



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA FAMÍLIA E APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E
DA LEITURA POR CRIANÇAS ALFABETIZANDAS**

Maria do Rosário Rocha Caxangá

Brasília – DF
2007

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Área de concentração: Escola, aprendizagem e trabalho pedagógico

Maria do Rosário Rocha Caxangá

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA FAMÍLIA E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E
DA LEITURA POR CRIANÇAS ALFABETIZANDAS

Brasília – DF
2007

Maria do Rosário Rocha Caxangá

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA FAMÍLIA E APROPRIAÇÃO DA ESCRITA
POR CRIANÇAS ALFABETIZANDAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Profª Drª Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB) – Orientadora

Prof. Dr. Adail Sebastião Rodrigues Júnior (UFOP)

Profª Drª Maria Luisa Ortiz (LET/IL-UnB)

Profª Drª Vera Aparecida Lucas Freitas (FE – UnB)

Brasília – DF
14 de dezembro de 2007

Papai e mamãe tinham uma biblioteca com bons autores russos, ingleses e alguma coisa de brasileiros também. Eles liam, meus irmãos liam e eu lia também. Assim como os meus filhos, que são todos ótimos leitores. Passaram isso para os netos, e agora estamos com bisnetos de 6 anos que também estão lendo, formando sua biblioteca.

José Mindlin

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom precioso da vida, pelo livre-arbítrio e a sabedoria para fazer boas escolhas.

À mamãe, pela sua meiguice e ternura. Pelo grande sacrifício que fez para dar conta de criar os dez filhos e proporcionar a todos as condições de estudar e aprender.

Ao meu esposo, João, pela compreensão nas horas que não pude lhe dar atenção e pela ajuda no dia-a-dia.

Aos meus filhos, Samuel e Pedro Thiago, que souberam aceitar a distância, mesmo quando eu estava perto e que respeitaram os momentos de isolamento com os livros.

De modo todo especial à professora Stella, que mais do que orientadora, é uma grande amiga. Por me fazer aproximar Educação de Sociedade. Obrigada por desenvolver em mim a Pedagogia Culturalmente Sensível.

À professora Maria Luisa Ortiz, que com sua sabedoria, sabe valorizar a importância da Educação na transformação social e, com perspicácia, transmite isso para outros educadores.

Ao professor Adail Sebastião Junior, pelas valorosas contribuições, via e-mail e na qualificação deste trabalho e, sobretudo, por ter aceitado o convite, mesmo sem me conhecer pessoalmente, para fazer parte desta Banca.

À professora Vera Aparecida, pela forma cordial com que sempre nos acolheu e por ter aceitado o convite para participar desta Banca.

À professora Maura, alfabetizadora de mão cheia, por ter aceitado o desafio de compartilhar sua sala de aula comigo e por mostrar-se tão acessível nos momentos que precisamos dialogar.

Às crianças, aprendizes noviços da escrita, que abrilhantaram este trabalho com alegria, simplicidade, entusiasmo e muita energia.

Aos pais, avós, irmãos, tios e tias das crianças da turma da professora Maura, que abriram as portas de suas casas e seus corações para me receberem e deixaram que eu conhecesse um pouco de suas histórias.

À professora Maria José, diretora da Escola Classe 203 de Santa Maria, por ter compreendido a importância da pesquisa para o desenvolvimento da Educação e ter promovido as condições para sua realização naquela escola.

Aos colegas e amigas da Faculdade de Educação pelo apoio dispensado. Em especial a Veruska, pela revisão do texto.

Às meninas da Secretaria da Pós-Graduação Juliane e Ana Paula, pelo bom trabalho que desenvolvem e por ter sempre a resposta que nos orienta.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pelo semestre de licença para estudo, fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao Eurides José, líder comunitário e um dos primeiros moradores de Santa Maria, pelo acervo de jornais, que subsidiaram muitas informações importantes.

A todos os meus familiares e aos amigos tão queridos que não deixaram de contribuir um só dia e que de muitas maneiras me ajudaram a vencer as muitas dificuldades do cotidiano. Em especial, à Laura, pelas palavras animadoras e os ouvidos atentos às minhas lamentações.

A todos, que de alguma maneira, direto ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

À mamãe, por ter sido a minha primeira mestra
e ter aberto na minha vida os horizontes da
leitura.

Aos meus filhos, a quem estou ensinando o
quanto é bom trilhar esses horizontes.

Práticas de letramento da família e a apropriação da escrita por crianças alfabetizandas

Resumo

Esta pesquisa tem como proposta compreender as várias queixas e inquietações de professores de séries iniciais na busca pela forma eficiente de elevar a capacidade dos alunos das classes populares a aprender a ler e a escrever. Ela se justifica pela ineficiência dos vários métodos de alfabetização, quando aplicados isoladamente, e pela necessidade de se entender a relação existente entre as práticas de letramento dos grupos familiares diretamente ligados às crianças alfabetizandas em uma escola de Santa Maria-DF e sua apropriação da escrita. Com esse objetivo foi feita uma observação participante com os pais e outros membros familiares, ligados às crianças de uma turma de seis anos com o fim de se conhecer o que ocorrem com esses alunos dentro e fora de sala de aula para entender suas dificuldades na tarefa de ler e escrever, bem como entender os fatos à luz dos estudos sociolingüísticos, lingüísticos, entre outros. Para tanto, foi realizado um estudo de caso do tipo etnográfico. A pesquisa mostrou que um trabalho construtivo em sala de aula ajuda a superar o contato limitado com práticas letradas no ambiente familiar.

Palavras-chave: apropriação da escrita; práticas letradas; alfabetização e letramento.

Literacy practices in family and the learning of reading and writing by schoolchildren

Abstract

The purpose of this study is to understand the various complaints and concerns that teachers of early grades have in their quest for an effective way of enhancing the ability of their lower-class students to learn to read and write. It was motivated by the ineffectiveness of the variety of methods for teaching reading and writing, when applied in isolation, and by the need to understand the relationship between the literacy practices of the families in direct contact with children who are being taught to read and write in a school in Santa Maria, Federal District, Brazil, and their actual learning. To this end, a participant observation was carried out with parents and other family members related to children of a class of six-year-olds in order to know what happens to these students inside and outside the classroom and to understand their difficulties in the task of reading and writing, as well as to understand these facts in the light of studies in linguistics and sociolinguistics, among others. An ethnographic case study was carried out for this purpose. The main finding of the study is that, irrespective of the little contact with literacy social practices in the social domain of their homes, these children make good progress in reading and writing as a result of the teacher's efficient pedagogical action with literacy in the family.

Keywords: acquisition of reading and writing, literacy practices, teaching of reading and literacy.

Lista de figuras

- Figura 1: Lava jato em Santa Maria
- Figura 2: Padaria em Santa Maria
- Figura 3: Publicidade do Governo do Distrito Federal, anunciando o asfalto na Avenida Alagados de Santa Maria
- Figura 4: Publicidade do Governo do Distrito Federal sobre a Construção do Hospital Regional de Santa Maria
- Figura 5: Faixa parabenizando os alunos pela vitória na quadrilha da escola
- Figura 6: Recado aos pais no portão da escola
- Figura 7: Publicidade do Governo do Distrito Federal sobre a compra de ônibus
- Figura 8: Divulgação da presença do Governador na cidade
- Figura 9: Anúncio de que Santa Maria passa à cidade
- Figura 10: Publicação da primeira Associação de Moradores de Santa Maria no Diário Oficial do Distrito Federal
- Figura 11: Reportagem sobre construção de obras na cidade
- Figura 12: Anúncio na imprensa de novas escolas em Santa Maria
- Figura 13: Supermercado Baratudo
- Figura 14: Crianças jogando futebol
- Figura 15: Pipa no ar
- Figura 16: Crianças brincando com pipas I
- Figura 17: Crianças brincando com pipas II
- Figura 18: Crianças brincando de amarelinha na escola
- Figura 19: Mulheres conversando na rua com toalhas nas costas
- Figura 20: Aviso na porta da casa I
- Figura 21: Preços no açougue I
- Figura 22: Preços no açougue II
- Figura 23: Crianças em movimentos retos e curvos I
- Figura 24: Crianças em movimentos retos e curvos II
- Figura 25: Crianças montando letras I
- Figura 26: Crianças montando letras II
- Figura 27: Crianças preparando a apresentação da peça “Jacarelo”
- Figura 28: Crianças apresentando a peça

Figura 29: Crianças e professora recebendo os aplausos

Figura 30: Crianças com jogos educativos em sala de aula I

Figura 31: Crianças com jogos educativos em sala de aula II

Figura 32: Crianças jogando dados em sala de aula I

Figura 33: Crianças jogando dados em sala de aula II

Figura 34: Crianças comprando livros na Feira do Livro de Brasília

Figura 35: Crianças ouvindo história contada pelo palhaço na Feira do Livro de Brasília

Figura 36: Crianças ouvindo histórias na Feira do Livro de Brasília

Lista de abreviaturas

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CINDACTA - Centro Integrado de Defesa Aérea e Controle de Tráfego Aéreo.
CODEPLAN – Companhia do Desenvolvimento do Planalto
DF – Distrito Federal
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE – Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIE – Pedagogia para Professores no início de Escolarização
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
RA – Região Administrativa
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFPE – Universidade Federal do Pernambuco
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

P	professora
E	entrevistadora
A	
M1, M2, M3...	mães
P1, P2...	pais
A	alunos
SC01,SC02	sujeito-colaborador
1, 2, 3...	números indicam a linha
MAIÚSCULAS	nas transcrições, indicam um tom de voz elevado
(...)	trechos que foram saltados
(())	trechos entre parênteses duplos são comentários e esclarecimentos da pesquisadora
(XXX)	enunciados incompreensíveis
+	pausa breve
++	pausa mais longa

Adaptação das convenções usadas em

“Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor” de Rachel do Vale Dettoni

Sumário

Apresentação.....	17
Introdução.....	21
Objetivo Geral.....	26
Objetivos específicos.....	26
Asserção geral.....	27
Subasserções.....	27
CAPÍTULO I	
1.Fundamentação teórica.....	28
1.1 Os caminhos da escrita: uma perspectiva histórica.....	29
1.1.1 Equívocos e verdades sobre o uso da escrita.....	30
1.2 As diferentes concepções para o ensino da língua materna.....	34
1.2.1 Letramento: “nova ordem” no ensino-aprendizagem da língua materna.....	38
1.3 A concepção de ensino da língua materna presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Currículo da Educação Básica do Distrito Federal.....	43
1.4 As Contribuições da Sociolingüística na Formação do Professor e no Ensino da Língua Materna.....	49
1.5 Práticas de letramento e eventos de letramento.....	57
CAPÍTULO II	
2.Descrição do contexto de pesquisa.....	61
2.1 A comunidade.....	62
2.1.1 Aspectos sócio-históricos da constituição da comunidade de Santa Maria	62
2.1.2 A escola.....	65
2.2 A escrita presente na comunidade.....	67

CAPÍTULO III

3. Procedimentos metodológicos.....	72
3.1 O princípio da abordagem etnográfica.....	73
3.2 Da Etnografia à Etnografia na Educação.....	75
3.2.1 A Observação.....	80
3.2.2 A entrevista.....	82
3.2.3 Análise documental.....	85
3.3 Estudo de caso do tipo etnográfico: adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional.....	85

CAPÍTULO IV

4. O contato com a escola e com os colaboradores de pesquisa.....	88
4.1 Encontro com a escola e colaboradores.....	89
4.2 Revisitando Santa Maria.....	91
4.3 Um olhar sobre o cotidiano da comunidade.....	96
4.4 Dados de fala do grupo colaborador.....	102
4.5 O envolvimento dos colaboradores com o mundo da escrita.....	106
4.5.1 As histórias que se completam.....	107
4.5.2 A escrita que circula nos lares dessas crianças.....	117
4.5.3 O tempo e a leitura.....	127

CAPÍTULO V

5. A escola <i>Locus</i> oficial da cultura do letramento.....	135
5.1 A apropriação da escrita por crianças alfabetizandas.....	136
5.2 Alfabetizar só não basta, letrar é preciso.....	138
5.3 O contexto interacional e constituição das aprendizagens das crianças.....	139
5.4 O trabalho pedagógico: muito além de um método de alfabetização.....	165

Considerações finais.....	188
Referências bibliográficas.....	194
Anexos	200

Práticas de letramento da família e a apropriação da escrita por crianças alfabetizandas

Apresentação

O interesse por entender o processo de alfabetização tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores. A partir de 1970, tal interesse tornou-se mais evidente no âmbito de várias ciências, dentre elas destacam-se a Psicologia e a Lingüística. Os pesquisadores do tema debatem sobre os fatores que promovem ou retardam o processo de aprender a ler e a escrever e discutem se a apropriação da língua escrita é algo promovido essencialmente pela escola ou se o ambiente social também desempenha papel importante.

Na década de oitenta do século, os estudos intensificam-se com a mudança de paradigma do como se ensina para como se aprende, nesse sentido vários pesquisadores buscam entender como crianças, jovens e adultos apropriam-se do mecanismo da escrita.

O tema letramento vem despertando o interesse de vários pesquisadores da lingüística e da educação e, apesar do pouco tempo, já há produção razoável e de muito boa qualidade em nosso país. Os estudos sobre o tema também nortearam várias pesquisas no Brasil e no mundo. Dentro desse panorama está a decisão de realizar este trabalho, colocando em foco os usos e práticas letradas de um grupo social específico, pais e outros familiares de uma turma de seis anos em uma escola pública da periferia do Distrito Federal.

Este estudo realizado dentro de uma perspectiva etnográfica e sociolingüística, no período de fevereiro a novembro de 2007, busca orientação teórica nos pressupostos que norteiam as investigações sobre a escrita, considerando seus usos e funções sociais dentro da família e da comunidade. Assim sendo, é de suma importância levar em conta a história de vida de cada indivíduo e perceber a relação que mantém com a escrita, ou seja, considerar concepção, valores e significados sociais subjacentes aos usos e funções da escrita neste grupo social. Por outro lado, compreender como crianças, pertencentes a esse grupo social se apropriam da língua escrita dentro da sala de aula.

Na condução da pesquisa, foram realizadas observações participantes nos dois contextos. No primeiro, a ênfase foi dada na fala dos colaboradores, procurando perceber as funções da escrita na cotidianidade de suas vidas. Com essa finalidade visitei várias vezes suas casas, no período estabelecido para a construção dos dados, e gravei algumas de nossas conversas em áudio.

O segundo contexto foi a sala de aula da professora M. Nesse, a observação deteve-se nas ações da professora e nas atitudes dos alunos frente a essas ações. A observação participante em sala de aula permitiu várias gravações em áudio e vídeo, que foram complementadas com anotações de campo e fotografias dos alunos nas atividades escolares e em outros ambientes.

Normalmente, as observações em sala de aula tiveram 2:30 h (duas horas e trinta minutos) de duração, realizadas uma ou duas vezes por semana. Na sala, as trinta e duas crianças eram sujeitos colaboradores deste estudo. Porém, algumas famílias não foram visitadas. Umas, porque não consegui endereço. Outras, porque mudaram depois de iniciada a pesquisa.

Os protocolos interacionais foram transcritos e analisados sob perspectiva da Sociolinguística Interacional e Etnografia para compreender como as crianças de seis anos, nesta sala de aula específica, apropriam-se da escrita. O estudo procura entender os eventos, cujos participantes: professora e alunos constroem aprendizagem, tendo em vista que

A partir da perspectiva da sociolinguística interacional, vemos que o ciclo de seleção e reprodução surge em função de decisões detectáveis que envolvem avaliações e julgamentos do desempenho das crianças na sala de aula e como uma série de atividades linguísticas leva àquelas que, posteriormente, se tornam avaliações institucionais no seu potencial de aprender (GOOK-GUMPERZ E Cols, 2008, 16).

A análise visa mostrar que a apropriação da escrita não acontece apenas pelas capacidades cognitivas que as crianças possuem. Pelo contrário, junto a essas capacidades estão outros fatores responsáveis pela condução destas crianças ao mundo interativo das letras. São esses fatores que serão demonstrados na análise dos protocolos interacionais de sala de aula. Para tanto, serão apresentadas várias “atividades de fala [...]um trecho

considerável de interação naturalmente delimitado, que abrange tudo o que de relevante ocorre a partir do momento em que dois (ou mais) indivíduos iniciam tais procedimentos entre si, e que continuam até que finalmente eles encerrem a atividade” (GOFFMAN, 2002b 116).

São nessas atividades que se compreendem quais ações da professora possibilitam à apropriação da escrita dos alunos e em que momentos os alunos, também, são considerados sujeitos de sua aprendizagem.

Para dar conta de tamanha complexidade foi realizado um estudo de caso do tipo etnográfico, por ser esse adequado à proposta de se conhecer o que ocorre com esse grupo social específico. O presente estudo está organizado em introdução e cinco capítulos: na introdução encontra-se o motivo do meu interesse pelo tema, as perguntas exploratórias, asserções e objetivos da pesquisa.

No primeiro capítulo é traçado um pequeno histórico sobre os caminhos da escrita, fundamentado nos estudos de Olson (1997), Kato (2003), Gnerre (1998), Morreira (2006), Bagno (2002; 2003), Marcuschi (2007) e Castilho (2004). Faz parte desse capítulo um estudo sobre as concepções para o ensino da língua materna e, para tanto, recorre aos pressupostos teóricos de Soares (2004a; 2004b; 2006) Ferreiro (1993; 1995), Carvalho (2005) Vigotsky (1998; 2000). Faço ainda uma exposição da trajetória do termo letramento e da implicação de seu uso no ensino da língua, fundamentada nos estudos de Kleyman (1995), Soares (2004a; 2004b; 2005), Masagão (2004). Ainda neste capítulo encontram-se reflexões sobre as concepções do ensino da Língua Materna presentes nos documentos oficiais e as contribuições da sociolinguística na formação do professor e no ensino da língua materna. Para tanto, lanço mão dos pressupostos teóricos de Bortoni-Ricardo (2004; 2005) e Rojo (1995; 2000). Tento traçar o que está sendo entendido como práticas e eventos de letramento neste estudo, com base em Heath (1983) e Tfouni (2006 a; 2006b), entre outros.

No capítulo 2 é feita a descrição dos contextos da pesquisa e no capítulo 3 apresento detalhadamente os pressupostos da etnografia que orientam a construção dos dados e a escolha do estudo de caso do tipo etnográfico. Para subsidiar a pesquisa e a

escolha pelo estudo de caso do tipo etnográfico, uso como referência teórica os estudos de Green; Dixon e Zahalick (2005, traduzidos por Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira); de Erickson (2004, traduzidos por Carmem Lúcia G. Mattos); de Ludke e André (1986) e André (1995; 2001 e 2005) entre outros.

No capítulo 4 atendo-me a descrever como ocorre o contato com a escola e com a comunidade e apresento uma breve história da constituição social da comunidade de Santa Maria, ressaltando alguns de seus costumes e alguns dados sobre a fala do grupo pesquisado. Detenho-me, principalmente, no envolvimento dos colaboradores com os usos da escrita. Nesse capítulo, encontram-se relatos da história de vida dessas pessoas para entender o encontro de cada uma com as distintas práticas de letramento, bem como, perceber o trânsito intentado por elas, na sociedade letrada. Os relatos da história de cada uma mostram os usos e funções da escrita na vida cotidiana do grupo social pesquisado.

O capítulo 5 traz os protocolos interacionais ocorridos em sala de aula. Nesse capítulo são apresentados vários momentos de aprendizagens das crianças, bem com as ações da professora para promover a aprendizagem das crianças. Também são feitas as análises dos dados construídos a partir das teorias que orientam este trabalho.

Este *alfabetizar letrando*, ou *letrar alfabetizando*, pela integração e articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o *caminho* para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização. (SOARES, 2004, p.18).

Introdução

A infância marcada por dificuldades econômicas não foi suficiente para distanciar-me do gosto pela leitura e da satisfação de freqüentar a escola. Nos primeiros anos de vida, já convivia entre livros, embora não muitos. O hábito da leitura e da escrita era praticado e apreciado por minha mãe e irmãos mais velhos. Isso me possibilitou ir para a escola já plenamente alfabetizada, tomando aqui alfabetização como a capacidade de codificar e decodificar letras. Fato que também contribuiu para que mais tarde prosseguisse os estudos e me tornasse professora.

Como professora e, sobretudo, considerando-me uma educadora, sempre me angustiei com as dificuldades apresentadas por crianças na fase inicial da leitura e da escrita, bem como com os resultados de muitos testes avaliativos que demonstram o “fracasso” no ensino-aprendizagem da língua materna.

Na prática pedagógica deparei-me com os seguintes relatos: “Os alunos não entendem o que falamos!” “Eles não sabem manusear o lápis e não mantêm o caderno limpo!” “Os pais não ajudam!” “Eles escrevem tudo errado!” Essas são algumas das queixas rotineiras de professores das séries iniciais nas coordenações pedagógicas e nos conselhos de classe.

Diante de tais proposições, permanecem em mim os questionamentos que julgo elucidativos para compreender, ou ao menos conseguir novos olhares sobre o assunto: O que está acontecendo? Por que esses alunos apresentam tantas dificuldades, se seus professores mostram-se tão preocupados? Por que a insegurança, se a grande maioria dos professores do Distrito Federal tem nível superior como formação inicial? Por que nem sempre estão em sala de aula, se o governo criou Programas de Complementação de Renda para, em troca, ter a presença obrigatória dos alunos na escola? Qual será o entrave que

impede o desenvolvimento eficaz na aprendizagem dessas crianças? De que forma está sendo feito o acolhimento de crianças das classes populares por professores das séries iniciais para que haja, de fato, a aprendizagem da língua materna? Como os saberes da família sobre a escrita refletem na sala de aula?

Neste trabalho, buscam-se novos conhecimentos e novos conceitos, procurando sempre a diálogo entre teorias e práticas, sem a pretensão de criar regras ou oferecer fórmulas mágicas, porém investindo na minha função de educadora para construir novos caminhos ao tentar refletir sobre as práticas letradas das famílias na efetivação da aprendizagem das crianças.

Acreditava-se que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dava-se por meio de inúmeras repetições, na maioria das vezes com textos preparados exclusivamente para esse fim. Os professores, de posse desses textos e tendo como suporte principal o uso de cartilhas, passavam a maior parte do tempo expondo aos seus alunos exercícios estruturais, preparando-os para a prática da leitura e da escrita, ou seja, para o uso da língua materna.

Durante muito tempo, buscaram-se, nos diversos métodos de alfabetização, as melhores formas de introduzir o aluno no mundo da escrita. Uns acreditavam que o ensino da língua deveria partir de unidades menores (letras e sílabas) adotando, portanto, métodos sintéticos, para só então chegar a unidades maiores (palavras e textos); outros, contrários a esta posição, defendiam que se deveria partir do texto, e fizeram a opção por métodos analíticos.

Por volta dos anos 80 do século passado, com o advento do construtivismo, sobretudo com os estudos de Emília Ferreiro (1993), inspirada na teoria piagetiana, os professores alfabetizadores dirigiram sua atenção para as hipóteses que as crianças constroem a respeito da escrita. Houve uma mudança significativa: o foco já não é como ensinar a escrita, mas como as crianças aprendem e o que elas pensam a respeito desse mecanismo. Muitos não entenderam essa mudança e passaram a estabelecer classificação como mais um método para alfabetizar, o que não procede:

A contribuição especial de Emília Ferreiro foi ampliar, sistematizar e divulgar as pesquisas sobre a representação do sistema de escrita pela criança, em contextos diversos. A autora nunca propôs um método de alfabetização, tarefa que considera apropriada para os pedagogos e educadores em geral (CARVALHO, 2004, p.77).

As contribuições do construtivismo não foram suficientes para a equação desse problema. As dificuldades para alfabetizar persistem e basta observar os resultados dos testes de avaliação da escrita e leitura (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Índice Nacional Alfabetismo – INAF e Programa Internacional de Avaliação do Estudante - PISA) para se deparar com o alarmante quadro em que se encontram crianças, jovens e adultos de nosso país, sobretudo, das camadas populares.

Embora haja uma correlação positiva entre anos de escolaridade e competência em leitura e escrita, conforme demonstram as pesquisas efetuadas pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa, encontram-se analfabetos funcionais mesmo em séries avançadas; o mesmo verificamos ao comentarmos os dados do Relatório PISA (Scliar-Cabral, 59, 2006).

Scliar-Cabral (2006) acrescenta que as pesquisas demonstram também uma correlação positiva entre o nível de renda e as habilidades para leitura e escrita. O INAF é realizado a cada dois anos pelo Instituto Paulo Montenegro para aferir o nível de alfabetismo das pessoas com faixa etária entre 15 e 64 anos. Já o SAEB é realizado todos os anos nas escolas públicas para verificar o nível de leitura e escrita das crianças das oito séries iniciais. Atualmente o SAEB é composto pela Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar – ANRESC e pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB que avaliam respectivamente os alunos e a escola.

O PISA é um programa internacional de avaliação comparado, coordenado e desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”.

Acredito que, para equacionar esse problema, a falta de domínio da escrita e da leitura, além da consciência das hipóteses das crianças a respeito da escrita, o processo de aprendizagem da língua materna deve ser, antes de tudo, um trabalho criativo, em que sujeitos refletem sobre o que estão fazendo e buscam “subsídios na língua oral e nos conhecimentos que estão adquirindo” (Bortoni-Ricardo, 2004).

Durante todo o ano letivo, ouvem-se de professores alfabetizadores queixas sobre o desenvolvimento de crianças na fase de alfabetização. Segundo esses professores, as dificuldades desses alunos são variadas, desde o manuseio do material didático até o entendimento da língua falada na escola.

No entanto, percebe-se que esses professores têm conhecimentos dos diferentes métodos e buscam neles formas de solucionar o problema, e também não são desfavoráveis às concepções construtivistas. Mesmo assim, ao final do ano, deparam-se com um expressivo número de alunos que não conseguiram o mínimo para ser promovidos para a série seguinte, engrossando, com isso, o índice da repetência, quando não passam a fazer parte dos que abandonam a escola. Outras vezes, esses professores são obrigados a promover esses alunos, mesmo sem terem sido alfabetizados, pressionados pelas estatísticas cobradas pelas Secretarias de Educação. Essa situação faz com que, ao serem avaliados, ao final da 4ª série do ensino fundamental, esses alunos encontrem-se entre os críticos ou muito críticos nos resultados de leitura e escrita.

Esta pesquisa busca conhecer melhor essa realidade, verificando em que eventos de letramento os grupos familiares com os quais as crianças alfabetizadas de uma escola de Santa Maria¹ convivem. E a partir daí estabelecer a condição de alfabetismo desses grupos. Tomamos alfabetismo como “capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar suas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida” (UNESCO, 1978). Nosso objetivo é conhecer, principalmente, as relações entre as práticas de letramento e a aprendizagem dos alunos, com o fim de proporcionar elementos seguros para planejamento de ações educativas voltadas para a alfabetização de acordo com a realidade dos atores envolvidos, conforme já

¹ Cidade situada aproximadamente a 30 km de Brasília, em que a maioria dos moradores pertence à classe baixa com antecedentes rurais.

demonstrado, por exemplo, em “Medición de la escritura”, de M. Isabel Infante (disponível em: <http://www.ipm.br>, 2006).

La investigación subraya la importancia del ambiente familiar, de la escolaridad del padre y de la madre en los logros de jóvenes y adultos, influencia que seguramente se ejerce más fuertemente en los primeros aprendizajes (...). Este aspecto debería considerarse como fundamental en los programas destinados a la educación básica de niños².

Em artigo de Ana Maria de Oliveira Galvão (2003), professora da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, sobre os dados do INAF/2001, a autora relata que “quanto maior o nível de alfabetismo do entrevistado, mais provavelmente teve pais e mães que sabiam ler – e ler bem”. “Observa-se que 42% dos analfabetos não conviveram com nenhum material de leitura nas casas onde passaram a infância” (GALVÃO, 2003, p.128).

É importante que se conheça a realidade lingüística dessas crianças, para que políticas possam ir além de programas compensatórios que geralmente priorizam o complemento de renda, tendo como troca a obrigatoriedade da freqüência à escola. Sem levar em conta o contexto social e lingüístico das crianças, reforçam a discriminação, pois são elas obrigadas a freqüentar a escola, sem motivação, sendo responsáveis, junto com suas famílias, pelo fracasso da escola. Considerando que:

(...) inicialmente, o desenvolvimento de linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da(s) instituição(ões) social(ais) – família, (pré)escola etc. – em que está inserida. Ou seja, da maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita (ROJO, p.70).

Para refletir, partindo da perspectiva apresentada, propõem-se as seguinte questões:

De que maneira as práticas de letramento, presentes em menor ou maior grau nas famílias da comunidade investigada, contribuem para o desenvolvimento da

² A investigação enfatiza a importância do ambiente familiar, da escolaridade do pai e da mãe nos sucessos de jovens e adultos, influência que seguramente exerce mais fortemente nas primeiras aprendizagens (...). Este aspecto deveria considerar-se como fundamental nos programas destinados à educação básica de crianças.

aprendizagem das crianças na escola? E que fatores contribuem para que essas crianças se apropriem da escrita em sala de aula?

Para nortear essa indagação, foram postuladas as seguintes questões:

- Em que práticas de letramento as crianças de classes menos favorecidas estão inseridas?
- De que forma as famílias dessas crianças concebem a leitura e a escrita?
- O que a escola sabe do contexto social dessas crianças?
- Que funções o material escrito assume no contexto familiar dessas crianças?
- Como a professora aproveita a experiência dessas crianças com a escrita para trabalhar em sala de aula?
- Que relações há entre a versão escolar da leitura e da escrita e a versão social (não escolar) dessas práticas?
- Que estratégias são usadas pela professoras a fim de que as crianças se apropriem do sistema de escrita?

Objetivo Geral

O objetivo geral da pesquisa ficou assim definido:

Observar as práticas de letramento dos grupos familiares diretamente ligados às crianças investigadas e estabelecer relação entre essas práticas e a aprendizagem da escrita e da leitura na escola.

E como objetivos específicos:

- Observar de que eventos de letramento as crianças e outros membros familiares participam;
- Observar quais são as concepções que os grupos familiares possuem a respeito da função da escrita;
- Identificar a escolarização dos membros familiares mais ligados às crianças e em que circunstâncias ocorreu essa escolarização;

- Identificar de que agências sociais os sujeitos que constituem o grupo de pesquisa participam;
- Observar como a escolarização das crianças é tratada pelos seus familiares;
- Observar como ocorrem os eventos orais e escritos em sala de aula e como eles se relacionam como as experiências trazidas pelas crianças;
- Identificar o acolhimento por parte do professor da experiência do aluno com a escrita e como esta (escrita) é ampliada em sala de aula;
- Identificar quais as práticas de escrita e de leitura na escola as crianças apreciam mais;
- Observar as estratégias usadas pela professora que possibilitam a aprendizagem do sistema de escrita de nossa língua.

Asserção geral

O envolvimento da família em práticas de letramento interfere na aprendizagem escolar das crianças.

Subasserções

- As crianças com maior envolvimento em práticas de letramento apropriam-se da escrita com mais facilidade;
- A participação da família em diferentes agências sociais promove mais eventos de letramento no lar das crianças investigadas;
- A concepção de ensino de língua adotada pelo professor possibilita maior ou menor acolhimento do aluno, nos eventos orais e escritos, mesmo quando distantes da variedade padrão;
- Quanto maior a escolarização dos pais, maior envolvimento em práticas de letramento;
- Práticas pedagógicas em que as crianças se envolvem mais possibilitam maior aprendizagem da leitura e da escrita.

1. Fundamentação teórica

1.1 Os caminhos da escrita: uma perspectiva histórica

O desenvolvimento da humanidade tem sido constantemente ligado a momentos da evolução da escrita, que é marcada pelo aparecimento dos primeiros ideogramas, mais tarde ideogramas sumero-acadianos evoluíram para uma transcrição fonética. Desse invento surge o alfabeto fenício de consoantes e, posteriormente, o alfabeto vocálico e consonântico grego, responsável pela escrita ocidental.

Kato (2003) apresenta em resumo o estudo de Gelb (1962) sobre o desenvolvimento da escrita através da história, que focalizou principalmente as modificações internas nos sistemas. Nesse estudo vale ressaltar os momentos pelos quais os sistemas da escrita passaram, a saber: a) inexistência da escrita; b) precursores da escrita, que se divide em: fase semasiográfica; sistema pictográfico; recursos de identificação mnemônica e c) escrita plena, dividida em: lexical-silábica, silábica e alfabética.

Segundo a autora, fundamentada nos estudos de Gelb, no início os ideogramas eram letras de forma, só bem mais tarde aparece a escrita cursiva, que tem como tendência a simplificação dos traços. A partir de então, o sistema de escrita deixa de ser icônico para ser simbólico. A escrita passa a representar idéias.

Os vinte e quatro símbolos que constituíram o silabário foram extraídos pelos fenícios da complicada escrita lexical-silábica. Os fenícios esporadicamente usavam a vogal depois da consoante. No século X a.C. ocorre a criação do alfabeto pelos gregos, que usam com frequência a vogal após a consoante. Os estudos não apontam outra invenção significativa em relação aos sistemas de escrita desde então:

A invenção do alfabeto grego, em contraste com todos os sistemas anteriores, inclusive o fenício (do qual ele deriva), representou um evento cuja importância na história da cultura humana ainda não foi inteiramente percebida. O surgimento do alfabeto grego separa todas as civilizações anteriores aos gregos das que vêm depois. (Havelock, citado por OLSON, 1997, p.21).

A escrita alfabética passa a ser considerada durante muito tempo como superior aos demais sistemas de escrita. Segundo Gnerre (2003), a certeza na superioridade da escrita

alfabética, que predominou na Europa até o começo do século XVII, foi abalada com as notícias sobre o sistema de escrita do poderoso e “civilizado” império da China. Esse confronto, segundo o autor, chega ao fim com a supremacia européia no século XIX, quando essa alega que a causa da “inferioridade” chinesa poderia ser procurada no seu sistema de escrita. Tal superioridade chegou a ser reconhecida por estudiosos como Durkheim, Mauss e Lévi-Brül, que consideram os chineses como povos primitivos e pré-lógicos. Os próprios chineses se convenceram das muitas vantagens do alfabeto sobre o sistema de escrita tradicional (Gnerre, 2003, p. 65).

1.1.1 Equívocos e verdades sobre o uso da escrita

Olson (1997) argumenta que a superioridade da escrita alfabética é uma das mitificações em torno da escrita e acrescenta que, diferentemente do que foi defendido na cultura ocidental, o alfabeto não representou a descoberta da fonologia das línguas. O alfabeto, segundo o autor, foi a “adaptação à estrutura silábica particularmente complexa do grego de um silabário concebido para uma escrita semítica”, porém sua utilidade é limitada para dar conta de uma língua monossilábica como a chinesa. Para reforçar esse argumento, o autor cita o caso do japonês, que apresenta níveis elevados de domínios de escrita e, no entanto, possui um sistema não-alfabético.

O autor ainda nos chama a atenção para os equívocos dos estudos sobre a escrita, segundo os quais há uma intenção em categorizar a evolução da escrita com uma “tentativa de chegar a um sistema de escrita que desse conta de representar as práticas orais”. Para ele, as argumentações dos teóricos pressupõem que os inventores dos sistemas de escrita já sabiam sobre a linguagem e sua estrutura e se esforçavam para chegar a representar as unidades últimas das palavras, quando, na verdade, estudos (Harris, 1986, Gaur, 1987, citados por OLSON, 1997) já demonstram “que os sistemas de escritas foram criados não para representar a fala, mas para comunicar informações (OLSON, p. 83)”.

Contrário ao pensamento de Havelock (citado por OLSON, 1997), que pressupõe a idéia de que a evolução da escrita culminou na invenção do alfabeto, Olson argumenta a favor dos sistemas de escrita que, até hoje, não utilizam o alfabeto, tais como a escrita logográfica chinesa e a escrita mista logográfica-silábica do Japão. Outra observação do

autor é a de que a evolução da escrita alfabética não foi um toque de “genialidade” dos gregos como muitos a definem. Ela ocorreu quando a escrita semítica, que era consonantal, pôde ser aplicada à língua grega. Na primeira as diferenças vocálicas eram quase insignificantes, enquanto, na segunda, são muito significativas. O alfabeto surge com a percepção de que as palavras são compostas pelos sons vocálicos dos gregos e os sinais consonantais dos semitas, sem, no entanto, os gregos, inventores do alfabeto, possuírem consciência de uma teoria fonológica.

A escrita, em seus diferentes sistemas, constitui-se em uma ferramenta para conservar na memória os resultados das atividades progressivas dos homens. O que o homem pensa, com este mecanismo, é possível registrar. Isso o coloca em um estado de superioridade em relação às culturas antepassadas, em que suas conquistas e desejos eram manifestos somente por meio da oralidade.

A importância da escrita é inegável em nossa sociedade, pois quase todos os atos que praticamos estão de alguma forma condicionados ao seu uso. Por essa razão, alfabetizar é a meta de todos os países para proporcionarem cidadania a seus habitantes e, conseqüentemente, resolverem outros problemas sociais como pobreza e desemprego.

Olson (1997), entre outros autores, levanta algumas questões a esse respeito: de onde vem esse entusiasmo pela escrita? Que fatores levam a crer que o domínio da escrita possibilita desenvolvimento individual e/ou social? O autor aponta que a crença na supremacia da escrita, que perdurou por trezentos anos, passa receber críticas nos últimos vinte anos. Segundo ele, as provas mostraram que as crenças a respeito da escrita misturam fatos com suposições e, por esse motivo, muitos consideram os letrados como superiores e atribuem as falhas da sociedade ao analfabetismo.

Embora se tenha o conhecimento de que a fala é precursora e promotora da tecnologia da escrita, a esta coube a supremacia sobre a oralidade, como assegura Coulmas (citado por KATO, 2003): “a lingüística ocidental é fortemente preconceituosa em favor da escrita, apesar da alegada primazia da linguagem oral”. Esse fato levou muitos lingüistas a organizarem seu *corpus* em dados do “falante-ideal”, ou seja, na fala afetada pela linguagem escrita (KATO, 2003, p. 11).

Durante milhares de anos, com a invenção da escrita, os povos que a dominam se vêm com uma cultura superior às demais. Por muitos séculos, a cultura escrita é encarada como a possibilidade de ascensão individual e social. O desenvolvimento de uma nação tem sido, até os dias atuais, relacionado ao grau de cultura escrita que detém o seu povo. Essa cultura é atribuída ao aprendizado de leitura, escrita e cálculo.

Esses fatores contribuem para conferir à escrita um grau de superioridade em relação à fala: esta é vista como “solta e desregrada”, enquanto “a escrita é considerada um instrumento de precisão e poder”. E mais, enquanto a fala está “repleta de hesitações, agramaticalidades, falsos começos e infelicidades” a escrita é “planejada, composta e corrigida” (OLSON, 1997, p.20). Esse entendimento corrobora a tradição restrita da língua que menospreza fatos como “sotaque, prosódia e outras características menores não consideradas formalmente como parte da língua” (GNERRE, 2003, p.30).

Os pilares do ensino da língua estão arraigados nessa tradição histórica e, embora afirmem defender a valorização da cultura oral, como veremos em outra parte deste trabalho, muitas práticas pedagógicas ainda estão fincadas somente na variedade escrita.

Os lingüistas atuais, tais como Marcuschi (2007), Bagno (2002, 2003, 2007) e Castilho (2004), entre outros, afirmam que o ensino da língua materna tem sido negligenciado no que diz respeito ao tratamento da oralidade, que geralmente é considerada como dicotomia com a língua escrita: língua escrita como formal; língua falada informal. Muitas vezes os livros didáticos chegam a omitir o estudo da oralidade, porque este é considerado irrelevante, não digno. Quando os livros didáticos abordam a oralidade, tratam-na de forma equivocada, menosprezando-se a modalidade falada em relação à escrita. Segundo Castilho (2004), ambos os casos são maléficos para o ensino da língua materna.

A relação entre a escrita e o poder, desde suas origens, tem sido criticada por alguns estudiosos do assunto, dentre eles vale citar,

Lévi-Strauss que identifica a escrita como uma "técnica de opressão":

«O único fenômeno que a tem fielmente acompanhado é a formação das cidades e dos impérios, isto é, a integração num sistema político de um número considerável de indivíduos e a sua hierarquização em castas e classes (...) ela parece favorecer a exploração dos homens, antes da sua iluminação (OLSON, 1997, p.26).

No entanto, não se pode negar a relação entre desenvolvimento de uma sociedade e suas possibilidades de participação na cultura escrita,

Admite-se de modo geral que foi a difusão da leitura e da escrita que criou as instituições racionais e democráticas da sociedade, assim como o desenvolvimento industrial e o crescimento econômico; e que um declínio dos graus de alfabetização representa uma ameaça para qualquer sociedade progressiva e democrática (OLSON, 1997, p.21).

A escrita, portanto, apresenta conseqüências sociais, políticas, econômicas, cognitivas, tanto para os grupos sociais, quanto para o indivíduo que aprende a usá-la.

A crença na relação entre escrita e desenvolvimento econômico e social de um povo levou estudiosos de diferentes áreas do conhecimento a defenderem a instrução formal, ou seja, aquela adquirida na escola, cuja atividade principal é seu ensino. A educação institucionalizada ocupa lugar privilegiado na sociedade do conhecimento:

A educação possui no método científico um instrumento para eliminar as confusões e conflitos da situação atual e para promover a transição para uma sociedade livre de muitos traços da vida contemporânea já identificados como indesejáveis (Dewey e Childs 1933, citados por MOREIRA, 2006, p.56).

Para esses autores, de acordo com Moreira (2006), o desenvolvimento científico, em todos os membros da sociedade, leva-os-ia a trabalhar juntos e a resolver de forma inteligente os problemas econômicos e sociais, promovendo com isso um povo sem conflitos entre as classes. Portanto, educação é vista como “método fundamental de progresso e reforma social” (MOREIRA, 2006, p. 57). No entanto, o advento da escolarização não possibilitou tão esperado sucesso, por razões várias, que não cabem na discussão deste trabalho.

A cultura escrita encontra ressonância na formalização da educação escolar e torna-se fundamental apropriar-se da “tecnologia do ler e escrever” como meio de “envolver-se

nas práticas sociais”. Essa capacidade continua servindo para diferenciar os indivíduos, já que nem todos têm acesso à educação formal e dentre os que freqüentam à escola muitos a deixam sem o pleno domínio da leitura e da escrita.

O reconhecimento da cultura escrita como marco divisor na história da humanidade é consenso entre as diferentes áreas do conhecimento e em diversas sociedades. O estudo da escrita, no entanto, é de natureza complexa e está imbricado nas atividades intelectuais categorizadas nessas diferentes áreas, tais como: história, lingüística, sociologia, educação, antropologia, psicologia, entre outras, sendo que “autores diferentes trabalham sobre definições diferentes do que é escrita” (GNERRE, 2003, p.39). Mesmo com muitas pesquisas a esse respeito, permanece um questionamento: qual a concepção que as pessoas de diferentes classes sociais têm dessa tecnologia tão difundida e tão presente na sociedade atual? Para alguns estudiosos (SOARES, 2004), classes populares e classes favorecidas atribuem diferentes funções e objetivos à leitura e à escrita, e essas diferenças devem alterar a forma de ensino da língua.

Essas diferenças também foram ressaltadas por Gnerre (2003): “temos que refletir tanto sobre as atitudes, as expectativas e as crenças que outros grupos étnicos, outras classes sociais ou outros grupos de idade podem ter sobre a escrita...”. Nesse sentido, a instituição criada com o objetivo de transmitir aos indivíduos esse legado cultural deve buscar mecanismos que aproximem o ensino da língua escrita aos anseios e necessidades de cada grupo social, respeitando suas peculiaridades e ampliando seus conhecimentos.

1.2 As diferentes concepções para o ensino da língua materna

Estamos inseridos em uma sociedade cada vez mais globalizada, mais complexa e, conseqüentemente, mais letrada: “Quase nenhum evento significativo, das declarações de guerra aos simples cumprimentos de aniversários, prescinde de uma assinatura escrita” (OLSON, 1997, p.17). O indivíduo somente alfabetizado não terá condições de transitar com propriedade no meio dessa sociedade.

Até 1940, o fato de saber escrever o próprio nome já colocava o indivíduo em condição de destaque diante dos outros, pois esse ato era suficiente para suas necessidades

sociais, que se resumiam em assinar um contrato de trabalho ou um documento pessoal. Com o aumento das exigências sociais, passa-se a exigir a capacidade de ler um bilhete simples para ser considerado alfabetizado. Tais exigências serviram por muito tempo para subsidiar o processo de alfabetização, que se resumiu na capacidade de codificar e decodificar os símbolos da escrita.

Aproxima-se o término do período estipulado pela Constituição Federal do Brasil para a “erradicação do analfabetismo” e a universalização do ensino fundamental. O primeiro objetivo disposto no Artigo 60 dos Atos das Disposições Transitórias da Constituição Brasileira de 1988 está distante de sua efetivação, uma vez que, em nosso país, o número de pessoas consideradas analfabetas ultrapassa a quatro milhões de brasileiros entre quinze e sessenta e quatro anos (IBOPE, 2007). A universalização do ensino fundamental pode ser considerada uma meta quase alcançada, pelo menos nos números de matrículas divulgados pelas estatísticas governamentais. Questiona-se, no entanto, se esse ensino está de fato ocorrendo e em que condições. Questiona-se ainda, se a escola cumpre a sua função de inserir o indivíduo no mundo do conhecimento científico, e, além disso, se contribui para que ele se torne um cidadão capaz de fazer uso da escrita e da leitura para suprir suas necessidades nessa sociedade cada vez mais condicionada ao uso desses mecanismos.

Para atingir esse objetivo, a escola fez uso de diferentes técnicas e métodos, que nem sempre se traduziram em eficiência na apropriação da capacidade de ler e escrever. Pelo contrário, muitas vezes contribuíram para, entre outros fatores, levar crianças a abandonar os bancos escolares, ou aumentar os índices de repetência.

Soares (2005) questiona se a escola é para o povo ou contra o povo e ela mesma chega à conclusão de que a escola que temos é contra o povo. Para fazer tal afirmação, a autora apresenta três explicações: primeiro a ideologia do dom que encontrou apoio na Psicologia, na segunda metade do século XIX. Segundo essa ideologia, “não seria a escola a responsável pelo fracasso do aluno; a causa estaria na ausência, neste, de condições básicas para a aprendizagem” e acrescenta: “o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido” (SOARES, 2005, pp. 10,11).

A segunda explicação defende que “as desigualdades sociais é que seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola”, ou seja, as crianças desenvolvem-se na escola de acordo com as condições de vida e, conseqüentemente, às formas de socialização a que estão expostas. Para os adeptos dessa concepção, segundo Magda Soares, as crianças provenientes de classes sociais dominadas apresentariam deficiências afetivas, cognitivas e lingüísticas, responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar.

Para contrapor as duas explicações anteriores, surge uma terceira para o fracasso escolar: “a ideologia das diferenças culturais”, que, segundo Soares (2005), “os padrões das classes dominadas são considerados como uma *subcultura* avaliada em comparação com a cultura dominante”. Nessa concepção, a cultura valorizada é a apresentada pela escola. O aluno fracassa porque é diferente e Soares (*idem*) acrescenta: “Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando *diferenças em deficiências*” (Soares, 2005, p. 17, grifos da autora).

Para dar conta de todas essas explicações, Soares ressalta o papel importante do uso da linguagem e afirma:

É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos lingüísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada (SOARES, 2005, p.17)”.

Os métodos para alfabetizar surgiram para levar as crianças a se apropriarem da língua, sobretudo, em sua modalidade escrita. A preocupação inicial girou em torno de como poderia ser ensinada a língua materna. Até o século XVIII, o único método para alfabetizar era a soletração. A partir do século XIX, surgem os métodos globais, em que o ensino da língua materna deve partir de palavras e textos com significação para a criança.

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1993, 1995) apontam para uma

mudança de postura em relação à escrita. Suas pesquisas deslocaram a investigação sobre a alfabetização da discussão do “*como se ensina*” para o “*como se aprende*”. A alfabetização vista e praticada como um processo mecânico, no qual o problema da aquisição do sistema de leitura e escrita era tratado como uma definição do melhor método de alfabetização, passava a ser investigada como uma aprendizagem conceitual: “o educando passa primeiro pela observação, depois estabelece relações, organiza, interioriza conceitos, duvida deles, reelabora, procura ativamente compreender o mundo que o rodeia...” (ARAÚJO, 2005, p. 24).

Os métodos usados até então passam a ser questionados. Assim, a pesquisa e as publicações sobre métodos foram relegadas a segundo plano, tornando-se praticamente ausentes da produção acadêmica dos anos 90 do século XX. (CARVALHO, 2005, p.19).

As teorias de Vigotsky (1998), entre outros, vieram acrescentar novos entendimentos sobre a aquisição da língua escrita, levando em consideração a prática social da escrita. A leitura também é resultado da construção com o Outro, e não um ato individual isolado do qual o sujeito se apropria.

Essas, entre outras, foram contribuições significativas para o avanço no processo de alfabetização, sobretudo das crianças, porém insuficientes para a demanda da sociedade atual, que exige do sujeito leitor/escritor muito mais do que a capacidade de decodificar e codificar os códigos escritos. Diante dessas exigências surge um novo termo para dar conta do processo de apropriação da leitura e da escrita: o letramento, que, segundo Soares (2004), é “estado ou condição de quem se apropriou da leitura e da escrita incorporando as práticas sociais que as demandam”. O próximo item apresenta a historicidade e o propósito desse termo, tão importante e tão necessário para um novo fazer pedagógico no ensino e na aprendizagem da língua materna.

1.2.1 Letramento: “nova ordem” no ensino-aprendizagem da língua materna

Os estudos sobre o termo letramento mostram que o uso dessa palavra não configura apenas uma mudança de termo ou conceito, imprime uma nova ordem no ensino-aprendizagem da língua materna. A linguagem constitui-se condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir (GERALDI, 1997, p. 5).

O ensino da linguagem a partir da interlocução entre os sujeitos é diferente de entendê-la como um sistema pronto do qual os sujeitos se apropriam para usá-lo. No primeiro caso, os sujeitos são considerados singulares que a constituem continuamente, ou seja, a língua é (re)construída na interação verbal dos sujeitos que por serem sociais não estão prontos, mas se completam na interação com o outro (GERALDI, 1997, p. 6).

No campo de estudo da linguagem na sua modalidade escrita, manifesta-se o interesse de pesquisadores de diferentes áreas, tomando-a não apenas nas suas características formais, mas, sobretudo, como resultado de usos reais, a partir de práticas sociais nas quais os indivíduos estão inseridos e delas são participantes. Dentre os estudos com essa perspectiva vale ressaltar a pesquisa desenvolvida por Lopes (2004), que compreende a escrita para além de um recurso utilitário. A autora demonstra com sua pesquisa concepções, valores e significados sociais subjacentes aos usos da escrita na comunidade Vila Irmã Dulce, em Teresina-PI.

Outro estudo muito elucidativo nesse aspecto é a pesquisa desenvolvida por Lima (1996), que ressalta a importância da escrita muito mais apropriada do que aquela que a escola tenta conferir. Lima desenvolve um trabalho etnográfico com um grupo urbano da periferia de Teresina-PI. Nesse trabalho a pesquisadora confronta o uso da escrita pela população do Bairro Parque Alvorada e o uso da escrita desenvolvida e ensinada na escola que atende à população do referido bairro. Lima chega à conclusão de que há dissonância³ entre a escrita praticada na escola e a praticada pelos membros da comunidade estudada.

³ Apesar dos diversos usos da escrita pela população, (...), essa escola os tem ignorado, até mesmo como usos alternativos, haja vista que apenas seu uso formal é por ela veiculado, reconhecido como legítimo (LIMA; p. 55; 1996)

A dissonância encontrada por Lima será combatida se a escola assumir o desafio de formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros espaços que a literatura lhes oferece. E para assumir esse desafio as atividades escolares devem distanciar-se da mecanização produzida por exercícios desprovidos de sentidos, realizados unicamente por mera obrigação escolar. Significa, sobretudo, aproximar as atividades de leitura e escrita da forma como essas práticas são realizadas fora do ambiente escolar. Só assim será possível conceber o estudo da linguagem como condição para ler e produzir textos verdadeiros.

É pela afetividade com o texto escrito que a criança alfabetizanda toma gosto pelo ato de ler e escrever. Carvalho (2004) recomenda que, no início da escolarização, a criança deve folhear, manusear, olhar as ilustrações sem cobranças, sem censura, sem pressões. Mais que promover a codificação e a decodificação da língua, é importante promover o sentido que a escrita estabelece para essas crianças.

Os estudos sobre letramento trazem contribuições significativas para entender esse olhar sobre a linguagem que ultrapassa suas propriedades formais. Nesse sentido é importante esclarecer a utilização do termo letramento, o que não se constitui em tarefa fácil, dadas as diferentes definições que a literatura tem apresentado sobre ele.

Nas palavras de Magda Soares (2004a) o termo letramento surgiu da necessidade de designar o que o inglês já designava por *literacy*. Letramento é o termo traduzido ao pé da letra para o português. A autora explica que a tradução ocorreu da palavra letra, do latim *littera*, e o sufixo –mento, que significa o resultado de ação, portanto, para ela, “letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou o indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (Soares, 2004a, p.18).

No vernáculo já havia a palavra alfabetismo para designar “estado ou condição de alfabetizado”, porém seu uso não era corrente, diferente do termo analfabetismo “estado ou condição de analfabeto” que é popularmente conhecido e utilizado. Soares (2004a) nos chama a atenção para esse fato, pois nem mesmo um adjetivo que nomeie a “quem se apropriou da escrita e da leitura e as incorpora nas práticas sociais que as demandam” foi dicionarizado (SOARES, 2004a, p.19).

Com isso a autora argumenta a conveniência do termo letramento, para o qual ainda não há, também, um adjetivo adequado quando se refere a indivíduo que “responde adequadamente às intensas demandas sociais requeridas pela sociedade pelo uso amplo e diferenciados da leitura e escrita” (SOARES, 2004a, p.20).

O adjetivo “letrado” dicionarizado define o indivíduo versado em letras, erudito.

A necessidade do termo surgiu quando percebemos que não é suficiente saber ler e escrever em sentido estrito, para definir o indivíduo capaz dessas habilidades o termo alfabetizado já dava conta. A sociedade cada vez mais utilitária da tecnologia da escrita exige que o indivíduo seja capaz de fazer uso da escrita e da leitura. Nesse sentido, a função da escola é, sobretudo, formar indivíduos praticantes da cultura escrita. O indivíduo, portanto, capaz de usar a escrita para suprir suas necessidades básicas, não podia ser definido apenas como alfabetizado.

Além da importância do conhecimento sobre a entrada do termo letramento na literatura brasileira, faz-se necessário distingui-lo do termo alfabetização. Recorrendo ainda a Soares (2004a) a autora explica que ser analfabeto não é condição para não ser letrado (no sentido atribuído a letramento). O indivíduo que não sabe ler e escrever, mas está inserido no mundo da escrita e dele participa, é, de certa forma, letrado.

Kleiman (1995) corrobora a idéia de que ser letrado não necessariamente deve ser alfabetizado, pois participar de eventos de letramento e compreender uma prática discursiva letrada faz com que o indivíduo possa ser considerado letrado.

Alfabetizar, para Soares (2004a), é aprender a ler e escrever, o que não significa a apropriação da leitura e da escrita em sentido amplo, ou seja, participar de práticas sociais de leitura e de escrita. Letramento vai além, constitui-se em um conjunto de comportamentos complexos e variados na sociedade, o que pode ser considerado um atributo pessoal ou um fenômeno social.

Observa-se aqui um desdobramento do termo alfabetização proposto pela própria autora, que, em 1985, propunha o seguinte:

Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2004b, p.18).

Kleiman (1995) utiliza o conceito de Scribner e Cole (1981) (apud, KLEIMAN, 1995, p.19) para definir “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto metodologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

A escrita é vista como sistema simbólico e como metodologia. É conveniente, portanto, um novo olhar nas posições que a sociedade e, principalmente a escola, atribuem a essa modalidade da linguagem humana, que, assim como a fala, constitui-se em forma de comunicação e, além disso, possibilita o registro e a transmissão de informações e valores dentro dos grupos sociais.

Kleiman (1995) nos chama a atenção para a prática da escola, que é a mais importante das agências de letramento, por ter se preocupado mais com o processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico), ou seja, a escola preocupa-se com a alfabetização, negligenciando o letramento social praticado em outras agências, como a família, a igreja e a comunidade.

A autora acrescenta que o uso da escrita na escola se caracteriza como “parcial e equivocado”. Essa prática foi denominada como modelo autônomo de letramento, que é contrário ao modelo ideológico. No modelo ideológico não há apenas um letramento, mas há “práticas sociais e culturalmente determinadas”. Como tal, os significados que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (STREET, 1981, *apud* KLEIMAN, 1996, p.21).

O letramento no modelo autônomo concebe a escrita como produto completo em si mesmo, não preso ao contexto de sua produção. A modalidade escrita, diferente da oralidade, não muda as estratégias em função do interlocutor. O letramento autônomo

ainda comporta outras características que encontraram ressonância em trabalhos empíricos e etnográficos que as legitimaram, comparando estratégias de resolução de problemas entre grupos letrados e não-letrados. Esses últimos são considerados por alguns autores como grupos primitivos, pré-lógicos e tradicionais (KLEIMAN, 1997, p.23).

O valor da escrita não deve ser generalizado, ele deve ser atribuído de acordo com a necessidade para o desenvolvimento de diferentes práticas sociais. O trabalho desenvolvido por Terzi (2002) demonstra que as funções atribuídas à escrita não são iguais para todos os membros da comunidade, embora todos reproduzam o discurso das classes majoritárias, afirmando a importância da escrita. A autora desenvolveu o trabalho com crianças oriundas de famílias com diferentes graus de letramento.

Os estudos com e sobre a escrita pressupõem que a sua existência, por si só, não é responsável pelo desenvolvimento do raciocínio. Outros fatores contribuem para isso. Nenhum argumento lógico ou empírico claro identificou de forma nítida qualquer vínculo causal direto entre a escrita e o pensamento (OLSON, 1997, p. 33).

Os estudos de Scribner e Cole (1981) (*apud*, OLSON, 1997) mostraram que não é o domínio da escrita que influencia no raciocínio lógico do indivíduo. Esses estudos, ao mesmo tempo, possibilitaram a percepção do efeito da experiência escolar na forma de raciocinar, demonstrando que esse fator está mais relacionado com o aprendizado de um discurso específico que é adquirido no treinamento escolar.

Scribner e Cole testaram empiricamente as várias hipóteses sobre as conseqüências da escrita em sociedade tradicional, os Vai, na Libéria. Essa sociedade possuía três formas de escrita: uma parte significativa de homens adultos usava uma escrita silábica indígena para escrever cartas em contexto não-escolar; outra parte era alfabetizada em inglês. Havia um terceiro grupo alfabetizado em árabe e havia aqueles que não sabiam ler. Os estudos realizados com essa sociedade permitiram perceber como a escrita e a escolaridade influenciam na linguagem e na solução de problemas.

Diante disso, para o ensino significativo da escrita, a escola deve estar atenta para as funções que o grupo social atribui à escrita, levando em conta que a escrita não é um objeto individual, ela é social e sua presença ultrapassa o marco escolar. O sujeito que se apropria dela é ativo e construtor de seu próprio conhecimento.

A partir de 1990, os documentos oficiais que orientam o ensino da língua materna demonstraram uma importante mudança na concepção de ensino de língua nas escolas brasileiras. Segundo Bagno (2007), essa mudança é fruto de uma ampla discussão que já vinha sendo empreendida nas universidades brasileiras há pelo menos vinte anos antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O próximo item tem como principal meta apresentar a proposta de ensino de língua materna presente nos principais documentos oficiais da educação no Distrito Federal, bem como refletir sobre sua efetivação à luz de alguns pressupostos teóricos.

1.3 A concepção de ensino da língua materna presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Currículo da Educação Básica do Distrito Federal

Nessa seção será abordada a concepção de ensino de língua materna que aparece nos documentos oficiais que orientam o ensino da Língua Portuguesa em instituições públicas do Distrito Federal, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às séries citadas foram criados em 1997. Segundo o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, esse documento surge como resultado da soma de esforços de muitos colaboradores de modo a servir de referencial para o trabalho do professor, porém aberto e flexível, podendo ser adaptado à realidade de cada região.

Para Bagno (2006, p.28), “os PCN introduziram alguns conceitos até então pouco conhecidos na prática docente, conceitos provenientes de uma disciplina relativamente nova dentro dos estudos da linguagem, a Sociolingüística”.

Dentre os objetivos gerais do Ensino Fundamental, propostos nos PCN, vale citar, para a compreensão desse trabalho, os seguintes, relacionados às capacidades que os alunos das séries iniciais deverão desenvolver:

- “Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”;
- “Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País”;
- “Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiros [...], posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais”;
- “Conhecer as diferentes linguagens [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, [...], em contextos públicos ou privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (PCN, pp.9,10).

Esses são objetivos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social dos membros da sociedade. Para que eles sejam alcançados, a escola deve adotar uma postura crítica e reflexiva a respeito do ensino da língua. Tal postura vai além da transmissão de conhecimentos fundamentados em regras e prescrições previstas em manuais didáticos ou paradidáticos. É necessário compreender que a língua não é uma abstração. Ela é uma entidade viva como vivos são os sujeitos que a usam.

Rojo (2000) reconhece o avanço que representa a elaboração e a divulgação dos PCN, sobretudo os de Língua Portuguesa, que defendem uma prática contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. No entanto, a autora nos alerta para a necessidade de um grande esforço para transposição dos PCN às práticas educativas em sala de aula, o que vai além da construção de currículos plurais e elaboração de materiais didáticos para dar conta desses currículos, visto que essas ações envolvem diretamente a formação inicial e continuada dos professores.

Ao contrário de conceber “a educação como um método científico, um instrumento para eliminar as confusões e conflitos da situação atual”, conforme citado anteriormente, a escola, por meio da apropriação da leitura e da escrita, assume como função tornar os homens capazes de se posicionarem de forma crítica, por meio do diálogo para mediar conflitos e tomar decisões coletivas. Essa não é tarefa fácil se todos não adotam uma concepção de ensino da língua que considere o uso da escrita dependente dos contextos sociais em que ela é assumida e praticada.

Sentimento de pertencimento ao país é outro objetivo prescrito para ser alcançado no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva a escola assume a função de valorizar a cultura de cada povo e, sobretudo, de cada comunidade, de cada aluno com o qual ela lida no seu dia-a-dia. A língua, na variedade usada pelo sujeito, faz parte da construção de sua identidade.

No Brasil, a diversidade lingüística é tão presente quanto a diversidade cultural, e a escola não pode ignorar essa realidade. Nesse sentido, convém trabalhar para evitar a adoção de prática que valorize o dialeto de uma região em detrimento de outro. Ou mesmo que o estilo de um falante seja considerado superior ao estilo de outro. Sabemos que nas comunidades de fala com falantes oriundos de diferentes regiões coexistem diferentes dialetos, como é o caso das grandes metrópoles brasileiras. O prestígio atribuído a um determinado dialeto está relacionado ao prestígio econômico, político ou social do falante que o utiliza. Esse dialeto não tem nenhuma característica, intrinsecamente lingüística, que o coloque nessa condição de superioridade aos demais (BORTONI-RICARDO, 2005).

O outro objetivo geral proposto nos PCN trata do conhecimento das diferentes linguagens como meio de produzir e expressar suas idéias com diferentes intenções e em diferentes contextos. Trata-se aqui de desenvolver no aluno a competência comunicativa. Bortoni-Ricardo (2004) ressalta a importância de distinguir competência lingüística de competência comunicativa. Para a autora, fundamentada nos estudos de Chomsky (1965) “competência lingüística consiste no conhecimento que o falante tem de um conjunto de regras que lhe permite produzir e compreender um número infinito de sentenças, reconhecendo aquelas que são bem formadas, de acordo com o sistema de regras da língua (p.71)”. A autora questiona a expressão ‘bem formada’ e argumenta que todas as sentenças

produzidas por falantes nativos, por esses terem conhecimentos de regras básicas de variedade e dos estilos dessa língua, são bem formadas, com exceção daquelas produzidas por crianças que estão em processo de internalizar as regras do sistema e desenvolvendo a competência comunicativa (p.72).

Competência comunicativa, segundo a mesma autora, é uma reformulação proposta pelo sociolinguísta Dell Hymes, em 1966, do conceito de competência lingüística. Para este autor, segundo Bortoni-Ricardo, o conceito chomskiano não dá conta das questões da variação da língua. Competência comunicativa é, portanto, a capacidade que o falante adquire de “saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias” (p. 73).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental pressupõem a linguagem como fator importante na participação social e atribuem à escola a “responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania” (p.23). O mesmo documento acrescenta que essa responsabilidade se torna maior se for menor o grau de letramento das comunidades em que estão inseridos seus alunos.

Aqui, cabe a preocupação com a formação dos professores. Até que ponto eles estão preparados para lidar e construir esses saberes lingüísticos? Rojo (2000) enfatiza que o trabalho com a “reflexão sobre a língua e a linguagem exige uma compreensão mais acurada dos professores: aspectos ligados à variação lingüística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação...” (p.32). Esses são conhecimentos que devem fazer parte da formação inicial e continuada dos professores para dar conta da proposta dos Parâmetros Curriculares.

Esse documento também reconhece que o valor dos usos da linguagem é historicamente construído de acordo com as demandas sociais de cada momento. O momento atual exige maior domínio de leitura e de escrita. E isso será possível com o uso de textos diversificados e a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em função do eixo “Uso-Reflexão-Ação”.

No que diz respeito à língua oral, o documento ressalta que, como conteúdo escolar, a língua oral “exige planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua” (p.49).

Os Parâmetros enfatizam a necessidade de combate ao preconceito disseminado na sociedade a respeito das falas dialetais de diferentes regiões do país. E acrescentam que a escola precisa livrar-se dos mitos de que existe apenas uma forma certa de falar e de que a escrita é o espelho da fala. Diante disso, a escola deve buscar desenvolver no aluno a competência comunicativa, levá-lo a saber discernir o que falar de acordo com a intenção comunicativa, o contexto e o interlocutor. E acrescentam “a questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem” (p.32).

Outro documento que nos servirá para compreensão do ensino da língua materna nas séries iniciais é o Currículo da Educação Básica proposto pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, em 2002. Segundo a Secretária de Educação Pública, esse documento foi elaborado por professores regentes de classe e tem como “horizonte o desenvolvimento integral do educando, sua formação para a cidadania e sua preparação para prosseguimento de estudos e para o mundo do trabalho” (p.9).

O Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal recomenda uma série de habilidades a serem desenvolvidas nas séries iniciais. Para cada habilidade descrita, o documento oferece vários procedimentos a serem seguidos pelo professor.

Assim como os PCN, o documento pressupõe o uso do texto como unidade básica para o ensino da língua e argumenta que:

“Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível partir nem da letra, nem da sílaba, nem da palavra, nem da frase, que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva (capacidade de produzir discursos orais e escritos, que é a questão central p. 102)”.

No entanto, o uso do texto como unidade básica para o ensino da língua, tão bem

argumentado no referido documento, não pode pressupor o desprezo pelo trabalho com essas unidades menores. Vários trabalhos na área de alfabetização demonstram a necessidade de levar o alfabetizando a construir a consciência fonológica, o que será possível lançando mão de atividades que, além do texto, trabalhem também a letra, a sílaba e a palavra. O caminho para alcançar esse objetivo não pode ser rígido, deve ser coerente com as necessidades apresentadas pelos aprendizes da língua.

A consciência fonológica, junto à compreensão do princípio alfabético, são elementos fulcrais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alfabetizandos. O princípio alfabético diz respeito à correspondência entre grafema e fonema; enquanto a consciência fonológica é “o entendimento de que cada palavra – ou partes de palavra – é constituída de um ou mais fonemas” (BORTONI-RICARDO, 2006).

Outra recomendação a respeito do ensino da língua que está presente no Currículo proposto é considerar a “bagagem de conhecimentos” que a criança traz de casa, que é anterior ao processo de escolarização. O trabalho com os gêneros discursivos também está presente no documento, porém de forma superficial e resumida.

Praticamente todas as habilidades a serem desenvolvidas a respeito do ensino da língua são remetidas aos PCN – Língua Portuguesa – séries iniciais.

Como exemplos de habilidades propostas, podemos citar algumas previstas para a primeira série do Ensino Fundamental:

- “Transmitir mensagens, utilizando a linguagem oral, com desenvoltura, procurando adequá-las a intenções e a situações comunicativas” (p.36).
- “Conhecer e compreender gradativamente o funcionamento do sistema de escrita alfabética” (p.37).
- “Ler e escrever gradativamente de forma convencional” (p. 37).
- “Utilizar estratégias de decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação, combinando-as à leitura de textos previstos para a série” (p.37).

Essas são apenas algumas das habilidades previstas para a primeira série, que a meu ver são expostas de maneira quase incompreensível para o professor que não participou de

uma formação inicial ou continuada que lhe propiciasse conceitos lingüísticos para o ensino da língua.

Lerner (2002) chama atenção para a necessidade da capacitação do professor como meio para enfrentar o desafio que a escola deve assumir a fim de aproximar o ensino da língua das práticas sociais. No entanto, a mesma autora argumenta que o problema não está apenas nessa falta de capacitação e acrescenta que, para conseguir que o sistema de ensino deixe de cumprir a função reprodutivista da instituição escolar e democratize o ensino, é necessário:

Reconhecer que a capacitação não é condição suficiente para a mudança na proposta didática porque esta não depende só das vontades individuais dos professores – por melhor capacitados que eles estejam –, significa aceitar que, além de continuar com os esforços da capacitação, será necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e impedem que todas as crianças se apropriem dessas práticas sociais que são a leitura e a escrita (sem correrem o risco de caírem posteriormente no analfabetismo funcional) (LERNER, 2002, P.33).

A construção de um documento para servir de base para organizar estratégias pedagógicas pressupõe um instrumento do qual o professor se utiliza para fazer do ensino da língua um espaço de reflexão e debate. No entanto o que se percebe são sugestões que pouco acrescentam aos manuais que são disponibilizados na escola.

Como já apresentado neste trabalho, os conhecimentos de ciências da linguagem, como a Lingüística e a Sociolingüística, serviram de bases fundamentais para a reformulação das propostas pedagógicas com respeito ao ensino da língua materna e foram sustentáculos para a proposição de currículos escolares na aplicação dessas propostas. Na próxima seção, discutiremos as contribuições desses conhecimentos para a formação do professor e, conseqüentemente, para o ensino da língua.

1.4 As Contribuições da Sociolingüística na Formação do Professor e no Ensino da Língua Materna

O estudo da variação e da mudança na perspectiva da Sociolingüística surgiu nos Estados Unidos, com os estudos de William Labov. Em 1960, muitos cientistas da

linguagem perceberam que não era mais possível estudar a língua sem considerar a sociedade em que ela está inserida. Labov e outros adeptos da Sociolinguística Variacionista realizaram estudos dialetais para argumentar contra a tese de que as crianças oriundas de classes desfavorecidas eram deficitárias cultural e linguisticamente.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), na América Latina a preocupação com a heterogeneidade lingüística na sala de aula se destaca a partir dos anos 30 do século XX. A implantação do projeto Tarasco, no México, em 1939, torna-se o marco histórico desse movimento. O Projeto durou apenas 14 meses, suas idéias de promover uma educação bilíngüe, fundamentada em princípios lingüísticos, no entanto, serviram de experiência para o uso das línguas vernáculas na educação primária, defendido pela Unesco a partir de 1953.

A partir da segunda metade do século XX, a evolução do conceito de relativismo cultural permite a emergência da sociolingüística apoiada em três premissas básicas, a saber: o relativismo cultural; a heterogeneidade lingüística e a relação dialética entre forma e função.

O relativismo cultural rejeita o mito da existência de línguas e culturas primitivas ou subdesenvolvidas, ou seja, as línguas apresentam equivalência funcional. As variedades dialetais existentes em uma mesma língua deixam de ser vistas como inferiores ou inadequadas.

Assim como não é possível aceitar rótulos nas línguas, classificando-as como “inferiores” ou “superiores”, e sim concebê-las como diferentes, não se pode também falar de inferioridade ou superioridade quando se refere aos dialetos, sejam eles geográficos, sociais ou estilísticos.

O sistema lingüístico homogêneo proposto por Saussure é questionado a partir da compreensão da heterogeneidade lingüística. A variação passa a ser considerada como um fenômeno inerente à língua de qualquer comunidade de fala.

Já a terceira premissa promove uma mudança de foco. O foco anterior concentrava-se na estrutura da língua isolada de seu contexto humano. A relação dialética entre forma e função prevê preocupação com o uso ou função da língua em situações de uso natural, dentro de um contexto social e cultural. Dentro dessa nova concepção, o conceito de comunidade de fala deixa de ser arbitrário e passa a compreender a gama de variedades sociais, regionais e funcionais.

A sociolinguística contribui para desmistificar a teoria da deficiência em crianças oriundas de meios sociais desfavorecidos. Embora não se apresente explicitamente nas novas teorias educacionais, essa concepção de que crianças provenientes desses meios são desprovidas de *background* linguístico e cultural para dar conta dos saberes da escola ainda faz parte da concepção de ensino de muitos professores e de muitas políticas voltadas para a educação.

Nos Estados Unidos surgiram os programas de educação compensatória, quando o ideário de “igualdade de oportunidades” vê-se ameaçado devido ao insucesso de crianças das classes desfavorecidas. A ideologia de que as crianças dessas classes são deficientes linguístico e culturalmente, devido ao seu meio familiar e social, faz com que surjam programas preventivos a fim de compensar o fracasso presente nas características do contexto social em que se encontram essas crianças (SOARES, 2005).

Soares (2005) ainda argumenta que os programas de educação compensatória foram reproduzidos no Brasil após terem sido reconhecidos como inadequados nos Estados Unidos e explica:

No Brasil, data de fins da década de setenta a preocupação com a oferta de pré-escola às camadas populares. Até àquela época, a pré-escola era privilégio das classes favorecidas. Tal, porém, como ocorrera nos Estados Unidos, o agravamento, no país, da pobreza e da discriminação social, e suas repercussões educacionais reforçam a ideologia da deficiência cultural e levaram à busca de soluções em programas de educação compensatória (SOARES, 2005, pp. 32,33).

Bortoni-Ricardo (2004) afirma que “coube à sociolinguística, então, refutar a teoria da deficiência, contrapondo-lhe evidências obtidas em estudos empíricos sobre a

linguagem e o repertório lingüístico-cultural de crianças e adolescentes em diversas comunidades de fala”.

A partir de estudos etnográficos, os estudiosos da linguagem perceberam os conflitos provocados pelas diferenças culturais entre o repertório lingüístico do professor e o dos alunos com origem em classes desfavorecidas ou de grupos étnicos minoritários. Essa diferença concebida, muitas vezes, como deficiência, foi causa da não aprendizagem desses alunos. Surgiram, com base nesses estudos, propostas para a superação desses problemas, entre as quais uma com a qual estou em pleno acordo: a pedagogia culturalmente sensível.

Bortoni-Ricardo conceitua como tradução do termo *culturally responsive pedagogy* de Erickson (1987, p. 355, citado por Bortoni-Ricardo, 2004, p. 118,119):

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alunos e seus professores (BORTONI-RICARDO, 2004).

Dentro dessa proposta de prática pedagógica, as relações sociais que a professora estabelece com os alunos são fundamentais na condução da aprendizagem.

Os estudos da sociolingüística quantitativa também foram fundamentais para entender a interferência dos traços dialetais estigmatizados na apropriação da norma padrão ensinada pela escola. Desses estudos Willian Labov, conforme citado anteriormente, foi o principal representante, com o trabalho sobre o inglês usado por falantes negros e porto-riquenhos em Nova York. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), estudos de dialetologia social, principalmente sobre o chamado Black English Vernacular, voltados pra a descrição da forma e dos usos de dialetos minoritários, permitiram “a análise, de natureza contrastiva, da interferência da língua (dialeto) materna dos alunos, na aprendizagem da leitura e escrita”.

Muito se tem discutido nestes últimos anos sobre a importância de conhecimentos sociolingüísticos para a prática de professores no ensino da língua materna. Essa tradição acadêmica defende que ensinar a língua de um povo pressupõe conhecê-la no seu funcionamento, pelo menos a variedade praticada eficazmente pela comunidade em que seus alunos estão inseridos, como afirma Stubbs (2004, p.144) referindo-se aos professores: “Eles precisam saber sobre o desenvolvimento lingüístico das crianças, normal e anormal (sic). Precisam estar preparados para a diversidade lingüística que encontrarão entre seus alunos...”.

Na mesma linha de raciocínio, Soares (2005) afirma que:

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas sociais e usos da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita [...] o processo de desenvolvimento da fluência da leitura, os processos de aquisição e compreensão e a construção de sentido... [...]. Infelizmente esses conhecimentos ainda não entraram na formação dos alfabetizadores. (SOARES, 2005, p.08)

A língua usada pelos brasileiros apresenta diferenças de acordo com os contextos geográficos, estilísticos, etários, entre outros, além das diferenças provenientes dos papéis sociais que o indivíduo assume dentro da sociedade. Consideram-se como papéis sociais o “conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.23). O professor alfabetizador, de posse desses conhecimentos, terá muito mais condições de reconhecer o repertório lingüístico de seus alunos e promover situações de aprendizagem capazes de elevar seus conhecimentos sobre a língua, sem estigmatizar a variedade usada em sua comunidade nem criar nos alunos “temor e insegurança lingüística” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.24) que, por si só, já causam a não participação em eventos de letramento na escola.

É de fundamental importância o conhecimento, por parte da escola, e, sobretudo dos professores alfabetizadores, do perfil sociolingüístico de seus alunos, perfil levantado por meio de “descrição das variedades populares do português do Brasil” e que considere a ocorrência das regras variáveis da língua (BORTONI-RICARDO, 2005, p.59). O ensino da língua materna deve levar em conta que: “há muitas formas de pronunciar uma palavra

(conforme a variedade que se fala), mas há uma única forma de grafá-la” (FARACO, 2003, p.11). Porém conhecer não é suficiente para solucionar os problemas com a alfabetização, é importante que esse perfil sirva como subsídio para a elaboração de estratégias pedagógicas e de material didático adequado para elevar as capacidades dos alunos e inseri-los de forma eficiente no mundo letrado.

W. Bright, citado por Gnerre, esclareceu, em 1982:

Nós, os alfabetizados com uma tradição escrita, não podemos jogar fora a escrita, que veio a ser parte de nós mesmo, mas podemos chegar a ter consciência dos custos da escrita, e podemos tentar conquistar algumas das virtudes perdidas que a falta de escrita apresenta (GNERRE, 2003, p. 61).

A escrita, como abordada em outra parte deste trabalho, faz parte do nosso dia-a-dia. O nosso aluno tem o direito de apropriar-se dessa modalidade de língua, mas isso pode ocorrer sem imposições e preconceitos.

Os conhecimentos sociolingüísticos, além de proporcionarem a elaboração de material pedagógico para dar conta do ensino da língua, aproximando a prática escolar da leitura e da escrita e prática social (não escolar) dessas modalidades, contribuem para evitar a estigmatização de alunos oriundos de classes populares e/ou da zona rural e mesmo rurbana⁴, onde o repertório lingüístico é diferente dos que pertencem às classes mais elevadas ou vivem na zona urbana.

Uma das preocupações da sociolingüística é a heterogeneidade presente na sala de aula. A variedade usada por alunos de classes desfavorecidas é mais distante da modalidade escrita, por isso apresenta “distanciamento maior entre a realidade sonora e a representação gráfica; e, conseqüentemente, só para eles haverá dificuldades ortográficas especiais” (FARACO, 2003, p.13). Essas diferenças são manifestas em sala de aula e, de acordo com o tratamento dado, podem contribuir para a aprendizagem ou prejudicá-la.

⁴ Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente de seu repertório lingüístico, (...) que estão submetidos à influencia urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária (Bortoni-Ricardo,2004,p.52)

A variedade lingüística usada pelas camadas sociais menos favorecidas sofre estigma e discriminação, devido à crença na superioridade de uma variedade sobre a outra, o que não passa de um mito⁵, já que essa superioridade está diretamente ligada aos falantes que a utilizam: “Os falantes que são detentores de maior poder – e por isso gozam de mais prestígio – transferem esse prestígio para a variedade lingüística que falam (...). O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos” (BORTONI-RICARDO, 2004, pp.33-34).

Um questionamento que tem sido feito é: qual deve ser a reação do professor perante a realização de uma regra não-padrão? O erro do educando não pode ser usado como uma oportunidade para humilhá-lo. O educador que opta pela teoria da diferença em lugar da teoria do déficit, faz também a opção pela pedagogia culturalmente sensível, ou seja, está atento às diferenças culturais e lingüísticas presentes na sala de aula e procura formas efetivas de conscientizar os alunos sobre essas diferenças.

Nesse sentido, argumenta Bortoni-Ricardo (2005), às vezes, o aluno utiliza uma regra não padrão e o professor não intervém para corrigi-lo, mas apresenta logo em seguida o modelo na variante padrão. A autora explica que isso só ocorre quando o professor tem consciência da variação da língua e consegue identificar a diferença. A não identificação da regra não-padrão por parte do professor pode ocorrer por falta de atenção e por falta de conhecimento.

É indispensável a intervenção do professor no sentido de oferecer a variedade considerada padrão, principalmente nos eventos de letramento, ou seja, nos eventos de uso mais formais da língua. Essa interferência deve ocorrer com respeito ao aluno, conforme afirma Stubbs (2002, p.111), referindo-se ao Inglês Padrão (IP): “uma posição pedagógica coerente poderia ser a seguinte: os professores têm a responsabilidade de ensinar o IP, devido a seu lugar como língua dominante, sem a qual muitas carreiras estariam fechadas para as crianças”. Isso sem dúvida vale para o ensino do português padrão.

⁵ Historicamente passou-se a ser chamado de *língua* uma espécie de entidade mística sobrenatural (Bagno, 2003, p.18)

A sala de aula é o ambiente adequado para o diálogo e ampliação de formas de expressão. Por essa razão, as interferências feitas pelo professor têm como pressuposto a conscientização do aluno a respeito da variedade lingüística, mas não se caracterizam como mal-estar que cause insegurança e desinteresse pelo processo de aprendizagem.

A distância entre a variedade usada pelo aluno e a variedade considerada padrão pode depender das práticas de letramento das quais esse aluno participa. O conceito de letramento é tomado aqui como: “estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004a, p. 47), e, portanto, consiste em uma “variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p.7, citado por CAMPOS, 2005, p.10), ou seja, em contextos e usos específicos.

Muitas crianças chegam à escola sem familiaridade com os objetos da escrita. Isso, sobretudo, nas camadas populares, em que o contato com suportes da escrita é muito restrito.

Assim, na escola, esse conhecimento deve tornar-se um dos objetivos do processo inicial de ensino-aprendizagem da língua escrita, envolvendo uma didática, com apresentação, observação e exploração dos suportes e instrumentos escolares de escrita e suas características materiais (BATISTA *et al.*, 2005, p.21).

O uso da língua por crianças das classes menos favorecidas implica maior distanciamento da norma padrão, e, conseqüentemente, da língua que a escola valoriza e ensina. As práticas de letramento de seus grupos familiares são bem mais restritas, causando com isso maior dificuldade na aprendizagem. Por essa razão, o processo de alfabetização não pode ser resumido ao ato de codificar e decodificar as palavras, mas tem de considerar todos os fatores que estão nele imbricados.

Para Terzi (2002), a construção das duas modalidades da língua ocorre simultaneamente com crianças nos meios letrados: ao mesmo tempo em que a criança aprende a falar, ela começa a aprender as funções e os usos da escrita.

A autora desenvolveu um trabalho com três crianças de 2ª série de meios iletrados com o fim de observar o encontro do letramento pré-escolar com o letramento escolar. Além do estudo desenvolvido por ela, a autora cita outros estudos que apontam os benefícios de um ambiente rico em eventos de letramento para o desenvolvimento na aprendizagem da leitura.

Adotar postura coerente é considerar que alfabetizar não está dissociado de letrar, esses processos estão intimamente ligados. Para que crianças, principalmente as que não dispõem de condições favoráveis às culturas letradas, possam ser inseridas no mundo da escrita por meio da valorização de variedade lingüística usada em sua comunidade, os professores devem ser conscientes de que “a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas” (BAGNO, 2002, p.54); e que eles têm, como função maior, promover esses alunos com o fim de elevar o seu grau de letramento. Para tanto, faz-se necessário ponderar que “a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações, dos interesses circunstanciais e políticos...” (SMOLKA, 2003, p.61), e, sobretudo, quando o professor acolhe a variedade lingüística usada pelo aluno e faz a intervenção necessária de forma respeitosa, deixa marcas que servirão para identificá-lo como sujeito participante e ativo dentro de uma sociedade.

1.5 Práticas de letramento e eventos de letramento

Nesta seção pretendo abordar os conceitos de práticas e eventos de letramento, considerando-os como faces de uma mesma moeda. Parte-se do princípio de que o evento de letramento, conforme definido por Heath (1982) (*apud* Lopes, 2004. p.45), constitui-se em “qualquer ocasião em que uma peça escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”. As práticas de letramento estão relacionadas às maneiras com que as pessoas se posicionam frente ao uso da língua escrita. A observação do comportamento das pessoas diante de um evento que envolve a escrita revelará os sentidos subjacentes a esse recurso comunicativo num dado contexto, sem perder de vista a amplitude da concepção de letramento, bem como sua utilização em diferentes esferas sociais.

Para o entendimento dos conceitos de práticas e eventos de letramento, vale trazer aqui as perguntas que, segundo Tfouni (1995, pp. 20,21), os estudiosos do assunto procuram responder:

- Quais as mudanças sociais e discursivas ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada?

- Grupos sociais não-alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem em sociedades “iletradas”?

- Como estudar e caracterizar grupos não-alfabetizados cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada?

Diante desses questionamentos, leva-se em consideração que as práticas de letramento não se restringem somente aos que já adquiriram o mecanismo da escrita e da leitura, mas a todos que de alguma forma estão inseridos em uma sociedade cujos usos e funções da escrita se fazem presentes e que, portanto, já foram transformados por ela, conforme argumenta Tfouni (1995, p. 21), “a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais”.

O importante não é apenas perceber como as pessoas adquirem a escrita, mas também como agem em uma sociedade letrada, independente de ter ou não o domínio dessa ferramenta. Diversos estudos têm apontado o comportamento das pessoas diante do uso da escrita no contexto das práticas sociais. Os estudos de Scribner e Cole, anteriormente comentados, fazem parte desse conjunto de investigações que subsidiam o entendimento de como acontecem as transformações sociais, culturais e lingüísticas dos sujeitos envolvidos com a escrita.

Junto a esses estudos, entre outros, está o trabalho de Heath (1983) desenvolvido nas comunidades de Trackton e de Roadville, nos Estados Unidos. O trabalho foi desenvolvido durante onze anos, em diferentes contextos: familiar, escolar e comunitário. A pesquisa permitiu a identificação de diferentes níveis de letramento entre grupos

escolarizados e não-escolarizados. A autora mostrou em seu estudo que as práticas de letramentos podem estar “misturadas” com atividades orais. A fala circundava os eventos escritos, com isso eventos de letramentos tornam-se eventos sobre a escrita, mesmo que não haja a leitura e a escrita presente naquele momento de fala.

Neste sentido, a leitura e a escrita ganham significados pela conversa que desencadeiam. Em Trackton, segundo a autora, os moradores lêem em voz alta para quem quiser ouvir na praça, relatam o que leram, pedem interpretações. Já os moradores de Roadville recolhem cuidadosamente materiais escritos para si e para os filhos. As práticas de letramento nessas comunidades são distintas e por isso apresentam resultados diferentes.

As regras para ocorrência de eventos de letramento são específicas para cada grupo social, por essa razão não podem ser pré-definidas. Nelas estão imbricados os motivos, o contexto e os agentes sociais envolvidos. Nesse sentido, o evento de letramento torna-se uma unidade concreta para análise, enquanto as práticas de letramento constituem-se em unidades abstratas que possibilitam a interpretação do evento (LOPES, 2004, p. 46).

Lopes (2004) afirma que a noção de práticas de letramentos está relacionada à maneira como um grupo social se posiciona frente ao uso da escrita, ou seja, o comportamento adotado pelo grupo é que vai revelar as concepções, valores e crenças em uma cultura, bem como os sentidos que faz o recurso comunicativo, por meio da escrita, num dado contexto.

A escrita, muitas vezes considerada como uma tecnologia, nas sociedades modernas, adquire uma outra dimensão, “ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno (MARCUSCHI, 2007, p. 16)”.

Nessa perspectiva é que se percebe que a escrita permeia todas as práticas sociais e todos, inclusive os analfabetos, estão sob sua influência, sobre isso Marcuschi (2007, p. 20) esclarece: “mesmo pessoas ditas “iletradas”, ou seja, analfabetas, não deixam de estar sob

a influência de estratégias da escrita em seu desempenho lingüístico, o que torna o uso do termo “iletrado” muito problemático em sociedade com escrita”.

Essas considerações subsidiam o entendimento de que as práticas e os eventos de letramento estão presentes no dia-a-dia de todos os sujeitos inseridos nas sociedades modernas. Seus modos de agir frente a essas práticas diferem-se de acordo com o envolvimento que têm com a escrita. No entanto, isso está longe de considerar o domínio dessa tecnologia como um valor em si mesmo para superação de outros problemas sociais, ou mesmo como formas de raciocínio completamente diferenciadas daquelas dos que não possuem esse mecanismo. Os estudos de Tfouni (2006, p. 26) mostram claramente que os não-escolarizados apresentam capacidade para “descentralizar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabeleceram no plano da dialogia, na enunciação”.

Os indivíduos apresentam comportamento de acordo com a cultura em que estão inseridos. Ou seja, em sociedades em que há o uso intensivo da escrita, mesmo pessoas não escolarizadas lançam mão do mecanismo da escrita para desenvolverem suas atividades cotidianas. É o entendimento dessa cultura, vista como dinâmica e construída espaço e temporalmente, que será objeto do próximo capítulo. Tomando o conceito antropológico de cultura, que “significa precisamente a maneira pela qual um grupo social se identifica como grupo, através de comportamentos, valores, costumes, tradições, comuns e partilhadas” (SOARES, 2005, p. 14).

2. Descrição do contexto de pesquisa

2.1 A comunidade

Conforme já foi discutido neste trabalho, a leitura e a escrita não são atividades que ocorrem isoladamente. Para que elas possam fazer sentido, é necessário considerar o contexto no qual essas atividades estão inseridas. Contexto, aqui, não pode ser tomado como momento imediato em que essas práticas ocorrem, convém considerar outros momentos da vida social em que seus agentes participaram e reconhecer os fatos que possibilitaram o comportamento adotado.

Para compreender os letramentos sociais que fazem parte do cotidiano dos sujeitos desta pesquisa, julgo interessante inserir pontos da história da constituição da cidade de Santa Maria, bem como dados que servem para descrever traços da vida cultural e social desses indivíduos que nela habitam.

2.1.1 Aspectos sócio-históricos da constituição da comunidade de Santa Maria

O Núcleo Rural Santa Maria permaneceu como área rural da Região Administrativa II – Gama até 1992, quando a Lei nº 348/92 e o Decreto nº 14.604/93 criaram a Região Administrativa – RA XIII - Santa Maria. Sua fundação tem como data oficial 10 de fevereiro de 1992.

Sua criação está vinculada ao Programa de Assentamento de Famílias de Baixa Renda, em lotes semi-urbanizados. O Governo loteou uma área do Núcleo Rural Santa Maria e transferiu os moradores das invasões do Gama e das demais localidades do Distrito Federal, bem como moradores que, embora não residissem em invasões, não tinham moradia própria, pagavam aluguel, na maioria das vezes, em barracas nos fundos de outras residências em diferentes cidades do Distrito Federal. Santa Maria é composta de área urbana, rural e militar.

Na área rural, estão os Núcleos Rurais Alagado e Santa Maria, onde predominam as atividades de agropecuária e a exploração de jazidas de cascalho.

Na área militar, estão localizados o Centro Integrado de Defesa Aérea e Controle do Tráfego Aéreo – CINDACTA, do Ministério da Aeronáutica e da Área Alfa, pertencente ao Ministério da Marinha.

O nome Santa Maria originou-se do nome do rio que existia no local. Sua área está em torno de 215,90 Km². (3,7% da área do Distrito Federal) e sua população representa 4,8% da população do Distrito Federal, o que gira em torno de 98.679 habitantes.

Geograficamente Santa Maria fica distante da Região Administrativa de Brasília cerca de 26 Km, considerando o ponto mais próximo da cidade até a rodoviária do Plano Piloto.

Com relação aos aspectos socioeconômicos dessa cidade, vale ressaltar o seguinte: observa-se nos grupos que 49,1% de seus moradores são homens, enquanto 51,9% são mulheres. Em relação à faixa etária, considerando-se como mediana a idade de 24 anos, 51,8% estão abaixo dessa idade.

No que diz respeito ao grau de instrução, levando-se em conta a população adulta, 43% dos moradores de Santa Maria não possuem Ensino Fundamental completo e apenas 0,9% tem ensino superior.

Santa Maria, assim como todo o Distrito Federal, é constituída de pessoas oriundas de diversas regiões do país. No entanto, 53,1% de seus moradores já nasceram no Distrito Federal, os demais vieram de outros estados. Entre esses últimos, 25% têm menos de nove anos de residência nessa Unidade da Federação. Se considerarmos os que têm menos de 20 anos que moram no Distrito Federal, esse número sobe para 60,4% da população de Santa Maria. Considerando que um dos critérios para receber o lote do Governo, na época de criação da cidade, era estar há mais de cinco no DF, presume-se que muitos dos moradores de Santa Maria não estavam aqui nessa época.

Com relação às atividades remuneradas exercidas pelos moradores dessa cidade, 78,2% exercem atividades para as quais não são exigidos níveis de escolarização acima do Ensino Médio (antigo segundo grau). Segundo dados oficiais, há um número de 11.157

desempregados e 32.138 pessoas sem ocupação remunerada. Isso faz com que a renda *per capita* de Santa Maria esteja em torno de 0,9% do salário mínimo. Mais de 70% de seus moradores ganham menos de cinco salários mínimos.

Como a cidade foi construída para suprir a carência de moradores de baixa renda, mais de 60% têm residências próprias, sendo 93,6% em casas de alvenaria com menos de sete cômodos. Com relação à infra-estrutura da cidade, está praticamente abastecida de água tratada, esgotamento sanitário e coleta de lixo (mais de 99%). Mais de 95% das ruas já contam com asfaltamento.

A população dessa cidade ainda é carente de vários bens de consumo. Só 63,1% possuem telefone fixo, e até mesmo aparelho de televisão está em falta na casa de muitos de seus moradores, quase 20% não dispõem desse aparelho que parece ser tão comum na casa do brasileiro. Apenas 6,5% da população possuem um microcomputador.

Com relação à educação formal, atualmente Santa Maria conta mais de 32.240 matrículas na rede pública de ensino e 2.155 na rede particular, distribuídas entre os diferentes níveis de ensino. Dessas, 4.960 pertencem à Educação Infantil. Na cidade há trinta e uma (31) Unidades Escolares, sendo vinte e quatro (24) públicas e sete (7) particulares, com um total de quatrocentos e oitenta e seis salas de aula. No ano de 2005 foi implantada a primeira Faculdade da Cidade (particular) e em 2006 a Universidade de Brasília-UnB implantou um Pólo em Santa Maria, onde desenvolve vários cursos destinados a atender à comunidade local.

Há vinte e uma bibliotecas públicas escolares com acervo de 19.140 exemplares e uma biblioteca mantida pelo Governo do Distrito Federal com acervo de 23.240.

Todos esses dados foram colhidos da CODEPLAN (Companhia de Desenvolvimento do Planalto), órgão oficial do Governo responsável pela coleta de dados e produção de estatística.

O comércio ainda é pouco desenvolvido e se resume a pequenas lojas e alguns supermercados de abrangência local. Há apenas duas agências bancárias (Banco de Brasília

e Caixa Econômica Federal). A cidade não dispõe de museus, teatros ou outros ambientes culturais. Os locais para a prática de lazer também são bastante resumidos, limitam-se a algumas quadras de esportes e algumas praças com poucas condições de uso.

As atividades profissionais são, na sua grande maioria, exercidas em outras localidades do Distrito Federal, o que torna Santa Maria uma cidade dormitório, onde a população adulta ativa passa o dia fora e retorna para dormir.

2.1.2 A escola

Estou tomando como campo de pesquisa, numa perspectiva macro social, a população de Santa Maria. Numa perspectiva micro, a Escola Classe 203 e os familiares dos alunos de uma de suas professoras.

A Escola Classe 203 é a mais velha da cidade. Santa Maria passou por um espaço de tempo sem contar com nenhuma Unidade de Ensino, isso obrigava a transportar as crianças para a cidade mais próxima, a fim de que seus estudos não fossem interrompidos. Os transtornos desse empreendimento (inclusive morte de criança devido à forma de transporte) forçaram a construção dessa escola, que no início foi feita de lata e contava com cinco turnos de 2,5 horas de aula.

Hoje a escola é composta por 22 salas de aula, sala de reforço, uma sala de leitura, uma sala de atendimento psicopedagógico, cantina, banheiros, direção, laboratório de informática (ainda não está em uso), dois pátios (pequenos), salas dos professores e sala de assistência pedagógica.

A escola atende a cerca de 1520 alunos distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino. Os alunos que frequentam essa escola têm entre quatro (4) e dezesseis anos de idade, já que a escola oferece desde a Educação Infantil (primeiro período) até a quarta série do Ensino Fundamental. Praticamente todos os alunos moram nas proximidades da escola.

O corpo docente é composto de cinquenta professores. Mais de 90% desses professores possuem nível superior completo no curso de Pedagogia e a maioria deles mora no entorno de Brasília, ou seja, nas cidades (do estado de Goiás) vizinhas de Santa Maria.

A professora colaboradora dessa pesquisa é alfabetizadora desde 1988, é formada em Pedagogia, no curso de Professores em Início de Escolarização (PIE), e atualmente está com uma turma de seis anos (terceiro período da Educação Infantil). O PIE é um programa implementado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal. O programa é encarregado de conceber e desenvolver um curso de licenciatura em pedagogia, de natureza semipresencial, destinado a professores em exercício nas séries iniciais, em escolas públicas do Distrito Federal.

Desde o primeiro momento, a professora se mostrou bastante receptiva à proposta de contribuir com esse estudo. Na época em que lhe fiz a proposta, ela estava lecionando em uma turma de primeira série do Ensino Fundamental. Com a mudança de ano letivo, ela passou a trabalhar com essa turma de seis anos. Essa professora defende que a alfabetização aconteça antes do ingresso na primeira série e trabalha nesse sentido. A escolha dessa professora deu-se em virtude das observações informais que fiz do seu trabalho, pois há três anos trabalhamos na mesma escola e sempre tive interesse em saber como era a sua atuação em sala de aula, tendo em vista que, durante coordenações coletivas na escola, nunca a presenciei fazendo reclamações negativas de alunos. Pelo contrário, em algumas ocasiões fui procurada por ela em busca de soluções para alguns desafios de sala de aula (na época eu atuava junto à equipe de apoio à aprendizagem da escola). Houve também relatos de mãe de alunas a favor de sua atuação como alfabetizadora.

2.2 A escrita presente na comunidade

Nesta seção pretendo apresentar a escrita que faz parte do cotidiano dos colaboradores desta pesquisa.

Santa Maria, como qualquer outra cidade moderna, está atravessada pela cultura escrita. Seus moradores estão submetidos a um forte contexto visual das letras. Praticamente, todas as atividades comerciais e religiosas são permeadas pelo registro escrito.

Predomina na cidade a escrita de uso coletivo com funções práticas e utilitárias, especialmente para orientar os moradores do local. O comércio é o principal responsável pelo uso e divulgação da cultura escrita. Todos os estabelecimentos comerciais trazem suas marcas estampadas em suas fachadas. A escrita nestes contextos apresenta-se em diferentes formas, cores e tamanhos. A predominância é o registro padrão da Língua Portuguesa, mas estão presentes outros usos, inclusive o uso de línguas estrangeiras.



Fig.1



Fig 2

Além do uso em estabelecimentos comerciais, os moradores fazem uso do registro escrito para anunciar seus produtos ou serviços com cartazes fixados nos portões das casas. O objetivo é o mesmo: tornar do conhecimento público o anúncio de venda ou prestação de

serviços. Nestes casos é mais freqüente encontrar registros escritos mais distantes da norma padrão.

A igreja exerce também forte influência na cultura dos moradores dessa cidade. Nas suas fachadas estão sempre estampados os nomes civis das entidades religiosas. Não é raro, também, encontrar anúncios dos horários de cultos e faixas com letras grandes e coloridas convidando as pessoas para participarem de campanhas ou correntes de orações com datas e horários marcados.

Santa Maria também conta com o registro escrito promovido pelo Governo do Distrito Federal. Os nomes das quadras e conjuntos; as placas de trânsito; a placa indicativa de um órgão público. Também é comum o uso de *outdoors* prenunciando ou anunciando a construção de uma obra pública com os dizeres: “Desculpe o incômodo, aqui estamos investindo seus impostos”.



Fig 3



Fig. 4

Os espaços públicos são locais, por excelência, multiplicadores da cultura letrada. Além das escolas cujo serviço gira em torno da escrita, há em Santa Maria muitos outros órgãos públicos em que o uso dessa modalidade de língua é quase predominante.

A escola, além do pressuposto de “ensinar” o código escrito, faz uso deste instrumento constantemente como meio de comunicação com a comunidade. Ao procurar a Secretaria, logo na entrada está exposto um cartaz com o seu horário de funcionamento. Quando atendido, via de regra, o usuário leva consigo uma declaração ou um histórico escolar ou, mesmo uma relação de documentos que precisa ser providenciada para efetivação de matrícula da criança. A falta e a mudança de horário de um professor são anunciadas com o cartaz fixado no portão de entrada. Os eventos que a escola desenvolve também costumam ser precedidos da utilização de uma grande faixa convidando a comunidade escolar, ou comunicando a conquista de alguma vitória. O uso de cartazes para anunciar algum evento relacionado à educação também faz parte do uso do registro escrito no ambiente escolar.



Fig. 5

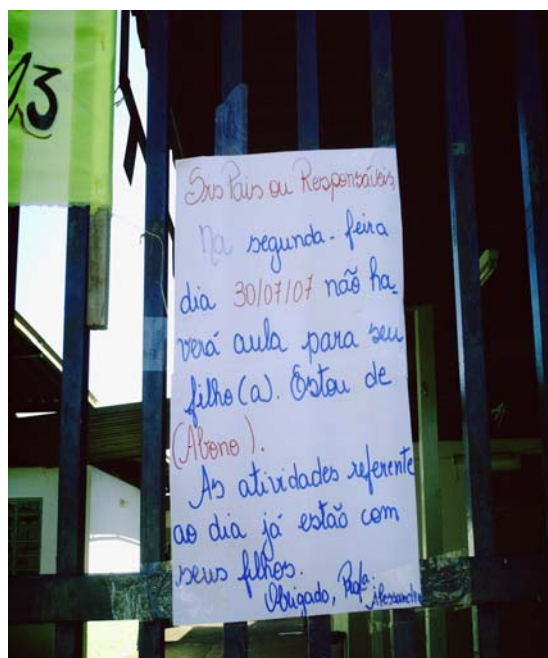


Fig. 6

Os serviços prestados pelo posto de saúde iniciam-se com a confecção do Cartão de Saúde. Nele deve constar todos os dados do usuário recolhidos em outros materiais escritos: Certidão de Nascimento/Casamento; Carteira de Identidade. A consulta não foge à regra, enquanto o médico diagnostica, muitas vezes, nem olha o doente porque seus olhos estão fixados no papel, enquanto suas mãos rabiscam palavras inelegíveis.

No fórum, a situação não é diferente, a cada ação está subjacente algum registro por escrito. Semelhante atitude está presente na Administração Regional da cidade; no

Conselho Tutelar; na Junta Militar; na Agência de Emprego e em todas as instâncias das quais os moradores precisam, quase que diariamente, para o exercício da cidadania.

Nos bancos o uso da escrita associa-se ao uso da tecnologia. Além de dominar o código, o usuário precisa também saber manusear a máquina.

Quando o morador precisa do transporte urbano, é a escrita também que sinaliza seu destino. Todos os ônibus trazem em seus itinerários a palavra escrita. Alguns já a trazem em letreiros luminosos, controlados por computadores. Além do nome da cidade de destino e do trajeto, ainda trazem mensagens de cumprimentos: Boa Noite! Boa Tarde! Bom dia! Boa Viagem!

O transporte urbano é, também, veículo de publicidade. Como a todo o momento há ônibus nas avenidas mais movimentadas do Distrito Federal, o governo local usa a traseira desse meio de locomoção para anunciar suas ações com relação ao transporte. Dizeres como este “530 novos ônibus, eu sou um deles” já são conhecidos até pelas crianças dessa cidade. Além disso, freqüentemente, cartazes são fixados na parte interna dos ônibus para anunciar moradores sobre campanhas de vacinação; reajustes de passagens e outros eventos que serão realizados nas proximidades.



Fig. 7

A escrita como um processo constitutivo das sociedades modernas é indissociável das outras ações dos moradores dessa cidade. No entanto, seu uso individual e fora de um

contexto de uso público, nem sempre apresenta a mesma relação, como veremos no decorrer deste estudo.

Para perceber os usos da escrita e suas funções no grupo social pesquisado, faz-se necessário lançar mão de pressupostos metodológicos coerentes com o propósito deste estudo. Para tanto, o próximo capítulo apresenta os conceitos e ações que orientarão todo o trabalho de campo para construção dos dados a serem analisados.

3. Procedimientos metodológicos

3.1 O princípio da abordagem etnográfica

Tendo em vista o objetivo geral estabelecido para este trabalho, que é **observar as práticas de letramento dos grupos familiares diretamente ligados às crianças selecionadas e estabelecer relação entre essas práticas e a aprendizagem dessas crianças**, propõe-se aqui a realização de pesquisa de caráter qualitativo, com abordagem etnográfica. Em razão dessa observação, a investigação dar-se-á em contexto sociocultural de ocorrência de eventos de letramento de que participam as crianças do terceiro período da Educação Infantil, bem como os eventos dos quais participam seus grupos familiares.

Assim como a pesquisa desenvolvida por Lima (1996), já citada nesse trabalho, o estudo aqui proposto pretende “adentrar no cotidiano da comunidade, na história de vida dos indivíduos, enfim, observar, descrever e analisar os traços socioculturais mais significativos da cotidianidade” (p.65). Além disso, foi feita observação participante na sala de aula dessas crianças para analisar a ocorrência da escrita e a forma como se dá apropriação desse mecanismo. Considera-se, ainda, que “o trabalho etnográfico envolve uma abordagem de pesquisa que não pode ser completamente planejada *a priori*, mas que constitui a base para configuração da pesquisa que se delinea a partir de diferentes tempos e eventos” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK 2005, p.35).

Para tanto, faz-se necessário compreender, de fato, o que é etnografia, cujo conceito não é fácil definir. Em uma definição etimológica a palavra tem origem de “*ethnos*, isto é, raça, povo ou grupo social, e *graphia* significa escrita ou representação de um campo específico, numa forma específica”. Porém, a etimologia da palavra não dá conta de explicar a complexidade de um trabalho etnográfico.

A etnografia surge com a necessidade de descrever o diferente: “pessoas com aspectos estranhos” (Dobbert, 1984, *apud* GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.22), porém esse reconhecimento não era um fazer científico, sistemático. Ele acontecia quando poetas viajantes, missionários, historiadores “estavam e/ou viviam longe de seus territórios”.

Mattos, em artigo sobre estudos etnográficos, argumenta sobre o início dessa abordagem como:

O olhar sobre o Outro, entretanto, é acompanhado de diferentes formas de interpretação que, ao final do século XIX e no decorrer do século XX, caracterizam a Antropologia como sendo uma Ciência na qual os pressupostos que a orientam indicam os caminhos de busca para as respostas que se pretendem obter. (MATTOS, 2006).

Erickson, 1986, (*apud* GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.23) acrescenta que essa abordagem de pesquisa se desenvolveu com a perspectiva de dar voz a pessoas que tinham pouca ou nenhuma voz na sociedade. Povos “iletrados destituídos do poder” eram também alvo de interesse de pesquisadores etnográficos e/ou antropólogos do século XIX. Erickson (1988) acrescenta, ainda, que a etnografia foi considerada como mais completa e cientificamente substantiva que relatos de viajantes, que eram vistos como incompletos e superficiais (p. 3).

A definição de etnografia, para além de mudança do paradigma adotado nas pesquisas, prevê transformação no pensamento científico, surgindo a necessidade de novos instrumentos metodológicos no tocante ao trabalho de campo. Nesse sentido, Athanases e Heath, 1995, (*apud* GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.23) enfatizam que “a boa prática etnográfica” pressupõe um trabalho de campo do pesquisador, que use a língua local e represente o que o grupo é, e não o que poderia ser ou o que precisaria ser mudado a partir da visão de alguém estranho à comunidade em estudo. Essa compreensão de um pesquisador que passa a fazer parte da comunidade ou grupo em estudo provoca, segundo Dobbert, (*idem*, p.24) “um deslocamento de perspectiva” da “ética para êmica”, ou seja, não é o ponto de vista de estranho que está sendo descrito na pesquisa, mas sim, o de um membro do grupo. Além da descrição necessária à pesquisa, os etnógrafos com perspectiva êmica concentram-se em identificar os significados das ações e eventos para os membros da comunidade que eles investigam, procurando desvendar o que se encontra por trás das atitudes e expressões dos membros.

Sobre essa perspectiva de olhar, o pesquisador evita fazer julgamentos finais e tenta ver os eventos sob o ponto de vista e valores dos atores que deles participam. Erickson (2004) enfatiza que “o etnógrafo está consciente de que o que está sendo visto é a execução

de um entre vários conjuntos de possibilidades humanamente disponíveis para organizar a interação social que está sendo observada” (p.14).

Entre os princípios norteadores da etnografia como uma “lógica de investigação” se encontram o estudo de práticas culturais, que corresponde à interação entre pesquisador e seu campo de estudo; e “etnografia como início de uma perspectiva holística”, que diz respeito à relação entre parte e todo, independentemente do tamanho da unidade de estudo, porque essa se encontra inserida em outros eventos dos quais não pode ser dissociada.

Os estudos etnográficos possibilitam focar trabalhos menores dentro de sociedades complexas, ou seja, o estudo de um grupo dentro de uma comunidade, de uma escola, de uma empresa e até mesmo de uma sala de aula. É o que se pretende com esta pesquisa, que teve como campo de estudo um grupo de pais e alunos de uma escola. No entanto não se perdeu de vista o aspecto holístico: no desenvolvimento do estudo procurou-se levar em conta o sistema social inteiro e tentou-se, de forma sistemática, descrever e relatar analiticamente a forma de vida do grupo humano estudado, considerando as muitas dimensões dos laços sociais e diferenças de *status* (classe social). Sempre compreendendo que a perspectiva holística da pesquisa etnográfica nunca é completamente realizada (ERICKSON, p.6; 2004a).

3.2 Da Etnografia à Etnografia na Educação

Encontrar relações entre educação e antropologia foi o mote que deu início à etnografia educacional. Segundo Spindler, 1955, (*apud* GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.25) os estudos provenientes desse primeiro momento (Conferência na Universidade de Standford, 1954) possibilitaram uma ampla discussão das possíveis contribuições que a Etnografia poderia oferecer à área da educação, trazendo à tona algumas questões sobre o papel do significado e do valor do conceito de cultura como princípio organizador da etnografia, mudanças de foco e maneiras como esses focos são examinados.

É aqui que muito precisa ser esclarecido para que a etnografia não seja apenas uma ancoragem de justificativa metodológica. Nesse sentido, é de significativa importância a

compreensão de seu uso, considerando que uma pesquisa que pretende ser etnográfica é holística em sua base, porque observa fenômenos sócio-histórico-culturais na sua totalidade, com o objetivo de produzir uma ‘teoria’ sobre a cultura observada.

A descrição na pesquisa etnográfica tenta dar visibilidade às práticas diárias que geralmente não são percebidas pelos que as praticam. Com o trabalho do etnógrafo, há uma distinção entre o que é regra em um grupo cultural e aquilo que não pode ser visto como tal.

Bortoni-Ricardo (2005) acrescenta que, o objetivo da pesquisa etnográfica de sala de aula é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que dele participam (p.237).

Diante dessa constatação, é importante que o etnógrafo entre em campo para observar as práticas dos membros sujeitos de sua pesquisa. Por conseguinte, essa observação deve ser conduzida com a visão de um membro do grupo, ou seja, com uma perspectivaêmica, conforme abordado anteriormente. Para tanto o entendimento da cultura do grupo estudado assume um papel significativo: a cultura vista não como algo fixo, para ser lido e entendido por alguém que a observa de fora. Spradley, 1980, (*apud* GREEN; DIXON; ZAHARLICK, p.29) define cultura como mapas que são delineados de maneira imperfeita e continuamente revistos, princípios para a construção e manobras. Cultura vista dessa forma presume seu estudo sob uma lógica-de-uso diferente, ou melhor: “Os etnógrafos preocupam-se em desenvolver um estudo descritivo das formas de vida típicas de um grupo em momentos específicos no tempo, a partir de pontos de vista diferentes” (*idem*, p.30).

O trabalho do etnógrafo, portanto, será identificar o que faz parte da cultura dos sujeitos de sua pesquisa. Esse trabalho pode proporcionar situações contraditórias entre o que é percebido no grupo e as expectativas do pesquisador. As contradições geram novas questões e novas interpretações do fenômeno em foco e força o etnógrafo na busca por mais conhecimentos. Isso faz do trabalho realizado em campo uma oportunidade para as

aprendizagens mútuas, que cotidianamente tentam responder expectativas do pesquisador e do grupo de membros envolvidos.

Quando reconhecemos a cultura como descrita acima, o etnógrafo se comporta realmente como um membro do grupo, sabendo que o que está sendo observado não é algo estático nem desvinculado do contexto. A cultura das pessoas é passível de modificações e reconstruída constantemente pelos valores que vão sendo agregados às suas ações. Cada grupo social é caracterizado por uma ordem social que o torna um grupo específico e por um conjunto de traços que o vincula a uma sociedade maior.

É expressivo entender como os membros transitam dentro de seu mundo cultural e que sentidos são atribuídos por eles aos eventos ocorridos. Na pesquisa desenvolvida, busquei identificar que valores são atribuídos aos eventos de letramentos, bem como perceber o sentido ou a função da escrita para os pais dos alunos da Escola Classe 203 de Santa Maria. Para realizar esse trabalho no campo da educação, Bortoni-Ricardo sugere que “uma observação piloto no campo deverá conduzir à definição do objeto de pesquisa”. Tal observação foi caracterizada por Spradley 1980, (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.31) como “grande turnê pelo contexto local ou mundo social do grupo, a fim de identificar quem são os atores, com quem devem interagir, quando, onde, sob quais condições e quais resultados eles podem chegar”.

É esse estudo do contexto da pesquisa que possibilita ao pesquisador identificar o espaço em que desenvolverá seu trabalho e, para tanto, não deve ir a campo com posições totalmente pré-estabelecidas, já que muitas mudanças de foco certamente ocorrerão em campo. Isso obrigará ao pesquisador a adoção de novos rumos. Bortoni-Ricardo (2005, p.237; 2006) sugere que, definidos os objetivos, o etnógrafo produza uma asserção geral e subasserções que correspondam ao objetivo geral e aos específicos, respectivamente, que possibilitarão perceber o encadeamento do objeto em estudo. Asserção, segundo a autora, é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer.

A postulação das asserções proposta por Bortoni-Ricardo não deve servir de justificativa para a entrada em campo com convicções inabaláveis *a priori*. A mesma

autora argumenta que: “à medida que a pesquisa (observação) progride, os objetivos e respectivas asserções podem ser reformulados, para melhor se ajustarem aos conhecimentos que o pesquisador vai adquirindo no próprio desenvolvimento da pesquisa (p. 238)”. Erickson (2004) chama atenção “para se tomar cuidado ao agrupar as evidências no sentido de garantir as asserções” (p.26).

Nesse sentido, Green, Dixon e Zaharlick (2005) argumentam que, ao planejar e conduzir um trabalho etnográfico na educação, deve ser considerada “a noção de que um processo de pesquisa desenvolvimental significa que determinadas questões são geradas e identificadas através do tempo e dos eventos, em resposta à coleta de dados... (p.32)”. Ou seja, os dados construídos na pesquisa servem para confirmar ou refutar as asserções propostas no início do trabalho de campo.

A adoção da perspectiva de um trabalho cujos dados vão construindo o seu desenvolvimento exige um outro fator importante no trabalho do etnógrafo: o tempo em campo. Um dos grandes debates a respeito da validação da pesquisa etnográfica na educação é com relação ao tempo que o pesquisador passa em contato com o grupo pesquisado. O pesquisador etnógrafo deve considerar que a observação durante um curto período apresenta maior probabilidade de decisões apressadas e, conseqüentemente, equivocadas. “Por outro lado, um longo período de permanência em campo por si só não garante validade” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, pp. 29 e 30).

Observa-se que a pesquisa etnográfica representa um processo permanente, em que se definem e redefinem constantemente decisões e posições do pesquisador, assim como opções metodológicas ao longo do próprio processo de pesquisa. Os dados que surgem no decorrer do estudo possibilitam a tomada de decisões sobre novos instrumentos a serem utilizados ou novos contextos a serem identificados.

Porém, há de se considerar que o fato de os dados possibilitarem a condução da pesquisa etnográfica, isso não significa que o etnógrafo não possua uma teoria, ou seja, não quer dizer que o pesquisador só necessite estar em campo coletando dados para a descrição de seu trabalho. Sobre esse assunto, Green; Dixon; Zaharlick, 2005, argumentam que: “o etnógrafo não entra num campo sem uma teoria ou com uma ‘tábula rasa’, mas ao

contrário, entra de uma maneira orientada teoricamente, enquanto se mantém aberto a modificações e revisões de seus conhecimentos, baseadas na análise etnográfica e suas experiências (p. 62)”.

A etnografia, portanto, requer do pesquisador a fundamentação teórica acerca do problema original da pesquisa, que pode ser modificada ao longo da construção dos dados em campo, o que exigirá do pesquisador novos estudos para dar conta do contexto sob seu interesse. E sobre isso Rey postula que:

Fazer ciência é manter o desafio de desenvolver nossos pensamentos em relação ao modelo teórico em construção, o qual nos permite significar aspectos diferentes do problema estudado, fato que ocorre em um processo que permanentemente desafia a criatividade do pesquisador. (REY, 2005, p.81).

Não menos importante que a perspectiva ética e o tempo adotado pelo pesquisador em campo, são os recursos dos quais o pesquisador lança mão para dar conta da etnografia na educação e, com isso, construir o *corpus* para análise posterior, tais como câmeras, gravadores, agendas, diários de pesquisa, notas de campo, entre outros. Sem, no entanto, perder de vista que o uso desses recursos, por si só, não define o trabalho como etnográfico. O não entendimento desse fato tem conduzido muitos trabalhos de forma equivocada, permitindo que a etnografia seja reduzida ao uso de diferentes formas de coleta de dados, o que rebaixa a qualidade da pesquisa. O registro produzido em razão do uso de diferentes fontes deve permitir a triangulação dos dados para melhor interpretação dos dados.

Erickson (2004) acrescenta que “da perspectiva da etnografia, no entanto, as transcrições de registros não são interpretáveis sem serem acompanhadas pela observação e entrevistas informais” (p.13).

Assim como nas demais abordagens da pesquisa qualitativa, a etnografia deve provocar um diálogo progressivo entre pesquisador, pesquisado e o problema estudado. Esse diálogo deve ser organicamente constituído como uma das fontes principais de produção de conhecimento.

Nesse sentido de viabilização de diálogo com os sujeitos pesquisados para a construção do conhecimento, são organizados os instrumentos para a coleta de dados na pesquisa etnográfica (observação, entrevistas, análise documental), não perdendo de vista que “o instrumento não é importante só pelo que o sujeito responde ou realiza, mas pelas conversações que suscita, pelas expressões de sujeito diante dele, pelas perguntas que formula durante sua execução, pelas características de execução, etc”. (REY, 2005, 56).

A etnografia na educação presume que o lugar de destaque não seja ocupado pelos diferentes instrumentos que podem ser utilizados. Este lugar passa a ser ocupado pelo pesquisador e suas relações com o sujeito pesquisado que são os principais protagonistas da pesquisa. No entanto, a condução dos instrumentos na pesquisa é de fundamental importância. Para uso desses instrumentos vale ter conhecimento de seus conceitos e operacionalização, considerando que eles contribuem para a visualização dos fenômenos a partir de diferentes ângulos.

3.2.1 A Observação

A observação é o principal instrumento para o etnógrafo e pressupõe participação ativa com aqueles que são observados (ERICKSON, 2004, p.14). Na pesquisa etnográfica, diferentemente de pesquisa de natureza não qualitativa, há necessidade da presença do pesquisador para entender o problema que está sendo estudado e a construção das informações para alcançar os objetivos propostos.

Ludke e André, 1986, argumentam a favor da presença do pesquisador e ressaltam que:

Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o pesquisador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Green, Dixon e Zaharlick (2005) apresentam os dez critérios que o pesquisador deve considerar ao planejar e desenvolver uma etnografia, propostos por Spindler e Spindler (1987). Dentre esses critérios vale enfatizar neste trabalho dois relacionados à observação:

- “Observações são contextualizadas como relevantes, tanto no espaço imediato no qual o comportamento [ação] é observado, quanto em contextos além daquele contexto” (p.60);
- “A observação é prolongada e repetitiva. Cadeias de eventos são observadas mais de uma vez para que se possa estabelecer a confiabilidade das observações” (61).

Nesse sentido Erickson, (2004, p.15) ressalta que “é necessário ‘revisitar’ situações similares freqüentemente, porque a complexidade do fenômeno observado é tão grande que o pesquisador não pode compreender tudo em uma única observação”. Por essa razão os recursos dos quais o pesquisador lança mão contribuem para seleção de aspectos do evento que necessitem de um novo olhar.

Dada a natureza da observação na pesquisa etnográfica, “um conjunto de papéis e relações precisa ser considerado, presumindo e/ou negociado desde o início da fase de estudo, admitindo-se, igualmente, que tais papéis e relações sofrerão mudanças através do tempo e dos eventos” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.69). Esses papéis podem variar ao longo de uma continuidade.

Referindo-se aos papéis do pesquisador no campo estudado, Ludke e André (1986) argumentam que o grau de envolvimento do pesquisador no trabalho de pesquisa é feito dentro de um “*continuum* que vai desde uma imersão total na realidade até um completo distanciamento”. As autoras concordam que as variações nesse envolvimento podem ocorrer dentro do contexto da pesquisa, não exigindo uma decisão no início, mas de acordo com os dados construídos e as necessidades do fenômeno em estudo.

Flick (2004) chama a atenção para que o papel assumido pelo pesquisador possa permitir que ele permaneça no campo ou à sua margem com êxito na coleta de dados. Esse autor apresenta a tipologia de papéis de participantes desenvolvida por Gold (1958, citado

por Flick), quais sejam: participante completo; participante na qualidade de observador; observador na qualidade de participante; observador total. Ludke e André também tratam dos papéis do observador e apresentam uma tipologia proposta por Buford Junker (1971), bem próxima da apresentada por Flick. Nela o pesquisador pode se situar dentro de um *continuum* que vai da total explicitação até a não revelação, assumindo os diferentes pontos: participante total; participante como observador; observador como participante e observador total.

Entre os papéis apresentados por esses autores, já existe um consenso no âmbito da antropologia e da educação de que a observação participante é considerada o papel ideal, tendo em vista que há o envolvimento entre pesquisador e pesquisado e também porque a pesquisa com abordagem etnográfica não pressupõe “pureza” na construção dos dados para análise. É esse o papel que está sendo adotado neste trabalho.

A preocupação maior do pesquisador deve ser com a questão ética. Segundo Bortoni-Ricardo (2006), todo o trabalho de campo para a construção dos dados deve iniciar-se com as negociações que permitirão o início da pesquisa e essa tem de ser conduzida com rígidos princípios de ética, que preservem os sujeitos que optarem por colaborar com o estudo.

3.2.2 A entrevista

Outro instrumento para construção de dados na pesquisa com abordagem etnográfica, que será utilizado neste trabalho, é a entrevista. O uso desse instrumento fornece evidências que não é possível perceber só pela observação. A entrevista contribui para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado. (BANISTER *et al.* 1994, apud SZYMANSKI, 2004, p..10).

A entrevista é um instrumento bastante utilizado em trabalhos com abordagem qualitativa. Ao lado da observação, ela se constitui como instrumento básico para a construção dos dados da pesquisa. Não obstante, faz-se necessário considerar o seu uso

para que não se torne abusivo e inadequado e, com isso, desvirtue o propósito de sua utilização.

Há diferentes modelos de entrevistas, sendo os mais apropriados para a pesquisa de cunho etnográfico, os que possibilitam o relato, ou seja, a narrativa de fatos ou opiniões. Podem ser combinados diferentes modelos de entrevistas, entre os quais, as informais. Durante o momento de observação, o pesquisador pode levantar algumas questões para melhor compreensão do evento. Este instrumento de construção de dados também é uma oportunidade de interação face a face, em que quem pergunta e quem responde se influenciam reciprocamente.

Ludke; André (1986, p.34) argumentam que o entrevistador “tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado” e, sobretudo respeitar o entrevistado.

Além da atenção às respostas verbais, o entrevistador deve estar atento a outras formas de comunicação, “há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (idem, 1986, p. 36).

Outro fator relevante diz respeito às expectativas de entrevistador e entrevistado. Sobre esse assunto, Szymanski (2004) ressalta que “o entrevistador tem expectativas em relação ao interlocutor: espera que seja alguém disposto a dar as informações desejadas, que entenderá sua linguagem e suas solicitações”, entre outras. Por outro lado, o entrevistado pode encarar a entrevista como sendo “uma oportunidade para falar e ser ouvido, uma avaliação, uma deferência à sua pessoa, uma ameaça, um aborrecimento, uma invasão” (SZYMANSKI, 2004, p.16). O uso dos recursos tecnológicos contribui também para captar as pistas de contextualizações⁶ que nem sempre é possível registrar com a memória humana.

⁶ grosso modo, as pistas de contextualização são todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Ver Gumperz, J.J. in: RIBEIRO; GARCEZ. Edições Loyola, São Paulo, 2002.

Assim como na observação, seja qual for o modelo de entrevista adotado, o interesse do pesquisador é compreender o significado atribuído pelos sujeitos aos eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana. Para tanto, é importante não desconsiderar a possível alteração de comportamento em virtude do uso de recursos áudio-visuais. Tal situação pode ser minimizada se o uso desses equipamentos acontecer após período que promova a familiarização entre pesquisador e colaboradores.

Os autores enfatizam a necessidade de o entrevistador ir a campo com objetivos claros em relação ao que pretende com a entrevista, porém isso não pode significar um roteiro fechado. No entanto, a condução da entrevista, quando não for informal, deve ser antecedida de uma apresentação da pesquisa e seu objetivo de estudo, um convite à participação dos sujeitos e autorização para que seja gravada, com garantia do anonimato dos entrevistados.

Rey (2005) acrescenta que “o momento empírico é fonte de novos fenômenos que, com frequência, conduzem a contradições com as formulações de que dispõe o pesquisador para conceituá-los (p.63)”. As contradições a que se refere o autor não inviabilizam o trabalho na etnografia, ao contrário, o enriquecem para a construção de novas teorias e, sobretudo, para a compreensão da realidade do sujeito pesquisado.

A utilização de recursos tecnológicos não pressupõe a substituição das notas escritas, que devem ser feitas logo após a ocorrência da entrevista, que é uma das possibilidades, na etnografia na educação, “rica em informações e um momento de construção de conhecimento”. Sobre isso, Szymanski (2004) argumenta que:

As intervenções, no momento da entrevista, servirão de índices no momento de análise, para observar momentos de digressões, de confusão na expressão de fatos ou idéias e de superficialidade no tratamento de alguma delas. Essas observações podem ser reveladoras para a compreensão do fenômeno estudado (SZYMANSKI, 2004, p. 52).

Como já foi dito, há complexidade na condução de uma pesquisa etnográfica. No entanto tal complexidade não inviabiliza sua realização, ao contrário, deve ser levada em

conta na construção de informações mais fidedignas, considerando sempre os diferentes significados e sentidos emergentes na interação face a face.

Como argumenta Rey (2005),

A qualidade e a complexidade da informação produzida pelos sujeitos pesquisados, condições essenciais para a construção do conhecimento sobre a subjetividade, só são alcançadas pela implicação daqueles nas redes de comunicação desenvolvidas pela pesquisa (REY, 2005, p. 56).

3.2.3 Análise documental

Junto à observação participante e ao uso da entrevista para construção dos dados da pesquisa, a análise de documentos constitui-se como importante fonte. Os documentos servem para validar informações do pesquisador ou dos sujeitos pesquisados. André (2005, p. 53) argumenta a favor do uso de documentos para eventos que o pesquisador não possa observar diretamente. A mesma autora esclarece que “documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para a triangulação dos dados”.

Para complementação dos dados obtidos por meio de entrevistas e observações, recorro a alguns registros escritos, a saber: jornais impressos para informações sobre a constituição da comunidade; Portifólio e Trabalho de conclusão de Curso (TCC) da professora colaboradora para compreensão de seu processo de formação continuada e, por último, registros dos alunos como forma de identificar aprendizagens da escrita.

3.3 Estudo de caso do tipo etnográfico: adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional

Dadas as explicações sobre a pesquisa etnográfica no campo da educação, optei neste trabalho pelo estudo de caso do tipo etnográfico, ou seja, pela “aplicação da abordagem etnográfica no estudo de um caso”. Segundo Marli André (1995, p. 31) “para ser reconhecido como estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os

requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos...”.

Tendo em vista que o interesse aqui é o que acontece no grupo social pesquisado, levando em conta seu contexto e sua complexidade, o uso de estudo de caso do tipo etnográfico é ideal, considerando que: “o que se pretende é apresentar, com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade de que o leitor confirme ou conteste essa versão, com base nas evidências fornecidas (André, 2005, p. 61).

Participaram desta pesquisa 32 crianças e 27 famílias (conforme já descrito, algumas famílias não foram observadas). As crianças foram observadas no contexto de sala de aula e no contexto familiar. Na sala de aula, procurei perceber situações de aprendizagem do mecanismo da escrita pelas crianças e estratégias usadas pela professora para dar conta do ingresso dessas crianças no mundo da escrita. No contexto familiar, observei em que momentos as famílias se envolviam em práticas letradas.

Na sala de aula, as observações foram gravadas em vídeo e feitas anotações de aspectos relevantes: momentos de participações orais e escritas dos alunos; manifestações de conhecimentos do mecanismo da língua escrita; comportamento da professora frente à participação dos alunos, interesse e desinteresse por atividades de leitura e escrita entre outros.

As famílias foram observadas durante as visitas sistemáticas que realizei em seus lares e nos momentos de reuniões na escola. Fora de desses contextos, tive algumas oportunidades em outros espaços públicos: loja de calçados, supermercados, rua e dentro do ônibus, que permitiram diálogos com membros colaboradores do estudo.

Nas primeiras visitas depois de uma conversa que esclarecia melhor o objetivo da pesquisa, eu realizei a entrevista para identificar as circunstâncias em que ocorreu a escolarização dos membros colaboradores, bem como, perceber o envolvimento das pessoas com as práticas de letramento. As entrevistas foram gravadas em áudio e feitas notas de campo. Após as visitas foram registrados os relatos sobre as observações feitas em

forma de diário. Procurei identificar e anotar os dados que se mostraram mais relevantes na fala dos participantes, quais sejam: grau de escolaridade; idade; origem geográfica; variedade lingüística; profissão, participação em eventos sociais entre outros.

4. O contato com a escola e com os colaboradores de pesquisa

4.1 Encontro com a escola e colaboradores

Inicialmente procurei a melhor maneira de me apresentar ao grupo que seria o meu contexto de pesquisa. Como já havia definido que faria o estudo na mesma escola em que trabalhava como professora, optei por trabalhar com uma turma de alfabetização composta por crianças de seis anos. A primeira ação foi falar de meu propósito para a diretora da escola e explicar como realizaria a pesquisa. De pronto, a diretora se mostrou aberta ao trabalho e se dispôs a colaborar. O próximo passo foi identificar uma das professoras que estavam trabalhando com turmas de alfabetização e apresentar o meu projeto de pesquisa. Conversei com duas professoras e elas concordaram em fazer parte deste trabalho. Fiquei com a professora M. pelas razões já descritas.

Como trabalharia com os pais (ou outros membros da família), solicitei a ajuda da diretora para lhes ser apresentada. Isso foi feito na primeira reunião com pais. A diretora me apresentou, falou da relevância do meu trabalho, da confiança que tinha em minha pessoa e da importância da colaboração de cada um, foi neste momento que falei sobre o trabalho que pretendia realizar. Esse fato foi bastante significativo para a pesquisa e facilitador da minha entrada na casa de cada um deles. Por ter sido estabelecido um grau de confiança, eles foram convencidos a colaborar sem dificuldades. Participei de outras reuniões com pais e responsáveis pelos alunos da professora M. sempre contando com o apoio de cada um, e, sobretudo da professora para o andamento da pesquisa.

A turma é composta de 31 alunos, sendo 18 meninas e 13 meninos. A maioria desses alunos reside nas proximidades da escola. Um mora do outro lado da cidade e se desloca de ônibus na companhia da irmã mais velha que estuda em uma escola próxima. Outro reside em uma cidade do Goiás, próxima à Santa Maria e, geralmente, vem de bicicleta com a mãe.

Para a maioria dessas crianças este é o segundo ano de escolaridade. Elas freqüentaram o segundo período da educação infantil em 2006. Porém, segundo o relato da professora, os alunos começaram o ano letivo sem apresentar “conhecimentos relacionados às letras, aos conceitos básicos ou mesmo aos aspectos referentes à socialização do grupo”.

Já para trabalhos relacionados à pintura, a professora afirma que eles os realizam com entusiasmo e familiaridade.

Os critérios para a formação da turma foram idade e o nível de aprendizagem apresentado no teste da psicogênese realizado no final do ano letivo. A professora afirma que, mesmo sendo o segundo ano de escolaridade, a turma mostrou pouca adaptação ao ambiente escolar. Alguns alunos apresentaram problemas em permanecer no período de aula e insegurança na realização das atividades escolares.

A partir do conhecimento da composição da turma da professora M., procurei conhecer os familiares dessas crianças e explicar melhor o trabalho que estava sendo realizado. No primeiro momento parece que não houve uma real compreensão do trabalho, mas, à medida que ia adentrando a casa dos sujeitos colaboradores da pesquisa, ia ficando mais clara a intenção do estudo. As primeiras visitas não foram fáceis: chegar à casa dos alunos parecia naquele momento mais complicado do que eu imaginara. O receio de não ser compreendida tomava conta de mim. Era como se estivesse invadindo a privacidade das pessoas.

Vencida essa primeira impressão, vieram as dúvidas: o que observar realmente para dar conta do objeto de estudo? Como observar? Que ações seriam mais relevantes? Embora a minha pesquisa não estivesse com hipóteses definidas *a priori*, a entrada em campo exigia objetivos claros. Tinha como objetivo principal perceber o envolvimento dos familiares com eventos de letramento em situações reais e perceber que fatores e práticas sociais contribuem para a inserção das crianças no mundo da escrita.

Para dar conta do objetivo proposto, busquei conhecer a história de vida das pessoas que participam deste estudo. Isso foi feito a partir de entrevistas semi-estruturadas, com possibilidades de respostas em forma de narrativas. Dessas entrevistas vieram as primeiras respostas que definiram os dados mais relevantes para o trabalho: origem das pessoas; escolaridade; circunstâncias em que ocorreu a escolarização; atitudes em relação aos estudos dos filhos; profissionalização ou não; participação religiosa; presença de materiais escritos no lar e envolvimento com a escrita. Outros fatores também foram relevantes para conhecer essas famílias, tais como: situação sócio-econômica e variedade

lingüística usada por elas, entre outros. Sempre que possível gravava a conversa com os participantes. Anotações de campo, durante a conversa ou logo depois, foram extremamente necessárias.

Cada visita consistia em observação participante, os lugares comuns para os membros do grupo pesquisado tornavam-se para mim fontes de dados. A maioria dos encontros ocorreu dentro das casas dos colaboradores, mas não deixaram de ser importantes quando aconteciam na rua, no supermercado, na loja de calçados ou até mesmo dentro do ônibus; tudo isso era significativo para entender os modos de vida dessas pessoas e compreender melhor suas atitudes frente à cultura letrada.

O outro contexto da pesquisa foi a escola em que as crianças estudam, com observações em sala de aula e em outros ambientes promovidos no espaço escolar. Precisava perceber como as crianças vão-se apropriando do mecanismo da escrita e que atitudes da professora são relevantes para que isso ocorra. Nesse contexto, na maioria das vezes, fiz uso da câmera de vídeo, fotografias e diário de bordo.

Nas primeiras aulas gravadas, as crianças se entusiasmaram muito com a presença da câmera, mas não demorou muito para se acostumarem. A relação de confiança entre mim, a professora e as crianças foi fundamental para perceber as ações significativas para o estudo. A cada dia que chegava à sala de aula era recebida com alegria pelos alunos, principalmente por aqueles a quem já havia visitado em casa.

4.2 Revisitando Santa Maria

Para perceber o conjunto de fatores e práticas sociais presentes no grupo selecionado, fez-se necessário conhecer a constituição social das pessoas envolvidas, bem como presenciar suas ações comunicativas cotidianas.

No contexto macro, procurei conhecer a história da cidade Santa Maria e sua relação com a escrita. O envolvimento com a história e as práticas sociais dos moradores dessa cidade aconteceu de forma êmica, ou seja, procurei entender a cultura do grupo social com o olhar do grupo.

Santa Maria, conforme foi descrito anteriormente, foi criada para atender a famílias de baixa renda, ou seja, pessoas que não tinham condições econômicas para adquirir uma casa própria e se beneficiaram de um programa do Governo do Distrito Federal na aquisição de lotes. A cidade está organizada espacialmente em quadras e estas em conjuntos.

A cidade está localizada na periferia de Brasília. No entanto sua criação distancia-se dos moldes que organizaram a construção da capital federal. Há na história da formação de Santa Maria um forte envolvimento político-partidário. Conceder lotes a famílias carentes estava intimamente ligado a fins eleitoreiros dos políticos que administravam o Distrito Federal na década de noventa.

Recentemente, Aldo Paviani, geógrafo e pesquisador da Universidade de Brasília, escreveu em artigo no Correio Braziliense(07-2007) sobre “acabamentos urbanos no DF” e uma de suas afirmações retrata muito bem a política de moradia que atendeu aos moradores de Santa Maria:

Na América Latina, e especialmente no Brasil, o desafio da moradia para os pobres foi enfrentado não com políticas públicas de longo alcance, mas com o *laissez faire* e o improviso das moradias informais, as favelas ou os raros conjuntos habitacionais e loteamentos imobiliários (PAVIANI, 2007, p.25).

Os primeiros moradores dessa cidade enfrentaram os mais diferentes desafios para conseguirem sobreviver. Conforme denunciado pela imprensa:

Nos planos, governamentais, Santa Maria brilha imponente como Brasília brilhou nos anos 60, quando era o “eldorado” brasileiro. Mas, contrapondo-se a essa perspectiva, o assentamento ainda carece de requisitos básicos para satisfazer seus primeiros moradores. São cerca de 20 mil habitantes já instalados e convivendo diariamente com a falta de água e luz elétrica e com os esgotos que correm a céu aberto (COSTA, 1990).

Assim como a falta de água, luz e sistema de esgoto, também os moradores enfrentaram a falta de meios de comunicação e de transporte. O presidente da associação de Moradores de Santa Maria, na época, acrescenta que “muitos moradores já perderam

seus empregos porque não conseguem manter uma regularidade nos horários em função dos constantes atrasos dos ônibus que servem o local”.

Todos esses problemas alimentaram a imprensa e os anseios dos partidos políticos, que fizeram dessa cidade palco de suas campanhas eleitorais. Cada anúncio de obra para atender à comunidade local consistia em oportunidade de comício eleitoral, seja do Governador do Distrito Federal ou de qualquer outro membro da Câmara Legislativa, conforme podem ser lidos nos textos veiculados nos jornais da época:



Fig. 8



Fig. 9

Os moradores se organizavam se podiam para buscar soluções para os problemas do lugar. Surgiram com isso as associações de moradores. A primeira delas foi a Associação de Moradores de Santa Maria, representada pelo Senhor Eurides José de Jesus, um dos primeiros a receber o lote nesta cidade, conforme pode ser visto em publicação do Diário Oficial do Distrito Federal:

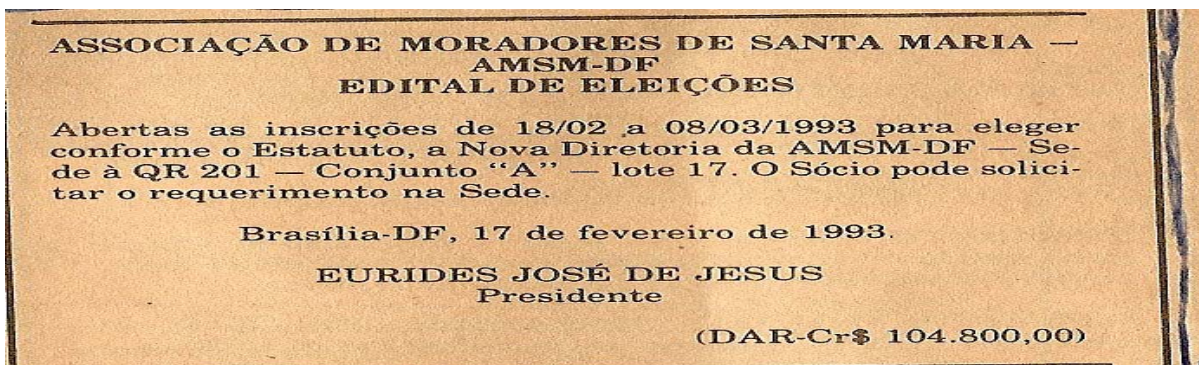


Fig. 10

Na época, Eurides tinha o Ensino Médio (hoje faz o curso de Letras Português). A organização dos moradores consistia em passeatas, abaixo-assinados e outros meios que se fizeram necessários para obter resultados positivos ao enfrentamento dos problemas oriundos da má administração pública. Todos esses desafios eram noticiados nas páginas principais da imprensa do DF e serviam para construir o perfil do morador desse lugar. Era o desafio de se constituir cidadão dessa cidade, com identidade própria para dar conta das exigências daquele momento, já que:

O mundo cotidiano no qual se movem os membros de qualquer comunidade, seu campo de ação social considerado garantido, é habitado não por homens quaisquer, sem rosto, sem qualidades, mas por homens personalizados, classes concretas de pessoas determinadas positivamente e adequadamente rotuladas (GEERTZ, 1978, *apud* LOPES, 2004. p. 87).

Pouco a pouco a população oriunda de diferentes cidades do DF vai se constituindo em uma comunidade específica, com seus problemas e desafios. Buscam os interesses comuns nos diversos meios de participação social: uso da imprensa impressa, televisiva e radiofônica, entre outras ações. Surgiram os primeiros jornais locais e as rádios piratas. O registro escrito permeou as ações desses moradores em diferentes momentos:

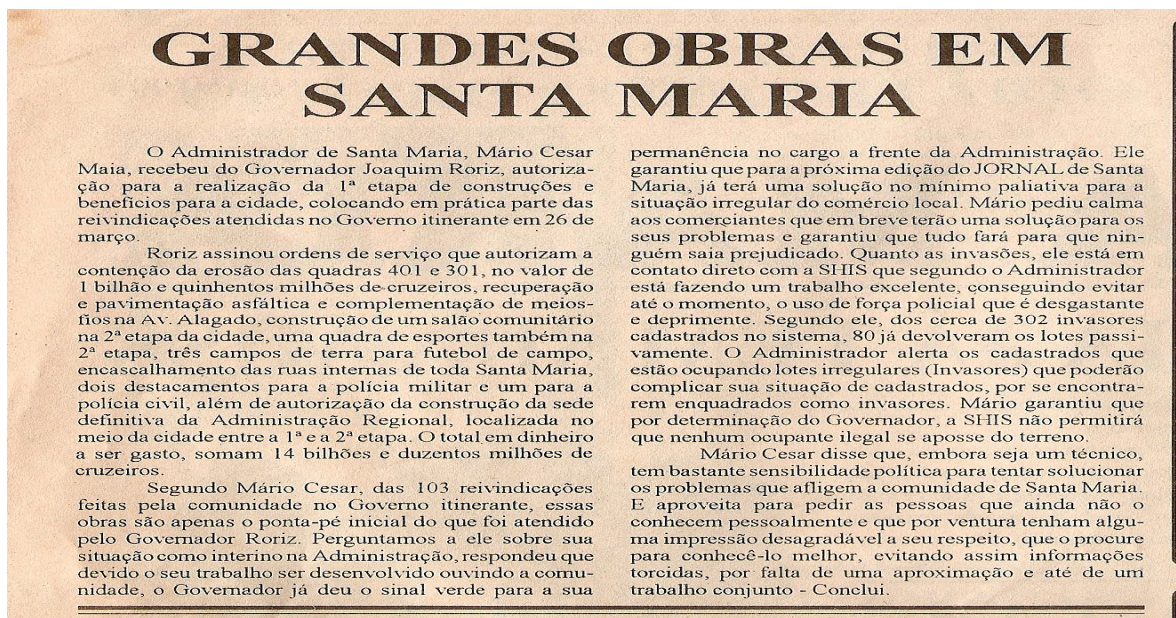


Fig. 11



Fig. 12

Datam dos primeiros anos de Santa Maria os primeiros estabelecimentos comerciais. Estes consistiam de pequenas vendas nos próprios lotes dos moradores, que perceberam que o local favorecia o desenvolvimento dessa atividade, devido à distância das demais cidades já desenvolvidas. A principal atividade comercial era a venda de materiais de construção, seguida da de gêneros alimentícios. Muitos dos que se instalaram aqui no início permanecem. Exemplos são o Supermercado Baratudo e a Madeireira Morada, que, juntos com os demais estabelecimentos comerciais, são responsáveis pela grande manifestação do registro escrito nas ruas da cidade.



Fig. 13

A primeira escola, o primeiro posto de saúde, o primeiro posto policial foram surgindo à medida que a cidade crescia. E, embora, atualmente, Santa Maria apresente carências sociais, muitos dos problemas da época de sua construção já foram solucionados, de acordo com o que já foi descrito em outra parte deste trabalho.

4.3 Um olhar sobre o cotidiano da comunidade

A historicidade da construção de Santa Maria oferece subsídios para a compreensão da história de vida de seus moradores, mas não é suficiente para entender o grupo social pesquisado. Por isso, considero adequado buscar, também, nas experiências que os meus colaboradores tiveram e têm com a escrita, as práticas e os fatores que contribuem para o desenvolvimento das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita.

Os moradores mais idosos desta cidade são oriundos dos estados do nordeste ou vieram do Goiás (Santa Maria está separada de algumas cidades do Goiás apenas pela BR 020). Os colaboradores desta pesquisa não fogem a essa regra. Embora, a maioria dos pais das crianças já tenha nascido no DF, suas origens são desses estados. Esse é um fator determinante na cultura e na vida das pessoas que aqui residem, uma vez que definem sua variedade lingüística e contribuem nos seus costumes.

Os hábitos cotidianos dos habitantes de Santa Maria caracterizam-na como cidade típica interiorana. Embora já estejam presentes muitos dos problemas das grandes cidades, como violência e falta de segurança, muitos de seus moradores continuam apresentando comportamento como se esses problemas não existissem. É comum, nas manhãs de sol, principalmente em feriados ou finais de semana, mas não só nesses dias, presenciar os moradores desfrutando seus tempos livres em conversas com vizinhos, nas calçadas. As conversas giram em torno dos mais diversos assuntos, sendo os mais comuns a política, a violência ocorrida na cidade ou mesmo fatos corriqueiros ocorridos entre os moradores que se conhecem.

Os finais de tarde também são marcados pela presença dos moradores nas calçadas que, além de dialogarem, costumam levar horas jogando baralho e dominó, prática

predominantemente exercida pelos homens. Nesses eventos costumam ultrapassar o dia e permanecer até o início da noite, principalmente, nas épocas mais quentes e secas do ano.

As crianças aproveitam as sombras de árvores ou das casas dos vizinhos para se reunirem e passarem horas e horas brincando, atividades que costumam ser praticadas até mesmo à noite.

A brincadeira que predomina entre os meninos é o jogo de futebol, mas não se descarta a participação de algumas meninas que se aventuram nesse esporte. A cidade não dispõe de lugares apropriados para essa prática, por esse motivo o futebol acontece em lugares improvisados: na rua asfaltada; na grama dos canteiros entre pistas ou nos campos sem grama. É comum a improvisação das traves, que geralmente são substituídas pelas sandálias dos meninos que jogam descalços, ou até mesmo por pedras.



Fig. 14

Além do futebol, tão praticado pelas crianças dessa cidade, há muitas outras brincadeiras presentes. Uma delas, que, via de regra, acontece no final da tarde e início da noite, entre meninos e meninas, é o pique-pega. Esta consiste na escolha de um dos membros para correr atrás dos outros, que se encontram escondidos, até que consiga tocá-los. O primeiro que permite ser tocado passa a ser o que vai procurar alcançar os demais. A

corrida é antecedida de uma contagem regressiva para dar tempo aos participantes de se esconderem.

Outra atividade que envolve meninos, jovens e adultos é soltar pipas. Na época seca e com ventos, o céu azul do Planalto Central é colorido pelas diferentes cores, tamanhos e formatos das pipas. Esta é uma atividade que exige equilíbrio e atenção. As pessoas, sobretudo meninos e adolescentes, passam longas horas com suas linhas esticadas e contemplando o movimento desses pássaros artificiais que mais parecem bailar no azul do céu, ainda sem muita poluição.



Fig. 15



Fig. 16



Fig. 17

A brincadeira, em princípio, parece tranqüila e seria, se não fossem as diferentes modalidades que ela tem assumido nos últimos anos. A pipa, geralmente, é confeccionada por seus usuários. Muito cedo as crianças de Santa Maria aprendem a fazer suas pipas. Vão ao armazinho mais próximo de suas residências, adquirem o material (linha zero, papel seda, cola e varetas de bambu) e confeccionam as pipas ao seu bel prazer. É um lidar com as formas geométricas, já que a pipa contém quadrados, retângulos, losangos, entre outras formas que surgem de acordo com desenho do fabricante.

Muito cedo também eles adquirem o hábito da competição e, para ganhar com a brincadeira no ar, eles fazem uso do cerol. O cerol é um material altamente cortante, fabricado também pelos usuários das pipas. Este produto é feito com pó de vidro. As crianças, assim como os adultos, fazem de cacos de vidro pó e misturam na cola e passam na linha da pipa. Assim, ao encostar-se à linha de outra pipa, esta é cortada, gerando com isso uma corrida entre aqueles que desejam ser dono da pipa caída.

Muitas das brincadeiras praticadas pelas crianças nas ruas de Santa Maria são as mesmas com as quais preenchem o tempo no espaço escolar nas horas de recreação. Fica difícil saber qual foi o caminho percorrido por essas atividades recreativas. Se a escola fez com que elas fossem praticadas nas ruas, ou, ao contrário, se por serem praticadas nas ruas foram introduzidas no ambiente escolar.

As razões para isso também não estão muito claras. Ora admite-se que a escola adota essa postura porque tem interesse em manter a cultura local, ora se percebe que a falta de recursos e de espaços para outras atividades são os responsáveis pela manutenção dessa cultura. Seja qual o motivo, o certo é que as crianças estão inseridas em várias atividades, que lhes permitem dialogar, movimentar constantemente o corpo e visualizar e lidar com situações da escrita: contato com números, letras e formas geométricas.

Pular elástico, na escola e na rua, é uma dessas atividades. Nela as crianças movimentam-se, concentram-se, contam e recontam. Outra é pular amarelinha. A

brincadeira consiste em atenção, movimentos, equilíbrio, além de proporcionar a contagem dos números e a visualização de formas geométricas.



Fig.18

Fora essas brincadeiras mais praticadas entre as crianças de Santa Maria, seu lazer está centrado em assistir à televisão. Aquelas cujos pais não permitem que brinquem na rua ficam horas e horas em frente aos desenhos animados. As condições sócio-econômicas dos participantes dessa pesquisa não permitem que suas atividades sejam diferentes das descritas acima. Apenas uma família informou que costuma levar os filhos ao Zoológico e ao Shopping para passear.

É comum a televisão permanecer ligada mesmo quando as pessoas estão fazendo outras coisas na casa. Ou mesmo quando estão conversando com os vizinhos. Várias pessoas deram suas entrevistas sem, nem mesmo, abaixar o volume da televisão para responder as perguntas.

Outros costumes dessa cidade também fazem com que ela não se pareça com os lugares mais desenvolvidos. O contato entre vizinhos. Não é raro observar a troca de objetos de uso pessoal entre os moradores ou mesmo a troca de informações sobre remédios. Um exemplo disso foi o pedido que a mãe da S.L.C.A. fez a sua vizinha. No momento de uma conversa comigo e uma outra vizinha, M.J.A. grita na rua para uma outra vizinha que mora um pouco mais distante lhe emprestar a escova de cabelos. O que pode ser visto no diálogo:

1. SC. – Eu num dei pra Sara não...que diz que uma menina tomou e desmaiou, eu num dei pra Sara não...[falando sobre o remédio que outra pessoa havia indicado para acabar com piolhos]
2. V. – Eu num sei não Maria...acho que se tirar e se catar...né...
3. SC. – Mas mermo assim, o cabelo dela é grande...você cata mas não consegue catar muito...
4. V. - Depois que eu cortei o cabelo da menina curtim cabou os pioi Maria...aí ela vai crescer, você vai tomando cuidado...vai crescer até acabar...
5. SC. – Eu vou falar com o pai dela essa semana...eu ia cortar só as pontas, mas eu vou cortar é tudo...
6. V. – Ah! Eu tinha uma neta que o cabelo dela era ruim...[trecho incompreesível] tem que cortar o cabelo...a mãe dela começou cortar baixim, baixim...pronto, acabou pioi...ela hoje, ela tem os cabelão grandão assim...mas aí não tem mais pioi, né...porque já é grande...
7. SC. JAZIM EU MANDO DE VOLTA [grita para uma vizinha que está mais distante, referindo-se à escova de cabelo que havia pedido emprestado]. Cuidado num passa no seu cabelo não...num passa no seu cabelo fia...[falando para filha que estava trazendo a escola].
8. V. Quando é piquinim, você puxa e mata...mas quando é grande assim...você puxa assim e perde no cabelo...
9. SC. E o cabelo dela ta te melhorando depois que comprei...que tou passando o outro creme...eu vou é cortar ele todim aqui assim...[mostrando o cabelo da menina].
10. V. Mas ou... você cortar curtim ou dum jeito que você possa amarrar ele...

Além de objetos pessoais, há muito o empréstimo de ferramentas ou dinheiro entre os vizinhos e amigos. Não só esses fatores demonstram a intimidade dos moradores, mas também a confiança que têm uns nos outros. Os problemas financeiros, as doenças e os problemas relacionados aos filhos são temas das conversas entre eles. É comum presenciar a entrada de outras pessoas na casa e o uso de objetos sem solicitar a permissão dos donos da casa, caracterizando, assim, um intenso grau de liberdade entre eles.

Outro fator que chama a atenção é a pouca distância entre o público e o particular no comportamento de muitos dos moradores de Santa Maria, ou seja, os limites desses dois contextos não estão demarcados. Observam-se crianças nuas ou descalças nas ruas, enquanto brincam. Comendo na calçada em frente à casa. Pessoas adultas envoltas nas toalhas ao saírem do banho; mulheres com toucas plásticas, enquanto aguardam o tempo destinado ao tratamento do cabelo (banho de creme, pintura). Não é raro também presenciar as famílias discutindo os seus problemas na parte exterior da casa. Todos esses fatores foram também observados nos membros colaboradores dessa pesquisa.



Fig. 19

4.4 Dados da fala do grupo colaborador

A interação oral entre os membros é constante. A fala informal é a mais presente. No entanto, esses membros estão periodicamente expostos ao uso da língua na modalidade formal: na igreja; nas reuniões da escola; nas apresentações culturais. Os rituais religiosos são compostos de falas formais e informais. Os líderes geralmente monitoram o uso da língua quando fazem a leitura do evangelho ou quando estão cantando com o uso do livro de cânticos. Tal monitoração não ocorre quando se afastam da leitura e passam a “exortar” o evangelho.

Em casa e na rua há predominantemente o uso da língua em variedades bem distantes da norma padrão. A origem dos moradores faz-se presente no léxico e nos sotaques da variedade lingüística por eles usada. Praticamente não há uso do plural redundante⁷ na fala dos colaboradores dessa pesquisa.

1. SC (Mh). Ela ficava ca mia mãe ++ matava muita aula ++ aí comecei a treinar com ela ++ botava pa escreve palavra como banana + uva ++ começava escreveno junto com ela + depois botava ela pa escrever ++ ela passou dois ano na primeira série + sem saber ler nada: banana + maçã + uva.

2. SC (mãe do Tiago) Eu não era tão + eu acho que era meia traquina + assim+ do tamanho da Jéssica eu + defeito que eu tinha + tenho

⁷ Conforme previsto nas gramáticas normativas, a regra de concordância deve ocorrer em todos os elementos flexionáveis do sintagma, o que caracteriza plural redundante. Ver BORTONI-RICARDO 2004.

(XXX) porque os menino + aí + tinha muito menino +aí + que gostava de levantar minha sai + né + aí + eu pegava um cabo de vassoura e corria atrás dele (...).

Esses são alguns exemplos, muitos outros podem ser percebidos em outros trechos de fala dos colaboradores deste estudo.

A maioria dos membros do grupo investigado está situada no pólo rurano dos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2005). São pessoas que hoje vivem na zona urbana, mas apresentam em sua fala características do pólo rural. Pode se afirmar que os sujeitos colaboradores da pesquisa junto aos demais moradores de Santa Maria constituem-se em uma comunidade de fala. “Comunidade de fala consiste de um grupo de falantes que compartilham de princípios subjacentes ao comportamento lingüístico.”(SILVA,T. 2007, p.12).

Alguns trechos de conversas entre vizinhos e de respostas às entrevistas demonstram a variedade de língua usada por moradores de Santa Maria.

Este é um trecho da fala de uma colaboradora relatando sobre seus estudos:

1. SC. Porque eu tou desempregada sem *trabaiá*, sem fazer nada de noite *dent'* de casa...eu preferi voltar...
2. [...]
3. SC. Mia'as irmã *terminaro* os estudo...eu que sou a mais véia...num lutei pra terminá...
4. [...]
5. SC. Meu irmão era *maió*...
6. SC [referindo-se aos pais] Eles morava na roça tombem [...] quando era de manhã meus avô tinha que levar eles pra roça, pra *trabaiá*, então num *tivero oportunidade*...

A fala dessas pessoas é acompanhada por diferentes pistas de contextualizações, conforme proposto por Gumpez (2002), gestos, entonações carregadas de emoções. Alguns colaboradores, ao relatarem fatos pungentes ocorridos em suas vidas, tais como a morte do filho queimado quando pequeno enquanto ficou só no Barraco ou um estupro que impediu os estudos por longo tempo, devido ao medo e à vergonha, são fatos que fazem essas pessoas baixarem os seus rostos, demonstrarem tristeza no olhar e na voz.

Já quando falam da aprendizagem dos filhos, na reunião na escola, os pais brilham seus olhos e se enchem de alegria. Por diversas vezes, essa emoção foi percebida nos relatos dos pais em suas casas, quando se referiam às primeiras letras que os filhos já sabiam.

Após dar os informes sobre a aprendizagem e comportamento escolar dos alunos, a professora propõe uma dinâmica com um pedaço de barbante, em que todos os pais pudessem falar sobre pontos positivos e negativos em relação à aprendizagem dos filhos na escola. Os pontos negativos, com algumas exceções, giraram em torno do atendimento na portaria. Já os positivos foram relatados com falas carregadas de emoções.

(1) P1. ponto positivo + é que ela se socializou com as criança + ela ficou + assim + ela aprendeu + ela tá mais ++ que eu posso falar + socializada ++ela tá totalmente diferente + de que antes + quando não estava + né + ela tá uma menina muito fácil + a gente conversa com ela ++ ela tá obedeceno + e ela tá desenvolvendo seu conhecimento ++ quando vê outdoor + farmácia + letra + número + ela fica tentano falar.

(2) M1 ((mãe da mesma criança)) ponto negativo + a questão da irresponsabilidade ++ ponto positivo + ela tem uma responsabilidade em certos ponto + ela tem ++ questão de vir pra escola pra aprender ++ antes ela achava que era só pra brincar ++ agora não + agora ela tá sabendo que é pra aprender né ++ ponto negativo dela no caso + ela ainda tá tentano entender e eu também pego muito no pé dela + a questão da responsabilidade ++ responsabilidade aqui na escola ela tá teno ++ eu sempre falo pra ela: olha + horário de estudar é estudar + de brincar é brincar (...)

(3) M2. pontos positivos + o Eduardo tem muitos + realmente aumentou a concentração + aumentou desempenho + o capricho + o interesse dele é maior ++ e eu gostei também da parte que você coloca: que letra é essa? Vamo melhorar essa letra ++então isso pra ele ++ quando ele vê que eu vejo o caderno que tem aquilo ali + pra ele + ele acha terrível ++ ichi! Vou fazer de novo ++se ela tá pendino melhor é porque você já fez melhor + pra você caprichar mais (...).

(4) M3. ele mudou muito + ele não queria vir pra escola ++ agora ele chora porque quer vir ++ se em casa não der pra vir escola ele chora: eu

quero estudar porque eu já tou aprendeno + eu já sei juntar as letrinhas ++de tudo um pouco ele tá sabendo ++ então a criatividade (...).

(5) M4. ela agora tá ficano na escola ++ antes ela não ficava (...)

(6) M5. o meu filho tinha muita dificuldade pra aprender ++ mas agora com a ajuda da professora ++ ele tá bem melhor + então eu fico muito feliz (...).

(7) M6.bom ++ ponto positivo é que meu filho pra idade dele + ele tá bem evoluído ++ assim + é uma criança aviçosa pra coisa que vai fazer, num tem preguiça (...).

(8) P2. hoje ele tenta de toda forma + sempre está querendo ler + embora outras ocasião ele não fazia isso ++ agora tudo que vê + ele quer fazer isso ++ isso pra mim é um ponto positivo ++ ele quer ler de qualquer jeito (...).

(9) M7. ponto positivo do Zaqueu + eu tou vendo ele bem desenvolvido também (XXX) inclusive outro dia atrás eu fui dar um banho nele ++ aí eu achei muito interessante + tem coisa que a gente + ele + não consegue aprender em casa + ele aprende no colégio ++ eu banhei ele + ele falou assim obrigada mamãe (...) eu falei meu filho você tá tão educado + você aprendeu isso aonde? Foi com a minha professora + ela me ensinou a ++ agradecer por tudo que as pessoas faz pela gente + eu achei aquilo interessante dele + apesar de tudo ele é um menino muito esforçado com os ++ só tem uma coisa que eu acho dele + que eu acho que é negativo sobre a questão de não observar bem os material dele ++ os cadernos é tudo desajeitado + bagunçado (...).

(10) M8. a Érika tá aprendeno muito aqui + também faz parte da aula de reforço + tá aprendeno devagar + mas tá (...).

(11) M9. ele quer juntar todas as palavrinha + muitas palavra ele lê e pergunta + vó é assim? Tudo que ele vê ele quer ler e lê mesmo (...)

(12) M10. vou falar dos pontos positivo em relação à professora ++ eu acho que ela é muito observadora ++ minha filha tava doente ++ ela observou e a ajuda da direção ((a mãe não consegue falar por causa da emoção e a professora explica, também muito emocionada, aos pais a situação da doença da criança)).

(13) M11. bom ++ eu tenho dois pontos positivo ++um é agradecer a Deus pela filha e pela professora né ++ e o terceiro ponto positivo que eu tenho é sentir a emoção de ver minha filha com seis anos escrever a

palavra PAI e a palavra MÃE + que eu com doze anos não sabia qual era a letra que se formava essa palavra + então pra mim é uma emoção (...)

Nesses trechos de falas dos pais ou outros responsáveis presentes na reunião estão presentes vários traços característicos da variedade lingüística usada por eles.

As crianças também são muito falantes. Em casa não há distribuição sistemática dos turnos da fala, ou seja, nem sempre os pais conseguem “nomear sucessivamente cada falante” para garantir um bom resultado na “estrutura participativa” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 239). A fala das crianças sobrepõe-se às falas dos adultos e são raros os momentos em que os pais conseguem contê-las. A maioria dos assuntos é tratada na presença dos pequenos.

Quando se referem aos bebês, os pais e os irmãos mais velhos costumam infantilizar a fala, como foi percebido durante a visita nas casas de E.S.C., E.S.S e W.L.S.

4.5 O envolvimento dos colaboradores com o mundo da escrita

Historicamente, a escrita data de cinco mil anos antes de Cristo. No entanto, seu processo de difusão foi lento e nem todos os indivíduos a dominam. Como já foram demonstradas, as práticas de letramento não dizem respeito apenas a quem tem o domínio da tecnologia da escrita, mas a todos que estão inseridos em sociedades cujos usos dessa modalidade da língua se fazem presentes. Pretendo aqui retomar a história de vida, em sentido lato, dessas pessoas para entender o encontro de cada uma com as distintas práticas de letramento, bem como, perceber o trânsito intentado por elas, na sociedade letrada.

Para construir as informações necessárias a fim de compreender esse encontro com a escrita, fiz observação participante e entrevistas com as famílias e busquei considerar os seguintes aspectos:

- os colaboradores participaram da educação formal;
- que circunstâncias permearam a escolarização de cada um deles;

- que materiais escritos houve ou há no convívio dessas pessoas;
- em que práticas sociais letradas eles estão envolvidos;
- que funções a escrita assume em seus cotidianos.

Diante dessas considerações, as realidades desses moradores apresentam semelhanças e diferenças que só puderam ser percebidas com a construção dos dados, ou seja, com o ir-e-vir que o trabalho etnográfico permite ao pesquisador. No convívio com os sujeitos-colaboradores descobri as várias histórias que compõem o sujeito-cidadão retratado por cada um deles. As formações que estão por trás de suas práticas sociais e que definem sua participação no meio em que está inserido.

4.5.1 As histórias que se completam

Encontrei na minha busca a senhora R. mulher robusta e disposta, com traços marcantes da mulher que enfrentou o calor do sol e os dias chuvosos desde os primeiros anos. Além de seus traços, sua história confirma a dura vida que teve em Angical, no estado da Bahia, lugar onde nasceu, cresceu, casou-se e teve seus filhos. D. R tem uma história semelhante à de muitos brasileiros que nasceram em sua época. Na década de 40, poucas crianças tiveram oportunidade de freqüentar a escola e apoderar-se desse bem cultural. D. R. não fugiu à regra. Filha de pais analfabetos foi-lhe negado o direito de aprender as letras, porque essas lhe dariam poder para escrever cartas para os namorados. Segundo seu depoimento, os pais não se interessaram por seus estudos, era necessário ajudar na roça para o sustento da família.

Quando aprendeu umas “coisinha” Dona R.T.V. estava às vésperas de se casar. Vieram os filhos e com eles o impedimento outra vez de freqüentar a escola. Tentou mais tarde, mas “desisti porque não dei conta de entender, não consegui entender o que a professora ensina”. Com os filhos, ela se esforçou para ser diferente e fazer o que seus pais não fizeram por ela, mas lamenta: “eles não se interessou, uns não quis nada e outros estudou um pouco”.

Dos netos, Dona R.T.V. fala com entusiasmo: “J. é pouco inteligente”. A avó fala “pouco” expressando o sentido de muito, bastante e, acrescenta que a neta faz todas as

tarefas da escola sozinha, sem precisar de ajuda. J. está com seis anos, frequenta a escola desde os quatro.

J.T.V. passa a maior parte do tempo com a avó, mas teve a oportunidade de conhecer também a sua mãe, filha de Dona R., e também um pouco de sua história. R.T.V. afirma que, para estudar em Angical-BA, era muito difícil, ia para escola mais para brigar com os colegas. Parou na quinta série, quando precisou trabalhar. Hoje trabalha como diarista e, segundo ela, não precisa muito do estudo, “quando não entendo alguma palavra pergunto à patroa, ou a minha filha mais velha que já está na sétima série”.

No contato com E.S.C. apresenta-se uma outra realidade, são épocas e espaços diferentes e situações parecidas. E é uma jovem mãe, que nasceu no Gama-DF. Aos nove anos foi impedida de estudar para cuidar do irmão deficiente. É a mais nova entre os três irmãos, mas foi ela quem largou tudo para se dedicar aos afazeres domésticos e ao irmão completamente dependente de seus cuidados, enquanto sua mãe trabalhava para o sustento da família. A mãe, quase analfabeta, também não pôde impedir a situação.

E. demonstra saudosismo e emoção para falar de sua infância, que para ela não existiu, mais uma vez a escolaridade é interrompida pela necessidade de trabalhar já nos primeiros anos de vida.

1. E. Você falou que não tem, não teve infância né.
2. SC. É, não tive.
3. E. Mas porque que você acha que não teve?
4. SC. Porque ++ eu tenho outra irmã né + aí a minha irmã sempre ficou se envolveu muito cedo com namorim né ++ Ela era mais velha + na época + né + sempre foi mais velha do que eu, e eu via mui... ficava muito grudada com o Neneco, e o Neneco fazia cocô na roupa e eu via aquilo tudo, pequena né ++ e a minha irmã botava um homi dent' de casa com a gente lá dentro, a gente morava, sempre morou no Gama. E aí quando foi um belo dia + minha irmã saiu de casa pra... dizendo ela que ia pro cinema né... aí ela fugiu de casa + deixou eu e o Neneco dent' de casa.
5. E. Sei.
6. SC. (???) Ai eu via ++ o nené... o Neneco + quando eu comecei a cuidar dele ele só vivia deitado igual essa mesa aqui + deitado ++ Aí eu fui ensinando ele a levantar, eu botava uma almofada, eu botava outra, outra, até que ele agora já senta e arrasta.
7. E. Sei.
8. SC. Quando ele quer alguma coisa ele vai lá e pega + é mais por isso que esse chão tem que andar sempre limpo ++ Aí ++ quando minha irmã saiu de casa (xxx) acho que eu mesmo vou cuidar do Neneco (...)

até hoje ele não tem responsabilidade nenhuma, aí pronto, eu comecei a cuidar de casa...

9. E. E como era assim, pra fazer isso e estudar ainda?

10. SC. Eu tive que sair da escola.

11. E. A...

12. SC. Porque minha mãe sempre foi ++ ainda trabalhava num motel né, antigo motel, não sei se ainda é motel lá, ali em baixo ali ++ acho que a senhora não conhece não.

13. E. Não.

14. SC. Minha mãe trabalhava lá de faxineira né ++ na limpeza ++ aí eu acho que eu tava fazendo a quarta-série ++ e não tinha com quem ficar ele.

15. E. A....

16. SC. Aí eu passei da quarta pra quinta, não cheguei fazer a quinta.

17. E. A... você tava com que idade?

18. SC. Ah + eu acho que eu tava com dez ano.

19. E. Então até essa idade você ia nas séries certas + não tinha re...

20. SC. Eu tava certa.

21. E. Não tinha reprovado?

22. SC. Não. Não tinha reprovado. (???)

23. E. A....

24. SC. Aí eu tive que sair da escola pra poder cuidar dele aí to até hoje.

25. E. Sei.

26. SC. Ichi eu tive que abrir mão de muita coisa ++ por causa dele.

27. E. Sei.

28. SC. E ele eu não troco por ninguém, homem nenhum me tira de casa por causa dele + isso eu já fiz um contrato com Deus ++ aí pra mim engravidar da Érika foi difícil porque eu não podia engravidar da Ér por causa do Neneco ++ porque quem ia que ia pegar ele ++ mais até que o cinco + cinco mês de gravidez eu peguei ele ++aí o pai dela que pegava ela pra mim..

29. E. Sei. E e... assim você parou na quarta-série e aí, você não se arrependeu?

30. SC. Arrependo, hoje eu me arrependo, quando a gente é mais nova né, a gente não se arrepende de nada né ++ não se arrepende de nada + mais hoje em dia ++ vou ver se eu faço a quinta série à noite.

31. E. Sei. É que sua mãe sempre trabalhando + só era você ou são vocês três, né?

32. SC. É, porque tem meu irmão aqui e tem a família dele né...

33. E. Nessa época seu irmão não tava em casa não + na época que você era pequena, ele não cuidava dele não?

34. SC. Meu irmão sempre, desde pequeno sempre trabalhou + não teve infância o Careca também + sempre foi de trabalhar + sempre.

Com a filha, essa mãe quer ter outra história para contar, para isso, colocou-a na escola na primeira oportunidade. Logo que a escola pública do DF aceitou crianças de quatro anos lá estava E.S.C. matriculando E.S.P.C. Hoje, ela fala com entusiasmo do capricho que E. tem com o material escolar. E.S.C., no entanto, embora relate que pretende

fazer a quinta série, em outras conversas que tivemos, deixou claro que não vê jeito de voltar a estudar, não sente vontade e continua com a tarefa de cuidar do irmão e da casa.

A mãe da S.L.C.A. também tem uma história parecida, freqüentou a escola em Arco Verde, afirma ter feito até a quarta série. No entanto, por várias vezes, lamenta não ter condições de ajudar aos filhos nas “tarefas escolares”. Segundo ela, seus pais nunca estudaram.

M.J.C.A. fala que por muitas vezes foi reprovada na escola, não conseguia passar no “provão”, uma espécie de avaliação para passar da quarta para a quinta série. Por último, desistiu porque engravidou e também pela necessidade de trabalhar para sustentar os filhos. Hoje, ela não vislumbra a possibilidade de voltar aos estudos. Trabalha de diarista, próximo de sua residência. Para os filhos, M.J.C.A quer que a vida seja melhor e se emociona ao se referir à filha de seis anos que já sabe identificar as primeiras letras.

Na casa de F.M.S., deparei-me com outra situação de abandono aos bancos escolares. O pai, um senhor franzino e marcado pelo trabalho braçal, relatou envergonhado que fez apenas a terceira série do Ensino Fundamental. Justifica o motivo de não ter estudado com olhar retraído: “foi porque eu não quis, nunca gostei de estudar, hoje não dá mais, tô muito véi”.

F.S., pai da aluna, cresceu sob os cuidados da avó que não tinha estudo. Sua mãe sabia ler, mas ele não sabe se ela chegou a freqüentar a escola. Ele afirma que com os filhos, vai ser diferente, para isso, eles estão estudando desde cedo e comenta: “eu falo pra eles não ficá burro igual o pai” e acrescenta: “minha mãe tamém fala isso pra eles”.

O pai desistiu da escola e assume toda a responsabilidade de hoje não ter o estudo que lhe ajudaria a arrumar o emprego melhor. No entanto, enche o peito para dizer que a filha com seis anos “já sabe botar o nome” e o filho de quatro “já rabisca o caderno” dizendo que está escrevendo.

A mãe de F.M.S se auto-intitula de analfabeta: “eu sou analfabeta, eu só fiz a terceira série do primário, eu não tenho estudo nenhum não. Quando dá sorte de eu ajudar

ela fazer algum dever eu ajudo. Aquele que eu puder fazer(...)aquilo que eu sei, mas aquilo que não sei, mas aquilo que eu não sei, eu não posso ensinar pra ela”.

Ela faz questão de afirmar que a culpa de não ter estudado é dela mesma. Sua mãe lutou para que ela estudasse, mas ela não quis: “gente da roça, eu era do interior, eu sou da roça, não foi falta de atenção de meus pai. Meus pai lutaro muito. Mas a pessoa quando num qué prestá...prestá assim de aprender, pra outra coisa eu presto...” e acrescenta que quer voltar a estudar e fazer o supletivo, mas é impedida pelo marido: “você sabe quem é casada tem sempre que obedecer às ordens...” filha de pais analfabetos, a mãe de F.M.S. lamenta o tempo todo não ter aproveitado o esforço que eles fizeram para colocá-la na escola.

Mas essa mesma mulher que se julga analfabeta e incapaz de ajudar os filhos a fazer os deveres da escola, afirma com orgulho: “Eu gosto quando ela chega aqui e mostra o caderno...é um prazer, num é porque eu num tenho, num é porque num tive que eu num quero dá pros meus filho...aquela boa vontade que num tive eu quero dá pros meus filho...”.

A história da mãe da EB.S.O. traz características das primeiras: S.S.O. estudou até a sétima série. Segundo ela, nunca teve dificuldades para aprender e pretende voltar a estudar em breve. Seus pais não freqüentaram a escola, mas lutaram para que todos os filhos estudassem. Ela não se entusiasma muito ao falar da aprendizagem da filha. É o pai de E.B. que a ajuda nas atividades encaminhadas pela escola. Sandra afirma: “ele tem mais paciência”. O pai de E.B. terminou o Ensino Fundamental e segundo S.S.O., ele vai retornar aos estudos também.

Nas palavras da bisavó do P.H.S.L., encontra-se o drama de quem nunca soube assinar o próprio nome, sem olhar para mim, Dona M.C.S. relata: “morava na roça nun tinha esse negócio de estudo... tinha mas era longe...nós num podia ir..., tinha muita onça, pegava a gente...aí nós num estudô...eu cun oito ano tava trabaino... eu e minhas irmã. (...) nun tinha estudo, era muito longe as escola, era mato...”.

Dona M.C.S. é uma senhora de 70 anos que veio do interior de Minas Gerais para morar nessa região do Distrito Federal. Mãe de seis filhos, ela enfrentou muitas

dificuldades para dar estudos aos filhos, diz que todos estudaram, mas não sabe precisar o quanto. Foi o trabalho na roça que marcou a vida dessa mulher. Em Minas, ela trabalhava dia-a-dia desde os primeiros anos de vida. Ao chegar ao Gama, não foi diferente, continuou, cuidando de chácaras para sustentar os filhos. Por algumas vezes tentou aprender a ler, mas disse que nunca conseguiu, hoje, encontra-se doente e sem condições.

Ela cuida do bisneto, levando-o diariamente para a escola. A mãe do P.H. mora a poucas quadras da casa de Dona M.C.S., mas, segundo a bisavó, ela não se importa com o filho e não se interessa por levá-lo para o colégio.

Diferente no tempo e no espaço está a situação de V.S.S., uma jovem mãe de duas lindas meninas. V.S.S. nasceu há vinte sete anos no interior do Ceará. Aos cinco anos, ela saiu da companhia dos pais, porque eles não tinham condições para criar todos os filhos, e foi morar com uma senhora muito ruim, segundo ela. Essa senhora negou-lhe o direito de freqüentar a escola. “meu serviço era espantar mosca” até completar treze anos. Com essa idade, VS.S. passa a tomar conta da casa dessa mulher em troca de uma cesta básica para sua família.

Aos 17 anos, conheceu seu companheiro e engravidou da primeira filha. Nunca freqüentou a escola. O pouco que aprendeu das letras deve a uma colega que lhe ensinou. Casou-se e veio morar em Santa Maria. Já fez, por várias vezes, planos de freqüentar a escola, mas até hoje não conseguiu, mesmo com o incentivo do marido que tem o Ensino Médio.

É ao pai a quem as crianças recorrem quando precisam de ajuda para realizar as tarefas da escola. Quando VS.S. sente dificuldades com algum termo desconhecido, também é auxiliada pelo marido. A jovem mãe que passou a infância sem freqüentar a escola, cerca as filhas de cuidados para que possam usufruir desse direito sem sofrimentos.

O esposo de V.S.S. é um jovem senhor que está sempre disposto a cuidar das crianças. Está sempre presente nas reuniões escolares e teme qualquer coisa que possa colocar a vida ou a saúde das crianças em risco. C.S. cursou o segundo grau e hoje trabalha como cobrador de ônibus. O salário, segundo ele, só dá para pagar o aluguel e

suprir as despesas do lar. Está lutando para passar a ser motorista e ter um aumento de salário. Mesmo ganhando pouco, ele sempre quer fazer os gostos das duas filhas e lhes dar o necessário para ter uma vida tranqüila.

T.C.S. é outra colaboradora deste estudo, está na mesma faixa etária de V.S.S. Mora em Santa Maria há 17 anos. Seus pais vieram para o DF em 1974. T.C.S. estudou até a sexta série do Ensino Fundamental. Parou de estudar quando engravidou pela primeira vez. Seu companheiro estudou até a segunda série e atualmente é lavador de carros. Ao chegar a sua residência, sua mãe estava tentando realizar uma atividade passada pelo curso de alfabetização do qual participa. É o neto de dez anos que ajuda a avó a responder as perguntas que estão no exercício. A senhora de mais de cinquenta anos tenta resolver questões sobre substantivos propostas pelo curso da alfabetização de adultos oferecido pela Igreja Católica. Ela lamenta: “Já fiz o que o meu neto me ensinou, agora não dou conta, vou levar pra professora ensinar”. Acrescenta: “gosto de estudar, mas é muito difícil e o curso é muito longe”.

Na mesma quadra onde mora T.C.S. está a casa dos pais de A.C.L.M.D.. Lá conheci primeiro seu pai, um senhor de 37 anos, com aparência de ser mais velho. J.L.M. cuida dos três filhos, enquanto sua esposa sai para trabalhar de diarista. Dois deles são seus enteados, mas ele diz cuidar como filhos. Durante o preparo do almoço para as crianças, ele relata que seus estudos foram “atrapalhados porque o pai e a mãe não parava em um lugar” e acrescenta: “quero que os meus filho tenha o que não tive, até uma faculdade”.

Só foi possível conhecer Dona. M.M.D., a mãe de A.C.L.M.D., no domingo. Os outros dias ela sai bem cedo e só volta no final da tarde. A mãe fala com muito entusiasmo da aprendizagem dos filhos e ressalta que isso é fruto de seus esforços. Ela não teve oportunidade de estudar além da quarta série. Teve que trabalhar muito cedo. No entanto emociona-se ao relatar que o filho deficiente já aprendeu a ler e mostra com orgulho o caderno da filha de seis anos que já escreve as primeiras letras do alfabeto.

Dona M.M.D. é mais uma entre tantas mães que não conseguem acompanhar o desenvolvimento dos filhos na escola porque não têm estudo suficiente e porque permanecem a maior parte do tempo longe da família.

Outra criança, outra história. R.C.R.A. divide a pequena casa com mais dois irmãos. Um mais velho que ela e uma menina mais nova. Além dessas crianças, há mais seis, com idades entre três meses e nove anos, dividindo o espaço apertado do lote em que moram. A mãe, R.C.R.A., 26 anos, mora em Santa Maria há quatro anos, em casa cedida pela avó materna das crianças. Segundo ela, sempre gostou muito de estudar, mas teve que parar aos quatorze anos, quando estava na quinta série, para trabalhar. Voltou e fez a sexta e outra vez os estudos foram interrompidos porque engravidou com apenas dezesseis anos. Hoje, deseja voltar a estudar, mas a necessidade de trabalhar para dar o sustento, sozinha, aos três filhos a impossibilita.

Algumas vezes, ao chegar nesse lar, encontrei as crianças sozinhas, R.C.R.A. a pequena menina de seis anos, ajudando o irmão e os primos a organizar a casa. Na ocasião eles relataram que, enquanto a mãe e as tias saem para trabalhar eles precisam cuidar dos menores e “arrumar” a casa. Na escola R.C.R.A. levanta os pezinhos para dar conta de resolver as continhas de matemática no quadro, o mesmo gesto ela faz para dar conta de guardar no armário as vasilhas que o irmão mais velho lava em cima de uma cadeira para alcançar a pia.

E a história com a escolarização se repete com a mãe do W.S.P., que mora nas proximidades da escola em que o filho estuda. C.L.S.P. tem 27 anos e é mãe de dois garotos espertos. Veio do Maranhão com 13 anos e até essa idade não sabia ler. Os pais são analfabetos. Hoje C.L.S.P. voltou a frequentar a escola e está cursando a 4ª. série do Ensino fundamental.

1. E. Por que você resolveu + assim + estudar?
2. SC. É porque...
3. E. Voltar a estudar?
4. SC. A gente faz (XXX) sem fazer nada de noite dentro de casa. Eu prefiro fazer alguma coisa pra ajudar os meninos?
5. E. Você sentia dificuldade pra ajudar os meninos?
6. SC. Assim, como assim nos estudos?
7. E. Sim.
8. SC. Não. Eu me interessei mais a estudar assim por causa das minha irmãs que terminou com dezessete ano o ano passado né, aí eu fiquei tentando + né + poxa, meus irmãos tão tudo (XXX) terminaram os estudos, eu que sou mais velha (XXX) não terminar.
9. E. Você é a mais velha?
10. SC. Sou a mais velha.
11. E. São quantos?

12. SC. (XXX)
13. E. Aí você que cuidava delas? E elas terminaram?
14. SC. Terminaram o ano passado.
15. E. Você acha que isso, o fato de você cuidar delas, é atrapalhou você estudar?
16. SC. Não, atrapalhou não porque eu estudava de tarde na duzentos e seis né, aí eu cuidava delas, tinha o meu irmão que era maior né aí ficava com elas, pra dizer a verdade foi falta de interesse meu mermo. As que estudava comigo, seu eu tivesse hoje terminaro.
17. E. A...
18. SC. Foi falta de interesse meu mermo.
19. E. E você tem é... tem dificuldade pra ensinar teus filhos?
20. SC. Não.
21. E. Eles precisam de ajuda sua?
22. SC. As veze não, o pequeninim a professora Mara já explica na sala de aula, o dever, a tarefa de casa, as veze ele chega aqui e fala: mãe tem dever pra casa, mas só que eu já sei, a professora já me explicou e eu já entendi, entendeu? Aí eu as vezes chego e pergunto pra professora, a professora falou: Vanda é porque eu explico, antes dos alunos saírem eu já explico logo, quando já foi eu já explico o que é o dever, é o único que fica mais atento, ele fica prestanto, fica tutando, como é que é como é que não é? Não é desses menino que fica dentro da sala de aula (XXX) que chega, professora como é que é isso, como é que é isso? Aí (XXX) certinho o dever dele.

Junto com C.L.S.P. está V.L.S.P., as duas são irmãs. C.L.S.P. é mãe de outro aluno que faz parte desta pesquisa. Os antecedentes são os mesmos da irmã mais velha. V.L. parou de estudar quando estava na sexta série, porque engravidou, mas alguns anos depois, conseguiu avançar um pouco mais nos estudos e terminou o Ensino Fundamental. Hoje, está estudando para passar em concurso público e deixar de trabalhar como diarista. V.L. passa muito tempo dividindo espaço da casa dos pais, junto com a irmã, os sobrinhos e os dois filhos, mas seu lar fica em uma cidade do Goiás, próxima à Santa Maria. Todos os dias ela traz os filhos, em uma bicicleta, para freqüentar a escola.

Na casa de L.G.S.S. a situação não é muito diferente. A pequena casa de três cômodos é habitada por seus pais, ela e seus dois irmãos: um mais velho e outro mais novo. O lote é dividido com mais duas famílias, irmãos de sua mãe. O pai de L.G.S.S., o Sr. L.S.S. estudou até a quinta série do Ensino Fundamental, parou de estudar quando perdeu os pais, quando estava com treze anos, e teve que trabalhar. Mesmo nessa circunstância, ele afirma: “parei por falta de cabeça, falta de interesse, pois o estudo vale

tudo”. O Sr L.S.S. é pedreiro e diz que no trabalho não precisa muito do estudo, mas se o tivesse estaria melhor.

A mãe de L.G.S.S. estudou até a sexta série do Ensino Fundamental. Repetiu várias vezes a mesma série. Ela afirma que não enxergava bem e por isso não aprendia muita coisa na escola. E.S.S. acredita que foi por falta de interesse que parou de estudar. Não sente vontade de retornar, pois precisa trabalhar e cuidar dos três filhos. Seu esposo, L.S.S. está participando do Pró-jovem, programa do Governo Federal que tem como finalidade levar os jovens que abandonaram os estudos na idade adequada a terminar o Ensino Fundamental.

Muito próximo à casa de L.G.S.S., mora G.M.P. Um menino que no início do ano parecia que não ia dar conta da proposta da escola. Mas que ao passar dos dias, mostrou-se tão competente para aprender quanto os demais. O pai de G.M.P., o sr H.M.P. é um homem falante e cheio de fé, que também teve de trabalhar muito cedo para cuidar dos irmãos mais novos e da mãe, devido à morte do pai. O sr H.M.P. estudou até a sexta série, na cidade de Ianhápim-MG. Seus pais, segundo ele, não estudaram. No barracão de madeira cedido por um amigo da família, moram os pais de G.M.P., ele, seus três irmãos e sua irmã. A mãe, M.M.P., estudou até a quinta série. Também parou, quando tinha treze anos porque precisava trabalhar. Hoje não vê como voltar porque tem de cuidar dos filhos. M.M.P. reclama da falta de estudos, como causa de não encontrar um emprego em que possa trabalhar e cuidar da família.

Y.P.L.S. também é filho de pais que tiveram a escolaridade interrompida. Sua mãe, W.L.S., estudou até a quarta série e seu pai, J.L.S. cursou o segundo ano do Ensino Médio. A mãe alega que teve de parar de estudar quando engravidou do primeiro filho. O pai, mesmo sem concluir o Ensino Médio, conseguiu um bom emprego na Câmara dos Deputados, como assessor parlamentar. A família mora em um barraco de três pequenos cômodos. Além de Y.P.L.S, há nesta casa mais duas crianças. W.L.S. veio do interior de Pernambuco. Seus pais, segundo ela, são analfabetos, embora tenham freqüentado por algum tempo o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL.

Poucas pessoas desse grupo social possuem o Ensino Médio. Entre elas, está A.R.S., uma senhora com 32 anos, de olhos vivos e semblante alegre. Seu esposo, também com 32 anos, terminou o Ensino Fundamental e trabalha como feirante. A.A.S. mora há pouco tempo em Santa Maria, paga aluguel. Está desempregada desde que engravidou da última filha. Pretende fazer faculdade, mas no momento não dispõe de condições financeiras.

Outra mãe que também tem o Ensino Médio é a mãe da L.S.P., seu esposo possui o Ensino Fundamental e é marceneiro. J.S.P. não trabalha fora, prefere cuidar das filhas enquanto estão pequenas. Divide a pequena casa com o esposo e duas filhas. J.S.P. também pretende fazer faculdade e para tanto, já participou do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM três vezes, mas não conseguiu média suficiente para conseguir uma bolsa do Programa Universitário do Governo Federal - PROUNI.

A mãe de L.B.C também concluiu o Ensino Médio. S.B.S. (mãe de L.B.C.) é filha de pais analfabetos que vieram do interior da Bahia. Ela nasceu no DF e mora em Santa Maria há aproximadamente quinze anos. Embora tenha concluído o Ensino Médio, afirma que não tem sido fácil se inserir no mercado de trabalho. Atualmente ela faz cursos de cabeleireira para montar um salão na pequena casa em que mora, cedida pela família. Não deslumbra a possibilidade de continuar os estudos.

Em outras partes deste trabalho se encontram trechos das histórias destes colaboradores que servem para completar o quadro de envolvimento com a escola e com a escrita em seus cotidianos.

4.5.2 A escrita que circula nos lares dessas crianças

As crianças que constituem o grupo social desta pesquisa têm, em suas origens, uma história de pouca exposição à escrita e, por essa razão, pouco envolvimento em eventos de letramento. No entanto, isso não significa que vivam à margem da cultura letrada. Pelo contrário, estão mergulhadas em uma comunidade cujos usos e funções da escrita se fazem presentes a todo momento.

Basta sair às ruas de Santa Maria para perceber a intensidade da presença da escrita. Não se trata de uma cidade que tenha seu comércio desenvolvido, no entanto é nele que se estabelece o maior uso de objetos escritos, ou seja, o comércio de Santa Maria é o maior responsável pela circulação de registros escritos na cidade. O que é possível observar nos diferentes suportes portadores de textos; nas diferentes formas de registros e, conseqüentemente, nas diferentes finalidades para as quais esses registros são feitos.

Além dos comerciantes moradores ou não de Santa Maria, que usam a escrita como o meio de propagar e vender os seus produtos, há aqueles moradores que a usam para divulgar os serviços que prestam à comunidade.

Há ainda aqueles que usam o registro escrito para anunciar o produto que não atende mais às suas necessidades ou oferecer serviços feitos em suas casas. Como os moradores pertencem a uma classe desfavorecida, é comum ver em frente a suas residências anúncios de venda de objetos usados: móveis, eletrodomésticos ou de produtos alimentícios preparados por eles. Não são raros os anúncios de prestação de mão-de-obra, tais como: pedreiro, costureira; manicure e pedicure; serviços domésticos etc.

O uso da escrita, no entanto, não se limita aos anúncios de venda ou serviços. A escrita se faz presente também para dar um recado a pessoas que chegam à casa. Em duas casas de colaboradores desse estudo, deparei-me com o uso inusitado da escrita. Um recado grudado na porta da frente solicitando que os que adentrassem a residência tirassem o chinelo para não sujá-la. Os moradores da casa justificaram o uso do registro escrito como uma forma de garantir que as pessoas que ali chegassem não desrespeitassem a recomendação que, quando feita, só oralmente não promovia o mesmo respeito. Ou seja, a escrita vista com muito mais legitimação que a oralidade, em situações do cotidiano.

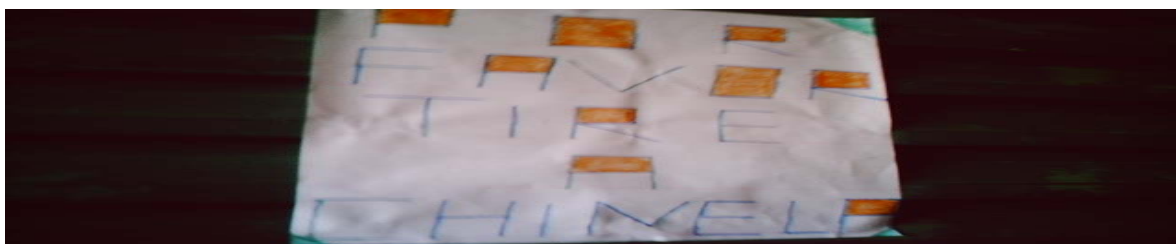


Fig. 20

Ao contrário das ruas, onde a escrita circula em diferentes formas, tamanhos e cores, dentro dos lares da maioria das crianças do grupo, ela é mais restrita. A primeira impressão é a de que os muros que servem para proteger os lares da violência das ruas também assumem outra função: separam as pessoas da exposição ao registro escrito. No entanto, essa modalidade da língua não é ausente. Como se tratam de crianças oriundas de famílias com diferentes níveis de escolaridade e também com maneiras diversas de participação social, os usos e funções da escrita na vida familiar dessas crianças mudam de acordo com vários fatores.

O envolvimento com outros segmentos sociais, ou seja, com outras agências de letramento, além da escola e da própria família, é fator predominante no uso da leitura e da escrita pelas famílias membros desse estudo. Dentre essas agências, a mais importante é a igreja. Percebi nas famílias observadas que práticas religiosas sistemáticas se traduzem em práticas constantes com a leitura e a escrita.

Há mães, avós, pais analfabetos ou com pouquíssima instrução escolar que estão inseridos em atividades leitura, exclusivamente, pela prática religiosa. Nesse sentido vale retomar a história de Dona. R.T.V., que apenas aprendeu escrever o próprio nome depois de idosa, mas que fala da importância do estudo da Bíblia na igreja como algo essencial em sua vida.

Nessa mesma linha está o envolvimento de V.S.S., a jovem senhora que foi impedida de estudar durante a infância e até hoje não encontrou meios para frequentar a escola. Ela julga que as práticas de leitura das quais participa na igreja são fundamentais para a sua vida e o bem-estar de sua família.

Mas são nas palavras do Pastor da Igreja Assembléia de Deus que se encontram os maiores argumentos para o envolvimento com a leitura e a escrita promovido pela igreja:

1. E. O senhor falou que é pastor de uma igreja?
2. SC1 Sou.
3. E.É de qual igreja?
4. SC1 Assembléia
5. E. E o Ministério de Pastor + seria Ministério + exige + assim + muita leitura, né?

6. SC1 Sim.
7. Pesq. E no Culto também + no culto também há leitura?
8. É
9. E. Como é assim... o senhor poderia contar um pouco como é o ritual do culto + o trabalho?
10. SC1 Como que acontece?
11. E. Sim.
12. SC1 Bem, nós começamos já, já com hinos da harpa + cantamos mais ou menos uns três hinos da harpa, né + juntos + cada um + tem alguns que levam sua harpa + e tem a própria igreja que tem as harpa que entrega + aí já tem essa parte + aí o que acontece: logo após é lido + a leitura devocional, que é a primeira parte + Salmo, seja qual parte + de um capítulo todo + é certo de lê um capítulo todo + então durante aquele capítulo + você lê ali, já começa + logo após damos a oportunidade pra pessoas + e nessa oportunidade alguns louva e outros vem lê aqui uma parte do Salmo ou qualquer parte da Bíblia + logo após ali + aí tem a parte da mensagem + que é mais ou menos meia hora de mensagem + então a gente tem que tá lendo pra poder trazer o que gente leu ali e tal + exige toda aquela parte + e logo após termina ali + durante o tempo do culto todo é lendo + então a gente sempre tá lendo alguma coisa + se ele não tiver lendo a Bíblia tá lendo um folheto + que tá lá um hino sendo cantado + então de qualquer jeito ele tá lendo + e eu também tenho a escola + eu tenho a escola dentro da própria igreja, que é a escola dominical, né + nessa escola dominical é onde a gente tá querendo mais fazer pra que as irmãs que dão aula hoje + ela incentive elas estudar mais + que são pessoas que + são pessoas pobre, né + mas o governo tá dando tudo que a gente precisa + então incentivando pra que elas estude mais pra seja professores mesmo + que a gente damos livros, compramos livros, tudo + aí chega naquela parte da + pedagogia, né + aí elas + pára + num tem como ir mais a frente + elas só vai até ali + não tem a criatividade + como lidar com criança + porque têm umas que lida com crianças + ela ((referindo-se à esposa) ela vai lidar agora com a parte de adolescente + ela vai dá aula pra adolescente + então ela vai ter que estudar um livro + vai ter que estudar aquele assunto todo + pra levar pros adolescente + enquanto isso eu às vezes + eu devo, devo + toda quinta-feira, dia de hoje eu tou num estudo + que mais ou menos uma hora e meia de um estudo + então é lendo o tempo todim + durante esse estudo é lendo o tempo todinho + passa-se essa hora e meia + já tem o outro Pastor também que é o meu vice na igreja que faz isso também + quando eu + sempre nós alternamos + um pra um, um pra outro + com isso envolveno todo o povo, mais nessa parte e tem outra + uma irmã + que se levantou pra gente começar trabalhar com ela pra poder dá ensinamento também + então é mais ou menos assim + a igreja ela trabalha dessa forma.

Outra contribuição para entender o quanto a igreja é uma agência promotora do letramento, vem da família do E.P.D. Nesta casa todos pertencem aos mórmons. A igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, nome oficial da igreja dos Mórmons, treina, em Utah (EUA), missionários que irão para todas as partes do mundo. Para chegar lá, esses meninos precisam aprender os mais diversos idiomas – e o método para ensiná-los é um

dos mias bem guardados segredos dos mórmons.(...) Um dos macetes é a memorização de palavras por meio da repetição. Em cerca de dois meses, dizem, missionários saem dos EUA falando a língua desejada. Por aqui, quem quiser aprender o básico vai ter que se contentar com 6 meses de estudo – no mínimo (Super Interessante, julho/2007, p.97).

A família do E.P.D. vê na participação religiosa a oportunidade de ler constantemente e explica como isso ocorre:

1. E. Como que acontece + assim + as aulas + uma pessoa da igreja mesmo ...?
2. SC. são membros da igreja que são chamados e designados pra dar aula pra aquela turma ++ as criancinha se chama de a primária + tem a primária + tem a classe das moças + a dos rapazes + da sociedade socorro que é as mulheres e o sacerdócio que é os homens ++ aí a primária é dividida no berçário + no (XXX). Aí na primário tem o berçario, os CPR e os valorosos
3. #. Sei.

A Dona. R.T.V. tem nas práticas com a igreja a principal razão para se envolver com a cultura letrada, filha de pais analfabetos, e impedida de estudar na infância e juventude, conseguiu apenas escrever o próprio nome nas muitas investidas que fez para freqüentar a escola na vida adulta. Investidas que, segundo ela, não foram bem sucedidas porque não conseguiu entender o que a professora diz para lhe ensinar a ler. Escreve o nome devagar quando precisa assinar algum documento, mas relata com entusiasmo sobre a leitura da Bíblia:

1. SC. A Bibla a gente lê porque Deus dá sabedoria + tem pessoa que não sabe nem fazer o nome e aprendeu ler + lê a Bibla corretinha (...) Deus ensina a gente ++ ali ((igreja)) a gente fala o capítulo + a pessoa lê e a gente lê tamém ++ (...) o capítulo + o versículo + tudo a gente fala + a gente fala o capítulo todo mundo lê e a gente lê + conheço gente que aprendeu lê na Bibla + foi pegano jornal + soletrano aqueles nome do jornal + hoje escreve até carta (...).

A Igreja Católica, embora em menor grau do que as evangélicas, também contribui para o envolvimento das pessoas com a leitura e a escrita. Várias pessoas que demonstraram participar, assiduamente, das práticas religiosas dessa igreja deixaram explícitos seus contatos com a escrita. A participação em novenas, situações em que há

leituras bíblicas e de cânticos combinadas com práticas da oralidade, constitui evidência de práticas letradas dessas pessoas, promovidas pela religiosidade.

Além da leitura da Bíblia e do livro de cânticos, há situações diversas que possibilitam a prática da leitura e da escrita no cotidiano das pessoas. Por duas vezes presenciei as pessoas com rifas a serem feitas com os membros da igreja. Para os colaboradores da pesquisa isso ocorre para ajudar a instituição religiosa na aquisição de algum bem.

É comum também a preparação de registros escritos para participação nos eventos promovidos na igreja. Na casa do Z.E.S.B. toda a família estava envolvida na confecção de cartazes, camisetas e outros suportes para o Seminário de Crianças e Adolescentes que estava para acontecer. A mãe mostra-me, com entusiasmo, a camiseta do filho de seis anos, na qual estava escrita: “instrui as crianças no caminho em que devem andar”. Todos na família estão se preparando para o evento, inclusive a mais nova criança da igreja, o que é confirmado com o vestidinho com os mesmos dizeres para uma menina de quatro meses.

Fora isso, a escrita também circula por meio da igreja com suas mensagens enviadas aos membros ou com a oportunidade que eles têm de escrever quando participam das correntes de orações. Essas correntes são divulgadas nas portas das igrejas, também através dos registros escritos. Dona J.M, avó de Y.M.C., embora sendo uma das poucas pessoas que possuem o Ensino Médio entre os colaboradores da pesquisa, afirma que a participação da corrente de oração é quase a única oportunidade em que ela se envolve com o ato de escrever.

E. Mas a senhora escreve cartinhas na igreja + escreve cartas pra parente, mora alguém longe?

SC. Mora. Tem parente em Uberlândia, tem parente em Catalão ++ não escrevo pra parente + quando eu posso eu ligo.

E. É. Não usa carta não.

SC. Eu não recebo uma carta de ninguém. Acho que o meu povo não gosta de escrever. Eu tou em Brasília há trinta e um ano + eu não tenho uma carta assim + pra dizer: eu recebi uma carta de fulano.

E. É.

SC. Mas também não mando não ++ quando dá saudade a gente liga né. Mais esse negócio de escrever carta ++ pra parente...

E. E pra o namorado?

SC. Ah ++ namorado + ele detesta + esse negócio de carta + isso é bobagem ((risos))
E. Não escreve uma carta nem pra fazer um charme + assim pra ele?
SC. Não.

A escrita que não é usada para escrever cartas, a não ser aquelas para fazer pedidos a Deus, adquire outro sentido nas práticas de letramento dessa senhora, que não perde a oportunidade de tentar a sorte nos jogos:

1. E. A senhora escreve muito é isso aqui né? ((Referindo-se ao jogo que está em cima da mesa))
1. SC. Ah + isso aqui ((risos))+ qualquer tipo de jogo a senhora pode perguntar ++ esse aqui eu tava lá no Plano no hospital + eu fui visitar o êx-marido ++ inclusive vou conferir agora pra ver se ganhei na Mega ++ Eu peguei aqui ó, um, dois, três, quatro, cinco, seis, são seis jogos e eu fiz esse jogo ontem, que ontem foi quarta + aí vou conferir.
2. E. A...
3. SC. Isso aqui é um jogo que um cara montou + esse pessoal que sabe jogar, eles sabe fazer a combinação + aí eu pego esse aqui e vou jogar + um dia eu fiz a quadra, com um deles que ficou em cima do balcão ++ ganhei duzentos e cinquenta reais + as vezes a pessoa fez aquela combinação + e fez e larga ali né?
4. E. Sei.
5. SC. Pra pessoa que sabe fazer a combinação, o jogo é mais fácil né.
6. E. Ah é? E tem isso, eu não sabia.
7. SC. É, tem. Agora falou de jogo + tudo eu faço + falou que é jogo eu aprendo rapidinho.
8. E. E além da Mega + que mais que a senhora joga?
9. SC. Jogo na Mega, jogo na Lotomania, jogo na Lotofácil, jogo na Quina + só não gosto de jogar na dupla sena. A dupla sena é assim + você tem que fazer seis números, certim + se você fazer cinco pontos você não ganha + tem que fazer os seis pontos certim pra você ganhar ++ Então ali eu acho que é assim + é o mesmo que você jogar uma bola de gude (???) devolve pra você de volta.
10. E. Aí a senhora acompanha pela televisão?
11. SC. Não. Eu vou lá na casa lotérica e pego o resultado.
12. E. Ah, você pega o resultado na...
13. SC. Ó + um dia eu marquei dezoito pontos na Lotomania ++ ganhei mil quinhentos e vinte dois reais + fiz a quadra duas vez na mega + fiz dezessete pontos na Lotomania + cansei de fazer + de fazer doze pontos na lotofácil não ganhei mais larguei toda semana eu ganhava + só não ia lá pra ganhar coisa de rato + jogava, dez, doze reais ganhava

quatro, cinco (XXX) eu gosto de jogar mais é na mega, quina.

14. E. A senhora costuma jogar quanto no jogo?
15. SC. Ah + teve uma época que eu jogava duzentos e cinquenta reais por mês no jogo.
16. E. É.
17. SC. Aí eu parei, o negócio tava me quebrano + vou investir meu dinheiro em outras coisas né ++ Eu ganhava oitocentos reais, e consegui comprar um lote com dois anos aqui na Santa Maria com dois anos que eu tava morano aqui sabia? Olha só + como é você fazer a coisa certa ++ Essa casa minha saiu por duas linhas telefônica aqui nessa casa hoje, eu fiz consórcio na escola para linha telefônica (???) comprei um lote aqui por dois mil e duzentos, fiz a casa, vendi a casa por quatorze mil e comprei essa por doze mil e quinhentos na laje + a senhora sabe que a laje gasta muito + aí eu peguei e deixei a casa toda bonitinha, toda na cerâmica, três quartos, tudo, só falta pinta né. ++ vendi por quatorze. Comprei ela por doze e quinhentos aí sobrou quinhentos aí comprei um fusquinha véi.

Os materiais escritos nos lares das crianças, com pouquíssimas exceções, estão praticamente ausentes. Em geral, resumem-se à Bíblia ou a outros livros ligados à religiosidade. Estes foram encontrados praticamente em todas as casas. Fora isso, estão os livros didáticos que também estão sempre presentes, quando outros membros da família também estudam.

Em poucas residências foram encontrados alguns livros de literatura infantil ou enciclopédias gastas pelo tempo. Estas últimas com demonstração de pouco uso. Na casa de D. Mc estavam na estante da sala uns livros cobertos de poeira. Quando perguntei que livros eram aqueles, ela respondeu que eram livros espíritas doados por uma patroa de sua neta. Verifiquei os livros e percebi que eram alguns volumes de uma enciclopédia “Barsa”.

Fato parecido ocorreu na casa de T.C.S. que e ao ser perguntada sobre o material escrito que havia no lar, ela não se referiu a três livros que estavam na pequena estante da sala. Quando apontei o material, ela passou a folheá-los e percebeu que um dos volumes trazia várias informações sobre saúde e higiene e era interessante para os trabalhos escolares do filho mais velho e para uma amiga que estava estudando enfermagem.

Embora a fala das pessoas demonstrem pouco uso da leitura e da escrita, é comum encontrar calendários nas paredes das casas e adesivos de propagandas de gás afixados na porta da geladeira. Outro material escrito presente em muitas residências deste grupo social é o slogan do time de futebol preferido. Mensagens bíblicas e/ou de datas comemorativas (Dias das Mães, Final de ano) também se encontram expostas nas paredes internas da casa. Os moradores também lidam com a escrita com o uso das despesas rotineiras do lar. Estas, geralmente, ficam em algum lugar visível: porta da geladeira ou em um prego na parede. Segundo relatos de alguns dos colaboradores, este hábito de deixar a conta exposta serve como forma de lembrar de pagá-las.

A cidade é sinalizada com os nomes das ruas, mas nem todas as casas contam com o endereço de forma visível. O uso de agendas também é pouco comum entre as famílias dos alunos pesquisados. Em algumas casas, no entanto, foi possível observar um caderno ou uma agenda para anotações de telefone e recados.

Em alguns lares observei livros sujos e rasgados pelo chão. Com o decorrer das observações também pude constatar mudanças com relação a esses materiais escritos. Em algumas casas, que nas primeiras visitas não era possível presenciar livros, nas visitas posteriores, os livros estavam limpos e organizados de forma visível. Apenas em uma casa encontrei uma cesta com revistas na sala.

As atividades desenvolvidas pelos sujeitos do grupo social pesquisado demandam pouco manuseio da leitura e da escrita. A grande maioria das famílias desenvolve trabalho braçal: empregada doméstica, pedreiro, diarista, lavador de carro, entregador de mercadorias, repositor de mercadorias, feirante, essas são as principais profissões dos sujeitos pesquisados. Por essa razão, percebi pouco envolvimento com práticas de leitura e escrita promovidas em função do trabalho. No entanto, vale ressaltar a história do pai do M.V. Antônio relatou em seu primeiro contato comigo que havia abandonado os bancos da escola após várias reprovações. Conseguiu cursar até a 5ª. série do Ensino Fundamental, mas não conseguiu aprender matemática:

— Até os doze anos estudei na Paraíba, lá eu passei porque a professora saiu e deu uma nota lá, aí consegui passar no meio do ano. Aí no final do ano fiquei em matemática, no outro ano

também fiquei em matemática... três ano em matemática (...)naquele tempo que a pessoa repetia três ano expulsava que é porque a pessoa não queria estudar, pra dá a vaga pra quem queria estudar.

_ Isso foi aqui lá em Taguatinga...

Antônio é filho de pais analfabetos. Segundo ele, seus pais não tiveram tempo de estudar porque trabalhavam muito. Segundo Antônio, a mãe “conseguiu assinar o nome agora depois de velha”. Hoje, ele, com trinta e sete anos, sente-se velho para voltar a estudar e a matemática, motivo de suas reprovações na escola, é ferramenta para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Antônio é dono de um Supermercado, junto com a esposa e alguns parentes, ele organiza, faz compras, vende e gerencia o estabelecimento comercial. Em uma das visitas, aproveitei para comprar alguns produtos de limpeza e uma carne no Supermercado dele. E observei que Antonio não apresentou nenhuma dificuldade para lidar com os números, além de operar com as máquinas, que, segundo seu depoimento, facilitam o manuseio com a matemática.



Fig. 21



Fig. 22

Para o Sr H.M.P., pai de G.M.P., a escrita é o meio de fazer os registros das placas de automóveis que tem que pintar. Ele está sempre com o caderno de anotações no bolso para não esquecer os trabalhos encomendados pelas agências. Com esse registro ele também pode saber qual o seu faturamento diário. Em poucos minutos, Seu Hélio realiza a

multiplicação do número de placas pintadas pelo valor cobrado em cada uma delas e, com voz de agradecimentos a Deus, ele relata que há dias que o faturamento é muito bom.

Os que desempenham trabalhos de pedreiro dizem que precisam da escrita para realizar os orçamentos. Ao pegar o serviço eles anotam a quantidade de cada material a ser utilizado na construção ou reforma da casa. Às vezes, são os próprios pedreiros que vão à madeireira fazer as compras do material solicitado. Fora isso, eles afirmam não haver muita necessidade de escrever no serviço.

São os pedidos de serviços que demandam o uso da escrita para o pai da K. Ele é entregador de pizza e anota os pedidos das pizzas para fazer as entregas. O mesmo ocorre com o padraço do T.H.M.F., que é entregador de medicamentos.

4.5.3 O tempo e a leitura

Muitas das pessoas do grupo social de pesquisa não estão inseridas no mercado de trabalho. Ou porque nunca trabalharam e não vêm como trabalhar, ou porque precisam cuidar das crianças. Essa última situação se aplica, principalmente, às mulheres. Há também os casos em que as pessoas que cuidam das crianças são aposentadas. Esse quadro daria para deduzir que, boa parte dos alunos está sob os cuidados de pessoas que dispõem de tempo para ler e escrever junto com eles. No entanto, não é isso que ocorre. Percebe-se que o tempo dedicado a essas atividades é ínfimo. Durante a observação participante, houve pouco envolvimento dos pais em leitura com as crianças, mesmo porque na sua maioria apresentam pouca proficiência na leitura.

Apenas cinco famílias relataram que lêem histórias infantis para os filhos. A primeira vez que fui à casa de L.S.P. encontrei as três crianças lendo. A mãe depois relatou que sempre lê para os filhos antes de dormir e quando não faz isso, eles pedem. Na casa do Y.P.L.S. é o pai que costuma ler para os dois filhos e colocá-los para escrever. Y.P.L.S. e o irmão têm nome de personagens históricas ligadas a revoluções políticas. Na casa é possível observar livros que envolvem o tema. Y.P. também possui um quadro onde o pai costuma lhe ensinar escrever. Este aluno demonstra em sala um grande desenvolvimento

da leitura e nas participações orais. Porém, a professora reclama de ele não gostar de realizar os registros escritos.

Outro lar em que a prática escrita está presente intensivamente é o do E.P.D. Sua mãe está cursando o segundo ano do Ensino Médio. O irmão está terminando o Ensino Médio e a irmã cursa a quinta série do Ensino Fundamental. Além da leitura promovida pelo envolvimento com a igreja dos mórmons, a mãe relatou que sempre está lendo alguma coisa relacionada à escola. E.P.D., por várias vezes, foi encontrado lendo ou passou a ler logo que eu cheguei à sua casa. Em uma das visitas, E.P.D. veio me receber com o livro de historinha que havia adquirido na Feira do Livro. A mãe afirmou que ele pega os livros assim que levanta da cama. Em sala, E.P.D. destaca-se nas atividades e intervenções orais. A professora relatou que ele a surpreende com seu interesse pelo conhecimento.

Outro que faz parte desse pequeno grupo que tem o hábito de presenciar alguém da família lendo é o W.S.P. A mãe, apesar do pouco estudo (está cursando a quarta série do Ensino Fundamental), afirma que, sempre que pode, lê para os filhos. Este também se destaca nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

1. E. Vocês tem o hábito de ler historinhas, de ler a Bíblia...
2. SC. É... quando os menino pede assim, mãe que palavra é essa? Eu vo e leio pra eles né, aí quando tem historinha, igual eles tem historinha né a professora (XXX) aí eu vou quando é de noite, quando não tem aula, aí eu pego e fico lendo, fico lendo pra eles escuta né (XXX) o mais velho (XXX) tem vez que ele pega uma historinha e lê pro irmão dele né. Aí eu vou pro colégio (XXX) aí ele fica lendo uma historinha pro irmão dele.
3. E. Vocês têm livros de historinha ou só é o que traz da escola?
4. SC. Deles mesmo que eu comprei.
5. E. E que mais que lê? Lêem jornal?
6. SC. Jornal, qualquer coisa.
7. E. Vocês costumam comprar jornal?
8. SC. Não. Comprar jornal não. Às vezes minha mãe traz pra mim.
9. E. E quando a sua mãe traz do serviço vocês lêem todo mundo ouvindo ou... lê baixo?
10. SC. Não, quem mais lê, assim quem mais lê é eles né (XXX)
11. E. Sei, aí os meninos vêem vocês lendo, escutam?
12. SC. Só o mais velho mesmo.
13. E. E a Bíblia?
14. SC. A Bíblia eu tenho, deste tamanzim ela que eu sou católica + né + então (XXX) aí eu levo.
15. E. Mas você lê a Bíblia em casa não?

16. SC. Leio.
17. E. Lê a Bíblia pras crianças?
18. SC. Sim. Quando eu não estava estudando de noite eu lia direto né.

A.H.S. também participa de leituras promovidas pela mãe e avó, ambas possuem o Ensino Médio. Nas palavras da avó, ele é muito interessado pelas letras e tudo que vê na rua quer decodificar, quando não dá conta, solicita sua ajuda. A.H.S. já apresenta leitura bem desenvolvida de textos com os quais tem contato. Seus olhos brilham diante dos livros que comprou e que ganhou na Feira do Livro.

Os demais membros familiares que fizeram parte do estudo relatam entusiasmados sobre o interesse dos filhos pela aprendizagem da escrita. No entanto, nas entrevistas, a maioria relatou não dispor de tempo para dedicar aos estudos dos filhos, deixando isso, muitas vezes, a cargo dos irmãos mais velhos:

1. E. Mas ela vê alguém lendo?
2. SC. Não. Lê não que ela não sabe lê.
3. E. Não mais ela vê outra pessoa lendo?
4. SC. Não, aqui a gente não tem hábito de ler assim, só às vezes que ela tem televisão (???) que a criança tem televisão e perde o interesse de estudar né.
5. E. É. Mas a senhora costuma ler jornal?
6. SC. (XXX) tem tempo não, minha vida é uma correria tão grande (Risos). Ó eu tou aqui né cuidando pra fazer almoço + eu tive é, dois meses com o pedreiro aqui, eu tinha que trabalhar + pra deixar ele aqui tinha que deixar almoço pra todo mundo + num tem tempo pra isso não professora.
7. E. Nadinha + nem jornal + nenhuma cruzadinha?
8. SC. Não.
9. E. Mas tem livros? A senhora tem livros?
10. SC. Menina, aqui tinha tanto livro que eu doeí tudinho tinha era caixa de livro aqui que a minha irmã trabalhava na biblioteca.
11. E. Sei.
12. SC. Entendeu? E trouxe um monte de livro pra cá e eu doeí pra escola + doeí pro outro entendeu?
13. E. Sei. E ficou sem nada?
14. SC. Eu comprei livro aqui quando os menino estudava que falava, eu esqueci o nome, era deste tamanho professora ((faz gestos com as mãos)) e falava sobre todos os presidentes, a história de todos os presidentes, tudo que se caçava nesse livro tinha sobre o ser humano tinha, eles nunca se interessou professora, eu paguei caro naquele livro...
15. E. Sei.

16. SC. Fiquei tão triste + ficou um ano jogado aí (XXX) do corpo humano do início até o fim tinha + sobre todos os presidentes que vale a pena neste mundo tinha.
17. E. Sei.
18. SC. (???)
19. E. E hoje? Que livro você tem em casa?
20. SC. Tem mais nenhum hoje em casa não.
21. E. Nenhum
22. SC. Dei tudo pros outro.
23. E. Nenhum livro, nenhuma revista?
24. SC. Não. Porque ninguém gosta de ler. Não tem o hábito de ler, pra começar eles não pára em casa, eu só vejo.

A prática de leitura como fruição é, praticamente, ausente na vida desse grupo. Todos os relatos de leitura demonstraram alguma finalidade prática para sua realização. Não houve relato de que pais e avós leiam romance, poesia ou outros gêneros similares. Também, houve poucos casos de leitura de revistas. No entanto, entre os irmãos adolescentes, observa-se que as leituras prediletas são, justamente, essas que não estão presentes na vida das pessoas mais velhas.

O pai de A.C.M.D. afirma que a única que gosta de ler em sua casa é sua enteada: “ela fica horas lendo uns livros de história”. A menina confirma que gosta muito de literatura infanto-juvenil. Ela está na sexta série e, segundo a mãe, é muito dedicada aos estudos. A irmã de M.V.O.S. também, segundo os pais é a pessoa da casa que costuma ler e escrever. A mãe comenta sobre o uso do diário da filha e relembra que também fazia isso quando era de sua idade.

Outra que lê textos diferentes dos pais é a irmã de Z.E.S.B. Ela dispensa as leituras bíblicas propostas pela família e prefere romances românticos, segundo o relato da mãe, confirmado pelo pai:

12. E. É o senhor que lê mais?
13. SC2. É
14. E. E lê o quê?
15. SC2. A gente lê de tudo + leio + leio livro + da própria menina mesmo ++ leio os livros da menina + e a Bíblia, livros + eu tenho lido constantemente + porque + sou um, sou pastor né + então tem que tá na frente, todo tempo + fazemo alguma coisa + eu não posso parar + aí, sempre eu gostei de história, sempre eu fui envolvido na parte de história + sempre gostei + e pra mim ficou melhor ainda + eu não tenho + agora

mesmo eu tava lendo um livro que cedim eu tava lendo um livro + já de madrugada eu indo pro posto eu tava lendo um livro + eu gosto mesmo de ler + eu gosto mesmo...

16. SC1 Ele gosta muito de ler...
17. E. O senhor tava lendo qual livro?
18. SC2 Um pequinim que taí...
19. SC1 Livro do Espírito Santo.
20. E. E Quando o senhor lê aqui o senhor comenta, o senhor comenta as leituras?
21. SC2 Comento sim.
22. E. O senhor comenta com ela? ((referindo-se a esposa))
23. SC2 Comento.
24. E. E com os meninos?
25. SC2 Também + só que eles (XXX) só com o outro não + mas a gente que + ele ainda é muito pequeno + nem muito ++ mas com a outra + eu sento com ela, às vezes, passo pra ela o que eu leio + ela inclusive tá + agora que eu comecei a ver que ela tá começano a gostar de ler também.
26. E. Certo
27. SC1 Hoje mesmo ela++tava lendo um
28. SC2 Pega um livro tal ((referindo-se ao livro de romance apreciado pela filha)).

Há no grupo um grande número que lê, esporadicamente, o jornal. Geralmente esse suporte de texto chega às casas desse grupo social trazido por algum membro da família que trabalha fora. Quando compram é um jornal mais barato. A leitura desse jornal não é compartilhada com as crianças. Pelo contrário, em muitos casos, as crianças são proibidas de vê-lo. Isso acontece porque o jornal presente na casa dos colaboradores de pesquisa está recheado de notícias violentas, com fotos extremamente fortes.

A leitura do jornal é, via de regra, comentada com os membros adultos da família ou com os vizinhos. Houve, durante a observação participante, momentos em que as notícias motivavam os comentários, por estarem relacionadas a pessoas da família ou conhecidos. Nessas ocasiões, os comentários eram feitos com vergonha ou revolta.

1. E. O que que é que tem de bom nesse jornal?
2. SC. BOM?
3. E. Ele não tem nada de bom não?
4. SC. Misericórdia, eu tou vendo o pessoal da “Santa Pizza”.
5. E. O que que aconteceu?
6. SC. A... os traficante +as droga danada lá.
7. E. É? Nossa! É essa mesma aqui que agora mudou o nome? Só que agora parece que é “Papa Pizza” né?
8. SC. É.
9. E. Ué, então aquela pizzaria ali é...
10. SC2. É lavage de dinheiro.

11. SC. Só a pizza ali, só era só pra...
12. SC2. Só que é uma delícia a pizza. Muito boa a pizza.
13. SC. (???)
14. E. Nossa, mas pegaram?
15. SC2. Tá aqui, tudo preso. O dono da Papa Pizza é o traficante maior.
16. SC1. (???)
17. E. E lá vivia lotado né?
18. SC2. Nós mermo ia na quarta.
19. E. Tinha um telão lá né. Meu Deus, nós não estamos livres de nada né? Eles são daqui de Santa Maria?
20. SC1. Acho que são.
21. E. Parece que é muita gente né.
22. SC2. É gente demais. O pessoal parecia que era gente boa né, quer dizer deve ser né, só porque (???) não quer dizer que eles são mal não.
23. SC. Mar menina, mas eles fizeram um limpa hein, ué, eles pegaro esses traficante Santa Maria, Gama, Ceilândia...
24. SC2. Foi, fez um limpa.
25. SC. Céu Azul, Pedregal, Novo Gama, Valparaíso, Jardim Ingá e Luziânia. Tudo bem que era esse povo do tráfico que vendia dando golpe de tráfico, vixi eles fez um limpa.
26. E. Como será que eles chegaram a....
27. SC2. Você não viu a Ana Maria Braga, (???) tava vendo o programa dela, ela falou assim: Gente se você vê um filhinho seu que trabalha (???) que trabalha do mesmo jeito que você trabalha melhorando de vida muito rápido, denuncia e dê o número. Ela disse que você denuncia aí num, num tem nada aí a polícia vai investigar. Então se denunciar eu ou você a gente nem sabe que tá sendo...
28. E. É que é muito estranho mesmo.

Ao chegar à casa do T.H.M.F. o assunto do jornal volta a ser tema da conversa. Dessa vez porque um dos envolvidos é um parente próximo da família. A mãe de T.H. fala com voz baixa para que o filho não perceba o assunto e faz comentários sobre o ocorrido com os donos da pizzeria.

Na casa de T.C.S encontro alguns membros lendo o mesmo jornal: “Na polícia e nas ruas” e desta vez, a notícia que chama a atenção é homicídio de uma conhecida. Faço algumas perguntas sobre as causas da morte e T.C.S pede para o filho buscar o jornal no quarto, que outra pessoa já estava lendo. No momento o menino de 10 anos mostra-se indisposto a atender a solicitação da mãe. T.C.S comenta, “ele não gosta de pegar o jornal por causa das fotos”. O menino traz o jornal com demonstração de repugnância.

Vejo a notícia e volto a comentar o caso da pizzaria, T.S.C também conhecia os envolvidos e afirma ter lido a reportagem. Na casa de L.S.P., a mãe afirma não deixar as filhas se aproximarem do tal jornal por causa do tipo de notícias e das fotos que são muito pesadas para elas.

A repugnância ao jornal é confirmada, quando na escola a professora propõe uma atividade com jornais. Em conversa com a professora, ela afirma que muitas crianças não queriam se aproximar dos jornais que foram colocados para que elas manuseassem. Por alguns momentos, elas comentavam entre si que não iam pegar no jornal. Percebendo o fato, a professora procurou fazer um trabalho em que ficasse claro que o jornal não trazia apenas notícias ruins e que era um veículo importante de contato com a escrita.

Durante as observações percebi que, mesmo as famílias não tendo o hábito de leitura em casa elas podem contribuir com a aprendizagem das crianças na escola, embora a contribuição seja menor do que a daquelas cujo hábito de leitura é cultivado. Isso acontece quando apresentam outras atitudes que possibilitam o acompanhamento da vida escolar dos filhos. O P.H.S.L. vive com Dona M.C.S.L, uma senhora que, como já foi relatado, não sabe escrever o próprio nome, no entanto ela acompanha a criança e faz todos os esforços para que o bisneto não falte às aulas. Ele, por sua vez, recebe muitos elogios da professora, por ser dedicado.

Com os dados construídos por meio da observação participante, percebi a importância da família na aprendizagem dessas crianças. Fica também comprovada, mais uma vez, a asserção geral postulada no início deste trabalho: “O envolvimento da família em práticas de letramento interfere na aprendizagem escolar das crianças”. A comprovação dessa asserção foi possível, graças à percepção de que alunos com maior grau de envolvimento em práticas relacionadas à escrita e à leitura, mostraram maior facilidade em se apropriar das tarefas escolares.

Não se pode esperar que haja uma relação direta entre o envolvimento da família com as práticas de letramento e a aprendizagem da escrita pelas crianças. Os dados mostraram que mesmo as crianças cujos pais não são escolarizados ou quando escolarizados apresentam pouca participação em eventos de letramento, apropriam-se da

escrita na escola. Portanto, percebi contribuição do envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças, como já demonstrados em diversos estudos e pesquisas sobre esse assunto, mas esse fator não é definitivo para proporcionar as condições que levam as crianças a se apropriarem da língua escrita.

Ficou também muito evidente que a escola pode contribuir muito para a apropriação da escrita, mesmo quando os alunos não participam de um alto grau de envolvimento nas práticas de letramento. Esse será o objeto a ser discutido no próximo capítulo.

5. A escola, *Locus* oficial da cultura do letramento

5.1 A apropriação da escrita por crianças alfabetizadas

A observação participante nos lares das crianças do grupo social pesquisado demonstrou pouca participação em eventos de letramento, considerando as grandes possibilidades que a tecnologia da escrita promove nos cidadãos, sobretudo em sociedade altamente letrada como a nossa. No entanto, isso não quer dizer que essas crianças vivem à margem da cultura letrada. Pelo contrário, estão mergulhadas na escrita que se faz presente nos diferentes contextos, já relatados neste estudo.

O fato de pertencerem a famílias com pouca escolaridade e pouco envolvimento em eventos de letramento, requer que a escola adote postura diferenciada para levar essas crianças a adentrarem no mundo da escrita, de forma a perceberem as diferentes possibilidades que essa nova linguagem oferece. As crianças oriundas de famílias com grau elevado de letramento convivem com um ambiente facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita e, portanto, chegam à escola já dominando os princípios básicos desse mecanismo. Diferentes dessas, as crianças que vêm de classes desfavorecidas, muitas vezes, não têm o exemplo de pais ou outros adultos que possam facilitar o ingresso nesse mundo, que, embora não lhes seja estranho, é diferente do seu convívio familiar. Terzi (2002) ressalta essa situação:

Em se tratando de crianças de periferia, a atenção à valoração é crucial. Oriundas, em geral, de comunidades “iletradas” que vêem pouca função para a escrita, o trabalho com esta só será bem-sucedido se tiver um sentido para a criança. É necessário que a introdução dessas crianças à escrita permita-lhes construir um fator de valoração para a aprendizagem (TERZI, 2002, p. 25, grifos meus).

Embora não esteja de acordo com a autora supracitada de que as crianças são oriundas de comunidades iletradas, já que prefiro concordar com Tfouni (2006) que afirma:

não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isto se pressuponha sua inexistência (TFOUNI, 2006, p.23, grifos da autora).

Vejo a necessidade de que seja dado um sentido para a aprendizagem da escrita na escola, tendo em vista que o contato das crianças com a escrita no lar não é suficiente para que se tornem leitores pelo exemplo e orientações dos pais.

Tanto as crianças que pertencem a famílias de classes sociais favorecidas, quanto as que têm poucas condições de sobrevivência necessitam de um ou mais professores para fazer com que elas se apoderem da tecnologia e das condições de uso da escrita. Por essa razão, a grande maioria das famílias coloca seus filhos na escola e é unânime em reconhecer a importância da instituição escolar na aprendizagem das crianças. No grupo aqui estudado, todas as famílias, independentemente do grau de escolaridade, vêm no estudo a possibilidade de os filhos crescerem social e economicamente.

O professor-alfabetizador assume uma condição essencial para promover o ingresso das crianças no mundo da escrita, sobretudo quando essas não dispõem de condições propícias, que seria, a meu ver, contar com a colaboração da família no exercício de sua função. Função essa que vai além da responsabilidade de levar os alunos a adentrar o mundo da palavra escrita, mas, principalmente, conduzi-los, com calor humano e segurança, nesta fase inicial substancial para o desenvolvimento das crianças na escola.

Para dar conta desse processo, cabe ao professor-alfabetizador, segundo Silva, E. (2006):

Transpirar quantidades suficientes de entusiasmo por textos e livros, estabelecer objetivos, conduzir o artesanato das palavras e frases de modo que os estudantes façam crescer dentro de si o desejo de integrar-se ao universo das letras, e, ao mesmo tempo, não se sintam perdidos nos labirintos da linguagem escrita (SILVA, E. 2006, p.3).

São esses labirintos que estão presentes na sala de aula da turma da professora M., a professora que aceitou o desafio de participar deste estudo. São os caminhos encontrados por ela para levar os alunos a se apropriarem da escrita que serão relatados nas próximas páginas.

5.2 Alfabetizar só não basta, letrar é preciso

Sempre achei que as melhores alfabetizadoras são mulheres que encarnam valores como tolerância, paciência e esperança, movendo para frente o ensino do código, com todas as minúcias que isso exige, e antevendo a mágica ou o milagre de ver seus alunos produzindo sentido aos textos. (Silva, E. 2006, p.3).

Filha de pais quase sem estudos, a professora M. relata com alegria seus anos de infância. Muito cedo se iniciou nas primeiras letras porque teve a oportunidade de realizar seu maior sonho: “aos seis anos ingressei na escola, cursando o pré-escolar. Era a coisa que eu mais queria, era tudo que eu sonhava” (Porta-fólio, 2005).

A professora M. é uma dessas mulheres que encarnaram os valores necessários ao ofício de alfabetizar. Está em sala de aula há dezoito anos. Afirma que por um bom período de sua trajetória como alfabetizadora reproduzia métodos que nem ela mesma conhecia. Suas ações não correspondiam às suas expectativas e tão pouco a de seus alunos. Para ela, essa situação era fruto de sua formação inicial, que não foi capaz de promover reflexão da prática pedagógica.

É na formação continuada que a professora M encontra oportunidade de refletir criticamente acerca de sua prática pedagógica para que, conseqüentemente, possa atuar com outra visão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Ela ressalta: “entendo que todas as crianças podem aprender e, para isso, é necessário que o professor seja um pesquisador, que esteja sempre aprimorando os seus conhecimentos e buscando a formação continuada” (TCC, 2005, p.10).

Por muito tempo, essa alfabetizadora acreditou que o trabalho com a escrita em turmas de alfabetização dava-se mecanicamente, por meio da memorização. Ela também afirma que não via a necessidade de os alunos trabalharem com textos, porque estes não haviam assimilado as palavras escritas.

Seu trabalho também tinha como prática o treino de palavras que os alunos não acertavam, acreditando que, pela mera repetição da escrita das palavras, os alunos se apropriassem do sistema da escrita. Em seu Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de graduada em Pedagogia (PIE), ela ressalta:

O que eu fazia em sala de aula era simplesmente decodificação de códigos da escrita e, assim não alcançava os objetivos com relação aos alunos. Em aspectos cognitivos, por exemplo, eles demonstravam pouco estímulo e isso contagiava a todos. Assim, conseqüentemente não construímos aprendizagens (TCC, 2005, p.13).

É necessário construir aprendizagens na sala de aula e foi isso que motivou a busca por outro fazer-pedagógico. Hoje, a professora M reconhece a necessidade de criar oportunidades de trabalho com diferentes textos e considerar o importante papel que ela desenvolve como mediadora dos conhecimentos da escrita e acrescenta: “busco desenvolver no aluno a percepção para as coisas escritas que o cercam em seu cotidiano, a fim de que ele possa identificar os vários usos sociais da escrita e da leitura”.

5.3 O contexto interacional e constituição das aprendizagens das crianças

O objetivo dessa parte da pesquisa é identificar, descrever e analisar rotinas no trabalho pedagógico da professora M que resultam em aprendizagens dos alunos. Para tanto, foram feitas diversas observações em sala de aula, com gravações em vídeos e áudios. Além disso, houve entrevistas e várias oportunidades de conversas informais com a professora sobre o desenvolvimento das crianças.

A noção de contexto é extremamente relevante para a pesquisa sociolingüística, já que esta trabalha com o uso da língua relacionado à interação social. Os modos de organização da fala não estão isolados do contexto em que ocorrem, portanto as unidades constituintes do discurso são indicadores de como os eventos são caracterizados na construção da aprendizagem.

Para dar conta dessa questão, foi postulada a seguinte asserção que será discutida nos protocolos interacionais que fazem parte dos dados construídos durante as observações.

“A concepção de ensino de língua e as ações responsivas adotadas pela professora possibilitam maior acolhimento do aluno, nos eventos orais e escritos, mesmo quando distantes da língua padrão”.

Vejamos alguns protocolos de sala de aula que exemplificam ações responsivas da professora frente aos alunos.

Toda a escola está trabalhando com o projeto “O nosso planeta pede socorro”. Os alunos da professora M. são envolvidos no tema do projeto por meio de várias atividades. Nesta aula, ela já havia lido com eles uma historinha, cujo título é “Lixinho”. Após a leitura, a professora discutiu o tema da história com os alunos e fez o reconto. Todos participaram com entusiasmo. Ela gravou o reconto e em casa digitou o texto produzido para os alunos. Segundo seu relato, essa atividade possibilitou mostrar aos alunos que a fala pode ser transformada em um texto escrito.

Devo esclarecer aqui que este trabalho preferiu enfatizar eventos interacionais que promoveram a apropriação da escrita por parte das crianças, deixando escapar, propositadamente, aspectos negativos e irrelevantes para o propósito deste estudo.

O protocolo interacional que se segue é o trabalho com a palavra que sugere a idéia principal da história já lida e discutida com os alunos. Os alunos estão todos sentados no chão, bem próximos à professora:

1. P. Olha o que eu já fiz: POLU...

Ao aproximar os alunos de si e apontar a palavra que eles já conhecem no quadro, (P) promove a identificação de unidades sonoras e a visualização da escrita dessas unidades. (P) também organiza os (A) de forma que possibilite maior participação.

2. A. I

Os (A) compreendem a pista de contextualização fornecida por (P), quando pronunciou apenas parte da palavra e fornecem a próxima

unidade sonora. Com essa estratégia (P) garante a tomada de piso⁸ pelos (A).

3. P. ÇÃO.

A (P) fornece nova pista de contextualização. Desta vez uma pista gestual, aumenta a entonação da voz para que os (A) percebam que é hora de tomar o piso e fornecer a letra que corresponde àquela unidade sonora.

4. A. S...S...

Os (A) tomam o piso e fornecem uma das possibilidades de letra para representar o som da sílaba.

5. P. Tem outra letrinha que tem o sonzinho de S...

(p) problematiza a resposta dada por (A) fornecendo como pista a existência de outra letra que pode representar o fonema /s/ neste contexto.

6. A. K

7. A. C

8. P. C com que embaixo?

A pergunta de (P) leva os (A) a perceberem que a letra necessita de outro elemento para dar conta do fonema nesse contexto.

9. A. Com cedilha.

Os (A) tomam o piso e fornecem a resposta adequada, demonstrando com isso que já reconhecem diferentes letras para representar um mesmo fonema.

10. P. Porque se não colocar a cedilha vai ficar POLUICÃO, fica errado. Então POLUIÇÃO, como é o ão?

A (P) amplia a resposta adequada dos (A) e inicia uma nova seqüência de IRA. Iniciação com uma pergunta, os (A) respondem, (P) avalia e amplia, quando necessário.

11. A1. E

12. A2. A

⁸ O sistema de tomada de turnos (aqui usado tomada de piso) é o principal sistema que regula a conversa cotidiana (Sacks, Schegloff & Jefferson, 19974). Uma noção crucial para a compreensão do sistema de tomada de turnos é a de *seqüencialidade* ou *ordem seqüencial*, que se refere ao fato de os turnos serem *seqüencialmente* ordenados, pois a fala-em-interação é um fenômeno estruturalmente organizado, e os falantes a realizam de forma ordenada, através de recursos sistemáticos, mesmo quando parece desordenada (JUNG,p.92; 2007).

13. O A. que tem um acento que se chama til pra formar o som ãO. (chama atenção do aluno que não está atento). POLUIÇÃO termina com que letrinha?

A (P) acata a resposta adequada de (A2), ratifica com a repetição da resposta e amplia. Fornece a informação de que para que o A adquira o som nasalizado ele necessita do til. (P) percebe a falta de atenção de um aluno e o convoca a participar da aula. Continua a interação com outra pergunta.

14. A. S

15. P. S???

A (P) informa que a resposta está inadequada com a entonação interrogativa, com isso fornece uma pista para que outros (A) cheguem à resposta certa.

16. A. O.

17. P. Agora vamos ler cada pedacinho...vamos falar junto comigo...

Ao usar a palavra "agora" (P) indica que vai começar uma nova seqüência na atividade que está sendo realizada.

18. Todos: PO-LU-I-ÇÃO

A (P) aponta cada sílaba da palavra. Essa estratégia permite que os (A) acompanhem também com os olhos o que está acontecendo, além disso, (P) aumenta a entonação para que eles percebam as unidades sonoras.

19. P. Êta! 4 pedacinhos, né? Essa palavra poluição tem vogais?

A (P) usa a palavra pedacinhos e não sílabas para levar os (A) a perceberem as unidades sonoras que compõem a unidade maior que é a palavra. (P) faz uma pergunta retórica sobre um assunto que já é do conhecimento dos (A).

20. A. Tem.

21. Tem Vinícios, vogais essa palavra?

A (P) nomeia o (A) para que ele tome o piso e participe mais da atividade, porque neste momento ele se distrai com outras crianças.

22. A. O... I...A...O...

Os (A) entendem a pergunta como uma oportunidade de mostrarem o que já conhecem do assunto e falam todos ao mesmo tempo.

23. P. Peraí, se não vai ficar poluição sonora. Primeiro eu quero lembrar que tô esquecida (gesto de esquecimento): Quais são as vogais?

A (P) indica gestualmente a necessidade de organizar o piso conversacional. Usa o termo poluição sonora e com isso contextualiza a palavra que está sendo trabalhada. Começa outra vez uma seqüência de IRA.

24. CS. A...E...O...U...I...

25. P. Vamo falar na ordem:

A (P) usa outra vez a estratégia de apontar as letras que estão sendo pronunciadas.

26. Todos: A...E...I...O...U

Os (A) acatam a pista gestual e tomam o piso coletivamente, fornecem a resposta adequada e demonstram a aprendizagem desse assunto.

27. Então, se são essas as cinco vogais, eu acho que aqui tem...não tem?

28. CS. Tem.

P. então digam pra mim qual a primeira vogal que aparece na palavra POLUIÇÃO. (Vínícios você disse que ia participar hoje da aula, né? To esperando. Você tá esquecido que tem uma aula aqui, ó. Os coleguinhas estão trabalhando...) Eu to perguntando qual é a primeira vogal que aparece na palavra poluição.

A (P) usa o conhecimento dos (A) e expande a participação. Chama novamente a atenção de um aluno para participar da atividade e reformula a pergunta para garantir a participação.

29. CS. P.

O (A) fornece a resposta inadequada.

29. VOGAAALLL.

A (P) indica a inadequação da reposta com a entonação da voz. O que leva os (A) reconceptualizar o conhecimento e fornecer a resposta adequada.

30. A. O

31. P. O. Tem mais?

32. A. U

33. U. Tem mais?

34. A. I.

35. P. I. Tem mais?

36. A. A.

37. P. A. Tem mais?
38. A. O.
39. P. De novo o O, MUITO BEM! Êta! Quase que aparece todas as vogais, só ficou faltando uma. Qual é?

Nesses turnos de fala está presente uma série de recursos de andaimagem⁹ que promove a participação efetiva dos alunos. Ao usar o MUITO BEM, a (P) ratifica e valoriza o envolvimento dos (A).

40. A. O E.
41. P. (apontando as letras no quadro) Tem o A, ficou faltando o E, tem I, tem O e tem U. Só faltou o E. Então todas as palavras têm vogais, porque se não aparecer as vogais nas palavras, elas ficam sem...parece que a gente não tá falando palavra, tá falando pedacinho da palavra, né? Agora ó, Ítalo, uma coisa que a gente tá aprendendo, nessa sala aqui, que já vi, é que quando a gente faz poluição, deixa cair tudo, papel...tem que fazer uma coisa pra corrigir essa poluição...
42. CS. Varrer.
43. P. Varrer, jogar papel no lixo, arrumar as coisas...não é?

A (P) traz para o contexto de sala de aula o significado da palavra Poluição, demonstrando assim o uso social da aprendizagem. Ou seja uma função prática para o uso dessa palavra.

A interação apresentada mostra um diálogo constante entre professora e alunos. A todo momento, os alunos são chamados a contribuir com o que eles já sabem a respeito da língua escrita.

Ao escrever as primeiras sílabas da palavra no quadro e solicitar aos alunos a complementação do som, a professora oferece o primeiro andaime para construir o conhecimento dos alunos. Para as crianças que já estão familiarizadas com a palavra “poluição”, fica fácil perceber os sons que faltam na palavra e contribuir com suas hipóteses.

Outra contribuição fundamental para a construção do conhecimento junto com os alunos são as pistas de contextualização oferecidas pela professora. Pistas de contextualização, segundo Jonn Gumperz (apud, Bortoni-Ricardo; Sousa, 2006, p.168) “são quaisquer sinais verbais ou não-verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para

⁹ O conceito de andaime ou andaimagem (tradução de *scaffolding* do inglês) está baseado na tradição de estudos de sala de aula e se refere a um auxílio visível ou Audível que um membro mais experiente de um cultura pode dar a um aprendiz (BORTONI-RICARDO; SOUSA, P.167,168; 2006).

interpretação localizada”. A fala da professora está repleta dessas pistas. A ênfase na entonação da voz para realçar um som (3) ou uma pergunta que leve os alunos a refletirem sobre a possibilidade de outra resposta para dada pergunta são exemplos que caracterizam a interação ora apresentada.

Erickson (2004c, p.110) acrescenta que “os procedimentos de pistas de contextualização são aprendidos e seu uso é compartilhado dentro das comunidades de fala”. cada pista fornecida pela professora possibilita uma resposta dos alunos, sinalizando que todas as dicas eram compartilhadas por este grupo.

Os andaimes constituídos no discurso Da sala de aula estão associados aos atos de fala promovidos pela professora. Ao perguntar aos alunos: C com que embaixo (8)? A professora analisa a resposta dada e a expande: “porque se não colocar a cedilha vai ficar ‘poluição’, errado, fica errado”. O mesmo ocorre quando, em uníssono, as crianças respondem que para formar o ãO, é necessário o A. A professora confirma a resposta dos alunos, ratificando-os e acrescenta: “o A que tem um acento que se chama til pra formar o som de ãO”. Essas ações constituem o modelo tripartite: IRA, proposto pela análise do discurso de sala de aula: Iniciação – Resposta – Avaliação. Observa-se que o trabalho com uma palavra possibilitou vários momentos de andamaigem (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006, p. 169).

Cada intervenção feita pelos alunos foi ratificada pela professora. A ratificação ocorreu de várias maneiras: gestos com o corpo; entonação da voz; repetição das respostas; perguntas retóricas...No episódio (41), a professora avalia a resposta dos alunos, em seguida amplia seus conhecimentos: “De novo o O, MUITO BEM! Êta! Quase que aparece todas as vogais, só ficou faltando uma. Qual é?”.

Nesse clima de afetividade, que pode ser percebido por meio dos movimentos feitos pela professora, do uso de palavras no diminutivo (letrinha; sonzinho; pedacinho), da entonação na voz; os alunos da professora M. vão sendo envolvidos no mundo da escrita escolar, o que não acontece com o uso de um método específico para a alfabetização, mas não deixa de ocorrer com a sistematização do ensino.

A professora utiliza-se da descrição entre fonema e grafema, ou seja, o diálogo promovido com os alunos está sendo constituído por meio da relação entre a seqüência fônica da palavra e sua notação alfabética. Estratégia presente em todas as aulas observadas nessa turma. No protocolo interacional a seguir estão presentes as estratégias já apresentadas e outras que se fizeram necessárias para a organização do conhecimento do sistema escrito.

Trata-se aqui de um jogo de bingo de letras, realizado logo após o trabalho com a palavra POLUIÇÃO. A professora distribuiu para os alunos uma cartela com todas as letras da palavra, onde eles devem marcar com palitos a letra que está sendo retirada de uma lata.

1. P. (a professora retira uma letra da lata e realiza o som /k/).

A (P) problematiza a relação entre o uso da letra C e os dois fonemas que ela pode representar.

2. A. H

O (A) fornece a resposta errada.

3. P. H??? E o outro sonzinho dela é assim ó: [realiza o som /s/] que letrinha é essa?

A (P) indica que a resposta está inadequada com a entoação interrogativa e opta por construir um andaime que vai desencadear um processo de reconceptualização e permitir a resposta certa.

4. A. C
5. C! Tem essa letrinha? Ainda com cedilha, ó. Tem essa letrinha na palavra POLUIÇÃO?

A (P) continua a construir andaimes até que os (A) fazem a relação entre a letra "ç" e o fonema /s/.

6. A. Tem.
7. P. É a primeira?
8. A. Não.
9. P. É a segunda?
10. A. Não.
11. P. É a última?
12. A. Não.
13. A. É no meio?
14. A. É.
15. P. É quase no final. Vinícios, olha a letrinha que a gente tá marcando, num é essa não, você marcou errado: é a letrinha C. MUITO BEM! Todo mundo já

marcou? Atenção, concentração, quem não prestar atenção não vai marcar...letra sorteada é a letra???[entonação na voz que indica suspense]. Essa letra...ela tem duas retas: uma que sobe [braço fazendo uma linha reta no ar para cima]e uma...

16. A. Que desce...

17. P. Que vai pro lado direito [linha reta para o lado direito].

A (P) cria andaimes gestuais para levar os alunos a reconhecer a letra.

18. A. L.

19. P. L! Uma reta que sobe e uma reta que vai para o lado direito [repetindo os movimentos com o braço]. Vamo lá, atenção todo mundo já marcou?

20. A. Já.

21. P. Então, vamo lá, êta essa letrinha é boa. Essa letrinha...((aumenta a entonação da voz)). Essa letrinha é uma vogal...

A (P) cria um andaime verbal e um andaime gestual para levar os (A) a reconhecerem a letra.

22. A1. O.

23. A2. A

24. P. Essa vogal, presta atenção, está no meio da palavra...

25. A. O...U...A...I...

26. P. Essa vogal começa o nome de uma fruta UVA...

A (P) se vale do conhecimento do princípio alfabético já assimilado pelos (A).

27. A. U.

28. U! MUITO BEM!

A ratificação é sempre uma estratégia usada pela (P) para valorizar a participação dos (A).

As perguntas da professora ao retirar cada letra da latinha vão se constituindo em informações para os alunos. Essas informações, às vezes, só estão sendo lembradas, ou melhor, os alunos já as possuem. Outras são novas que vão sendo construídas e agregadas aos seus conhecimentos.

Como a turma é heterogênea, os conhecimentos dos alunos estão em diferentes níveis. A professora, no entanto, oferece a todos as mesmas informações, de forma que aqueles que já estão mais adiantados possam ressignificar o que já sabem e os demais possam se apropriar dos conhecimentos da professora e dos demais colegas. Considerando o conceito de andaimes como “um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz” (Bortoni-Ricardo; Sousa, 2006, p.168),

o que a professora faz por meio da ratificação das respostas dos alunos e com o reforço sonoro de cada letra é um processo de andamaigem.

O aprendizado da escrita proposto nesta turma de alunos leva em conta o nível em que eles se encontram. No entanto, não se considera, aqui, só o que já foi ensinado pela escola, ou pelo menos por essa professora. As crianças já possuem conhecimentos construídos em ambientes fora dessa sala. Dessa forma, a professora procura combinar o que elas já sabem com o que podem aprender na interação com o Outro. Esse Outro ora é a própria professora, ora são seus pares, os colegas.

Vigotski (1998) recomenda que devemos considerar dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real, nesse nível encontra aquilo que o aprendiz é capaz de realizar sozinho, sem assistência. O outro nível diz respeito ao que o aluno pode resolver com o auxílio do outro, ou seja, aquilo que a criança é capaz de resolver depois de lhe serem fornecidas pistas ou mostrar-lhes como solucionar o problema. Desse entendimento surge o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

O conceito de andamaigem mantém íntima relação com o de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, tanto um quanto o outro considera a importância dada pelo par mais experiente para construir os novos conhecimentos dos alunos a partir do que eles já possuem.

Na interação com os alunos com o apoio do bingo, a professora relaciona os saberes que eles já assimilaram com as novas informações e vai solidificando a aprendizagem da língua escrita. Isso acontece quando lhes apresenta posição de letras na palavra: (7;9;11;13 e 15). Ou quando informa que a letra sorteada é uma vogal (21;24 e 26).

Partindo do princípio de que as letras possuem uma representação gráfica e de que os alunos já conhecem formas geométricas como retas, a professora oferece-lhes como pistas para a identificação da letra, os gestos com os braços no ar. Essa ação é acatada pelos alunos mais experientes e estendida aos que começam a lidar com as representações gráficas de cada letra (15 e 17). Em (19) a professora ratifica a resposta dada pelos alunos e repete as informações sobre a grafia da letra L.

No final do turno, a professora ratifica a resposta dos alunos com um MUITO BEM enfático, demonstrando com isso que está satisfeita com a participação deles. Tudo isso contribui para que cada um se sinta sujeito de sua aprendizagem e valorizado em suas contribuições. Faz parte também desse clima de aprendizagem a aproximação corporal dos alunos que estão dispersos ou alheios à atividade, o que pode ser percebido em (15).

As ações responsivas que compõem esses protocolos interacionais possibilitam que os alunos construam, junto com a professora, correspondências entre seqüências fônicas e representações gráficas. O procedimento adotado pela professora M. não está fundamentado em um único método de alfabetização, como antes já exposto. No entanto, não dispensa o que está presente na teoria de diferentes métodos, desde que essas teorias possibilitem aprendizagens.

E é assim que os saberes das crianças vão sendo constituídos na escola. Não importa se o meio familiar a que elas pertencem não é facilitador da cultura letrada.

As estruturas lingüísticas vão se constituindo em palavras do cotidiano dessas crianças e dia-a-dia elas vão se apropriando de um vocabulário específico do mundo da escrita. Letras, números, sílabas, sons e palavras são os termos que ouvem com freqüência no espaço da sala de aula. O que antes poderia ser estranho, para a maioria, torna-se comum. As estratégias da professora servem como co-construtoras dessa edificação que está sendo erguida no universo dessas crianças. Seus conhecimentos sobre a língua escrita mostram-se cada vez mais evidentes. A oralidade em sala de aula também serve para identificar o quanto elas já sabem da vida.

O ambiente da sala de aula é também um espaço letrador, os trabalhos que fazem, os textos que lêem, as músicas que cantam, vão se tornando adornos desse espaço. Alguns textos são permanentes, como o alfabeto decorativo e os números que passam o ano todo. Estes servem de recursos visuais. Ao entrarem em conflito, as crianças recorrem a esse material para resolver suas dúvidas. A professora também se utiliza muito das letras que estão à disposição na sala. Outros textos são temporários, são os referentes a temas trabalhados nos projetos desenvolvidos na escola. A cada dois meses trabalha-se um tema.

Para cada tema há atividades, músicas, filmes e histórias afins. Há ainda aqueles textos que só ficam por pouco tempo, uma semana, no máximo. Trata-se, nesse caso, de atividades feitas pelas crianças que são colocadas nas paredes como forma de valorizar suas produções.

E é assim, nesse espaço cercado de escrita, que as crianças constroem suas hipóteses e mostram seus conhecimentos, tanto da língua oral, como da escrita. Umás tímidas, retraídas, pouco falam ou pouco se movimentam na sala. Características, predominantemente, das meninas. Não deixam de realizar as atividades propostas pela professora, mas fica difícil saber quais são suas hipóteses. A não ser quando se olha de muito perto o que elas estão fazendo. Outras são agitadas, participativas, conversadeiras. Essas estão sempre prontas a interagir, a trocar, a contribuir. Mesmo quando não solicitadas. Às vezes, retraem-se à chamada de atenção da professora, às vezes, são indiferentes a essa atitude.

Certo é que a língua escrita que antes era um objeto visual passa a tomar corpo e forma nas atividades diárias dessas crianças. Na sala da professora M, isso não acontece com uso de Manuais didáticos. Nas observações realizadas pareceu-me um corpo-a-corpo de professora e alunos. Corpo-a-corpo que foi realizado com diferentes gêneros e suportes textuais. É assim que as crianças percebem semelhanças entre sons e letras e fazem as suas interferências.

O protocolo interacional que será apresentado a seguir mostra exemplos desse corpo-a-corpo.

Trata-se aqui da continuação da aula sobre a historinha “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado. O livro foi lido na íntegra pela professora e discutido com os alunos. Agora, o projeto que está sendo trabalhado na escola é “Viva as diferenças” e a leitura dessa obra faz parte das atividades a serem desenvolvidas pelos professores com os alunos.

Observa-se que o texto lido não é um texto preparado, exclusivamente, para ensinar ortografia para as crianças. Depois de realizada a leitura e o debate com os alunos, em que

todos participaram com entusiasmo, a professora preparou uma atividade para trabalhar a escrita das palavras que aparecem no texto. A atividade foi entregue em folhas mimeografadas para as crianças e procedeu-se da seguinte forma.

Os alunos estão sentados nas carteiras em trios cada um com uma cópia da atividade. A professora está em frente à turma também com uma cópia e começa lendo a atividade.

1. P. CA-FÉ
2. TODOS: CA-FÉ
3. P. A gente falou primeiro...

Ao deixar que os (A) completem a sentença que a (P) inicia, ela fornece-lhes a pista de que devem tomar o piso.

4. A. CA.

Os (A) tomam o piso e fornecem a resposta adequada.

5. P. Agora vamo falar CASA.
6. A. CA-SA
7. P. Começou igual ou não?

A pergunta retórica é também uma pista de contextualização para que os (A) participem da atividade e percebam a semelhança de unidades sonoras menores em palavras diferentes.

8. A. Começou...

Os (A) toma o piso e fornecem a resposta adequada.

9. P. Começou, ó: CAFÉ, CASA, começa igual e termina como?

A (P) ratifica a resposta dos (A) e expande para um novo turno de IRA.

10. A. FÉ

Os (A) não compreendem a pergunta e fornecem uma resposta inadequada.

11. P. Termina igual também?

A (P) não reprova a contribuição dos alunos e compreende que a pergunta não foi assimilada. Reformula a pergunta para alcançar seu objetivo.

12. A. Não.

Os (A) demonstram o conhecimento sobre as unidades sonoras que começam e terminam as palavras que estão estudando, mas não entendem a intenção de (P).

13. P. Termina como então? O que não é igual?

A (P) reformula a pergunta mais uma vez.

14. A. FÉ.

Os (A) continuam sem entender a intenção da (P) e fornecem como resposta a última sílaba de uma das palavras.

15. P. O que não é igual é diferente...((falas sobrepostas)). Agora vamo lá: CHU-VA. Eu não me lembro onde apareceu chuva na história...

A (P) professora recorre à memória dos alunos e com isso faz com que eles situem as palavras na história lida.

16. A. Depois que...depois que ele saiu da lata de tinta...((quando o aluno está falando, a professora volta-se frontalmente para ele)).

O (A) assume o piso como falante primário, fornece a resposta adequado, recuperando o estudo anterior.

17. P. É mesmo...primeiro ele saiu da lata de tinta todo pretinho, satisfeito, logo...que que aconteceu...

A (P) ratifica o aluno com gestos corporais, voltando-se para ele para que os demais também o ratifiquem e usa o pronome "ele" como pista de que todos os participantes desse ato de fala já sabem de quem se trata. Começa uma nova seqüência de IRA sobre os acontecimentos na história.

18. A. A chuva.

19. P. A chuva lavou o quê?

20. A. A tinta.

21. A ((M.V. fala alguma coisa, que não foi possível compreender, a professora confirma com o corpo, mas não amplia)).

22. P. Toda a tinta e ele voltou a ser branquinho...Agora CHUVA, qual é o primeiro pedacinho que a gente fala?

A (P) ratifica as respostas adequadas dos (A) e volta a discutir a relação som/grafia das palavras.

23. A. CH.

Os (A) fornecem a resposta adequada.

24. P. Peraí, vamo falar batendo palmas...
25. A. CHU-VA

A (P) sugere que todos realizem o que já foi combinado, quando se trata de reconhecer sílabas nas palavras todos devem bater palmas para reconhecer essas unidades lingüísticas.

26. P. Primeiro pedacinho que a gente fala é o quê, é o CHU ou é o VA?

A (P) problematiza a linearidade do signo lingüístico.

27. CS. CHU.

Os (A) fornecem a resposta adequada e demonstram a aprendizagem.

28. P. CHU...mas eu não tou vendo X...

A (P) problematiza o fonema /x/ que pode ser representado pela letra "x" e pelo dígrafo "ch".

29. A. é porque o C HU tem som de X.

O (A) fornece a resposta adequada e demonstra aprendizagem das duas formas gráficas que podem representar o fonema /x/.

30. P. Ah! O CH também faz sonzinho de X?
31. A.
32. P. Faz ou não faz? (pergunta para garantir a atenção de todos).
33. CS. FAAAZZZ...
34. P. Ah tá! O CH faz sonzin de X também...então toda vez que o C estiver junto do H, qual é o sonzin que a gente fala...
35. TODOS: (fazem o som de /x/).
36. P. Vamo fazer o sonzim do /x/, que começa chuva. (todos fazem) MUITO BEM! Qual o que termina?
37. A. VA.
38. P. VA. (olhando para a folha) Que fruta é essa bem redodinha?
39. CS. Jabuticaba.
40. P. Jabuticaba. Que cor que ela tem?
41. A. Preta.
42. P. Bem escurinha, né...pretinha. mas ...jabuticaba apareceu em que parte da história?
43. C1 (Ian) Tia...tia...(o aluno insiste chamando a professora para relatar sua descoberta))
44. A. O coelho comendo.
45. Por que o coelho comeu jabuticaba?
46. A. Pra ficar pretin.
47. P. Peraí...o que Ian? (neste momento, a professora volta-se para o aluno e convoca a turma a ratificá-lo como o falante primário)
48. A. VA tá pareceno igual começa VACA...
49. P. O V e o A tá parecendo igual começa VACA? É gente?
50. A. É
51. P. Vamo ver se é mesmo (a professora passa a representar graficamente no quadro).
52. A. VA-CA; CHU-VA.

53. P. Primeiro vamo ver como é que é CHU (escreve).
54. A. C e U
55. P. C e U???
56. A. CHU
57. P. CH e U...CHU e o outro pedacinho VA...
58. CS. VA.
59. P. Agora como é que é VA-CA. Como é que é o VA?
60. A. V e A.
61. P. Como é o CA?
62. A. CA.
63. A. CHA.
64. P. CH? É CH gente? Se eu colocar um CH aqui vai ficar como? (apaga VACA, escreve VACHA, no quadro). Olha só: todo mundo descobriu que o CH tem sozim de X...então se eu colocar o CH aqui não vai ficar VACA...vai ficar va...
65. A. Vai ficar vacha.
66. P. vai ficar Vacha ((apaga VA-CHA, volta a escrever VA CA)). Então tem o H, viu Guilherme. Agora o Ian falou assim, ó...que chuva termina igual começa vaca (enquanto explica a professora circula a sílaba VA nas duas palavras escritas no quadro). Tá certo? O Ian tá certo ou não?
67. A. Tá.
68. P. Certinho Ian...
69. A(Ian) Tia, o J e o A tá parecendo igual de jacaré...
70. P. Ah, tá... o J e o A ta igual jacaré ((agora em tom mais baixo)). Então vamo lá...

A relação grafia/som trabalhada com essa turma pode levar o observador a pensar, em primeira análise, que se trata da adoção do método fônico. Tal hipótese é negada, ao perceber que não se trata apenas de trabalhar o código alfabético, partindo de palavras simples e curtas e com estrutura silábica canônica (CV) para depois chegar aos demais padrões de sílabas, como fazem os seguidores do método fônico. Pelo contrário, o desenvolvimento da consciência fonológica vai acontecendo, à medida que as palavras vão surgindo em textos reais lidos e discutidos na sala.

É bom lembrar a necessidade de desenvolver nos aprendizes noviços da língua escrita a consciência fonológica do código. Sobre esse assunto, Carvalho (2005, citando Rivière, 2001) explica que “a consciência fonológica existe, de maneira mais ou menos grosseira, antes do aprendizado da leitura e se reforça ao longo dos diferentes tempos desta aquisição”.

Essa necessidade não pressupõe o uso de estratégias voltadas exclusivamente para esse fim, mas, sobretudo, como condição para o desenvolvimento pleno da leitura e da escrita. No protocolo interacional que foi apresentado, assim como nos demais que fazem

parte do *corpus* deste estudo, está sempre presente o trabalho voltado para a habilidade de reconhecer unidades de som na grafia das letras, sílabas e palavras.

Ao mostrar as duas palavras CAFÉ e CASA e discutir com os alunos as semelhanças na imagem acústica presente nessas palavras, a professora leva-os a perceber uma unidade silábica de som semelhante. Conhecimento que é construído pelos alunos sem a necessidade de repetições sem sentido. A aprendizagem, quando construída, possibilita assimilação em outros contextos, é o que ocorre com aluno Y.P.L.S., quando percebe que o pedacinho da palavra CHUVA é igual ao da palavra VACA.

A palavra VACA não fazia parte da discussão do momento, assim como a intervenção do aluno foi feita bem depois de ter-se discutido a palavra CHUVA, no entanto isso não impediu que a professora legitimasse sua participação, ratificando-o como falante primário e ampliando para que sua descoberta se tornasse conhecida de toda a turma. O aluno, sentindo-se valorizado com a ratificação, sente-se também seguro para participar mais e, com isso, contribuir mais com a aprendizagem dos colegas que ainda não identificam essas semelhanças.

A sala de aula constitui-se, portanto, em um ambiente de aprendizagens mútuas, em que a cada contribuição de um aluno gera novas aprendizagens para os demais. É o que ocorre com o som da letra X. Ao identificar a grafia da palavra CHUVA, a professora problematiza para os alunos o som do CH. De pronto, o E.P.D. reconhece no CH o som de X e apresenta seu conhecimento para a professora, que mais uma vez acata a sugestão do aluno, voltando-se corporalmente para ele. Os turnos de fala (30);(32);(33);(34) e (36) refletem de maneira esclarecedora a co-construção de conhecimento presente nesse protocolo.

O turno (34) oportuniza a aprendizagem de uma das regularidades da língua. Faraco (2003, p.9) adverte: “o professor alfabetizador precisa, entre outras coisas, ter um conhecimento da organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino; para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superá-las. A professora M. reconhece que, para esses pequenos aprendizes, um som ser representado por duas letras constitui-se em uma possível dificuldade ortográfica, por isso

apresenta e enfatiza que toda vez que o “C” estiver junto ao “H” vai ter som de /X/. A mesma ocorrência é retomada em (64). Faraco (idem, p.11) acrescenta: “embora grande parte das representações gráficas seja perfeitamente previsível pelo princípio da relação sonora/letra, há uma certa dose de representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas próprias”.

O desenvolvimento da consciência fonológica não anula o trabalho com o sentido das palavras e suas relações com o texto que foi trabalhado em sala. A cada momento, a professora puxa pela memória dos alunos para que estes façam a inclusão da palavra dentro do texto. Isso feito, permite que a palavra seja trabalhada como unidade de uma estrutura lingüística maior.

A complexidade da aprendizagem da leitura e da escrita requer um trabalho bem mais amplo que o reconhecimento entre letras e sons. Nesse sentido, Carvalho (2003) recomenda:

Daí a necessidade de alternar atividades de decodificação de sílabas e de palavras simples com atividades de leitura de textos naturais para que a criança desenvolva conhecimentos de sintaxe, de vocabulário, e alcance familiaridade com diversos tipos de textos, cada qual com regras próprias de organização (CARVALHO, 2003, p. 31).

Letras, sílabas, pedacinhos e palavras vão tomando forma no imaginário das crianças e elas começam a fazer suas intervenções para mostrar que já estão por dentro do assunto. Nem sempre são bem sucedidas, mas nem por isso são criticadas ou ignoradas pela professora. O protocolo que se segue mostra o exemplo disso.

Continuando a atividade mostrada anteriormente com as palavras da historinha “Menina bonita do laço de fita”, os conhecimentos fluem do repertório das crianças e, quando necessário, são reelaborados pela professora:

1. A. (M.V.O.S.) Tia, ((apontando nas palavras da folha mimeografada)) esse aqui tá ingual o que acaba cum esse o primeiro...

O (A) inicia o piso conversacional e é ratificado pela (P) como falante primário.

2. P. Qual ((percebendo que o aluno sente dificuldade para expor sua descoberta na palavra, a professora ratifica-o e reformula a pergunta)). Mas qual é o nome, Marcos?

A (P) constrói um andaime para o (A) levando-o a apresentar sua hipótese sobre a semelhança entre as palavras.

3. A.(M.V.O.S.) COELHO E LAÇO. Coelho e laço.

O (A) reconstrói sua hipótese e sente-se seguro para apresentá-la.

4. P. Coelho e laço?

A entoação em forma de interrogação tem a intenção de levar o aluno a reconceptualizar o conhecimento, sem alterar o tom da voz, procurando entender a raciocínio da criança.

5. A. (M.V.O.S.) Coelho acaba, não...coelho começa e o laço acaba.
6. P. Mas é o mesmo sonzinho? É o mesmo sonzinho será? Você fala LA-ÇO e fala ÇO-E-LHO?

A (P) usa a mesma estratégia anterior sem alterar a entonação. O "erro" constitui-se como forma de aprendizagem. Os (A) tomam o piso coletivamente e fornecem a resposta adequada.

O aluno relacionou as duas palavras pela semelhança na grafia e não no som, isso não constituiu como falta de capacidade cognitiva ou de distinção sonora, mas sim, como mais uma oportunidade de reflexão sobre a língua escrita. A professora traçou estratégias responsivas para que ele mesmo chegasse a outra conclusão. Sobre isso Ezequiel Teodoro da Silva (2007) nos chama atenção:

Alfabetizar é segurar firme a mão de uma criança quando ela chega à escola pela primeira vez, dar-lhe a devida segurança para superar possíveis receios ou medos e ir costurando todas as linguagens já em poder dessa criança no sentido de que ela, pelo empenho e pelo estudo, apodere-se de mais uma, a linguagem escrita (SILVA, E. 2007, p. 4).

Os erros na aula também se constituem em momentos de novas descobertas e aprendizagens. Ou seja,

As aulas são antes de tudo ocasiões para a aprendizagem e o ensino. O que isto significa para a condução leve e bem sucedida da interação é que as aulas são especialmente locais de truques locais, já que existem

situações em que é certo que os erros serão cometidos e será fornecida correção e assistência (ERICKSON, 2004c, 114).

A oralidade, a leitura e a escrita amparadas na postura do professor conduzem os alunos à construção de seus próprios significados ou a ressignificação deles. O aprendizado que se desenvolve entre os alunos depende da história da qual ele está fazendo parte na sala de aula, junto a professores e colegas, além das contribuições advindas da família e comunidades em que estão inseridos.

E é essa costura que vai sendo alinhavada entre os conhecimentos da professora e os conhecimentos dos alunos e, às vezes, eles passam a sua frente, embaraçam sua percepção com as descobertas que fazem do escrito, demonstrando com isso o quanto as aprendizagens são significativas.

As descobertas dos alunos geram momentos de clímax no enquadre geral da aula. Todos param para se centrar no episódio que chamou a atenção de um. Este fato pode ser exemplificado com o protocolo seguinte:

1. A. (E.P.D.) Tia, a tinta e o laço tem o mesmo tanto de palavra.

O (A) inicia o turno e é reconhecido como falante primário.

2. P. Palavra ou letra?

A (P) tenta reformular a descoberta de (A).

3. A. (E.P.D.) Palavra.

O (A) mantém-se seguro, demonstrando conhecimento das unidades lingüísticas.

4. P. Palavras ou letrinhas repetidas?

A (P) demonstra não entender o raciocínio da criança e tenta reformular a pergunta a partir do que observa na palavra.

5. A. (E.P.D.) Palavra: lata de tinta e laço de fita

O (A) expõe seu pensamento para que a professora possa compreendê-lo

6. P. Ah sim! Entendi...agora que entendi o que o Eduardo falou...O Eduardo já prestou atenção...êta Eduardo cê tá lá na frente, calma aí, nós vamo chegar lá. O Eduardo tá dizendo sabe o quê? LATA DE TINTA tem três palavrinhas ((ênfase na voz)) LATA – DE – TINTA ((colocando um dedo para cada palavra da frase)) e LAÇO DE FITA também tem três palavrinhas: LAÇO – DE – FITA ((com os gestos anteriores)). MUITO BEM, Eduardo!

A (P) ratifica o (A) com pistas verbais e gestuais, demonstra surpresa com a descoberta e retoma a parte da atividade que estava sendo discutida.

Em um ir-e-vir com unidades lingüísticas menores e maiores, os momentos de aula vão se tornando textos escritos por alunos e professora, com as características próprias dessa sala de aula. Os eventos tomam formas e contextos definidos dentro das escolhas feitas pela professora e com as possibilidades de participação dos alunos.

É assim com a identificação dos sons das letras ou com a leitura do título da história, mas é assim também na hora de ensinar aos alunos como se formam as frases. Como se percebem os espaços em brancos entre as palavras. Nem sempre a postura da professora está coerente com o que os estudos sobre a língua escrita propõem, mas a seu modo, ela vai criando oportunidades de aprendizagens para essas crianças.

Os textos são dos mais diferentes gêneros, são as músicas, as parlendas, trava-línguas e outros. Para ilustrar essas aprendizagens, bem como as interações que as possibilitaram, serão apresentados a seguir outros protocolos, em que estão presentes atividades com diferentes gêneros textuais.

A professora havia contado a história dos “Três porquinhos” para os alunos, dias depois, ela retoma o tema para desenvolver neles a capacidade de formar frases orais e escritas, nessa perspectiva com os alunos em volta de si, sentados no chão, segue o seguinte evento:

1. P. Esses dias + nós estamos trabalhando qual historinha?

A (P) anuncia que vai desenvolver um tema a partir de uma história já conhecida dos (A). Isso aciona imediatamente o momento em que ouviram a história e os leva a demonstrar o que assimilaram.

2. A. Do porquinho.

3. P. Mas + qual é o nome da ++

Com essa interrogação a (P) oferece uma pista de que as histórias têm um nome.

4. A. Três porquinhos + Lingüiça, Salsicha e Torresmo.

Os alunos identificam a pista e fornecem a resposta adequada e ainda a ampliam.

4. P. Tá + mas não vamos falar todos de uma vez + porque não dá certo ++ não é Lingüiça + é Linguicinha.

A (P) aceita a intervenção dos (A) e organiza o piso conversacional. Demonstra com isso que não é importante apenas saber responder, mas também ter ordem ao falar.

6. A. O outro é Salsichinha.

7. P. O outro é Salsicha e o outro é...

8. A. Torresmo.

9. P. MUITO BEM! Hoje nós vamos aprender ++ Só pra lembrar + Quem foi o porquinho que fez a casa MAIS FRACA + que o lobo + assoprou de uma vez só e caiu.

Diante das respostas adequadas dos (A), a (P) ratifica-os como falantes e participantes da interação e reconta junto com eles a história que antes fora lida, por meio de uma seqüência de IRA.

10. A. o preguiçoso + o porquinho que fez a casa de palha...

O (A) responde com uma característica do personagem, demonstrando ter ampliado o que ouviu.

11. P. Mas qual era o nome dele?

A (P) quer saber o nome dos personagens da história.

12. A. Salsicha.

O (A) intervém com a resposta que a professora deseja.

13. P. O outro fez uma casa não muito forte + mas ele queria terminar logo pra brincar ++ acabou fazendo rápido + e tudo que é feito muito rápido acaba ficando ...

Ao deixar o pensamento incompleto, a (P) possibilita aos (A) exporem seus conhecimentos a respeito de outros eventos da vida.

14. A. Muito mal feito.

O (A) demonstra seu conhecimento de mundo.

15. P. acaba ficando mal feito ++ aquele que fez a casa de madeira + qual foi?
16. A1. Torresmo.
17. A2. Salsichinha.
18. P. Não foi o Salsichinha.
19. A. Lingüiça.
20. P. Lingüiça ++ só que um deles + o outro porquinho mais velho + tinha mais experiência ++ ele não quis saber de fazer tudo rápido ++ Ele não quis saber de fazer tudo correndo pra depois ter que fazer de novo ++ Então ele fez uma casa bem segura ++ Que que ele usou pra fazer a casa dele?

A (P) mais uma vez usa os fatos da história para discutir outros conhecimentos, isso é realçada na entonação das frases e na gesticulação adotada por (A).

21. A. tijolo, cimento, tábuas, areia, telha...

Os (A) se entusiasmam para mostrar que sabem mais do que a história lhes informou.

22. P. Ai o lobo conseguiu derrubar?
23. A. Não.
24. A (Emanuel) Madeira também.
25. P. Também + e aí...
26. A. Telhado.
27. P. Também. O Torresmo descobriu uma coisa ++ e também ajudou os irmanzim dele descobrir ++ quem faz tudo de qualquer jeito ++ correndo ++ às pressas ++ acaba tendo que fazer tudo de novo ++ num foi?

A (P) acata as intervenções dos (A), mesmo quando essas são feitas fora da ordem que está sendo estabelecida na atividade. A fala da (P) sinaliza maior aproximação com os (A).

28. A. Foi.
29. P. Foi isso que ele ajudou descobrir? Os irmãos dele aprenderam aquela lição na história, ouviu e assistiu naquele dia, num foi?

A (P) retoma o piso, agora usando uma modalidade de fala mais monitorada.

30. A. Foi.
31. P. Agora eu tenho aqui em mãos ++ Que que isso? ((mostra um envelope)).

O uso do termo "agora" indica que uma nova atividade vai começar. A (P) faz um "suspense" com entonação e gestos para manter a curiosidade e participação dos (A).

32. A. envelope.
33. P. Envelope + usei papel já utilizado do outro lado ++ Nesse envelope aqui tem algumas figurinhas ++ e hoje nós vamos aprender um pouquinho mais com essas figurinhas ++ aqui dentro tem dez figurinhas ++ e nós hoje vamos aprender a FORMAR FRASES COM ESSAS FIGURINHAS ++ por exemplo eu vou formar frase com ++ deixa eu vê aqui ++ vou formar uma frase com o quê a Luana tá usando: A Luana pegou a cola na mochila ++ O que eu falei da Luana?

A (P) dá ênfase ao falar de formar frases para os (A), isso indica que o assunto para eles é novo, mas logo em seguida a (P) fornece um exemplo. O exemplo além de mostrar aos (A) o que é que deve ser feito tem como objetivo chamar a atenção da aluna que está dispersa.

34. A. A Luana pegou a co...
35. P. Mas o que eu falei dela, o que ela fez?

Com essas interrogações, a (P) mostra que as frases são feitas com uso das palavras que já fazem parte do cotidiano dos (A). Ou seja, a (P) usa a oralidade para iniciar atividades de escrita.

36. A. Pegou a cola na mochila.

Os (A) percebem as ações da (P) e fornecem a resposta adequada.

37. P. Pegou a cola na mochila + então eu formei uma frase com a palavrinha COLA + com a palavrinha MOCHILA + com a palavrinha LUANA.
38. A. Com o pedacinho CO.
39. P. Com o pedacinho CO ++ e a gente é muito criativo sabe formar frase ++ Agora presta atenção + deixa eu ver + vamos começar ++ Sara, vamos começar? Tá com a carinha triste + que houve? Tá com o olho irritado? ((aproxima-se de si e observa o seu olho)). Tá doendo é + e você coçou muito hoje? Fica do lado de cá ++ eu quero que você tire só uma figurinha aqui dentro ++ Guilherme, presta atenção qual a figurinha que ela vai tirar ++ só uma + rápido...

A (P) ratifica os (A) como sujeitos competentes e construtores de suas aprendizagens e outra vez nomeia uma aluna para participar do evento de aprendizagem. O cuidado com os (A) demonstra afetividade que a professora tem e o respeito como crianças que precisam de atenção e carinho.

40. A. ((a aluna tira a figura e entrega à professora)).
41. P. MUITO BEM! Vamos ver aqui + o que você tirou...Que que isso?

A (P) ratifica cada participação dos (A) e eles demonstram cada vez mais entusiasmo.

Nesse mesmo clima, a atividade é desenvolvida por vários minutos da aula. Os alunos vão sendo ratificados e nomeados para participar. Seus conhecimentos estão sendo

reconhecidos como legítimos a cada intervenção feita. Isso contribui para que não se sintam inibidos e nem inseguros. Alguns são tímidos e falam muito baixo. Nesses casos, a professora convoca os demais para fazerem silêncio e ouvir os colegas que falam baixo.

Quando os alunos falam diferente da norma padrão, também são ratificados, e além disso, a professora oferece-lhes a modalidade padrão, sem constrangimento. É o caso da frase formada por J.T.V.:

A. Eu quero falar.

P. Então fala...

A. Os três **porquinho** entrou na casa de tijolo.

P. Os três **porquinhos** entraram na casa de tijolo.

Não se trata de uma imposição da norma padrão sobre a variedade dos alunos, mas de uma necessidade de oferecer-lhes essa outra maneira de falar.

Ouvindo a professora formando frases dentro de um estilo monitorado e sendo “corrigidas”, as crianças vão se apropriando dessa outra forma de dizer o que eles já fazem na variedade que trazem de suas famílias. Com essa prática a escola cumpre um de seus papéis, já que, como, acertadamente, argumenta Bortoni-Ricardo (2005, p. 75) “a escola é, por excelência, o *locus* – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas”.

Ao relembrar a história já lida, as crianças tiveram oportunidade de falar sobre o que compreenderam e expandir os conhecimentos adquiridos. Além desse contato com o mundo da escrita que permite às crianças se apropriarem da língua na modalidade padrão, o debate sobre a história também promove a construção de outros valores.

A variedade de fala a que as crianças estão expostas nos lares, em virtude do percurso de escolarização dos pais e da cultura da comunidade em que estão inseridas, é distante da língua ensinada na escola, mas isso não se constitui em conflito, quando o professor adota uma pedagogia culturalmente sensível. Durante as observações realizadas em sala de aula, não foram percebidas reações negativas por parte da professora frente à variedade lingüística dos alunos. Pelo contrário, quando estes faziam inferências, após

serem ratificados, tinham suas contribuições ampliadas e, quando necessário e conveniente, lhes eram fornecidos modelos na norma padrão.

Os recursos são vários para a apropriação dessa competência, o mais importante deles é o direito de participar, de seu jeito, sem regras rígidas, mas não pressupondo a inexistência delas. Aprender na escola vai muito além de aprender apenas unidades lingüísticas ou operações matemáticas. Pressupõe, também, aprender comportamentos: modos de falar, modos de ouvir, modos de sentar. A constituição do “ser aluno” nem sempre coincide com o outro ser que vem da família e, por essa razão, os alunos, paralelamente, ao se apropriarem da escrita, apropriam-se também de outros conceitos que os definem como sujeitos sociais.

Retomando ao estudo com as frases, proposto pela professora, os alunos apresentaram várias possibilidades com as palavras da história que haviam ouvido. Ao perceber que as frases apresentadas pelos alunos já demonstravam o conhecimento assimilado, a professora expande o assunto;

P. (...) Então fala Jheniffer.

A. O lobo subiu na arvre para se esconder dos três porquinhos. ((baixo)).

P. Peraí + não tou ouvindo...

A. O lobo subiu na arvre para esconder dos três porquinhos. ((mais alto)).

P. Eta! Quase uma história a frase da Jheniffer + bem grande ++ ó ++ O LOBO SUBIU NA ÁRVORE PARA SE ESCONDER DOS TRÊS PORQUINHOS ++ e se eu ++ eu não quero falar da história + eu quero falar outra frase ++ eu quero falar assim ++ é ++ eu quero falar assim: eu gosto de ficar descansando na sombra de uma árvore ++ é uma frase?

A. É.

P. É uma frase com a palavrinha ÀRVORE ++ Então olha aqui o que a gente vai aprender hoje , a gente vai aprender não só formar frases com as palavrinhas ++ não ++ nós vamos aprender a escrever frases.

As atividades na sala de aula seguem o registro escrito de frases formadas pelas crianças.

Esses relatos de protocolos interacionais mostrados até aqui confirmam a asserção postulada no início desse capítulo e junto com os demais que serão apresentados servem para mostrar evidências da próxima asserção.

5.4 O trabalho pedagógico: muito além de um método de alfabetização

A observação em sala de aula permitiu perceber que o trabalho desenvolvido para que as crianças de seis anos se apropriassem da língua escrita vai muito além da adoção de um método específico de alfabetização. Com essa percepção a subasserção **“Práticas pedagógicas em que as crianças se envolvem mais possibilitam maior aprendizagem da leitura e da escrita”** pôde ser inteiramente confirmada nos protocolos interacionais de sala da aula.

Em uma das conversas com a professora M., ela relatou que a idéia de alunos quietinhos como sinal de aprendizagem já havia sido superada. Ela prefere que seus alunos conversem e participem. Assim, ela tem noção do quanto eles assimilam os conhecimentos que são objetos de estudos em sala de aula.

Para quem passa de longe, a sala parece uma algazarra, via de regra, essas crianças conversam, brincam e fazem muitos movimentos dentro desse pequeno espaço. Para o olhar atento de quem está dentro da sala, essas conversas, brincadeiras e movimentos fazem parte da tessitura que está se constituindo na formação dessas crianças.

A brincadeira da batata quente é um exemplo disso. Quando apresentada pela professora, parecia que a brincadeira era costumeira, ninguém se intimidou em participar e não precisou de aparelho de som para tocar a música. Foram eles mesmos que cantaram. Consistia dos dizeres: “batata quente, quente, quente, queimou”. A alegria fazia parte da cena, mas no momento em que a música parava, era hora de concentração. O aluno que estava com o saco de letras teria de pegar uma letra e dizer uma palavra começada por ela. Para alguns era tarefa simples: as palavras estavam ali, na ponta da língua. Outros levavam algum tempo, mexiam-se, incomodavam-se, mas logo eram socorridos pelos “sopros” dos colegas que, mesmo sob as orientações da professora de que não deviam “pensar pelos colegas”, continuavam apresentando palavras para as letras que eram retiradas do saco.

Relacionar os movimentos do corpo com as letras do alfabeto também possibilitou momento de descontração e aprendizagens. A professora entendeu que era necessário ensinar o traçado das letras de fôrma, as chamadas letras caixa alta. Para tanto começou a

aula com as possíveis retas e curvas que o corpo pode fazer. Duas filas se formaram na sala, uma em frente à outra. Neste momento de ludicidade, conceitos como reta, curva, direito e esquerdo, para cima, para baixo, foram sendo descritos e realizados ao mesmo tempo. A professora era o espelho que deveria ser refletido nos movimentos das crianças.



Fig. 23



Fig. 24

No início, essa atividade gerou um pouco de confusão entre os movimentos. Como a disposição da fila era uma em frente à outra, os meninos não identificavam lado direito e lado esquerdo, preferiam imitar o lado que o colega levantava o braço. Isso exigiu da professora maior explicação e logo, quase todos conseguiram entender.

O movimento do corpo foi seguido de uma atividade em que os alunos deveriam formar as letras com material de E.V.A (emborrachado), cortados em pedaços de retas e curvas. A atividade coloriu o chão da sala e as crianças se comportaram da maneira que lhes proporcionavam maior conforto para montar as letras. Parte do grupo deveria formar as letras que contêm curvas, outra parte faria as que só possuem retas. As crianças, no entanto, seguiram suas próprias idéias e formaram tantas letras possíveis com os pedacinhos de emborrachados que conseguiram segurar.

A professora pretendia que cada grupo apresentasse as letras que haviam sido formadas, mas logo no início percebeu que isso não seria possível. Refez então suas intenções e permitiu que o grande grupo mostrasse seu entendimento sobre a atividade.



Fig. 25



Fig. 26

Nesse sentido, Barbato (2007) recomenda,

Em situações que envolvem aspectos lúdicos que requerem uma flexibilidade por parte do professor para julgar como conduzirá a interação, torna-se crucial a leitura dos significados das falas e fazeres dos alunos antes de quaisquer tomadas de decisão quanto ao direcionamento da construção do conhecimento (BARBATO, 2007, p.282).

Abaurre (1998, p.207) fala sobre a reflexão que deve ser feita sobre o traçado das letras, “algo que para os adultos pareça trivial: o desenho preciso das letras, as equivalências funcionais entre desenhos alternativos e as mínimas diferenças de traçado que podem ter função opositiva”.

O envolvimento desses alunos está muito presente também na hora de ouvir histórias. Geralmente, o contar história acontece no início da aula. Logo depois de identificarem, com o uso do calendário, a data do dia, a professora convoca os alunos para se sentarem à sua volta para ouvir a história. Essas, geralmente, estão relacionadas aos temas dos projetos desenvolvidos na escola. Também são elas as possibilitadoras de outras atividades para apropriação da língua escrita. No entanto não se pode confundir o uso do texto como um pretexto para ensinar estruturas lingüísticas.

O momento de ouvir a história é compartilhado e apreciado pelos alunos. Seus olhos brilham fixos nos movimentos da professora. Esta, por sua vez, faz da contação de história um momento de magia e encanto. A entonação da voz faz com que os alunos entrem no mundo dos personagens. As palavras vão sendo “traduzidas” à medida que aparecem no texto. A aprendizagem da língua escrita se concretiza ali, no contato com o livro, com a cultura e o vocabulário específico dessa modalidade de língua.

Das crianças que estão nesta sala, poucas têm essa vivência em seus lares. Mas o ambiente letrado da sala de aula lhes possibilita esse encontro constantemente. Várias vezes, foram presenciados esses encontros com o texto. Geralmente eram histórias curtas, mas carregadas de significados para esses alunos que não contam com o aconchego do lar e o hábito de ouvir histórias contadas pelos pais na hora de dormir. Era esse o momento que lhes propiciava a entrada em outros mundos, o conhecimento de outras culturas e a ampliação de vocabulário.

“Ver o entusiasmo das crianças, que nos ouvem atentamente quando contamos histórias, é uma emoção tão gostosa que vale a pena investir um pouco de tempo para aprender essa arte” (Carvalho, 2005, p. 88). Os objetivos dessa arte para essas pequenas crianças eram diversos. Às vezes, como antes descrito, o texto lido desdobrava-se em outras atividades, em outros momentos, o ouvir história trazia o objetivo em si mesmo. Afinal, leitura na escola não necessita ser sempre acompanhada de exercícios, a leitura em si, já se constitui em uma atividade.

O protocolo a seguir caracteriza alguns desses momentos, em que o conhecimento da modalidade escrita da língua era enriquecido no contato com a literatura por intermédio da voz da professora:

Logo no início da aula, a professora chama os alunos para se sentarem no chão, perto de si. Alguns preferem ficar em seus lugares, ela insiste, conta até dez e eles vão se aproximando.

1. P. Bom! Nosso primeiro momento é hora de quê? ((ênfase na entonação da voz)).
2. A. Ouvir história...((outras crianças fazem comentários inaudíveis))
3. P. É de contar pro coleguinha?
4. A. Não é de calar a boca.
5. P. É só de calar a boca, num pode também responder?
6. A. A lenda...
7. P. Ah! É a hora da gente ficar mais pertinho, pra ouvir...e quem gosta de história?
8. ((crianças levantam o braço e respondem em coro)) EU!!!
9. A. Eu gosto de ouvir da mula-sem-cabeça.
10. P. Quem é que gosta de contar história?
11. ((crianças levantam o braço e respondem em coro)) EU!!!
12. P. Quem é que gosta de ler história?
13. ((mesma cena)).
14. P. Quem pega o livro assim ((gestos de com as mãos de como folhear o livro)).
15. A. ((algumas crianças)) Eu.
16. P. Ah! Eu quero ver, hoje vou colocar a caixinha ali para ver quem vai ler...Bom! olha o que nós temos hoje. ((mostra a capa do livro para os alunos)).
17. A. ((alguns tentam ler o título)) Muu la...sem...cabeça...((outros reconhecem o título pela gravura e saem na frente)) Mula-sem-cabeça...
18. P. Hoje nós temos uma lenda, chamada Mula-sem-cabeça.
19. A. Folclore.
20. P. Faz parte do Folclore, claro. Né Rayane, ((ao falar o nome da aluna a professora convida-a para prestar atenção na leitura)). Olha só, a lenda da Mula-sem-cabeça é conhecida...Até o Marcos quer contar a lenda...vem cá Marcos, por favor.
21. A. ((fala alguma coisa inaudível)).
22. P. Ah! Você quer é ler o título? Então leia...((mostra o título do aluno para o aluno, depois aponta com o dedo cada palavra que aparece na capa do livro)). Que tá escrito aqui?
23. A. Folclore
24. P. Folclore. E aqui abaixo de Folclore?
25. A. Mágico.
26. A. Magico.
27. P. Folclore, o quê? Magico ou mágico. Então ó, folclore mágico, e aqui embaixo, nessas três palavrinhas?
28. A. Mula-sem-cabeça ((umas crianças lêem, outras as imitam)).
29. P. MUITO BEM! Então hoje eu vou contar essa lenda pra vocês. Fiquem bastante atenciosos...((mostra a contra-capas)) é a mesma coisa da capa?
30. A. É.
31. P. ((lendo)) Monstro horrível que persegue viajantes descuidados. Tem corpo de mula, mas não tem cabeça, mesmo assim solta fogo pelas ventas e seu relincho é estridente. ((para a leitura)). Mas peraí, tá escrito que esse monstro horrível, conta a lenda que ele persegue algumas pessoas. Persegue viajantes, o que é mesmo viajante? Quem são os viajantes?
32. A. As pessoas que viajam.
33. P. Ah! As pessoas que viajam são as pessoas viajantes. E nessa lenda também conta que a mula-sem-cabeça, ela também tem corpo de mula. Mula parece com que animal?
34. A. Cavalos.
35. P. Ah! Cavalos, ela...
36. A. Ela coisa igual...((imita o relincho do cavalo))
37. P. Ah! Relincha né...mas aqui tá dizendo que ela solta fogo por onde?
38. A. pela cabeça ((aluno observa a foto para oferecer a resposta)).
39. C2. pelas ventas.

40. P. A lenda conta que ela solta fogo pelas ventas...que são as ventas? ((pega no nariz)).

É esse clima de diálogo que permeia o ouvir e o contar das histórias nessa classe. Os conhecimentos trazidos pelos alunos são valorizados e ampliados pela professora. Como bem esclarece Barbato (2007), “a significação é construída por meio da história dos significados existentes (conhecimentos prévios), que dá origem e permeia as trocas comunicativas e a construção de novos significados”. Cada assertiva é repetida com entonação mais alta e isso eleva a participação. Os que estão dispersos terminam sendo envolvidos na atividade.

A arte de contar história também promove o desenvolvimento de outras artes. Uma delas a representação teatral. Foi o que ocorreu com a história do “Jacarelo”. Após a leitura, a professora preparou a dramatização para ser apresentada no pátio da escola. Os alunos se envolveram o quanto eles puderam nessa atividade. No momento da apresentação, eles eram os atores principais. Mesmo quem não fazia parte da peça se entusiasmou com a atividade.



Fig. 27



Fig. 28



Fig. 29

Ilustrar as cenas da história que a professora contou também é um momento de muita alegria. O desenhos ainda não estão muito definidos, mas isso pouco importa. Cada um faz o seu e mostra com entusiasmo para a professora. A professora, por sua vez, demonstra satisfação com o que eles são capazes de reproduzir na ilustração a partir do que ouviram. Não são raros os comentários com colegas e com a pesquisadora sobre a produção dos alunos.

Mas não são apenas as histórias infantis que colorem o dia-a-dia da sala de aula dessas crianças. Se em casa, elas pouco manuseiam a escrita, aqui os gêneros e os suportes textuais são seus objetos de “trabalho”. A música está presente desde o momento que adentram aos portões da escola. Logo que chegam, vão formando fila no pátio e enquanto esperam o horário de se dirigirem às salas, ouvem o repertório musical que é tema do projeto desenvolvido a cada bimestre. São músicas de diferentes estilos, cantores e compositores, não necessariamente, são infantis. Há também, duas vezes por semana, a execução do Hino Nacional.

Na sala, a audição das músicas continua e, nesse momento, além de ouvidas, elas são cantadas e acompanhadas pela letra. A professora confecciona um cartaz com letras grandes com o texto da música afixado na parede da sala durante todo o bimestre, além de os alunos também receberem o texto musical. A participação nessa atividade conta com

quase unanimidade da turma. Salvo pouquíssimos alunos que não se envolvem, os demais gostam de mostrar que sabem cantar. Alguns fazem questão de mostrar que acompanham o texto para cantar as músicas do projeto. Aos poucos, a professora vai inserindo todos na atividade.

Uma das músicas com a qual eles se envolveram intensamente foi a “Aquarela do Brasil”. O projeto que estava sendo trabalhado na época era “É bom ser brasileiro”. O trabalho com a música possibilitou outras atividades com o fim de mostrar as coisas boas que há no nosso país, principalmente, a diversidade de sua gente, de seus costumes e de sua cultura.

O contato com a música não acontece apenas por causa dos projetos, outras que já fazem parte do repertório dos alunos também permeiam as atividades da sala de aula. Um exemplo dessas últimas foi o trabalho desenvolvido com “Terezinha de Jesus”. Ao escrever o título da música no quadro, os alunos logo reconheceram sua letra e começaram a cantar. A professora aproveitou essa demonstração de conhecimento para introduzir outros conceitos de estruturas lingüísticas. Falou que a música era composta de três partes, cada uma com quatro linhas. Deixou que as crianças cantassem a música, à vontade, e depois que escreveram a primeira parte que estava no quadro, a professora separou algumas palavras para serem identificadas.

Os alunos se empolgaram ao pegar a ficha com a palavra e fazer a identificação no texto da música, quando não sabiam decodificar a palavra, cantavam-na até chegar àquela palavra e logo acertavam. Tudo isso sendo ajudado pelos colegas mais experientes na escrita e aplaudidos após cada acerto.

Jogos educativos também promovem momentos de aprendizagem com muita alegria. No início do ano, as professoras da Educação Infantil realizaram uma rifa entre a comunidade escolar e com o dinheiro arrecadado adquiriram vários jogos educativos. Esses são levados para a sala, uma vez por semana, e colocados à disposição das crianças.



Fig. 30



Fig. 31

Nas observações feitas nos lares dessas crianças foi constatado que, salvo algumas exceções, elas pouco manuseiam brinquedos dessa natureza. Na escola a oportunidade de brincar com esses jogos possibilita várias aprendizagens. O desenvolvimento das atividades acontece em grupos. As crianças identificam cores, formas geométricas, montam quebra-cabeças. A professora passa de grupo em grupo informando sobre as instruções de alguns jogos que exigem maior habilidade. Ao terminar de montar cada brinquedo é perceptível a satisfação no rosto dos alunos.

Além de aprender manusear os jogos, as crianças necessitam desenvolver a socialização. Alguns têm dificuldades de lidar com o colega, de ceder uma peça ou mesmo de pedir algo que necessite para terminar determinada etapa, tudo isso é trabalhado com a ajuda da professora nos pequenos grupos.

O protocolo abaixo tem por objetivo ilustrar a intenção da professora em ensinar a operação de soma para as crianças. A professora empolgou-se tanto quanto os alunos na atividade. O primeiro momento foi quase impossível de ser realizado porque todos queriam falar ao mesmo tempo. A professora trabalhou com dois dados coloridos. Em um estavam os numerais cardinais, no outro estavam representadas as quantidades (com bolinhas) desses numerais.

A primeira atividade consistiu em mostrar cada lado dos dados e pedir que os alunos identificassem números e quantidades. Antes de começar a atividade com os dados, a professora conversou com as crianças sobre a necessidade de respeitar o momento de cada um falar e ouvir, em momentos oportunos.

A professora com os alunos sentados no chão em forma de U, conta de 1 a 10 para começar a atividade:

1. P. Hoje, eu trouxe pra vocês...

A estratégia de observação possibilita maior entrosamento dos alunos com a atividade e o uso de materiais faz produzir melhores resultados.

2. A. Dado.
3. P. Que que isso aqui?
4. A. Dado.
5. P. Dado...E esse dado... ele é que cor?
6. A. Verde
7. P. Verde. Só verde?
8. A. Amarelo.

A (P) explora os conhecimentos que os alunos já assimilaram em aulas anteriores. Isso permite a participação de todos.

9. A. Brasil, Brasil...as cores do Brasil.

O (A) reconhece as cores da bandeira brasileira e aponta para o desenho que está na parede da sala.

10. P. Lembra as cores do Brasil...Muito bem! E esse dado aqui que é...verde e amarelo, ele é um dado de letras, números, objetos. Que que ele é?

A (P) ratifica a participação do (A) e introduz um novo turno de IRA, buscando saber dos alunos se eles sabem separar diferentes estruturas lingüísticas.

11. A. Número.

Os (A) fornecem a resposta adequada.

12. P. De números. Ele é um dado de numerais.
13. A. O que tá escrito no seis? ((referindo-se ao tracinho embaixo do seis)).
14. P. O que tá escrito no seis? Por que será que tem esse tracinho?

A (P) problematiza a descoberta da (A), levando os (A) a refletirem sobre o traço que se coloca embaixo do numeral seis.

15. A. Pra não sumir.

16. P. Pra identificar que aqui é o seis. ((a professora deixa de explicar que o traço diferencia o numeral 6 do numeral 9)). Esse dado aqui...((com o dado verde)) é o dado de numerais. E esse aqui?((mostra o outro dado)).

A (P) fornece a informação nova para os (A) sem aprofundamento do assunto e retoma a seqüência da atividade.

17. A1. Preto.

18. A2. Azul.

19. A3. Amarelo.

20. P. Azul, levanta aí...preto é o short do Emanuel. ((coloca o dado junto ao short do aluno)) é da mesma cor?

A (P) percebe a insegurança dos (A) em relação àquela tonalidade e apresenta um andaime visual que lhes facilita construir o conhecimento desejado.

21. A1. É azul.

22. A2. É azul e amarelo.

Os (A) amparados pelo processo de andamaagem reconstroem o conhecimento e fornecem a resposta adequada.

23. P. azul escuro né...da cor dessa parte da camiseta...((pega na parte da camiseta da aluna)). Azul escuro...que mais? Só azul escuro?

A (P) com o objetivo de consolidar o conhecimento, fornece mais uma pista de contextualização visual.

24. A. E amarelo.

25. P. Amarelo. E esse dado aqui, que ele tem de diferente desse outro?

26. A. [falas sobrepostas]

27. P. Peraí, tem que levantar o dedo se não fica difícil. Todo mundo falando e não dá pra entender nada...fala Eduardo...

A (P) reorganiza o piso conversacional, sinalizando que todos devem obedecer a estrutura de participação e respeitar as regras preestabelecidas socialmente pelo grupo, com isso garante o direito dos (A) falarem e serem ouvidos.

28. A. (Edu) Tia, esse dado aí é azul anil.

O (A) toma o piso de fala e tenta iniciar um novo turno conversacional e fornece uma nova informação sobre o assunto que já havia sido encerrado.

29. P. Ah, é azul anil. ((risos)) Azul anil é azul escuro? É o Emanuel tava falando a diferença desse dado pra esse. Fala pra nós ouvirmos agora...

A (P) ratifica o aluno com uma interrogação, mas não amplia a informação, retoma a atividade, nomeando um (A) para que tome o piso que já havia sido iniciado. A criança que iniciou a fala tem o direito de concluir.

30. A. Porque aquele ali é número e esse aí é bolinha.

O (A) sente-se seguro ao ser ratificado por (P) e fornece a resposta adequada.

31. P. Ah! Esse aqui é bolinha...e esse número...número representa o quê? Representa quanti...

32. A. Dade.

Nos turnos seguintes são fornecidas várias pistas de contextualização que promovem a participação efetiva dos (A).

33. P. E bolinhas num pode representar quantidades não?

34. A. Pode.

35. P. Ah! A diferença é a forma de escrever, quer ver? Vamo ver aqui nos numerais...que numeral é esse?

((girando o dado e mostrando os respectivos numerais))

36. A. 1.

37. P. Esse aqui é o 1. E esse?

38. A. 2.

39. P. Que numeral é esse que vai aparecendo ((girando o dado)).

40. CS. 3;4;5;6

41. P. Muito bem! Vocês falaram aqui as quantidades, agora isso aqui é o numeral. O numeral representa a quantidade...mas as bolinhas também podem representar quantidade...num pode? ((troca os dados)). Quer ver? Quanto está representado aqui? ((girando o dado)).

A postura responsiva da (P) desencadeia um movimento dinâmico em sala de aula favorável a intervenção tanto individual como coletiva dos alunos. À medida que os (A) demonstram a construção dos conhecimentos a (P) a amplia.

42. A. 1.

43. P. Ian, presta atenção...e nesta?

44. A. 2.

45. P. E nesta?

46. A. 3.

47. P. E nesta?

48. A. 4.
49. P E nesta?
50. A. 5.
51. P. Vocês não tão contando, vocês tão jogando no bicho é? E nesta aqui?

A (P) usa um termo do conhecimento dos alunos "jogando no bicho" para informar que eles não estão participando conscientemente da atividade, volta com novas seqüências de IRA.

52. A. 6.
53. P. Então quer dizer que as quantidades podem ser representadas tanto por numerais ((mostra o dado verde)), quanto por desenhos ((mostra o dado azul)) como por figuras, bolinhas, estrelas...alguma coisa assim...pode ser representado?

A (P) dá seqüência ao evento IRA. Avalia a construção dos conhecimentos. Esta seqüência de IRA são andaimes para todos os alunos que se apropriam das informações num processo contínuo de ressignificação da aprendizagem.

54. A. Pode.
55. P. Isso aqui...((mostra o lado do dado azul que tem as seis bolinhas)) vocês me disseram que é quanto?
56. A. 6.
57. P. Se eu não quiser representar com bolinhas...eu posso representar com outra coisa?
58. A. Pode.
59. P. Posso representar como? Assim? ((mostra os dois lados representativos da quantidade 6)). Eu posso representar a quantidade seis dessa forma e dessa forma?
60. A. Pode.
61. P. E essa aqui...((mostra o lado com 5)) eu posso representar com bolinhas e posso representar com numerais?
62. A. Pode.
63. P. Então o número, ele tem uma quantidade que a gente já montou, Monielle, e hoje nós vamo representar as quantidades, tanto usando os números, como usando os DESENHOS ((ênfase na entonação da voz)), no caso *vai* ser as bolinhas...e pra isso a gente vai brincar de dois em dois...Aí sentadinhos no mesmo lugar...lembra quando nós brincamos de escravo de Jó?

Ao usar a palavra "então", a (P) sinaliza que esta etapa da atividade está chegando ao fim. Usa a palavra "lembra" como pista de contextualização de que o que vai ser feito agora já é do conhecimento dos alunos.

64. A. Lembro.
65. P. Não foi em dupla? Nós não ficamos assim...de dois em dois? Agora eu quero que vocês fiquem assim de dois em dois...

As pistas de contextualização que indicam a mudança de eventos são acompanhadas por mudança de postura física da (P) que se levanta e passa a organizar os alunos em dupla.



Fig. 32



Fig. 33

Aos que apenas lêem esse protocolo interacional não podem ter noção exata do quanto as crianças participam. A empolgação está na voz e nos movimentos que fazem a todo tempo. A visualização do material concreto facilitou a aprendizagem da linguagem matemática. Em vez de uma aula sobre números e quantidades, a professora cria um momento de diálogo, em que os conhecimentos que eles já tinham de suas vivências com números possam entrar em contato com os que devem adquirir na escola, consolidando assim o que recomenda a literatura sobre letramento.

Usando o mesmo processo de andamaigem presente nos protocolos interacionais já descritos, professora e alunos são conduzidos numa seqüência que parte do mais simples para o mais complexo, sem permitir que isso caia em uma ordem rígida. Fato que percebi em outras observações que demonstraram o desdobramento dessa atividade.

A dificuldade na identificação de uma cor, se azul escuro ou preto, leva a professora a buscar estratégias dentro do espaço imediato que possibilita a solução do problema (20) e (22).

O ambiente de aprendizagem e ensino na sala de aula constitui-se de eventos de participação dos alunos. São eventos, às vezes, altamente ritualizados, ou seja, “com todos

os encaixes funcionais e seus conteúdos formais pré-estabelecidos” (ERICKSON, p. 114; 2004c), porém, há também “eventos de fala altamente espontâneos, nos quais nem os encaixes sucessivos nem seu conteúdo são pré-estabelecidos” (idem).

Os alunos alternam com a professora o turno de fala e, embora, dificilmente iniciem o piso, quando isso acontece, a professora pára para ouvi-los. A Estrutura de Participação Social, conforme proposta por Erickson (2004c), garante o trabalho interacional dividido entre falantes e ouvintes. Nem sempre é tranqüila a manutenção das regras que definem esses papéis, mas a professora, de quando em vez, chama a atenção dos alunos e reorganiza o “conjunto de direitos e obrigações” que todos devem ter com os demais. Geralmente a organização verbal é estabelecida no início da aula, ou seja, no episódio que se constitui na preparação para o começo da atividade a ser desenvolvida.

A professora é também ouvinte, em muitos momentos. Isso significa que os alunos são identificados como falantes primários na interação de sala de aula. Tal situação aumenta a participação dos alunos. Os alunos mais ratificados costumam contribuir muito mais durante os eventos de fala. A aprendizagem desses alunos também apresenta maior desenvoltura.

O clima de aprendizagem continua com a progressão da atividade. A professora após fazer o reconhecimento dos materiais físicos (dados), inicia uma nova “estrutura de tarefa acadêmica”. A “estrutura de tarefa acadêmica governa o sequenciamento lógico dos movimentos instrucionais do professor e dos alunos” (ERICKSON, 2004c, 104).

A professora estabelece uma seqüência de passos a serem seguidos pelos alunos a fim de que estes construam os conhecimentos matemáticos a partir do que eles já assimilaram.

O protocolo a seguir trata da realização da operação de soma com o uso dos dois dados. Os alunos estão sentados no chão, em duplas e usam os dedos para juntar as quantidades. A professora nomeia as quantidades que vão surgindo a partir do jogo.

1. P. Qual foi a quantidade da ANA... ?
2. A. Seis
3. P. Agora você que tá com seu colega é pra juntar. Vamos ver seis com seis?

A (P) fornece o primeiro passo para realizar a adição.

4. A1: Doze.

Os (A) mostram dominar este assunto e fornecem a resposta adequada, bem antes da professora.

5. P. Contando aqui.

A (P) estabelece a lógica de sequenciamento e propõe que os (A) realizem a contagem um a um, utilizando-se dos dedos. Este fato também é marcado pela postura corporal da (P) que se reclina e conta usando os dedos das crianças.

6. A. Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze.

Os (A) acatam a sugestão e tomam o piso coletivamente.

7. P. Então quer dizer que se eu juntar seis mais seis eu tenho a quantidade?

A (P) usa o termo "então" como marca de conclusão do como fazer nos passos da adição.

8. A: Doze.

Os (A) fornecem a resposta adequada.

9. P. Doze. MUITO BEM Agora eu quero que (XXX) Laiane não veio ainda e Monielle que não veio.

A (P) ratifica a participação dos (A) com a entonação da palavra MUITO BEM e nomeia outros (A) para participarem da atividade.

10. A (XXX).

11. P. Quando não tem ninguém fazendo bagunça dá pra começar a entender qual é a brincadeira. Joga Monielle.

A (P) relembra as regras de participação para garantir a progressão da aprendizagem.

12. A. ((Joga o Dado)).

13. P. Seis de novo. Coloca a sua quantidade representando com os dedos. Você agora Monielle...

O uso do termo "de novo" indica que essa quantidade já saiu e serve para que os (A) antecipem suas reações.

- 14. A. ((Joga o Dado))
- 15. P. Coloca sua quantidade. Coloca. Agora juntando... Pisiu. Junta com o colega. ((crianças conversam entre si, fazendo as contas com os dedos...))

Essa atividade constitui um piso paralelo que serve para manter a motivação dos alunos e indicar a adequação de suas inferências junto a colegas e (P).

- 16. P. É. Leticia. Quanto deu?

A (P) usa a estratégia de nomear uma (A) para torná-la falante primária no piso conversacional.

- 17. A. Onze, tia...
- 18. A. Dez
- 19. P. não é pra falar ainda é só, ó ((põe a mão na cabeça, sinalizando que é para pensar)).
Onze. Vamo ver se deu mesmo. Presta atenção... Todo mundo tá indo na conversinha do colega. Aqui deu oito, onze, onze, onze...

A (P) aponta a inadequação das respostas dos alunos por meio da entonação da voz (reprovação) e da postura corporal.

- 20. P. Calma não adianta gritar...gritar não vai adiantar nada. Vamo ver...((mostra o dado com a quantidade)). Qual foi a quantidade da Monielle?

A pergunta da (P) indica que os (A) devem seguir os passos da adição para que possam chegar à resposta adequada.

- 21. A. Seis.
- 22. P. Alguém coloca seis. Um dos dois...

A (P) fornece a pista, indicando, gestualmente, que cada (A) da dupla use os dedos da mão para construir o conhecimento.

- 23. A. Eu coloquei.
- 24. P. Qual foi a quantidade da Laiane?

A (P) fornece o próximo passo a ser seguido

- 25. A. Quatro.
- 26. P. Quatro. As duas colocaram aqui a quantidade. Vamo tirar a dúvida. Podemos?
- 27. A. Dez
- 28. P. Agora vamo ver se é realmente dez.
- 29. A. Um, dois, três, quatros, cinco, seis, sete, oito, nove, dez. dez. ((Professora usa os dedos das duas alunas para contar)).

30. P. E porque que vocês tavam, só porque o coleguinha falou onze, aí onze, onze, não é assim, tem de contar...é por isso que vocês estão de dois em dois... contando. Onze, eu acho que é onze. Tem que contar + por isso que vocês estão de dois em dois. O único que contou foi o Eduardo. Agora senta as duas ++ você ainda não veio né Leticia ++ Leticia e Sara ++ já tá acabando + depois eu vou botar mais difícil ++ segunda fase só vai aprender quem aprender a primeira.

A (P) avalia a resposta dos alunos e constrói andaimes para a reconceptualização do conhecimento. Com os termos “já tá acabando” e “depois”, ela sinaliza o fim da estrutura de tarefa acadêmica e aponta para uma nova etapa.

Juntos, professora e alunos engajam-se na construção do conhecimento. Fica difícil estabelecer na interação o conhecimento já estabelecido e o novo. Como também não estão bem demarcados os diferentes níveis de conhecimentos cognitivos dos alunos, pois a participação em grupo permite que todos se apropriem do conhecimento e se sintam mais seguros para participar.

A forma de condução da atividade garante a participação dos alunos e diminui a percepção da heterogeneidade que há na sala de aula. Os alunos participam mais dos momentos de fala que constituem a aula, porque são considerados, ora como ouvintes, ora como falantes na interação. Como ouvinte não por estar dividindo o mesmo espaço geográfico do falante e se calar quando esse assume a interação, mas tomando a noção de ouvinte proposta por Goffman (2002, p.118):

Tomemos primeiramente a noção de ouvinte (ou interlocutor, ou ainda ouvidor). O processo de examinar o que um falante diz e de acompanhar o essencial de suas observações – escutar no sentido do sistema de comunicação – deve logo de saída ser diferenciado do momento social no qual essa atividade comumente se processa, isto é, a condição de participante ratificado no encontro (...) (GOFFMAN, 2002, 118).

Essa condição de participante ratificado é essencial para proporcionar a aprendizagem dos “saberes escolarizados” e de uma série de outros saberes que são construídos com o convívio na comunidade de sala de aula. A participação deve ser garantida no falar e no ouvir. Na concepção de aprendizagem em que o professor é considerado o detentor dos conhecimentos e os alunos como os sujeitos (ou objetos) a quem esse conhecimento é endereçado, ser ouvinte pressupõe calar-se e prestar atenção no que o professor expõe. Nesta outra concepção, em que o conhecimento é produto

construído por e com todos os participantes da interação, os alunos alternam os papéis de ouvinte e de falantes com o professor.

Ser falante aqui pressupõe que quando o aluno assume o piso há uma alternância de papéis: a professora e os demais colegas passam à condição de ouvintes. O “ouvinte ratificado é necessariamente o ‘endereçado’, ou seja, aquele a quem o falante remete a sua atenção visual e para quem espera eventualmente passar o papel de falante (GOFFMAN, 2002, p.119)”. O ambiente da aprendizagem torna-se ambiente de trocas, em que os conhecimentos que os alunos já possuem também são relevantes.

Esses papéis de falante e de ouvinte ratificados só são possíveis na adoção de uma pedagogia culturalmente sensível em que as dificuldades na comunicação entre professor e alunos são reduzidas e a confiança entre os atores da aprendizagem se amplia.

A falsa impressão de deficiência lingüística que muitos carregam, implícita ou explicitamente, a respeito das crianças oriundas dos grupos sociais em que a cultura do letramento apresenta baixo grau é negada quando o professor desenvolve em sala de aula estratégias facilitadoras da expressão oral para as crianças, ou seja, quando:

O processo da alfabetização ocorre em um ambiente social, por meio de interações em que aquilo a ser aprendido é, até certo ponto, uma construção conjunta do professor e do estudante, e possibilitar essa construção mútua é o propósito dos cenários educacionais (COOK-GUMPERZ & cols, 2008, p.20).

Além das aprendizagens construídas para e com os alunos em sala de aula, a escola pode proporcionar outros momentos altamente possibilitadores de inserção no mundo da escrita. As observações participantes permitiram-me presenciar vários desses momentos com essa turma de seis anos.

Um desses momentos, foi a ida ao cinema. Os olhos radiantes dos alunos se contrastavam com os olhos preocupados dos pais. Eram seus meninos indo pela primeira vez a um lugar desconhecido por muitos do grupo. Não foram todos os alunos que tiveram essa oportunidade. Alguns porque os pais não se sentiram suficientemente seguros para deixá-los ir sem sua companhia. Outros, por falta do recurso financeiro. O passeio da

escola custa cinco reais para cada aluno. Esse gasto geralmente duplica ou triplica de acordo com o número de filhos que cada família possui matriculado na escola.

A aula seguinte à ida ao cinema tem seu início repleto de comentários sobre o filme. Na fala das crianças, fica claro o quanto gostaram do filme “Scherk III”. Na visita à casa de um dos alunos, a mãe relata com pesar que não pôde deixar a filha ir, porque o pai da menina está desempregado mas que no próximo tanto ela quanto seu irmão vão ao passeio.

Outro momento muito promovedor de situações e práticas de letramento foi a visita à Feira do Livro de Brasília. Neste estavam presentes dez das crianças do grupo. Os motivos de não estarem todos eram os mesmos.

Durante o percurso da escola ao Shopping, onde estava a feira, a alegria das crianças era manifesta em várias formas: cantando as músicas que já fazem parte de seu repertório; contando as coisas que viam ou demonstrando o quanto já sabiam da língua escrita. Meninos e meninas, como em um passe de mágica, começam ler as placas que estão na longa estrada que têm de percorrer. A leitura é manifesta como uma demonstração de prazer, não estão sendo obrigados a isso, mas é isso que nesse momento lhes faz bem.

O caminho é novo para muitos deles. A Feira fica no centro de Brasília e, apesar de morarem do DF, a maioria está indo lá pela primeira vez. Portanto, a leitura de placas logo é deixada de lado, porque outras coisas lhes chamam mais atenção.

O entusiasmo do momento da chegada é indescritível. As crianças olham espantadas para a quantidade de livros que vêm em sua frente. A professora tenta organizar uma forma de conduzi-los entre tantas outras pessoas que circulam no local. Logo percebem uma banca de livros infantis e param diante dela. Os que trazem dinheiro, manifestam o desejo de comprar os livros e a professora orienta-os a escolher. São eles, as pequenas crianças que não têm muito acesso ao livro em casa e que são filhos ou netos de pessoas que têm pouca escolaridade, que agora mergulham na literatura infantil. A escola, com isso, cumpre seu papel. Mas alguns ficam de fora desse momento tão importante.



Fig. 34



Fig. 35

Mas não é só o mergulho nos livros para levar um para casa que fascina estas crianças nesse ambiente tão letrado. A oportunidade de ouvir histórias infantis por uma outra professora, com entonação, com alegria tanto quanto, ou mais do que a sua, ou mesmo a história contada pelos personagens que eles já conhecem, fazem desse passeio um momento ímpar na vida desses novos aprendizes da escrita.



Fig. 36

A professora satisfaz ou aguça a curiosidade de seus alunos quando pega os livros que eles não podem levar para casa por causa do preço e passa a folhear para eles, contando-lhes o quanto pode do que está escrito neles.

O contato com os livros desencadeia outras ações na sala de aula. Para promover mais prazer com leitura, a professora M., junto à coordenação de Educação Infantil dessa escola e outros professores, implementam o projeto “Leitura com a família”. Para conquistar o apoio dos pais, ela apresenta o projeto em uma das reuniões com a família e convoca-os para ajudar os filhos nessa tarefa. A proposta é aceita pelo pais que ficam contentes com a possibilidade de os filhos levarem livros para casa.

Não há livros na escola para todas as crianças da turma levar ao mesmo tempo. Por essa razão é necessário que se faça um rodízio dos livros por meio de sorteio de quem serão os privilegiados. O momento do sorteio torna-se oportunidade de aprendizagem da escrita. Ao sortear o nome do aluno, vão sendo fornecidas dicas sobre a palavra para que os demais possam adivinhar de quem se trata. Além do entusiasmo pelos livros, os alunos se entusiasmam em mostrar o que já sabem com relação à língua escrita. Alunos e professora alternam o prazer de sortear os nomes. O primeiro sorteio foi realizado por mim. Cada dica sobre o nome da criança era uma oportunidade de perceber o quanto eles já conheciam do sistema da escrita.

Os alunos que levam os livros para casa também levam um caderno muito organizado pela professora, em que devem fazer algumas anotações, a saber: nome da história, nome do autor, data da leitura e ilustrar a parte que mais lhes chamou atenção. A leitura do livro deve ser compartilhada com a família. Dois dias após levar o livro para casa, os alunos têm a oportunidade de fazer o reconto da história e dizer para os colegas como foi o momento de leitura, com quem leu, se gostou, quem mais gostou, quem participou; assim como mostrar o desenho que fez.

Essa atividade traz bastante resultado para a aprendizagem e a construção do hábito da leitura em família. Também proporciona o desenvolvimento da oralidade, porque as crianças têm a oportunidade de se expressar contando como foi o momento da leitura em família. Atividades como essas são importantes para a formação da competência comunicativa.

Aqui foram mostradas algumas das muitas atividades desenvolvidas no período de observação participante nesta sala de aula junto à professora e a esses alunos de seis anos.

Considerações finais

Falar de conclusão para um estudo desta natureza não é adequado nem conveniente ao objetivo deste trabalho. Nesta perspectiva, as considerações que me proponho a fazer aqui são, antes de tudo, uma retomada das observações que desenvolvi durante o percurso desta pesquisa.

A apresentação dos princípios da pesquisa etnográfica e a escolha pelo estudo de caso do tipo etnográfico capacitaram-me na busca de respostas às perguntas que nortearam este trabalho, além de permitirem adentrar no mundo cotidiano dos colaboradores deste grupo e perceber um pouco de suas práticas frente a eventos e situações de letramento.

A intenção inicial era perceber a presença das práticas de letramento da família na aprendizagem das crianças que acabam de ingressar na escola. Com o desenvolver do trabalho percebi que há, no grupo social colaborador, muitos membros com pouco envolvimento com práticas letradas. Esse fato faz com que o meu olhar se concentre mais na sala de aula e perceba como crianças de seis anos se apropriam da escrita independentemente do meio familiar em que estão inseridas.

Na observação realizada com os familiares das crianças, constato que a maioria deles enfrentou grandes dificuldades na escolarização. Fatores como gravidez e trabalho infantil estão presentes em quase todos os relatos das famílias, como motivos de impedimento para o ingresso ou a progressão dos estudos.

Mesmo conscientes de que esses fatores lhes dificultaram a vida escolar, os colaboradores, muitas vezes, assumem a culpa de hoje não possuírem um grau de estudo que, segundo seus relatos, lhes garantiria melhores empregos, situação que nos faz acreditar que a crença na alfabetização/escolarização como mecanismo de ascensão social e econômica continua arraigada na nossa sociedade.

Seus relatos também confirmam que, embora muitos não tenham alcançado um nível de estudo suficiente para o chamado “bom emprego” e outros nem sequer conseguiram freqüentar a escola, a escrita perpassa suas atividades cotidianas e, em alguns

momentos, seus usos os embarçam, pela falta de domínio ou de hábito com essa modalidade de língua.

T.C.S., por exemplo, estando com as recomendações para o exame de eletroencefalograma do filho, precisou se deslocar de sua casa ao Plano Piloto para pedir explicações sobre os procedimentos a serem adotados antes da realização do exame. Fatos dessa natureza são diariamente presenciados na diretoria e secretaria da escola, que ao enviar correspondências aos pais, são procuradas para explicarem sobre o conteúdo escrito.

O coordenador do Conselho Tutelar de Santa Maria, órgão encarregado pela sociedade de zelar pelos direitos das crianças e adolescentes, afirma que uma de suas grandes dificuldades em lidar com a comunidade é fazer-se compreendido pela informação escrita. P.M A.M. trabalha no órgão há mais de cinco anos, uma de suas funções é notificar pais para comparecer ao Conselho. Segundo seu relato, muitos pais, ao serem notificados procuram-no apenas para entender o conteúdo da notificação. Nas palavras de Paulo, não são apenas pessoas não escolarizadas que demandam esse atendimento.

Diante dessa situação, percebe-se que o grupo social que fez parte deste estudo, salvo algumas exceções, sente dificuldades para dar conta dos usos e funções sociais da escrita.

Outra constatação bastante evidente neste estudo é o pouco material escrito presente nos lares dos colaboradores. Conforme descrito no corpo do texto, o grupo social pesquisado não tem o hábito de adquirir livros, revistas ou outros suportes textuais. Os materiais escritos resumem-se à Bíblia ou similares ou textos distribuídos gratuitamente, tais como: calendários, mensagens religiosas, propagandas, comerciais e políticas.

No entanto, nas ruas da cidade o texto escrito apresenta-se nos diferentes suportes e gêneros, permitindo com isso que todos os visualizem e desfrutem de suas ocorrências.

Com essa realidade, as crianças chegam à escola com pouco envolvimento em práticas letradas, proporcionadas pelos hábitos familiares, porém com uma gama de

conhecimentos da língua escrita, devido à sua visualização nas ruas e as ocorrências nas brincadeiras do dia-a-dia.

Embora em menor quantidade, há neste grupo famílias que cultivam o hábito de ler, sendo o principal a leitura da Bíblia. Algumas relatam também que lêem histórias para os filhos sempre que lhes sobra tempo. O tempo da leitura, no entanto, é um elemento secundário para a maioria das famílias.

Mesmo assim, as crianças na escola mostram-se ávidas pela leitura e pela escrita. Neste ponto, entra o grande papel da escola como agência, por excelência, promotora da cultura de letramento. As crianças oriundas deste meio familiar, em que o momento dedicado à leitura e à escrita é reduzido, requerem da escola maior atenção para que se apropriem da língua escrita e possam tornar-se letradas, ou seja, possam tornar-se sujeitos capazes de fazer usos das práticas sociais de letramento de acordo com as suas necessidades.

Não obstante as famílias não estarem inseridas em atividades constantes de leitura e escrita com os filhos, a escola pode e deve fazer muito para elevar o grau de letramento dos alunos. As ações da professora tornam-se, portanto, definidoras para a inserção dessas crianças no mundo dinâmico da escrita. A observação participante em sala, com gravações em vídeos e as conversas com a professora, dá conta de perceber os fatores que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças.

Portanto, as observações que foram objetos de análises mostraram a concepção da professora sobre o seu papel na facilitação da aprendizagem das crianças, deixando que elas assumam responsabilidades na construção do conhecimento, ou seja, considerando que essas crianças de seis anos são aprendizes ativos dentro e fora de sala.

As interações promovidas pela professora demonstraram o quanto a escola pode elevar o grau de letramento dessas crianças. O texto na sala de aula foi construído a partir das escolhas discursivas de seus interlocutores e, embora tão pequenos, esses aprendizes noviços da língua escrita demonstraram reconhecer, na maior parte do tempo, as regras tácitas do discurso que permeia as atividades escolares.

Conduzidas pela tarefa da escola de lhes proporcionar os saberes da escrita, as crianças alfabetizadas foram levadas a trilhar o caminho do sistema alfabético da língua portuguesa e a fazer relações entre grafemas e fonemas, ainda que essas palavras continuem desconhecidas em seus vocabulários.

A consciência fonológica foi outra trilha que tiveram que percorrer, amparados pelo jeito dinâmico e afetivo da professora, que os levou a reconhecer que palavras são representações de cadeias sonoras. Nas encruzilhadas do conhecimento, as crianças eram incentivadas a produzir sons, gestos e movimentos para perceber a relação entre letras, sílabas, palavras e textos, sem, necessariamente, obedecer a esta ordem.

O caminho foi percorrido com textos de diferentes gêneros: músicas, parlendas, histórias, trava-línguas, adivinhações. Os locais visitados eram a sala de aula, pátio da escola, cinema, feira do livro e outros.

A professora, para dar conta de sua função de agente de letramento, convocou os pais nas reuniões bimestrais e em outros momentos que julgou necessário. Nessas ocasiões, mostrava o estágio em que estava cada criança em relação à aprendizagem da escrita.

Os pais que, na maioria, tinham pouca familiaridade com o saber escolar, pouco falavam nas reuniões, preferindo ouvir o que a professora tinha a lhes dizer. Desejosa de esclarecer melhor a situação, além de explicar oralmente a situação de cada aluno, a professora mostrava por escrito o nível em que cada criança se encontrava.

Percebendo o pouco envolvimento das crianças com a leitura, a professora implementa o programa “Leitura em família” e proporciona momentos compartilhados de leitura entre os alunos e seus familiares.

O estudo evidenciou a importância da participação da família na aprendizagem dos filhos, já que mesmo com poucas oportunidades de inserção no mundo da escrita em família, as crianças se apropriaram dela na escola. Também permitiu perceber o quanto a escola pode fazer, quando adota uma pedagogia culturalmente sensível. No entanto, torna-

se fundamental que outros investimentos possam ser feitos para que famílias tenham mais condições de ajudar na vida escolar dos filhos.

Um exemplo é o que já é feito em outros países que, reconhecendo a grande contribuição dos pais, criaram programas que aproximam a escola da família, como o programa desenvolvido nos EUA que disponibiliza um professor para visitar as famílias e realizar leituras em seus lares (informação prestada por James Gabarino, diretor do Centro para os Direitos Humanos das Crianças da Universidade de Loyola, em Chicago-EUA, no Seminário Internacional sobre Educação Infantil, realizado em 15/10/2007, na Câmara do Deputados em Brasília). As discussões do Seminário deixaram claro que “não se trata apenas de oferecer creches e segurança às crianças, mas ambientes culturalmente saudáveis e adequados ao pleno desenvolvimento cognitivo, num contexto sócio-afetivo adequado”.

Junto a programas de complementação de renda, que para muitas das famílias de classes populares, são extremamente necessários, é importante que as políticas públicas também se voltem para programas que fortaleçam sua cidadania, dando-lhes as condições de ingresso no mercado de trabalho e, sobretudo, condições para transitar nessa sociedade cada vez mais letrada, considerando que a capacidade de usar a escrita para responder suas demandas sociais constitui-se em exigência fulcral nas sociedades modernas. As políticas públicas, em especial as educacionais devem proporcionar, além da escolarização, as condições necessárias para que todos tenham oportunidades de continuar a se desenvolver pessoal e profissionalmente.

Também de suma importância é o desenvolvimento de outras pesquisas a fim de conhecer melhor a realidade das famílias e de suas redes sociais, para que, de posse desse conhecimento, a escola exerça sua função social de construir conhecimentos com eficiência e eficácia.

Só assim, na aproximação da pesquisa acadêmica e da prática escolar, é possível elevar o grau de letramento dos sujeitos e mudar o quadro devastador em que se encontra o nosso país nas avaliações nacionais e internacionais.

Fica, portanto, evidente mais uma vez, que chego ao fim do texto com a sensação de que estou apenas começando. Outros trabalhos deverão ser conduzidos, no sentido de focalizar a preocupação no ensino da língua materna e de permitir encurtar o caminho que separa a academia da sociedade, ou seja, aproximar a pesquisa da sala de aula. Se os resultados aqui apresentados conseguirem contribuir para possíveis mudanças nas práticas pedagógicas e permitir que outros professores reflitam sobre a tarefa de levarem crianças a se apropriarem da língua escrita, creio que todo o esforço despendido na condução da pesquisa estará sendo devidamente recompensado.

Referências bibliográficas

ABAURRE, Maria Bernadete M. *A aquisição da escrita do português: consideração sobre diferentes perspectivas de análise*.in: ROJO, Roxane (org.) *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). 1998.

ALVES-MAZZOTI, A. J. & GEWANDSZNADJER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. *Etongrafia da prática escolar*.7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BAGNO, Marcos. *A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística*. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G.. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. p.13-84. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BARBATO, Silviane. *Letramento: conhecimento, imaginação e leitura de mundo nas salas de inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental*. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BATISTA Antonio. A. Gomes, *et aliii*. *Capacidades Lingüísticas da Alfabetização e a Avaliação*. CEALE. FE/UFMG, 2005.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENICIO, Miliane N. M. *Escrita e processos de letramento: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas*. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella. M *Nós chegemu na escola, e agora*. Sociolingüística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Educação em Língua Materna: A Sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Variationist Sociolinguistics*. In: Hobserger, N. E Corson, D. (orgs). *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 8: Research Methods in Language and Education. Berlin: Kluwer Academic Publishers, pp. 9-66. 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella. M.; SOUSA, Maria Alice F. *Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização*. In: TACCA, Maria Carmem V. R. (org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Editora Alínea, 2006.

BRASIL, Câmara dos Deputados – Comissão de Educação e Cultura. *Alfabetização infantil: os novos caminhos*. (relatório final). Brasília, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação. *Currículo de Educação básica das escolas públicas do Distrito Federal*. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Primeiro e segundo ciclos*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione. 2005.

_____. *Alfabetização: o duelo dos métodos*. In: SILVA, Ezequiel T. da.(org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

CAMPOS, Samuel Pereira. *Práticas de Letramento no meio rural brasileiro: A influência do movimento sem terra em escola pública de assentamento de reforma agrarian*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2003.

CASTANHEIRA, Maria L. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino do português*. 6ª ed. São Paulo, 2004.

CARVALHO, M. *Guia prático do alfabetizador*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. In: COOK-GUMPERZ, Jenny e col. *A construção social da alfabetização*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

ERICKSON, Frederik. *O que faz a etnografia da escola “etnográfica”*. In: *Etonografia na Educação*. Trad. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. 2004b.

_____. *O discurso em sala de aula como improvisação*. In: *Etonografia na Educação*. Trad. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. 2004c.

_____. *Descrição etnográfica*. In: *Etonografia na Educação*. Trad. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. 2004a.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e Alfabetização*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 24.ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da nossa época).

_____. *Alfabetização em processo*. Trad. Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FILHO, Cezar F. *Meu testemunho de Santa Maria*. (edição particular de um morador de Santa Maria) Santa Maria, DF: (representante) Jornal O Momento, 2002.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Vera Aparecida de L. *A variação estilística de alunos de 4ª série em ambiente de contato dialetal*. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

GOFFMAN, Erving. *A situação negligenciada*. In: RIBEIRO, Branca Teles; GARCEZ, Pedro M.(orgs.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. *Footing*. In: RIBEIRO, Branca Teles; GARCEZ, Pedro M.(orgs.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. Tradução: Marcel Luis González Rey. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Trad. Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GREEN, Judith L, DIXON, Carol N.; ZAHARLICK Amy. *A etnografia como uma lógica*

de investigação. (2001). Trad. Adail Sebastião Júnior e Maria Lúcia Castanheira. Belo Horizonte: Educação em Revista, p.13-79, 2005.

GUMPERZ, John J.; BLOM, Jan-Petter. *O significado social na estrutura lingüística: alternância de código na Noruega*. In: RIBEIRO, Branca Teles; GARCEZ, Pedro M.(orgs.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HEATH, Shirley B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

INFANTE, M. Isabel. La medición de la escritura. In: 1º Seminário Internacional sobre Analfabetismo Funcional. Disponível em: <http://www.ipm.org.br>. Acessado em 12/02/2006.

JUNG, Neiva Maria. *Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social*. In: CORREA, Djane Antonucci (org.) *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras. 1995.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LIMA, Maria da Glória S. *Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais: uma etnografia*. Teresina: EDUFPI, 1996.

LOPES, Iveuta de A. *Cenas de letramentos sociais*. 210 p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

LÜDKE, M & ANDRÉ, Marly E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Isabel. *Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres*. In: KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras. 1995.

MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita*. 8. ed. São Paulo: Córtes, 2007.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. *Estudos Etnográficos da Educação: uma revisão de revisão de tendências no Brasil*. In: Revista Educação em Foco. Volume 11.nº 1,

2006In:<http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=17,2>, Acesso em 18/11/2006.

MELLO, Maria C. De; RIBEIRO, Amélia E. A. *Letramento e tendências*. (orgs.). Rio de Janeiro, Wak, 2004.

MINDLIN, José. *Os homens passam, os livros não*. In: Brasil: almanaque de cultura popular. São Paulo, Andreato, comunicação & cultura. Ano 9. nº 132, p. 14 a 17, nov/2007

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.
MOREIRA, Antonio F. B. *Curriculos e programas no Brasil*. Campinas, SP, Papirus, 2006.

OLSON, David R. *O mundo no papel. As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

RIBEIRO, Branca Teles; GARCEZ, Pedro M.(orgs.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil; reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo, Global Ed.; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2003

ROJO, Roxane. H. R. *concepções não valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”*. In: KLEIMAN, A. B. (org) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras. 1995.

ROJO, Roxane H. R.(org.). *A construção da leitura em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: Mercado das letras, 2000.

_____. *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). 1998.

SAWAYA, Sandra M. *Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 26, n. 1, p.67-81, jan/jun. 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Editora Cultrix. 3ª ed. SCLIAR-CABRAL. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Revendando a categoria “analfabeto funcional”*. In: GORSKI, Edair Maria ; COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2006.

SILVA, Ezequiel T. da.(org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da*

atualidade. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. “*O português são dois...*”: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo, Parábola, 2004.

SILVA, Thaís C. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2007.

SMOLKA, Ana Luíza. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas, SP: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2004b.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2004a.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

STUBBS, Michael. A língua na educação. In : BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G.. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p.13-84.

SZYMANSKI, Heloisa (organizadora); ALMEIDA, Laurinda R.; PRANDINI, Regina C. A. Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, 2002.

TFOUNI, Leda V. *Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Letramento e alfabetização*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VIGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barrete, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

http://www.ipm.br/an_bib.php#

http://www.ipm.org.br/an_ind_down.php?fez=feito

http://www.ipm.br/an_bib.php#

http://www.ipm.org.br/an_ind_down.php?fez=feito

ANEXOS

Nome da criança	Com quem mora	Origem dos pais	Escolaridade	Profissão	Quem ajuda no dever	Convivência familiar	Presença de material escrito	Hábitos de leitura	Circunstâncias da escolaridade	religiosidade
A.H.S.	Mãe, avós e 2 irmãos	Avó da Bahia Mãe já nasceu no DF	Avó segundo incompleto Mãe segundo grau	Avó diarista Mãe: auxiliar de dentista	todos	Mãe trabalha o dia todo, avó toma de conta. Trabalha sexta	Literatura infantil, Bíblia ilustrada; calendários	Costumam ler para as crianças na hora de dormir	Não relatam dificuldades para frequentar a escola.	São de poucas práticas religiosas.
A.C.L.M.D.	Pai, mãe e uma irmã e um irmão	Pai: nasceu no DF Avós Piauienses	Pai: 6 série Mãe: 4 série Irmã 5 Irmão > DM 2	Pai: pedreiro desempregado (bico) Mãe: diarista	Ela faz só, quando a mãe chega à noite sempre olha o caderno	A mãe trabalha o dia todo, o pai quando aparece algum bico. Geralmente fica em casa cuidando dos afazeres domésticos	Propaganda de gás; Novo Testamento	Não costuma ler para os filhos, não têm tempo. A Carol desenha muito e risca as paredes. A irmã gosta muito de literatura infanto-juvenil.	Os estudos do pai foram atrapalhados porque seus pais não ficaram muito tempo morando no mesmo lugar. Se tivesse estudo seria mais fácil arrumar emprego.	Não vão à igreja
E.P.D.	Mãe, pai, irmão e irmã	Mãe: Ceará Pai: Minas Gerais, moram em Santa Maria desde o início	Pai: 2 grau Mãe: 2 grau incompleto Irmão 2 Irmã quinta	Mãe não trabalha Pai: trabalha à noite como vigia na Secretaria de Educação	Todos ajudam	A mãe não trabalha fora. O trabalha, pai ajuda nas tarefas domésticas.	Livros religiosos e Bíblia; livros didáticos	Há prática diária da leitura para fins religiosos, além de revistas histórias que a mãe lê para os filhos. Também há por todos a leitura para realização das tarefas escolares	A mãe teve, na adolescência, os estudos interrompidos por um episódio triste que aconteceu em sua vida. Tal fato lhe causou medo e revolta a ponto de não lhe deixar sair de casa. Depois vieram os filhos. Só bem mais tarde conseguiu superar esses fatores e voltou a estudar.	A família toda frequenta semanalmente a igreja. de leitura é promovida por eventos religiosos

									Afirma que se tiver condições vai fazer faculdade	
E.S.C.	Mãe, tio e avó (no lote mora uma tia e os primos)	Mãe nasceu no DF	Mãe 4 série Avó?	Mãe: não trabalha fora Avó: trabalha de serviços gerais no hospital	Mãe	A mãe fica em casa cuidando da filha e do irmão deficiente	Jornal local, calendários, mensagens na parede		A mãe teve os estudos interrompidos porque aos 10 anos teve que cuidar do irmão deficiente e da casa	Freqüenta igreja esporadicamente
E.B.O.	Mãe e irmã mais nova	Nasceu no DF	Não informou	Mãe trabalha	Ningúem	Enquanto a mãe trabalha, as filhas são cuidadas por tias	Slogan de time de futebol	Não há prática da leitura para as crianças	Não identificada	Não freqüentam igreja
E.B.S.O.	Mãe, pai e irmão mais novo	Nasceram no DF	Mãe: 7 série Pai: 8 série Avó materna: analfabeta	Mãe não trabalha fora; Pai: serralheiro	A mãe o pai ajudam + o pai	A mãe cuida dos filhos, enquanto o pai trabalha o dia inteiro	Livros infantis; material didático; diário da mãe, coleção de músicas e poesias escritas pela mãe.	Há mais a leitura da Bíblia que se encontra aberta na estante	Falta de interesse, diz que vai voltar	Freqüenta a Igreja Católica batizar os filhos.
F.M.S.	Pai, mãe e irmão mais novo	Os pais vieram do Maranhão	Pai: 3 série Mãe: 3 série	Pai: repositor de mercadorias; Mãe: diarista	A mãe	A mãe passa o dia fora de casa, chega á noite e olha o caderno dos filhos. O pai trabalha bem próximo de casa. Os filhos ficam	Não há quase material escrito nesse lar. Há um cartaz de isopor escrito em cima da cama	Os pais não lêem para as crianças	Não se interessou, nunca gostou de estudar, agora não dá conta, porque está velho (25 anos). Não quer que os filhos parem de estudar	Não freqüentam igreja

						sós em casa. O pai vem de hora vê-los e arrumar para o colégio				
G.S.M.S.	Mãe e pai e irmã mais nova	Os pais vieram do Maranhão	Pai: primeiro ano do Ensino Médio Mãe: 8 série Avós: analfabetos	Mãe: doméstica	A mãe e as crianças maiores que moram juntas	Vera só trabalha um dia da semana	Livros didáticos, apostilas de concurso; histórias infantis	As mães lêem para as crianças na hora de dormir	A mãe parou os estudos porque engravidou	Vão a catequese todos sábados
G.C.S	Mãe, irmão mais velho, avó, avô e tios	Moram em Santa Maria há 17 anos	Pai: 2 série Mãe: 6 série	Mãe não trabalha fora Pai: lavador de carros	O irmão mais velho e a mãe	A mãe cuida das crianças enquanto o pai passa o dia fora lavando carros	Livros didáticos, calendários na parede, livros na estante cobertos de poeira: Bíblia e dicionário de Medicina . Livro de poesia. Mensagem do time na parede e propaganda política	Lêem a bíblia de vez em quando, antes gostava de poesia	A mãe parou de estudar quando foi morar com o pai de seus filhos e ele a impediu	Não vão à igreja, uma promessa prometeu vir a sua casa para leitura da Bíblia.
G.M.P.	Mãe, pai e quatro irmãos: 2 mais velhos e 2 mais novos	Moram em Santa Maria	Pai: 6 série Mãe: 4 série	Mãe não trabalha fora. Pai: pinta placas de automóveis	A mãe	A mãe cuida das crianças. O pai trabalha por conta e ajuda nos afazeres domésticos.	Livros didáticos; Calendários na parede; Bíblia e Mensagens do Profeta	O pai lê constantemente a Bíblia e a Mensagem e comenta com a mãe. A mãe lê de vez em quando.	A mãe parou de estudar com treze anos quando começou a trabalhar.	O pai é frequentador assíduo da igreja. Os filhos e a mãe estão indo atualmente.
I.D.R.S.	Mãe, pai,	Nasceram	Mãe: 2 grau	Mãe:	A mãe	A mãe cuida	Calendários;	Não há muito o	Não continua os	Não frequentam a igreja

	irmã mais velha e irmã mais nova	no DF	Pai: 1 grau Avós não tiveram estudos	desempregada Pai; feirante (trabalho autônomo)		dos filhos (tem um bebê) o pai trabalha todos os dias	Mensagens bíblicas e slogan de time na parede, Bíblia e materiais didáticos	hábito de leitura, o pai, lê jornais de vez em quando	estudos porque não dispõe de condições financeiras	
J.T.V.	Mãe, avó e irmã e irmão mais velhos Há outras famílias no mesmo lote	Bahia	Mãe: 5 série	Mãe: doméstica (diarista) Avó esperando aposentadoria	A irmã	As crianças ficam com a avó enquanto mãe trabalha de diarista. O pai não dá muito assistência aos filhos	Há pouco material escrito. Calendário . bíblia, mensagens avulsas da igreja	Não há leitura para com as crianças, a leitura é feita só realização das atividades	A avó não pode estudar porque seu pai nunca teve interesse, tinha medo que ela aprendesse para escrever cartas, era muito bruto. A mãe perdeu o interesse pelos estudos porque teve que trabalhar	A avó frequenta regularmente igreja e lá há muito a presença de leitura ela acompanha
K.	Mãe pai e irmão mais novo e irmã mais nova	Nasceram no DF, sempre moraram em Santa Maria	Mãe: 4 série pai: Ensino Fundamental	Mãe não trabalha fora Pai entregador de pizza	Mãe	A mãe cuida dos filhos, enquanto o pai trabalha até tarde	Jornal: “Na polícia e nas ruas” Histórias infantis: “A bela e a fera”; receitas, poesias	O pai gosta de ler o jornal, não há muito leitura com as crianças. Elas não podem ver as fotos do jornal	A mãe parou de estudar porque engravidou	Os pais não vão à igreja, as crianças vão os vizinhos
L.S.P.	Mãe pai e irmãs mais velha		Mãe; 2 grau Pai: 1 grau	Mãe não trabalha Pai é marceneiro	Mãe e irmãs	A mãe cuida das crianças e cuida de um menino para aumentar a renda	Jornal Correio Braziliense, cedido por vizinho, calendário, mensagens na parede; slogan do time; Bíblia; cartaz escrito pelo pai	A leitura é praticada para realização dos deveres escolares e na igreja Também a mãe conta histórias infantis: patinho feio; chapeuzinho	A mãe terminou o 2 grau depois dos filhos. Está querendo fazer faculdade, mas não tem condições	Vão à Igreja Católica regularmente e participam de várias outras atividades à igreja.

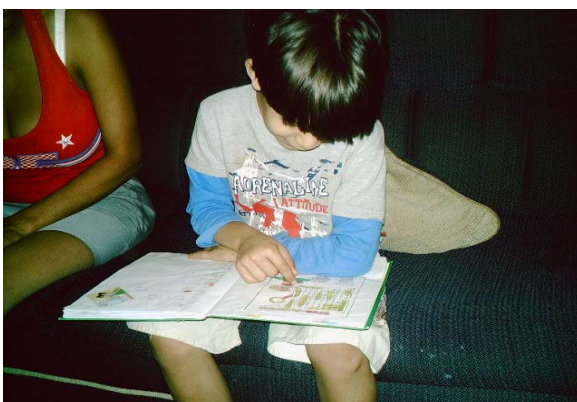
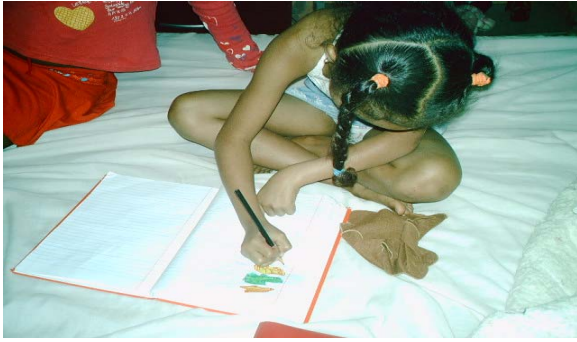
							na porta da frente; rifa da igreja	vermelho		
L.B.C.	Mãe e padrasto, no lote mora outra família (tia e dois filhos)	Nasceu no DF Avós baianos	Mãe 2 grau Padrasto 4 série	A mãe não trabalha fora, terminou recentemente e o curso de cabeleireira e pretende montar salão em casa	Mãe	A mãe cuida das crianças e arruma cabelo em casa	Novo Testamento; receitas copiadas da Ana Maria Braga e anotações do curso de cabeleireira; calendário na parede	Não há leitura para a criança, nem de jornais e nem da Bíblia.	Falta de interesse e falta de condições financeiras para continuar os estudos	Não vão juntas à igreja. vai com as vizinhas
L.G.S.S.	Mãe; pai e irmão mais velho e irmão mais novo outras famílias que moram no lote	Moram em Santa Maria desde 1971 A casa é dos avós da criança	Mãe: 6 série Pai: 5 série	Mãe trabalha de balconista; Pai: pedreiro	Pai	A mãe não tem muito tempo para cuidar das crianças.	Bíblia; hinário ou harpa cristã. Calendário, livros de pesquisa (acabara de comprar). Calendários e outros livros didáticos	O pai lê a Bíblia e o hinário e manuais de eletrodomésticos	A mãe teve problemas na vista e parou de estudar. Diz que ela não tinha interesse e não tem vontade de voltar	Vão à igreja todos os fins de semana e praticam muita leitura na igreja
L.M.S.S.	Mãe, pai e irmã mais nova	Os pais vieram do Ceará	Mãe: 1 série Pai: 2 grau	A mãe não trabalha fora Pai: cobrador de ônibus	Pai	A mãe fica em casa e cuida das crianças. O pai trabalha todos os dias e ajuda os filhos na escola	Bíblia e outros livros religiosos, calendários	As crianças brincam muito de escolinha.	A mãe praticamente não frequentou a escola, aos cinco anos saiu de casa porque seus pais não tinham condições para criar os filhos, foi morar com um senhor muito má que a explorou nos	Freqüentam a igreja regularmente e pratica muita leitura no espaço religioso

									trabalhos e não lhe deixou estudar	
M.V.O.S.	Mãe, pai e irmã mais velha	Mãe: Piauí Pai: Paraíba	Mãe: 1 grau Pai: 5 série	Mãe: cabeleireira Pai: vigilante	Tia	A mãe tem pouco tempo para ficar com os filhos. Sempre pede os tios para ir às reuniões da escola. O pai também trabalha	Livro didático, a maioria dos livros ficam na casa da avó, onde os meninos ficam mais	Lê pouco, algumas vezes receitas para fazer uma comida diferente ou revistas no trabalho	Os estudos da mãe foram interrompidos da 8 série, quando engravidou da primeira filha. O pai foi reprovado várias vezes e foi expulso da escola porque não deu conta de aprender matemática. Resolve qualquer problema de matemática de cabeça	Ao freqüentam a igreja
P.H.S.L.	Bisavó e uma prima mais velha	Minas Gerais	Bisavó: analfabeta	Aposentada, sempre trabalhou na roça ou em casa de família	Ninguém, quando tem tempo a prima olha o caderno	A bisavó cuida do bisneto e de uma neta. A mãe não quer ter responsabilidade com o filho. A vó morreu de cirrose de tanto beber	Há uma enciclopédia na estante, muito empoeirada, fora de uso. D. Cândida que a neta ganhou de um Centro Espirita	A leitura é feita pela própria, que sozinha tem que fazer os deveres da escola. Ele gosta muito de ler	A bisavó não estudou porque muito cedo teve que trabalhar na roça para ajudar a família, depois vieram os filhos, eles estudaram um pouco	Freqüentam a igreja regularmente e mesmo analfabeta entende as letras que há lá
R.C.P.	Mãe e três irmãos mais velhos	Piauí, mora há muito tempo em Santa Maria em casa cedida pela mãe.	Mãe: 1 grau Avós: pouco estudo	Mãe doméstica	Os mais velhos ensinam os mais novos	A mãe trabalha e não tem tempo para acompanhar os filhos na escola. O pai	Há variadas revistas em uma cesta na sala	Não há leitura da Bíblia ou outros livros religiosos.	Não tem interesse em voltar a estudar	Não freqüenta nenhuma igreja disse que há quatro anos não vai a esse endereço e não sabe onde fica a Igreja Católica. Vê o filho para fazer catequese para que se b

						não dá assistência				
R.C.S.A.	Mãe; tias e oito primos (uns mais velhos e outros mais novos)	Goiás, mora há seis anos em Santa Maria	Mãe: 6 série Avós: sem estudo	Doméstica	Os mais velhos brincam de escolinha com os mais novos	Mãe desempregada, trabalha quando consegue uma diária, ocasião em que as crianças ficam sós e cuidam das tarefas domésticas	Quase não há material escrito. Há um livro didático rasgado no chão	Não há leitura feita pelos adultos para as crianças	Sempre gostou muito de estudar, mas teve de parar quando estava na 5 série para trabalhar. Voltou e fez a 6 e parou porque engravidou	Não frequentam igreja
S.L.C.A.	Mãe, pai, 2 irmãos mais velho e irmão mais novo	Paraíba	Mãe: 4 série Pai: 3 série Avós: analfabetos	Mãe; Diarista e cuida de idosos Pai: auxiliar de pedreiro	Ninguém	A mãe não trabalha todos os dias, o pai arrumou serviço em obra recentemente	Há revistinhas sobre alimentação, dente, ação global e livros de historinhas infantis que os meninos pegam na biblioteca pública	Os meninos lêem as historinhas infantis	Repetiu várias vezes as séries iniciais depois desistiu porque engravidou	Não frequentam a igreja regularmente, vai de vez em quando
T.H.M.F.	Mãe, padrasto, avó e irmã mais velha	Mãe nasceu no DF, mora há 16 anos em Santa Maria	Mãe: 6 série Padrasto: 6 série Avós; pouco estudo	A mãe não trabalha fora Padrasto: trabalha de motoboy	Ninguém	A mãe toma conta dos filhos. Eles são nervosos e não a respeitam.	Calendários e mensagens, anúncios de gás. Livros didáticos e Bíblias e livros de hinos	Há muita leitura da Bíblia feita (isoladamente) pelo padrasto. Os meninos pedem para ler histórias mas logo que a mãe começa, eles brigam e ela para.	Não tinha interesse pelos estudos, repetiu várias vezes porque tinha traumas de fazer provas. Quando engravidou parou de estudar.	Frequenta a igreja regularmente
W.S.P.	Mãe,	Maranhão,	Mãe: 4 série	A mãe não	Mãe e	Mãe toma	Anúncios de	Lê histórias	Veio do Maranhão	Vão à igreja esporadicamente

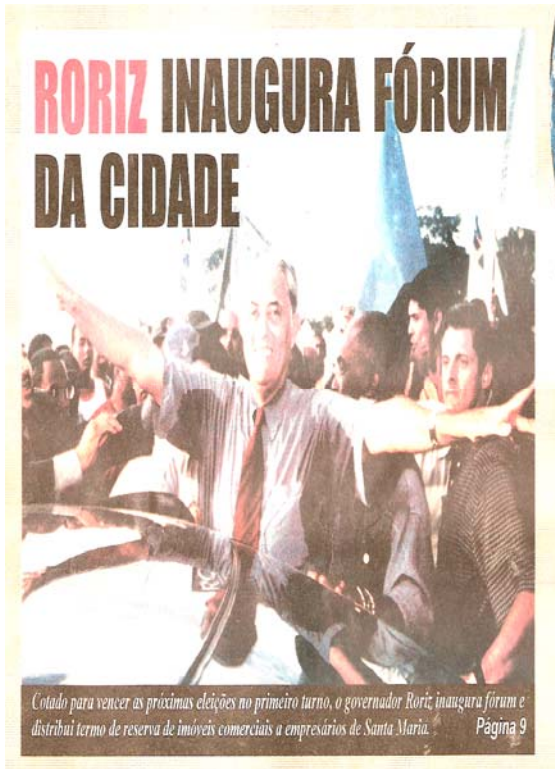
	irmão mais velho; avô e avô	moram há 14 anos em Santa Maria	Avós: não tem estudo	trabalha fora, fez um curso de manicure e começa exercer a profissão em casa	irmão	conta dos filhos, não há assistência do pai; Avô trabalha de doméstica e avô faz bico	serviços no portão da casa; jornais quando a mãe traz do serviço, as vezes faz listas de compras e cartas para os parentes do norte	infantis para os filhos dormirem.	sem saber ler com 10 anos. Entrou na escola várias vezes e desistiu agora cursa a 4 série à noite	
Y.P.L.S.	Mãe, pai e irmã e irmão mais novo	Pernambuco	Mãe 4 série Pai: 2 grau incompleto	A mãe não trabalha fora. O pai é oficial de gabinete cargo comissionado da presidência da República.	Pai e mãe, há brincadeira de escolinha com o irmão e a mãe.	Mãe toma conta dos filhos e da casa, enquanto o pai trabalha todos os dias	Muitos livros didáticos e outros, mensagens e fotos de revolucionários históricos (Che Guevara)	O pai costuma ler para os filhos e colocá-los para ler. Há também a leitura do Jornal na Polícia e nas ruas, mas os filhos não podem ver. A mãe gosta de ler romance: "As Valquírias"	Desistiu de estudar porque teve que trabalhar de balconista e depois engravidou	Vai à igreja de vez em quando O pai não vai é revoltado com a morte do filho
Y.M.C.										
Z. E.S.B.	Mãe, pai e irmã mais velha		Mãe: 1 grau Pai: 6 série	Mãe não trabalha fora, pai trabalha e é pastor de uma igreja	Ninguém	A mãe toma conta dos filhos enquanto o pai trabalha todos os dias	Livros didáticos e outros relacionados à religião. Bíblia. Romances	Há muita leitura e escrita em casa para atender a necessidade dos cargos que os pais exercem na igreja. A filha gosta de ler romance. Não há prática de leitura para e com o Zaqueu	A mãe estudou até o primeiro ano do ensino médio, parou quando engravidou.	Freqüentam regularmente igreja e desenvolvem várias atividades de leitura relacionadas com o ofício religioso











A Notícia Santa Maria,
04/2002, ano 2 nº 07



A Notícia Santa Maria,
04/2002, ano 2, nº 01



Jornal de Santa Maria,
12/1992, ano 01, nº 07



Jornal de Santa Maria,
12/1992, 06 a 07/1992, ano 1, nº 03

Acabamentos urbanos no DF

ALDO PRYAM
Geógrafo populacional associado da UnB

O mundo contemporâneo urbaniza-se cada vez mais. As cidades alargam seus limites, muitas invadem o meio rural, outras deixam seus moradores ocuparem terrenos íngremes, alagadiços ou impróprios para moradia. De qualquer forma, sobretudo em países subdesenvolvidos, morar próximo ao local de trabalho é aspiração seja qual for a classe social a que pertença o urbano. Na América Latina, e especialmente no Brasil, o desafio da moradia para os pobres foi enfrentado não com políticas públicas de longo alcance, mas com o laissez-faire e o improvisado das moradias informais, as favelas ou os raras conjuntos habitacionais e loteamentos imobiliários. À classe média, todavia, tem-se permitido resolver o problema pela abundante oferta do mercado empreendedor.

No caso de Brasília, vê-se que a cidade é um "imenso canteiro de obras", como escreveu o grande geógrafo Milton Santos. Canteiro de construções várias, a capital é um contínuo edificar, ensaiando o que a população passe a reivindicar acabamentos necessários para tornar o ambiente urbano menos hostil, menos selvagem de pedra. A aspersão será reduzida se houver melhorias no setor da arborização; aumento da área gramada e de pequenos lagos, tudo para amainar o ardor do período seco.

Se o conforto ambiental é uma demanda, sobretudo na empoeirada periferia, o mesmo acontece com a pavimentação para

pedestres e veículos. Há núcleos urbanos no DF, implantados há anos, que não contam com passagens e ruas pavimentadas. No período chuvoso, as pessoas convivem com a lama, sendo complicado locomover-se para qualquer atividade, sobretudo para as crianças, na ida à escola. No período seco, a convivência com o pó chega ao ponto crítico de afetar a respiração de crianças e idosos, que lotam hospitais.

Em relação às vias públicas, o GDF deve dotar as paradas de ônibus com um mínimo de conforto, inclusive com banheiros públicos. Há vias em que o ponto de ônibus se reduz às placas, muitas delas deprecadas pela revolta dos que flores nos canteiros centrais do Plano Piloto de Brasília. Embelezar interessa, mas as prioridades emendas de ligem-se à massa populacional, necessitada de escolas com maior número de professores, melhor equipamento didático, segurança e conforto; hospitais com maior equipe médica e atendentes melhor equipados para consultas e exames.

Alimentar para a pequena escala e o cotidiano do brasiliense é urgente e requer políticas públicas de médio e longo prazo. Por isso, o GDF e os empreendedores privados devem ter visão de futuro, pondo nas respectivas pautas o setor habitacional. Não basta à população ter o lote (legalizado ou não), mas ela requer moradias condígnas e investimento em água tratada e saneamento básico. Além disso, acabamentos no setor de emprego: morar próximo do trabalho é desejo dos habitantes da metrópole. Descentralizar e ampliar as oportunidades de trabalho é mais do que um acabamento urbano: é uma impenosa necessidade para o DF e sua área metropolitana.

Ou se amplia rapidamente a rede do trem suburbano (metrô).

Mas há inúmeros complementos para os moradores da cidade e turistas, como banheiros públicos e facilidades para a locomoção entre os diversos setores da capital. Grandes obras, como pontes, viadutos e duplicação de pista estão na agenda há três décadas. Com isso, o setor construtivo emprega e faz. Mas a grande massa da população requer mais do que flores nos canteiros centrais do Plano Piloto de Brasília. Embelezar interessa, mas as prioridades emendas de ligem-se à massa populacional, necessitada de escolas com maior número de professores, melhor equipamento didático, segurança e conforto; hospitais com maior equipe médica e atendentes melhor equipados para consultas e exames.

Alimentar para a pequena escala e o cotidiano do brasiliense é urgente e requer políticas públicas de médio e longo prazo.

As habitações rediram também a interfeição da deputada, no sentido de encontrar as autoridades nas áreas de saúde, educação, segurança e lazer. Mesmo procurando ajudar ao que for possível, Rose Mary acredita que boa parte dos problemas vividos atualmente pelos moradores, só terá uma solução quando Santa Maria for transformada em Região Administrativa.

Emfim, o que se quer é o plano planejamento urbano, com visão de totalidade, que passe governos do DF por décadas.

Santa Maria terá Administração

Presidentes de sete associações comunitárias de Santa Maria, representando mais de 30 mil moradores, estiveram ontem no gabinete da deputada Rose Mary Miranda (PTB), para hipotecar apoio à emenda aditiva da parlamentar propondo a criação da Região Administrativa de Santa Maria. Atualmente o núcleo habitacional pertence à Administração do Gama.

De acordo com o presidente da Associação dos Moradores de Santa Maria, Furidés José de Jesus, a transformação de Santa Maria em cidade-satélite vai ajudar a superar todos os problemas hoje vividos pela população. Ele alega que o administrador do Gama não tem sido interessado e empenhado em ajudar a solucionar as muitas dificuldades vividas pela cidade. "Pelo contrário, César Lacerda tem atrapalhado, impedido uma liberdade contra outra, tentando dividir nosso trabalho para melhorar as condições de vida dos moradores", diz ele.

Muitas outras demandas e questões sobre o comportamento do administrador do Gama foram feitas à deputada principalmente no que diz respeito ao atendimento que se apresenta à cidade. Faltam muitas melhorias, desde o saneamento básico até o transporte coletivo. Além disso, há falta de equipamentos públicos e de serviços essenciais, como escolas e hospitais.

A emenda aditiva propõe a criação da Região Administrativa de Santa Maria, na área compreendida pela deputada ao Anexo de Lei encaminhado pelo GDF à Câmara Legislativa, sugerindo o Plano Diretor de Desenvolvimento Territorial do DF (PDDOT) e PDDOT

encarar em e acordo na Câmara e deve, se aprovado na reunião seguinte, ser encaminhado ao Conselho Municipal de Santa Maria para ser discutido e aprovado.



Ídemoras de Santa Maria estiveram reunidas com a deputada Rose Mary propondo a emenda.

Na sua justificativa para a criação da Região Administrativa do DF, Rose Mary alinha dois fatos que consideram relevantes: Santa Maria encontra-se em plena instalação com praticamente 40% de seus habitantes ali se instalando e os 40% remanescentes se acobitam em uma

cidade, onde vivem precárias condições sociais e de habitação. O fato de a cidade não ter sido declarada cidade-satélite, pelo governador Joaquim Roriz, e o secretário José Roberto Aguiar não manifestarem, por diversos motivos, a intenção de declarar

uma cidade-satélite, em condições sociais e de habitação precárias, com a criação de uma nova cidade-satélite, argumentando que a Administração do Gama, independente da atuação do administrador, na hora de dividir os recursos financeiros vai sempre privilegiar o Gama. Rose Mary diz que, ao contrário, sendo Santa Maria cidade com Administração e recursos orçamentários próprios, terá melhores condições de encontrar soluções para os problemas.

SANTA MARIA
A emenda aditiva propõe a criação da Região Administrativa de Santa Maria, na área compreendida pela deputada ao Anexo de Lei encaminhado pelo GDF à Câmara Legislativa, sugerindo o Plano Diretor de Desenvolvimento Territorial do DF (PDDOT) e PDDOT

encarar em e acordo na Câmara e deve, se aprovado na reunião seguinte, ser encaminhado ao Conselho Municipal de Santa Maria para ser discutido e aprovado.

Emfim, o que se quer é o plano planejamento urbano, com visão de totalidade, que passe governos do DF por décadas.

Comício do Brasil - 03 outubro 1992

Correio Braziliense 07/2007

Correio Braziliense 10/1992

Santa Maria integrará capital ao Entorno

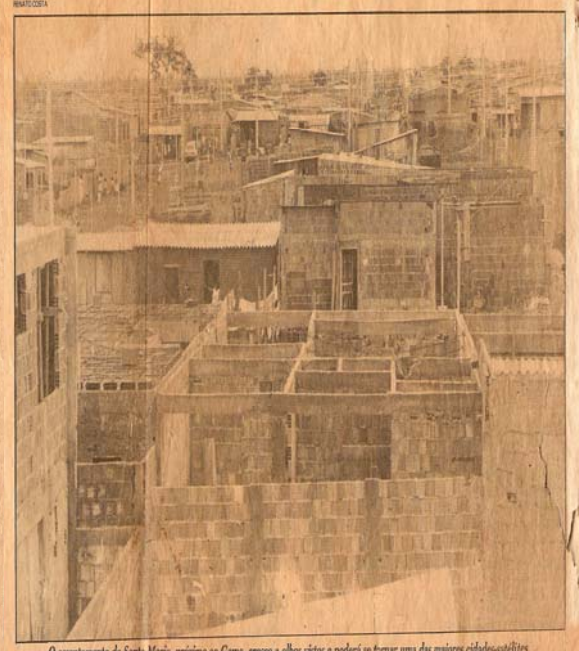
Raimundo Rocha
A criação, sem muito estardalhaço, do assentamento de Santa Maria, próximo ao Gama, há pouco mais de um ano, ficou ofuscada entre outras inúmeras obras no final do primeiro mandato do governador Joaquim Roriz, especialmente a de outro assentamento de grande porte, que foi a criação de Samambaia. Mas, agora, com o retorno de Roriz ao Palácio do Buriti para cumprir um mandato de quatro anos, Santa Maria já demonstra seu verdadeiro significado: será o carro-chefe da política de integração com o Entorno, escolhida pelo governador como meta síntese de seu governo.

Estender a presença de Brasília ao Entorno é um dos meios que o governador vê para continuar a destinação original da capital da República no Centro-Oeste pretendida por Juscelino Kubitschek como forma de conquistar o interior. A retomada da proposta de JK tornou-se a principal investida do projeto político do governador com vistas à próxima eleição presidencial. E essa integração de Brasília com os municípios adjacentes começa a ser alinhavada com o assentamento de Santa Maria para formar um conjunto de núcleos urbanos num grande centro de ati-

vidades no Entorno. Cidade-Satélite — Projetado para ocupar uma área de cerca de 11 quilômetros quadrados, o assentamento terá capacidade para abrigar cerca de 250 mil pessoas, já confirmando-se como o maior assentamento urbano do DF, a ser transformado, em curto prazo, em uma das maiores cidades-satélites de Brasília, com cerca de 40 mil lotes residenciais, comerciais e para equipamentos de serviços à população, mais que o dobro dos existentes no Gama, por exemplo, que tem cerca de 19 mil lotes, incluindo as áreas de serviços.

Toda essa estrutura de Santa Maria está sendo montada dentro de um trecho entre a rodovia DF-290 e a BR040, formando um conjunto de núcleos urbanos, entre os quais também está incluído o Gama, que tem nessas rodovias os principais meios de acessos e de circulação de bens e pessoas. Através delas poderá ser montado o centro de atividades envolvendo as populações do município de Luziânia, como as dos núcleos de Céu Azul, Pedregal, Novo Gama, Parque São Bernardo, Jardim Oriente e as localidades do Valparaíso I, II e III.

O reflexo desse passo inicial de integração também deve chegar a outros municípios do Entorno.



O assentamento de Santa Maria, próximo ao Gama, cresce a olhos vistos e poderá se tornar uma das maiores cidades-satélites

Correio Braziliense, 03/1991