

**O “DISCURSO RENOVADOR DA
LEITURA” E A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS
DOMÉSTICAS DE LEITURA NA
INTERAÇÃO COM PRÁTICAS
ESCOLARES**

THAISE DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAISE DA SILVA

**O “DISCURSO RENOVADOR DA LEITURA” E A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS
DOMÉSTICAS DE LEITURA NA INTERAÇÃO COM PRÁTICAS ESCOLARES**

Porto Alegre

2007

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S586d Silva, Thaise da

O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares / Thaise da Silva; orientador: Iole Maria Faviero Trindade. - 2007.

f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre, BR-RS.

1. Hábito de leitura – Leitor – Formação – Ensino fundamental. 2. Relação escola-família – Participação. 3. Leitura – Prática – Ambiente de aprendizagem. 4. Estudos culturais. I. Trindade, Iole Maria Faviero. II. Título.

CDU – **372.41/45**

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

THAISE DA SILVA

**O “DISCURSO RENOVADOR DA LEITURA” E A PRODUÇÃO DE PRÁTICA
DOMÉSTICAS DE LEITURA NA INTERAÇÃO COM PRÁTICAS ESCOLARES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade.

Porto Alegre
2007

**O “DISCURSO RENOVADOR DA LEITURA” E A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS
DOMÉSTICAS DE LEITURA NA INTERAÇÃO COM PRÁTICAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 10 de agosto de 2007.

Prof.^a Dr.^a. Iole Maria Faviero Trindade – Orientadora

Prof.^a Dr.^a. Rosa Maria Hessel Silveira – PPGedu/UFRGS

Prof.^a Dr.^a. Norma R. Marzola – PPGedu/UFRGS

Prof.^a Dr.^a. Eli Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, Professora Doutora Iole Maria Faviero Trindade, com quem tracei cada página desta dissertação, por meio de seu trabalho competente, orientação presente e constante, inúmeras e incansáveis leituras e releituras, sugestões, encaminhamentos... Privilegiadamente aprendi muito ao seu lado durante esses anos, sendo sua presença, tanto para mim como para o meu trabalho, fundamental. Com ela aprendi a olhar de um outro jeito as questões que envolvem a educação como um todo e, em especial, o alfabetismo.

Ao meu pai, Edvi, à minha mãe, Lucila, e à minha irmã, Thaline, com quem compartilhei todos os momentos vividos e as práticas constantes de aprendizagem, agradeço por terem sempre me incentivado, acreditado em mim e me dado muito amor, carinho, compreensão e apoio incondicional, tão importantes para cada uma das conquistas desta vida.

Agradeço ainda:

Ao Valteron, agradeço pelo carinho, pela compreensão e por me ensinar que a vida vai muito além do que se possa imaginar.

Aos participantes da pesquisa – direção da escola, professora, alunos e pais – pela participação ativa e comprometida, e pelo carinho com que sempre me receberam.

Aos professores do PPGedu/UFRGS que conheci ao longo deste curso, pelo empenho e competência com que ministraram suas aulas.

Aos amigos que sempre estiveram prontos para compartilhar os bons e os maus momentos da vida, em especial a Isabel.

Ao grupo de orientação e demais colegas do curso, com quem vivenciei aprendizagens

e trocas significativas.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), pela acolhida competente que sempre me dispensou, desde o meu curso de graduação.

Ao Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), por disponibilizar sua estrutura e receber este estudo.

À Escola Estadual Rio de Janeiro e ao Instituto de Educação General Flores da Cunha, pela acolhida e respeito ao meu trabalho. Nestes espaços, vivenciei o ser professora.

À Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, pela viabilização financeira e de tempo para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo discutir as práticas sociais de leitura utilizadas por alunos do Ensino Fundamental no ambiente doméstico e sua interação com o espaço escolar. Busca compreender como se realiza a produção do sujeito leitor, e, para isso, examina artefatos e eventos que a produzem, bem como os discursos e as representações de leitura que a envolvem; procura compreender seu funcionamento e sua interação com a oralidade e a escrita. Para tanto, sob a ótica dos estudos sobre letramento, ancorada na perspectiva dos Estudos Culturais, pretende analisar os espaços e os portadores de textos que comumente a abarcam. Opta pelo exame das práticas domésticas para melhor compreender sua interação com o espaço escolar, uma vez que a criança, fazendo parte de uma sociedade letrada, vivencia práticas de letramento antes mesmo de entrar na escola. Além disso, a análise do espaço doméstico permite visibilizar os discursos referentes à leitura que acabam por constituir o aluno leitor. As ferramentas metodológicas utilizadas para a investigação são de inspiração etnográfica, análise textual e do discurso. A investigação se ancora na primeira para ir a campo e realizar a “coleta” de dados, passando, após, a fazer uso das demais para produzir as análises. Os materiais coletados durante a investigação têm origens variadas: gravações em fitas cassete, conversas com/entre as crianças, questionários respondidos por alunos e familiares destes, análise dos desenhos da planta baixa das residências produzidos pelos alunos (onde localizam e descrevem o que têm para ler e o que lêem em casa), linha do tempo e rotina semanal da leitura e da escrita de cada aluno, além de visita à residência de um deles. A pesquisa procurou discutir as práticas domésticas de leitura, investigando como a família, enquanto agência de letramento, contribui para a construção/subjetivação do sujeito letrado.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos Culturais. Práticas de leitura. Ambientes doméstico e escolar.

ABSTRACT

The objective of this study is to discuss the social practices of reading used by students of the Elementary School in the domestic environment and their interaction with the school space. It searches to comprehend how the reader subject is realised, and, for that, it examines artifacts and events that produce it, as the discourses and the representations of reading which involve it; the work pursues to comprehend its operation and its interaction with the orality and the writing. Therefore, according to the studies about literacy, anchored in the perspective of the Cultural Studies, it intends to analyse the spaces and the texts holders that commonly embrace it. It opts for the examination of the domestic practices to comprehend better its interaction with the school realm, seeing as how the child, making part of a literate society, lives literacy practices before entering into the school. Besides, the analysis of the domestic space permits to notice the discourses related to the reading that construct the student reader. The methodological orientation to the investigation borrows from the ethnographic inspiration, textual and speech analyses. The investigation is anchored in the first to do a field work and to realise the “collection” of datum, passing, thereafter, to make use of them to produce the analyses. The collected materials during the investigation have many origins: tapes recording, conversations with/among the children, questionnaires answered by students and their relatives, analysis of the residences floor plan made by students (where they localize and describe what they have to read and what they read at home), time line and semanal routine of the reading and the writing of each student, besides the residence visiting of one of them. This work tried to discuss the domestic practices of reading, investigating how the family, as literacy agency, contributes to the construction/subjectivation of the literate subject.

KEY-WORDS: Cultural Studies. Reading practices. Domestic and school environment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diário de C19, indicando práticas domésticas de leitura	87
Figura 2: Diário de C19, indicando práticas escolares de leitura	88
Figura 3: Diário de C19, indicando práticas domésticas de escrita	89
Figura 4: Diário de C19, indicando práticas escolares de escrita	90
Figura 5: Desenho da planta baixa da residência de C14	109
Figura 6: Fotos da residência de C14.....	110

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 UMA SAÍDA	13
2 AS ENCRUZILHADAS: FAZENDO ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	18
2.1 LETRAMENTO	28
2.2 A INVENÇÃO DO SUJEITO LEITOR	38
3 TRABALHO DE CAMPO	41
3.1 A BAGAGEM ÉTICA	41
3.2 OS DADOS ANALISADOS	44
4 A CAMINHADA	48
4.1 RESSALVAS INICIAIS DE UMA PESQUISADORA INICIANTE	48
4.2 A PRESENÇA DO “DISCURSO RENOVADOR” DE LEITURA NOS QUESTIONÁRIOS	51
4.3 A LINHA DO TEMPO E A PRODUÇÃO DO SUJEITO LEITOR	70
4.3.1 Linha de tempo da leitura	74
4.3.2 Linha de tempo da escrita	80
4.4 DIÁRIO DAS PRÁTICAS DOMÉSTICAS E ESCOLARES DE LETRAMENTO	84
4.5 A ORALIDADE: UM EVENTO ESCOLAR EM FOCO	91
4.6 PLANTA DA CASA: O MAPA DO CAMINHO	100
4.6.1 Um ponto de parada: coletando informações	101
4.6.2 Outro ponto de parada: a visita	107
5 A CHEGADA: “NOVOS” HORIZONTES	113
REFERÊNCIAS	116
ANEXO	123

APRESENTAÇÃO

O estudo realizado relaciona-se com os Estudos de Letramento¹ por se tratar de uma pesquisa que busca examinar as práticas sociais e culturais que envolvem o ato de ler, construídas e disseminadas no espaço doméstico, buscando relacionar este com outros espaços de leitura. Tais estudos se aliam aos Estudos Culturais, uma vez que estes últimos permitem examinar como os discursos que envolvem as práticas da leitura são produções fixadas em um determinado grupo social, com espaço e tempo definidos, constituindo determinadas subjetividades, com o intuito de formar o sujeito leitor.

O título do trabalho – O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares – busca remeter à invenção do prazer de ler enquanto produto de discurso acadêmico datado, ao mesmo tempo em que examina seus efeitos na constituição do sujeito leitor, ao se debruçar sobre práticas domésticas de leitura em interação com outras práticas, em especial a escolar, tanto da escrita quanto da oralidade.

Sua capa é composta por fotografias retiradas de recantos e objetos de uma casa visitada, sendo estas produzidas em uma das atividades propostas durante a investigação, e que permitem ao leitor visibilizar os portadores de textos disponíveis no espaço doméstico.

Esta dissertação foi organizada em cinco capítulos. No primeiro deles, “Uma saída”, situo o contexto da pesquisa: experiências anteriores que me motivaram a desenvolver este estudo, o contexto em que desenvolvi a ida a campo, bem como a definição de alguns conceitos básicos para se entender a temática.

No segundo capítulo, “As Encruzilhadas: fazendo escolhas teóricas e metodológicas”, defino a metodologia que serviu de base para este estudo, relacionando-a com o referencial teórico em que me baseei para a sua elaboração.

No terceiro capítulo, “Trabalho de campo”, disserto sobre os cuidados éticos, além de apresentar o local e os personagens que fizeram parte desta investigação.

No quarto capítulo, “A caminhada”, apresento e analiso os materiais que fizeram parte

¹ Ao longo do texto opto por utilizar o termo “letramento”. Como trabalho com crianças já alfabetizadas, só faço uso do termo alfabetismo quando estiver me referindo a algum autor que o utiliza em sua produção.

do trabalho de campo. Este capítulo foi subdividido em seis seções, e a partir da segunda apresento os materiais de análise, sendo eles descritos e analisados segundo a ordem de sua coleta. A primeira seção, “Ressalvas iniciais de uma pesquisadora iniciante”, discute alguns aspectos referentes à produção de uma pesquisa, salientando dúvidas e percalços encontrados nesta caminhada. A segunda seção, “A presença do ‘discurso renovador’ de leitura nos questionários”, examina os discursos sobre leitura presentes nos ambientes familiar e escolar, tendo por base as informações produzidas a partir dos questionários feitos com as crianças e seus familiares. A terceira seção, “A linha do tempo e a produção do sujeito leitor”, apresenta algumas das experiências de leitura e escrita que as crianças tiveram desde o seu nascimento, demonstrando como os discursos acabam por produzir determinadas habilidades de letramento, ao examinar a linha de tempo de leitura e escrita produzida pelos alunos junto com seus familiares. A quarta seção, “Diário das práticas domésticas e escolares de letramento”, analisa como as crianças utilizam as práticas de leitura e escrita nesses dois espaços, e a relação que se estabelece entre elas utilizando, para tal, o diário de leitura e escrita feito pelos estudantes. A quinta seção, “A oralidade: um evento escolar em foco”, apresenta dados referentes à oralidade dos alunos investigados, a partir de conversas em torno de álbuns trazidos pelo grupo para a sala. A sexta e última seção, “Planta da casa: o mapa do caminho”, encerra o capítulo quatro analisando os desenhos que as crianças fizeram da planta baixa de suas residências e os materiais de leitura ali presentes. A partir desse instrumento, apresento uma conversa estabelecida com um aluno sobre os materiais de leitura disponíveis em cada peça da sua casa,² bem como apresento a visita posterior à casa de uma outra aluna.

O quinto capítulo, “A chegada: ‘novos’ horizontes”, busca retomar algumas idéias desenvolvidas ao longo do trabalho, por meio de algumas conclusões desenvolvidas com a realização desta pesquisa.

² Ver seção 4.6.2: “Outro ponto de parada: a visita”.

1 UMA SAÍDA

É difícil definir quando o primeiro passo foi dado, bem como rememorar as encruzilhadas que me obrigaram a tomar decisões sobre os caminhos investigativos a serem seguidos. A cada novo passo, acontecimentos, leituras e novos materiais redefiniram a caminhada. Meu primeiro esforço é de recordar a trajetória que me levou até o presente momento: à delimitação do problema, à metodologia utilizada, aos referenciais utilizados. A importância desta descrição se dá pelo fato de que, ao realizarmos uma pesquisa, estamos constantemente fazendo escolhas e direcionando nosso olhar. Dependendo do olhar lançado sobre os documentos, novas possibilidades e descobertas podem ser feitas, uma vez que pesquisar consiste em analisar e construir os dados de acordo com concepções teóricas de um determinado campo de estudos.

Opto por fundamentar meu estudo em uma concepção pós-moderna e pós-estruturalista, a partir do campo dos Estudos Culturais. Esta decisão traz à tona algumas dificuldades que foram apresentadas logo nos primeiros passos desta jornada, pois essa linha teórica salienta os desafios de realizar uma pesquisa numa perspectiva pós-moderna, e que discute a “crise dos paradigmas” da modernidade (COSTA, 2002a, p. 14). O que me mobilizou a enfrentar esse desafio foi saber que novos olhares estão sendo lançados para o campo da educação e que esses podem ajudar a desconstruir o que é tido como verdadeiro pelo pensamento moderno, trilhando caminhos que levarão a examinar novos espaços de produção de significados, rompendo com uma concepção de mundo, de sociedade e de educação preestabelecida pelas teorias positivista e pelo pensamento crítico (VEIGA-NETO, 2002a).

Minha intenção ao iniciar esta análise consiste em me debruçar sobre um campo determinado da educação brasileira: a dos usos e das práticas de leitura.³ Pretendo repensar o que tem sido dito sobre as práticas sociais que envolvem o ato de ler e a forma como as crianças vêm se utilizando desses aprendizados no ambiente doméstico, bem como sua hibridização com o espaço escolar. Com isso não almejo produzir verdades e certezas, mas lançar novos olhares sobre o que vem sendo visto nesta área.

³ Vou enfocar, durante minha análise, as práticas de leitura, embora, em vários momentos, discuta a escrita e a oralidade, uma vez que a concepção teórica utilizada percebe os três aspectos interligados.

Segundo Costa (2000), a modernidade e sua forma de produzir pesquisa caracterizava-se como sendo um método que, se bem aplicado, produziria “a” verdade sobre o que seria avaliado. Esse rigor científico asseguraria a neutralidade, a objetividade e a assepsia conceitual do objeto analisado. Em contrapartida, a pós-modernidade caracteriza a pesquisa e os conhecimentos produzidos por ela como sendo uma prática social inserida em um processo histórico coletivamente construído. Os Estudos Culturais se aproximam do pós-modernismo nas suas similaridades de compreensão sobre o que diz respeito às instabilidades do mundo contemporâneo, à desintegração das metanarrativas, à ruptura com a ordem estabelecida, à conexão planetária viabilizada pelos meios de comunicação, às questões que envolvem as migrações e desterritorializações... (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003); e se aproximam do pós-estruturalismo nas questões referentes à linguagem, e no poder constituidor dos discursos (BARKER; GALASINSKI, 2001). Tendo em mente essas aproximações, Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 12) assim definem os Estudos Culturais:

[...] constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura [...]. Os Estudos Culturais são assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas educativas de uma sociedade.

Pensando que pesquisar é um processo sócio-histórico, passo, a partir de agora, a narrar a trajetória desta pesquisa dissertando sobre os caminhos trilhados no decorrer deste percurso. Tudo teve início – se é que podemos delimitar o início e fim das coisas – em maio de 2000. Eu andava por entre as ruas de um bairro de Porto Alegre com um endereço nas mãos, em busca de uma escola. Não era uma escola qualquer, era a primeira escola em que atuaria como professora. Embora já conhecesse alguns dos caminhos que me levariam ao local desejado, olhava ao meu redor com estranheza e curiosidade. Tratava-se de um bairro próximo ao centro da cidade com prédios não muito altos (em torno de quatro andares), sendo alguns edifícios destinados à moradia e outros a casas comerciais (em sua maioria, bares que abriam no final da tarde). A escola ficava próxima a uma avenida, mas a rua em que se localizava não me parecia muito movimentada, ao menos durante o dia. Ao me aproximar de um prédio de dois andares, de alvenaria, com um pátio frontal cercado com muros e com grades, avistei o nome da escola que procurava.

Entrei no pátio e fiquei encantada com o tamanho de algumas árvores, nas quais as

crianças brincavam. Havia também uma pracinha e uma quadra de futebol. Sentei-me num dos bancos e fiquei aguardando o horário de início das aulas para então entrar e me apresentar para a direção.

Essa escola, construída em forma de U, com um outro pátio central, onde ficam uma área coberta para recreação, uma quadra de esportes e mais árvores (com bancos coloridos ao seu redor), foi o local onde iniciei a minha vida docente⁴ e onde percorri vários espaços e funções que, junto com minha formação como pedagoga e especialista em alfabetização, me fizeram perceber as peculiaridades referentes às práticas que envolvem o ato de ler, que irei discutir ao longo desta dissertação.

Trabalhando, desde 2000, como professora da escola e, em 2005, também como bibliotecária, pude perceber que, dependendo do espaço em que o aluno está, a relação que ele estabelece com os materiais de leitura se diferencia. Com base em minhas observações como professora, notei que, em sala de aula, após um texto ou material escrito ser apresentado às crianças, depois dos minutos iniciais de conversa e um pouco de agitação, elas o lêem; o mesmo acontece se o livro que a professora pede para que leiam for o que elas retiraram da biblioteca. Se a proposta for ler um material da caixa de leitura da sala, a atividade de escolha leva mais tempo e nem sempre o livro selecionado é lido até o final. Como sempre tive, nas turmas em que trabalhei, uma caixa de leitura com revistas infantis, revistas em quadrinhos e livros de história, percebi que eram os dois últimos portadores de texto os que mais chamavam a atenção dos alunos nesse espaço. Já na biblioteca, a circulação dos alunos pelos materiais de leitura é maior: eles observam a variedade de livros, pegam alguns deles, mesmo que estes não sejam os indicados para a sua idade; quando têm tempo, sentam, lêem algumas partes, devolvem, e assim ficam um bom tempo definindo a escolha do material a ser retirado. Quando o tempo é curto, são mais objetivos e vão direto à prateleira dos livros infantis ou dos gibis; outras vezes, já chegam com a indicação do livro desejado feita por um colega, esperando que este devolva para que retire em seguida.

Foi observando esses eventos que senti a necessidade de investigar como se davam as práticas de leitura que ultrapassavam o espaço escolar. Entendendo a abrangência dos espaços de leitura presentes em uma sociedade letrada, busquei delimitar meu enfoque de análise e, para isso, utilizei-me de esferas de leitura (RIBEIRO, 2004, p. 21-23) como: a doméstica, do

⁴ Trabalhei nessa escola até me licenciar, para a realização deste curso de Mestrado em Educação, no ano de 2005.

lazer, da educação e a religiosa.⁵ A esfera doméstica inclui a administração da residência, o convívio familiar, o cuidado, a educação de seus membros e os gastos. O acervo dessa esfera é constituído comumente de: calendários, correspondências, livros, jornais, lista de compras, manuais de equipamentos domésticos, extratos bancários, cartas pessoais, lista telefônica... A esfera do lazer envolve as leituras feitas por distração, além das relacionadas a hábitos como assistir à televisão, ir ao cinema, ao teatro, a museus e a eventos esportivos. A esfera da educação inclui práticas relacionadas à educação formal e não-formal.⁶ Na esfera religiosa estão incluídos livros, folhetos religiosos e demais materiais relacionados diretamente a essa área.

Assim sendo, este estudo tem por objetivo discutir algumas das práticas de leitura usadas por alunos da terceira série do Ensino Fundamental no ambiente de suas residências, além de pretender analisar a interação entre as esferas doméstica e da educação na produção da “competência” letrada dos alunos, examinando artefatos e eventos que a produzem, bem como os discursos e as representações de leitura que as envolvem. Optei pelo exame de tais práticas por acreditar que, analisando-as, podemos compreender melhor seu funcionamento e sua interação com outras práticas (a da escrita e a da oralidade), nos espaços doméstico e escolar, bem como em outros espaços.

Meu problema de pesquisa abrange as práticas domésticas da leitura e o processo de apropriação de materiais de leitura, considerando espaços e discursos que envolvem essas práticas. Ao longo do trabalho, tentarei responder às seguintes questões: que materiais fazem parte do universo familiar letrado dos alunos? Que usos podem ser localizados/reconhecidos, a partir dos materiais que eles têm à sua disposição em casa? Qual a importância desses materiais na constituição do sujeito leitor? Como se dá a interação entre o espaço doméstico e outros espaços de letramento e, em especial, o espaço escolar? Que discursos constituem o sujeito leitor?

Este trabalho se utiliza de vários autores para compor o seu campo teórico, entre eles,

5 Ribeiro (2004, p. 21-23), em estudo sobre o Índice de Alfabetismo Funcional da população brasileira com idade entre 15 e 64 anos (INAF), localiza também outras duas esferas: a do trabalho e a da participação cidadã. Essas não serão examinadas nesta dissertação, pois o estudo não reconhece as mesmas como significativas para crianças que participam da pesquisa, embora haja o acervo de ambas no convívio familiar. A esfera do trabalho inclui, em seu acervo, todos os materiais que têm por objetivo buscar o emprego e efetuar as atividades que envolvem o dia-a-dia no trabalho. Alguns deles são: consultar os anúncios de emprego em jornais, elaborar currículo, preencher ficha de emprego, participar de entrevistas e concursos, organizar memorandos, formulários, planilhas, relatórios, manuais, catálogos... Por sua vez, a esfera da participação cidadã inclui documentos relacionados ao acesso a benefícios sociais, votar nas eleições, declarar imposto de renda, etc.

6 Ribeiro (2004) não especifica o que considera educação formal e não-formal, nem cita os materiais representativos dessa esfera.

destaco Trindade (1997, 2003, 2004, 2005) que, ao analisar os estudos sobre letramento, demonstra a discursividade desses estudos e as formas como esses foram subjetivando e se transformando em grandes teorias que têm influenciado a produção acadêmica em nosso país; Silveira (1991, 1995, 1998, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005), que discute sobre a produção do sujeito leitor; além de Costa (2000, 2002, 2003) e Veiga-Neto (1995, 2000, 2002, 2003) que, como as demais autoras, auxiliaram na composição da discussão dos Estudos de Letramento contando com o aporte do campo teórico dos Estudos Culturais.

No capítulo que segue, passo a apresentar os aportes teórico-metodológicos que serviram de base para o meu trabalho, iniciando pela apresentação dos Estudos Culturais e passando, após, à apresentação dos Estudos de Letramento, fazendo, então, um recorte, para apresentar a produção do sujeito leitor.

2 AS ENCRUZILHADAS: FAZENDO ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

A escola, nos moldes como a temos hoje, foi uma invenção produzida pela modernidade. Ela surge como sendo o espaço responsável pela detenção e propagação da “grande cultura”. Os Estudos Culturais questionam essa visão de cultura, surgindo como um movimento teórico e político que se articulou contra esta concepção que, conforme Raymond Williams, valorizava os grandes cânones, em oposição ao que era considerado como parte da baixa cultura (COSTA, 2000). Assim Mattelart (2004, p. 13) descreve o surgimento dos Estudos Culturais:

Podemos qualificar, portanto, a emergência dos Cultural Studies como a de um paradigma, de um questionamento teórico corrente. Trata-se de considerar a cultura em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais. Mesmo que ela permaneça fixada sobre uma dimensão política, a questão central é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder.

Cevasco (2003) faz um resgate histórico do termo cultura e demonstra como seu significado, que no século XVIII designava “cultivo agrícola”, passou a ser sinônimo de “civilidade” no século XIX para, no século seguinte, relacionar-se ao ápice de desenvolvimento intelectual e crítico, passando a designar, nos dias de hoje, o modo de vida de uma população. Essa revolução cultural vem ao encontro da abordagem dada à cultura pelos Estudos Culturais. A autora elucida como a definição de cultura foi se modificando de acordo com as concepções teóricas. Arnold, no século XIX, seria defensor de uma visão de cultura que era tida como a salvação da sociedade da época. Vivia-se uma crescente industrialização, e a cultura de massa se difundia entre as classes populares: era o impacto da Revolução Industrial sobre a cultura nacional. O autor pregava que as escolas públicas deveriam promover uma ofensiva disseminação da melhor cultura da nação inglesa para poder se ter um padrão, a fim de civilizar a classe operária. Leavis, sucessor das idéias de Arnold, pregava o retorno e incentivo à “Grande Tradição”. Para ele, a cultura estava na posse de um

grupo seletivo, que deveria preservar os valores do ser humano e difundir-os, por meio da educação, com o objetivo de amenizar os males da civilização moderna (CEVASCO, 2003).

Hoggart (1957 *apud* MATTELART, 2004) se contrapõe a essa visão dualista de cultura e à ideia de que a indústria cultural teria grande influência sobre as classes populares. Williams e Thompson, por sua vez, defendem que é impossível trabalhar com a cultura sem relacioná-la com as estratégias de mudança social e as relações de poder. Essa nova abordagem possibilita “fazer das culturas populares ou dos estilos de vida das novas classes objetos dignos de um investimento erudito” (MATTELART, 2004, p. 50). A partir do momento em que a cultura popular é valorizada, as culturas não-escritas tomam corpo, e passa-se a valorizar a oralidade dos indivíduos como objeto de estudo.

Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 37) refletem sobre o significado que as palavras recebem, afirmando que elas

[...] têm uma história, vibram, vivem, produzem sentidos, ao mesmo tempo em que vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo.

A partir dos Estudos Culturais, a cultura é conceituada como o modo de vida global de uma sociedade. Esses autores ainda descrevem essa transformação que ocorreu com o conceito de cultura desta forma:

Cultura transmutou-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismo segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua reflexão plural – culturas – é adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36)

Assim, hoje, a cultura deixa de ser unitária e soberana e passa a ser plural, fruto de disputas entre as diferentes identidades que compõem o cenário atual. É todo o conhecimento constituído em um sistema de significação que está estritamente vinculado às relações de poder (SILVA, 1999a, p. 139). Todos os regimes de poder tentam “impor” a sua verdade, produzida através de discursos definidos em um determinado quadro de condição de existência. As relações entre poder/saber se constituem em terrenos de luta, nos quais cada

grupo procura estabelecer as suas representações do que considera ser verdade. Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 38),

é na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos mais poderosos. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado.

O papel central dado à cultura passa a ter uma dimensão epistemológica denominada de “virada cultural”,⁷ referindo-se ao poder instituidor dos discursos que circulam nesse espaço cultural. Esse poder se manifesta por meio dos artefatos produtivos (notícias veiculadas pelos meios de comunicação, livros didáticos, músicas, filmes...) que, pelas práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nos meios culturais, nos quais o significado é negociado e as hierarquias, estabelecidas. Hoje, as lutas pelo poder não são apenas físicas, mas também simbólicas e discursivas, assumindo, assim, uma política cultural (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Veiga-Neto (2003, p. 6) assim resume a virada cultural: “[é] o entendimento de que a cultura é central não porque ocupa o centro, uma posição única, privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos”.

Para que se possa entender o conceito de cultura como um campo de disputas, faz-se necessário entender o conceito de poder dentro desse contexto. De acordo com Veiga-Neto (1995), dando ênfase a uma visão foucaultiana de poder, este não é visto como sendo algo que possui apenas um lado eficiente poderoso, dominante e central, mas sim como atuante e funcionando de inúmeras formas, construindo as relações sociais em forma de rede de fluxo constante de forças e resistência. Nesse sentido, o poder se torna produtivo, uma vez que gera saberes, discursos..., atravessando todo o corpo social. A linguagem, sob essa ótica, tem um papel central, já que é a responsável pela produção de significados – sendo estes constantemente ressignificados por meio das lutas que ocorrem entre o simbólico e o discursivo, uma vez que são as práticas discursivas que constituem e subjetivam sujeitos e objetos, e não apenas transmitem significados. A linguagem não é um meio neutro de explicar e representar o mundo, mas é a constituidora do discurso, tornando-se crucial na construção da vida social. Como nos lembra Meyer (2000, p. 53), ela

7 Stuart Hall, Fredric Jameson, Néstor Canelini, Beatriz Sarlo e David Harvey são alguns pensadores que trabalham com a temática da centralidade da cultura.

é o meio privilegiado pelo qual atribuímos sentido ao mundo e a nós mesmos, o que é o mesmo que dizer que a linguagem produz aquilo que reconhecemos como sendo o real ou a realidade, ao mesmo tempo que produz os sujeitos que aí estão implicados.

A essa forma de perceber a linguagem denomina-se “virada lingüística”, sendo assim descrita por Veiga-Neto (2003, p.12):

Eles [os filósofos da linguagem que defendem a virada lingüística, em especial Wittgenstein] abdicam da busca de qualquer critério metalingüístico ou metacultural, de qualquer essência translingüística ou transcultural. Eles despendem-se de uma metafísica da linguagem e trazem para o cotidiano; ela não está fundada num outro lugar. Igualmente, não há outro mundo a sustentar aquilo que chamamos de cultura.

Nesse contexto, a idéia de sujeito uno se desfaz e surge a idéia de um sujeito constituído por múltiplas identidades que se compõem por meio das/nas narrativas formuladas nas confluências discursivas (ARFUCH, 2002). Logo, ao se produzir um enunciado, não é o nosso pensamento em essência que está sendo expresso, mas a pluralidade de vozes que nos constituem no decorrer de nossas vivências sociais e históricas. Nas palavras da autora (*idem*, p. 21),

a identidade seria então não um conjunto de qualidades predeterminadas [...] mas uma construção nunca acabada, aberta à temporalidade, à contingência, uma posicionalidade relacional só temporariamente fixada no jogo das diferenças.

As narrativas agora passam a ser vistas como constituidoras do sujeito e, de acordo com Larrosa (1996), elas produzem as identidades, uma vez que somos o que contamos e o que nos contam, sob a influência dos lugares, tempo e vozes que narram, fazendo com que a narrativa se torne responsável pela formulação dos processos identitários. Dentro desse contexto, o sujeito, então, deixa de ser o centro da ação social e passa a ser entendido como produzido/produtor dos discursos e suas significações. Assim, os discursos são interpretados como um “conjunto de enunciados que se apóiam em formações discursivas, que são definidos em um determinado quadro de condição de existência” (COSTA E SILVEIRA, 1997, p. 10).

Segundo Foucault (*apud* IÑIGUEZ, 2004, p. 95), o discurso é uma prática social

produzida em condições definidas por um contexto. Nesse contexto,

as práticas discursivas deixam claro que falar não é algo mais como também é algo diferente de exteriorizar um pensamento ou descrever uma realidade: falar é fazer algo, é criar aquilo de que se fala, quando se fala.

Ou seja, com a “virada lingüística”, a verdade única deixa de existir, sendo substituída por verdades constituídas. Estas, a partir de então, são consideradas crenças, tendo como alvo de análise o processo pelo qual algo se torna verdade (SILVA, 1999a).

Os discursos, dentro dessa perspectiva, são entendidos como práticas que instituem significados por meio dos quais se torna possível nomear, classificar, julgar, incluir e excluir idéias, pessoas, coisas e objetos, buscando pôr em evidência o funcionamento de mecanismos instituidores de significados. Porém, como nos lembra Foucault (1996), a linguagem, e conseqüentemente os discursos, não funcionam imunes aos controles sociais porque são atravessados pelas relações de poder. Um exemplo disso é a interdição (não se pode falar tudo em qualquer circunstância, nem qualquer coisa de qualquer modo) presente nos relatos de crianças e familiares participantes desta pesquisa, quando moldam seu discurso a uma situação de questionamentos sobre leitura para uma professora conhecida. Barker e Galasinski (2001, p. 12-13) lembram que:

o discurso constrói, define e produz objetos de conhecimento de uma maneira inteligível, ao mesmo tempo que exclui outras maneiras de pensar como ininteligíveis. Ele explora as circunstâncias e as regras pelas quais os enunciados são combinados e regulados para construir e definir um campo distinto de objetos/conhecimentos, requerendo um particular conjunto de conceitos e delimitando o que conta como verdade. Nesse argumento, o significado não prolifera eternamente, mas é regulado pelo poder que governa não só o que é que pode ser dito em determinadas condições culturais e sociais, mas também quem, quando e onde se pode falar.

Os mesmos autores passam a definir o sujeito, dentro desse contexto, como deixando de ser entendido como estável e universal e se tornando um efeito do discurso que o constitui. A subjetividade passa a ser considerada uma produção discursiva, e o sujeito falante é dependente da existência prévia de posições discursivas por meio das quais se compreende o mundo.

Trabalhando dentro desse contexto, Silva (1999a) explica que o campo de análise dos

Estudos Culturais trabalha comumente com duas correntes metodológicas de pesquisa: a etnográfica e a de análise textual. Foi na primeira que me ancoriei, inicialmente, para ir a campo realizar a aplicação de instrumentos e a “coleta” de dados, passando, após a fazer uso da análise textual, associada à análise do discurso para o exame dos mesmos. Segundo Costa (2002a, p. 18),

quando ficamos paralisados/as ao tomar decisões metodológicas, devemos ter muito claro que o problema certamente não é nosso despreparo na utilização de instrumentos, técnicas ou métodos, mas sim a incapacidade ou inadequação dos métodos, supostamente disponíveis, para dar conta de formas emergentes de problematização.

Dentro dessa perspectiva, opto por trabalhar com uma diversidade de ferramentas, como a etnografia de inspiração pós-moderna, a análise discursiva e a textual, passando a apresentá-las a seguir.

No que se refere à etnografia de inspiração pós-moderna, Gottschalk (1998, p. 206) afirma que esta se diferencia da tradicional tanto no conteúdo quanto no estilo, pois

buscam [os etnógrafos] produzir textos que estejam em harmonia com o momento pós-moderno, mais sensíveis às formas culturais [...], mais alertas às disposições psicológico-sociais que possam ser estimuladas, mais modestas quanto às reivindicações de possuírem a verdade e a autoridade, mais criticamente auto-reflexiva com respeito à subjetividade e mais autoconsciente das estratégias lingüísticas e narrativas.

Caracterizo minha investigação como sendo de “inspiração” etnográfica por utilizar materiais produzidos a partir do que as pessoas dizem, documentam e vivenciam em suas práticas cotidianas em relação à linguagem escrita. Street (2003), ao trabalhar com a concepção de Novos Estudos do Letramento, explica a importância da etnografia para esses estudos. Ele relata que, a partir do momento em que estudos etnográficos foram ganhando terreno, visões mais abrangentes e globalizadas de leitura, escrita e oralidade foram sendo reinterpretadas, e as especificidades locais ganharam maior representatividade, desconstruindo, muitas vezes, mitos que existiam sobre o letramento.

Ter tido contato com os sujeitos da pesquisa,⁸ em uma situação anterior, por meio da

⁸ Fui professora desses alunos quando estes estavam na segunda série, em 2004, ano anterior ao início desta pesquisa.

docência, me auxiliou muito no desenvolvimento deste trabalho. Como eu já era conhecida do grupo e também de suas famílias, os olhares lançados sobre mim não eram para “uma estranha” que “invadia” a sala de aula solicitando materiais. Eram olhares sobre a professora com a qual tinham convivido durante um ano e em quem acreditavam, em quem podiam confiar. Ao abrir a porta da sala, sempre era recebida com expressões alegres (“Sora!!!!”) e com muitos abraços e beijos, o que, muitas vezes, acabava por me deixar constrangida, pois sabia que estava atrapalhando a aula. Percebia, por parte dos alunos, que eles se sentiam felizes em me auxiliar em um trabalho que, como tinham conhecimento, era muito importante para mim. No ano em que fiz a prova de seleção, eles torceram junto comigo como meus alunos e, agora, estavam fazendo novamente parte dessa história, como sujeitos da pesquisa. No primeiro encontro que tive com eles, falei do que tratava a pesquisa e de como eles poderiam me ajudar. Selamos, então, o compromisso de entrega dos materiais que seriam solicitados ao longo da investigação e, com a exceção de um aluno,⁹ todos concordaram em participar.

A mesma acolhida recebi por parte dos familiares. O encontro foi realizado em uma reunião marcada pela professora titular, que me oportunizou relatar sobre o trabalho que eu estava realizando e sobre como eles poderiam me auxiliar nessa jornada. As autorizações (Anexo 1) foram distribuídas, e apenas duas, das 23 encaminhadas, não retornaram.

Gottschalk (1998) nos dirá que produzir um trabalho de “inspiração” etnográfica exige do pesquisador um olhar auto-reflexivo e uma variedade de estratégias que sejam práticas, em harmonia com o local e as pessoas com os quais se interage. Procuro, em meu trabalho, por meio da variedade de propostas realizadas, examinar “as vozes” das crianças que participam da pesquisa, bem como as de seus familiares, dialogando com estes durante a produção do texto da dissertação, mesmo tendo consciência de que, ao selecionar as falas, estou priorizando a minha forma de olhar sobre o objeto analisado, estando, portanto, imprimindo uma versão dele. As grandes verdades produzidas pela etnografia tradicional, na qual o pesquisador ingressava em uma realidade diferente da sua e, ao descrever, fazia análises e julgamentos de acordo com as suas concepções de vida, passa, agora, a ser substituída por uma nova forma de trabalhar que não visa a busca das verdades inquestionáveis, mas se orienta no sentido dos aspectos presentes e na produção das “verdades” que são experimentais, locais, modestas, temporais e intertextuais.

A análise do discurso é o suporte em que me apóio para a análise dos dados. Barker e

⁹ Este aluno era novo na escola.

Galasinski (2001, p. 1) afirmam que a “Análise Crítica do Discurso é capaz de oferecer o entendimento, habilidades e ferramentas com as quais nós podemos demonstrar o lugar da linguagem na construção, constituição e regulação do mundo social”. Segundo Gill (2004, p. 244), não existe uma única análise do discurso. Ela é plural no estilo e nos materiais analisados; o que há em comum entre todas elas é a forma de olhar para a linguagem. Essas perspectivas não vêem a linguagem como algo neutro que apenas descreve o mundo e reflete sobre ele, mas acreditam que o discurso constrói a vida social. Dessa forma, tal idéia está ancorada nos pressupostos da virada lingüística, já discutidos anteriormente.

Tal compreensão de linguagem conduziu minha pesquisa. Para tanto, procurei trabalhar com vários materiais que me permitiram analisar o meu objeto de estudo, ou seja, as práticas de leitura presentes no ambiente doméstico examinadas, na maioria das situações propostas, com a realização de trabalho de campo no espaço escolar. Segundo Gill (2004, p. 254), esta é uma estratégia importante para quem trabalha com a análise de discurso, pois permite reunir o que está sendo estudado, já que, em uma fase inicial, as informações devem ser o mais abrangentes possíveis para que “as instâncias limítrofes” sejam incluídas. Assim, o pesquisador deve ter acesso ao maior número possível de dados para, então, usar o que julgar melhor na realização do seu trabalho.

Penso que a análise de discurso se aproxima da etnografia, pois, como explica Gill (2004, p. 255),

dizer que a familiaridade com o contexto é vital, não é sugerir que esse contexto possa ser descrito com neutralidade e sem problemas. Quando um analista de discurso discute o contexto, ele está também produzindo uma versão, construindo-o como um objeto.

A partir dessa perspectiva, Luke (2000, p. 93) constata que fazer uso da teoria pós-estruturalista do discurso nos leva a analisar o “modo como as relações sociais, a identidade, o conhecimento e o poder são construídos por meio de textos falados e escritos nas comunidades, nas escolas e nas salas de aula”, uma vez que a linguagem e o discurso não são neutros ou transparentes, não apenas descrevem ou analisam o mundo, mas os constroem e regulam através dos conhecimentos legitimados. Percebe-se, assim, que as relações de poder não estão presentes só nas práticas diárias, mas no próprio processo de produção da pesquisa. A teoria pós-estruturalista do discurso investiga como se dá essa produção de sujeitos e subjetividades por meio da análise da escrita, dos textos e dos discursos produzidos em

determinados grupos sociais.

Nessa perspectiva de cultura, não cabe mais a dicotomia existente entre oralidade e escrita,¹⁰ com a segunda sendo soberana sobre a primeira, nem mesmo a seleção de materiais tidos como ideais para serem lidos. Todas as práticas, sejam orais, sejam de leitura ou de escrita, são valorizadas como formas de expressão desse grupo e de seu modo de ser. Todos os textos escritos ou lidos são formas culturais de viver desse grupo, sua forma de interagir e de pensar o mundo.

Barker e Galasinski (2001, p. 07) explicam que a análise textual trabalha com a concepção de que os textos são considerados polissêmicos. “O entendimento cultural dos textos não pode permanecer com o texto, mas deve se relacionar por si só com os processos envolvidos na compreensão do significado pelos leitores”. Frente a isso, os Estudos Culturais procuram verificar como ocorre o “consumo” e a recepção desses materiais, pensando que o indivíduo não apenas é um receptor passivo, mas também criador ativo de significados.

Os Estudos Culturais, associados aos estudos pós-modernos, propõem a desconstrução da visão moderna de sociedade, que tem como princípios iluministas as idéias de razão, de ciência, de racionalidade, de progresso, de unidade do sujeito, baseadas nas oposições binárias (bem/mal, opressor/oprimido, verdade/ideologia, autoritário/democrático, ingênuo/crítico) e nas grandes metanarrativas (VEIGA-NETO, 2002a). Assim, os Estudos Culturais analisam a pluralidade cultural que compõe os vários modos de vida de um grupo, e é nesse sentido que os estudos sobre letramento se aproximam desse referido campo, ao reconhecer os múltiplos letramentos, espaços e discursos constituintes das práticas de leitura, escrita e oralidade.

Outra característica dos Estudos Culturais é a rejeição que tem com relação às fronteiras disciplinares, sendo um espaço aberto de discussão e temáticas variadas. Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 40) assim definem essa riqueza de abordagens que dialogam com áreas afins:

o que os tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas.

Ao se aproximarem do pós-estruturalismo, por exemplo, buscam evidenciar a

10 Walter Ong é um dos defensores dessa dicotomia. Veja mais sobre isso em *Oralidade e cultura escrita: a tecnologia da palavra* (1998).

articulação existente entre produção do conhecimento, cultura, linguagem e poder.

Embora de origem britânica, os Estudos Culturais têm se espalhado pelo mundo, desenvolvendo diferentes temáticas. Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), eles se instalaram na América Latina tendo como uma de suas principais temáticas as culturas latino-americanas, sendo escassos os trabalhos que relacionam os Estudos Culturais com a educação. Trabalhando com esta concepção, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul possui um núcleo de estudos (NECCSO – Núcleo de estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade), que se debruça sobre o tema, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação. Nas palavras de Trindade (2005, p.124):

[...] o NECCSO reúne pesquisadoras e pesquisadores dedicados à realização de análises culturais no campo da educação. O impulso inicial de suas ações, e a opção por uma linha temática abrangente e transdisciplinar, adveio do entendimento compartilhado de que a abordagem de questões cruciais da educação na contemporaneidade precisa contemplar o horizonte mais amplo da diversidade cultural, da multiplicidade de relações sociais e de ordens discursivas que produzem o que entendemos como “realidade educacional”.

As principais temáticas abordadas por esse grupo são: natureza, corpo, literatura infanto-juvenil, práticas escolares, gênero, alfabetização/alfabetismos..., tendo como contexto a educação e as formas de subjetivação. A temática alfabetização/alfabetismos tem promovido a discussão das múltiplas alfabetizações e alfabetismos (alfabético, literário, midiático, teatral, matemático, internáutico...) e sua relação com questões referentes à infância e às pedagogias culturais, mostrando a diversidade das práticas de leitura, escrita e oralidade com as quais as crianças convivem no seu cotidiano (TRINDADE, 2005).

Na seção que segue tratarei de questões específicas do campo de alfabetização e alfabetismos/letramentos, fazendo um resgate histórico de como os discursos que trabalham com esse tema foram sendo produzidos e influenciam as práticas dos que estão envolvidos com a educação.

2.1 LETRAMENTO

Não importa questionar somente quem são os alfabetizados e quem são os letrados, nem o que os torna alfabetizados ou letrados, mas a “invenção” dessa necessidade. Não precisamos nos questionar apenas se devemos deslocar o trabalho pedagógico da alfabetização para o letramento, da redação ao texto, ou ainda, da crença no discurso monossêmico ao polissêmico, do monofônico ao polifônico, mas buscar entender, por um lado, o quanto as nossas aulas, nossos planos não são produzidos de forma autônoma e criativa como imaginávamos, mas que decorrem de discursos e representações do que é ler, escrever e oralizar. (DALLA ZEN; TRINDADE, 2002, p. 131)

É dentro dessa perspectiva que conduzirei a análise que me proponho a fazer dentro deste trabalho, uma vez que as representações que envolvem o tema alfabetização e alfabetismo/letramento foram sendo elaboradas ao longo da história através de discursos e práticas de significação.

Para que se possa entender melhor as aproximações entre os Estudos Culturais e a pesquisa aqui desenvolvida, penso ser necessário fazer um breve resgate de como esse campo de estudos faz uso de determinados conceitos que cabem ao campo do letramento. Para realizar tal análise, me apóio em Trindade (2004), com vistas a mostrar como esses conceitos são produzidos e acabam por subjetivar os sujeitos que os utilizam em determinado período e contexto.

De acordo com a autora, alfabetismo, analfabetismo e alfabetização são termos que foram definidos e contextualizados historicamente, podendo receber interpretações variadas conforme a orientação teórica seguida. Demonstrando como esses termos foram sendo inventados,¹¹ Trindade (2004a) tece uma análise de sua produção e dos diferentes deslocamentos.

Inicia seu resgate histórico citando Silveira (1998), que explica que o uso predominante do termo analfabetismo sobre o termo alfabetismo possivelmente tenha se dado não pela predominância do número de analfabetos sobre o de alfabetizados (não é corriqueiro o uso do prefixo que simboliza negação na identificação de pessoas), mas pelo preconceito desenvolvido, na modernidade, que associava o indivíduo analfabeto a um ser “incivilizado”, “bruto”, “bárbaro”. Diante disso, torna-se necessário nomear para, então, estigmatizar e repelir, uma vez que as palavras surgem para distinguir, por meio de preconceitos ou de favorecimentos.

11 Trindade (2004a) utiliza o termo “invenção” para mostrar que toda produção teórica se constitui como discurso, ocupando posição diferenciada de poder/saber em relação a outros discursos.

Uma vez criado o termo alfabetismo, este se generalizou através da invenção do “mito do alfabetismo”.¹² A discussão de sua invenção vem a demonstrar que toda a produção teórica se constitui como discurso, ocupando diferentes posições de poder/saber em relação a outros discursos que estão sendo produzidos.

Inspirada em Cook Gumperz (1991), Trindade (2004a) nos mostra que não passamos do analfabetismo para o alfabetismo, e sim de múltiplas alfabetizações para a alfabetização escolar. Inspirada também em Marzola (2001) ela toma o analfabetismo como um efeito discursivo para mostrar que os “mitos de alfabetização, alfabetismo e/ou do letramento” são criados pelos mesmos discursos que produzem o analfabetismo, sendo estes produtos da linguagem, que produz teorias e verdades por meio de seus discursos e representações.

O “mito da *literacy*” é definido por Graff (1995) como sendo a crença de que um nível intermediário de progresso econômico, social e individual pudesse se relacionar a um nível mais sofisticado de aquisição e uso da leitura e da escrita. Cook Gumperz (1991) mostra como se dá a invenção desse mito através de estudos que demonstram que mudanças nas expectativas e conceito de *literacy*¹³ ocorreram ao longo da história da escolarização. Derruba o mito que atrela alfabetização à industrialização, mostrando que invenções cotidianas ligadas às áreas sociais e recreativas precederam as atividades econômicas para o desenvolvimento da alfabetização. Amparada em tais estudos, Trindade (2004a, p. 127) observa que:

[...] a mudança, portanto, não foi do total analfabetismo para a alfabetização, mas sim de uma multiplicidade dificilmente estimada de alfabetizações, de uma idéia pluralista acerca da alfabetização até a noção de uma alfabetização única, estandardizada no século XX. Cabe dizer, que se as equações entre alfabetização e escolarização, alfabetização e mudanças cognitiva, alfabetização e desenvolvimento econômico incluíam a escolarização da alfabetização, é a análise cultural que nos permite colocar em dúvida esse conjunto de equações e seus resultados, como também compreender por que motivos tais discursos ganham destaque no decorrer do século XX.

A autora também lembra que há diferença na forma como os estudos acadêmicos

12 Trindade (2004) também utiliza os termos “mitos da alfabetização” e “mito do letramento” para dar conta do “mito de literacy”, discutido por Graff (1990) e Cook Gumperz (1991).

13 A nota número 36 do texto de Graff (1990, p. 64), feita por Tomaz Tadeu da Silva, traz as seguintes informações sobre a palavra literacy: “A palavra literacy tem sido usualmente traduzida por alfabetização. Neste e nos outros artigos traduzidos do inglês constantes deste número de Teoria & Educação optou-se por traduzi-lo por alfabetismo, uma vez que alfabetização designa a ação de alfabetizar e não a qualidade ou estado de ser alfabetizado, expresso na língua inglesa. Em geral pensa-se não existir uma palavra em português que traduza adequadamente literacy, havendo até quem proponha a invenção de um neologismo como letramento ou letração. Entretanto, uma consulta aos dicionários mostrará que as definições de literacy e alfabetismo são praticamente coincidentes”.

interpretavam o analfabetismo e a alfabetização há alguns séculos e como os interpretam hoje, distinguindo-os em novos tipos e níveis, e o exame dos processos e métodos de alfabetização é um exemplo disso. Ao mapear a produção de conhecimento sobre os métodos e processos de alfabetização, Trindade (2004) refere a possibilidade de que tal produção pode ser reconhecida como prática social, criada a partir de determinados discursos e representações.¹⁴ Segundo ela,

A possibilidade de interpretar as teorias como discursos não nos dá um olhar privilegiado sobre elas; contudo, nos permite compreendê-las não mais (ou somente) como produtos de autorias, mas como produção cultural e coletiva, contextual e histórica, a qual nos seus deslocamentos, sofre os efeitos de mudanças nas práticas que a produzem. Outrossim, interpretar as teorias como discursos permite identificá-las como artefatos construtivos de práticas, comunidades e identidades sociais ou sujeitos. (TRINDADE, 2004b, p. 127)

Trindade (2004b) vai mais além e passa a analisar os discursos que tiveram grande repercussão na produção acadêmica na área da alfabetização, orientando a formação e a prática docente nos últimos cinquenta anos aqui no Brasil. Inicia chamando a atenção para o estado da arte da alfabetização, realizado por Soares (1989), para mostrar que as pesquisas sobre alfabetização eram praticamente inexistentes até a década de 1950, e que cresceram significativamente nas décadas de 1970 e 1980, obtendo destaque, entre as temáticas, os estudos sobre os métodos de alfabetização.

Segundo Trindade (2004a), as décadas de 1970 e 1980 marcaram um novo deslocamento nos estudos sobre alfabetização com as pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1985) sobre o processo de aquisição da escrita, fazendo com que métodos e cartilhas perdessem o *status* que possuíam na didática da alfabetização. Suas pesquisas tinham por base três princípios: não identificar leitura como decifrado, não identificar escrita como cópia de um modelo e não identificar progressos na conceitualização como avanços no decifrado ou na exatidão da cópia.

Os estudos sobre letramento/alfabetismo deram início a um novo enfoque nas pesquisas sobre alfabetização, a partir da década de 1980. Tais estudos deixam de ocupar-se com o “como se ensina” e com o “como se aprende”, e passam a discutir os mitos que se constroem em torno da alfabetização e do letramento/alfabetismo. Trindade (2004a, p. 130) observa que:

14 Este conceito será discutido mais adiante.

Nuanças nessa nova abordagem dos estudos sobre letramento podem ser focalizadas, como a de sua identificação com as práticas de alfabetismo ou a sua discussão quanto aos efeitos dessas práticas. Assim, tais práticas podem ser abordadas como produtos históricos, sociais e culturais de épocas e contextos diversos com peculiaridades próprias, bem como estando sob a influência de práticas de caráter macro, desde que resguardadas as diferenças de caráter micro.

Kleiman (1995) explica que a partir do momento em que os estudos deixam de tomar como universais os efeitos das práticas de uso da escrita, e passam a analisar esses efeitos através de práticas sociais e culturais de diferentes grupos, ocorre um alargamento do conceito de letramento. A autora utiliza, como exemplo desse movimento, o conceito de letramento discutido por Street (1995 e 2003), salientando peculiaridades de tipos e usos diversos da escrita.

Street¹⁵ (2003) contribuiu de forma significativa para a organização deste trabalho. A partir da leitura de seus estudos sobre etnografia, presente nos *Novos Estudos do Letramento*¹⁶ (2003), em especial o relato feito sobre uma investigação realizada por Hull e Schultz (2001, *apud* STREET, 2003) senti-me encorajada a realizar este trabalho. Proponho-me a examinar as práticas de leitura na esfera doméstica, terreno difícil de ser analisado, uma vez que o investigador tem que buscar estratégias para coletar dados, já que penetrar efetivamente nesse local torna-se um tanto inviável. Segundo os autores citados, torna-se necessário realizar descrições de eventos de letramento extra-escolar, para que seja possível rever as relações entre o intra e extra-escolar, fazendo com que os *Novos Estudos do Letramento* não sejam vistos simplesmente como “antiescolares” ou interessados apenas no “letramento local”. Segundo eles, torna-se necessária a compreensão das experiências emergentes das crianças com o letramento no seu próprio meio cultural, para se dirigir a questões educacionais mais amplas quanto à aprendizagem e à mudança entre as práticas de letramento exigidas nos diferentes contextos. Sugerem que, para conhecermos as experiências extra-escolares das crianças, devemos desenvolver pesquisas que tragam contribuições importantes para a compreensão da aprendizagem do letramento, por meio de estudos etnográficos realizados nas casas, organizações comunitárias e programas pós-escolares.

15 Todos os textos escritos originalmente em inglês utilizados nesta dissertação foram traduzidos por Ricardo Uebal.

16 Street (2003, p. 1) denomina *Novos Estudos do Letramento* como sendo uma “nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de conhecimentos, mas o que significa pensar em letramento enquanto prática social”.

Street (2003) caracteriza o letramento considerando dois focos de análise: o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*. O *modelo autônomo*, se analisado independentemente do *modelo ideológico*, consistiria em apenas uma forma de se desenvolver o letramento. Se interpretado de tal forma, em tal modelo a escrita seria vista como independente do contexto em que está inserida e diferente do processo de comunicação oral, e teria efeitos em outras práticas sociocognitivas, sem considerá-las como práticas ideológico-culturais, como se fossem neutras e universais. Street (2003, p. 1), assim posiciona-se sobre tal abordagem de letramento:

A pesquisa nos NLS [Novos Estudos sobre Letramento] contesta essa visão e sugere que na prática o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e o mesmo vale, portanto, para os efeitos dos diferentes iletramentos nas diferentes condições. A abordagem autônoma simplesmente impõe as concepções ocidentais de letramento a outras culturas ou dentro de um país as de determinada classe ou grupo cultural a outros.

Para o autor, o *modelo ideológico* reconheceria não haver uma única prática de letramento, mas sim várias, e que são determinadas social e culturalmente. O modo como o sujeito interpretaria a escrita dependeria do contexto e da instituição social na qual ele a adquiriu. Ainda nesse modelo, as práticas de letramento estariam vinculadas à cultura e às estruturas de poder e, por isso, mudam conforme o contexto em que são praticadas. Ou seja, Street (1995), quando criou tais modelos, propunha que o modelo ideológico não negaria habilidades ou aspectos cognitivos de ler e escrever; uma vez que ele os entende como fazendo parte das culturas e das relações de poder, ao incorporar os estudos desenvolvidos pelos defensores do modelo autônomo de letramento. Ainda, segundo o autor, o termo ideológico, dentro dessa perspectiva, não deveria ser tomado pelo viés marxista, entendido como “falsa consciência”; deveria ser pensando como ponto de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência individual e criatividade, do outro. Essa tensão operaria no meio de uma variedade de práticas culturais, incluindo particularmente a linguagem e o letramento.

O modelo ideológico de letramento, reconhecido pelo autor como sendo alternativo, tornar-se-ia mais sensível à perspectiva cultural e local na qual se desenvolvem as práticas de leitura, de escrita e de oralidade. Ele reconhece as relações de poder que identificam algo como sendo legítimo em determinada cultura, bem como as práticas de leitura presentes nela e as teorias que as tornam verdade e as justificam. A partir do momento em que se reconhece o

letramento como uma prática social e não somente como um conhecimento técnico e neutro, como prevê o modelo autônomo, são reconhecidas também todas as lutas sociais que se travam para autenticar aspectos de uma cultura, em busca do poder e da legitimidade de alguns saberes que se instituem.

Street (2003), ao considerar que não existe um único tipo de letramento, mas que esses são múltiplos e fazem parte de um conjunto de práticas sociais nas quais as pessoas se envolvem, chama a atenção para os *eventos* e as *práticas* de letramento. O autor define *eventos de letramento* como sendo os momentos circunstanciais de uso da leitura, da escrita e da oralidade. Segundo o autor, *ele* foi usado pela primeira vez por Anderson (1980), que o definiu como ocasião em que uma pessoa “busca compreender os signos gráficos”. Heath (*apud* Street 2003) o caracteriza como “qualquer ocasião em que algo escrito seja integral para a natureza das interações dos participantes e os seus processos interpretativos”. É a partir do exame dos eventos de letramento que podemos verificar se alguém é competente ou não na utilização de um código escrito.

As *práticas de letramento* são conceituadas por Street (2003) como sendo os usos globais que as pessoas fazem da linguagem.

O conceito de práticas de letramento nesses e noutros contextos não é apenas uma tentativa de lidar com os eventos e os padrões de atividade concernentes aos eventos de letramento, mas de os ligar a algo mais amplo de natureza sociocultural. [...] Observei que enquanto parte integrante dessa ampliação, por exemplo, trazemos ao evento de letramento conceitos e modelos sociais concernentes ao que é fazer funcionar e dá sentido à natureza do evento. As práticas de letramento referem-se então a uma concepção cultural mais ampla de determinadas formas de pensar e fazer leituras e escrever em contextos culturais. Uma questão chave, no nível tanto metodológico quanto empírico, é então como podemos caracterizar a mudança do observar os eventos de letramento ao conceituar as práticas de letramento. (STREET, 2003, p. 2)

Os aspectos locais são outro ponto que merece destaque ao se analisar as práticas de letramento de uma sociedade. Esse enfoque surgiu como um contraponto à visão universal dada pelo modelo autônomo. Tentando estabelecer uma relação entre os “tipos” de letramento (aquisição e usos) de Street (2003) e os estudos de Graff (1995) sobre os “mitos”, observo que, ao não se levar em consideração os aspectos locais, há o risco de fazer generalizações do tipo: quanto maiores forem os índices de alfabetização e de letramento, maiores seriam a industrialização e o progresso econômico de um país, melhores seriam os ganhos de sua

população e maior também seria o grau de civilidade e de participação ativa dos cidadãos, uma vez que quem soubesse ler e escrever teria maior poder de reflexão e análise sobre as questões do mundo.

Street (2003) dá destaque para a importância de não se limitar a análise do letramento apenas aos espaços locais, embora reconheça e saliente a importância dos mesmos e alerte para o fato de os aspectos locais estarem sempre envolvidos com o global. Na época em que vivemos, é impossível negar a relação local-global, já que as novas tecnologias da informação proporcionam tal relação com um simples apertar de botão. O que se quer chamar a atenção com isso é que vivemos em espaços híbridos, nos quais as peculiaridades das comunidades existem, mas fazem parte de um contexto macro. Outro ponto a ser lembrado é que quando uma prática global de letramento é inserida numa prática local, ela é transformada, hibridizada, adaptando-se à nova realidade e à de seus usuários. O que os Novos Estudos sobre Letramento discutem não é nem a supervalorização do local nem a predominância do global, mas a transformação e a adaptação de ambos quando estes se deparam com a realidade dos sujeitos, uma vez que ambos estão constantemente sendo permeados um pelo outro. Segundo o autor, os Novos Estudos do Letramento enfocam múltiplos letramentos que variam conforme o tempo e o espaço, contestando as relações de poder. Nessa perspectiva, nada é tomado como certo, problematizando quais os eventos de letramento são dominantes, quais são marginalizados ou que resistem.

Os Novos Estudos sobre Letramento têm a preocupação de auxiliar a educação na organização de suas práticas, com base nas descobertas feitas em suas pesquisas. Tais estudos não se pretendem “antiescolares”, ao contrário, procuram relacionar o local com as experiências escolares. Street (2003, p. 6) assim descreve essa relação:

Eles [os Novos Estudos sobre Letramento] querem usar especialmente a compreensão das experiências emergentes nas crianças com o letramento no seu próprio meio cultural para se dirigir às questões educacionais mais amplas quanto à aprendizagem do letramento e à mudança entre as práticas de letramento exigidas nos diferentes contextos.

Street (1995) lembra que o letramento escolar é apenas um entre os vários existentes e capazes de habilitar os sujeitos ao domínio do código escrito, sendo por meio dos usos que se fazem dele, em contextos variados, que se definirá sua continuidade e o seu aperfeiçoamento.

Trindade (2004a) observa que ao se apresentar certos estudos referentes ao

alfabetismo/letramento como sendo os discursos privilegiados pelos estudos acadêmicos, precisa-se refletir sobre o porquê de tais estudos se destacarem dentre outros. A autora salienta que as especificidades contextuais de cada grupo fazem com que se discuta a multiplicidade de níveis de alfabetização, alfabetismo e letramento, segundo ela, fazendo com que surjam novas expressões, como “letramento escolar” e “letramento funcional”. Valendo-se de Soares (1998), a autora exemplifica que o letramento avaliado a partir dos anos de escolarização é o letramento escolar, enquanto o letramento funcional contemplaria o comportamento cotidiano das pessoas. Logo, quando Soares (1998, 2003) propõe o “alfabetizar letrando¹⁷”, esse tipo de letramento “corresponderia ao desenvolvimento de práticas escolares de leitura e de escrita e que estas, por essa razão, seriam bastante restritas e fortemente controladas e, nem sempre, condizentes com suas habilidades e práticas sociais” (TRINDADE, 2004a, p. 132).

Cook Gumperz (1991) chama a atenção para o fato de a alfabetização, até o século XVIII, ser múltipla e ocorrer em diversos espaços, por motivos variados. No século XIX, o Estado assume e unifica a alfabetização, escolarizando-a (alfabetização escolar), e se estabelecem os mitos sobre a produtividade da alfabetização, isto é, a aquisição, inicialmente, do ler e, posteriormente, unificadas, do ler e escrever, enquanto no século XXI se estabelecem os mitos sobre a produtividade dos *múltiplos alfabetismos/letramentos* e voltamos os olhares para os usos sociais da leitura, da escrita e da oralidade. Trindade (2004b, p. 425) chama a atenção para tal invenção, ao discutir a máxima “alfabetizar letrando”, observando que:

[...] ao “alfabetizar letrando” seguindo o letramento social, produto das diversas pedagogias culturais, estamos escolarizando práticas sociais da oralidade, leitura e escrita, como as múltiplas alfabetizações do século XVI à XIX foram transformadas em uma única, escolarizada. Dessa forma, estamos conformando o letramento social, ao final do século XX e início do século XXI, renomeando alfabetizações em alfabetismos e/ou letramentos, ao criar situações que levem os/as alunos/as a fazer usos de diferentes gêneros textuais e práticas discursivas na escola e fora dela.

Ao se escolarizar o letramento, corre-se o risco de impor padrões e generalizações, eliminando-se a pluralidade de possibilidades que se estabelecem em cada espaço social em que essa prática se apresenta. Trindade (2005, 2004a) discute os efeitos da alfabetização do letramento, pois, ao fazê-lo – “escolarizar letrando” – perde-se o contexto social de sua

¹⁷ Máxima utilizada por Soares (1998), ao sugerir que a escola explore a alfabetização (aquisição da leitura e da escrita) associada ao letramento (usos sociais da leitura e da escrita).

produção, transformando práticas sociais de letramento em práticas escolares, visibilizadas pelos eventos de leitura, escrita e oralidade escolares, planejados em rotinas e descrições diárias de atividades de leitura, escrita e oralidade – embora esta última costume não ser pensada como uma atividade, um evento, uma prática.

Com relação à oralidade e à escrita, Trindade destaca os estudos feitos por Street (1995). Em seus trabalhos, o autor busca estabelecer a relação entre oralidade e escrita, além de examinar as implicações que um ou outro modelo de letramento apresenta. Inicia sua análise fazendo uma crítica à interpretação feita por Ong (1993), que prega a supremacia da escrita sobre a oralidade. Segundo Street, essa forma de pensar, denominada de *grande divisão*, deve ser questionada por duas razões: pela separação que estabelece entre oralidade e cultura escrita e pela visão distorcida da cultura oral a partir da imersão em uma cultura letrada. Durante a década de 1980, nos Estados Unidos, tentando repensar as teorias vigentes até então, surge a idéia de representar a relação entre letramento e oralidade como um *continuum*, buscando reduzir as diferenças, ou seja, em vez de privilegiar a divisão, o que se buscava era sobrepor, misturar e diferenciar funções no contexto. No entanto, na prática, ocorreram poucas mudanças, uma vez que a retórica prevaleceu. Street (1995) sugere, então, uma *abordagem alternativa* que situe a relação entre oralidade e escrita por meio da discussão do modelo autônomo e ideológico de letramento. Com base na análise dessas relações entre concepções de oralidade e escrita, Trindade (2004, p. 136) conclui que:

O reconhecimento pelas pesquisas de uma multiplicidade de letramentos e alfabetismos requer uma compreensão híbrida, não simples, complementar e superposta dos mesmos, variando conforme o tempo e o espaço, mas também contestados nas relações de poder; requer o uso de etnografias de letramento em esferas diversas – nas casas, nas escolas, nas organizações comunitárias, no trabalho, nos programas pós-escolares, etc. –, visando ao exame do encontro de aspectos locais e globais, sociais e escolares, sem romantizar o local ou privilegiar o global ou o extra-escolar e os contrapor ao intra-escolar.

Trindade (2004a) sugere que coloquemos em suspeição as “verdades” sobre a produção acadêmica, no que se refere aos estudos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento. Pondera que, ao fazê-lo, novos olhares devem ser lançados sobre os mesmos, porque embora a alfabetização, historicamente, tenha precedido a escolarização no Ocidente, também passou a servi-la, passando a ser controlada por ela em diferentes níveis e tipos. Para a autora, possivelmente o que reconhecemos hoje como letramentos e alfabetismos sejam novas tentativas de controlar práticas sociais de oralidade, leitura e escrita, novamente a

serviço de sua escolarização e pedagogização. Dessa forma, as práticas sociais de alfabetizações diversas, escolarizadas ao final do século XIX, são ressignificadas ao final do século XX, por meio de outras denominações e pela valorização de novos gêneros textuais, que se mesclam entre si, tornando-se híbridos, em uma pluralidade de práticas discursivas. Em suas palavras: “Devo sublinhar, também, que tanto o alfabetismo ou letramento escolar, quanto o alfabetismo ou letramento funcional são produtos culturais como as “teorias” e discursos que os produzem e os analisam e representam.” (TRINDADE, 2004a, p. 137).

Ao propor um resgate histórico da produção acadêmica na área da alfabetização, Trindade (2004a) buscou dar visibilidade aos discursos reconhecidos como verdades científicas, bem como a seus deslocamentos e permanências, permitindo localizar a “invenção” de determinadas concepções de leitura e escrita, quanto a sua aquisição e seu uso. Com isso, pode-se perceber como determinados discursos passam a circular como “verdades”, podendo ser questionados e analisados com relação a outros.

Tomar esses múltiplos discursos acadêmicos considerando-os como produtos culturais marcados por uma racionalidade datada e identificada em autorias, reconhecendo suas interpretações, representações e deslocamentos, sem perder de vista que discursos e práticas permanecem e disputam espaço para o reconhecimento acadêmico, e buscando visibilidade na prática docente passa a ser o desafio dos que trabalham com esse campo de estudos. Minha intenção ao trazer tal trajetória, além de fazer um resgate histórico das principais teorias que marcaram o campo da alfabetização e do alfabetismo/letramento, foi a de demonstrar como as teorias produzem e tornam verdadeiros determinados discursos, definindo formas de ensinar e aprender, bem como a valorização de certas atitudes, ao definir a forma de agir não só de professores, mas de todo um grupo social. Um exemplo disso é a idéia de valorização das práticas de leitura/escrita e a formação do sujeito leitor/autor, cuja discussão será feita na seção que segue.

2.2 A INVENÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Dalla Zen e Trindade (2002, p. 125) explicam que a escola, ao longo de sua história, privilegiou certos discursos em detrimento de outros, uma vez que “as representações de leitura, escrita e oralidade são construídas a partir de determinadas práticas culturais e estruturas sociais e de acordo com as demandas/necessidades da escola, etc.”. Logo, os discursos constituem, com suas representações, determinadas práticas. As autoras fazem um pequeno apanhado sobre os principais discursos de alfabetização e de linguagem e a forma como eles foram produzidos cultural e historicamente a partir de suas práticas. Iniciam dizendo que alfabetização e, conseqüentemente, saber ler, escrever e oralizar são competências que se diferenciam de acordo com cada época, local, grupo social... Observam que no Brasil, no período da Colônia e do Império, o ensino da leitura antecedia o da escrita. Já com o advento da República e o barateamento do papel, tem início o ensino simultâneo da leitura e da escrita, bem como a inclusão do discurso higienista, “cientificizando” o discurso escolar. Nos anos de 1900, a leitura em voz alta era valorizada, tendo por objetivo a explicação de seu sentido, bem como a leitura expressiva, tendo em vista superar o decifrado. A alfabetização/escolarização (agora ampliada) teria por objetivo introduzir os alunos nos conhecimentos científicos. Os métodos de alfabetização seriam a forma utilizada para iniciar o ensino da língua. Com a Escola Nova, passa-se a valorizar a leitura silenciosa, por se acreditar que permitiria uma melhor compreensão do que foi lido, com o objetivo de elaboração de um novo texto. O método de alfabetização recomendado nessa época seria o da sentencição. Nos anos de 1970, a escolarização e, conseqüentemente, a leitura passariam por uma crise e, com isso, haveria uma preocupação maior com as normas que regem a alfabetização, criando-se cursos especializados na formação do professor que atuaria nessas turmas, com vistas a relacionar linguagem oral e escrita. Analisando cada fase por que passaram os discursos que regeram as práticas de alfabetização e de linguagem em nosso país, as autoras concluem que as práticas de leitura, escrita e oralidade escolares são fruto das representações que receberam determinados discursos, defendidos conforme concepções de ensino que não podem se pretender como únicas ou detentoras da verdade.

Sobre a produção do sujeito escritor, Dalla Zen (2005) explica que, durante a década de 1980, teve início uma série de discussões que ampliaram e diversificaram a forma de trabalhar com o texto produzido em sala de aula, flexibilizando os aspectos gramaticais e dando maior importância ao “conteúdo do texto escrito”, levando em consideração os aspectos lingüísticos e socioculturais. Das obras que iniciaram esse novo trabalho frente à produção textual destaca-se o trabalho de Geraldi (1984), “O texto na sala de aula: leitura &

produção”, que, segundo Mortatti (2000), foi o pioneiro, incluindo, em suas propostas e reflexões, o ensino, desde o primeiro ano, da leitura e da escrita e sua abordagem do ponto de vista do interacionismo lingüístico. Geraldi (1984) apontava para a ausência do trabalho com o texto na alfabetização, observando que, na maioria das vezes, quando ele se fazia presente, era apenas um pretexto (instrumento) para o ensino da língua. Dalla Zen (2005) observa que Geraldi em seus escritos questiona

as bases teóricas “tradicionalmente” subjacentes às discussões sobre o ensino da língua no Brasil e a proposta de abordagem desse ensino do ponto de vista interacionista [...]. Dessa abordagem resultam o deslocamento do eixo das discussões de *como* para *por quê* e *para quê* se ensina e se aprende a língua, a necessidade de conciliação entre pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos e a ênfase na opção política do professor (p. 277).

Silveira (1991) esclarece que o surgimento dessas idéias se deve à renovação dos estudos lingüísticos, que começaram a ser influenciados pelas áreas da Análise do Discurso, das Teorias da Enunciação, da Pragmática, ..., que ampliaram as análises formais das frases e dos textos e a busca de solução para a “crise do ensino” no Brasil, causada pela falta de preparo da escola em trabalhar com o crescente número de alunos e sua diversidade sociocultural.

Por sua vez, Dalla Zen (2005) observa que as idéias de Geraldi foram um marco de mudança no ensino da língua. Segundo a autora, a partir da obra “O texto em sala de aula: leitura & produção” (GERALDI, 1984), já mencionado, ganha destaque a interlocução, “entendida como espaço de produção lingüística e de constituição de sujeitos” (DALLA ZEN, 2005, p. 13). A oralidade, dentro desse contexto, surge estabelecendo relações entre a língua falada e a escrita, sendo possível analisar as variações lingüísticas presentes nas produções orais e escritas dos estudantes.

Silveira (1991) salienta que, ao mesmo tempo em que as concepções vigentes sobre a produção textual passam por modificações, os princípios referentes à leitura também são repensados. A publicação do livro “Como incentivar o hábito de leitura”, escrito por Bamberger (1977), dá início à ênfase na concepção da leitura como um hábito, como atividade que, mesmo na escola, não deve se restringir à leitura dos clássicos escolares, não deve ser objeto da avaliação (fichas de leitura) e deve ser orientada para a formação do leitor. Para Silveira (1998, p. 106):

Esse discurso que doravante chamaremos de “*discurso renovador da leitura na escola*”, emanou primordialmente das esferas acadêmicas, espalhando-se por documentos oficiais, recomendações curriculares, revistas de divulgação pedagógica e mídia, e passou a constituir uma arquitetura de representações de professor, aluno, leitura e escola diretamente implicadas em si.

O prazer de ler passa a ser visto como fundamental para que haja uma recuperação da leitura no contexto escolar e, para isso, são criadas estratégias, como diversificação dos materiais de leitura em sala de aula, socialização das leituras, busca de livros que se diferenciem do caráter já estereotipado dos livros infantis...

Assim, vão surgindo os discursos que começam a reger a produção dos sujeitos leitor e autor no ambiente de sala de aula, por meio da formação do hábito de leitura, mediante a liberdade de escolha e do caminho prazeroso, e da valorização da produção textual, através da constituição do autor como sujeito do seu texto. A esta pesquisa interessa a produção do sujeito leitor, portanto, o resgate da trajetória dos estudos nas áreas de alfabetização e da língua materna tem em vista ilustrar a invenção de determinados discursos pela produção acadêmica, bem como examinar seus efeitos nas práticas de letramento doméstico, uma vez que, ao longo da investigação realizada, percebi que muitos dos discursos – que, em um primeiro momento, tiveram um viés mais acadêmico – avançaram para as escolas e, em seguida, ultrapassaram esses espaços pedagógicos, chegando até o espaço doméstico, conforme as representações dadas a eles pelas famílias e pelas próprias crianças.

3 TRABALHO DE CAMPO

A reunião que tive com a diretora da escola e com a professora da turma, em agosto de 2005, marcou o início do meu trabalho de campo. Na reunião, apresentei minha proposta de trabalho, os objetivos da pesquisa, a dimensão ética, as propostas de apresentação/retorno da dissertação para a escola e a forma como seria feito o trabalho de campo. A partir da primeira reunião, conversei com os alunos e com seus familiares, conforme relatado anteriormente, sobre o que se tratava a pesquisa e sobre como eles estariam envolvidos com ela, e dei início à coleta dos materiais.

Os contornos da pesquisa começaram a ser delineados um pouco antes (pois quando participei das reuniões com os membros envolvidos no projeto, já havia definido alguns dos passos que daria), por meio de um trabalho feito para a elaboração de um artigo,¹⁸ que serviu de ensaio para “testar”, com um único aluno, os materiais a serem usados na coleta de dados com os demais sujeitos da pesquisa.

A escolha da escola se deu por eu estar trabalhando nela em dois turnos, além de conhecer as pessoas com as quais conviveria ao longo deste trabalho. Ao contrário de muitos pesquisadores, que têm sua entrada no campo de forma um tanto embaraçosa, pois são vistos com desconfiança pelos seus investigados, todos os envolvidos na minha análise sabiam do que se tratava, tornando, assim, fácil o meu acesso às pessoas e aos espaços solicitados. Nesse caso, não precisei passar pelos constrangimentos narrados por Tura (2003, p. 193), que assim descreve a entrada de um pesquisador no campo de análise: “quem vem de fora é considerado freqüentemente como o representante da administração regional, o avaliador, o inspetor”, o que, muitas vezes, causa inibição nas pessoas envolvidas no processo de pesquisa.

Os critérios para a escolha da turma com a qual iria atuar foram sendo pensados com o início de um ensaio do trabalho de campo. Primeiramente, eu e minha orientadora tínhamos optado por desenvolver a pesquisa com um aluno de cada turma da escola, das séries iniciais, que freqüentasse a biblioteca, o que facilitaria observar seu comportamento nesse espaço. Encaminhamos um questionário para cada aluno e cada familiar das respectivas turmas. Surpreendemo-nos com o material que chegou de um aluno da terceira série, e resolvemos

18 SILVA, Thaise da. Leitura e atos de letramento. In: **Anais do IV Congresso Internacional de Educação – Unisinos**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

iniciar o trabalho de campo com esse aluno, partindo da análise do questionário respondido por ele e por seu familiar. Esse menino fez com que nos interessássemos em investigar se seus colegas tinham contato e interagiam de forma parecida com a dele no que se refere às práticas de leitura. Tais opções fizeram com que essa turma fosse escolhida para o trabalho de campo. Outro fator que contribuiu foi o de já ter sido professora da turma, uma vez que o bom relacionamento que tivera com o grupo facilitaria a realização da tarefa.

A turma era composta por vinte e três crianças com idades que variavam entre 8 e 12 anos, sendo 11 meninas e 12 meninos. Estudavam no turno da manhã em uma escola pública estadual localizada em um bairro central de Porto Alegre. O grupo de alunos pertencia, em sua maioria, à classe média.¹⁹ Eram filhos de funcionários públicos, professores, técnicos de enfermagem, empregadas domésticas, vendedora, técnico contábil, atendente de nutrição, *web designer*, donas de casa, contador, auxiliar de serviços gerais, secretária, aposentado, auxiliar de cozinha, comerciante, etc. A grande maioria dos familiares que responderam ao questionário²⁰ tem Ensino Médio completo, à exceção de cinco pessoas com Curso Superior e de duas com Ensino Fundamental incompleto. Quanto aos alunos, são crianças que moram no bairro da escola ou vêm de bairros distantes do centro, pela manhã, com seus pais, que trabalham nas imediações da mesma.

Os sujeitos da pesquisa, considerando a idade e os interesses que possuem, além dos cuidados que recebem, transitam na fase caracterizada como infância.²¹ Numa perspectiva pós-moderna, os conceitos de infância tornam-se plurais. Segundo Sampaio (2000), atualmente as crianças brasileiras podem ser categorizadas em seis modalidades diferentes de infância: a *infância pública* é a das crianças que trabalham na mídia com a exposição pública de sua imagem, e convivem ao mesmo tempo com o glamour, com a competição e com o compromisso; a *infância protegida* é a das crianças amparadas por seus pais ou responsáveis, e sua maior responsabilidade é referente aos estudos; a *infância parcialmente protegida* é aquela na qual as crianças têm a proteção das suas famílias, mas são parcialmente sustentadas por elas, uma vez que têm que auxiliar no sustento do lar, conciliando estudo e trabalho; a *infância institucionalmente protegida* são aquelas crianças que estão sob responsabilidade de outras instituições públicas, e ao mesmo tempo em que trazem consigo a marca da proteção,

19 Utilizo a profissão dos familiares para definir a classe social da turma com a qual realizo esta pesquisa.

20 Utilizarei o gênero feminino, quando me referir a elas, porque todos os questionários endereçados às famílias foram respondidos pelas mães dos alunos.

21 Ao longo do trabalho, opto por utilizar apenas a palavra criança e a categoria “infância”, por haver apenas dois alunos que têm idade superior a nove anos, abandonando o uso da categoria adolescente também utilizada por Sampaio em sua categorização.

carregam também a de abandono, e, além disso, têm pouca privacidade ou poder de escolha, já que vivem em espaços coletivos; a outra categoria é a da *infância desprotegida*, que é formada por crianças responsáveis por seu próprio sustento e pelo sustento da família, sendo que têm que trocar a escola pelo trabalho; o último grupo é o da *infância marginalizada*, composta pelos menores que vivem nas ruas, sendo crianças que geram nos adultos dois sentimentos, o de medo e o de piedade, pois estão à margem do mundo escolar e do trabalho e, na maioria das vezes, a criminalidade organiza suas vidas.

As crianças foco da minha pesquisa pertencem ao grupo de crianças protegidas. Todas convivem com seus familiares e seu sustento é provido por estes. Frequentam a escola no turno da manhã e suas atividades, nos demais turnos, ficam em torno dos afazeres escolares e de atividades de lazer. Além disso, influenciam na escolha de alguns produtos que irão consumir, como livros, roupas, materiais escolares, etc.

3.1 A BAGAGEM ÉTICA

A ética sempre esteve entre minhas preocupações desde a primeira aproximação que fiz com a escola. No meu caso, ser ética se tornava ainda mais necessário e importante, pois, na época da pesquisa, tinha um convívio diário com os sujeitos investigados. Não era uma estranha falando de um local que estaria investigando por um tempo e depois desapareceria. Aquele era o meu local de trabalho, era parte da minha vida, onde passava, no mínimo, 40 horas semanais, ou seja, tinha uma relação profissional com os envolvidos na pesquisa – e de amizade com muitos deles.

Minha postura frente a isso foi a de ser a mais transparente possível. Meu primeiro passo foi o de conversar com a diretora da escola e com a professora da turma sobre a possibilidade de eu realizar a investigação naquele espaço. Em seguida, consultei os alunos e seus familiares, como narrado anteriormente. Por último, organizei um “Termo de Consentimento Informado” para os pais responderem se gostariam de participar ou não da investigação e se permitiriam a participação de seus filhos. Tal termo foi elaborado procurando esclarecer a proposta da pesquisa aos participantes. Nesse sentido, Goldim (2000) afirma que o “Termo de Consentimento Informado” visa (entre outros aspectos) resguardar o

respeito às pessoas, garantindo a escolha das mesmas de participar ou não da pesquisa, após terem sido devidamente informadas sobre ela. Meu objetivo com a elaboração desse documento foi o de que os participantes tivessem a compreensão do trabalho que seria desenvolvido, assim como a possibilidade de aderir ou não a ele, e, ainda, de solicitar o seu afastamento, mesmo com a pesquisa em andamento. O termo serviu também para esclarecer a postura ética que teria com relação aos dados que me seriam fornecidos.

Em todos os momentos deixei claro que nenhum dado que pudesse identificar os alunos, a escola, os familiares e a professora seriam mencionados. Para isso, uso códigos (letras e números) para todos os envolvidos na investigação, quando isso se torna necessário. Ainda assumi o compromisso de fazer a devolução dos dados obtidos à escola, deixando, assim que a pesquisa for concluída, à disposição, na biblioteca da escola, uma cópia do trabalho realizado para consulta, bem como uma apresentação dos resultados por meio de reunião com os sujeitos envolvidos, meus ex-alunos e seus familiares.

3.2 OS DADOS ANALISADOS

A perspectiva de análise dos Estudos Culturais, associada à de análise do discurso, amparada na virada lingüística, me permite interpretar que os dados são produzidos pelo olhar e os aportes teóricos utilizados para a análise. A partir de agora, passo a relatar quais foram os materiais que me auxiliaram a visibilizar as práticas domésticas de leitura dos alunos dessa turma, uma vez que a produção dos materiais que possibilitaram tal estudo foram sendo delineados durante o trabalho de campo. Brandão (2002, p. 31) pondera que:

O processo de configuração do campo de pesquisa impõe um tempo de experimentação, em que o pesquisador vai se familiarizando com as alternativas de tratamento do problema e as vantagens e desvantagens dos diferentes ângulos de observação. Isso não se aprende senão pela prática, pois através dela enfrentam-se situações que permitem e, algumas vezes, obrigam a experimentar correções, ajustamentos e alternativas acompanhadas de reformulações conceituais, as quais gradativamente estruturam o *modus operandi* científico.

A forma como realizei a “coleta” de materiais para análise tem relação direta com o

que foi citado acima. A cada nova intervenção, sentindo a necessidade da busca de novos dados, outros materiais foram elaborados, buscando suprir as faltas que se apresentavam no momento.

Como já disse antes, os dados decorrem de algumas ações, totalizando sete diferentes instrumentos e/ou atividades utilizados no trabalho de campo: questionários respondidos pelas crianças e seus familiares; duas linhas de tempo, produzidas pelos alunos em conjunto com suas famílias, tentando mapear as experiências de leitura e escrita que as crianças tiveram desde o seu nascimento; diário de leitura e escrita feito pelas crianças; desenho da planta baixa da casa de cada aluno, localizando nela os materiais que têm para ler e escrever; duas atividades diferenciadas de intervenção pedagógica gravadas em fita cassete; e a visita a uma residência.

Os questionários foram o primeiro instrumento com o qual trabalhei. Foram elaborados dois deles, sendo um respondido pelo aluno e outro por um de seus familiares. Tanto a criança quanto o familiar responderam às questões em casa. Com eles pretendi perceber as representações dos envolvidos com relação à leitura.

Ao examinar esse primeiro instrumento, percebi que apresentava algumas representações de como as crianças e seus familiares estavam pensando a importância da leitura e seus hábitos, naquele momento. Percebi, também, que tais representações decorriam de práticas que envolviam o ato de ler. Foi então que elaborei o segundo instrumento utilizado no trabalho de campo: a linha de tempo da leitura e da escrita. Esta se constituiu em uma atividade que objetivava verificar o quanto essas crianças conviviam com materiais de leitura e escrita desde bebês e, caso isso ocorresse, que materiais seriam esses. Tal atividade, assim como o questionário, foi respondida em casa mas, dessa vez, conjuntamente pela criança e por um familiar.

O diário de leitura e de escrita, terceiro instrumento desta investigação, surgiu da necessidade de mapear que tipo de contato as crianças tinham com os materiais de leitura nos diferentes espaços do seu cotidiano – no caso, na casa e na escola –, com o intuito de verificar sua existência, funcionalidade e diversidade. A intenção, ao usar esse instrumento, era perceber o que as crianças lêem e escrevem no seu dia-a-dia, e a influência das práticas escolares nesta rotina. A atividade foi realizada pela criança ao longo de uma semana, em sua residência.

De posse dos dados referentes à diversidade de materiais com os quais os alunos tinham contato, surgiu o interesse por conhecer um pouco mais sobre a organização dos

materiais de leitura disponíveis nas residências das crianças. Foi elaborado, para isso, o quarto instrumento, que consistiu na proposta de que desenhassem a planta baixa da casa, o que permitiu, num primeiro momento, perceber os materiais de leitura e escrita que cada criança tinha à sua disposição no ambiente doméstico, possibilitando visualizar como o espaço familiar é organizado com relação aos materiais de leitura, além de perceber que materiais se fazem presentes em cada residência. As crianças realizaram essa atividade comigo, na escola. Cada aluno fazia o desenho e depois conversávamos sobre o que ele tinha desenhado. A posse desses dados permitiu que essa proposta fosse desdobrada em outros três instrumentos, que consistiram em duas intervenções pedagógicas e uma visita.

O quinto e o sexto instrumentos envolvem tais atividades de intervenção pedagógica: a primeira individual e a segunda coletiva, sendo que esta última foi gravada em fita cassete, com transcrição posterior, servindo de fonte para as análises. A primeira atividade contou apenas com a minha participação e a de uma criança, selecionada a partir do desenho da planta da casa e do questionário com os familiares, e objetivava perceber como ocorre sua interação com os diferentes materiais de leitura no ambiente doméstico. Para a segunda atividade, solicitei que os alunos levassem para a aula materiais que consistiam em registros escritos sobre quando eram bebês. Talvez por não terem tão fácil acesso ao material solicitado, ou por esses materiais não terem sido produzidos como registros importantes, ou, ainda, por não costumarem ser socializados fora do círculo familiar, entre outros motivos possíveis, trouxeram álbuns de fotos; mesmo assim, fiz a gravação das falas desses alunos sobre os materiais trazidos, registrando o relato que faziam a respeito deles.

A sétima atividade consistiu na visita à residência de uma criança com a qual conversei sobre a planta baixa de sua casa. Essa atividade me permitiu perceber outros detalhes que a criança não narrara durante a conversa sobre o desenho da planta da casa. Com isso, pude observar os espaços onde os materiais eram guardados, o acesso a eles, entre outras peculiaridades que descreverei mais adiante.

O trabalho de campo foi feito entre setembro e dezembro de 2005, com visitas semanais à escola para entrega e recebimento dos materiais, e encontros individuais. Embora o cronograma previsto inicialmente encerrasse as atividades de campo no início de outubro, o trabalho se estendeu até o mês de dezembro, pois foram corriqueiros os esquecimentos dos materiais pelos alunos e a conseqüente prorrogação dos prazos de sua entrega, uma vez que os familiares ou as crianças esqueciam ou ainda não tinham as produções solicitadas.

Com essa breve apresentação dos instrumentos e/ou atividades utilizados no trabalho

de campo, passo à análise detalhada dos mesmos no próximo capítulo.

4 A CAMINHADA

Ciente dos desafios e limites que envolvem uma pesquisa de Mestrado, proponho-me a examinar a produção do sujeito leitor em um ambiente doméstico. Escolho trabalhar com as práticas da leitura, ao reconhecer o quanto elas estão presentes no ambiente familiar, com vistas a dar certa visibilidade a suas vivências nesse ambiente.

4.1 RESSALVAS INICIAIS DE UMA PESQUISADORA INICIANTE

Nossas histórias são muitas histórias. Em primeiro lugar, porque, muitas vezes, não a contamos para nós mesmos, mas a contamos a outros. E a construímos, então, levando em conta o destinatário. Procurando provocar uma interpretação (sua interpretação) e procurando controlá-la. E aqui se abrem múltiplas diferenças, múltiplos espaços de sentido. Em primeiro lugar, porque nossas histórias são distintas conforme a quem as contamos (LARROSA, *apud* SILVEIRA, 2002, p.134-135).

O primeiro instrumento utilizado no trabalho de campo é formado por dois questionários, um para os alunos e outro para as suas famílias, com vistas a poder conhecer e entender qual a relação que os alunos tiveram/têm com os materiais de leitura, quais os materiais a que têm acesso no seu dia-a-dia, que rotinas e hábitos envolvem a leitura em seu ambiente familiar e quais as representações presentes nesse espaço, no que diz respeito às práticas de leitura e à formação do sujeito leitor. Cabe observar que esse instrumento de investigação torna-se importante por permitir registrar algumas informações da população estudada, além de contextualizar alguns discursos circulantes nesse grupo, as recorrências entre práticas e opiniões, além de explicitar, de alguma forma, o modo de interação das famílias e dos seus filhos com relação às práticas de leitura. Brandão (2002, p. 32) lembra que:

A pesquisa sobre trajetórias escolares, na perspectiva da constituição e reconversão dos habitus familiares em escolares, se apresentou desde o início como um grande desafio. Os limites, no caso do estudo das famílias, ao trabalho de campo e à observação direta impõem a necessidade de recorrer às entrevistas e/ou

questionários.

Ao analisar os questionários não os tomo como um material isolado. Penso que esse material só ganha sentido e importância se pensado como um dos instrumentos que uso para compreender o meu objeto de análise. Com sua realização, procurei mapear alguns dos discursos vigentes com relação à leitura, uma vez que representam uma prática social instituída cultural e contextualmente, e por julgar que a partir do momento em que identificamos suas representações, podemos entender os efeitos de tais práticas na produção do sujeito leitor.

A linguagem, nessa concepção, passa a ser vista de uma outra perspectiva: ela deixa de ser a expressão da fala e do pensamento para ser produtora da realidade (GRACIA, 2004, p. 33). Para Foucault (1995), não se trata mais de encontrar o verdadeiro e o falso, mas de discutir a política da verdade. Afinados com tal interpretação, os Estudos Culturais afirmam que é impossível se chegar à verdade absoluta, já que ela não existe – o que existe são representações históricas do que consideramos verdade. A crítica pós-moderna reafirma sua posição dizendo que não há essa “verdade verdadeira” que possa ser vista, se retirarmos dos olhos de nossos alunos o nevoeiro da ideologia dominante (conceituada como ilusão ou falsa consciência). O ensino baseado em uma corrente positivista de ciência tem plena convicção na neutralidade e verdade do conhecimento produzido. O resultado desse otimismo cientificista se manifesta na crença de que por meio da razão, no futuro, o homem teria acesso às verdades do mundo.

Os questionários, a partir dessa concepção de ciência, eram vistos como a expressão de idéias do sujeito entrevistado, e se este recebesse as “perguntas certas” o sucesso da investigação seria obtido. Frente a isso me pergunto: Existe essa “pergunta certa”? Existe uma forma neutra de se portar frente à elaboração de um questionário, uma vez que também, como entrevistadores, somos seres sociais, sofrendo influência dos discursos que nos constituem? Acredito que mais marcante que a forma como produzimos um questionário é o discurso vigente em nossa sociedade sobre o tema tratado e a relação que se estabelece com o sujeito para quem estão sendo endereçadas as questões. Não acredito que respondamos da mesma forma a interrogações feitas pelo censo, pelos pais, pela professora, pelo médico... Somos influenciados a responder de forma diferente a cada questionamento que nos é feito, por um lado, de acordo com quem nos dirige a pergunta, quando, onde e como a faz, por outro,

dependendo do que/quem responde julgar que deva/possa falar. Brandão (2002, p. 41) assim nos fala a respeito das respostas dadas pelos entrevistados:

No momento em que a percepção social transita pela consciência individual, ela passa por uma triagem, é modelada e reelaborada, segundo os valores do entrevistado (subjetividade), reinscrevendo-se, ao mesmo tempo, no social, em virtude da situação de interação com o pesquisador e da experiência empírica de rememorar. A mobilização da subjetividade na construção das representações sociais, portanto, não se opõe à objetividade ou à “realidade”, mas é um momento da construção da realidade; as práticas sociais estão permanentemente conectadas e impregnadas pelas representações, donde a sua importância no estudo das práticas sociais que configuram, por exemplo, as relações entre famílias e escolas.

Com isso, não estou desmerecendo as respostas dadas por meus entrevistados. Ao contrário, elas são de muita valia, pois me permitem comparar as informações ou respostas e, ao mesmo tempo, tentar localizá-las nos discursos vigentes em nossa sociedade sobre o tema trabalhado. Silveira (2002, p. 130), ao comentar sobre o gênero entrevista,²² faz a seguinte observação:

as lógicas culturais embutidas nas respostas dos entrevistados não tem nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento de “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos.

As perspectivas com as quais trabalhamos na nossa linha de pesquisa e que ampara este estudo vão mais além, e dizem que é o olhar que lançamos ao nosso entorno que o constitui, mediante práticas lingüísticas que atuam na produção de signos e de sistemas de significação. A forma como pensamos a realidade é instituída pelo discurso, que não é a realidade em sua essência, pois essa não existe, mas sim, uma representação da mesma. Hall (1997, p. 25), ao definir representação, entende que “nem as coisas por si próprias nem os usuários da linguagem podem fixar sentido na linguagem. Coisas não significam: nós construímos sentido usando sistemas de representação – conceitos e signos”. Com isso, não buscamos descobrir qual é a melhor verdade, ou a que melhor representa o real, mas a vemos como diferentes representações produzidas pelos discursos.

Para tais perspectivas, não há um olhar que possa ver e entender melhor a realidade

²² Entrevista e questionários são gêneros diferentes, mas julguei importante tal citação por acreditar que vale para ambos.

social, cultural, econômica, educacional, etc., nem princípios universais válidos como metanarrativas. Há, isto sim, o abandono da esperança de haver um lugar privilegiado a partir do qual se possa olhar e compreender definitivamente as relações que circulam no mundo. Foucault (1995) afirma que os discursos são históricos, pois além de serem produzidos em um determinado tempo e lugar, constituem os sujeitos, por meio dos regimes de verdades que os produzem em meio a um campo de relações de poder.

Com isso, quero dizer que os dados produzidos nesta investigação são resultantes do meu olhar frente aos materiais que tenho disponíveis. Não tenho a ilusão de que meus questionamentos sejam imparciais, uma vez que não creio na imparcialidade, assim como as respostas dadas apenas manifestam verdades, consideradas adequadas (ou não) para um entrevistado dizer em um questionário endereçado a uma professora que está investigando sobre leitura em uma escola. Assim, com esses questionários, poderei visualizar alguns dos discursos circulantes no grupo pesquisado e suas representações.

4.2 A PRESENÇA DO “DISCURSO RENOVADOR DA LEITURA”²³ NOS QUESTIONÁRIOS

Nesta seção serão analisados os questionários²⁴ enviados aos familiares e aos alunos, e que comportam as seguintes questões:

<u>Questionário dos responsáveis</u>			
Nome da mãe _____	Idade _____		
Profissão _____	Grau de escolaridade _____		
Nome do pai _____	Idade _____		
Profissão _____	Grau de escolaridade _____		

23 Ao longo do texto, quando uso a expressão “discurso renovador”, estou me referindo ao termo cunhado por Silveira (1998), porém não o estou restringindo ao espaço escolar e, por essa razão, uso a expressão “discurso renovador da leitura”.

24 Os questionários aqui apresentados foram organizados sob inspiração de questões elaboradas pelos participantes do curso “Múltiplos Alfabetismos”, para trabalhos de campo publicados em CD que acompanha o livro “Múltiplos Alfabetismos”, e de questionários formulados por Marchand (2003), em seu trabalho de conclusão de curso intitulado “A importância da literatura infantil em diversos contextos de aprendizagem”.

Nome do filho _____

1. Você costuma ler em sua casa?
2. Que tipo de leituras você realiza?
3. O que tem para ler em sua casa?
4. Costuma ler histórias para seu filho (a)?
5. Se lê, que tipo de histórias e com que frequência?
6. Seu filho(a) tem livros infantis à disposição em casa?
7. Você compra livros infantis para seu filho (a)?
8. O seu filho(a) é incentivado a ler? De que forma?
9. Você acha que a leitura é importante na aprendizagem de seu filho? Por quê?
10. Que tipo de material de leitura tinha na sua casa quando você era criança?
11. Na sua infância, você lia histórias infantis? E de que história mais gostava?
12. Você incentiva seu filho ir à biblioteca?

Questionário dos alunos

Nome: _____

Idade: _____ Turma: _____

1. Que histórias você gosta de escutar?
2. Você lê histórias antes de dormir?
3. Alguém conta histórias para você?
4. Que história você leu e mais gostou?
5. Você acha importante que a professora leia livros de histórias em aula? Por quê?
6. Por que você vai à biblioteca da escola?
7. Em sala de aula tem momentos de leitura? O que você acha deles?
8. Você gosta de ler livros de histórias?
9. Que parte do dia você costuma ler mais?
10. O que você mais gosta nos livros de histórias e o que você menos gosta?
11. Você sabe ler e escrever?
12. Em que saber ler e escrever te ajuda nas atividades que você realiza fora da escola?
13. Gosta de ler para se distrair?
14. O que você gosta de ler para se distrair?
15. Que tipo de livro você costuma ler?
16. O que tem para ler em sua casa?
17. Que tipos de livros você lê na escola?
18. Que atividades que você realiza na escola?
19. Quem você costuma ver lendo na sua casa e o que eles lêem?
20. Você acha importante saber ler e escrever? Por quê?
21. Se você fosse comprar um material para ler o que compraria?

Nas respostas obtidas através dos questionários encaminhados para as crianças e seus familiares, é possível perceber o quanto um discurso, que passa a ser tomado como verdade, começa a definir as formas de agir de um determinado grupo social. Alguns dos pressupostos básicos do “discurso renovador da leitura” que, segundo Silveira (1998, p. 112), se fundamenta na equação “prazer-interesse-leitura-hábito-gosto” aparecem presentes nas respostas dos alunos:

C3:²⁵ (...) *O porque quero que a profe leia livro é para me distrair.*

C3: *Sim! Adooooorooo!*

C19: *Claro que sim.*

C17: *Gosto muito* [de ler livros de histórias].

Como se pode notar, esse gosto cativa o aluno através da ênfase dada aos aspectos lúdicos, nos quais a imaginação, a fantasia e a criatividade são “resultado” do acesso à literatura infantil. Tal discurso ganha visibilidade em outras respostas dadas pelas crianças:

C9: *Eu acho, porque faz eu imaginar muito mais* [falando sobre a importância da leitura de livros de histórias, em sala de aula, pela professora].

C6: *Porque eu acho muito importante ler livros. Eu começo a sonhar* [quando perguntada do porquê vai à biblioteca da escola].

Os familiares também têm respostas parecidas sobre o assunto:

F9: [Leio para ele] *histórias de Contos para que a imaginação seja exercitada.*

F3: *Sim. Costumo mostrar como podemos ler livros que às vezes as meninas acham sem interesse e começo a encenar alguns trechos ou até mesmo mudo as vozes* [quando perguntada se incentiva seu filho a ler].

F5: *Sim. Descobre o mundo.*

F9: *Muito, pois através dela [a leitura] a imaginação dele pode ser exercitada e faz com que possa aprender a ler com mais facilidade e ter conhecimento do que acontece nas nossas vida.*

F15: *Eu diria, me desculpem os educadores, que a leitura contribui com 50% na aprendizagem de uma criança. Porque através da leitura, da interação com o personagem, a cena, a criança usa a imaginação, fantasia, desmistifica e vai mantendo uma relação com a realidade aos poucos, sem traumas e com isso procurando, nos livros, o real, a verdade* [falando sobre a importância da leitura na aprendizagem dos filhos].

25 A letra “F” sempre será utilizada para identificar a Família do aluno e a letra “C”, a Criança. Os números que acompanham cada letra identificam a família e a criança de que se está falando. Os números foram dados de forma arbitrária, não tendo relação com o número da chamada escolar. Cada família tem o mesmo número atribuído à criança. As respostas aqui apresentadas foram transcritas dos questionários e não houve nenhuma espécie de correção das mesmas.

Além do prazer, outro pressuposto que fica evidente é o de que, por meio da leitura, há uma democratização da cultura e do conhecimento, uma vez que seria através dela que o educando teria acesso ao conhecimento:

C19: *Sim [é importante que a professora leia livros], porque assim nós podemos fazer as coisas melhor.*

C16: *Eu acho importante saber ler e escrever porque podemos aprender muitas coisas.*

C16: *Ler e escrever me ajudam a aprender fora da escola.*

A leitura também é vista como uma forma de ascender socialmente, a partir dos conhecimentos adquiridos por meio dela. Essa representação se faz presente desde a infância, como pode ser percebido em:

C5: *Eu acho [importante saber ler e escrever] porque não podemos trabalhar depois.*

C13: *Sim, porque se a gente não souber ler e escrever a gente fica burro.*

Algumas atitudes esperadas do aluno com base no “discurso renovador da leitura”, cujo objetivo era formar o “leitor crítico e criativo” (SILVEIRA, 1998), podem ser reconhecidas nas respostas dos familiares. Entre elas estão o formação do hábito da leitura, que ocorre através do hábito de ouvir histórias quando pequenos, contadas pelos adultos, da oferta de grande quantidade de livros de história, do incentivo a ir à biblioteca...

Street (1995) afirma que os pais estão, na maioria das vezes, comprometidos com a aprendizagem de seus filhos, segundo formas legitimadas pela escola, acompanhando e incentivando seus filhos na realização das tarefas escolares. O autor ressalta que, na prática, o primeiro movimento interativo família-escola mostraria que a casa seria “dominada” pela escola, explicando a pedagogização desse espaço pela escola. Entretanto, uma análise mais atenta dessa interpretação fez com que percebesse que a extensão e a internalização da voz pedagógica, que remete à aquisição e à disseminação da *literacy*, é diversa, fazendo parte de tendências sociais e culturais mais amplas, sendo, portanto, reforçada e discutida em jornais, rótulos e brinquedos educacionais, e em debates políticos. Dessa forma, os pais se tornam os “guardiões da *literacy* escolar”, cobrando da escola quando ela se afasta dos princípios trabalhados dentro dessa concepção. Vejamos alguns exemplos de como os familiares da entrevista aqui realizada se portam como guardiões das práticas de *literacy* estabelecidas pelo

discurso renovador.

Dezenove familiares responderam “sim” para a pergunta “Você costuma ler em casa?”, e apenas duas famílias, F2 e F21, responderam “às vezes”. Os materiais mencionados quanto ao seu uso para leitura foram: revistas (semanais, esotéricas, auto-ajuda, notícias, entretenimento), jornais, livros (romance, técnicos, espírita, infantis, ficção, livros que orientam no cuidado com os filhos, contemporâneos), gibi, internet, palavras cruzadas, materiais do trabalho e informativos da empresa. Devo mencionar que o jornal e a revista foram citados por quase todos os entrevistados.

Segundo Marcuschi (2005), existe uma relação direta entre os gêneros textuais e o letramento. Em pesquisa realizada por esse autor, ele constata que as pessoas “reconhecidas” como tendo baixo grau de letramento conseguiam ter uma relação de domínio frente a alguns gêneros textuais, embora os gêneros citados por essas pessoas, como sendo os que circulam em suas famílias, sejam os reconhecidos em seu trabalho como *gêneros minimalistas*, utilizados por toda a população como forma de organizadores da vida social (escritura da casa, contas...). O grupo analisado não fez menção sobre a leitura de tais materiais, uma vez que os materiais listados foram, em sua maioria, os pertencentes a outras esferas da vida social, recebendo destaque os utilizados para a informação e prazer da leitura, proporcionados, em especial no segundo caso, pelos gêneros literários.

Em resposta à pergunta “O que tem para ler em sua casa?”, obtive as seguintes informações: livros (aventura, ação, auto-ajuda, didáticos, técnicos, espíritas, clássicos, literatura infantil e sobre educação infantil), jornal, revistas, gibis, internet e enciclopédia. Mais uma vez o jornal e as revistas foram os mais citados. Como exemplo das respostas obtidas, enfatizo as dadas pelos seguintes familiares:

F4: *Todos os tipos: livros, revistas e jornais.*

F6: *Jornal, revistas (ZH, O Sul, Isto É, Veja), livros infantis e internet.*

F9: *Livros de histórias infantis, ação, auto-ajuda.*

F19: *Livros referentes à administração, livros espíritas, jornais e gibis.*

É importante mencionar que os adultos citaram apenas os materiais escritos legitimados pela sociedade como sendo de leitura. Não houve nenhuma menção à leitura de etiquetas, lista telefônica e demais materiais que, em outra ferramenta investigativa (analisada em seguida), são citados. Nesse aspecto, podemos perceber que esses adultos têm uma

representação do que possa ser lido marcada por uma concepção do senso comum. Isto é, os materiais de leitura e escrita lembrados são os gêneros mais “clássicos”, os trabalhados na escola ou os marcados pela periodicidade – leitura diária, semanal, quinzenal ou mensal. Mais uma vez a figura do “guardião da *literacy* escolar” se faz presente por meio da seleção, pelos pais, de materiais disponibilizados em casa e com os quais os seus filhos são incentivados a ter contato. Atualmente, tal postura vem sendo questionada pelos estudiosos que entendem os gêneros textuais como sendo produção histórica diretamente relacionada com a cultura e a vida de uma determinada sociedade. Marcuschi (2002) pensa que os gêneros surgem por meio de um esforço coletivo de organização e estabilização das atividades comunicativas do nosso cotidiano. Mesmo tendo padrões de organização, os gêneros textuais são flexíveis às inovações que ocorrem em nossa sociedade. Essas fazem com que os padrões de organização sejam alterados, adquirindo novos formatos, de acordo com as necessidades e inovações (principalmente as tecnológicas), sendo, portanto, maleáveis, dinâmicos e plásticos. Nas palavras do autor (MARCUSCHI, 2002, p. 20), “isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”. E ainda:

Os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas. (MARCUSCHI, 2002, p. 35)

Dentro e fora da escola, as crianças, que vivem em uma sociedade letrada, convivem com uma variedade de gêneros textuais. O contato com diferentes portadores²⁶ e gêneros textuais faz com que a competência sociocomunicativa do indivíduo vá sendo construída e aprimorada. Logo, os falantes e ouvintes de uma determinada língua vão detectando qual a forma mais adequada e conveniente em cada situação de uso e de comunicação e, com isso, desenvolvem a competência de distinguir diferentes gêneros textuais. Muitas vezes, como descreve Koch (2002, p. 53), essa construção se dá de forma intuitiva, mediante estratégias de construção e interpretação de um texto. É essa competência que permite ao falante identificar qual o tipo de texto que se faz presente para, a partir daí, interagir com o mesmo, tornando possível a sua compreensão e comunicação. A autora ainda nos lembra que é o contato com

26 Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a criança só passa a identificar um portador de texto como sendo “para ler” quando consegue descobrir sua função específica; antes disso ela pode atribuir outra função ao material.

os vários textos da vida cotidiana que possibilita a construção dessa capacidade de identificar e interagir com os diferentes gêneros textuais.

Com o objetivo de perceber como os familiares interagem com seus filhos no que se refere ao incentivo às práticas de leitura, fiz a seguinte pergunta: “Costuma ler para seu filho?”. A maioria dos entrevistados (nove pessoas) respondeu sim, que lê para seu filho (F3: *Sim.*); sete dizem ler só às vezes, quando as crianças solicitam que eles o façam (F4: *Ultimamente não tenho lido muito. Quando chega a noite ou quando estou em casa, já estou muito cansada ou tenho afazeres, mas quando eram menores (os filhos) eu lia bastante historinhas*; F15: *Agora, devido ao tempo por causa das minhas aulas à noite, não. Mas quando ele pede eu leio.*) e seis dizem não ler para seus filhos (F12: *Não porque agora ele já sabe ler.* F13: *Não, só quando ele era menor.*). Devo destacar que os entrevistados mencionaram que a leitura não é realizada mais pelos adultos para as crianças, pois estas já sabem ler, mas afirmam ter lido muito para elas quando elas eram menores.

Terzi (1995, p. 93-94) menciona em seu trabalho as pesquisas de vários estudiosos,²⁷ defensores do “discurso renovador da leitura”. Tais autores analisam a importância dos eventos de letramento proporcionados pela família, em especial os de ouvir histórias, vistas como garantia para o sucesso posterior da criança na aprendizagem da leitura. Dentre os estudos mencionados por Terzi, destaco o de Doake (1986) que, ao investigar a formação de leitores precoces, conclui que o fator que mais contribuiria para o desenvolvimento acelerado da leitura seria o de essas crianças serem oriundas de famílias que as expunham constantemente a práticas que envolviam o ato de ler e escrever, dando destaque à leitura de histórias desde muito cedo.

Em relação à pergunta “sobre os materiais que costumam ler para seus filhos”, destaco as seguintes respostas:

F15: *O que ele está querendo ouvir.*

F4: *Todos os tipos. Gosto muito de ler, quando leio é sobre a Bíblia Infantil e leio junto com eles (os filhos) os livros que usam em aula.*

F16: *Turma da Mônica, histórias antigas e contos.*

F9: *Histórias de contos para que a imaginação seja exercitada.*

F3: *Os livros que leio de vez em quando são de auto-ajuda. Vou até aonde ele consegue*

²⁷ Durkin (1966), Doake (1986), Clark (1976) e Wells (1985, 1986) são alguns dos autores mencionados por Terzi (1995) ao discutir a importância dos eventos de letramento para a formação do sujeito leitor, que Silveira nos possibilita reconhecer como efeito do “discurso renovador da leitura”.

entender.

A periodicidade dessas leituras varia de “raramente” (F11) até “quase todos os dias” (F6). Chamou-me a atenção que as leituras selecionadas pelos adultos para serem feitas às crianças ficam restritas ao mundo infantil, e quando ultrapassam este universo, penetram na religiosidade ou nos textos de auto-ajuda. A vivência da leitura de outros materiais pelas crianças, que possam ter uma função diferente da diversão e da formação espiritual, parece se dar muito mais pelo exemplo do que por leituras compartilhadas. Aqui é possível notar também a hibridização entre os espaços, pois circulam no ambiente doméstico materiais cuja origem pertence a outras esferas de letramento, como a religiosa, por exemplo, mostrando que mesmo que se criem categorias para agrupar os materiais, sua circulação se dá em uma pluralidade de espaços. Entre a maioria dos materiais de leitura utilizados, os livros de histórias e os gibis têm sua presença marcante, tanto no espaço escolar quanto no doméstico, ficando difícil definir seu local de origem, mas, independente disso, fica evidente que a escola se utiliza desse conhecimento nos primeiros anos escolares, e as crianças que têm contato com esses materiais em suas casas têm uma tendência a ter maior intimidade e “sucesso” ao ingressar na escola.

Os familiares mencionam ter livros infantis em casa à disposição de seus filhos e realizar a compra dos mesmos. Alguns aludiram à compra não apenas de livros, mas também de revistas para esse público. Apenas quatro pais citaram não realizar a compra de livros, mas responderam afirmativamente à pergunta sobre se possuem livros infantis em casa, à disposição das crianças. Em um dos casos, foi mencionado que o contato com esse material se dá por empréstimo. Terzi (1995, p. 93) assim analisa a influência dos eventos de leitura familiares com relação à vida escolar das crianças:

Os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas primeiras séries escolares [...]. A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre estórias em si, sobre tópicos da estória, estrutura textual e sobre a escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o progresso de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a estória e fazer inferências [...]. Esse desenvolvimento contribui para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que redundará em maior sucesso.

A autora defende aqui o que Silveira (2002) reconhece como “discurso renovador da leitura”. Portanto, conforme tal concepção, quanto mais cedo a família expusesse seu filho a ambientes ricos em práticas de leitura e escrita, e o incentivasse a ler e escrever, maiores seriam as chances de ele ter sucesso na escola. Fica evidente, nas palavras de Silveira (2002), a crença de que por meio do contato com os eventos e práticas de letramento, se chegaria ao progresso e sucesso escolares.

As formas com as quais os pais incentivam seus filhos a ler variam significativamente e podem ser observadas a partir das transcrições de suas respostas:

F1: *Não consegui fazê-los ler com frequência.*

F2: *Sim. Para aprender a se expressar pedimos para que leia para suas irmãs menores.*

F3: *Sim. Costumo mostrar como podemos ler livros que às vezes elas acham sem interesse, eu começo a fazer a leitura de uma maneira diferente como, por exemplo, encenamos e trocamos as vozes.*

F4: *Eu estou sempre falando que a leitura faz muita falta em nossa vida, que é preciso ler muito para entender mais coisas, saber falar e se expressar. Que eles precisam acostumar a ler para ter mais cultura e sabedoria.*

F5: *Sim, tenho sempre livros ao alcance.*

F6: *De todas as formas, livros, revistas, internet. Gosto de ler em voz alta para as duas e gosto de ouvir elas ler também.*

F15: *Nós compramos juntos, ele ganha de presente e também compra. E aluga na biblioteca da escola. E coleciona o das bancas de revista.*

F17: *Quando era menor, desde nenê, sempre fiz o livro fazer parte da vida dele. Ler sempre foi algo normal, rotineiro.*

Pode-se perceber que o exemplo, a conversa, os materiais disponíveis e o incentivo são as formas mencionadas pelos familiares para estimular o gosto pela leitura. É possível perceber que a resposta da F4 deixa explícito um dos grandes mitos do letramento, o de que por meio de uma das habilidades adquiridas com a alfabetização – a da leitura – nos tornamos mais cultos, sábios, com maior capacidade de comunicação e compreensão. Graff (1995), historiador do alfabetismo, por meio de seus estudos desconstrói algumas crenças criadas em torno do alfabetismo. Como já apresentei antes, as idéias propagadas apostam que os sujeitos alfabetizados teriam um maior potencial cognitivo e melhores condições de vida, caso fossem

mais alfabetizados, mais letrados. Maior também seria o grau de civilidade e a participação ativa dos cidadãos que soubessem ler e escrever, uma vez que teriam maior poder de reflexão e análise sobre as questões do mundo. Tais mitos, criados pela sociedade moderna, foram desconstruídos ao longo das investigações deste e de outros historiadores, ao demonstrar o quanto o domínio de determinadas habilidades não está associado ao progresso individual e social. Os familiares dizem incentivar o gosto pela leitura, pois julgam que ele é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Entre os motivos que justificam a importância da leitura, incluem, também, o reflexo dessa habilidade no uso adequado da escrita (pelo menos em algumas respostas) e em outras habilidades exigidas em um mundo letrado, como veremos nas próximas respostas:

F3: *Sim. O importante é aprender a escrever certo as palavras e às vezes aprender como certas histórias servem de aprendizado para a vida.*

F5: *Sim, descobre o mundo.*

F8: *Sim, porque vai ajudá-la a escrever textos e ter maior conhecimento.*

F9: *Muito, pois através dela a imaginação dele pode ser exercitada e faz com que possa aprender a ler com mais facilidade e ter conhecimento do que acontece nas nossas vidas.*

F11: *Sim, porque é questão de cultura, se manter informado e aumenta o nível de conhecimento.*

F12: *Sim. Porque lendo a criança aperfeiçoa a leitura e aprende muitas coisas como novas palavras.*

Este é outro pressuposto defendido pelo “discurso renovador da leitura”: o do aprimoramento do sujeito autor visto como uma consequência do gosto pela leitura. Ao ler a criança estaria desenvolvendo sua escrita e adquirindo conhecimentos referentes à língua. As crianças assim manifestam essas idéias:

C14: *Sim [é importante que a professora leia histórias] porque ela pode ensinar a fazer histórias.*

C18: *Sim [é importante saber ler] porque assim posso fazer histórias.*

Já os familiares, quando perguntados sobre a importância da leitura, respondem:

F1: *Sim. Pois é lendo que se aprende, pois ali tem pontuação, acentuação e parágrafos.*

F2: *Sim. Pois lendo aprende a se expressar de maneira correta e a formar frases com clareza.*

F13: *Claro que a leitura é importante, porque lendo eles conseguem se expressar melhor, escrever melhor e a visão deles fica maior.*

F14: *Observa-se qualidade na escrita e na concordância sobre os assuntos.*

F10: *Para o conhecimento e para um bom português.*

De acordo com as concepções dos familiares, a oralidade também é transformada pela leitura. Nesse caso, ela se tornaria mais elaborada, próxima da norma culta, valorizada pela sociedade. Isso pode ser observado nas respostas de alguns familiares:

F18: (...) *só lendo que se aprende, e falamos bem, através da leitura.*

F19: *Através da leitura a pessoa aprende a escrever e enriquece o vocabulário.*

F20: *Sim [a leitura é importante], para um bom desenvolvimento oral e escrito.*

O espectro da valorização da leitura mais uma vez se faz presente. Mesmo com alguns familiares mencionando que a leitura prepara as crianças para a vida, fica evidente a valorização escolar dessa prática incorporada e guarnecida pelo ambiente doméstico. Lê-se para aprender a falar e escrever melhor, ou seja, de acordo com a norma padrão utilizada pela escola, e com isso ter sucesso futuro. Isso demonstra a produtividade do “discurso renovador da leitura”. Ou seja, como este opera para qualificar a leitura, a escrita, a oralidade, os conhecimentos lingüísticos, tornar os sujeitos cidadãos, etc.

Os familiares narraram possuir, em sua maioria, livros infantis em suas residências, adquiridos desde quando os filhos eram pequenos. Os mais mencionados foram os Contos de Fadas. Outros materiais mencionados, mas em quantidade menor, foram: enciclopédias, histórias em quadrinhos, contos, livros (religiosos, didáticos e de cantigas de roda), jornais e revistas.

A última questão feita aos pais refere-se a “se eles costumam incentivar seus filhos a irem à biblioteca”. Mais uma vez recebi “sim” na maioria das respostas e destaco algumas que se diferenciaram por ter uma descrição mais prolongada ou por fugir à regra:

F4: *Não muito, mas às vezes eu falo para eles irem e adoraria que eles fossem.*

F6: *Na medida em que disponho de tempo, vou com elas.*

F8: *Sim. Ela tem a biblioteca da escola, a da ACM, além da Biblioteca Pública e a do SESC.* F9: *Sim, acho muito importante que ele retire livros para ler.*

F14: *Sempre, inclusive vamos juntas a acervos.*

F15: *Não. Não é preciso. Até a fase pré-escolar sempre o levei a bibliotecas, livrarias, feiras e os livros sempre fizeram parte da rotina. Agora, na escola e fora dela, ele sente necessidade de ler algo mais, de pesquisar. E ele próprio procura o livro. Às vezes lemos juntos. Às vezes trocamos os livros...*

Os pais declaram ter uma preocupação em incentivar seus filhos a ler, mesmo os que não têm essa prática como corriqueira, devido à falta de tempo ou outros fatores. Salientam que gostariam que as crianças fossem à biblioteca e lessem mais e se posicionam como responsáveis, “guardiões” dessa prática. A leitura parece ser vista como algo que pode resolver vários problemas, pois é descrita como uma forma de organizar o pensamento, melhorar a escrita, ampliar o vocabulário, fazer pensar melhor, entre algumas possibilidades descritas anteriormente. Essas vozes ilustram a formação da criança leitora, objetivo final do “discurso renovador da leitura”:

A natureza da obra literária e do “ser criança” devem ser respeitados nesse processo, o qual, ao formar um leitor ou uma leitora, automaticamente (ou quase) lhe possibilitará um enriquecimento de conhecimento, de sensibilidade, e tornará um cidadão crítico ou uma cidadã, capazes de desvelar o que há “por trás” dos discursos, e imbuídos de um ideal de libertação, conscientização e democratização da sociedade. (SILVEIRA, 1998, p. 109)

Não estou questionando se a leitura tem todas essas propriedades, uma vez que possivelmente as tenha, o que estou tentando mostrar é a produtividade de um discurso que diz respeito à importância atribuída a ela em nossa sociedade. É preciso ler para poder escrever e falar melhor. Parece estar aí internalizado mais um dos mitos do letramento, o do poder da leitura, mas não parece ser qualquer tipo de leitura e sim a utilizada na escolarização, para aumentar as “capacidades cognitivas”, o que pode ser entendido, no contexto atual, como sendo progredir na escola e chegar a uma formação em curso superior, porta para o mundo do trabalho e para as vantagens decorrentes do seu exercício, se o cidadão estiver inserido em uma profissão prestigiada economicamente.

Analisando as respostas dadas pelos familiares, pode-se identificar algumas regularidades narrativas nos discursos apresentados. Faz-se presente de forma evidente, nas

respostas aos questionários, a importância dada às práticas de leitura. Essas representações de leitura são fruto de uma construção social inspirada no “discurso renovador da leitura”, que se espalha dos discursos acadêmicos para discursos outros, como observa Silveira (2002), incluindo o doméstico, uma vez que este acaba por orientar as falas dos sujeitos desta pesquisa. Se analisarmos os discursos presentes na mídia, veiculados por meio de especialistas que tratam sobre o tema, fica evidente a importância dada às práticas que envolvem a leitura, logo, é a nossa sociedade que cria e divulga os mitos do letramento, mediante várias práticas sociais e discursos presentes nelas. Nas falas dos familiares, ficam evidentes as “redes de coerência” que sustentam essas afirmações.

O questionário respondido pelos alunos forneceu várias informações de como a leitura é utilizada no seu cotidiano, tornando possível perceber alguns dos efeitos e práticas do “discurso renovador da leitura”. Onze das vinte e uma crianças que estão sendo investigadas relatam ouvir histórias lidas por outras pessoas. Essa tarefa está associada à figura da mãe (C4: *Minha mãe.*), sendo que apenas uma criança incluiu o pai nessa atividade (C6: *Sim. Minha mãe e meu pai.*), e outra mencionou a professora (C20: *Conta para mim é a professora na escola.*).

Os alunos acreditam ser importante ouvir histórias lidas pela professora durante as aulas, e responderam de forma afirmativa ao serem interrogados se a mesma lê histórias na sala. Os motivos de considerarem importante essa prática estão em pensar que ao ouvir histórias estão aprendendo coisas novas, se desenvolvendo melhor, tornando-se mais criativos, distraído-se e dando o exemplo, no caso da professora, para que os alunos se tornem leitores. É importante mencionar que ouvir histórias dentro da escola contém uma função pedagógica, a de ensinar, listada pela grande maioria dos alunos, sendo que apenas uma criança reconheceu a leitura como uma atividade de lazer, enquanto outras duas referiram o exemplo que a professora estaria dando ao contar histórias. Vejamos algumas dessas respostas:

C7: *Sim. Porque a gente se interessa mais pela leitura.*

C8: *Eu acho importante porque a gente aprende mais na escola.*

C10: *Eu acho importante para a nossa educação.*

C11: *Sim. Porque nós aprendemos mais a imaginar.*

C12: *Sim porque a gente aprende coisas novas.*

C15: *Sim. Porque na minha opinião elas são importantes para se desenvolver.*

C16: *Sim. Eu gosto que a professora leia histórias na sala de aula porque nós acabamos aprendendo.*

C17: *Acho muito importante porque ela está dando o maior exemplo.*

Podemos ver aqui a escolarização da literatura, sendo que as histórias são ouvidas com o intuito de servirem para algum tipo de aprendizagem.²⁸ Cook Gumperz (1991), ao comentar as práticas sociais que envolviam a leitura e a escrita, como ler histórias em voz alta para as pessoas ouvirem, observa que esta, entre outras atividades desse tipo, mostrou-se uma prática corriqueira de uma época que antecedeu a escolarização da alfabetização.

Percebe-se que as respostas dos alunos sobre a importância de se ouvir histórias é muito parecida com a de seus familiares no que se refere aos benefícios inerentes à leitura. Mais uma vez, generaliza-se tal discurso sobre a prática da leitura. Esta é vista como imprescindível e, dessa forma, subjetivam-se identidades desde a infância. Aqui se pode perceber a legitimação do que é considerado indispensável para se viver em um determinado grupo social. No caso desses alunos, o valor dispensado à leitura é tido como algo fundamental para o desenvolvimento pleno dos mesmos.

Como já mencionei, todas as crianças afirmam gostar de ler histórias. Apenas uma aluna mencionou não ir à biblioteca da escola. Os demais vão e os motivos que os levam até lá são o gosto pela leitura, a variedade de materiais ou exemplares de livros e a busca por novas informações. Algumas dessas respostas são:

C3: *Eu não vou só a biblioteca da escola, mas também vou em outras.*

C5: *Eu não vou a biblioteca da escola.*

C6: *Porque eu acho muito importante ler livro. Eu começo a sonhar.*

C9: *Sim. Para pegar gibis.*

C10: *Sim. Para ler e aprender.*

C11: *Sim. Para pegar livros para ler.*

C12: *Sim. Porque eu gosto de ler livros.*

C14: *Sim. Porque eu quero ler mais.*

C15: *Vou a biblioteca para ler e aprender.*

C17: *Sim. Porque tem livros que eu não conheço lá.*

²⁸ Fernanda Vidal tem um estudo em andamento sobre a produtividade dos “contos de fadas modernos” e o quanto seus enredos acabam subjetivando por meio das representações que fazem do universo infantil.

Saliento, entre essas respostas, a do aluno que vai à biblioteca para ler gibis, considerando que esse material se mostraria inadmissível nas prateleiras da biblioteca há algumas décadas, por se tratar de uma leitura tida como pouco instrutiva. No período em que estive trabalhando na biblioteca, pude perceber que as histórias em quadrinhos eram um dos materiais mais procurados pelas crianças para serem retirados. Lemes (2005) se refere às histórias em quadrinhos como sendo a nona arte.²⁹ Segundo ela, essas histórias têm uma linguagem própria para representar seu conteúdo, sendo eficientes em transmitir mensagens, pois trabalham com a linguagem icônica, acessível a todos, mesmo aos que ainda não dominam o código escrito. Talvez seja este um dos motivos de seu sucesso entre as crianças que estão iniciando sua caminhada pelo mundo das letras. A popularização deste material de leitura se deu a partir do final do século XIX, com a ampliação do potencial da mídia impressa. Com o tempo, sua linguagem foi se tornando mais apurada, conquistando adeptos em todo o mundo e de todas as idades. Embora sua leitura possa ser vista como uma forma de expressão inferior, seu reconhecimento vem crescendo nos meios acadêmicos.

Lemes (2005) salienta ainda que, no Brasil, mesmo sofrendo resistência, as histórias em quadrinhos vêm até hoje influenciando o meio educacional, sendo que, nos dias atuais, esse tipo de literatura é visto como um aliado no incentivo à leitura. Segundo a autora, a resistência inicial à incorporação desse material nos espaços educacionais se deve ao seu aspecto lúdico, uma vez que sua leitura vem de encontro às leituras mais literárias, típicas do ambiente escolar. A autora salienta, ainda, que o processo de criação e leitura dessas histórias não é tão simples quanto parece, uma vez que,

durante o processo de criação, os artistas dos quadrinhos conseguem uma hibridação bem sucedida de ilustração e prosa. Assim, habilidades interpretativas visuais e verbais vão sendo exigidas do leitor. As regências da arte (perspectiva, simetria, pincelada...) e as regências da literatura (gramática, enredo, sintaxe...) superpõem-se mutuamente. Dessa forma, o processo de leitura de uma história em quadrinhos torna-se um exercício bem mais complexo do que se pode imaginar. A leitura da revista em quadrinhos passa a ser um ato de percepção estética e de esforço intelectual. O leitor faz uso implícito de uma diversidade de conhecimentos para ler as imagens dos quadrinhos (LEMES, 2005, p. 84).

Das histórias que as crianças nomearam no questionário como sendo as lidas por elas,

29 As artes anteriores seriam a música, a pintura/desenho, a escultura, a dança, a literatura, o teatro, o cinema e a fotografia.

as preferidas foram: as da Bíblia Arco-íris (Adão e Eva), os clássicos (“Os três mosqueteiros”, “O pequeno príncipe”), os contos de fadas (“Cinderela”, “O gato de botas”, “Branca de Neve”, “O quebra-nozes”, “Pinóquio” e “Os três porquinhos”), as histórias em quadrinhos (Turma da Mônica, Almanaque do Cebolinha – em especial a história “Não põe meu pai no meio”, Mickey), histórias das “Mil e uma noites” (“Aladim e a lâmpada maravilhosa”), além dos livros mais atuais como: “O Sapinho viajante”, “Harry Potter”, “Madrugada dos mortos”, “Histórias de avô e avó”, “O dinossauro que fazia au, au”, “De menina à mulher” e as do Sítio do Pica-Pau Amarelo.³⁰ Nota-se aqui que algumas histórias parecem eternas, passam de geração a geração. Outras são incorporadas por cada nova geração e acabam marcando sua época. Os alunos parecem preferir as histórias infantis, mas alguns se aventuram em novas escolhas, como é o caso dos que preferem a literatura infanto-juvenil. O repertório das histórias contadas para as crianças e das lidas por elas parece ser muito semelhante.

Em resposta à pergunta “Em que ler e escrever te ajuda nas atividades que você realiza fora da escola?”, obtive as seguintes respostas:

C2: A fazer os temas.

C3: Ler para ler livros e escrever para escrever histórias.

C6: A ler livros, a escrever mensagens e muito mais.

C7: Ler gibis.

C12: Eu posso fazer compras.

C13: A entender as coisas.

C16: Ler e escrever me ajuda a aprender fora da escola.

C18: A aprender.

Em algumas respostas pode-se perceber a presença de práticas reconhecidas como escolares: fazer os temas, escrever histórias... Em outras, já é possível notar aquelas práticas que são reconhecidas comumente como sociais, como é o caso de fazer compras, escrever mensagens, se informar e se distrair.

Os materiais lidos na escola são: os livros infantis, os livros didáticos, poesias e as

³⁰ Coleção das histórias escritas por Monteiro Lobato que faz parte do acervo da biblioteca da escola. Embora cada livro tenha um título diferente, é assim que as crianças os nomeiam quando se referem a eles, em seus comentários e em solicitações à bibliotecária. Acredito que isso se deva à associação que fazem ao seriado exibido pela Rede Globo.

atividades escolares, na maioria das vezes apresentadas em folhas soltas xerocadas ou mimeografadas. É interessante perceber que nem todas as crianças consideraram as leituras feitas durante as aulas. O gibi é a leitura preferida pelos alunos entre as realizadas na escola, predominando nas respostas a valorização da leitura como distração e instrução.

C3: *Não leio livros na escola, só folha de português.*

C12: *Livros de estudos.*

C16: *Eu leio livros de história na escola.*

C18: *Livros de poesias.*

C19: *Gibi Turma da Mônica e os livros que pego na biblioteca.*

Ao serem perguntados sobre as atividades que realizam na escola, as seguintes respostas foram obtidas:

C1: *Poemas e interpretação de texto.*

C6: *Brincadeiras e copiar do quadro.*

C12: *Eu aprendo as lições.*

C13: *Continhas e problemas.*

C16: *Eu realizo atividades de português, matemática, ciências e estudos sociais.*

C20: *Ler textos.*

Percebe-se que as atividades realizadas pelas crianças são tipicamente escolares. Nas respostas dadas, atividades que envolvem as práticas sociais de leitura e escrita não são quase mencionadas. Os alunos, dentro do universo escolar, parecem utilizar a leitura e a escrita apenas na solução de atividades propostas pela professora com o objetivo de ensinar algum conteúdo. Mesmo ao ser mencionadas como não sendo um material a que eles têm acesso no seu ambiente familiar (isso será discutido mais adiante), as poesias são lembradas como textos escolares.

Ao serem questionados sobre “a importância de saber ler e escrever”, a aprendizagem e a preparação para o trabalho foram os itens mais mencionados. Foi possível notar que a relevância dada ao domínio da linguagem escrita ultrapassa os muros escolares e se torna prática social. Torna-se necessário saber ler e escrever para que situações do dia-a-dia (localização, comunicação, leitura de história...) sejam possíveis. Alguns exemplos são:

C3: *Sim. Porque sem saber ler como vamos saber onde é a padaria? E sem escrever a gente não poderia assinar alguma coisa.*

C6: *Sim eu acho. Porque sem saber ler você não pode ler para o seu irmão, seu primo etc.*

C11: *Sim. Porque um dia vai trabalhar e tem que saber ler e escrever.*

C12: *Sim. Porque eu consigo me comunicar com as pessoas.*

C13: *Eu acho importante porque a gente pode ler livros.*

C14: *Sim porque assim posso fazer histórias.*

C15: *Sim. Porque você não vai poder ler coisas importantes como carta e etc.*

C16: *Eu acho importante saber ler e escrever porque podemos aprender muitas coisas.*

Analisando as respostas uma a uma, ficam ainda mais evidentes os pressupostos discutidos no início deste capítulo: Se, em alguns momentos, a prática da professora, com relação ao ensino da língua, parece ser mais tradicional (digo isso tendo por base os questionários dos alunos), cria-se todo um espaço escolar e familiar de incentivo e valorização aos atos de ler e escrever.

Mães, pais, avós e irmãos, nessa ordem, são os mais citados no que se refere à questão “Quem você costuma ver lendo e o que eles lêem?”. Apenas uma criança disse não presenciar essa prática em sua residência, e outra citou a si mesma. Algumas mencionaram observar tal prática, mas não souberam dizer o tipo de leitura que estaria sendo realizada. Quando esse é identificado, as mães são vistas lendo filmes legendados, jornal, revistas, livros e contos. Os pais/padrastos são lembrados lendo jornal, contos, livros e revistas. Os avós são vistos lendo livros e os irmãos exploram uma literatura variada. Vejamos:

C4: *Eu costumo ver a minha mãe. Livros, revistas e jornal.*

C6: *Minha mãe e meu pai. Minha mãe, poesia e meu pai, não sei.*

C7: *A minha irmã. Ela lê tudo o que vê.*

C10: *Meu padrasto e minha mãe. Eles lêem contos.*

C13: *O meu avô lendo Caninos Brancos.*

C15: *Minha mãe. Livros de médico da minha mãe.*

C17: *A minha mãe e minha tia. Minha tia lê um livro que ela é obrigada a ler no colégio. Não sei o que ela lê, mas vejo ela lendo.*

Ao presenciarem a leitura de seus familiares, percebe-se que os usos sociais da escrita aparecem de forma mais variada do que os mencionados no espaço escolar. Aqui os materiais parecem ter um caráter mais prático: informação (jornal e revistas), estudo do texto (livros didáticos), fruição (livros, poesias, filmes legendados), e para a solução de problemas³¹ (contas).

A variedade de portadores de texto mencionados também se amplia, e a função social da escrita torna-se mais presente. Segundo Geraldi (1984), a leitura é efetivada com base em quatro funções: a leitura como busca de informações; a leitura como estudo do texto; a leitura do texto como pretexto (quando se lê algo para produzir um novo texto); e a leitura como fruição do texto (ler por prazer, distração). Essas categorias, direta ou indiretamente, parecem estar contempladas nos exemplos anteriores, bem como podem ser associadas ao discurso renovador da leitura e da escrita.

Street (2003) alerta para a padronização do letramento, através da escolarização, o que acaba por marginalizar outras práticas sociais de leitura e de escrita que ocorrem em diferentes espaços por onde as crianças circulam. Muitas vezes, essas práticas são tidas como inferiores, por não corresponderem aos padrões da escola. Street (1995) chama isso de “pedagogização da *literacy*”.

Toda vez que a escola elege algumas práticas para trabalhar, acaba por excluir outras que estão inseridas no cotidiano das crianças. O que acaba por definir o que será trabalhado ou não nos currículos é o que se torna legitimado através das relações de saber/poder. A análise dos dados mostra que as práticas escolares são apenas uma das vividas por essas crianças, embora as práticas escolares acabem por determinar quais os conhecimentos sobre a escrita que devem ser trabalhados e de que forma, valorizando uns e descartando outros (Kleiman, 1995).

Foi possível perceber, ao longo dos questionários, que as várias esferas de letramento (religiosa, da educação, do lazer e a doméstica) aparecem de forma híbrida se relacionando e interferindo umas nas outras. A esfera da educação exerce grande influência sobre as outras, fazendo com que alguns dos seus discursos invadam o espaço doméstico, ditando normas que influenciam outras práticas sociais.

De maneira geral, pode-se concluir que os alunos demonstram compreender a leitura como algo que vai além das práticas escolares e dos seus deveres. Ela também é vista como

31 Categorias criadas a partir das classificações sugeridas por Marcuschi (2002): “canal/meio de comunicação; critérios formais e natureza do conteúdo”.

prazer e distração, e se faz presente nas várias esferas da vida cotidiana. Isso pode ser entendido como um efeito do “discurso renovador da leitura” que permeou boa parte das respostas, no que diz respeito às práticas de leitura e escrita, salientando a importância de formar o aluno que vê com prazer o ato de ler e que o transfere para outros espaços sociais, fazendo uso de suas capacidades.

Ganha visibilidade o “discurso renovador da leitura” ao longo das análises das respostas dadas aos questionários, o que acaba por reforçar ainda mais o mito do letramento tendo como consequência um incentivo ainda maior das práticas escolares e sociais de valorização do ato de ler, fazendo com que não só a escola, mas os familiares se envolvam nessa tarefa.

No capítulo que segue, serão analisados alguns dos materiais de leitura e escrita que fizeram parte da vida desses educandos, para visualizarmos como acaba se produzindo o sujeito leitor/autor e, com ele, o discurso de valorização dessas práticas.

4.3 A LINHA DO TEMPO E A PRODUÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Segundo o “discurso renovador da leitura”, a formação do sujeito leitor ocorre ao longo da vida. Geraldi (1984, p. 123) diz que:

Nossa história de leitores não começou pelo “monumento literário”. O primeiro livro não foi o de ontem ou aquele sobre que ouvimos uma conferência na semana passada. O respeito pelos passos e pela caminhada do aluno enquanto leitor (que se faz pelas suas leituras, como nos fazemos leitores por nossas leituras) é essencial. Nessa caminhada é importante considerar que o enredo enreda o leitor.

Como pôde ser percebido nas análises anteriores, as falas dos alunos, bem como as de seus familiares, trazem consigo uma influência muito forte do “discurso renovador da leitura”. Por isso, o questionário criou a necessidade de investigar como se deu a formação desses sujeitos leitores no ambiente familiar, e os materiais aos quais tiveram acesso ao longo de sua vida, bem como ocorreu a oferta e a intervenção de seus familiares dentro desse contexto.

Antes de analisar as linhas de tempo, penso ser necessário fazer um breve resgate histórico da literatura infantil. Para pensarmos em literatura infantil, temos que pensar na criança: o seu leitor. Até o século XVII, as crianças conviviam igualmente com os adultos, não havia um universo infantil diferenciado e, portanto, até esse momento, não se escrevia para as crianças. Somente a partir do início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, que foram produzidos os primeiros livros infantis (ZILBERMAN, 1985).

Em meio à Idade Moderna, surgiu um novo conceito de família, na qual o espaço doméstico, o casamento, a educação de herdeiros, etc. passa a ser valorizada. Foi construída uma identidade através da intimidade, que reforçava os laços de parentesco, surgindo, assim, uma atenção especial à infância. Como relata Zilberman (1985), foram as modificações ocorridas na Idade Moderna e solidificadas no século XVIII que proporcionaram a ascensão de modalidades culturais como a escola, com sua organização atual, e o gênero literário dirigido aos alunos. Com isso, a escola teve o papel de introduzir as crianças na vida adulta, ao mesmo tempo em que as protegia das maldades do mundo, sendo o professor uma autoridade. Assim, a criança passa a pertencer a um modelo de sociedade projetado pelos adultos. Essa instituição visava uma educação normativa e a literatura infantil, nessa época, assumia a função de reproduzir o mundo adulto – logo, era corriqueira a utilização de histórias de cunho moralista que objetivavam ensinar alguma norma de comportamento para os pequenos. Atualmente, esse caráter normativo foi substituído pelo caráter formativo, no qual a escola, o livro, bem como a literatura infantil e suas relações, estão direcionados para a formação de um indivíduo. Segundo Basso (2003), a criança que tiver contato com a literatura desde cedo terá uma compreensão maior de si e do outro. Terá a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento, para perceber o mundo e a realidade que a cercam. Como é possível reconhecer, assim como a maioria dos defensores das atividades que envolvem a literatura infantil, a autora pensa a formação do sujeito leitor fortemente influenciada pelo “discurso renovador da leitura”.

Os primeiros livros de literatura infantil, conforme Cademartori (1987), foram “Mãe Gansa”, “O Barba Azul”, “Cinderela”, “A gata borralheira”, “O gato de botas” e outros, escritos por Perrault, entre os anos de 1628 e 1703. Posteriormente, surgiram obras de Andersen, Collodi, Irmãos Grimm e Lewis Carrol. No Brasil, “O patinho feio”, de Andersen, foi um marco na literatura infantil no século XX. Após, surgiu Monteiro Lobato com o seu primeiro livro, “Narizinho Arrebitado”. Outros autores surgiram e até hoje despertam o

interesse das crianças, como podemos constatar nas enumerações de leituras feitas pelos próprios alunos ou por seus familiares, tanto no questionário, quanto nos instrumentos que apresentaremos nesta seção, com a análise da linha do tempo da leitura e da escrita.

Assim, com o objetivo de traçar uma trajetória dos materiais de leitura e de escrita aos quais as crianças investigadas tiveram acesso antes de ingressar no Ensino Fundamental, propus que elas, junto com os seus familiares, rememorassem essas experiências e completassem uma linha do tempo que foi dividida em três fases da infância: primeira infância (0 a 3 anos), segunda infância (4 a 6 anos) e terceira infância (7 a 9³² anos). Optei por essa divisão por julgar que facilitaria sua rememoração, como também organizaria os dados para a análise. Embora tivesse relutado em organizar tais categorias, uma vez que os estudos que orientam este trabalho criticam as mesmas, senti a necessidade de trabalhar com elas enquanto organizadoras das fases que as crianças vivenciam, com base nos contatos que têm com leitores em suas familiares, com professoras e como leitoras “autônomas”, em uma “progressão” mais ou menos crescente. A estrutura escolar também serviu de base para a formulação dessas categorias, uma vez que na Educação Infantil há uma diferenciação das crianças em pelo menos duas fases, subdivididas em Maternal (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 a 6 anos). Já no Ensino Fundamental de oito anos, a diferenciação se dá em outras duas fases: anos iniciais (7 a 10 anos) e anos finais (11 a 14 anos).³³

Questionando as categorizações, Goulart³⁴ (2000) realizou uma investigação na qual foram analisados catálogos de editoras destinados à venda de livros infantis. Em seu estudo, ela concluiu que a forma de apresentação desse material obedece a uma ordem cronológica, e esta associa a representação de infância a um paralelismo idade biológica/características psicológicas, ordenando em etapas tidas como inerentes ao ciclo de vida do ser humano. Dessa forma, estabelecem-se fronteiras sobre o que pode ser aceito como leitura adequada para cada faixa etária. A autora salienta que as subdivisões feitas pelas editoras são construções sociais, assim como o conceito de infância.

A infância representada nos catálogos varia entre a que necessita de proteção e amparo do adulto e, na maioria dos casos, a ativa, independente, que tem iniciativa própria. Segundo a autora, os jeitos de ser criança, apresentados nos livros infantis, acabam por subjetivar seus leitores, influenciando-os em sua forma de agir e pensar.

32 Idade da maioria das crianças da turma, no caso, alunos de terceira série.

33 Saliento que, na época em que a pesquisa de campo foi realizada, ainda não estava em vigor, neste Estado (Rio Grande do Sul), o Ensino Fundamental de nove anos.

34 Dissertação de Mestrado defendida na linha dos Estudos Culturais pelo PPGEdU/UFRGS.

A necessidade de enquadrar e classificar as crianças de acordo com suas idades surgiu, de acordo com Walkerdine (1999), no período pré-II Guerra Mundial, dando ênfase à observação como base do “conhecimento da criança como indivíduo”. Essa observação deveria se dar tendo como base o treinamento dos professores no “conhecimento de como as crianças se desenvolvem”, estando a pedagogia e os fatos do desenvolvimento infantil intrinsecamente entrelaçados. Entretanto, foi no período pós-guerra que aparatos financeiros e empíricos (principalmente no que se refere aos estudos de Piaget e no que diz respeito aos instrumentos de classificação relativos aos estágios de desenvolvimento) foram criados. Para a autora (WALKERDINE, 1999, p. 145), “quando examinamos aparatos particulares, é possível demonstrar a íntima conexão entre as práticas e o conjunto de pressupostos sobre aprendizagem e ensino que têm como sua base o desenvolvimento da criança”, sendo que os aparatos criados pela pedagogia, para observar e registrar o desenvolvimento infantil, não são uma mera aplicação, mas um local de produção de discursos e administração. É através da observação, do registro e da classificação que se chega à norma, ao que é tido como “natural” dentro do desenvolvimento infantil, construindo, assim, uma “verdade científica” que justificaria a forma de agir baseada em uma ciência e uma pedagogia do desenvolvimento infantil.

Walkerdine (1999) descreve as condições da escolarização como um aparato de regulação e examina a relação da mesma com o surgimento da administração científica, que produz a possibilidade de uma transformação, pela qual se passa de uma regulação por coerção manifesta para uma regulação por normalização encoberta, baseada em aparatos e técnicas para a classificação e, portanto, para a regulação do normal. A tríade observação-normalização-regulação está na base das justificativas expostas por Walkerdine para justificar a necessidade que a pedagogia tem para criar tantas categorizações. É classificando que se elege o que é “normal” para cada faixa etária, e dentro disso programam-se as atividades tidas como mais “adequadas”. Essas categorizações existentes acabam por criar um discurso sobre o que é ideal para a criança dentro de determinada idade, influenciando pais e professores sobre o que comprar, contar e trabalhar com essas crianças. Ao seguir tal categorização nas análises que empreendi das respostas aos questionários, procuro, ao mesmo tempo, mostrar que ela permite reconhecer o leitor infantil “encaixado” em uma linha de tempo, visibilizando o quanto suas escolhas são marcadas pelas indicações de leitura produzidas pelas editoras e pelo discurso científico para cada faixa etária. Vejamos como isso ocorre.

4.3.1. Linha de tempo da leitura³⁵

Compilando os resultados das linhas de tempo produzidas por cada aluno, percebo que a maioria das crianças (com exceção de três)³⁶ teve contato com materiais de leitura desde os primeiros anos de suas vidas, por meio de histórias contadas/lidas por suas mães e avós, e por seus pais, tios e irmãos. Mais uma vez, as mães são as mais citadas na tarefa de ler e contar histórias para seus filhos, destacando-se como as grandes guardiãs da leitura. Os avós³⁷ também são bastante mencionados nessa atividade, e isso faz pensar que até algum tempo atrás eram conhecidos como os grandes contadores de histórias, especialmente as avós, pois dispunham de tempo para isso (não podemos esquecer da eterna Dona Benta, figura símbolo de uma época). Hoje, a tarefa de contar histórias volta a ser dos avós, uma vez que muitos deles acabam assumindo o cuidado dos netos, já que os pais das crianças trabalham e partilham com os mesmos essas tarefas. No ano de 2004, o grupo que participou da pesquisa contava com um grande número de avós que se responsabilizavam por levar seus netos à escola, e assumiam as atividades que envolvessem a vida escolar das crianças, como ir aos passeios, conversar com a professora, ir a reuniões, etc.

As histórias infantis fizeram parte do universo desses alunos, e parece que a iniciação ao mundo da leitura deu-se com os Contos de Fadas, mencionados em todas as respostas. Em alguns trechos das respostas, há menção a histórias bíblicas e livros de números e animais (creio que em referência aos livros destinados à primeira infância, geralmente feitos de materiais mais resistentes de pano ou plastificados). O incentivo ao contato com materiais escritos desde os primeiros anos de vida vem sendo estimulado pelos defensores da idéia de que quanto mais cedo se tem contato com esses materiais, maior será o sucesso das crianças em sua vida escolar futura. Essa prática que, em um primeiro momento, chegou às escolas de Educação Infantil, foi disseminada pelo “discurso renovador da leitura” e incentivada pela produção de materiais para esse público, nas editoras, e logo foi incorporada pelas famílias que não mais contam histórias ou cantam músicas infantis, mas disponibilizam o objeto livro

35 A elaboração das linhas de tempo foi inspirada no Trabalho de Conclusão de Curso de Patrícia Souza Marchand, intitulado “A importância da literatura infantil em diversos contextos de aprendizagem”, orientado pela Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade.

36 Nos três casos, o espaço destinado para a resposta foi deixado em branco, dando a impressão de que na fase de 0 a 3 anos de idade as crianças não tiveram contato com materiais de leitura.

37 Tanto avô quanto avó.

para seus pequenos leitores. Se analisarmos revistas³⁸ que orientam a prática de professores para esse público, notaremos que o incentivo ao contato com os livros é algo bem evidente. Se antes as histórias eram apenas contadas, agora passam a ser lidas também. Exemplos do que foi dito podem ser visibilizados nas seguintes transcrições,³⁹ no que se refere a materiais lidos para crianças entre 0 e 3 anos:

C2: *Aprendendo os números.*

C3: *Bela Adormecida, A Bela e a Fera, Chapeuzinho Vermelho, Aladin...*

C4: *As Mais Belas Histórias da Bíblia para Crianças e Bíblia das Crianças.*

C8: *Várias histórias: Patinho Feio, Cinderela, Branca de Neve, etc.*

C10: *Historinhas de Animais.*

C14: *Três Porquinhos, Bela Adormecida e Branca de Neve.*

Bamberger (*apud* BORDINI, 1993, p. 19), ao pesquisar sobre as idades de leitura, afirma que a idade do leitor influencia na escolha dos materiais de leitura, e identifica cinco idades de leitura que são: a idade dos livros de gravuras e dos versos infantis (de dois a seis anos), a idade dos Contos de Fadas (seis a nove anos), idade da história ambiental e da leitura factual (nove a doze anos), idade da história de aventura ou fase de leitura psicológica (doze a quatorze anos) e os anos de maturidade ou desenvolvimento da esfera lítero-estética da leitura (quatorze a dezessete anos).⁴⁰ Como é possível notar, as idades utilizadas pelo autor para criar suas categorias em muito se parecem com as utilizadas pelo sistema educacional para diferenciar as etapas de estudo, e os usados pelas editoras para catalogar seus livros. Essas etapas são criadas seguindo estudos do desenvolvimento da criança, estando ancoradas, portanto, em verdades científicas que acabam por influenciar a forma de organização não só das instituições escolares, como também de empresas especializadas em desenvolver materiais para esses alunos e professores, filhos e pais, além de avós e amigos, entre outros

38 Exemplos das revistas utilizadas para fazer indicações: *Nova escola Edição Especial: Educação Infantil* (2006) e *Pátio: Educação Infantil* (2005).

39 As transcrições apresentadas neste capítulo foram retiradas das respostas dadas à linha do tempo preenchida pelas crianças juntamente com seus familiares.

40 A quarta e quinta fases da vida não serão mencionadas neste trabalho, pois não se enquadram nas idades dos alunos da pesquisa. São, respectivamente: a idade das histórias de aventura ou fase de leitura psicológica (12 a 14 anos) - orientada para as sensações, sendo o período da pré-adolescência no qual os interesses de leitura preenchem as necessidades do leitor através de enredos sensacionalistas, histórias vividas por gangues, personagens diabólicas, histórias sentimentais - e a fase referente aos anos de maturidade ou desenvolvimento da esfera lítero-estética de leitura (14 a 17 anos) - as leituras preferidas são as aventuras de conteúdo intelectual, viagens, romances históricos e biográficos, histórias de amor, literatura engajada e temas relacionados com os interesses vocacionais, ajudando o leitor a orientar-se e estruturar-se como adulto.

adultos e crianças que adquirem estes materiais, acabando por definir o que é trabalhado em cada etapa do desenvolvimento infantil.

A primeira fase, descrita por Bamberger, seria do egocentrismo, em que a criança faria pouca distinção entre o mundo externo e o interno. O interesse por cenas individuais, em que distinguem objetos de seu meio, atenderia à necessidade infantil de estabelecer os limites do “eu” e do mundo. Até os três anos de idade, a ênfase ao se contar uma história não ficaria tão restrita ao enredo. Contar histórias seria interagir com o livro, mostrar os personagens, imitar alguns... Nessa fase, recomenda o autor, as gravuras são grandes e coloridas, chamando atenção para si. Como podemos perceber, os livros infantis destinados a essa fase da vida seguem tais recomendações. Alguns pais e avós mencionados na pesquisa fazem uso desse tipo de material (F10: *Histórias de Animais.*), mas a ênfase recai sobre os contos de fadas (F3: *Bela Adormecida, Bela e a Fera, Chapeuzinho Vermelho, Aladim...*; F8: *Várias Histórias: Patinho Feio, Cinderela, Branca de Neve, etc.*), talvez, porque nessa fase do cuidado de seus filhos e netos eles não estejam sendo tão influenciados pelos discursos referentes a que materiais de leitura utilizar, já que a prioridade é o cuidar e o brincar com as crianças, utilizando, portanto, muito mais as orientações próprias do senso comum do que as orientações pedagógicas na escolha do que ler para as crianças.

Na pesquisa realizada, os alunos, quando tinham entre 4 e 6 anos, com raras exceções, continuavam tendo acesso às histórias lidas pelos adultos (como disse antes, mães, avós, pais e avôs⁴¹ são as pessoas mencionadas como as que fazem essas leituras). Foram incorporados, ao universo da leitura dessas crianças, novos tipos de histórias, diferentes dos Contos de Fadas, embora estes ainda se façam presentes. Começam a aparecer as histórias em quadrinhos, os livros de Monteiro Lobato, lendas, entre outras histórias infantis que falam de personagens da atualidade (Homem-aranha e Barbie). Percebe-se, também, a introdução de livros que contêm o alfabeto, com vistas a preparar as crianças para a alfabetização. A transcrição a seguir traz exemplos de materiais lidos pelas/para as crianças, entre quatro e seis anos:

C2: *Livro ABC.*

C8: *Polegarzinha, O Pequeno Polegar, além das mesmas que já conhecia, também revistas em quadrinhos.*

C9: *Patinho Feio, Misturando as Letras.*

41 A ordem em que os familiares foram citados diz respeito ao número de citações referentes a cada um.

C10: *Aprendendo a Ler.*

C11: *Revista da Mônica e Homem-aranha.*

C12: *A Bela e a Fera, O Patinho Feio, João e o Pé de Feijão.*

C14: *Cinderela, Rapunzel e Barbie.*

C16: *Bicho Papão.*

C17: *Bicho Escondido com Rabo de Fora. Dinossauro Que Fazia Au-au. Bicho colorido. Coleção do Sítio do Pica-pau Amarelo.*

Bamberger (*apud* BORDINI 1993, p. 19), ao descrever a fase dos quatro aos seis anos, reconhecida pelo autor como a fase dos Contos de Fadas, afirma que, de posse de uma mentalidade mágica, o leitor buscaria, nos Contos de Fadas, lendas, mitos e fábulas, a simbologia necessária à elaboração de suas vivências. Através da fantasia, resolveria seus conflitos e se adaptaria melhor ao mundo. Tal fantasia seria buscada nas histórias ouvidas ou lidas, importando lembrar que ao ler histórias, nessa fase da vida, a ênfase passaria a ser dada ao enredo, sendo que, muitas vezes, as crianças acabariam por decorar as mesmas, lendo-as guiadas pelas gravuras. Caso o adulto tentasse resumir a história, logo seria corrigido por ela. Percebe-se que, nessa fase, há uma aproximação muito grande entre os materiais sugeridos por Bamberger e os utilizados pelos pais. Talvez isso se justifique pela influência exercida pelas editoras sobre o discurso escolar que, por sua vez, incentiva os pais a contarem histórias, e a favorecer o contato com materiais escritos, enviando listas com indicações de leituras a serem feitas na escola e fora dela, já que está se iniciando a aquisição escolarizada da leitura (e da escrita) ao final desse ciclo.

Na fase entre sete e nove anos, as crianças pesquisadas deixam progressivamente de ter as histórias contadas ou lidas pelos adultos e passam a ler elas próprias com maior independência, já que iniciaram o período de alfabetização e pós-alfabetização. Nenhuma criança mencionou ter histórias contadas por outras pessoas nessa fase da vida. Em muitos dos casos, não são introduzidos novos tipos de livros, havendo uma “releitura” das histórias já conhecidas. Quando se lançam à aventura de novos livros, estes são bastante atuais e com maior número de páginas, como “Harry Potter” e outros livros infanto-juvenis. Há livros que são retirados da biblioteca da escola, na maioria das vezes, onde a opção apresenta um viés diferente dos escolhidos pelos familiares na hora da compra, e são eles: “Marcelo, Marmelo, Martelo”; “Amanda no País das Vitaminas”, “A Margarida Friorenta”... Em nenhum momento há um abandono das leituras anteriores; ao que parece, a cada nova etapa da vida

novos materiais são incluídos, sem o abandono dos anteriores. Outros exemplos de materiais lidos pelas crianças entre sete e nove anos são:

C2: [...] *Arca de Noé*.

C3: *Criança, Meu Amor. Felicidade Não Tem Cor. Não põe Meu Pai no Meio* [...].

C9: *Bíblia Arco-íris e Snoopy, Eu Te Amo*.

C12: *Lilo Stithe, gibi (vários) e Sítio do Pica-pau Amarelo*.

C14: *Três Mosqueteiros, Witch e Smack e Mônica*.

C15: *O Mais Belo Livro das Pirâmides. Harry Potter e a Pedra Filosofal*.

C19: *Histórias de Avô e Avó*.

C21: *Sapinho Viajante, O Rei Leão, Jesus! Milagres, A Pequena Sereia*.

Além dos livros citados, há menção a coleções, temas ou locais em que são retirados, como em:

C2: *Livros infantis* [...].

C10: *Vários livros de Contos de Fadas*.

C3: [...] *Alguns livros da coleção do Monteiro Lobato*.

C8(F):⁴² *Freqüentemente noto que ela retira livros na biblioteca da escola e na ACM. Os temas são variados e também às vezes gosta de reler as antigas histórias*.

Segundo Bamberger (*apud* BORDINI 1993, p. 19), nessa fase ainda haveria vestígios do pensamento mágico, mas a criança começaria a orientar-se mais para o real. As histórias escolhidas apresentariam o mundo como ele é, através da percepção mágica de um personagem.

De maneira geral, examinando as escolhas, segundo as três categorias (zero a três, quatro a seis e sete a nove anos de idade), percebi que, de uma forma geral, os alunos investigados foram iniciados na leitura com os Contos de Fadas e os Clássicos Infantis, contados por suas respectivas mães e demais familiares. Em seguida, eles passam a interagir com livros cujo o objetivo consiste em prepará-los para a alfabetização e, com esses, há também o interesse por outros livros de literatura infantil para, logo depois, quando

⁴² Em respostas dadas por familiares no questionário dirigido à criança, farei a marcação da Criança Nº e, entre parênteses, a marca F.

aprenderam a ler, haver a ampliação dessas ofertas de leitura, com a inclusão dos gibis. Passam, também a ler revistas destinadas ao público infantil (“Recreio”) e livros como “Harry Potter”, “O Segredo das Pirâmides”, “Vinte Mil Léguas Submarinas” (da revista “Gênios”), etc.

Se forem comparados os resultados obtidos na linha do tempo da leitura desse grupo de alunos com os dados apresentados por Bamberger, noto um descompasso entre o enquadramento produzido pelo autor⁴³ em relação às idades e as experiências de leitura vividas pelas crianças desta pesquisa. Embora os alunos pudessem ter passado pelas mesmas “fases” analisadas por Bamberger, o que demonstraria uma “ordem evolutiva” no que se refere à “escolha” dos materiais de leitura, parece que ocorre também um certo adiantamento no acesso aos materiais disponibilizados para/pelas crianças. Os Contos de Fadas, que segundo o autor se tornariam alvo de interesse das crianças por volta dos cinco anos de idade, são mencionados como fazendo parte do universo infantil desde os primeiros anos de vida; há um adiantamento também do ingresso de outros tipos de materiais de leitura diferentes dos Clássicos Infantis, que, segundo o autor, teriam entrada entre nove e dez anos de idade, uma vez que esses outros materiais aparecem fazendo parte do contexto de leitura dos alunos em torno dos cinco anos de idade. Como se pode perceber, tais categorias não podem ser reconhecidas como tão “verdadeiras”, pois ocorrem adiantamentos e permanência de materiais lidos, ficando, portanto, fora de tais enquadramentos.

Percebi, também, com base no material analisado, uma pedagogização das práticas de leitura. As categorizações apresentadas por Bamberger (*apud* BORDINI, 1993), assim como os catálogos das editoras, como bem ilustra Goulart (2000), subjetivam os professores, sendo que eles costumam se guiar por tais orientações para fazerem suas indicações de leituras e, assim, subjetivam alunos e pais, ao orientar, desde a Educação Infantil, sobre o que as crianças podem ler, segundo suas idades, na escola e em casa. Se nos primeiros anos de vida a escolha se dá pelo material adquirido pelos familiares, influenciados, ou não, pelos catálogos infantis e pela maior ou menor presença da voz dos professores, ancorados nos pressupostos teóricos que embasam seu trabalho, com a visita às bibliotecas, estas também podem passar a definir o que deve ser lido em cada etapa da vida, uma vez que suas estantes são organizadas seguindo a ordem cronológica dos catálogos. Ao que parece, professores, bibliotecários, editoras (através dos catálogos) e pais, amparados em discursos do senso comum e acadêmicos de leitura (renovador, cronológico, temático, por gêneros textuais, etc), acabam

43 A obra de Bamberger, citada por Bordini (1993) é de 1977.

por pedagogizar as práticas de leitura, criando uma ordem tida como evolutiva e natural de contato com os materiais de leitura (no caso deste trabalho, o da literatura infantil), ao estabelecer formas de apresentar à criança tal acervo, com vistas a criar o gosto pela leitura e que a mesma se torne um hábito, tão defendido pelo “discurso renovador da leitura”.

4.3.2 Linha de tempo da escrita

A escrita, assim como a leitura, acaba seguindo uma ordem cronológica de apresentação de materiais e da própria autonomia e utilização destes, dependendo, para tanto, de seu uso e aquisição. O domínio do código escrito costuma definir quem tem o poder de falar/escrever sobre algo e alguém, e isso acaba constituindo a subjetividade da pessoa que narra. Nos primeiros anos de vida (de zero a três anos de idade), os materiais escritos produzidos pela/sobre a criança foram os seguintes, de acordo com as lembranças dos familiares:

C6: *Agenda da creche, mensagens ao nascer, folhas com desenhos, colagem, recortes e álbum do bebê.*⁴⁴

C7: *Folhas escritas com peso, comprimento e todo o seu desenvolvimento* [formulário médico].

C8: *Descrições do pediatra, agenda da creche e cartões.*

C14: *Caderneta de controle pediátrico.*

C15: *Diário do bebê, agendas e poema (Oração da Criança).*

C21: *Álbum de nascimento, receitas do médico e fotos.*

Nota-se que as vozes que falam sobre a primeira infância são muitas, sendo elas as dos familiares, amigos, médicos, professores e a da própria criança; essas vozes se fazem presentes em uma diversidade de materiais (agenda pediátrica, agenda da creche, mensagens dadas ao nascer, os primeiros trabalhos da escolinha, cartões, fotos...). Destacam-se, entre os

44 A maioria dos álbuns de bebês apresenta, nas primeiras páginas, folhas onde são preenchidos dados sobre o desenvolvimento físico e social da criança, como: o peso, a altura, a primeira visita, o primeiro sorriso, etc.

materiais citados, os que se referem a cuidados físicos e registro de imagem, mesmo quando é solicitado o relato de materiais escritos. As vozes da ciência médica e da pedagógica, nas figuras do médico e da professora, são bastante presentes. Ele e ela são os representantes da ciência moderna que “sabem” o que deve ser feito para um “bom desenvolvimento infantil”. Silveira (2002) chama a atenção para esse fato, dizendo que entre as múltiplas vozes discursivas, “a voz da ciência” é vista como uma das mais autorizadas para legitimar muitas verdades. Walkerdine (1999, p. 152) observa que:

[...] certas características do “desenvolvimento” de uma criança individual são registrados na folha, incluindo desenvolvimento lingüístico, físico e motor, habilidades de ouvir, habilidades emocionais/sociais, “respostas à situações de aprendizagem” e informações médicas [...]. Notar-se-á que cada categoria exige uma observação de comportamento que é colocada como uma realização pertencente à esfera do desenvolvimento: uma capacidade, ela mesma produzida através da “atividade e da experiência”.

Este controle do desenvolvimento infantil, que se dá por meio do registro feito, principalmente por profissionais da área médica e da educação, tem por objetivo, uma vez criadas as categorias, enquadrar e perceber se o desenvolvimento dessa criança pode ser considerado “normal”, dentro dos critérios esperados para essa faixa etária.

Já na fase entre quatro e seis anos, as produções das crianças, transcritas nos formulários enviados para as famílias responderem em conjunto com seus filhos, foram:

C2: *Jardim: muitas histórias. Pré-escola: ficha do aluno.*

C6: *Trabalhinhos da creche, quadros, desenhos em casa e na creche/jardim, agendas da creche.*

C8: *Descrição do pediatra, agenda da creche e cartões.*

C15: *Agenda escolar (pré-escola), avaliações psicológicas e dos professores.*

C21: *Folhas que desenhava, alguns trabalhos da escola.*

Nessa faixa etária, as crianças costumam ser colocadas como autoras de sua própria história, na escrita. Se antes falavam por elas e delas utilizando-se da escrita, agora elas mesmas podem se expressar utilizando lápis e papel. A garatuja e os desenhos são citados pelos familiares como representações da escrita da criança nessa fase. Parece que, a partir do momento em que elas estão autorizadas a fazer uso de materiais de escrita, já está sendo

internalizada uma das funções sociais da escrita: o registro. As escolas de Educação Infantil aparecem como os espaços onde essa prática mais se evidencia e é incentivada. Nessa fase, mesmo que apareçam em alguns relatos as vozes de familiares e de especialistas falando sobre a criança, elas são deixadas em um segundo plano frente às expressões feitas por elas próprias em seus materiais.

Dos sete aos nove anos, é possível perceber uma autoria/co-autoria entre as crianças e as pessoas que convivem com elas. No que se refere às produções escritas, são lembradas as pessoas que escrevem para/sobre a criança:

C6: *A criança, os professores, os coleguinhas, tias, avó, mamãe e papai.*

C8: *A criança. Com a ajuda da mamãe envia para outras pessoas [cartões e e-mail].*

C15: *Professoras, psicólogas, fonoaudiólogas, pedagogas, professor de judô e futebol.*

A criança passa a aparecer como a grande autora, nessa fase, sendo citada na maioria dos registros. No que se refere aos materiais escritos aparecem:

C2(F): *Tínhamos várias histórias feitas por ele, mas infelizmente não temos espaço suficiente para guardá-las.*

C6: *Cadernos da escola, trabalhos e livros feitos em casa, desenhos, boletins, mensagens, bilhetinhos, cartões e cartinhas da vovó e amiguinhos.*

C7: *Cartões e presentes em dias especiais (Natal, Dia das mães, Páscoa...).*

C8: *Diário, e-mail e cartões.*

C9: *Cadernos, provas e agenda.*

C15: *Agenda escolar, avaliações pedagógicas, psicológicas, nutricional, da fono e da Educação Física.*

C21(F): *Trabalhos da escola, músicas que ouve, cartas para as tias que moram em Livramento.*

Percebe-se que as atividades escritas tornam-se variadas, uma vez que com a alfabetização a criança amplia seus registros escolares e passa a utilizar o código escrito também para realizar muitas das atividades do seu cotidiano. As vozes pedagógica e médica, muito mais intensas nos primeiros anos de vida, ainda se fazem presentes, mas agora com menor diversidade e intensidade, uma vez que o registro feito pela criança passa a predominar nos documentos familiares. Nessa fase da vida, a criança usa mais do que nunca os recursos

de vozes da aquisição da escrita nas suas produções. Silveira⁴⁵ (1995) nos alerta para a polifonia existente, quando julgamos existir uma única voz; isto é, a criança passa a incorporar certos discursos, que se tornam presentes na sua forma de expressão oral e escrita.

Assim como o “discurso renovador de leitura na escola” (SILVEIRA, 1998) valoriza o gosto pela leitura, o discurso, que também poderíamos nomear de “renovador de escrita”, valoriza a autoria. O livro “Reflexões sobre práticas escolares e produção de texto”, organizado por Rocha e Costa Val (2005), ilustra, entre outras obras, como as de Jolibert⁴⁶ (1994), “Formando crianças produtoras de textos”, a produtividade do “discurso renovador da escrita”. Esse conhecimento passa a ser incorporado ao ambiente escolar, com novas formas de trabalho sendo inventadas. Nesse contexto, a criança, ao produzir um texto, passa a refletir sobre sua escrita e, ao buscar recursos para expressar o que deseja nas suas produções textuais, desenvolve determinados conhecimentos sobre gêneros textuais e sobre a análise lingüística.

A partir do que foi analisado aqui, pode-se perceber a ação da família na constituição do sujeito autor/leitor que, desde os sete anos, ou antes, passa a ser autorizado a escrever e ler suas próprias histórias, cartas, e-mails, etc. Desde os primeiros anos de vida, por meio da leitura de histórias e da realização de trabalhos com lápis e papel, as crianças são incentivadas a se aproximar do mundo da leitura e escrita, demonstrando que o discurso renovador da leitura e da escrita não se faz presente apenas dentro do espaço escolar. Ele também é assumido pelas famílias enquanto suas guardiãs, que buscam contribuir na formação desse filho que vive e interage num ambiente letrado.

45 Silveira (1995), ao analisar as vozes discursivas presentes no ambiente de sala de aula, pondera que temos a ilusão discursiva de que o sujeito seria o enunciador de um discurso único, mas que, se este for analisado, percebe-se que traz consigo uma polifonia discursiva durante a narrativa. Ao analisar as práticas de sala de aula, a autora percebeu que, neste espaço, se sobressaem a voz do conhecimento e a normativa, tendo como suportes de locução a fala do professor, a fala do aluno, os textos, o quadro, etc., porém, salienta a existência de outras vozes tornando os discursos presentes no ambiente de sala de aula polifônicos.

46 Refiro-me aqui a uma de duas obras organizadas por Jolibert (1994), traduzidas pela Artes Médicas, bastante utilizadas na formação docente do nosso país. A outra obra, *Formando Crianças Leitoras*, organizada pela mesma autora, ilustra, por sua vez, a produtividade do “discurso renovador da leitura”, e serve de referência para a formação inicial e continuada de professores, assim como outras tantas outras obras de autores brasileiros que investem nesse discurso.

4.4 DIÁRIO DAS PRÁTICAS DOMÉSTICAS E ESCOLARES DE LETRAMENTO

Com o objetivo de analisar como se davam algumas das práticas de letramento em casa e na escola, foi organizado um diário de leitura e escrita com o grupo de crianças. A proposta inicial do diário era a de que as crianças escrevessem o que elas liam e escreviam em casa e na escola durante uma semana; mas essa tarefa não ocorreu da forma prevista, pois muitas crianças esqueceram de fazer o registro diário das atividades, sendo que a semana analisada deixou de ser uma única e a mesma para todas elas, passando, então, a incluir várias semanas diferentes.

A organização do diário foi inspirada em proposta feita por Street (1995), quando ele fala da dificuldade de realizar uma pesquisa que adentre um espaço tão privado quanto o familiar. Segundo ele, nos momentos em que o pesquisador não pode se fazer presente, estratégias devem ser criadas para que haja registros que possam servir para a análise das práticas de letramento.

Examinando o diário das crianças, foram obtidas as seguintes informações quanto aos materiais lidos por elas em suas casas: jornal, marcas, frases em cartazes, nome das lojas, revistas, siglas dos partidos, frases na televisão, números das notas de dinheiro, horários, contas e problemas matemáticos, caderno de aula, temas, mensagens do videogame, gibi, álbum de figurinhas, jogos, texto do colégio, texto da própria criança, poesia, agenda, diário (que está sendo analisado), bilhete, mensagem, calendário, filme legendado, músicas de CD, nome dos remédios, encarte de mercado, cardápio da pizzaria, pôster de filmes, dicionário e histórias infantis.

É possível constatar que as atividades se ampliaram, não ficando restritas à residência, mas a outros ambientes, além do doméstico e do escolar, como: a rua, o mercado, a locadora, a pizzaria, etc. Vemos, assim, que a leitura tem, na maioria das vezes, uma função social, embora a usada para resolver as atividades escolares seja bastante mencionada.

Segundo Street (1995), as práticas de *literacy* são culturais. Sua origem é plural, múltipla, mas dentro da variedade de *literacies* praticadas na comunidade, na família e no trabalho, foi a associada à escolarização que passou a ser tomada como padrão para outras variedades, sendo, portanto, a mais valorizada na sociedade ocidental. Para o autor, houve uma pedagogização das múltiplas *literacies*, sendo que as concepções “dominantes” passam a ser construídas e reproduzidas de modo a marginalizar as concepções alternativas. Logo, os

usos e significados da *literacy* passam a ser associados à noção de ensino e aprendizagem realizada na escola, em prejuízo a outros usos e significados. Esses usos, associados à escola, passam a ser cada vez mais absorvidos pelo ambiente familiar, controlando as relações sociais em geral e as concepções de leitura e escrita em particular.

O autor afirma ainda que, nos dias de hoje, a *literacy* está tão associada à escola e à pedagogia, que fica difícil reconhecer que ela está embutida em outras instituições sociais. Street (*idem*) relaciona vários exemplos de como as práticas de leitura e escrita estiveram associadas a outras práticas diferentes das escolares e serviram a outros propósitos, como o registro de dívidas (setor financeiro), troca de afeto, associação com o sagrado e o solene (religiosidade)... Nas atividades mencionadas pelas crianças, no que se refere ao espaço doméstico, é possível perceber algumas das práticas de leitura e escrita feitas por elas e que podem ser relacionadas a atividades de compra e escolha de produtos, ou a atividades que organizam o dia-a-dia, ou, ainda, a atividades de lazer..., deixando transparecer que as práticas de *literacies* são plurais, incluindo as versões “dominantes”, orientadas pela escolarização.

Quanto aos materiais lidos na escola, a variedade diminui significativamente e parecem estar à parte do letramento ocorrido em outros espaços sociais, além de, muitas vezes, os materiais destes ambientes terem suas funções alteradas pela escola, como é o caso de revistas que servem como recorte para confecção de cartazes. Ao se falar de atividades pedagógicas, devemos salientar que, muitas vezes, a escola acaba “pedagogizando” gêneros textuais ao retirá-los de seu contexto social de produção, e ao ensinar como produzi-los dentro da sala de aula. Schneuwly e Dolz (1999, p. 5) desenvolvem a idéia “de que é o gênero que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares – mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Os autores salientam que ao ensinar os alunos a ler, escrever e falar, a escola trabalha com gêneros. O que ocorre, muitas vezes, é que o gênero trabalhado no contexto escolar “deixa” de ser um instrumento de comunicação social para se tornar objeto de ensino/aprendizagem. Nas palavras dos autores (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 8):

No desdobramento mencionado, é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação e o gênero torna-se uma pura forma lingüística cujo objetivo é seu domínio. Em razão desta inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica.

Os autores trabalham com a idéia de que a exploração dos gêneros textuais na escola deve levar o educando a dominá-los, fazendo com que seu funcionamento seja entendido nas práticas de linguagem de sua origem. É importante mencionar que ao retirar o gênero de seu espaço social e levá-lo para a escola, ele sofre uma transformação, ele deixa em segundo plano a comunicação e dá prioridade à aprendizagem. Logo, o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero que desenvolve uma função social.

Ao contrário do letramento escolar, o letramento social incorpora as práticas escolares; no caso analisado, a escola, quando incorpora os materiais escritos em suas práticas, altera sua função social. Os materiais listados pelos alunos em seus diários como sendo os lidos por eles na escola foram: atividades de aula, tema, mensagem, livro didático e infantil, histórias em quadrinhos, texto, poesia, música, aviso, cartazes, pinturas, conteúdos de aula, dicionário e encartes (utilizados como recorte para a confecção de um cartaz sobre alimentos).

Street (1995), analisando uma prática semelhante produzida por um grupo de pais e crianças dos Estados Unidos, explica que essa forma de agir ocorre porque a linguagem, em muitas escolas, é tratada como sendo uma construção que acontece à parte dos sujeitos que a utilizam, como se ela tivesse uma autonomia e qualidades não-sociais. A aprendizagem da linguagem, neste contexto, fica, assim, restrita à aprendizagem dos usos formalizados da linguagem e submetendo o oral às convenções escritas.

No que se refere à escrita, esta, quando realizada em casa, fica, na maioria das vezes, restrita à resolução de atividades escolares. Isto é, com uma função social aparentemente muito específica. São materiais citados como sendo os de escrita em casa: o diário (referente a esta atividade), o nome das figurinhas que faltam para completar o álbum, o nome próprio, as atividades para estudar para a prova, tema, bilhete, o número de telefone na agenda e um cartaz para o colégio.

Street (*idem*) observa atitudes bem similares no que diz respeito às práticas escolares e domésticas de escrita. Apesar de essas práticas não serem transpostas diretamente da escola para casa, a intervenção de determinados grupos (no caso de pais da classe média) legitima as formas escolarizadas de aprendizagem validadas pela escola, sendo que quase diariamente as práticas escolares fazem parte das atividades realizadas no contexto doméstico.

Os materiais descritos no diário, referentes a práticas de escrita escolares, são: aviso, mensagem, tema, texto, atividades, números, cálculos e problemas, perguntas, prova, agenda e bilhete. Na maioria das vezes, a cópia é a forma de escrita mais citada. Rojo (2005) explica

que embora a escola reconheça que não é o único local em que se trabalha com o texto escrito, e que a criança, ao entrar nela, já tem algum contato com esse material, o que se percebe é que os conhecimentos escritos dos alunos nem sempre são reconhecidos, pois a escola não trabalha muito com a construção de práticas, discursos e concepções do mundo letrado. A partir do ingresso das práticas de letramento no espaço escolar, surgem novas formas de trabalhar com as concepções de leitura, escrita e oralidade.

Analisando o registro das crianças, percebo que, essa forma de trabalho, inspirada num “discurso renovador da escrita”, pouco aparece nos diários produzidos pelos alunos, porém é possível percebê-la em outras respostas dadas mais adiante. Até o momento, nota-se que as práticas de escrita ficam restritas a atividades mais dirigidas.

Com o objetivo de dar ao leitor uma idéia de conjunto dos diários analisados, exponho a seguir o exemplo de um deles. O critério utilizado para a escolha foi o de ser este o que apresenta uma maior quantidade de itens citados. Este diário foi escrito por uma menina (C19) na semana de 9 e 15 de outubro em 2005.

O QUE EU LI EM CASA DURANTE ESTA SEMANA:

Domingo	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira	sábado
jornal; mar- cas. fra- se em cartazes; nomes de lo- jas; re- vistas; nomes de parti- dos.	letras; número; frases; es- critos na re- vista Es- quilo e frases na tevê.	frases ou pa- lavras em ob- jetos; frases na tevê; livros; número; frases; letras	nomes de pro- gramas de tevê e frases na tevê; marcas de pro- dutos; frases.	frases; letras; número; mar- cas; número de reais e número de hora; rio e no- mões de conta (matemá- tica).	livro; número; frases na tevê; número de reais e residência (nomes de lojas). mar- cas.	letras; revis- tas; fra- ses e número; ca- da no- do per- tencendo ao bor- deiro do povo (pi- tine).

Figura 1: Diário de leitura da criança 19 (C19), indicando práticas domésticas.

Os materiais de leitura utilizados pela criança em casa foram: jornal, marcas, frases em cartazes, nomes de lojas, revistas, nomes dos partidos, letras, números e frases escritos na revista “Esquilo”, frases e palavras em objetos, livro, nomes de programas de tevê e frases na tevê, marcas de produtos, frases, letras, números, marcas, números de reais, números de

horário, números de contas de matemática, nomes de residências (nomes de lojas) e caderno “Vitrine” do jornal Correio do Povo.

Analisando o diário de leituras domésticas dessa aluna, percebe-se que ela inclui não só as leituras realizadas na esfera doméstica (ler o jornal, revistas, livro...), mas as que estão associadas a outras esferas no seu dia-a-dia (fazer compras, assistir à televisão, fazer atividades do colégio...). Aqui aparece o interesse pelo consumo, uma vez que os materiais descritos têm relação com isso, como, por exemplo: marcas, nome das lojas, rótulos, dinheiro... As leituras realizadas em meios de comunicação também mereceu destaque, sejam elas de imagens ou de textos impressos: jornal (Caderno de Moda), revista, frases e programas de tevê. Entre as atividades que envolvem o dia-a-dia escolar também foram citadas fazer as atividades de matemática e ver o horário das disciplinas. Foram lembradas as propagandas de partidos, mostrando a hibridização que existe entre práticas próprias da esfera do lazer e da cidadania.

O QUE EU LI NA ESCOLA DURANTE ESTA SEMANA:

Domingo	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira	sábado
	frases, atividades; números; mensagens; contas matemáticas.	mensagem, texto, atividades, nomes comuns e próprios, contas matemáticas.		mensagem; atividades; texto; frases; perguntas; números; mensagens escritas no quadro.	contas matemáticas; mensagens; perguntas; atividades.	

Figura 2: Diário de leitura da criança 19 (C19), indicando práticas escolares.

As leituras descritas pela aluna como sendo realizadas na escola foram: frases, atividades, números, mensagem, contas matemáticas, data, texto atividades, nomes comuns e próprios, texto, perguntas e [atividades] escritas no quadro.

Ao examinar as atividades de leitura na escola, constata-se que atividades da esfera

escolar demonstram ser bem menos interligadas com outras esferas de letramento, uma vez que são mencionadas apenas atividades de estudo sistematizado da língua, como trabalho com interpretação e gramática de textos, escrita de palavras e frases, e de matemática, realização de cálculos. É possível notar que os conteúdos escolares são mencionados nos diários da mesma forma como são aprendidos na escola, segmentados em categorias como as de palavras, frases, textos, números... As mensagens mencionadas são pequenos textos que as crianças copiam do quadro no início de cada aula e têm um viés religioso, pregando a harmonia e o amor. O texto da mensagem aparece dentro do contexto escolar dessa turma como mais uma atividade de cópia e reflexão, em nada diferente dos demais textos escolarizados; às vezes não aparece nem como uma reflexão, pois ele apenas é copiado.⁴⁷

O QUE EU ESCREVI EM CASA DURANTE ESTA SEMANA:

Domingo	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira	sábado
conteúdo de prova; palavras; letras;	tema; números; frases.	tema; números; frases.	tema; números; frases; palavras.	tema; frases; números.	tema; palavras; números.	carta; texto; números; frases; palavras.

Figura 3: Diário de escrita da criança 19 (C19), indicando práticas domésticas.

Com relação à escrita realizada em casa, o diário apresenta os seguintes itens: conteúdo de prova (listando os conteúdos de uma dada prova), letras, tema, números, livro, frases, palavras, carta e texto. Percebe-se que as atividades de escrita realizadas em casa por essa criança ficam basicamente restritas às atividades que ela traz do ambiente escolar, com exceção do livro e da carta, restando saber se seriam, estas, também atividades de produção de texto solicitadas pela professora para serem realizadas em casa. Sobre a presença ostensiva

⁴⁷ Falo isso com base em observações que acabei fazendo, de maneira informal, enquanto realizava as minhas interações com os alunos.

das atividades escolares no ambiente doméstico, Street (1995) comenta que a aquisição da *literacy* muitas vezes é percebida como uma tarefa difícil, uma tarefa para ser acompanhada. Logo, a escola estabelece regras e determina atitudes, e a criança e os pais acabam por ser colaboradores nas respostas a essa “hegemonia” escolar, com os temas e estudo para os testes e demais atividades escolares, acabando por se tornar parte tanto da prática doméstica quanto da escolar.

Street (1995) constata que, das práticas observadas, a da casa é muitas vezes dominada pela da escola, e que isso poderia ser uma explicação dada à pedagogização da *literacy*. Mas a extensão da internalização da voz pedagógica pela aquisição e disseminação da *literacy* sugere que isso é parte de tendências culturais e sociais mais amplas, sendo produzidas e reforçadas através das discussões sobre *literacy* nos jornais, nos rótulos nos brinquedos educacionais, nos debates políticos e nos discursos dos pais.

O QUE EU ESCREVI NA ESCOLA DURANTE ESTA SEMANA:

Domingo	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira	sábado
	frases; atividades; desenhos; números; tema; título.	tema; título; desenhos; números; mensagens; textos; atividades.		tema; perguntas; atividades; contas.	contas; matemáticas; frases; mensagens; perguntas; atividades; tema.	

Figura 4: Diário de escrita da criança 19 (C19), indicando práticas domésticas.

Ao examinar o diário da criança 19 (C19) que diz ter escrito na escola durante essa semana *frases, atividades, números, tema, título, texto, perguntas, contas matemáticas e mensagem*, percebe-se que, mais uma vez, as atividades realizadas na escola ficam restritas a esse espaço, mais especificamente à cópia e à realização de atividades de estudo da língua. Pode-se perceber um viés religioso e de auto-ajuda na cópia das mensagens realizadas diariamente, buscando propagar a paz, a união... A professora, ao propor atividades, procura

trabalhar com a formalização da norma culta, vendo-a como um conjunto de regras e técnicas a serem dominadas. Parece haver um apagamento de outras formas de se trabalhar com os usos e variações da língua, ao menos na descrição feita de uma dada semana.

De maneira geral, pode-se dizer que as atividades de leitura e escrita da C19 são variadas. Assim como menciona as atividades escolares, inclui uma diversidade de outras práticas do cotidiano, quais sejam “a leitura do jornal (Caderno Vitrine – caderno destinado ao público feminino), cartazes, revistas infantis, nomes dos programas da tv, marcas dos produtos”. Constatamos que o letramento escolar acaba sendo incorporado ao letramento da casa, e isso torna-se facilmente compreensível, uma vez que a sociedade contemporânea atribui uma significação muito forte a ela, não havendo uma dicotomia entre ambas, uma vez que há a pedagogização nas duas esferas: a escolar e a doméstica e, embora uma esfera de letramento possa prevalecer sobre as demais, espaços de uso da linguagem, como o da casa, o da escola, entre outros, são constantemente hibridizados por práticas comuns a uns e outros.

Com base em outros instrumentos e atividades, provenientes do trabalho de campo, me proponho a continuar discutindo, na seção que segue, algumas ações constituidoras que o discurso pedagógico exerce na esfera doméstica. Buscarei trabalhar com questões referentes à oralidade, uma vez que, de acordo com o pressuposto teórico que examino neste trabalho, as questões que envolvem o ato de ler e escrever não podem ser vistas descoladas das associadas à oralidade.

4.5 A ORALIDADE: UM EVENTO ESCOLAR EM FOCO

A oralidade, a leitura e a escrita fazem parte de muitos estudos acadêmicos sobre letramento, que envolveram a aquisição desses conhecimentos, sendo que, em alguns deles, a primeira é vista como contraponto das duas últimas, enquanto em outros, aproximações entre as três habilidades são feitas.

De certa forma, foi com a escolarização das práticas que envolvem os atos de ler, escrever e falar que começou a se formar essa polêmica. Chartier (*apud* HASSEN, 2005, p. 104-105) explica que, em épocas anteriores à popularização das escolas, as pessoas aprendiam a ler sem passar por essas instituições, ou seja, aprendiam por meio de almanaques, cartazes,

manuais de cordel, catecismo, etc., e mesmo as que não sabiam ler e escrever contavam com alguém que fazia com que elas tivessem contato com esses materiais. A crença na universalização da escola transferiu para esse ambiente a responsabilidade da alfabetização, que passou a ter uma importância crucial, criando uma cultura escolar, da qual todos deveriam usufruir, se alfabetizando.

A oralidade, a partir daí, foi depreciada e, durante muito tempo, os estudiosos, entre eles Ong, pregavam a supremacia da escrita. Por isso, todos os estudos que prestigiavam a cultura escrita tinham como um de seus fundamentos a depreciação da cultura oral. A primeira era vista como o “abre alas” para o raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico, enquanto a segunda era a marca do raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo. Tal compreensão gerou o que Street (1984) chamou de *great divide*⁴⁸ (grande divisão). Hassen, em seus estudos, afirma que na década de 1960 surgiram vários livros⁴⁹ que defendiam essa dicotomia, todos tentando entender a direção que tomou a humanidade após a introdução da escrita, comparando com os tempos em que ela era inexistente. Dentro dessa perspectiva, atribui-se à escrita o poder de evolução social da espécie humana. Entre os bens atribuídos à escrita estão: a domesticação do pensamento selvagem; a potencialização da análise crítica e a acumulação de conhecimento; a garantia de novos suportes de registro, liberando a memória e tornando-a mais objetiva; a possibilidade de vencer o tempo e o espaço; a evolução da ciência; o acesso a novos patamares de consciência e pensamento...

Street (1984) rebate as afirmações feitas pelos estudiosos que crêem nessa dicotomia, discutindo três mitos relacionados ao letramento. São eles: a grande divisão que separaria as sociedades ágrafas das portadoras do código escrito; a idéia de que o discurso escrito é mais coeso e conectado, enquanto que a oralidade é fragmentada e desconexa; e a idéia de que enquanto a escrita é direta e objetiva, a oralidade é sujeita a pressões típicas de uma comunicação social instantânea e imediata. O autor defende a idéia de que a relação entre oralidade, leitura e escrita deva ser analisada mais amplamente, incluindo o contexto de cada prática.

Além da *grande divisão*, que tem Ong como um de seus protagonistas, Street (2003) também critica o trabalho desenvolvido por um grupo de pesquisadores estadunidenses dos anos de 1980, que buscam uma relação entre letramento e oralidade, procurando reduzir as

48 Hassen (2005) diz ter encontrado quatro expressões como tradução de *the great divide* utilizada por Street (1995): *divisa* em Tfouni (1997), *divisão* em Kleiman (1995), *dicotomia* em Soares (2003) e *partilha* em Lewgoy (2004).

49 Mais informações sobre os autores e livros estudados estão presentes na tese de Doutorado de Maria de Narareth Agra Hassen, denominada *Eventos de letramento em Itapuã* (2005).

diferenças entre elas, dando a idéia de *continuum*, e propõe um *modelo alternativo* no qual a base são os modelos ideológicos e autônomos de letramento, em que o segundo encontra-se incluso no primeiro. Trindade (2004) chama a atenção de que tanto o alfabetismo escolar (baseado num modelo autônomo) quanto o alfabetismo funcional (baseado num modelo ideológico) são produtos de práticas culturais e, portanto, ambos são pedagogizados, diferenciando-se apenas em função das esferas em que isso ocorre. E que ao se defender o alfabetizar letrando, criando dentro da sala de aula situações que levem os alunos a fazerem uso de gêneros textuais e práticas discursivas presentes no contexto social, está se homogeneizando/pedagogizando os vários tipos de letramento, ou seja, escolarizando-os.

Seguindo as interpretações propostas por Street (2003) e Trindade (2004a), pode-se compreender que as habilidades de leitura, de escrita e de oralidade não servem apenas para elevar o grau de conhecimento cognitivo do sujeito, elas têm uma funcionalidade prática e variam, dependendo do grupo social e das necessidades deste. Todas as manifestações de leitura, escrita e oralidade são formas culturais, e não somente as que integram a norma culta ou os grandes clássicos literários.

Partindo dessas interpretações de letramento, a análise que me proponho a fazer tem por objetivo observar as questões referentes à oralidade que se apresenta em conversas informais, verificando algumas de suas nuances e o quanto a oralidade se pluraliza e modifica, dependendo do contexto em que se apresenta.

Busco a informalidade, mesmo sendo a interação realizada dentro do espaço escolar, por acreditar que, antes mesmo de entrarem na escola, as crianças já adquiriram sua língua materna e possuem um grande conhecimento da linguagem, uma vez que são usuários desta, interagindo em uma sociedade letrada, através de, no mínimo, práticas orais. Silveira (2001) relembra que existe conversa entre os alunos durante as aulas e, por vezes, esses diálogos chegam a fazer parte do conteúdo tratado, mas são participações curtas. Com isso, ao que parece, a oralidade dos alunos não vem sendo reconhecida ou valorizada como “saber escolar”. As práticas que giram em torno da oralidade priorizam correções feitas pelo professor quando alguma criança comete “erros” ao falar ou servem para avaliar o conhecimento que os alunos externam através da fala.

A autora também salienta que, em nossa vida, os eventos de oralidade são muito mais presentes do que os de leitura e escrita, porém são pouco estudados. Muitas vezes, falar bem é resumido como “colocar numa voz bem modulada e com gestos expressivos o que escrevo...” (SILVEIRA, 2001, p. 119).

Como, desde o início, meu objetivo não era analisar as práticas escolares de oralidade das crianças, propus uma atividade informal com a intenção de observar seu uso por meio da exploração de materiais que pertenciam à sua infância. Nesse dia, chovia muito, por isso apenas seis crianças foram à aula, e destas, somente quatro trouxeram o material solicitado, sendo que este ficou resumido a álbuns de fotografia.

Organizei a atividade com esses seis estudantes,⁵⁰ cujas idades variavam entre oito e nove anos, em torno dos materiais trazidos por eles. Minha intenção, ao propor tal atividade, era ter um assunto desencadeador da conversa, uma vez que eu não queria intervir durante a realização da tarefa. Feita a proposta ao grupo, liguei o gravador⁵¹ e me afastei um pouco da mesa onde estavam as crianças e, a partir de então, me detive à observação do que iria acontecer.

Inicialmente a conversa girou em torno da identificação de pessoas conhecidas presentes nas fotografias e da apresentação de familiares desconhecidos (esse grupo de alunos tem um convívio fora da escola, visto que desde a turma de Jardim estão juntos, e alguns deles iniciaram seu convívio ainda na Educação Infantil, por isso as famílias se conhecem), como é possível notar nos fragmentos a seguir:

C14: *Eu estou vendo o álbum da V.*⁵²

C15: *Olha o P., a B.*

C19: *Minha dinda.*

C15: *Olha a V. de biquíni.*

Maingueneau (2001) explica que entre as funções sociais de orientação comunicacional, se destacam três: a função lúdica, a função de contato e a função religiosa. Como poderemos ver, nos exemplos a seguir, há uma predominância da função lúdica, presente através de piadas, adivinhas, expressões humorísticas... e as de contato, visando a aproximação e a comunicação entre pessoas (mostrar os membros da família que estão nas fotografias, contar histórias da infância, comentários sobre pessoas...). Isso provavelmente se deve ao fato de que a conversa que está sendo analisada seja informal, não propiciando outras

50 A atividade foi realizada em uma sala de aula onde as seis crianças, sentadas em grupo, puderam observar os materiais que tinham em mãos e fazer comentários sobre eles, além de conversar sobre outros assuntos.

51 Apresento, ao longo deste capítulo, fragmentos da gravação realizada da conversa que aconteceu entre as crianças neste dia.

52 Para facilitar a compreensão do leitor, dentro da transcrição optei por utilizar a primeira letra dos nomes que estão sendo mencionados.

funções da comunicação, embora a função pedagógica possa ser vista no fragmento a seguir, no qual o conhecimento que o aluno tem sobre as normas de sua língua pode ser comprovado:

C15: *Olha aqui!*

C19: *Lá na Bahia.* (risos) [A fotografia mostra a menina fantasiada de baiana.]

C14: *A minha mãe tem um sonho de ir para a Bahia.*

C15: *A minha mãe tem um sonho de comprar uma casa em Bahia.*

C14: *Em Bahia, Bahia... Na Bahia.* [corrigindo o colega]

Sobre esse fragmento, ainda é possível fazer inferência ao que Garcez (*apud* SILVEIRA, 2004) chama de segunda história. O autor explica que a segunda história sempre é contada a partir de uma primeira, e ela surge em resposta ao que foi escutado. Quando o participante conta a sua história a partir da que ouviu, está oferecendo ao contador da primeira história alguma substância subjetiva para exame de como sua história foi escutada, uma vez que a segunda história surge de alguma lembrança causada pela primeira. No fragmento anterior uma fantasia de carnaval de baiana não fez parte de uma história contada e sim visualizada, mas desencadeou o comentário do menino cuja mãe sonha em morar na Bahia.

Gírias também se fizeram presentes na conversa, assim como a apropriação de expressões e verbetes retirados dos programas televisivos:

C14: *Olha que amor!*

C15: *Essa é a V.B.M.* [se referindo ao nome e sobrenome da colega]

C14: *Essa é a M.B.M.* [se referindo ao nome da irmã da colega]

C19: *É a minha irmã, anta.*

C15: *Ãããããã!*

C14: *Que é V! Vai começa a incomodar, não sabe que eu ando com faca!*⁵³

C15: *Olha a faca!* (risos)

O canto também esteve presente através de duas músicas: uma infantil e outra destinada ao público adulto:

53 “Não sabe que eu ando com faca?” é uma expressão dita pelo personagem Patrick, que faz parte do programa humorístico *Zorra Total*, apresentado sábado à noite pela Rede Globo de Televisão, por volta das 22h30. É um programa destinado ao público adulto, mas, ao que tudo indica, as crianças assistem sem restrições.

C14: (cantarola enquanto olha as fotos.)

C15: *Eu tinha um desses daqui. O meu era branco.* (se referindo a um ursinho)

C14: *Só que o meu gritava! Assim, quando a gente puxava a cordinha, assim, ele ficava... De olhos vermelhos. Aí pulava o coelhinho pra frente. De pêlo branquinho. Aí pulava de novo. Aí no primeiro dia que eu vi, assim eu toquei no chão e quebrou.* (risos)

C19: *Ela era demolidora.*

C14: *Eu era demolidora mesmo.*

C15: *O meu irmão é demolidor.*

Bruner (*apud* Silveira, 2004, p. 204) salienta que, para que valha a pena ser contada uma narrativa, ela deve ter um desenrolar inesperado, deve ir no sentido contrário da expectativa. No caso, o que fez com que a menina julgasse ser interessante sua narrativa não parece ter sido o fato de ter ganho um coelhinho que cantava uma música, mas o de ter quebrado o brinquedo, fato que causou o riso entre os participantes e não o sentimento de perda de um brinquedo querido.

A outra música foi:

C10: *Hoje é festa lá no meu apê pode aparecê vai rolar bundalelê.*⁵⁴

C15: *Aí!*

C14 e C19: *Hoje é festa na casa e no apê. Uso, passo, limpo, é Assolan fenômeno.*⁵⁵

As expressões típicas do sul e a influência dos brinquedos do meio infantil, assim como os apelidos, fizeram parte do diálogo:

C20: *Ela está dizendo que a tua vó é muito horrorosa, eu acho.* (Se referindo a C19)

C14: *V. como tu é chata! Olha aqui a minha vó não é feia.*

C15: *Bah! Isso aqui é... isso aqui é peleia braba!*

C19: *É mentira!*

⁵⁴ Música interpretada pelo cantor Latino.

⁵⁵ Uma empresa de produtos de limpeza utilizou o ritmo da música do cantor Latino e criou uma paródia para vender seu produto em propaganda televisiva.

Em outro momento:

C14: *A Hello Kitty chegou! (A C10 chega atrasada.)*

C19: *Não é a Barbie Girl.*

C10: *Cala a boca!*

C15: *É a Hello Kitty. Um chaveirinho da Hello Kitty, ganhou mais uma bolsa da Hello Kitty e também um chaveirinho pra celular da Hello Kitty.*

Mesmo não sendo o foco desta análise, os três últimos excertos apresentados permitem perceber a forma constitutiva que essas crianças estão recebendo da produção midiática e dos produtos feitos para o público infantil. De acordo com Schor (2004), o mercado captura as crianças e as submete ao consumo através do marketing e da alteração que este fez ao jeito de ser criança. Assim como a propaganda invade as escolas, a mídia eletrônica está substituindo as brincadeiras tradicionais. Usando como exemplo a realidade dos Estados Unidos, a autora alerta que sua população esqueceu de ensinar às crianças como se conduzir social, intelectual e espiritualmente, concentrando tudo no treinamento para o consumo.

No Brasil, é possível notar a presença do consumo infantil, que é influenciado principalmente pela mídia televisiva. A menina que chega atrasada recebe o apelido de “Hello Kitty” ou “Barbie girl” por possuir muitos produtos desse tipo, enumerados por um colega. Outras crianças possuem produtos amplamente difundidos pela mídia, e entre os meninos a grife “Harry Potter” é a que se destaca. Muitos alunos possuem celular e, portanto, receber e enviar mensagens de texto faz parte de suas rotinas.

Nas transcrições anteriores e/ou posteriores, é possível perceber o uso de marcadores conversacionais e repetições típicas da oralidade, é o caso da expressão “aí”, assim como do “ããã”, do “pra”, “tá”... Esses marcadores exercem, dentro de uma conversa, algumas funções, como a de elementos coesivos e organizadores do pensamento.

Em seguida, outro excerto de conversa entre as crianças mostra como as piadas e adivinhas foram introduzidas no assunto.

C19: *Aqui é o meu batizado.*

C15: *O Batman colocou seu bat terno e seu batsapato. Onde ele foi?*

C14: *Não sei.*

C15: *No batizado.*

C14 e C19: *Ahahahah...* (risos)

Em outro momento:

C15: *Oh! Uma bicha apostou na loteria e ela ganhou e comprou uma camionete quatro por quatro rosa. Tá. Aí ele foi ao cabeleireiro, ããã, se arrumar pra festa. Aí passou um louco, aí ele viu quatro por quatro. Aí ele pegou uma pedra e fez igual a dezesseis. Aí a bicha veio e olhou: - O que é isso? Riscaram meu carro! Aí ela foi pintar o carro de novo. Aí o carinha no outro dia foi lá de novo e ela teve que arrumar de novo. Aí ele escreveu no capô.*

C14: *Capô.*

C15: *Quatro por quatro igual a dezesseis. (4 X 4 = 16). Aí a bicha falou: - De novo agora eu vou pintar. Aí ela ia ficar de olho aberto. Tá, aí só que ela tinha que corta o cabelo e o louco escreveu de novo. Aí a bicha escreveu dezesseis no vidro, aí o louco veio e escreveu: - Certo!*
(risos)

C15: *Agora é tua vez de fazer piada.* (Se referindo a C14)

C14: *Safado é o cavalo-marinho que se esconde como peixe pra não puxar carroça.*

C15 e C19: *Ãããã!*

C15: *Ah! Tem a do Cebolinha e da Mônica que é bagaceira.*

Observando esse excerto, podemos apontar para dois fatos: o primeiro é ilustrado por Garcez (*apud* SILVEIRA, 2004, p. 204), quando afirma que mesmo havendo

nexos de causalidade ou de uma articulação mais estreita entre os eventos, não se conta qualquer coisa, para qualquer pessoa, em qualquer lugar, sob pena de não haver interlocutores, ou de o enunciador ser tomado como ligeiramente “inoportuno”, “mal-educado”, “chato”...

Esta perspicácia foi tida pelos alunos, que selecionaram o que poderia ser dito ou não na presença da professora e de um gravador. O segundo apontamento que podemos fazer a partir da leitura do trecho apresentado diz respeito ao fato de que, dependendo do gênero com o qual estamos interagindo, algumas expressões podem ser utilizadas, sem com isso ser taxado de “inoportuno” ou “preconceituoso”. Silveira (2004, p. 206) assim comenta sobre o assunto: “o que é ‘contável’ também se debate nas paredes de uma (ou mais) canonicidade, que se desloca, se transforma, varia conforme o gênero textual, a situação, o interlocutor (...)”.

O que me proponho, ao trazer tais falas, retiradas de uma atividade de conversa informal, não é dar indícios de uma pedagogização da oralidade por meio de marcas localizadas nas falas dos alunos, mas sim mostrar o que se pode dizer, onde, como, etc. Observando os excertos, reconheço que são variadas as formas que os alunos utilizam para se expressar, marcadas pelo local e pelo grupo com o qual estão se comunicando. Antunes (2002) defende que a escolha dos gêneros (e do vocabulário) é determinada por fatores decorrentes da situação de uso do texto. É o contexto que define se determinada tipologia é adequada à situação de interação. Koch (2002, p. 53) nos dirá que “a competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma de suas práticas”.

A C15, mesmo se tratando de uma conversa informal, não quis contar a piada do Cebolinha e da Mônica, pois a julgou imprópria para a ocasião, uma vez que, em suas palavras, “era bagaceira”, mas não se sentiu constrangida ao usar as expressões “bicha” e “louco”. As piadas geralmente ridicularizam os grupos minoritários e parece ser do senso comum que contar esse tipo de piada é algo “natural”, uma vez que elas estão presentes em livros, programas de humor..., sem que a palavra preconceito seja mencionada, tanto que o menino não julgou inconveniente a sua menção. Muitas vezes, o “politicamente correto” passa despercebido frente aos preconceitos que constituem a subjetividade de um grupo social.

Possenti (1998), ao analisar a forma como as piadas se estruturam, diz que o humor, gerado pelas anedotas contadas, tem relação direta com o humor das palavras, como a relação semântica, a ambigüidade ou duplo sentido e a generalização. No primeiro caso, há uma relação morfológica entre as palavras “Batman” e “batizado” que gera o riso. No segundo caso, é a ambigüidade, o duplo sentido existente entre o 4X4 (quatro por quatro referente à tração do carro) com o 4X4 (quatro vezes quatro da expressão matemática). Por último, o humor é dado pela generalização feita ao animal: cavalo teria que puxar carroça, o cavalo-marinho não o faz, logo, estaria se disfarçando de peixe.

Analisando a oralidade das crianças, pude perceber o quão rica e variada é essa prática e o repertório estabelecido com ela. As conversas, que inicialmente giraram em torno da identificação de pessoas conhecidas ou desconhecidas do álbum de fotografia, logo se ampliaram para novos temas e formas de expressões, sendo introduzidas as gírias, rimas, marcadores conversacionais, músicas, adivinhas, piadas, expressões populares, além da incorporação de falas e conhecimentos referentes à mídia.

Negar essa diversidade de sentidos e a maleabilidade de usos presentes na oralidade e na sua multiplicidade de relações com a escrita e a leitura, e somente reconhecer estas últimas como práticas escolares, é abrir mão de uma parte significativa de conhecimentos lingüísticos e eventos de letramento. Os indivíduos, antes de tudo, são falantes de uma língua. É isso que os constitui e os introduz nos caminhos do letramento.

As questões aqui mencionadas são apenas alguns apontamentos frente ao grande universo que abarca a oralidade. O que busquei fazer foram algumas observações, sem a pretensão de estar produzindo verdades absolutas, uma vez que não acredito que elas possam existir. Busquei, isto sim, colocar em foco a oralidade como um evento escolar que ilustra um tema tão pouco discutido no meio acadêmico e que também é produto de um “discurso renovador da oralidade” (como o embate entre os autores que se debruçam sobre o tema mostra), através da discussão feita por Street (1995) sobre a grande divisão entre oralidade e escrita, o *continuum* e o modelo alternativo – que propõe usos diferenciados da oralidade e da escrita, dependendo do contexto de uso de cada prática, incluindo, assim, a possibilidade de hibridização entre elas. Tal possibilidade, entretanto, não deixa de posicionar o sujeito em determinadas categorias, mesmo que de formas mais fluidas, plurais.

4.6 PLANTA DA CASA: O MAPA DO CAMINHO

Com o objetivo de conhecer um pouco mais os espaços onde os meus alunos moram e os materiais de leitura presentes nesses locais, bem como a sua interação com os materiais, solicitei a eles que desenhassem sua casa (planta baixa), destacando, na atividade, a presença de materiais escritos. Cada aluno deveria desenhar a sua casa e listar os materiais de leitura presentes em cada cômodo e, desses, quais os que ele utilizava.

De posse dos vinte e um croquis, selecionei dois para desenvolver outras duas atividades, que descrevo a seguir. O critério para a seleção dos dois croquis foi o de que o desenho deveria ser claro e a criança deveria interagir com uma grande quantidade de materiais de leitura e escrita da casa, conforme a representação que fez da planta baixa da casa, uma vez que pretendia explorar a interação com tais materiais na realização das duas atividades que descrevo a seguir.

4.6.1 Um ponto de parada: coletando informações

A primeira atividade foi realizada na escola, com um menino de nove anos de idade que tinha o hábito de ler muito. Rememorando minhas lembranças de professora da turma, lembro que, quando foi aluno de segunda série, era sempre um aluno muito alegre e ativo, terminava seus trabalhos mais rápido que o resto da turma e com muito capricho. Eu procurava sempre uma atividade extra para que ele pudesse fazer enquanto os demais concluíam as tarefas, mas nem sempre as atividades que eu propunha eram interessantes o suficiente para mantê-lo “ocupado”. Lembro que um dia, embora já tivesse concluído suas atividades, permanecia em silêncio em sua classe, envolvido com um material que o meu ângulo de visão não me permitia perceber do que se tratava. Aproximei-me do garoto, pois tamanho silêncio não era normal. Para minha surpresa, o que absorvia toda a atenção do menino naquele momento era um livro do “Harry Potter”. Durante semanas não precisei me preocupar em oferecer atividade extra para ele, pois tão logo encerrava suas atividades, já pegava o livro, que permanecia aberto sob a classe, e retomava a leitura. Nessa época, eu apareci no colégio com um livro, e, dentro dele, um marcador de páginas. Um dia, o menino se aproximou de mim e me perguntou se eu fazia uso freqüente desse material (marcadores de página) e que ele estava precisando de um, pois agora que lia livros maiores precisava marcar onde parava e não queria deixar seu livro com “orelhas”. É claro que, frente a esse argumento, o menino acabou ganhando de mim o marcador. Lembro que depois que esse aluno iniciou sua leitura com livros maiores, outros colegas se sentiram encorajados a ampliar seu repertório de leituras. Ele também foi um dos primeiros a ler revistas destinadas ao público infantil, enquanto seus colegas demonstravam seu interesse mais por gibis e livros de histórias infantis.

No ano seguinte, como bibliotecária, notei que essa criança indicava livros para seus colegas que, muitas vezes, ficavam na fila de espera para retirá-los. Freqüentador assíduo da biblioteca da escola (quase que diariamente), levava consigo outros colegas. Ao analisar as respostas dadas pela mãe ao questionário, foi possível observar que a família toda sempre estimulou-o a desenvolver o hábito da leitura, através do ato de contar histórias, comprar livros, ir à biblioteca, presenciar a leitura realizada pelos adultos... Segundo o “discurso renovador da leitura”, é através do desenvolvimento do hábito de ler que as crianças acabam

por desenvolver o prazer de ler. Não estou aqui analisando se essa idéia se confirma ou não, mas buscando mostrar a produtividade desse discurso em espaços que ultrapassam a escola, com a análise que passo a fazer de mais um instrumento que permite visibilizar as prática domésticas de leitura.

De posse do croqui desenhado por ele, onde foi registrado por escrito o que tinha em cada cômodo de sua residência para ler e o que ele lia desses materiais, conversamos⁵⁶ um pouco sobre o desenho que fez de sua casa:

P:⁵⁷ *Imagine que você está entrando em casa e vai percorrer todas as suas peças. Quero que você me diga o que tem para ler em cada um dos seus cômodos.*

C15: *Na sala tem revistas (Caras e Recreio), jornal (Zero Hora), gibi e CD. Na cozinha tem caderno de receitas. No meu quarto tem livros de história, gibi, revista Recreio, atlas sobre o mundo e as olimpíadas. No quarto da minha mãe tem a revista Abraça (revista sobre a raça negra), livros e documentos da escola do meu pai e os livros de médico da minha mãe. No quarto do meu irmão tem revistas, mas eu não sei dizer o nome porque eu quase nunca entro lá. No banheiro, tem jornal.*

P: *De tudo que tem para ler em sua casa, o que você lê?*

C15: *Na sala eu leio as capinhas dos CDs para cantar as músicas, os gibis e a revista Recreio. Na cozinha, às vezes, eu leio as receitas para a minha mãe. No meu quarto, eu leio tudo, menos o atlas das olimpíadas. No quarto do meu irmão, eu não leio nada. No da minha mãe, eu olho os livros de médico. No banheiro, eu não leio nada, porque eu não leio jornal.*

Da fala dessa criança sobre os materiais de leitura com os quais interage é interessante destacar o privilégio dado à diversão e à curiosidade, quando lê a revista Recreio, por exemplo, ou quando lê o caderno de receita para auxiliar a mãe na cozinha. De acordo com Maingueneau (2001), os gêneros se fazem presentes em vários setores de atividade social e exercem várias funções. Os gêneros textuais são:

tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional [...], além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo [...]. tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (BAKHTIN, *apud* KOCH, 2002, p. 54).

56 A descrição que trago aqui se baseia em anotações que ia fazendo ao longo da atividade.

57 A letra “P” indica a intervenção feita pela pesquisadora e “C15” as respostas dadas pela criança.

Cunha (2002) salienta que a teoria bakhtiniana sobre gênero foi inovadora, pois foi a primeira a deixar em segundo plano os critérios lingüísticos na classificação dos gêneros e dar ênfase às formas de enunciação ligadas às condições sociais de uso. Para Koch (2002), a escolha de um gênero se dá em função da situação em que ocorre a ação, havendo uma relação entre o contexto e o objetivo final da comunicação. Ao nos comunicarmos tomamos decisões que envolvem a escolha do gênero mais pertinente, a organização seqüencial ou linear do conteúdo temático, a seleção de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos... São os objetivos visados, o contexto social e os participantes envolvidos que definirão qual o gênero mais adequado a cada situação comunicativa.

Para encerrar esse dia de atividade, solicitei a essa criança que escolhesse um material de cada peça da sua casa que ela lê (para que eu pudesse ver como explorava cada um deles durante o ato de ler) e os trouxesse em um próximo encontro. No dia marcado, a criança chegou à escola de posse dos materiais escolhidos por ela, quais sejam: da sala, a revista “Recreio”; do seu quarto, o gibi “Almanaque do Cascão”; da cozinha, uma receita de Pizza Rápida e do quarto de seus pais, um livro de Ditos e Expressões Populares.

Passei a examinar com o menino cada um desses materiais. Iniciei pela receita de pizza. Ele me contou que essa foi a última receita que ele ajudou a mãe a fazer, por isso a escolheu para me trazer. Informou que primeiro a mãe pega todos os ingredientes, para só depois eles começarem a fazer a pizza. Ele vai lendo a quantidade de cada produto e a mãe vai misturando; o modo de fazer a mãe lê sozinha. Solicitei que me respondesse quantos ovos eram necessários para fazer a pizza e ele rapidamente foi até os ingredientes e me respondeu que eram quatro. Queria ver se ele tinha idéia da estrutura de uma receita, então solicitei que me dissesse o que era necessário para fazer a receita. Prontamente, ele foi até os ingredientes e leu, um a um, o que era necessário, separando os ingredientes da massa dos do molho. Após, perguntei se sabia como se fazia a pizza; disse-me que teria que ler a parte em que estava escrito “Modo de Fazer”, e leu.

O segundo material analisado foi a revista “Recreio”. Perguntei a respeito de dados que constavam na capa: preço, editora, data da revista e os principais assuntos. A criança foi localizando e respondendo sem apresentar dificuldades. Não parecia se utilizar das imagens da capa para fazê-lo e sempre deu preferência à leitura das manchetes para falar dos principais assuntos da revista. Perguntei a ele se já tinha lido a revista e se teria algo mais além do

noticiado na capa. Ele disse que tinha lido quase toda a revista e imediatamente foi até o índice da revista e leu todos os itens. Solicitei que localizasse a reportagem cuja manchete era: “Finfanfum de São João”. Ele pegou, abriu a revista e começou a folhear. Ao encontrar, parou e me mostrou a página. Perguntei como tinha encontrado o texto e ele me falou que observara a numeração das páginas.

O terceiro material de análise foi o livro *Ditos e Expressões Populares*, que ficava no quarto de sua mãe. O menino obteve o mesmo sucesso na identificação de dados referentes ao livro. Perguntei se ele sabia do que se tratava e ele, lendo o título, me respondeu. Solicitei que me dissesse o que eram ditos e expressões populares e ele me disse que era um jeito diferente de falar sobre as coisas. Solicitei que encontrasse para mim o significado da expressão popular “dar bolo”. Ele confirmou comigo que se tratava de uma expressão ou dito popular e seguiu em busca da palavra. Esse material não tem índice, é organizado pela ordem alfabética e subdividido entre expressões populares e ditos populares, porém a criança não demonstrou dificuldade em encontrar a resposta para minha solicitação.

O último material de análise foi a história em quadrinhos “Almanaque do Cascão”. A exploração dos dados da capa foi realizada novamente sem nenhuma dificuldade. Perguntei se ele sabia o conteúdo daquela revistinha e ele prontamente me respondeu que eram histórias em quadrinhos e brincadeiras (passatempo). Solicitei que encontrasse para mim um passatempo e ele imediatamente abriu a revista ao meio e passou a folhear. Perguntei como estava procurando e ele disse que o passatempo sempre está no meio dos gibis.

Pude constatar, ao analisar os materiais trazidos pela criança, a variedade de portadores de textos que o cerca. Essa diversidade é altamente positiva para que o aluno possa perceber o grande universo que abarca a leitura. Soares assim descreve esse tema:

Os textos, orais ou escritos, variam em função de suas finalidades: informar, entreter, instruir, emocionar, anunciar, seduzir, convencer... A finalidade do texto determina sua organização, estrutura e estilo – seu gênero. Como muito numerosas são as finalidades com que são produzidos os textos no contexto social, muito numerosos são seus gêneros. (1999, p. 6)

O menino priorizou para trabalharmos, nos materiais que escolheu o entretenimento, trazendo gibis e revista infantil, embora esta última também tenha a intenção de informar, assim como o livro *Ditos e Expressões Populares*, mas demonstrou familiaridade com os outros usos da leitura, como, por exemplo, a instrução, no caso da receita. Ao se apropriar do

texto da receita está se trabalhando com uma das questões que justificam o uso do código escrito. O objetivo desse tipo de produção é orientar a realização de uma tarefa, ao mesmo tempo em que serve de apoio para a memória, tendo como função o registro, o que facilita que nenhum ingrediente, passo ou dica da receita sejam esquecidos.

No caso da revista e do livro, embora as estruturas de seus textos sejam variadas, suas funções principais são informar e divertir. As histórias em quadrinhos representam um gênero especial para as crianças que estão iniciando sua aventura no mundo da leitura, uma vez que despertam o prazer pela leitura, atitude indispensável, segundo o “discurso renovador da leitura”, se o que se pretende é formar leitores. Sua estrutura é complexa, pois envolve a leitura de imagens, ícones e texto, sendo que a cada quadro novas informações vão complementando e tecendo a trama da história.

Todos os materiais analisados fogem, de certa forma, da estrutura narrativa tão comum aos textos escolares. Podemos verificar também que cada material trazido do ambiente doméstico servia a um tipo de comunicação. Maingueneau (2001) afirma que é graças ao conhecimento que temos sobre o gênero que está sendo utilizado que não precisamos prestar atenção a todos os detalhes que acontecem a nossa volta, uma vez que conhecendo os gêneros que nos são apresentados, em instantes somos capazes de identificar de que se trata, e podemos passar a prestar atenção a alguns detalhes que julgamos mais significativos. Como exemplo, ele cita uma fatura, que, ao ser recebida, não necessita ser lida por completo para compreendermos do que se trata, passando-se, em seguida, a dar importância a alguns dados, como valor a ser pago e a data de vencimento.

O gênero também é escolhido tendo como objetivo a adequação e a não-violação de normas sociais, buscando não somente a sua produção apropriada, mas também seu uso adequado. Segundo Marcuschi (2002, p. 34), ao se utilizar de um gênero textual, sem cometer nenhuma inadequação, o usuário de uma língua tem em mente, mesmo que inconscientemente, os seguintes aspectos:

Natureza da informação ou do conteúdo veiculado; nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta, etc.); tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.); relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação, etc.) e natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

O que me chamou a atenção durante toda a conversa que tivemos foi o conhecimento

que esse menino demonstrou ter com relação aos portadores de texto que tinha a sua disposição. A forma de organização e busca de dados de cada um deles se dava de acordo com a estrutura do portador examinado (ordem alfabética, índice, organização padronizada por convenções, etc.), sendo que ele obteve sucesso em todas as suas buscas. Isso demonstra a intimidade que ele tem com esses materiais e o quanto já se apropriou das facilidades e convenções de cada portador para agilizar sua tarefa de localização e busca. Assim também ocorre em relação aos gêneros textuais presentes nesses portadores de texto. Antunes (2002) explica que os gêneros textuais têm um caráter orientador, fazendo com que o leitor, a partir do conhecimento que tem sobre sua estrutura, possa se guiar melhor durante a leitura e ter uma compreensão global do texto.

Provavelmente nem todos os seus colegas de turma teriam a mesma facilidade ou se utilizariam das mesmas estratégias para a localização de dados e informações que esse aluno utilizou. O fato de ele ter contato com os materiais investigados, facilitaram sua busca. Provavelmente um menino que não entendesse a lógica de organização do livro sobre ditos e expressões populares demorasse muito mais tempo para perceber que a organização se dava por ordem alfabética, ou nem mesmo se desse conta disto, caso não tivesse tido contato com materiais que se utilizam dessa forma de organização. Acredito que o fato de esse aluno ter trazido de casa os materiais analisados, tenha auxiliado na desenvoltura com que realizou as tarefas solicitadas, mas penso que se os materiais não fossem esses, suas habilidades não desapareceriam, uma vez que percebo que ele já internalizou a lógica de organização dos materiais escritos de seu entorno infantil, não tendo dificuldade de utilizá-lo em qualquer outro material desse meio.

Com a análise desses materiais pode-se visibilizar o quanto o “discurso renovador da leitura” está presente não só na sala de aula, mas também no espaço familiar, através da disseminação de que é pela leitura que se adquirem habilidades a serem desenvolvidas para a aquisição de outros conhecimentos, além de servir para formar, informar, resolver situações do cotidiano, distrair, proporcionar prazer...

O aluno investigado foi iniciado na leitura com os contos de fadas lidos por sua mãe; em seguida, se interessou por outros livros de literatura infantil e, quando aprendeu a ler, ampliou seu repertório, incluindo os gibis. Hoje, já lê revistas destinadas ao público infantil (“Recreio”) e livros como “Harry Potter”, “O segredo das pirâmides”, “Vinte mil léguas submarinas” (da revista “Gênios”)... Com a análise das práticas de leitura desse aluno, pude perceber novamente a presença do “discurso renovador da leitura” na subjetivação do gosto

pela leitura.

4.6.2 Outro ponto de parada: a visita

A segunda atividade realizada a partir da análise dos croquis foi a visita a uma residência, escolhida a partir do desenho produzido por uma menina: sua escolha se deu pela riqueza de detalhes presente no desenho. A visita ocorreu num final de tarde de uma terça-feira. Ao chegar no apartamento, localizado no centro de Porto Alegre, bem próximo do campus central da UFRGS e a seis quadras da escola, fui recebida pela avó, que está hospedada temporariamente com a família por motivo de saúde, e seu neto (o menino foi meu aluno quando comecei a lecionar na escola). Isso fez com que eu fosse recebida com um forte abraço de boas vindas. Enquanto aguardava a chegada da mãe das crianças, o telefone deu sinal de mensagem. O menino recebeu e logo reclamou, pois era a C14 que gastava muitos créditos com mensagens enviadas. Ela queria que fossem buscá-la onde estava, já que passava da hora combinada. Ofereci-me, então, para acompanhar o irmão, após ele ter entrado em contato com a mãe por telefone e ela autorizar que fôssemos buscar a menina. Quando saímos do prédio, o menino disse que quando crescesse, iria estudar no prédio do Direito da UFRGS. Queria ser advogado para defender as pessoas das injustiças e me relatou uma série de acontecimentos em que ele teria defendido seus colegas acusados sem motivo. A conversa continuou com memórias do tempo em que éramos professora e aluno.

Ao chegar no local onde estava a irmã (ela é sujeito da pesquisa), novamente fui recebida com abraços. Depois, C14 logo nos contou de um assassinato que teria ocorrido na noite anterior na rua atrás da sua casa. Eles teriam ouvido os tiros e a notícia deveria estar no jornal. Ao chegarmos em casa, o primeiro ato das crianças foi olhar se realmente a notícia tinha saído no jornal. A C14 pegou o jornal do dia e começou a folhear de trás para frente e logo localizou e nos leu a notícia. Alguns minutos depois, a mãe chegou com uma receita de pizza de frigideira que ela pegara com uma colega, retirada de um programa gastronômico da televisão, e entregou para a avó, incumbindo-a de iniciar o seu preparo enquanto conversávamos na sala. Essa tarefa de preparo da receita faz lembrar que, ao se trabalhar com gêneros textuais, a oralidade deve se fazer presente, uma vez que alguns gêneros escritos são recebidos pelo público-alvo através da fala. Exemplos disso são a receita e as notícias vistas na televisão ou ouvidas no rádio, assim como as músicas, embora, neste caso, se usem as letras presentes nas capas dos CDs para acompanhar a letra.

Após uma conversa informal, a mãe e as duas crianças começaram a me mostrar a casa, onde os três moram. Trata-se de um apartamento de um quarto, com cozinha, banheiro e sala. A maior parte do material de leitura fica no quarto, onde as crianças têm uma gaveta para guardá-los. Na gaveta do menino, há textos escolares, cadernos e livros didáticos, gibis, o álbum do Harry Potter, livro de história e as revistas “Gênios” e “Recreio”, além dos seus encartes. Na gaveta da menina, estão os seus materiais escolares e os trabalhos produzidos durante o ano de 2005, a sua agenda de endereços, o seu diário, a revista “Smack” (destinada às meninas pré-adolescentes), histórias infantis e gibis. Em cima do guarda-roupa, estão quatro caixas de folhas de ofício com livros, gibis e revistas infantis antigos. No quarto, também há um triliche, e entre o segundo e o terceiro andares, há uma prateleira com uma quantidade enorme de revistas infantis (Figuras 6.5 e 6.6). Na sala, sobre um aparador, existe uma bíblia que, segundo a mãe, é lida todos os dias por ela e pelas crianças e, na parte debaixo, revistas, “Caras” e “Isto é”, além do jornal “Zero Hora”, de assinatura diária (Figuras 6.4, 6.7 e 6.8). Na estante, há uma divisória onde estão guardados os CDs (as crianças costumam ler as capinhas para decorar as músicas), uma gaveta com agenda, manual de alguns equipamentos eletrônicos, contas e lista telefônica, e outra com materiais escolares das crianças, bíblia infantil, livros de poesia (segundo a mãe, o menino gosta de recitá-las), além de um livro produzido pelo menino quando estava na terceira série (hoje ele está na quinta série). No banheiro, os únicos materiais de leitura são os rótulos dos medicamentos e suas bulas. Na cozinha, existe uma gaveta onde está guardado um caderno de receitas e a geladeira é repleta de adesivos de propaganda de farmácias, telentrega de alimentos, gás, etc., além de mensagens e bilhetinhos que a filha costuma escrever para a mãe (Figuras 6.1, 6.2 e 6.3).

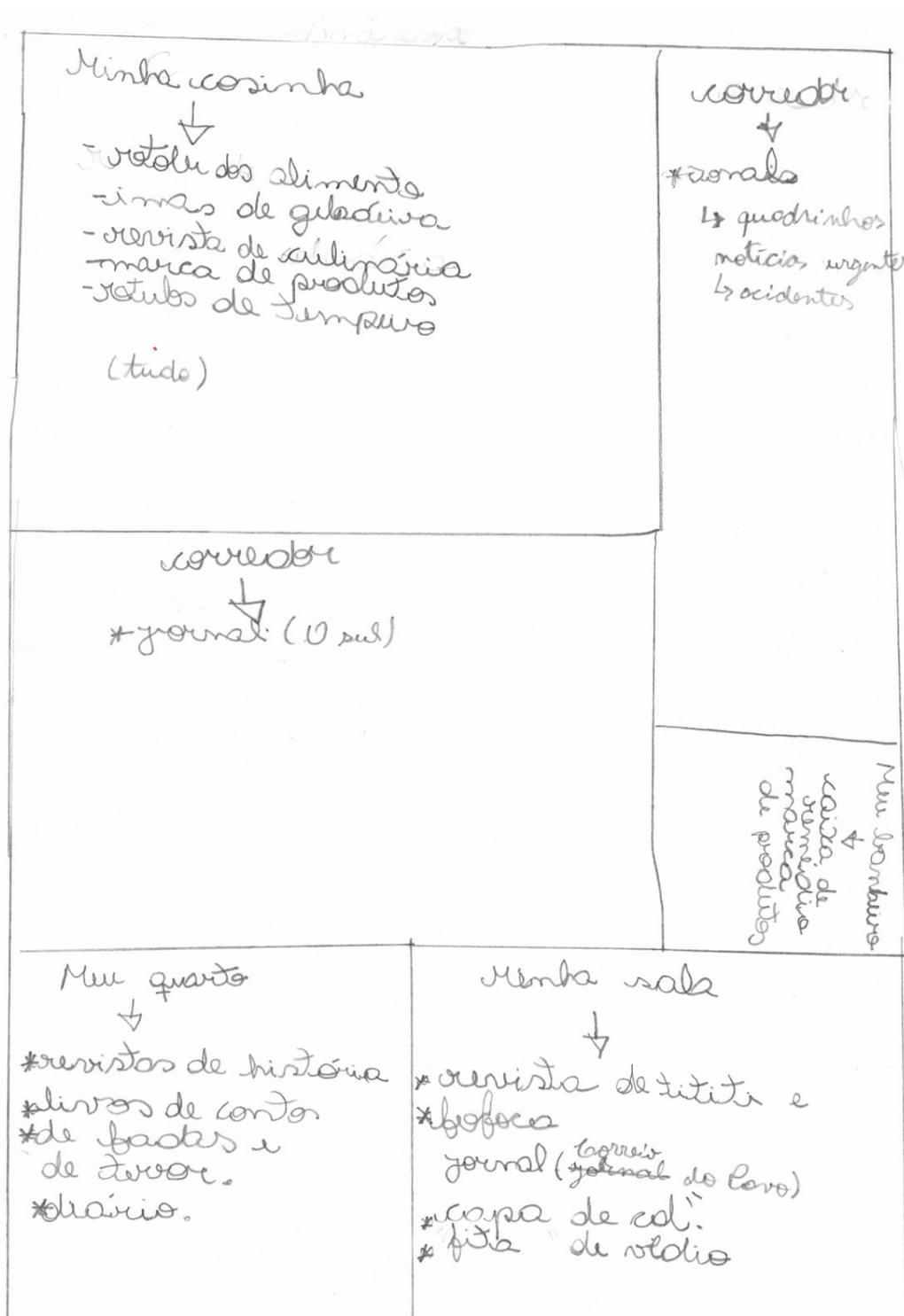


Figura 5: Planta Baixa da residência de C14.



Figura 6: Fotos da residência de C14.

Senti falta das leituras realizadas pela mãe das crianças, assim como dos materiais dos anos anteriores do colégio. A mãe, então, me explicou que, como o apartamento é pequeno, os materiais que já leu são levados para a casa da avó, em Canoas, junto com a maioria dos livros e cadernos dos anos escolares anteriores das crianças. Disse-me que costuma ler muito, sendo que o último livro lido foi “A casa das sete mulheres”, mas a prioridade de espaço para materiais de leitura é das crianças. Quanto aos materiais referentes ao seu trabalho, ela

informou que não são trazidos para casa, ficando guardados no local de trabalho para possível consulta.

No que se refere a materiais escritos, a mãe diz que quem costuma escrever mais é a C14. Ela tem um diário, vive deixando bilhetinhos pela casa e mandando mensagens de celular. Uma delas foi recebida por mim um dia depois da visita. Pode-se observar através dos gêneros textuais citados pela criança a hibridização que os mesmos estão sofrendo. Segundo Marcuschi (2002, p. 20), “nos últimos dois séculos foram as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais”. Esses novos gêneros não são inovações absolutas, mas surgiram a partir de outros gêneros já existentes, e permitem uma interação maior entre os vários tipos de semioses (signos verbais, sons, imagens, movimentos...), ao mesmo tempo que redefinem a relação entre oralidade e escrita. Os sujeitos da pesquisa listam a mensagem de celular, o e-mail, o bate-papo virtual como sendo exemplos que demonstram a utilização desses novos gêneros, mesmo pelas crianças. Pagano (2001, p. 87) assim trabalha com o conceito de gêneros híbridos:

Os gêneros são categorias históricas, aparentemente estáveis, porém sujeitas a um processo de transformação contínua. Nesse processo, gêneros existentes mudam a partir de modificações na situação social na qual exercem uma função ou novos gêneros podem surgir a partir de transformações ostensivas daqueles já existentes.

Bagno (2002) discute a forma como o português é trabalhado na escola e como aparece no cotidiano. Ao trabalhar com o conceito de gêneros textuais, o autor explica que eles “são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Sua definição não é lingüística, mas de natureza sociocomunicativa, com parâmetros essencialmente pragmáticos e discursivos” (p. 54), citando como exemplos: telefonema, sermão, carta comercial, índice remissivo, romance, cantiga de ninar, lista de compras, publicidade, cardápio, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, fofoca, confissão, entrevista, e-mail, artigo científico, charge, piada, instrução de uso... O autor ainda afirma que o ensino tradicional leva em conta apenas os gêneros escritos literários de maior prestígio (conto, romance, crônicas e poesia) e despreza os gêneros textuais característicos das práticas orais, por considerá-los “sem gramática”. Outro ponto a ser destacado é o que o autor chama de “letramento digital”, prática que surgiu com o desenvolvimento da informática e que amplia o universo dos “portadores de textos”, incluindo o computador e o celular, ao mesmo tempo em que criam novos gêneros e novos comportamentos sociais referentes às práticas de uso da leitura, escrita e oralidade.

Pôde-se perceber, nessa atividade, que existe, na residência, um grande número de materiais de leitura e escrita. Eles exercem várias funções e envolvem muitas esferas da vida cotidiana. Na residência visitada, entre todas as esferas destacam-se, além da esperada – a doméstica –, outras que se associam a esta, como a do lazer, a da educação e a religiosa. Quanto à função da leitura, a formação, a informação e a distração são as mais mencionadas. A diversidade de gêneros textuais é outro ponto a ser salientado. Eles vão de simples listas a textos mais elaborados, demonstrando a maleabilidade e dinamicidade dos gêneros utilizados no dia-a-dia, uma vez que existem gêneros que circulam por toda a população, como organizadores da vida social, e outros específicos de certos espaços, entre eles, os gêneros literários que se apresentam apenas pelo prazer que proporcionam aos seus leitores.

Pode-se concluir, então, dizendo que, nos dias de hoje, mais importante que classificar os gêneros textuais é trabalhar com essa plasticidade e fluidez apresentada pelos mesmos, observando as peculiaridades dos espaços em que se apresentam, tendo sempre em vista que os mesmos exercem funções diferentes, e é por isso que eles se proliferam e se reestruturam, buscando sempre dar conta da variedade de atividades desenvolvidas em nossa sociedade.

Analisando o espaço doméstico, nota-se que ele é rico em materiais, práticas e eventos de letramento. Ler, para essas crianças, vai além de uma atribuição escolar, favorecendo a interação familiar e de lazer. Scribner e Cole (1981) explicam que a escola é vista como uma das possíveis agências de letramento, mas se preocupa somente com um de seus tipos, a alfabetização, e não com o letramento como uma prática sociocultural. Como é possível perceber, as práticas de letramento são muito abrangentes e buscam satisfazer uma grande quantidade de necessidades cotidianas. As crianças convivem e interagem com essas várias esferas de uso das práticas de leitura, escrita e oralidade, tornando seus eventos cada vez mais híbridos e variados.

Frente ao que pôde ser percebido na visita àquela residência, o espaço familiar, assim como o escolar, se prepara para contribuir na formação do sujeito leitor. Essa ênfase na produção desse sujeito penetra em vários espaços, transformando em social a busca pela construção desse sujeito, por meio do discurso de valorização de práticas e ações empreendidas por familiares e educadores.

5 A CHEGADA: “NOVOS” HORIZONTES

Não existe chegada. A cada horizonte atingido, outro aparece diante de nossos olhos. Essa é situação corriqueira por que passam os que trabalham tendo um aporte teórico que busca questionar o já dito, o já pesquisado, o já reconhecido como verdade, mostrando outras formas de olhar, de pesquisar, de pensar. É consciente disso que, concluindo este trabalho, passo agora a tecer algumas considerações, mesmo sabendo da provisoriedade das mesmas e de que outros podem fazer leituras diferentes dos dados aqui apresentados.

Ao analisar as práticas domésticas que envolvem o ato de ler e escrever, bem como situações informais de uso da oralidade, busquei mostrar o quanto tais situações são produtivas. Para tanto, procurei tornar visível a forma como o conhecimento acadêmico é incorporado pela escola e pela família, reconhecendo como determinadas crenças se tornam verdades e o quanto passam a influenciar nos modos de agir das crianças e de seus familiares, uma vez que os efeitos discursivos acabam por forjar práticas e narrativas dentro e fora da escola, produzindo, com isso, identidades e subjetividades. Procurei, ao longo das análises, deter-me na análise crítica dos discursos que pensam a formação de um “sujeito leitor/autor/falante de sucesso”, incluindo a análise de instrumentos que mostram como esses discursos acabam por posicionar as crianças e seus familiares.

Considerando os discursos circulantes o ato de ler e escrever foi possível perceber que os defendidos pelas crianças e familiares que fizeram parte do meu *corpus* de análise são influenciados pelo “Discurso Renovador da Leitura”, como também, embora não tenha priorizado sua análise, por um “Discurso Renovador da Escrita”, e porque não, por um “Discurso Renovador da Oralidade”, se posso nomear estes últimos dessa forma, ao ter o primeiro como inspirador para a produção de tal analogia. Vislumbrei, por meio das falas dos estudantes e de seus familiares, como tais discursos não só produzem o desenvolvimento da leitura na escola, mas adentram o espaço doméstico e acabam por valorizar práticas de letramento doméstico, cujo objetivo seria formar uma criança criativa e que tenha desenvolvido, especialmente, o gosto pela leitura.

Ao se apresentarem alguns dos materiais que fazem parte do universo familiar letrado dos alunos, pude examinar que mesmo que a escola tenha deixado sua marca como uma das principais esferas de letramento, as demais (de lazer, da religião, do trabalho, etc.) também se fazem presentes no cotidiano das famílias, demonstrando que a escola não é a única instância de letramento, embora os discursos produzidos por ela exerçam grande efeito sobre os demais, podendo, inclusive, esses discursos se mostrarem múltiplos, quando as crianças integram suas vivências de leitura, escrita e oralidade a cada uma dessas esferas. Isso demonstra que as práticas de letramento dependem da significação que assumem para a criança no seu cotidiano. Daí a importância de as práticas escolares considerarem os usos sociais da escrita, da leitura e da oralidade, como algo significativo, anterior e concomitante a elas.

Este trabalho pretendeu destacar uma dessas agências de letramento, a da família e suas práticas domésticas, em interação com outra agência, a da escola e suas práticas escolares de letramento, com vistas a demonstrar que, além de ser uma das agências de letramento, é a que introduz a criança em outras práticas, quais sejam, a religiosa, a de lazer, entre outras, além da escolar, realçada neste estudo juntamente com a doméstica, como foi possível perceber ao longo da investigação. Outro ponto que foi possível visibilizar com esta investigação é o da disputa de poder e espaço que ocorre entre tais agências, sendo que, mais uma vez, principalmente duas delas foram destacadas neste estudo, a da família e a da escola, quando uma acaba por adentrar nas práticas exercidas pela outra, criando uma multiplicidade de disputas e relações.

Esta dissertação também buscou evidenciar que a leitura, a escrita e a oralidade são produtos que vão muito além de sua aquisição, pois estão constituídas também por discursos que buscam dar conta de seus usos.

No que se refere à utilização das práticas de letramento, foi possível perceber que as crianças utilizam a oralidade e a escrita, principalmente, como formas de registro e comunicação entre pessoas, sendo possível notar também que as novas tecnologias da escrita estão o tempo todo presentes e vêm sendo incorporadas ao universo infantil mediante o uso do computador e do celular.

Finalizando, saliento a diversidade de materiais, práticas, funções e agências com as quais as crianças convivem como usuárias de nossa língua. A partir de tudo o que foi estudado ao longo desses dois anos de Mestrado, em uma viva interação com escola, universidade, pais, alunos, professores, orientadora, colegas, leituras..., posso afirmar que

muitas mudanças ocorreram na minha forma de ser professora/pesquisadora. Retorno ao meu trabalho lançando novos olhares sobre as práticas aí presentes, principalmente no que se refere aos usos da leitura, escrita e oralidade – mas o que considero mais importante nesta transformação é que ela não será encerrada com a conclusão deste curso, uma vez que outras experiências, leituras e inquietações surgem, fazendo com que novos estranhamentos surjam, produzindo, com isso, novas questões.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. 01, jan./jun. 2002. p. 65-76.

ARFUCH, Leonor (Org). **Identidades, sujetos y subjetividades**. Buenos Aires: Trama Editorial, 2002.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: ; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.

BARKER, Chris; GALASINSKI, Dariusz. Cultural Studies and Discourse Analysis. In: _____. **A dialogue on language and identity**. London: Sage, 2001. p.01-27.

BASSO, Cintia Maria. **A literatura Infantil nos primeiros anos escolares e a pedagogia de projetos**. Disponível em < www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania>. Acesso em 2003.

BERGMANN, Leila Mury. **Representações da tv no livro didático de Língua Portuguesa**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: A formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2002.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-_____. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago., n. 23, 2003.

COSTA, Marisa V. Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 13-

22.

_____. Pesquisa-ação, pesquisa participante e política cultural da identidade. In: _____ (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer a pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 93-118.

_____. Estudos culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____ (Org.). **Estudos Culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 13-36.

CUNHA, Dóris de Arruda C. da. A noção de gênero: dificuldades e evidências. In: *Leitura: teoria & prática*. **Associação de Leitura do Brasil**. v. 20, n.39, out. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002. p. 60-64.

DALLA ZEN, Maria Isabel. **“Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu”**: Práticas culturais em narrativas escolares. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DALLA ZEN, Maria Isabel; TRINDADE, Iole Faviero. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luiza (org). **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FERRARI, A. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 6, n.2 , p. 3-30, jan/jun. 1991.

FERRARO, Alceu Ravanello. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004. p.195-208.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GRACIA, Tomás Ibáñez. O “giro lingüístico”. In: IÑIGUEZ, Lupicínio (Coord.) **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-49.

GRAFF, H. **Os labirintos da alfabetização** – reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura de textos na escola. In: _____. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: ASSOEST, 1984. p. 77-92.

GILL, Rosalind. Análise do Discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL George. **Pesquisa**

qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 244-270.

GOLDIM, José Roberto. O consentimento informado e sua utilização em pesquisa. In: VÍCTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema.** Porto Alegre: Tomo editorial, 2000. p. 82-89.

GOTTSCHALK, Simon. Postmodern sensibilities and ethnographic possibilities. In: BANKS, Anna; BANKS, Stephen P. **Fiction and social research: by ice or fire.** Walnut Creek, London, New Delhi: Altamira Press, 1998.

GOULART, Maria Alice Hamilton. **O prazer como imperativo, a literatura como meio, os corpos dóceis como fim: o micropoder dos catálogos de livros infantis.** Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

HALL, Stuart (Org.). **Representation: cultural representations and signyfing pratices.** London: Sage Publications, 1997.

HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Eventos de letramento em Itapuã/RS.** Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

IÑIGUEZ, Lupicínio (Coord.). **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2004.

JOLIBERT, Josette (Coord.). **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____. **Formando crianças produtoras de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

KLEIMAN, Ângela B. Modos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os Significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore; GRUNFELD Villaça. Os gêneros do discurso. In: _____. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-60.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. **La experiencia de la lectura.** Barcelona: Laertes, 1996.

LEMES, Adriana. **A escola do Chico Bento: representações do universo escolar em HQs de Maurício de Sousa.** Canoas: ULBRA, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2005.

LUKE, Allan. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPÓLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incertezas.** Belo Horizonte: Autêntica,

2000. p. 93-110.

MAINGUENEAU, Dominique. Tipos e gêneros de discurso. In: **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59-70.

MARCHAND, Patrícia Souza. **A importância da literatura infantil em diversos contextos de aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas, União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 17-34.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARZOLA, Norma R. O analfabetismo como metáfora. In: SCHMIDT, Sarai. **Educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.11-16.

MATTELART, Armand. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.

MELLO, Darlise Teixeira de. **O processo da interlocução e a construção da produção escrita**. Porto Alegre: UFRGS, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Alfabetização: construtivismo e desmetodização. In: _____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP/CONPED, 2000. p. 251-292.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

PAGANO, Adriana Silvina. Gêneros híbridos. In: MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

PIRES, Suyan Maria Ferreira. **Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

POSSENTI, Sírio. Os humores da palavra. In: _____. **Os humores da língua: análises**

lingüísticas de piadas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 79-92.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: _____ (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004. p. 9-32.

ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto** – o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto** – o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 185-205.

_____. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os Significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 65-90.

SAMPAIO, Inês Silvia V. **Televisão, publicidade e infância**. São Paulo: Analumbre, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.11, mai/ago 1999.

SCHOR, Juliet. **Born to buy**: commercialized child and new consumer culture. New York: Scriber, 2004.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

_____. **O que é, afinal, Estudos Culturais?**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: _____ (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 197-210.

_____; SANTOS, Cláudia Amaral dos. Gênero e diferença em textos escolares infantis. In: CARVALHO, Marie Jane Soares; ROCHA, Cristianne Maria Famer (Orgs.). **Produzindo Gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. **Nas tramas da literatura infantil**: olhares sobre personagens “diferentes”. CD Rom II Seminário Internacional Educação Intercultural, gênero e movimentos sociais. Florianópolis: UFSC, 2003.

_____. Textos e diferenças. **Leitura em Revista**, Ijuí, Associação de Leitura Brasil Sul, n.3. jan/jun 2002.

_____. Oralidade: merece ser um saber escolar? In: SCHMIDT, Saraí (Org.). **A educação**

em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 117-120.

_____. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 105-128.

_____. **A polifonia na sala de aula: um estudo do discurso pedagógico.** Porto Alegre: UFRGS, 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

_____. Leitura e produção textual: novas idéias numa velha escola. In: **Em aberto.** Brasília, Ano X, n. 52, out./dez.1991.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Português: uma proposta para o letramento.** Livro do professor: Ensino fundamental, v.2 – São Paulo: Moderna, 1998.

_____. Dicionário Crítico da Educação: letramento/alfabetismo. **Presença Pedagógica**, v.2, n. 10, p. 23-89, jul/ago. 1996.

STREET, Brian. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to *literacy* in theory and practice. In: **Current issues in comparative education.** New York: Teachers College/Columbia University. v.5, n.2 (may 12, 2003),

_____. **Social literacies: critical approaches to literacy** in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

_____. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de letras, 1995. p. 91-117.

TRAVERSINI, Clarice Saete. **Reflexões sobre o sucesso da alfabetização: a escola e o contexto cultural de Poço das Antas – RS.** Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 123-134.

_____. Invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. In: Educação de jovens e adultos, letramento e formação de professores. **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS. v.29, n.2, jul/dez. 2004a. p. 125-142.

_____. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra.** Querês ler? Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004b.

_____. Quando as teorias sobre alfabetização, alfabetismo e letramento passam a ser vistas como discursos. In: **III Congresso Internacional de Educação. Educação na América Latina nestes tempos de império**. São Leopoldo: Unisinos, 2003. 1 CD-ROM.

_____. É desenho ou é escrita. In: *Leitura: teoria & prática*. Associação de Leitura do Brasil. v. n.30, dez. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997. p. 55-66.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria de Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa – Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 184-205.

TYLER, Stephen. Acerca de la “descripción/desescritura” con un “hablar por”. In: REYNOSO, Carlos (Compilador). **El surgimiento de la antropología posmoderna**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1992. p. 289-294.

_____. **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley: University of California Press, 1986.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n.23, maio/ago 2003.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 23-38.

_____. Paradigmas? Cuidado com eles. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer a pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.p. 35-48.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Estudos Culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-72.

_____. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____ (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.

ANEXO

ANEXO 1: Termo de Consentimento Livre e Informado (para responsáveis)

Termo de Consentimento Livre e Informado (para responsáveis)

Projeto de Pesquisa: LEITURA, ESCRITA E ATOS DE LETRAMENTO

Pesquisadora Responsável: Mestranda Thaise da Silva

Orientadora: Profª Drª Iole Maria Faviero Trindade

Descrição sucinta do projeto:

O projeto de pesquisa *Leitura, escrita e atos de letramento* objetiva analisar as experiências de leitura e escrita das crianças dentro e fora do ambiente escolar. Para tanto, fará uso de um questionário e de entrevista, com os responsáveis e com os próprios alunos, sobre os hábitos de leitura e escrita destes últimos, além da coleta de demais materiais produzidos pelos últimos ao longo da investigação.

Termo de Consentimento Informado:

Eu, _____, R.G. _____, dou meu consentimento, assim como autorizo meu filho a participar da pesquisa *Leitura, escrita e atos de letramento*, sob a responsabilidade da professora e mestranda Thaise da Silva, tendo como sua orientadora a Profª Drª Iole Maria Faviero Trindade. Autorizo o uso dos dados coletados, desde que nossas identidades, bem como a da escola em que se está realizando o estudo, sejam preservadas.

Assinatura do Responsável

Endereço eletrônico para contato com a pesquisadora: _____.

Dados do responsável para contatos posteriores:

Nome completo do responsável: _____

Nome completo do aluno: _____

Endereço: _____

Fone: _____ E-mail: _____