

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Maria Luciane Briddi Costa

**PRÁTICAS DOMÉSTICAS DE LETRAMENTO E DE ALFABETIZAÇÃO DAS
CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Porto Alegre
2. semestre
2011

Maria Luciane Briddi Costa

**PRÁTICAS DOMÉSTICAS DE LETRAMENTO E DE ALFABETIZAÇÃO DAS
CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial e obrigatório para aprovação na Disciplina EDU02100 e conclusão do Curso Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

Porto Alegre

2. semestre

2011

À minha filha Rafaela, com amor!

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

...a Deus, que me fortaleceu em todos os momentos.

... aos meus pais, que sempre apoiaram meus estudos. Ao meu pai João, cuja inteligência sempre admirei e serviu de motivação. À minha mãe Maria de Lourdes, minha alfabetizadora, agradeço pelo carinho, doação e sabedoria. Aos meus familiares e amigos por me apoiarem nos momentos em que me senti desmotivada.

... ao meu esposo Lissandro, pelo suporte a cada final de semestre, pelas correrias para que tudo tivesse pronto na última hora, pelos trabalhos que digitou quando eu, grávida da nossa primeira bebê, me sentia mal em frente à tela do computador, e pelo pensamento positivo, me fazendo crer que tudo ia dar certo.

... à minha filha Rafaela, que me acompanha desde o sexto semestre, fez o estágio junto comigo, no sétimo, participando de algumas orientações, da apresentação e, como não podia deixar de ser, neste último semestre, muitas dessas páginas foram escritas com ela no meu colo.

... à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pelo grupo de professores que com competência proporcionaram muitas aprendizagens ao longo desse curso, em especial à professora Dr^a Clarice Traversini, pela acolhida e pelo apoio durante o semestre que realizei o Seminário VI.

... à professora Dr^a Iole Maria Faviero Trindade, que me orientou na escrita desse trabalho, privilegiando-me com sua experiência sobre alfabetização, acrescentando sugestões e encaminhamentos que qualificaram a escrita desse texto e principalmente por ensinar-me a olhar as questões que envolvem as práticas de alfabetização e letramento.

... à professora Elisabete Garbin, que no decorrer da disciplina de Reflexão da prática docente acompanhou e incentivou a escrita desse texto, muito contribuindo na sua elaboração.

...às minhas colegas e amigas: Débora, Ellen, Joseane e Sabrina, pelos trabalhos que realizamos juntas, pelas nossas conversas no Antonius, pelas risadas, pelos “chororôs” e pelo apoio para que eu chegasse até aqui. Obrigada pela amizade e pela cumplicidade!

...à instituição que me acolheu para a realização desta pesquisa, em especial às crianças que participaram do meu estágio docente e deste estudo. Obrigada pelo carinho de cada um!

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso objetiva compreender como, aos seis anos, os alunos interpretam a funcionalidade da língua escrita no ambiente extra-escolar, nos convidando a pensar sobre as relações entre a escola e a família. Analisa as práticas domésticas de leitura e de escrita vivenciadas pelos alunos que estão no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos de uma escola da rede estadual de ensino no município de Alvorada, no estado do Rio Grande do Sul. Configura-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, tendo como ferramentas metodológicas registros em desenho sobre tais práticas e entrevistas relacionadas à interpretação de tais produções. Permeiam este estudo os conceitos de alfabetização, letramento, práticas e eventos de letramento e de alfabetização. A análise dos dados produzidos deu-se em três partes: das práticas de leitura, das práticas de escrita e dos significados atribuídos a tais práticas. A realização das duas primeiras partes possibilitou, sobretudo, evidenciar que suportes e gêneros textuais são mais explorados na esfera doméstica e que usos recebem em outras esferas, como as do lazer, da educação, do trabalho e da religião. A última parte permitiu concluir o quanto o uso cotidiano das práticas de leitura e de escrita é necessário e importante em esferas diversas, contribuindo para uma atuação pedagógica da família tanto em relação a sua aquisição – alfabetização – quanto ao seu uso – letramento – por seus filhos.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Práticas de Letramento e de Alfabetização.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A3).....	23
Figura 2: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A4).....	23
Figura 3: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A19).....	23
Figura 4: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A1).....	24
Figura 5: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A8).....	25
Figura 6: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A27).....	25
Figura 7: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A22).....	25
Figura 8: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A17).....	26
Figura 9: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A24).....	26
Figura 10: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A6).....	26
Figura 11: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A7).....	32
Figura 12: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A29).....	33
Figura 13: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A24).....	33
Figura 14: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A3).....	34
Figura 15: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A10).....	34
Figura 16: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A25).....	34
Figura 17: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A1).....	35
Figura 18: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A16).....	36
Figura 19: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A23).....	36
Figura 20: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A8).....	36
Figura 21: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A9).....	37
Figura 22: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A21).....	37
Figura 23: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A27).....	37

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	08
2 DAS INQUIETAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE AO OBJETO DE ESTUDO.....	10
3 DAS ESCOLHAS DAS REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS.....	14
3.1 DOS APORTES METODOLÓGICOS.....	14
3.2 DO LOCAL DA PESQUISA.....	15
3.3 DA PRODUÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	16
4 DA TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS ACADÊMICOS DA <i>LITERACY</i>.....	17
5 DAS PRÁTICAS DOMÉSTICAS DE LETRAMENTO E DE ALFABETIZAÇÃO.....	22
5.1 DAS PRÁTICAS DE LEITURA.....	22
5.2 DAS PRÁTICAS DE ESCRITA.....	32
5.3 DOS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA.....	38
6 DAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS: A FAMÍLIA COMO PRIMEIRA GUARDIÃ DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E DE ALFABETIZAÇÃO.....	44
REFERÊNCIAS.....	46
APÊNDICE.....	49

1 APRESENTAÇÃO

O presente trabalho, de caráter monográfico, cumpre as exigências do oitavo semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem como objetivo compreender como, aos seis anos, os alunos interpretam a funcionalidade da língua escrita no ambiente extra-escolar, nos convidando a pensar sobre as relações entre a escola e a família.

Para tanto, desenvolvi uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, utilizando como ferramentas metodológicas registros pelo desenho sobre as práticas domésticas de leitura e de escrita, seguidas de entrevistas relacionadas à interpretação de tais produções. Participaram desta pesquisa alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos de uma escola estadual do município de Alvorada/RS, na qual realizei meu estágio docente no primeiro semestre de 2011. Permeiam este estudo os conceitos de alfabetização, letramento, práticas e eventos de letramento e de alfabetização, suportes e gêneros textuais, esferas de letramento e de alfabetização, assim como a discussão sobre o mito da alfabetização e do letramento e a compreensão da família como guardiã do letramento e da alfabetização.

Este trabalho está organizado em seis capítulos, incluindo como seu primeiro capítulo esta apresentação.

No segundo capítulo, apresento questionamentos que durante o meu estágio de docência incitaram determinadas inquietações e como estas vieram a se constituir em meu objeto de estudo neste trabalho.

No terceiro capítulo, aponto os aportes metodológicos utilizados, como também dou informações sobre o local onde foi realizada a pesquisa e os alunos que dela participaram.

No quarto capítulo, traço, primeiro, uma trajetória dos conceitos de alfabetização e de letramento, entre outros, enfatizando, após, a diferença entre os conceitos de práticas e eventos, com vistas a ilustrar, por meio do *corpus* da pesquisa, práticas domésticas de leitura e de escrita.

No quinto capítulo, trago a análise dos dados construídos durante esse estudo sobre as práticas domésticas de leitura e de escrita dos alunos do primeiro

ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, bem como sobre os significados que atribuem a elas.

No último capítulo exponho as considerações possíveis ao término deste trabalho, isto é, as aprendizagens que este estudo tornou possível.

2 DAS INQUIETAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE AO OBJETO DE ESTUDO

Este capítulo inicial apresenta recortes do meu Estágio de Docência realizado em uma Escola Estadual de Educação Básica situada no município de Alvorada/RS. Destaca uma inquietação que acredito não ser só minha, mas de muitas professoras alfabetizadoras e mostra como isso veio a se tornar meu objeto de estudo neste trabalho.

Meu estágio foi realizado em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos nos meses de março e abril de 2011¹. A turma é composta por 30 alunos de classe média-baixa, sendo 10 meninos e 20 meninas. Alguns frequentaram a Educação Infantil tendo, também nesse ambiente, contato com fontes de leitura e escrita. Outros, mesmo não tendo frequentado esse nível de ensino, mostraram alguma desenvoltura com os materiais escolares, demonstrando tê-los utilizado anteriormente, pois reconheciam algumas letras e escreviam o próprio nome.

Um dos meus primeiros passos consistiu em cativar os alunos para aquele novo espaço: a “escola prédio”, composta por quatro prédios de dois pisos que contornam uma quadra de esportes a céu aberto. Nos fundos, há uma pracinha – inacessível às crianças – e, na frente, um pequeno jardim. O ambiente é “gelado”, nada encantador. Não há muito investimento da equipe diretiva para as séries iniciais do Ensino Fundamental, restringindo para este ano até mesmo a oferta de vagas – uma vez que foram formadas apenas duas turmas de primeiro ano, uma pela manhã e outra pela tarde. Percebia que a minha turma perdia-se, assustada, nesse novo espaço.

Outro, desses meus primeiros passos, consistiu em cativá-los para a convivência em dos ambientes desse novo espaço: a “sala de aula”, buscando construir naquelas quatro paredes um ambiente no qual pudessem se identificar

¹ Estágio realizado em tempo reduzido conforme Art. 3 da Resolução 03/2007, o qual esclarece que o/a aluno/a poderá solicitar redução da carga horária de estágio como prevê a Resolução do CNE/CP nº 2, 19/02/2002, que transcrevo a seguir: “§2º. Para o encaminhamento do pedido o/a aluno/a deverá apresentar documentação que comprove o exercício da docência concomitante ao período do estágio, no momento da solicitação. O exercício da docência deverá ultrapassar dois anos e deverá ser coincidente o nível e modalidade de ensino com a faixa etária do estágio pretendido. Somente serão apreciados os pedidos que atenderem as três condições mencionadas.” Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/index.html>. Acesso em 8. nov. 2011.

como um grupo e gostar de estar. Isso não se resume à parte física da sala, mas a buscar construir também uma relação de confiança entre eu – a professora – e cada um deles – os alunos –, assim como deles entre si – os colegas.

Buscando resolver essas primeiras inquietações – como apresentar a escola e a própria turma para essas crianças que estão começando a se constituir alunos – é que surgiram as dúvidas quanto a real proposta do primeiro ano do novo Ensino Fundamental.

O portal do Ministério da Educação (MEC, 2007)² esclarece que:

É preciso que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, no âmbito de cada sistema de ensino, a re-elaboração da Proposta Pedagógica das Secretarias de Educação e dos Projetos Pedagógicos das escolas de modo a assegurar que a matrícula das crianças de seis anos de idade permita o seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, com vistas a alcançar os objetivos do Ensino Fundamental em nove anos.

Percebo que a escola não se mobilizou neste aspecto, ao ampliar de oito para nove anos a escolarização no Ensino Fundamental, realizando uma simples transposição da primeira série para o primeiro ano e conseqüentemente as professoras do segundo ano desenvolvem o trabalho da segunda série partindo de que todos os alunos estão alfabetizados. Dessa forma, a intenção da nova lei – possibilitar a ampliação da alfabetização para dois anos – não estaria sendo respeitada com a “nova” organização da seriação dada pela escola, ao mantê-la em um único ano escolar, antecipando-a em um ano letivo, ao invés de propiciar sua ampliação para dois anos letivos ao antecipá-la em um ano.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)³, no seu artigo 32 determina como objetivos básicos na formação do cidadão:

² Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 8 nov.2011

³Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: 8 nov.2011

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

No intuito de dar início a esse processo busquei organizar um planejamento didático-pedagógico que desse conta dessas questões, considerando que deveria ser coerente com as especificidades da faixa etária desse novo primeiro ano – crianças de 6 anos de idade – e que contemplasse as diversas áreas do conhecimento.

Contudo, foram as questões da área da linguagem, mais especificamente aquelas que são reconhecidas como próprias da alfabetização e do letramento as que mais me inquietaram durante a prática docente e nas quais foco a minha discussão neste trabalho de conclusão de curso.

Como aponta Moraes (2006, p.13),

Não queremos que crianças pequenas sejam “torturadas” ou “forçadas precocemente” a entrar na ordem da escrita. Mas não encontramos fundamento para negar unicamente aos filhos de camadas populares o direito de, cedo, poderem se familiarizar com a escrita alfabética e, cedo, ganharem autonomia no exercício das práticas que cultivam os cidadãos letrados.

Assim, no curto período de estágio – foram apenas 100h/a –, procurei desenvolver atividades que contemplassem tanto a alfabetização quanto o letramento, integrando esses dois processos sem perder de vista a especificidade de cada um deles, como bem defende Soares (2004, p.15):

A conveniência, porém, de conservar esses dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes,

indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.

Ao realizar esse trabalho passei a questionar-me sobre que significado tinham as atividades propostas para os alunos e até que ponto estavam ou não envolvidos por esse processo de aquisição (alfabetização) e uso (letramento) da linguagem escrita, pois como enfatiza Soares (2003, p.19):

Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos 'acartilhados' – "a vaca voa, ivo viu a uva" – mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita.

A partir daí surgiu o interesse em pesquisar se as crianças estão na escola para aprender a linguagem escrita ou se aprendem a linguagem escrita porque estão na escola, por meio das seguintes questões: qual o significado de sua aquisição para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental? Qual a sua funcionalidade? Quais seriam os textos reais que lhes despertam vontade de ler e o que as motivam a escrever?

Como desdobramento dessas questões surge então uma outra questão: qual a bagagem de leitura, produção escrita e oralidade trazida de casa pelas crianças de seis anos?

E é esta última questão que veio a tornar-se meu objeto de pesquisa neste trabalho, ou seja, investigar as práticas de leitura e escrita no ambiente doméstico e a relação das mesmas, enquanto necessidades cotidianas com os interesses dos alunos por tais práticas.

3 DAS ESCOLHAS DAS REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (DUARTE, 2002, p.140)

Este capítulo apresenta os aportes metodológicos utilizados para o trabalho de campo como também as características do local onde foi realizada a pesquisa e dos alunos que dela participaram.

3.1 DOS APORTES METODOLÓGICOS

Este estudo sobre as concepções das crianças de seis anos em relação às práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no ambiente extra-escolar, mais especificamente nas suas próprias casas, assume uma abordagem qualitativa, ao se vincular nas noções teórico-metodológicas interacionistas, as quais defendem o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, pois interpreta o mundo em que vive continuamente (OLIVEIRA, 2008) por meio da reflexividade e do estranhamento (TEIS; TEIS, 2006).

Oliveira (2008, p. 3) aponta que:

[...] o homem é diferente dos objetos, por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças. Nesse posicionamento teórico, a vida é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas. [...] o estudo da experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos.

Segundo Gottschalk (1998), as implicações metodológicas para a realização da etnografia são múltiplas e incertas, mas devem sempre se manter dentro do

contexto, sendo ainda, para esse autor, o mais pertinente para a etnografia pós-moderna a metáfora do *bricoleur* crítico e auto-reflexivo.

Tendo por referência metodológica o estudo interativo (OLIVEIRA, 2008), adotei um técnica para produção de dados que contemplasse essa característica, utilizando-me então de entrevistas. Lüdke e André (apud OLIVEIRA, 2008), consideram como vantagem desta técnica a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

3.2 DO LOCAL DA PESQUISA

O trabalho de produção de dados foi realizado numa escola Estadual de Educação Básica do município de Alvorada/RS, onde sou professora e onde também realizei meu Estágio Docente nos meses de março e abril de 2011, sendo este último o motivo pelo qual elegi esta escola como local de estudo.

A escola está situada na entrada do município de Alvorada, na divisa com a zona leste de Porto Alegre. Atende uma população de classe média-baixa, a qual tem um perfil que oscila entre alunos com situação econômica razoável, acesso a Internet e a programações culturais, enquanto outros alunos que mal tem meios de se alimentar e vestir.

Ao investigar as práticas de leitura e de escrita de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da turma na qual estagiei, tinha por intuito aproveitar o vínculo que já existia entre eu e eles, obtendo maior espontaneidade nas respostas e, assim também, maior veracidade.

A turma é composta por 30 alunos. As entrevistas foram realizadas de maneira individual na sala da coordenação pedagógica oferecida pela direção. Alguns acontecimentos, como fluxo de pessoas, telefone tocando, materiais expostos interromperam algumas narrativas. Apesar dessas situações a produção de dados foi concluída com êxito fornecendo um *corpus* significativo para análise.

3.3 DA PRODUÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

A produção dos dados deste trabalho se deu em quatro encontros, sendo dois na forma de registros individuais produzidos pela turma e dois na forma de entrevista da pesquisadora com cada aluno, retomando os registros realizados antes de cada entrevista.

No primeiro encontro, solicitei à turma o desenho de tudo que estava presente em suas casas e que cada aluno considerasse possível de ser lido.

Após, realizei a entrevista individual, explorando, a partir do desenho o que tem de material escrito em suas casas, onde esse material fica guardado, quem tem acesso a ele, quem o lê e se eles mesmos leem ou se alguém em casa lê para eles.

No terceiro encontro, repeti o procedimento do desenho, no entanto agora dando ênfase ao material escrito produzido por eles e/ou pelos familiares no ambiente doméstico.

No último encontro foi realizada nova entrevista individual, onde, durante o relato sobre o desenho, fui questionando quem eles viam escrevendo em casa e se sabiam para quê.

Nessa segunda entrevista, questionei para que eles querem aprender a ler e a escrever, concluindo com essas respostas os dados necessários para refletir sobre a funcionalidade da leitura e da escrita para as crianças que freqüentam o Ensino Fundamental de Nove Anos.

4 DA TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS ACADÊMICOS DA *LITERACY*

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 produto de autorias, mas como produção cultural e coletiva, contextual e histórica, que, também, nos seus deslocamentos sofre os efeitos de mudanças nas práticas que as produzem. (TRINDADE, 2008, p. 111)

Neste capítulo, primeiramente, apresento uma trajetória dos conceitos de alfabetização, alfabetismos, letramento, para, após, enfatizar a diferença entre práticas e eventos de letramento, uma vez que tais conceitos estão relacionados com o objeto de estudo desta pesquisa.

Para examinar os dados produzidos por essa pesquisa, faz-se necessário uma discussão a cerca de determinados conceitos utilizados pelas pesquisas acadêmicas sobre a aquisição e os usos da leitura e da escrita.

Apóio-me, inicialmente, no estudo realizado por Piccoli (2010) para mostrar os distintos conceitos dados à *alfabetização*, ao *alfabetismo* e ao *letramento*, dependendo tanto do contexto histórico no qual está inserida a produção desses conceitos quanto das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que os embasam.

Segundo a autora, a palavra *literacy* da língua inglesa fora traduzida para o português a partir de conceitos atribuídos ora para alfabetização, ora para alfabetismo, ora para letramento, ora para lectoescrita, ora para cultura escrita.

Piccoli (2010) inicia sua análise apresentando alguns dos estudos precursores que circularam aqui no Brasil, fazendo referência a dois autores do contexto internacional que influenciaram a discussão sobre o tema nas pesquisas brasileiras: Harvey Graff (1990) e Brian Street (1995). A autora cita o entendimento de Graff (apud PICCOLI, 2010, p.259) a cerca de *literacy*, afirmando que *alfabetismo* é “[...] uma tecnologia ou conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos [...]”, enquanto Street (apud PICCOLI, 2010, p.259) entende que esse conceito depende de “uma prática ideológica implicada em relações de poder e embasada em significados e práticas culturais específicas

Como precursor brasileiro do conceito de letramento, mesmo sem ele utilizar tal denominação, a autora cita Paulo Freire (1970), que possui uma concepção de alfabetização como um ato político, criador de conhecimento que pode ser relacionado com o conceito de letramento, visto que “o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, estendendo-se na compreensão do mundo e na ação política do ser humano na sociedade.” (FREIRE, 2006 apud PICCOLI, 2010, p. 261).

Após, a autora segue apresentando uma das primeiras ocorrências do termo letramento no Brasil, citando Mary Kato (1986) que explicita que a função da escola seria a de introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, ao entender que a língua falada culta seria uma consequência do letramento.

Fazendo referência a Leda Tfouni (1988), Piccoli afirma que a autora faz uma distinção entre alfabetização e letramento situando o primeiro conceito como parte do processo individual e o segundo como parte do âmbito social, esclarecendo que tal distinção serve para “designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da leitura e da escrita, sem no entanto saber ler e escrever”. (TFOUNI, 2004 apud PICCOLI, 2010, p.261)

Seguindo essa trajetória dos conceitos, a autora cita Ângela Kleiman (1995) que também define alfabetização e letramento com estudos distintos:

[...] enquanto o primeiro é atrelado à escolaridade e enfatiza as competências individuais no uso e na prática da escrita, o segundo, inicialmente, contemplou as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas que acompanharam os usos da escrita nas sociedades para, depois, pesquisar os efeitos relacionados às práticas sociais e culturais dos variados grupos que utilizam a escrita. (KLEIMAN, 2004 apud PICCOLI, 2010, p.262)

Diferentemente, de Kleiman (1995), em 1998, Soares define letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar e de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição necessária que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” Para Piccoli (2010) fica evidente a

precedência da alfabetização sobre o letramento, através do uso dos vocábulos “resultado” e “consequência”.

A seguir a autora, contrapõe o posicionamento de Emília Ferreiro, citando uma entrevista da mesma em 2003, “na qual argumenta ser possível optar pelo uso do termo alfabetização ou do termo letramento, justificando que um estaria compreendido no outro” (FERREIRO, 2003, apud PICCOLI, 2010, p. 262). Destaca ainda, a discordância de Ferreiro na “tradução de *literacy* por letramento, preferindo a expressão cultura escrita, uma vez que é o acesso a essa cultura que desencadeia o processo de alfabetização”.

Piccoli retoma, então, Soares (2004) que sugere algumas implicações à aceitação da concepção de Ferreiro (2003), afirmando que para essa “opção por um dos termos ser concretizada, o significado de alfabetização precisaria ser ampliado para além da aprendizagem grafofônica e o significado do letramento necessitaria incorporar a aprendizagem do sistema de escrita.” (SOARES, 2004, apud PICCOLI, 2010, p. 263).

A partir do campo da historiografia e dos Estudos Culturais, Piccoli (2010) cita Trindade (2004) que opta pelo uso termo alfabetismo, ao invés de letramento, por esse estar “mais próximo às palavras analfabetismo e alfabetização, associa-o às práticas sociais de leitura e de escrita, apoiando-se na definição que Graff faz do conceito.” (PICCOLI, 2010, p. 263) A autora acrescenta sobre a necessidade de contextualização das práticas de letramento que Trindade (2005) enfatiza ao afirmar que “todos(as) nós somos mais ou menos alfabetizados(as), ou mais ou menos(as) letrados(as), dependendo dos domínios que temos e dos usos que fazemos das tecnologias que dispomos e que nos são reclamadas em nossos dias”. (TRINDADE, 2005 apud PICCOLI, 2010, p.264).

A partir de uma perspectiva educacional e política, a autora evidencia as diferentes opiniões de Moacir Gadotti e Soares, ambas sustentadas em Paulo Freire. Piccoli (2010) afirma que Soares (2005):

[...] mesmo considerando a concepção freireana de alfabetização em sentido amplo, advoga em favor da decomposição desse processo em dois: a aprendizagem do sistema de escrita, convencional e em grande parte arbitrário e a aprendizagem dos usos e funções sociais, culturais e políticos da leitura e da escrita. (PICCOLI, 2010, p.265)

Em contraponto, a autora mostra que Gadotti (2005), pensa que “utilizar o termo letramento como sinônimo de alfabetização é uma posição ideológica contrária à tradição freireana, pois reduz esse processo à técnica de leitura e de escrita e esvazia seu caráter político, assim como o da educação.” (PICCOLI, 2010, p.265)

Piccoli finaliza seu mapeamento apresentando a revisão de Soares (2007) no que se refere aos termos em questão, ao reconhecer “os estudos antropológicos de Brian Street, como responsáveis por uma revolução conceitual da palavra *literacy*, podendo ser traduzida, para a língua portuguesa, como cultura escrita” e alfabetização como “a tradução dos vocábulos *reading e early reading* da língua inglesa, significando a aprendizagem inicial da tecnologia da escrita”. (PICCOLI, 2010, p. 265)

Ao longo desse trabalho, opto por utilizar como tradução de *literacy* os termos alfabetização (aquisição) e letramento (uso), conforme defende Soares (2005).

Apresentado esse mapeamento produzido por Piccoli, passo a examinar algumas abordagens críticas do letramento realizadas por Brian Street que contribuíram na realização deste estudo.

Segundo Street (2003, p.1),

O que passou a ser denominado “Novos Estudos do Letramento” (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) representa a nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de conhecimentos (como o é nas abordagens dominantes), mas o que significa pensar em letramento enquanto prática social (Street, 1985). Isto requer o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando conforme o tempo e espaço, mas também contestados nas relações de poder. Os NLS, então, não tomam nada por certo com respeito ao letramento e às práticas sociais às quais é associado, problematizando o que conta como letramento em qualquer tempo e lugar e perguntando “quais eventos de letramento” são dominantes e quais são marginalizados ou que resistem.

Partindo dessa noção de letramentos múltiplos, o autor diferencia modelos de letramento “autônomos” de “ideológicos” (STREET, 1985). Como bem esclarece Kleiman (1995), o primeiro modelo estaria associado à concepção de letramento dominante na sociedade, com o progresso, a civilização, a modalidade social. Em

contraposição, o segundo modelo reconhece que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal os significados específicos que a escrita assume para um grupo dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.” (KLEIMAN, 1995, p.21)

Kleiman (1995, p.39) esclarece que o modelo ideológico não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento, devendo, pois, ser entendido em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa.

Para finalizar essa discussão sobre os termos, cabe ainda salientar a distinção que Street (1988) desenvolve sobre práticas e eventos de letramento. Trindade (2008, p.122-123) esclarece que:

Street (2003) utiliza a expressão *práticas de literacy* para se referir a uma concepção cultural mais ampla de determinadas formas de se expressar, ler e escrever em contextos culturais, enquanto os *eventos de literacy* diriam respeito às experiências observáveis de uso da leitura, da escrita e da oralidade. Ou seja, observaríamos *eventos de alfabetização, alfabetismo e letramento* para poder reconhecer e nomear *práticas de alfabetização, alfabetismos e letramento*.

De posse desses conceitos, passo então, no capítulo seguinte, a apresentar os dados coletados para este estudo, focados na análise das práticas de alfabetização e de letramento no contexto doméstico, a partir da apresentação dos registros e das entrevistas realizadas sobre tais práticas e em tal contexto.

5 DAS PRÁTICAS DOMÉSTICAS DE LETRAMENTO E DE ALFABETIZAÇÃO

Street (2003, p.6) destaca o pioneirismo de Hull e Schultz (2001) nas pesquisas que tematizam sobre letramentos extra-escolares nos Novos Estudos do Letramento⁴, assinalando que tais autores:

[...] desenvolveram as descrições fundacionais de eventos de letramento extra-escolar e práticas desenvolvidas nos NLS, para se rever as relações entre o intra e extra-escolar, de forma que os NLS não sejam vistos simplesmente como “anti-escolares” ou interessados apenas em letramento de resistência “local” ou de pequena escala. Eles querem usar especialmente 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 do letramento e da mudança entre as práticas de letramento exigidas nos diferentes contextos.

No intuito de reconhecer as experiências extra-escolares dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos fiz uso dos encontros mencionados no capítulo 3, buscando mapear o ponto de vista dos alfabetizando sobre a funcionalidade da leitura e da escrita no contexto doméstico, isto é, as experiências que eles possuíam com tais práticas em tal contexto.

5.1 DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Início apresentando o registro produzido pelos alunos por meio do desenho sobre o que havia para ser lido em suas casas. Analiso primeiramente os suportes textuais que apareceram nessas produções, entendendo por suporte “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.” (MARCUSCHI, 2003, p.8)

⁴Tradução dada para *New Literacy Studies (NLS)*.

Os suportes mais citados pelos alunos foram os que Marcuschi (2003, p.14) define como suportes convencionais, os quais reconhece como “típicos ou característicos, produzidos para essa finalidade”. Entre esses, destaco a presença dos livros, principalmente de histórias infantis (A3, A4 e A19⁵), que se repetem na maioria dos registros.

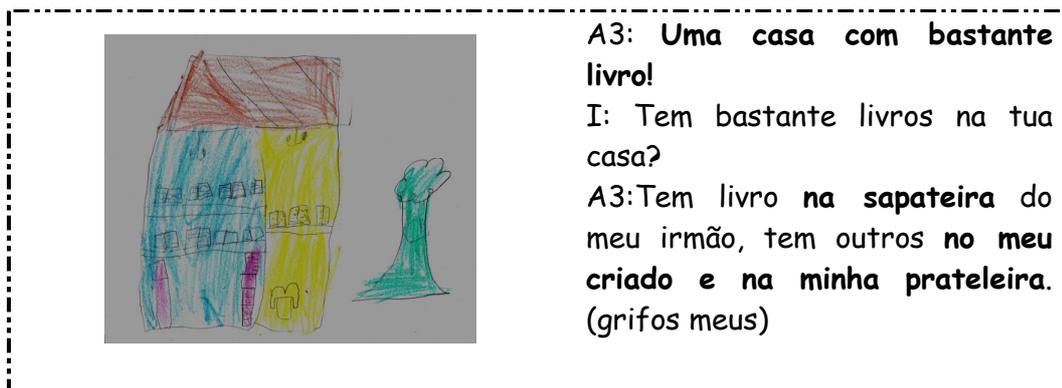


Figura 1: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A3)

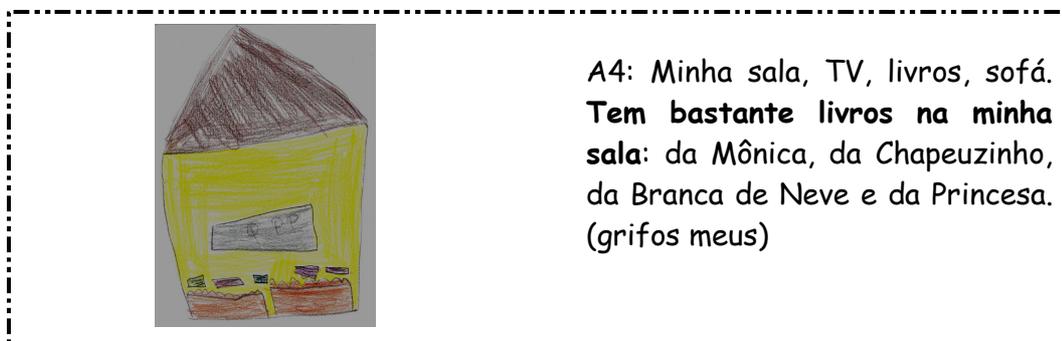


Figura 2: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A4)

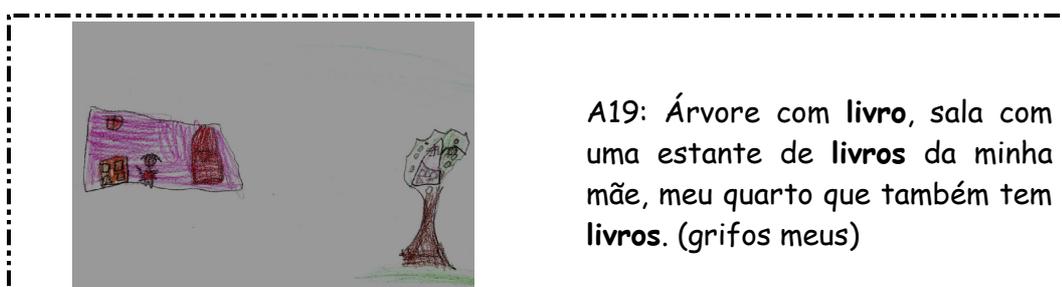


Figura 3: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A19)

⁵ Para manter em sigilo a identidade dos entrevistados, conforme o termo de consentimento, foram utilizadas as letras A para se referir aos alunos (as) e I para se referir à investigadora.

Os livros mencionados marcam presença em determinadas peças da casa – quarto e/ou sala – e seus móveis– criado, prateleira ou sapateira (A3, A4 e A19) – ou no pátio – casa da árvore (A19).

Destaco, também, de tais registros a presença de um suporte – livro – e a especificação de um gênero textual – história infantil – que costuma ser utilizado para a formação do sujeito leitor, identificados por meio de títulos ou personagens de tais histórias (A4), mesmo quando tais histórias podem ter como suporte original uma revista infantil e representarem mais especificamente o gênero história em quadrinhos, Esses, entretanto, posicionados como livros, como o faz A4 ao mencionar entre seus livros, os da Mônica⁶. Destaco, ainda, a possível presença de outros livros infantis e adultos, por meio da menção ao pertencimento de tais livros (A3, A4 e A19). ,

Posso dizer, então, que essas crianças estão interagindo com práticas de leitura próprias do letramento por meio da presença e exploração de tais suportes e gêneros textuais no contexto doméstico, independentemente da sua escolarização e consequente aquisição da leitura e da escrita, ou seja, de estarem alfabetizadas.

Dentro de uma outra categoria, que Marcuschi (2003, p.14) reconhece como suportes incidentais, os quais “podem trazer textos, mas não são destinados a esse fim de modo sistemático nem na atividade comunicativa regular”, foram elencados outros suportes de texto. Entre eles destaco: embalagens de produtos, vestimentas, roupas de cama, portas de geladeira e de peças da casa.

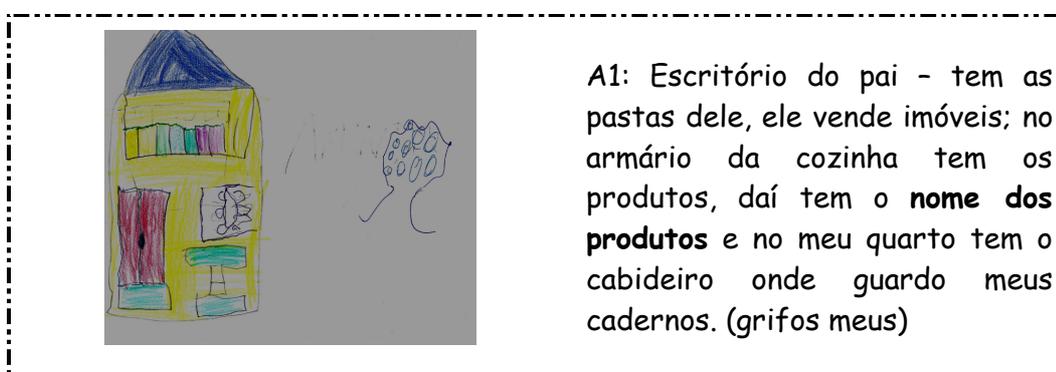
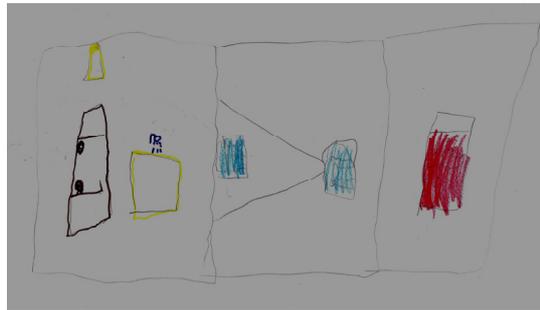


Figura 4: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A1)

⁶ A *Revista da Mônica*, de Maurício de Sousa, destinada originalmente ao público infantil, desde 1959, passou a destinar-se recentemente ao público jovem, por meio de uma outra edição, intitulada *Revista da Mônica Jovem*, desde 2008. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Turma_da_M%C3%B4nica. Acesso em 09 nov.2011.



A8: Na cozinha tem o calendário com muitas coisas para ler; o pátio é para brincar de bola e de piscina e na minha cama tem um **lençol que tá escrito Barbie**. (grifos meus)

Figura 5: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A8)



A27: Na cozinha, tem um **imã de geladeira** escrito **Ângelo**, que é o nome do meu irmão; no quarto tem livros da Branca de Neve e da Alice e no quarto do meu irmão tá escrito **"Quarto do Craque"** na porta. (grifos meus)

Figura 6: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A27)



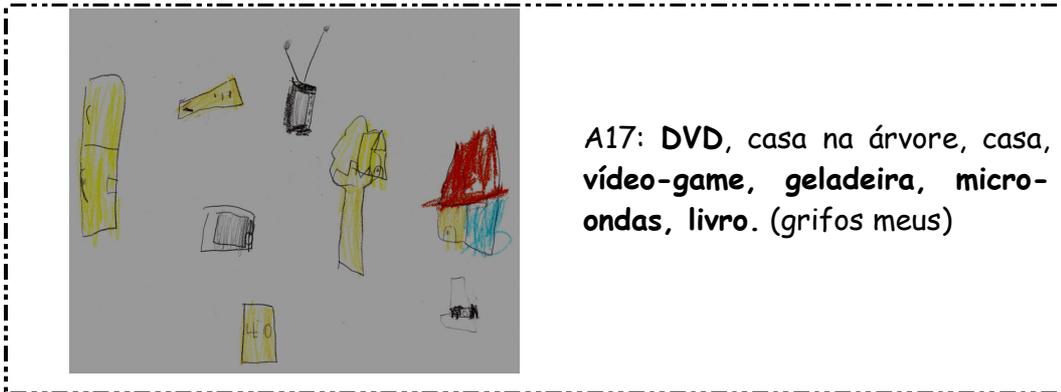
A22: **Árvore - casa na árvore, sapinho, guarda-roupa.**

I: E o que tem para ler aí?

A22: Na árvore; [n]a TV, tá escrito **SKY** e no **armário as roupas, tá escrito nas roupas**. (grifos meus)

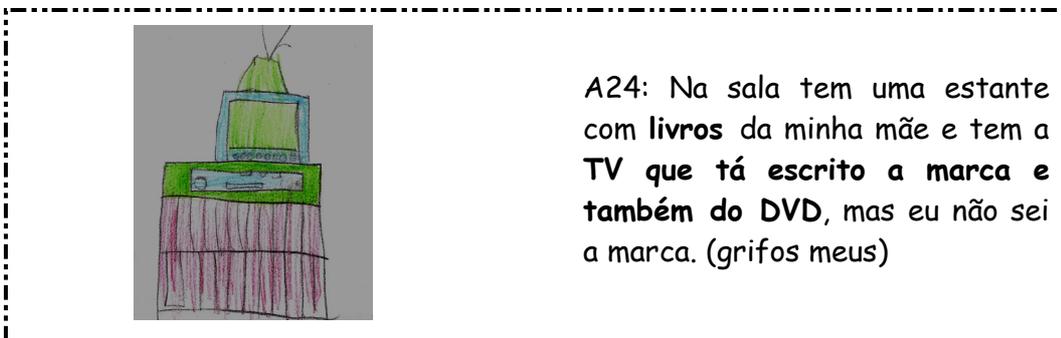
Figura 7: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A22)

Cabe salientar ainda, que alguns alunos fizeram referência aos eletrodomésticos, principalmente à TV fazendo relação com um dos serviços veiculados por ela, como a TV por assinatura (A22) ou a sua marca (A24). Somente um aluno se referiu às mensagens transmitidas pela imagem (A6).



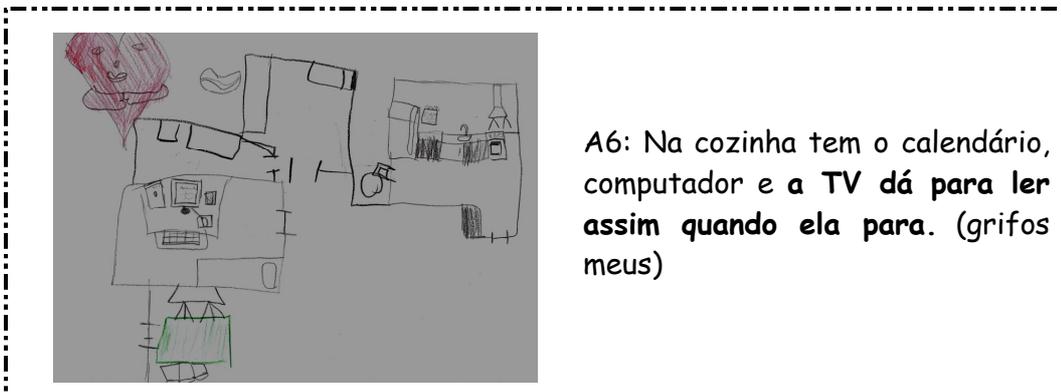
A17: DVD, casa na árvore, casa, vídeo-game, geladeira, micro-ondas, livro. (grifos meus)

Figura 8: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A17)



A24: Na sala tem uma estante com livros da minha mãe e tem a TV que tá escrito a marca e também do DVD, mas eu não sei a marca. (grifos meus)

Figura 9: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A24)



A6: Na cozinha tem o calendário, computador e a TV dá para ler assim quando ela para. (grifos meus)

Figura 10: Das práticas de leitura – Registro pelo desenho (A6)

Os alunos não tiveram dificuldade de registrar e relembrar coisas que eram possíveis de serem lidas em suas casas. Uma grande parte relacionou a suportes convencionais, talvez por estarem mais relacionados com o contexto escolar. Outros – ou não terem a disposição esses suportes ou por terem seus interesses de leitura voltados para situações mais presentes no seu dia-a-dia –, elencaram somente os suportes incidentais (A1, A8, A27 e A22) ou a ambos – incidentais e convencionais –, incluindo, mais uma vez a menção a livro, de maneira geral (A17), ou a livros para leitores adultos, no caso, os da mãe de A24.

A presença das práticas de leitura por meio do suporte convencional livro e dos diversos suportes incidentais mencionados – TV, computador, geladeira, micro-ondas, etc - que habitam o contexto doméstico, permite, mais uma vez, identificar o quanto a infância contemporânea interage com tais suportes e seus textos, interpretando-os, independentemente, friso mais uma vez, do domínio do código escrito.

Complementar a essa etapa na qual apresentei as situações de leitura que cada criança identificava no seu ambiente doméstico, analiso agora suas respostas quanto à questão da funcionalidade da escrita. Quem eles vêem lendo em suas casas, o que, para que e se alguém tem o hábito de ler para eles.

Para examinar os registros me utilizarei das esferas da vivência cotidiana em que práticas de leitura e escrita podem estar presentes, definidas por Ribeiro (2003, p 21-23), em estudo sobre o Índice de Alfabetismo Funcional da população brasileira (INAF). A autora define seis esferas: a doméstica, a do trabalho, do lazer, da participação cidadã, da educação e da religião. Nas entrevistas sobre a esfera doméstica se fazem presentes a esfera do trabalho, do lazer, da educação e da religião, conforme explicito a relação entre elas, a partir das análises que faço a seguir.

De acordo com as respostas dadas pelos alunos, todos os pais leem. Percebe-se, inicialmente, uma divisão muito acentuada na prática de leitura doméstica, na qual as mulheres – mãe, tia, dinda – leem preferencialmente revistas (A4, A9, A10, A19 e A23), e os homens – pai, avô – leem unicamente o jornal (A4, A19 e A23), como é possível constatar nas falas a seguir:

A4: Minha mãe lê revista das unhas e meu pai lê jornal.
 A9: Minha mãe lê revista assim de perfume e maquiagem. Minha tia que vende Avon.
 A10: Minha mãe lê bastante aquelas revistas de mulher.
 A19: Meu pai lê jornal e minha mãe revistas e os livros dela. Ela é professora.
 A23: Minha mãe lê livro de roupas (revista), meu vô lê jornal e minha dinda também lê as mesmas revistas da minha mãe.

Uma leitura mais cuidadosa dessas falas mostra que a mãe é sempre lembrada pela prática de leitura em todas as falas (A4, A9, A10, A19 e A23), sendo na esfera do trabalho (A9, A19) ou do lazer (A4, A10, A23).

Há uma maior diferenciação nessas mesmas falas sobre o que a mãe lê, mesmo que as crianças não tenham mencionado adequadamente suportes e gêneros textuais lidos, pois elas leem folhetos que trazem para casa de produtos de uso pessoal, como cosméticos e moda (A4, A9, A23). Tal diferenciação não aparece em relação à leitura dos homens, embora eles possam ter preferência pela leitura de diferentes cadernos dos jornais, e, no entanto, essas possíveis preferências não foram mencionadas (A4, A19 e A23).

Destaco ainda, que não há uma distinção entre revistas e livros, quando se trata do suporte folheto (A23) e que a mãe que é mencionada como leitora de livros (A19) é professora, ou seja, tal material é seu instrumento de trabalho.

No seguinte bloco de respostas, destaco além da leitura como instrumento de trabalho (A8), já mencionada antes, a leitura com fins religiosos (A1 e A6) e como tarefa escolar (A3 e A21). Para ilustrar isso, destaco as seguintes falas:

A1: Lêem a Bíblia
 A6: Sim, lêem muitas vezes a Bíblia. Eu também leio, eu tenho livrinhos de Deus.
 A3: Minha mãe lê revista e os livros importantes. I: Como são esses livros importantes? A3: São do meu irmão, ele estuda, são de matemática.
 A8: Minha mãe lê as coisas do trabalho dela, ela trabalha numa loja, numa papelaria, meu pai lê o jornal e minha irmã estuda as matérias do colégio.
 A21: Não vejo ninguém lendo. Só minha irmã de 9 anos que estuda no colégio.

Repetem-se as menções às preferências pela leitura de revista pela mãe (A3) e de jornal pelo pai (A8). Aos irmãos salienta-se a esfera escolar (A3, A8 e A21).

Diante do crescente uso do computador, até mesmo pelas crianças, este suporte foi pouco citado – três vezes – nos registros pelo desenho (A5, A6 e A9), das coisas que davam para ser lidas. Quando questionados sobre o que costumam ver seus familiares lendo este suporte apenas A5 mencionou novamente utilização do mesmo. No entanto apareceram duas novas falas (A2 e A27), que são mostradas a seguir:

A2: Eu não leio porque tô fazendo aula de violão, aí não dá tempo. Minha mãe e meu pai leem no computador.

A5: Minha mãe lê livro - aquele que vem uns selinhos que a gente troca por prêmios (Diário Gaúcho) e meu pai também. Eu leio no computador.

A27: Minha mãe lê no computador e meu pai lê revista e no computador também.

Destaco o uso da leitura na tela do computador como mais restrita aos pais (A2 e A27), pois só uma das falas (A5) menciona o uso pela criança.

As respostas acima evidenciam também uma exceção na relação entre suportes e gêneros textuais e gênero masculino e feminino, na qual a mãe lê jornal (A5) ainda que os “selinhos” a que se refere A5 geralmente são trocados por utensílios de cozinha e o pai lê revista (A27).

Considerando-se o suporte folheto, há novamente uma confusão na distinção, agora entre livro e jornal (A5).

Percebi que os livros que foram vastamente citados na primeira etapa não apareceram na leitura dos familiares, com exceção dos livros dos irmãos. No entanto, eles voltam a aparecer na entrevista, quando questiono se alguém lê para eles:

A3: Minha mãe lê livros do cachorrinho, da Barbie, do Scooby Doo e o dos cabelos vermelhos que eu tenho que entregar na biblioteca.

A5: Meus livrinhos de historinha ficam em cima do computador, tem da Bratz, da Moranguinho, das Princesas. Minha mãe lê para mim e meu pai, mas minha mãe lê mais. Mais ou menos eu já consigo ler.

A14: Minha mãe lê para mim o livro do Pica-pau.
 A16: Minha mãe lê para mim. Tem um monte de livrinho de historinha guardadinho numa gaveta na minha sala.
 A26: Minha vó e minha mãe lêem para mim historinhas de criança.

As respostas, a seguir, evidenciam a presença da família atuando como “guardiã da leitura” (STREET, 1995) na esfera doméstica, pois, além da menção a um pai leitor, novamente (A13), os irmãos (A1, A4, A13, A17, A25 e A29), primos (A4) e amigos (A10) assumem aqui a prática de leitura para esses leitores em processo ou iniciantes. Destaco ainda, que mesmo quem diz que ninguém lê (A25), logo lembra quem substitui pai e/ou mãe nessa prática doméstica:

A1: Eu tenho dois ou três livrinhos de história. Meu irmão que lê para mim.
 A4: Meu irmão e às vezes meu primo e minha prima quando eles vão lá.
 A10: História dos três porquinhos, eu leio com o meu pai. Tenho uma amiga que lê para mim, ela tem 6 anos, mas ela sabe mais do que eu.
 A13: Meus irmãos lêem para mim. Meu pai também lê livros para mim. Dentro de uma caixa no meu quarto tem livrinhos da Mônica, da Barbie, da Moranguinho.
 A17: Meu irmão que lê para mim uns livros que tem na minha casa. I: Onde ficam esses livros? A17: Os gibis? Ficam em cima do armário no quarto da minha mãe.
 A25: Ninguém lê para mim. Às vezes minha irmã lê um pouquinho...
 A29: Meu irmão lê historinha para mim de noite, do Mickey.

Nesses dois blocos percebe-se que os livros não são identificados pelos títulos, mas sim pelos personagens (A3, A5, A14, A10, A13 e A29). Pelos códigos que identificam os alunos, não é possível distinguir o sexo, mas cabe esclarecer que há uma distinção dos gêneros masculino e feminino nessas preferências de leitura, na qual personagens como Barbie, Moranguinho, Bratz, Mônica são mencionados pelas meninas (A3, A5, A13), enquanto Pica-pau e Três Porquinhos são citados pelos meninos (A14 e A10), sendo que apenas uma menina menciona leitura do Mickey (A29), mas quem lê para ela é o irmão.

Alguns alunos destacam em que espaços da casa há livros: próximo ao computador (A5), na gaveta da sala (A16), no próprio quarto (A13), no quarto da

mãe (A17), todos locais de fácil acessibilidade, podendo ser pegos pelas próprias crianças.

O suporte livro, confundido antes como jornal e/ou revista, agora é confundido com o gibi, como evidenciam as falas A17 e A29.

Outro fato a ser destacado nas entrevistas é do ensino da leitura através dos livros de história:

A6: Meu pai. Meu pai dizia lê, lê e eu não sabia. Aí ele foi me ajudando e eu fui aprendendo.

A8: Não. Meu pai que lê de vez em quando. Os livrinhos de história ficam no meu quarto. Tenho um monte! Eu leio só de vez em quando, quando a minha mãe pede. Ela ta me ensinando a ler o livrinho.

A19: Às vezes minha vó lê para mim. Eu to aprendendo a ler com a minha mãe, ela é professora.

A21: Não tenho livrinhos para ler em casa. Ninguém lê histórias para mim. Só meu tio que eu peço para ler às vezes. Minha irmã mais velha que me ensina em casa e a de 9 anos também. Elas tão me ensinando a ler historinhas, uma da Hello Kit e da Cinderela.

A23: Eu leio com a minha mãe, historinha da Polly. Ela ta me ensinando. Minha prima também lê para mim, dentro numa caixa no meu quarto tem uns livrinhos.

A27: Minha mãe. Aprendi a escrever com minha mãe. Eu escrevia faltando letras e minha mãe me ajudava. A ler também, pegava um livrinho, lia devagar e minha mãe dizia continua, continua...

A28: Eu tenho um montão de livro! Meu irmão lê até o fim e pede para eu ler igualzinho a ele. Eu to aprendendo com ele. Algumas eu já acerto inteirinha!

Retomando a relação entre alfabetização e letramento, as entrevistas revelam a família não só como guardiã da leitura, enquanto prática de letramento, pelo cultivo do hábito da leitura (A8, A19, A21, A23), mas também como guardiã da alfabetização, pelo ensino da leitura (A6, A27, A28), contando novamente com a participação da mãe, do pai e dos irmãos.

Soares (2004) faz referência à prática da alfabetização simultânea e indissociável do letramento, afirmando serem processos interdependentes. Segundo a autora,

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

A família, além de fazer uso da leitura, atua pedagogicamente na formação de leitores, como descrevem as crianças: ajudando (A6), iniciando e pedindo para a criança continuar (A27), lendo e pedindo para a criança repetir (A28). Ao “ler para” e “ler com” a criança, a família atua no sentido de alfabetizar letrando, como propõe Soares (2004).

5.2 DAS PRÁTICAS DE ESCRITA

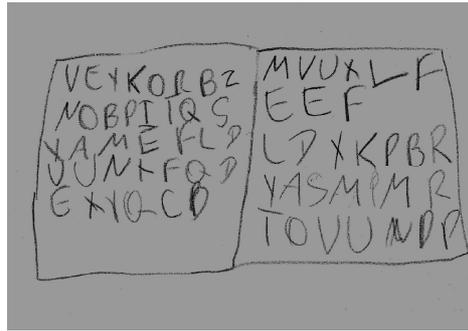
Em relação às práticas domésticas de escrita, procedi da mesma forma que em relação às de leitura, pedindo que identificassem o que havia de escrito pelos seus familiares em casa e desenhassem.

Constatei que o hábito da escrita não é tão presente quanto o da leitura, pois os alunos tiveram mais dificuldade em lembrar-se de situações em que viam os familiares escrevendo. Também percebi que eles identificavam os suportes que os pais, avós estavam lendo e sabiam para quê, ao passo que com relação à prática da escrita, alguns dele viam os familiares escrevendo expressando o motivo (A7 e A29) ou não, caso a criança não observe tal ato em casa (A24),



A7: Minha irmã Ester. Eu vi ela escrevendo uma coisa para vender sacolé. **Ela escreve bastante, também outras coisas, mas eu não sei o que é.** (grifos meus)

Figura 11: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A7)



A29: Um caderno do meu irmão, mas eu não sei o que ele escreve porque é emendado, da escola dele. (grifos meus)

Figura 12: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A29)



A24: Eu fiz outro desenho! É que eu não vejo ninguém escrevendo na minha casa. (grifos meus)

Figura 13: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A24)

Embora não saibam o que está sendo escrito, as crianças identificam dois suportes convencionais (MARCUSCHI, 2003): o cartaz (A7) e o caderno (A29) e evidenciam outras duas esferas da escrita (RIBEIRO, 2003), que se fazem presente na esfera doméstica: a esfera do trabalho (A7) e a da educação (A29).

Essas imagens também permitem identificar as hipóteses de escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999) que as crianças formulam. Vemos que em A7 e A29 há uma diferenciação de imagem e texto e da orientação espacial da escrita. Em A29 identifica-se, ainda, o conhecimento do que são letras, a variedade e a quantidade de caracteres.

As crianças identificaram a funcionalidade da escrita para comunicações rápidas e a distância, através de bilhetes e torpedos, relacionadas mais uma vez às esferas doméstica e do trabalho, entre outras, como mostro a seguir:



A3: Minha mãe escrevendo **bilhete** para a amiga da reunião que ela não podia ir porque tinha dentista, meu pai escrevendo coisas do escritório e minha mãe também - eles fazem roupas e vendem, meu irmão fazendo os temas, minha irmã também tentando fazer os temas e eu desenhando e escrevendo. Esses livros são os que a minha mãe faz os arquivos. (grifos meus)

Figura 14: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A3)



A10: Minha casa. Eu vejo meu pai escrevendo **mensagem** para os amigos dele **no celular**. Minha mãe também escreve para as amigas dela do serviço. Ela só chega à noite, mas aí ela faz **cartão** (grifos meus)

Figura 15: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A10)



A25: Minha mãe escreve **bilhete** para a sora. Às vezes a sora manda às vezes ela manda... Minha irmã adora escrever no livro, os temas. Os livros velhos às vezes eu pego e recorto, assim, que começa com B para eu fazer meu nome. E a arte, é minha mãe que pinta, ela faz quadro. (grifos meus)

Figura 16: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A25)

Aparecem, novamente, os suportes convencionais de escrita (Marcuschi, 2003), representados por bilhete (A3 e A25), cartão (A10) e livros (A3 e A25). Destaco ainda, que, em A3, não há uma distinção entre livros e cadernos de arquivo.

Mantém-se a relação entre as esferas de uso da leitura (RIBEIRO, 2003), nas práticas de escrita, pois temos na esfera doméstica a presença das esferas do trabalho (A3), do lazer (A10) e da educação (A25).

A prática da escrita enquanto uma ação pedagógica da família também aparece em casa, embora com menos força que a da leitura, uma vez que os destinatários não são as crianças, mas a dentista (A3), os amigos e colegas dos pais (A10) ou a professora (A25). Assim, o “escrever para”, tendo como destinatário os filhos, desaparece, se restringindo, agora ao seu ensino – “escrever com” (cf. A27) – , mostrando a estratégia usada pela mãe para ensinar a escrever.

Ainda que de forma tímida, a prática da escrita também é realizada pela própria criança ao recortar letras de livros velhos para montar o seu nome (A25).

Destaco, ainda, a presença da escrita na esfera doméstica, ao incluir “a administração da casa, a vivência em família, o cuidado e a educação das pessoas, além de outras atividades relacionadas ao consumo, às finanças pessoais e aos deslocamentos” (RIBEIRO, 2003, p. 21). Há, portanto, o uso da escrita para anotações do dia-a-dia, como lista de compras para casa (A1) ou de materiais de construção (A16 e A23) e de finanças (A16), conforme mostro nas falas a seguir:

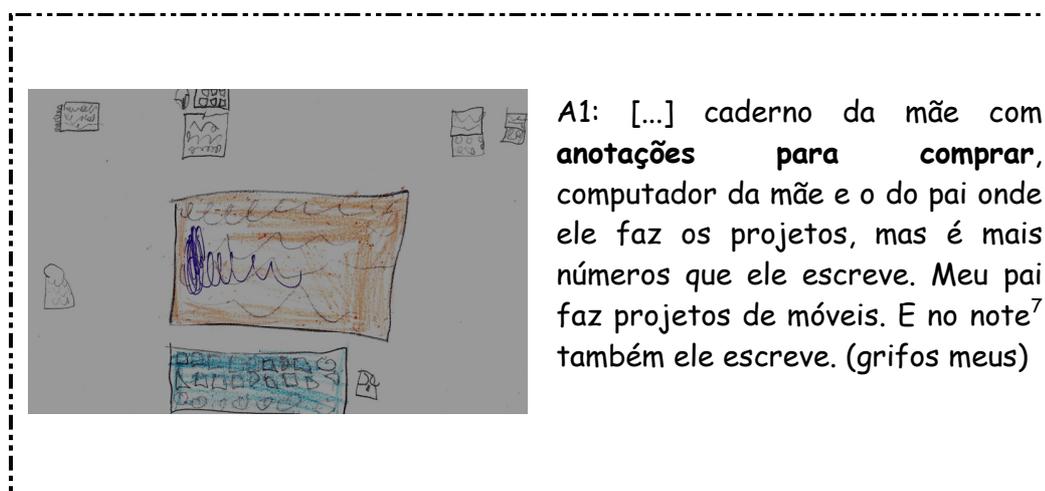
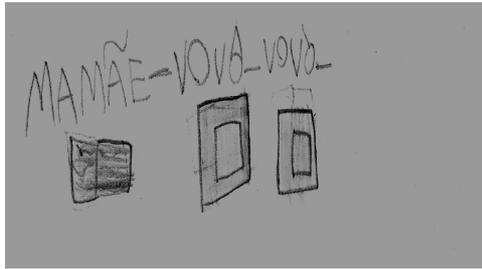


Figura 17: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A1)

⁷ Faz uso do nome reduzido para referir “notebook”.



A16: Caderno da minha mãe, onde ela **anota as contas** dela, das notas. Folha que meu avô **escreve da casa que ele ta construindo** e a folha onde minha avó **anota as nossas bagunças**. Aí, se tem muita coisa anotada, ela não dá brinquedo para nós. (grifos meus)

Figura 18: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A16)



A23: Meu irmão escrevendo no quadro para minha mãe, **que ela é legal, que ele gosta dela**. Meu vô escrevendo. Ele **vai construir uma casa nos fundos**, aí ele **anota**. Minha irmã que fica **riscando com o lápis lá na casinha da árvore**. (grifos meus)

Figura 19: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A23)

Entretanto, na maioria das falas se faz presente a escrita relacionada à esfera da educação (RIBEIRO, 2003), com destaque às atividades escolares, como os temas dos irmãos (A8, A9, A21 e A27) e/ou dos próprios pais quando esses estudam, como também o seu uso associada à esfera do trabalho (A8, A21 e A27), já evidenciado antes.



A8: Minha irmã fazendo os **trabalhos da escola**. Minha mãe também escreve os **papéis para o chefe** dela no computador. (grifos meus)

Figura 20: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A8)



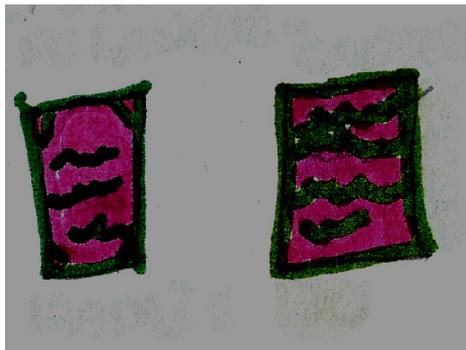
A9: Meu irmão (tem um M porque o nome dele é Mateus) **fazendo o tema no caderno**. Meu pai também escreve às vezes no computador para ver umas músicas. (grifos meus)

Figura 21: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A9)



A21: Minha mãe, meu pai e minhas duas irmãs **lendo jornal**. Minha mãe escreve e meu pai também **as coisas do trabalho deles**. Eles têm máquina de sorvete. Minhas irmãs **escrevem nos cadernos de aula**. (grifos meus)

Figura 22: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A21)



A27: Caderno de lista de lanche. Minha mãe é auxiliar de enfermagem, aí **ela faz lanche e vende lá no hospital**, para os colegas dela e **anota no caderno**. E o meu irmão **escreve no caderno de aula** (grifos meus)

Figura 23: Das práticas de escrita – Registro pelo desenho (A27)

Diferentemente da leitura, nas práticas de escrita não apareceram o uso de suportes incidentais, ficando as mesmas restritas ao uso de suportes convencionais (MARCUSCHI, 2003), como o caderno, as folhas, os livros, os cartões e ou os bilhetes

Outra diferença é que enquanto as práticas de leitura são de domínio público, como a leitura de jornais, revistas e livros, e privado, como a leitura de mensagens, e-mails e bilhetes, as de escrita são de domínio privado, incluindo as mesmas práticas de leitura do domínio privado, ou de divulgação restrita, como a produção de projetos relacionados ao trabalho dos pais.

Saliento a produção do texto tanto na forma manuscrita como digitalizada (A1, A8 e A9), dependendo do acesso a diferentes tecnologias.

Refletindo sobre a escrita na cultura da tela – na cibercultura, Soares (2002, p.155) sugere “que se pluralize a palavra *letramento* e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes *letramentos*”, enfatizando que “diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*” (SOARES, 2002, p.156).

Visto o que as crianças identificavam de material de leitura e de escrita em suas casas, o uso que eles faziam e/ou viam seus familiares fazerem deles, passo para a última questão desse estudo que retoma a funcionalidade da escrita para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos: para que eles querem aprender a ler e a escrever.

5.3 DOS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA

Muitas crianças relacionam o saber ler e escrever com ganhar maior inteligência, ganhando, assim, a possibilidade de ampliar conhecimentos, como apresento a seguir:

A1: Não sei. Quero aprender **para não ser burra**. ...

A2: **Para ser inteligente**. ...

A9: **Para ser inteligente** também, porque quem sabe ler e escrever muitas coisas é inteligente.

A14: **Para ficar inteligente**. ...Também **para ensinar meu filho**. Eu vou ter um filho quando eu crescer!

A22: **Para ser inteligente**, vou saber fazer desenho mais bonito. Para ler para minha mãe, minha vó e meu pai.

A27: **Para eu aprender mais rápido**. Porque quem não presta atenção na aula cresce e não sabe escrever e é por isso, eu quero aprender desde pequena.

Kleiman (1995) destaca como uma das características do modelo autônomo de letramento a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo. Segundo a autora, talvez o problema mais importante dessa associação “seja o fato de que uma vez os grupos não-letrados ou não-escolarizados são comparados com os grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 27).

Outras crianças veem o fato de saber ler e escrever como possibilidade de emprego:

A3: ...e **também eu quero ser médica**, aí tenho que saber.

A4: **Para mim trabalhar**. Eu quero trabalhar de **doutora de animais, Vender roupa também é uma ideia e ser médica também** e daí deu né que já é bastante coisa!

A15: Para eu **ser professora**. Só isso!

A19: Para eu aprender a fazer as coisas igual a minha mãe, **aprender a trabalhar. Eu quero ser enfermeira**.

A21: Para **trabalhar**, só isso! Eu quero **ser cabeleireira**.

A28:.... Também porque eu quero ser **diretora e modelo**.

Quanto a essa atribuição redentora ao domínio das habilidades de leitura e de escrita para o acesso a determinadas profissões, feita pelos alunos, Kleiman (1995) cita o que Graff (1979) denomina como o “mito do letramento”, que é definido como:

[...] uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição, como já foi apontado, mas também no âmbito do social. (KLEIMAN, 1995, p. 34)

Penso que as falas mencionadas antes estariam relacionadas aos “Efeitos que determinam a ascensão e mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p.35), enquanto as falas que serão mostradas a seguir estariam relacionadas aos “Efeitos que garantem a modernidade, a capacidade de integração na vida moderna, o igualitarismo” (KLEIMAN, 1995, p. 35), nas quais as crianças percebem o ato de aprender a ler e a escrever como uma condição para o pertencimento ao grupo dos que sabem.

A5: Para poder ler desde pequena, porque **tem uns grandes que não sabem...**

A11: **Porque as minhas amigas falam “o que ta escrito?” e eu não sei.** Mas não sei o que mais vou poder fazer.

A17: Para eu **ler em todo lugar que tem coisa de ler:** na minha casa, na casa da minha tia, no vídeo-game e no DVD que aparece assim no início coisa escrita e quando termina também ta escrito.

A28: Porque o meu irmão me faz palavras difíceis e eu não sei. **Eu não gosto quando as pessoas ficam rindo, minhas bochechas ficam vermelhas.**

A29: Para **eu poder ler tudo que eu vejo** nas placas, nas lojas, nas casas livro, coisa assim. **Eu quero ser igual aos outros que sabem ler!**

Percebo em tais falas a predominância do desejo de acesso à leitura (A5, A11, A17 e A29) em relação ao desejo de saber escrever (A28) e distingo que o desejo do acesso à leitura está marcado pelo letramento enquanto o da escrita está marcado pela alfabetização. Assim, a igualdade aos outros – os que leem – está marcada pelo domínio da leitura (A29).

A motivação para ler livros também aparece na maior parte das respostas, assim como a vontade de ler para resolver tarefas escolares:

A3: [...] Também vou ler os **livrinhos** e fazer letra cursiva [...]

A5: Também para eu **fazer os trabalhos**, porque daí eu vou saber ler as coisas e vou saber o que tem que fazer.

A6: Para quando eu tiver na **segunda série** eu saber ler [...]

A7: Para **saber escrever e ler umas coisas, livros.** Tem bastante livros na minha casa, aí vou poder ler um monte de história. **Eu vou poder fazer também recado para as pessoas. Eu vou gostar de ler e escrever!**

A8: Para poder **ler os livros**, o que pedir para eu ler. Para poder saber os **trabalhos que a sora dá**, saber o que tem que fazer.

A13:[...] E eu **ganhei um livrinho para ler e eu não sei ler**, de historinha, da Sininho e das Princesas. E eu quero aprender a escrever porque sempre que escrevo errado, minha mãe diz “**para que tu quer que eu compre livrinho se tu não sabe ler**” , **aí eu digo que eu vou aprender, né, eu quero aprender.**

A16: Porque a minha mãe vai me dar um livro de **detetive** para eu ler **quando eu já souber bem.**

A23: Porque a minha mãe fica falando toda hora se eu já sei ler e escrever e eu quero saber. O meu vô também disse que ia me dar um monte de papel para eu ver se eu sei mesmo. Também **eu quero ir para o colégio perto da minha casa e daí eu tenho que saber, porque lá vai ter um monte de coisa bem difícil.**

A24: Porque eu gosto de escrever, desenhar. **Eu gosto de vir para a escola, eu vou poder ler emendado, essas coisas e ir para outra escola, não, outra série.**

A25: Para minha mãe! **Eu quero ler livro de historia para ela.** Vou fazer continha, também vou fazer arte. E também **vou poder ler para quem não sabe, né.**

A30: Para eu aprender a estudar. **Tenho vontade só de ler livrinho, mas de escrever não, eu não gosto!**

Novamente, nessas falas, a prática da escrita é vista como mais difícil do que a da leitura, estando a primeira – escrever – associada de forma negativa ao erro (A13, A23, A30) em todas as falas com exceção de duas (A7 e A24) enquanto a segunda – ler – é associada a sua funcionalidade, seja de forma positiva (A3, A5, A6, A7, A8, A16, A24, A25 e A30) ou negativa (A23).

Assim como em relação às questões anteriores, apenas quatro alunos mencionaram o uso do computador. Ao observar esses resultados, levo em conta que ainda é pequeno o número de alunos com computador em casa e, quando o tem, nem sempre o acesso é permitido, ficando restrito aos pais e/ou irmãos mais velhos. No entanto, ainda assim, a leitura e a escrita digital foram citadas como motivação para aprender a ler e a escrever, como mostram as falas a seguir:

A1: Porque é legal saber, aí eu posso fazer um monte de coisas, vou poder **mexer na Internet [...].**

A2: **Vou ficar só jogando no computador.** Eu consigo ler assim: eu junto as letras, faço o som, né, depois os pedacinhos, depois eu junto tudo e consigo ler a palavra.

A3:... Aí eu vou poder **mexer no computador**, falar com minha tia pelo **MSN**[...].

A6: ... e também para minha mãe deixar eu **mexer no computador**.

Inspirada na pluralização do termo letramento, sugerida por Soares (2002), percebo como o domínio das práticas de leitura e de escrita ganham novos significados: “mexer” (A1, A3 e A6), “jogar” (A2), “falar escrevendo” (A3), dando acesso ao uso de outros gêneros textuais e a um outro suporte textual –a tela –, que pode ser ao mesmo tempo um suporte de leitura, de escrita e/ou de oralidade.

Através da apresentação desses dados é possível perceber que o contexto no qual estas crianças convivem dispõe de múltiplas práticas de letramento e que estarem imersas nessas práticas se constitui motivação para aquisição da linguagem escrita. Cabe à escola explorar essas experiências.

O reconhecimento de uma bagagem extra-escolar de letramento e de alfabetização, contemplando tanto os usos quanto a aquisição desses dois processos, me permitiu, coma realização deste trabalho, outra interpretação de como ocorre pedagogização desses processos linguísticos já no espaço doméstico. Street (1995) alerta para a pronta adesão ao ponto de vista da “pedagogização da *literacy*”, por considerar que não era a escola a fonte de valor e legitimação nesta área, uma vez que os pais que estavam desenvolvendo tal interpretação a partir de outras fontes. Segundo o autor, isto é parte de tendências culturais e sociais mais amplas, produzidas e reforçadas através das discussões sobre *literacy* nos jornais, dos rótulos nos brinquedos educacionais, dos debates políticos e dos discursos dos pais

O autor também discute como a família atua enquanto “guardiã da *literacy*” (STREET, 1995). A análise das entrevistas e dos desenhos produzidos me permitiu identificar como a família produz tal “pedagogização da *literacy*”, ao entender como age enquanto guardiã do letramento da leitura e da escrita – com base nos suportes textuais circulantes, bem como ao entender como age enquanto guardiã da alfabetização da escrita e da leitura. Assim, o contexto escolar não dita as práticas de letramento presentes na esfera doméstica. Exerce, sim, grande influência sobre ela a partir do momento que as crianças passam a frequentar a escola, mas outros contextos, como o de trabalho, o de lazer e o religioso, compartilham com o

doméstico, desse processo de pedagogização, funcionando também como guardiões de letramentos e alfabetizações múltiplas.

6 DAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS: A FAMÍLIA COMO PRIMEIRA GUARDIÃ DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E DE ALFABETIZAÇÃO

Neste estudo, busquei evidenciar a funcionalidade da leitura e da escrita na concepção de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Assim sendo, realizei uma análise referente aos achados nos registros produzidos por meio do desenho pelos alunos e nas entrevistas realizadas com os alunos, refletindo sobre as relações entre as práticas de *letramento e de alfabetização* na casa e na escola.

Com base nos dados produzidos, apresentados e analisados, pude observar que as crianças presenciam o uso da leitura e da escrita pelos familiares, assim como são atendidas pedagogicamente por eles, não só quanto ao seu uso, mas também quanto a sua aquisição – mais recorrente em relação à ao uso leitura que a sua aquisição ou que ao uso e à aquisição da escrita – no ambiente doméstico. Constatei, portanto, não ser essa uma prática vista como exclusividade da escola quanto a sua aquisição e uso “posterior”, como costumeiramente ocorre, conforme o tipo de discurso pedagógico e linguístico que orienta sua produção didática.

Entre os suportes circulantes no ambiente doméstico, encontram-se jornais locais, revistas e catálogos de cosméticos, livros religiosos, materiais específicos do ambiente de serviço dos pais, como cadernos de controle dos serviços prestados, uso do serviço de e-mails ou de projetos, além de materiais do contexto escolar como cadernos, livros didáticos e livros de histórias infantis, sendo esses últimos pertencentes também a um acervo doméstico antes mesmo de serem retirados da biblioteca escolar. Embora em menor presença, constatei o uso de novas tecnologias da escrita como celular e computador, principalmente pelos pais e pelos filhos mais velhos, sendo poucas as crianças que tinham permissão de uso do computador em casa, pelos pais.

Por perceberem o uso dessa linguagem escrita no seu contexto, as crianças citaram desde os suportes convencionais até os incidentais, (MARCUSCHI, 2003) explicitando terem noção da sua funcionalidade o que lhes desperta a necessidade de pertencimento a esse grupo de alfabetizados. Há, dessa forma, na família, uma valorização da aquisição da linguagem escrita e muitas das crianças mencionaram

estar aprendendo a ler e/ou a escrever com seus pais, ou ainda que estariam sendo incentivadas ou cobradas por eles nesse sentido.

Enfim, este trabalho buscou mostrar que, a família, enquanto guardiã de *literacy*, é quem introduz a criança nas práticas de letramento e de alfabetização, por meio de sua pedagogização doméstica. Destaco, ainda, que o entendimento de que a família funciona também como guardiã das práticas de alfabetização, é uma novidade apresentada por este trabalho, pois a literatura consultada não a menciona, pelo menos na produção acadêmica brasileira que a reconhece como guardiã das práticas de letramento em diversas esferas. Isso implica em ressaltar a importância de a escola conhecer e reconhecer as múltiplas práticas de letramento e de alfabetização como bagagem fundamental para que as crianças possam também articular o que aprendem nos ambientes intra e extra-escolar.

Como palavras finais, destaco, ainda, a importância de o quanto procurei mostrar-me sensível às questões que surgem na sala de aula, para que nós, professoras alfabetizadoras, assim como nossos alfabetizados, possamos, juntos, constantemente (re)inventar e transformar nossos conhecimentos sobre as práticas de leitura e escrita em seus diversos suportes, gêneros e esferas de uso e de aquisição, movidos pela busca de conhecimento sobre nós, sobre o outro, sobre o entorno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

Disponível em:

<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 8 nov.2011

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, SEB, 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>.

Acesso em: 8 nov.2011

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**.

Cadernos de Pesquisa, n115, p. 139-154, março/2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 8. nov.2011

FERREIRO, Emilia. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 27, p. 27-30, maio 2003.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, n.34, p. 48-49, maio/jul. 2005.

GOTTSCHALK, Simon. Postmodern sensibilities and ethnographic possibilities. In: BANKS, Anna; BANKS, Stephen. **Fiction and social research**. London:Sage, 1998.

GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p.30-64, 1990.

KATO, Mary. **No Mundo da Escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 7. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 15-61.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: LEIMAN, Angela (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita. 7. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 1995, 15-61.

MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. 2003. Disponível em:
<http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf>. Acesso em: 8 nov.2011

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?** 2006. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em: 8. nov.2011

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Revista Travessias, Vol.2, Nº3, 2008. Disponível em: <<http://200.201.8.27/index.php/travessias/article/view/3122>>. Acesso em: 8 nov.2011

PICCOLI, Luciana. Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n.3, p.257 – 275, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 8. nov.2011

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003, p.9-29.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, n.34, p. 50-52, maio/jul. 2005.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 8. nov.2011

SOARES, Magda Becker. **Práticas de Letramento e Implicações para a Pesquisa e para Políticas de Alfabetização e Letramento**. Conferência proferida no Primeiro Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. (Comunicação oral).

STREET, Brian. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v.5, n.2, May 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.htm>>. Acesso em 8.nov.2011

TEIS, Denize Terezinha; TEIS, Mirtes Aparecida. **Abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa**. Biblioteca on-line de ciências da comunicação, 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=969>. Acesso em: 8 nov. 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A Invenção de uma Nova Ordem para as Cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A produção de conhecimento sobre práticas de leitura, escrita e oralidade. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero (Org.). **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p.111-124.

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. 123-133.

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Informado (para responsáveis)

Projeto de pesquisa: Práticas Domésticas de Leitura e de Letramento

Pesquisadora Responsável: Maria Luciane Briddi Costa

Orientadora: Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade

Descrição sucinta do projeto:

O projeto de pesquisa *Práticas Domésticas de Leitura e de Letramento* objetiva analisar experiências de leitura e escrita das crianças fora do ambiente escolar, mais especificamente nas suas casas. Para tanto, fará uso de desenhos sobre material de leitura e escrita e entrevistas com os alunos sobre esses desenhos.

Termo de Consentimento Informado:

Eu, _____, RG _____, dou meu consentimento, assim como autorizo meu filho a participar da pesquisa *Práticas Domésticas de Leitura e de Letramento*, sob a responsabilidade da professora Maria Luciane Briddi Costa, tendo como sua orientadora a Prof^a Dr^a 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

Nome completo do responsável:

Nome completo do aluno:
