

Maria Luiza Rosa Barbosa

**DESLINDANDO OS USOS DA ESCRITA NOS
DOMÍNIOS ESCOLAR E FAMILIAR: IMPLICAÇÕES
DE *PRÁTICAS DE LETRAMENTO* NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística, na área de concentração: Linguística Aplicada, na linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Língua Materna, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Barbosa, Maria Luiza Rosa

Deslindando os usos da escrita nos domínios escolar e familiar : implicações de práticas de letramento no processo de alfabetização / Maria Luiza Rosa Barbosa ; orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti - Florianópolis, SC, 2014.

390 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Letramento e práticas de letramento nas esferas escolar e familiar. 3. Alfabetização . 4. Cultura escrita. 5. Sistema alfabético. I. Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Maria Luiza Rosa Barbosa

**DESLINDANDO OS USOS DA ESCRITA NOS *DOMÍNIOS*
ESCOLAR E FAMILIAR: IMPLICAÇÕES DE *PRÁTICAS DE*
LETRAMENTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de **Mestre em Linguística**, área de concentração Linguística Aplicada, e **aprovada** em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 26 de fevereiro de 2014.

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do PPGLg-UFSC

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (Orientadora)
PPGLg-UFSC

Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung
PPGL-UEM

Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Oliveira Santana
PPGLg-UFSC

Prof. Dr. Sandro Braga
DLLV-UFSC

A minha Família, que tem sido meu porto seguro em todos os momentos, especialmente naqueles em que naveguei em mares revoltos.

A Mary, minha orientadora, por ser meu 'Grilo Falante' e por me ter acompanhado nessa 'Odisseia'.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e acima de tudo, a Deus, a meus Anjos, a Santo Expedito, Nossa Senhora Aparecida e a São Miguel Arcanjo por me terem dado forças para seguir adiante num dos momentos mais espinhosos de minha vida. Cabe, igualmente, um agradecimento carinhoso pela presença, compreensão, carinho e, acima de tudo, pelo apoio incondicional em todos os momentos de minha vida, a meus pais: João e Maria; minhas irmãs: Maria Helena e Maria Alice; a meus irmãos: Maurício, Márcio e Marcelo; a minhas cunhadas: Flávia, Geovana, Cristiane e Fernanda; a meus sobrinhos adorados Allan e Dayane, Vitor e Mariana, Guilherme, Gustavo; a minhas tias: Salete e Arzelina; a meus amigos: Adriano Marques Baddini, Agnes Sanfelici, César e Adriana Wojcik, Cleusa Iracema Pereira Raimundo, Daiana Acordi, Daniel de Jesus Bastardo, José do Nascimento, Maristela Skrenski Ustic, Nathalie Helman, Omar Felipe Paludo Del Grandi, Raquel Coelho, Sérgio Meira, Sérgio Prosdócimo, Tere Calixto, William Edson de Pascoal, William Wojcik; e a Marcelo de Pascoal, paciente interlocutor de minhas constantes e prolixas reflexões.

Minha eterna gratidão a Mary, minha iluminada orientadora, especialmente por ter aceitado caminhar a meu lado nesta etapa da minha vida acadêmica e, acima de tudo, por sua compreensão, alteridade e dicas preciosas. Agradeço, igualmente, aos queridos colegas do grupo ‘Cultura Escrita e Escolarização’ (NELA-UFSC) pelo apoio, especialmente a Aline Cassol Daga, Anderson Goulart, Eloara Tomazoni, Hellen Melo, Karoliny Correia, Letícia Giacomini, Rosângela Pedralli e Simone Lesnhak.

Não poderia deixar de agradecer a Diva Zandomenego, José Ernesto de Vargas, Lúcia Locatelli Flôres, Rosilda Pereira do Amaral, Valdete Cunha e Zilma Gesser Nunes, pela amizade, pelas boas energias e pelos braços abertos com que sempre me receberam no DLLV/CCE-UFSC. Um carinho especial a Ana Luzia Dias Pereira que, ao avaliar meu currículo, valorizou minha trajetória profissional me contratando, em meados de 2013, para atuar como Supervisora Educacional.

Meu afetuoso e reconhecido agradecimento a Roseli Zen Cerny, Daniel Francisco Miranda, Aluízia Cadore, Mônica Renneberg, Cláudia Annies, Jaqueline de Ávila, Aline Barth, Patrícia Dias, Priscila Sena, Heloísa Dutra, Nelci Nau, Deidvid de Abreu, Daniela Ribeiro Schneider, Patrícia von Flach, Rosemeri Maria Pereira, Delmar Gularte, Talita Ávila Nunes, Cristiane Pereira do Amaral, Raquel Barbosa, Thiara Batista, Mauro Flores, Bruna Luyse Soare, Claudia Fermiano,

Wilton Pimentel, João Vicente Alfaya dos Santos, Raissa Esther, Yuri Calazans, e aos demais colegas do NUTE-UFSC, pela compreensão e pelo apoio nos momentos em que precisei me ausentar.

Agradeço, ainda, ao Colegiado do PPGLg-UFSC pelo olhar sensível a minhas demandas; à Evelise Sousa, por sua presteza, compreensão e delicadeza; especialmente aos membros da banca examinadora, que se dispuseram a avaliar e a contribuir para o enriquecimento de meu estudo: Profa. Dra. Neiva Maria Jung, Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana, Prof. Dr. Sandro Braga e Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena (Suplente).

E, por fim, um agradecimento especial ao CNPq; aos gestores do Colégio de Aplicação e à equipe pedagógica das Séries Iniciais; à alfabetizadora, às crianças e suas respectivas famílias que se dispuseram a participar, recebendo-me acolhedoramente, assim como a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, tornaram possível a realização desta pesquisa.

Identidade

*Preciso ser um outro
para ser eu mesmo*

*Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta*

Sou pólen sem insecto

*Sou areia sustentando
o sexo das árvores*

*Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro*

*No mundo que combato
morro
no mundo por que luto
nasço*

(Mia Couto)

RESUMO

Este estudo ancora-se em teóricos do *fenômeno letramento*, como Barton (2007), Heath (1982), Street (1984; 1988; 2000), Barton e Hamilton (1998); Barton, Hamilton e Ivanič (2000; 2004; 2012), Gee (2004), Kalantzis e Cope (2006), entre outros. Por meio do estudo dos *eventos de letramento*, depreendem-se *práticas de letramento familiar* dos alfabetizandos e implicações dessas mesmas *práticas* no processo de *alfabetização*. O objetivo do estudo é **identificar se /em que medida / de que forma as *práticas de letramento familiar* dos alunos incidem sobre seu *processo escolar de alfabetização*, depreendendo implicações dessa relação**. Como desdobramento, os objetivos específicos foram: (i) depreender *práticas de letramento escolar* que caracterizam as relações de ensino e de aprendizagem na classe em que se inserem os participantes deste estudo; (ii) depreender *práticas de letramento familiar* na classe de alfabetização em estudo, que congrega alunos oriundos de entornos socioeconômicos e culturais heterogêneos; (iii) reconhecer em que medida essas *práticas* convergem ou divergem com/das *práticas de letramento escolar*; e (iv) depreender as implicações entre essa eventual maior ou menor convergência e o desenvolvimento do processo de alfabetização por parte das crianças. Participaram do estudo a Classe Carrossel – turma de alfabetização do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina –; mais especificamente, a professora alfabetizadora, três alfabetizandos dessa mesma classe – os quais foram sorteados para compor o quadro de participantes – e as famílias dessas crianças. O estudo de caso de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2008; 2010; ERICKSON, 1986; ROCKWELL, 2009; YIN, 2010) implicou descrição analítico-interpretativa (MASON, 2002) e teve como mote a seguinte questão-problema, enunciada em dupla pergunta: **Se /em que medida / de que forma a configuração das *práticas de letramento familiar* dos alunos participantes deste estudo incide sobre seu *processo escolar de alfabetização*? Que implicações é possível depreender nessa relação?** Essa questão desdobrou-se nas seguintes questões-suporte: (i) Como se caracterizam as *práticas de letramento escolar* em se tratando da classe de escolarização em que se inserem os alunos participantes deste estudo? (ii) Como se caracterizam as *práticas de letramento familiar* de alunos oriundos de entornos socioeconômicos e culturais heterogêneos que convivem em uma mesma classe de alfabetização? (iii) Que pontos de divergência e/ou convergência são depreensíveis entre as *práticas de letramento familiar* e as *práticas de letramento escolar*? (iv) Que

implicações é possível apreender entre essa eventual maior ou menor convergência e o desenvolvimento do processo de alfabetização por parte das crianças? Para tanto, os dados foram gerados por meio de entrevistas, observação, pesquisa documental e notas de campo, focalizando *os eventos de letramento* que têm lugar nos domínios escolar e familiar, fazendo-o à luz de categorias propostas por Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), com base em Hamilton (2000). Os resultados sugerem que as *práticas de letramento* no *domínio familiar* dos alunos participantes da pesquisa convergem muito estreitamente com os *letramentos dominantes*, não sendo distintas daquelas que caracterizam o *domínio escolar*, possivelmente pelo bom nível de escolaridade dos pais dessas crianças, que se caracterizam por uma elevada valorização do *domínio escolar* e buscam alinhar-se aos fazeres institucionais escolares. Tais fazeres, por sua vez, tendem a manter-se em sintonia com expectativas e prospecções familiares em relação à cultura escrita. Tanto quanto a escola, as famílias dos três alunos participantes da pesquisa também desempenham, em maior ou menor grau, papel significativo em se tratando da educação para os usos sociais da escrita. Assim, tanto as famílias quanto a escola atuam substancialmente na *horizontalização* das *práticas de letramento* dessas crianças, o que decorre, em boa medida, da expressiva convergência entre *práticas de letramento familiar* e *práticas de letramento escolar* que caracteriza o grupo social envolvido neste estudo de caso. Esse quadro, enfim, favorece grandemente a consolidação do processo de alfabetização propriamente dito dessas crianças e, em se tratando das famílias, sinaliza para uma heterogeneidade no plano econômico e geográfico-cultural, mas para uma similaridade nas *práticas de letramento*, similaridade que parece derivar do fato de os pais buscarem a imersão de seus filhos na cultura escrita, uma das razões pelas quais escolheram o Colégio de Aplicação como escola para os filhos.

Palavras-chave: *Letramento. Práticas de letramento nos domínios escolar e familiar.* Alfabetização. Sistema alfabético. Cultura escrita.

ABSTRACT

This study is grounded in scholars of literacy phenomenon, as Barton (2007), Heath (1982), Street (1984, 1988, 2000), Barton and Hamilton (1998), Barton, Hamilton and Ivanič (2000, 2004, 2012) Gee (2004), Kalantzis and Cope (2006), among others. Through the study of literacy events, it is inferred family literacy practices of students and implications of those practices in the literacy process. The object of this study is **to identify whether / to what extent / how the practices of students' family literacy reflect on their academic literacy process, deducing implications of this relationship.** As outcome, the specific objectives were: (i) to infer *school literacy practices* that characterize the teaching and learning relations in the class to which the participants of this study belong; (ii) to infer *family literacy practices* in the literacy class under study, which brings together students from heterogeneous socioeconomic and cultural environments; (iii) recognize the extent to which these practices converge or diverge to / *from school literacy practices*; and (iv) deduce the implications of this occasional higher or lower convergence and the development of literacy process by children. The Carrousel class participated in this study – literacy class from Colégio de Aplicação from the Universidade Federal de Santa Catarina, located in Trindade district, city of Florianópolis, state of Santa Catarina – more specifically, the literacy teacher, three learners from this class - which were randomly assigned to be part of this research as participants, and their respective families. The ethnographic case study (ANDRÉ, 2008; 2010; DYSON; GENISHI, 2005; ERICKSON, 1986; ROCKWELL, 2009; STAKE, 1978; 2000; YIN, 2010) implied analytical-interpretative description (MASON, 2002) and had as its theme the following question-problem, set out on two questions: **Whether / to what extent / how the configuration of family literacy practices of students which participated in this study arise on their school literacy process? What implications can be inferred in this relationship?** This issue has unfolded on the following support issues: (i) How are characterize the school literacy practices in relation to the level in which the students are enrolled? (ii) How are characterize the family literacy practices of the students from heterogeneous socioeconomic and cultural environments that coexist in the same literacy class? (iii) What points of divergence and / or convergence are inferred among the family literacy practices and the school literacy practices? (iv) What implications can be inferred from occasional higher or lower convergence and the development of the literacy process by

children? To do so, data were generated through interviews, observation, documentary research and field notes, focusing on literacy events that take place in school and family domains, based on the categories proposed by Cerutti-Rizzatti, Mossmann and Irigoite (2013), based on Hamilton (2000). The results suggest that family literacy practices in the domain of the students which participated in this research converge very closely with the dominant literacies, not being distinct from those that characterize the school domains possibly by the good level of parents' education of these children, which are characterized by a high valorization of scholar sphere and seek to align themselves to the institutional school doings. Such doings, in turn, tend to remain in line with family expectations and surveys in relation to written culture. As far as the school, the families of the three students also play, in greater or lesser degree, significant role in relation to education for social uses of writing. Thus, both the families and the school act substantially in the horizontalization (KALANTZIS; COPE, 2006) of the literacy practices of these children, which is due, in good measure, to the significant convergence between family literacy practices and school literacy practices which characterizes the social group involved in this case study. This panel, in short, greatly favors the consolidation of the literacy process itself of these children and, in the case of families, pointing to similarity in economic and geographical-cultural, but for uniformity in literacy practices, similarity that seems to derive the fact that parents seek immersing their children in writing culture, one of the reasons they chose the Application College as a school for their children.

Keywords: Literacy. Literacy practices in school and family domain.
Literacy. Alphabetic system. Written culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP – Associação de Pais e Professores
CA – Colégio de Aplicação
CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNRS – Centro Nacional de Pesquisa Científica da França
DOC – Documento
EA – Entrevista Aluno(a)
EF – Entrevista Família
EP – Entrevista Professora
ENTR - Entrevista
INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
NELA – Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada
PPP – Projeto Político-pedagógico
QA – Questionário Aluno(a)
QF – Questionário Família
SOE – Serviço de Orientação Educacional
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TID – Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Conceitos implicados nos usos sociais da escrita	42
Figura 2 – Diagrama Integrado: a interconexão entre <i>eventos</i> e <i>práticas de letramento</i>	62
Figura 3 – Relação de pertencimento entre <i>alfabetização</i> e <i>letramento</i>	103
Figura 4 – Mapa da UFSC: o Campus Universitário	129
Figura 5 – Diagrama da estrutura administrativa do CA-UFSC	130
Figura 6 – Estrutura física do CA-UFSC	132
Figura 7 – Sorteio dos participantes	140
Figura 8 – Síntese dos dados atinentes aos participantes da pesquisa	141
Figura 9 – Mapa de Florianópolis: localização geográfica – bairro em que se situam os participantes de pesquisa	143
Figura 10 – Imagens da parte externa do Colégio de Aplicação	164
Figura 11 – Composição Curricular dos Anos Iniciais do CA	166
Figura 12 – Detalhes da Classe Carrossel: materiais escritos nas paredes	170
Figura 13 – Outros detalhes da Classe Carrossel	170
Figura 14 – Imagens da configuração das duplas na Classe Carrossel	175
Figura 15 – Imagens do livro de Língua Portuguesa da Classe Carrossel	179
Figura 16 – Quadro de horários da Classe Carrossel	181
Figura 17 – Imagens de materiais escritos presentes nos corredores do CA	182
Figura 18 – Imagens da biblioteca do CA e dos alunos da Classe Carrossel	187
Figura 19 – Imagens de visitas à biblioteca realizadas pelos alunos da Classe Carrossel	188
Figura 20 – Revista <i>Club Penguin</i> e cartão de associado ao clube	191
Figura 21 – ‘Cantinho de leitura’ e ‘caixa especial de livros’ da Classe Carrossel	192
Figura 22 – Exemplo de materiais escritos da Classe Carrossel	193
Figura 23 – Agenda interação por meio da modalidade escrita	194
Figura 24 – Imagens do “Projeto Correspondências”	198
Figura 25 – Dora: fragmento do DOC05	206
Figura 26 – Ficha de Dora: imagem do DOC02	207

Figura 27 – DOC05: atividades realizadas fora da escola, segundo a Família Dora	208
Figura 28 – Imagens de materiais escritos encontrados na residência da Família Dora	210
Figura 29 – Imagens de documentos encontrados na residência da Família Dora	211
Figura 30 – Imagens de objetos encontrados na residência da Família Dora	211
Figura 31 – Katy: fragmento do DOC06	213
Figura 32 – Ficha de Katy: imagem do DOC03	214
Figura 33 – DOC06: atividades realizadas fora da escola, segundo a Família Katy	216
Figura 34 – Imagens de materiais escritos encontrados na residência da Família Katy	217
Figura 35 – Imagens de objetos encontrados na residência da Família Katy	218
Figura 36 – Sheber: fragmento do DOC07	220
Figura 37 – Ficha de Sheber: imagem do DOC04	221
Figura 38 – DOC07: atividades realizadas fora da escola, segundo a Família Sheber	223
Figura 39 – Imagens de objetos encontrados na residência da Família Sheber	224
Figura 40 – Imagens de materiais escritos encontrados na residência da Família Sheber	225
Figura 41 – Imagens de documentos encontrados na residência da Família Sheber	226
Figura 42 – Imagens de recados afixados na geladeira das Famílias Katy e Sheber	234
Figura 43 – Detalhe do gibi Caverna do Dragão e da porta do quarto de Sheber	254
Figura 44 – Detalhes dos textinhos e desenhos de Katy	254
Figura 45 – Agenda: artefato de interação entre a escola e as famílias e vice-versa	257
Figura 46 – Fragmentos do Boletim: a avaliação descritiva como artefato que medeia a interação entre a escola e a família	258
Figura 47 – Exemplo de atividade: leitura de poema e sistema alfabético	270

Figura 48 – Produção textual de um dos alunos da Classe Carrossel: relato do passeio de estudos ao sítio	271
Figura 49 – Exemplos de atividades envolvendo leitura e interpretação de texto	272
Figura 50 – Imagens da atividade com as fichas de estudo realizada pelos alunos da Classe Carrossel	274
Figura 51 – Carta recebida da avó e lida por Sheber aos colegas de classe	276
Figura 52 – Texto produzido por Dora	278
Figura 53 – Texto produzido por Sheber	279
Figura 54 – Texto produzido por Katy	280

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Letramento como prática social: propostas de Baynham e de Barton e Hamilton	47
Quadro 2 – Elementos básicos das práticas e eventos de <i>letramento</i>	59
Quadro 3 – Ensino da escrita: alfabetização concebida na tradição escolar <i>versus</i> letramento	106
Quadro 4 – Distribuição das turmas no CA-UFSC	131
Quadro 5 – Nível Socioeconômico (NSE) dos alunos cujos pais autorizaram a participação	139
Quadro 6 – Nível Socioeconômico (NSE) das Famílias participantes da pesquisa	144
Quadro 7 – Língua Portuguesa: desempenho de Dora, Katy e Sheber no terceiro trimestre	282
Quadro sinótico 1 – Usos da escrita informados pelas crianças	338
Quadro sinótico 2 – Usos da escrita informados pelas famílias	341
Tabela 1 – Classes de Renda propostas pela SAE (2012)	362
Tabela 2 – Renda familiar média (R\$/mês)	362

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: TECENDO OS FIOS DO OBJETO DE PESQUISA	21
2 NAVEGANDO SOB O INFLUXO DOS <i>ESTUDOS DO LETRAMENTO</i>: A RESSIGNIFICAÇÃO DOS <i>USOS SOCIAIS DA ESCRITA</i> E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ESCOLAR DE <i>ALFABETIZAÇÃO</i>	41
2.1 LETRAMENTO E SEUS CONCEITOS DERIVADOS: DESLINDANDO MODELOS, <i>PRÁTICAS</i> E <i>EVENTOS DE LETRAMENTO</i>	50
2.1.1 <i>Modelos de letramento e suas implicações no processo de escolarização</i>	51
2.1.2 <i>Práticas e eventos de letramento: implicações no uso social da escrita</i>	55
2.2 LETRAMENTOS: ENTRE O <i>LOCAL/VERNACULAR</i> E O <i>GLOBAL/DOMINANTE</i>	65
2.3 RELAÇÃO ENTRE <i>LETRAMENTO FAMILIAR</i> E <i>LETRAMENTO ESCOLAR</i> : CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	74
2.4 <i>LETRAMENTO, ESCOLARIZAÇÃO</i> E <i>ALFABETISMO</i> : <i>RELAÇÕES DEPREENSÍVEIS</i>	78
3 PORTO DE PASSAGEM: A <i>ALFABETIZAÇÃO</i> COMO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA PARA OS USOS SOCIAIS	85
3.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA SUBJACENTES AOS DISTINTOS <i>MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO</i>	88
3.2 A <i>ALFABETIZAÇÃO</i> SOB A ÉGIDE DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL: O FOCO NOS <i>USOS SOCIAIS DA ESCRITA</i>	96
3.3 <i>ALFABETIZAÇÃO</i> E <i>LETRAMENTO</i> : <i>RELAÇÕES DEPREENSÍVEIS</i>	99
3.4 APROPRIAÇÃO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA PARA OS <i>USOS SOCIAIS</i> : ENFOQUE NA <i>ALFABETIZAÇÃO</i> COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	105

4 TRAMANDO OS FIOS DA METODOLOGIA: O ESTUDO DE CASO DE TIPO ETNOGRÁFICO	117
4.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA: O ESTUDO DE CASO DE TIPO ETNOGRÁFICO	122
4.2 DELINEANDO O CAMPO E CARACTERIZANDO OS PARTICIPANTES DE PESQUISA	126
4.2.1 O campo: um espaço heterogêneo, social e historicamente situado	128
4.2.2 Os participantes de pesquisa e suas singularidades	135
4.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS: O USO DE MÚLTIPLAS FONTES	145
4.3.1 A pesquisa documental: mapeando a cultura escrita no domínio escolar e no domínio familiar	146
4.3.2 A observação: um olhar sensível à heterogeneidade dos participantes de pesquisa	147
4.3.3 As entrevistas: sondando e depreendendo nuances dos entornos escolar e familiar	149
4.4 DIRETRIZES E CATEGORIAS PARA ANÁLISE DOS DADOS GERADOS	153
5 A CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO DOMÍNIO ESCOLAR DEPREENDIDAS A PARTIR DE EVENTOS DE LETRAMENTO	157
5.1 O <i>DOMÍNIO</i> ESCOLAR: PARTICULARIDADES DA CLASSE CARROSSEL DE RELEVÂNCIA NA DEPREENSÃO DAS <i>PRÁTICAS DE LETRAMENTO</i>	162
5.2 <i>PRÁTICAS DE LETRAMENTO</i> DEPREENSÍVEIS A PARTIR DOS <i>EVENTOS DE LETRAMENTO</i> DOS QUAIS PARTICIPA A CLASSE CARROSSEL	181
6 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA NO DOMÍNIO FAMILIAR: CARACTERIZAÇÃO DEPREENSÍVEL A PARTIR DOS EVENTOS DE LETRAMENTO	201
6.1 DELINEANDO O <i>DOMÍNIO FAMILIAR</i> DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: AS SINGULARIDADES DAS CRIANÇAS E DE SUAS RESPECTIVAS FAMÍLIAS DE RELEVÂNCIA EM SE TRATANDO DOS USOS DA ESCRITA	203

6.1.1 No domínio familiar de Dora	205
6.1.2 No domínio familiar de Katy	213
6.1.3 No domínio familiar de Sheber	220
6.2 DESCRREVENDO OS EVENTOS DE LETRAMENTO QUE TÊM LUGAR NO DOMÍNIO FAMILIAR DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	227
6.3 DEPREENDENDO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA HISTORICIZADAS NO DOMÍNIO FAMILIAR	240
7 IMPLICAÇÕES DEPREENSÍVEIS DA EVENTUAL MAIOR OU MENOR CONVERGÊNCIAS ENTRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NOS DOMÍNIOS ESCOLAR E FAMILIAR E O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	245
7.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO: PONTOS DE CONVERGÊNCIA ENTRE OS DOMÍNIOS ESCOLAR E FAMILIAR	248
7.2 IMPLICAÇÕES DAS CONVERGÊNCIAS ENTRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DO DOMÍNIO ESCOLAR E AS DO DOMÍNIO FAMILIAR NO PROCESSO ESCOLAR DE ALFABETIZAÇÃO	262
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	289
REFERÊNCIAS	295
APÊNDICES	317
ANEXOS	347

1 INTRODUÇÃO: TECENDO OS FIOS DO OBJETO DE PESQUISA

Tão presentes nos mitos imemoriais, os *fiões* se prestam não só à tessitura de belos bordados, admirados desde os tempos mais remotos, ou ao auxílio para a fuga de heróis lendários, mas também à definição de diretrizes, ou mesmo meios, que concatenam etapas de um processo. *Ler* e *escrever*¹ são processos que requerem, igualmente, o deslindamento da tessitura dos fonemas e grafemas nos quais se materializam os fios que enovelam os muitos sentidos. Podemos, ainda, afirmar que, na qualidade de estudiosos dos *problemas linguísticos social, cultural e historicamente relevantes*, nosso papel, em tese, metaforiza-se naquele desempenhado pelas antigas fiandeiras e tecelãs, distinto pelo fato de que o *fazer* do linguista aplicado é necessariamente uma ação política que implica sensibilidade cultural. Assim, o modo como tais *fiões* se entremeiam em nosso estudo demanda, dada a sua importância, que explicitemos claramente os elementos que, em sua complexidade, interconectam-se na estruturação do processo de pesquisa e que constituem o seu **objeto**, tais como o *tema*, a *problematização*, os *objetivos* e a *justificativa*; ou seja, os *fiões* que nortearam o percurso empreendido e que delinearão a tessitura da pesquisa.

Definir o caminho a ser palmilhado e o desenho do estudo levou-nos a refletir sobre a necessidade de não nos atermos meramente a ‘teorizações abstratas’ que não levam em conta a prática, sem, por outro lado, incorrer em um *aplicacionismo* teórico apolítico (MOITA LOPES, 2008). Estando em nosso horizonte de pesquisa crianças em processo de alfabetização – sujeitos constituídos, portanto, na alteridade e nas relações intersubjetivas, situados socialmente num tempo histórico definido e dotados de *diversificada herança sociocultural* (DYSON; GENISHI, 2005) –, demandou pautarmos-nos em “[...] uma teorização em que a teoria e a prática [fossem] conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem” (MOITA LOPES, 2008, p. 101, grifo do autor). Além de endereçar um *olhar sensível* a essas questões, imprescindível se fez nosso entendimento de

¹ Usaremos, a longo do texto, **itálicos** para tomadas metalinguísticas; **aspas simples** para mais de um sentido; e **aspas duplas** para revozear autores.

linguagem/língua² como objeto social: a linguagem em uso em situações reais de interação; ou seja, nosso escopo incidiu sobre as “[...] práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos” (SIGNORINI, 2007, p. 91). Tal como Rojo (2008, p. 258), entendemos que “[...] não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social, suficientes para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico”.

Dada a relevância social de que se reveste, o foco deste estudo incidiu, portanto, sobre a *alfabetização* que, em nosso entendimento, representa “[...] uma parte do processo muito mais amplo do letramento” (FARACO, 2012, p. 12), que deve facultar ao sujeito o domínio das relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas por meio do/para o uso social da escrita. Advogamos, pois, em favor de um processo de ensino e aprendizagem que se dê em contextos de sentido, contemplando o modo como a linguagem – concebida como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VIGOTSKI, 2003 [1978]) – é usada nas interações sociais. Importou, por conseguinte, considerarmos que “[...] os eventos letrados antecedem a alfabetização, acompanham os momentos específicos de aprendizagem do alfabeto e do sistema alfabético e vão muito além desses momentos específicos” (FARACO, 2012, p. 12). Compactuamos, ainda, com o pensamento de Faraco (2012, p. 12) ao explicitar que “A alfabetização apenas fornece a chave do sistema gráfico. Não esgota em si o processo de letrar, que é muito mais amplo e se realiza em múltiplos eventos socioculturais não apenas escolares”.

Tematizamos, em vista disso, *práticas de letramento familiar* dos alfabetizandos e implicações dessas mesmas *práticas* no processo de *alfabetização* – depreendendo-as por meio do estudo dos *eventos de letramento*³ de que participam. **Delimitamos esse tema** da seguinte

² Inscritas em uma epistemologia histórico-cultural, entendemo-nos liberadas da distinção *linguagem/língua*, que costuma ser cara à Linguística Teórica. Em nossa compreensão, ambas justificam-se tão somente na perspectiva intersubjetiva.

³ Ainda que esses conceitos sejam precisados à frente, importa o registro inicial de que, para as finalidades deste estudo, tendo por base Street (1988) e Hamilton (2000), entendemos por *práticas de letramento* as vivências mediadas pela modalidade escrita da língua as quais conferem valorização a essa modalidade e familiarizam (ou não) o sujeito com *eventos de letramento*

forma: *Práticas de letramento familiar* dos alfabetizandos e *apropriação da modalidade escrita da língua no processo escolar de alfabetização*: relações implicacionais⁴ depreensíveis. Tendo emergido de inquietações suscitadas por ocasião de estudo anterior (BARBOSA, 2010) – detalhadas na Metodologia –, o que nos moveu nesta pesquisa decorreu, seguramente, da necessidade de estudarmos como a configuração das *práticas de letramento familiar* dos alfabetizandos incide sobre seu processo escolar de alfabetização na busca de depreender suas possíveis implicações em se tratando desse mesmo processo, com enfoque em crianças inseridas em contextos socioculturais e econômicos distintos, mas que convivem em uma mesma classe, participando de um mesmo processo de ensino e aprendizagem.

Elegemos, para tanto, uma classe de alfabetização do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC), que congrega alunos – admitidos por sorteio – que advêm de entornos socioculturais e econômicos heterogêneos, tendo sempre em mente a compreensão de que as singularidades dos participantes de pesquisa constituíram-se, evidentemente, num ponto relevante a ser considerado na tessitura de nosso estudo, além do entendimento de que as culturas se caracterizam pela heterogeneidade e pela mudança constante, sendo também “[...] the site of struggle for power and recognition [...]. In summary, culture can be defined as membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings”⁵ (KRAMSCH, 2012, p. 9-10).

Tendo como eixo norteador a perspectiva histórico-cultural, nossa ação em campo foi, efetivamente, guiada por concepções dessa ordem, o que demandou endereçarmos um *olhar sensível* a esses sujeitos que participaram de nossa pesquisa, com vistas a compreendermos sua singularidade como seres social e historicamente situados, entendendo

específicos; já, por *eventos de letramento*, compreendemos as ocasiões em que a escrita medeia as interações humanas, sendo efetivamente usada em tais interações (HEATH, 1982).

⁴ Por *implicacional*, para as finalidades deste estudo, entendemos como *estando presente* no fenômeno estudado; não tomamos o termo nas relações *causais-consecutivas* com que normalmente é concebido na Linguística Teórica.

⁵ “[...] o terreno de conflito por poder e reconhecimento. Resumidamente, a cultura pode ser definida como o compartilhamento tanto do espaço social e da história quanto de ideias afins por parte de uma comunidade discursiva” (KRAMSCH, 2012, p. 9-10, tradução nossa).

que cada um deles se constitui não apenas nas variadas “relações de interdependência” que estabelece no âmbito social com outros seres ao longo da vida, “[...] mas também nas relações que mantém com outros homens, ‘passa[ndo] pelas coisas’, isto é, pelos produtos objetivados das formas de relações sociais passadas ou presentes [...]” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 350). Ademais, a compreensão de que a *alfabetização* implica um processo em que o educando se apropria e passa a dominar os princípios do sistema alfabético de sua língua materna, importante ferramenta para o uso social da escrita, levou-nos a refletir acerca de como se dá tal processo no âmbito escolar e também sobre o *letramento familiar* e suas implicações nessa fase de escolarização das crianças. Essa reflexão mostrou-se deveras importante, especialmente por concebermos que o foco do processo escolar de alfabetização não deve ser meramente o sistema alfabético, mas, sim, o imbricamento entre o seu ensino e o uso social da escrita; ou seja, que esse processo se dê em contextos de sentido que contemplem o modo como a escrita é usada nas interações sociais, o que tem estreita relação com os *estudos do letramento*.

Ancoradas em Kleiman e Oliveira (2008), concebemos que os *usos da modalidade escrita da língua* devem ser entendidos para além do *processo de alfabetização* tomado em sentido estrito e, até mesmo, do *processo de escolarização* em que se adquire um *conjunto de habilidades*, uma vez que a noção de *letramento* traz em seu bojo uma gama de questões de amplo espectro no que respeita aos usos sociais da escrita. Tendo sido redimensionado ao longo dos anos, o conceito de *letramento* passa a ser compreendido como um amplo conjunto de “[...] práticas sociais que podem ser inferidas de eventos mediados por textos escritos. A noção de eventos salienta a natureza situada dos estudos de letramento, indicando que o uso da língua escrita não é o mesmo em todos os contextos” (KLEIMAN; OLIVEIRA, 2008, p. 8). Assim, as pesquisas desenvolvidas sobre a *escrita e o ensino da língua materna*, empreendidas sob um viés inter/transdisciplinar, evidenciam quão heterogêneas são as *questões e os problemas de pesquisa* que permeiam esse *campo do saber*. Dentre elas, podemos elencar as

[...] possíveis relações existentes entre os estilos cognitivos e as formas de socialização da linguagem; as relações de interdependência entre a fala e a escrita; os condicionantes que contribuem para o desenvolvimento de estilos diferentes de aprendizagem da leitura e da

escritura; os processos socio-históricos e culturais que influenciam os usos da língua escrita; as relações entre sucesso e insucesso escolar e orientações de letramento; os significados das políticas de alfabetização e de letramento instituídas nas instâncias governamentais; a educação das minorias; as relações de poder que atravessam as práticas de uso da língua (KLEIMAN; OLIVEIRA, 2008, p. 7).

Dado o exposto, julgamos necessário acrescentar, nesta discussão, a compreensão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que entendem ser a alfabetização um processo que não se baseia meramente em percepção e memorização, uma vez que, para “[...] aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem” (BRASIL, 1997, p. 20⁶). Notemos que essa compreensão reverberou nos meios educacionais e trouxe contribuições substantivas para esse campo do saber, o que redundou em ganhos enriquecedores, uma vez que o conceito de *letramento* contribuiu para a compreensão dos contextos sociais e, conseqüentemente, sua inter-relação com as práticas escolares e não escolares que incidem na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, a escola como *agência de letramento*, deve focar nos usos sociais da escrita, considerando as distintas vivências dos estudantes e também os *eventos e práticas de letramento* de que participam, os quais podem impactar no seu processo de *alfabetização* (FRADE, 2003).

Filiando-nos à concepção apresentada por Frade, reconhecemos que o domínio do sistema alfabético é imprescindível – este tende a só se tornar possível por meio do processo escolar de alfabetização –, e advogamos que tal domínio se presta aos usos sociais da linguagem. Concordamos com Kalman (2002) quando nos alerta para o fato de que não podemos denegar o importante papel que cérebro, olhos, ouvidos e mãos desempenham no processo de leitura e de escrita, mas sem esquecermos, evidentemente, que “[...] los procesos de desarrollo de lenguaje oral y escrito y el acceso a la cultura escrita son un asunto de prácticas sociales, son actividades humanas que tienen que ver con

⁶ Ainda que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* tenham, objetivamente, dado lugar às *Diretrizes Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2013), mantemos aqui a menção aos PCNs porque os entendemos ainda muito presentes no ideário educacional brasileiro.

procesos sociales y culturales”⁷ (KALMAN, 2002, p. 15). *Alfabetizar* é, com efeito, um processo que deve ser empreendido com base no contexto e nas distintas práticas cotidianas dos estudantes e de suas vivências, o que implica considerar de que modo se apropriam das atividades comunicativas mediadas pela escrita; isso requer, evidentemente, um olhar para além da mera “iniciação às letras”, ou seja, da *apropriação do sistema de escrita* (KALMAN; 2002, 2004). Assim como Kalman (2002), entendemos que ler e escrever são, em essência, atividades interacionais que se dão em contextos específicos, o que nos faculta participar de distintos *encontros* com o outro (PONZIO, 2010). A alfabetização, sob essa perspectiva, é um processo que se desenvolve com base em duas histórias: a primeira de cunho social “[...] en la cual se construye y se consolida una configuración de opciones culturales alrededor de la lengua escrita; y la segunda, una historia individual de nuestro propio tránsito por la geografía comunicativa”⁸ (KALMAN, 2002, p. 15).

Não podemos, evidentemente, denegar o papel de centralidade que há no fato de que a escrita precisa, no decorrer do processo de alfabetização da criança, revestir-se de significados. Importa, pois, que os educadores tenham sempre, no horizonte de sua atuação, a clareza do quão significativa é, como salienta Cerutti-Rizzatti (2009), uma ação que atente, equilibradamente, para o uso social da escrita e o domínio do sistema alfabético. Logicamente que o domínio desse sistema é preponderante e, sem ele, não há alfabetização, mas “[...] esse entendimento não autoriza uma concepção de alfabetização que descure dos significados da escrita tal qual eles se dão na realidade cotidiana” (CERUTTI-RIZZATTI, 2009, p. 7). Imbuídas desse ideário, advogamos em favor de um processo de ensino e aprendizagem que se dê de modo mais abrangente, que possibilite ao aluno ampliar suas concepções de mundo, num processo que permita *horizontalizações*, que são mediadas pela linguagem que, no entendimento de Ponzio (2010), é o lugar de encontro entre sujeitos historicizados. Compartilhamos, ainda, com

⁷ “[...] os processos de desenvolvimento da linguagem oral e escrita e o acesso à cultura escrita são práticas sociais, são atividades humanas que estão relacionadas aos processos sociais e culturais” (KALMAN, 2002, p. 15, tradução nossa).

⁸ “[...] sobre a qual se constrói e se fortalece uma configuração de opções culturais em torno da linguagem escrita; e a segunda, uma história individual de nossa própria circulação pela geografía comunicativa” (KALMAN, 2002, p. 15, tradução nossa).

Cerutti-Rizzatti (2009) o entendimento de que o *letramento* é um fenômeno mais amplo (*continente*) e, sob essa perspectiva, o processo de *alfabetização* (*conteúdo*) é “[...] um componente do amplo fenômeno do *letramento* – aqui, no singular –, mais especificamente, um componente do *letramento escolar*, o qual, por sua vez, seria um dos muitos *letramentos* de que o fenômeno maior, *letramento*, se constitui” (CERUTTI-RIZZATTI, 2009, p. 7).

Dado o exposto, evocamos, neste ponto, Kleiman (2008 [1995]) para quem a **alfabetização**, em seu sentido estrito, designa a capacidade de decodificar, na leitura, os sinais gráficos, transformando-os em sons; e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos. A autora assinala, no entanto, que o domínio do *sistema alfabético* tem razão de ser quando se dá no bojo dos usos sociais da escrita e que essa compreensão deve ser preponderante na escola, especialmente por esta ser a “mais importante das *agências de letramento*”, condição que nos parece ganhar especial significado em se tratando dos estratos de vulnerabilidade social. Ponto relevante é a afirmativa de que “[...] o conceito de letramento surge como forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 2005, p. 06). Envolve *eventos de letramento* – atividades nas quais a escrita estiver presente – e *práticas de letramento*, isto é, como as diferentes culturas lidam com tais *eventos*. Importa, por isso, que ensino da escrita se aproxime dos significados de que se reveste essa modalidade da língua “[...] na vida dos diferentes sujeitos, ou seja, conhecendo os diferentes contextos, é possível identificar e ressignificar demandas prevalentes nos distintos estratos sociais tanto quanto nos diferentes espaços culturais” (EUZÉBIO; GOULART; MENDES, 2009, p. 40).

Ainda em se tratando de *letramento*, com base nas teorizações de Street (1984), podemos afirmar que o *modelo autônomo de letramento* toma a escrita como universal, em sua imanência. Dicotomiza, pois, escrita e oralidade e concebe a escrita independentemente de determinantes sociais, históricos e culturais. *Letrado* é, nessa perspectiva, sinônimo de *erudito/escolarizado*. O *modelo ideológico*, por sua vez, toma a escrita sob uma perspectiva **social**, focando os usos da escrita à luz de implicações socioculturais e históricas. Ao que parece, contudo, muitas instituições escolares estão centradas no *modelo autônomo de letramento*, uma vez que estabelecem um padrão que *a priori* deve ser seguido por todos, o que pode levar a experiências negativas com o processo de escolarização exatamente por, como bem explicitam Euzébio, Goulart e Mendes (2009), não levar em

consideração os diferentes entornos socioculturais. Ademais, há uma forte tendência por parte das escolas, em geral, no sentido de “[...] não oferecer espaço para a multiplicidade das práticas sociais mediadas pela língua escrita nos diferentes entornos socioculturais, uma vez que tradicionalmente se ocupa de conteúdos dados *a priori*, o que implica favorecimento de crianças provenientes de grupos majoritários altamente escolarizados” (EUZÉBIO; GOULART; MENDES, 2009, p. 44). Tomando como base a perspectiva do *modelo ideológico*, somos a favor, seguramente, de um contínuo em que a construção de sentidos se dê a partir da realidade do sujeito, de modo a ampliar esses sentidos de forma significativa, mas sem que o estudante necessite abandonar suas representações de mundo (STREET, 1984; STREET, 2003; KLEIMAN, 2008 [1995]).

Cabe lembrar que, ao tratarmos de *letramento*, é preciso que levemos em conta dois conceitos já mencionados e que serão retomados à frente com base nos autores que os propuseram: *práticas* e *eventos de letramento*. Street (2000, p. 21) afirma que o conceito de *eventos de letramento* nos permite focalizar e observar, de modo mais pontual, situações específicas quanto ao modo como acontecem e por que acontecem: “This is the classic literacy event in which we are able to observe an event that involves reading and/or writing and begin to draw out its characteristics [...]”⁹. No que concerne às *práticas de letramento*, relevante é o entendimento de que o “[...] concept of literacy practices does [...] attempt to handle the events and the patterns of activity around literacy but to link them to something broader of a cultural and social kind”¹⁰, (STREET, 2000, p. 21). Além disso, Street (2003, p. 8) pontua que “[...] parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter que o fazem funcionar, e que lhe dão significado”. O autor nos lembra, ainda, que “[...] o letramento não é pura e simplesmente um conjunto de ‘habilidades técnicas’ uniformes a serem transmitidas àqueles que não as possuem – o modelo ‘autônomo’ [...]”, uma vez que “[...] existem

⁹“Este é o clássico evento de letramento a partir do qual somos capazes de observar um evento que envolve leitura e/ou escrita e descrever as suas características [...]”. (STREET, 2000, p. 21, tradução nossa).

¹⁰ “[...] conceito das práticas de letramento tenta tratar tanto dos eventos quanto dos tipos de atividades que tenham relação com o letramento, a fim de vinculá-los a algo mais amplo, de natureza sociocultural” (STREET, 2000, p. 21, tradução nossa).

vários tipos de letramento nas comunidades, e que as práticas associadas a esse letramento têm base social” (STREET, 2003, p. 2).

Assim como Batista e colaboradores (2007), entendemos por *alfabetização* o processo por meio do qual o aluno se apropria do *sistema de escrita* de sua língua materna, o que lhe permite ler e escrever com autonomia; e, por *letramento*, “[...] o processo de inserção e participação na cultura escrita [...]”, que se inicia a partir do momento em que “[...] a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade [...] e se prolonga por toda a vida, com crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a escrita [...]” (BATISTA *et al.*, 2007, p. 13). Em suma, como nos lembra Bresson (2009), a leitura e a escrita – por serem práticas sociais instituídas – não são adquiridas espontaneamente, por isso não basta apenas o contato com textos escritos veiculados socialmente para que se aprenda a ler e escrever; é necessário, pois, que sua aprendizagem se dê por meio do ensino. Cabe, ainda, pontuarmos que, embora a escrita esteja associada à escola – instituição vista, historicamente, como imbuída da responsabilidade de ensinar suas ‘técnicas’ e zelar por suas normas de uso –, a família também desempenha um papel relevante em sua transmissão, uma vez que, no âmbito doméstico, ela é praticada em maior ou menor grau. Permeados por significados distintos, os usos da modalidade escrita da língua se prestam a múltiplas funções, sendo vivenciados em diferentes *eventos de letramento* de que participam os sujeitos, tanto na esfera familiar quanto em outros entornos de socialização (LINS SILVA, 2007).

Dado o exposto e defendendo a essencialidade do domínio do sistema alfabético para o uso social da escrita e da leitura, nosso caminhar neste estudo foi guiado pela seguinte **questão-problema**, enunciada em dupla pergunta¹¹: Se /em que medida / de que forma a configuração das *práticas de letramento familiar* dos alunos participantes deste estudo incide sobre seu *processo escolar de alfabetização*? Que implicações é possível depreender nessa relação? Como procedimento necessário, essa questão geral de pesquisa desdobra-se em:

¹¹ Ainda que haja duas perguntas, enunciamos-las as compreendendo como **a** questão geral de pesquisa, porque entendemos como intrinsecamente imbricado o conteúdo de ambas as perguntas de que a questão se constitui.

- (i) Como se caracterizam as *práticas de letramento escolar* em se tratando da classe de escolarização em que se inserem os alunos participantes deste estudo?
- (ii) Como se caracterizam as *práticas de letramento familiar* de alunos oriundos de entornos socioeconômicos e culturais heterogêneos que convivem em uma mesma classe de alfabetização?
- (iii) Que pontos de divergência e/ou convergência são depreensíveis entre as *práticas de letramento familiar* e as *práticas de letramento escolar*?
- (iv) Que implicações é possível depreender entre essa eventual maior ou menor convergência e o desenvolvimento do processo de alfabetização por parte das crianças?

É salutar, como bem o explicita Lahire (2008 [1995], p. 211-12), que estudemos a *configuração familiar do cotidiano da criança* para entendermos as *relações de interdependência entre a criança* e “[...] as pessoas que representam universos culturais e princípios socializadores muito diferentes e cujas relações com a escola são extremamente heterogêneas [...]”. Assim, realizamos, primeiramente, uma revisão bibliográfica e, posteriormente, um estudo de caso de implicações etnográficas (ANDRÉ, 2008), visando à descrição e à análise da configuração familiar de crianças advindas de diferentes entornos socioculturais que frequentam uma mesma classe de alfabetização do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), inferindo as *práticas de letramento familiar* a partir da caracterização dos *eventos de letramento* dos grupos observados. O estudo **objetivo**, portanto, identificar se /em que medida /de que forma as *práticas de letramento familiar* dos alunos incidem sobre seu *processo escolar de alfabetização*, depreendendo implicações dessa relação. Para dar conta do alcance desse propósito mais amplo, necessário se fez estabelecermos **objetivos específicos**, que nos servissem como diretriz na busca de:

- (i) Depreender *práticas de letramento escolar* que caracterizam as relações de ensino e de aprendizagem na classe em que se inserem os participantes de estudo;
- (ii) Depreender *práticas de letramento familiar* dos alunos inseridos no contexto da classe de alfabetização em estudo, que congrega alunos oriundos de entornos socioeconômicos e culturais heterogêneos;

- (iii) Reconhecer em que medida essas *práticas* convergem ou divergem com/das *práticas de letramento escolar*;
- (iv) Depreender as implicações entre essa eventual maior ou menor convergência e o desenvolvimento do processo de alfabetização por parte das crianças.

A realização desta pesquisa se **justifica**, por conseguinte, pela função social atribuída à leitura e à escrita, cujo ensino deve levar em conta o entendimento de *língua* como *objeto social*¹² e que, exatamente por isso, o domínio do sistema alfabético deve se dar em favor do uso social da escrita. A escola tem papel substantivo na formação humana, e ensinar o domínio desse sistema é, com efeito, uma das tarefas instrumentais que lhe cabe mediar para a mobilidade/inserção social do homem. Ensinar o sistema em si mesmo, tanto quanto o que fazer com ele nas relações sociais, porém, “[...] não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de interligar e comunicar o interligado” (FREIRE, 2006 [1996], p.119). Isso implica, evidentemente, fazer escolhas e tomar decisões, uma vez que as intervenções feitas em sala de aula têm como finalidade a formação do aluno. Além disso, é preciso atentar para *práticas* distintas e *eventos de letramento* em que estão inseridos os alfabetizandos, levando em conta os usos da escrita, os quais devem ser concebidos a partir da lógica social, cultural e histórica em que se instituem. Sublinhadas essas questões, evocamos Paulo Freire pela sabedoria com que trata o processo de alfabetização, entendendo esse processo em um sentido mais amplo, para além da natureza instrumental do domínio do sistema: “Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”. Assim, “[...] o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário” (FREIRE, 2008 [1970], p. 12).

Vale lembrarmos, ainda, que a palavra, “[...] mais que um instrumento, é origem da comunicação [...] é essencialmente diálogo” (FREIRE, 2005 [1982], p.19). Assim, a escrita não é um simples conteúdo escolar, mas, sim, uma atividade humana, histórica e social. Seu estudo deve, portanto, contribuir para auxiliar na solução de

¹² Entendemos *objeto*, aqui, sob o ponto de vista filosófico, como *objeto de conhecimento*, o que nos parece necessariamente implicado nas *práticas sociais* em se tratando do ideário teórico que norteia este projeto de pesquisa.

problemas cotidianos e propiciar o acesso aos bens culturais historicizados pela humanidade; o domínio do sistema alfabético é instrumento imprescindível a serviço dessas funções. Devemos, para tanto, considerar que fazer usos diversificados da escrita é implicação para o exercício da cidadania, tendo sempre em conta que a escrita tem finalidades distintas nos diferentes grupos humanos (BRASIL, 1997). Concordamos, por isso, com Paulo Freire quando sabiamente enfatiza – trecho amplamente decantado de sua ‘fala’ – que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, (2005 [1982], p. 11).

As palavras de Freire expostas anteriormente nos levam a pensar a questão do ensino e da aprendizagem da língua materna de forma mais ampla, considerando sempre o contexto em que os alfabetizados estão inseridos e “[...] the experiences students bring to the reading act, as well as the contingencies of history, culture and politics¹³” (McLAREN, 1988, p. 218). Heath (2010, p. 19) pontua que professores têm, geralmente, pouco “[...] knowledge or understanding of the realities in the lives of students’ families¹⁴”. Assim, urge que os educadores procurem “[...] desenvolver uma práxis dialética que permita fazer uma relação entre a vida cotidiana e [os] processos de globalização. [...]. Precisam usar as experiências de vida de seus alunos e da comunidade como base do currículo” (McLAREN, 1999, não paginado). É preciso, contudo, que tanto o pesquisador quanto o educador tenham um olhar despido de ideias preconcebidas a fim de evitarem-se generalizações no que respeita ao *letramento* na esfera familiar, ao qual subjaz uma “[...]

¹³ “[...] as experiências que os alunos trazem para o ato da leitura, bem como as contingências da história, da cultura e da política” (McLAREN, 1988, p. 218, tradução nossa).

¹⁴ “[...] conhecimento ou entendimento sobre a realidade familiar dos alunos” (HEATH, 2010, p. 19, tradução nossa).

vast array of potential combinations of behavior and ideology of young people and the adults with whom they interact¹⁵” (HEATH, 2010, p. 34).

Ressaltamos, ainda, que o professor deve proceder de forma crítica e perceber-se como “sujeito ideológico, produtor de significados”; é preciso que tenha, efetivamente, consciência de seu papel e de sua ideologia a fim de que “[...] a educação se transforme num processo verdadeiramente formador e que seja verdadeiramente centrada no aluno e em seus interesses [...]” (ARROJO; RAJAGOPALAN, 1992, p. 90). Isso implica fazer escolhas, pois o homem – e aqui nos ancoramos novamente em Arrojo e Rajagopalan (1992) – tem o poder de *criar significados e instituições*. Ademais, como evidencia Kleiman (2007, p. 17), “[...] o papel do professor muda na perspectiva de ensino da alfabetização e da língua materna voltada para a prática social. Um enfoque socialmente contextualizado pode conceder ao professor autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos”. Nessa perspectiva, a ação docente requer, como pontua Kleiman (2007), um olhar sensível às distintas atividades com a escrita e às finalidades a que se presta essa modalidade da língua no meio social por onde transita o estudante e também o entendimento de que a prática oral tem tanto valor quanto a letrada. Além de despir-se de crenças arraigadas, a prática do professor envolve “[...] aprender e ensinar a conviver com a heterogeneidade, valorizar o diferente e o singular”, assim como “[...] agir como interlocutor privilegiado entre grupos com diferentes práticas letradas e planejar atividades que tenham por finalidade a organização e a participação dos alunos em eventos letrados próprios das instituições de prestígio [...]” (KLEIMAN, 2007, p. 18-19).

Em vista disso, enfatizamos que estudos com implicações etnográficas, tal como este que nos propusemos a empreender, podem ser de grande valia para auxiliar e também incentivar os educadores a analisarem mais a fundo quem são os sujeitos social e historicamente situados com os quais interagem em sala de aula; isso se torna substantivo e relevante, uma vez que esse conhecimento pode trazer importantes subsídios para a prática docente. Vale lembrar que, tal qual Heath (2009), Kleiman (2007, p. 19) advoga em favor de se repensar o currículo dos cursos que formam educadores, no sentido de que sejam incluídas disciplinas que contemplem o ensino de “[...] princípios e

¹⁵ “[...] vasta gama de combinações possíveis de comportamento e de ideologia por parte dos jovens e dos adultos com quem eles interagem” (HEATH, 2010, p. 34, tradução nossa).

técnicas para fazer observações participantes e analisar as interações observadas, minimizando os filtros grafocêntricos que impomos nas nossas interpretações do mundo social”. Assim, dotado desses conhecimentos, o professor terá instrumentos para atuar com implicações dos fazeres do etnógrafo, “[...] particularmente quando ele ensina alunos de comunidades com tradições de uso da língua escrita e da língua oral muito diferentes daquelas dos grupos dominantes (estes últimos bem representados na escola)” (KLEIMAN, 2007, p. 19). Seguramente, endereçar um olhar atento à singularidade dos alunos advindos de distintos entornos faculta ao docente uma reflexão mais abrangente das questões que subjazem ao processo de ensino e de aprendizagem. Ancorado no conhecimento prévio acerca das práticas sociais de seus alunos, o professor terá subsídios para não guiar sua prática com base em generalizações, mas, sim, “[...] valorizar o singular na hora em que o aluno formula uma hipótese, dá uma resposta, questiona uma informação, demonstra saberes que parecem estar na contramão das hipóteses, respostas, informações e saberes escolares” (KLEIMAN, 2007, p. 19).

Em se tratando de contribuições significativas tanto para a educação quanto para os *estudos de letramento*, vale uma breve remissão a dois estudos empreendidos com vistas a depreender as *relações entre a natureza das práticas familiares e das escolares*: o primeiro estudo remete a um teórico consagrado, Bernard Lahire (2008 [1995]), sociólogo francês atuante no Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS) da França; o segundo estudo constitui uma pesquisa local, do grupo ao qual se filia esta pesquisa: trata-se da dissertação de mestrado de Michelle Donizeth Euzébio (2011), mestre em Linguística enquanto membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina (NELA-UFSC).

O estudioso francês investigou, dentre outros enfoques, em que medida as implicações das representações e das ações familiares incidem sobre o desempenho escolar de crianças nos meios populares. Tendo como norte o pressuposto de que o *sucesso* ou *insucesso*¹⁶ escolar por parte de crianças de oito anos de idade avindas dos meios populares estaria relacionado, mesmo em contextos bastante similares, a

¹⁶ Mantemos, aqui, os termos usados pelo autor e o conteúdo conceitual de que se revestem nas obras dele, mas reconhecemos que *sucesso* e *insucesso/fracasso* são conceitos de abordagem polêmica e que ganham outros contornos nas discussões do campo da educação. Não nos ateremos a essa discussão porque não é foco de nosso estudo.

‘diferenças secundárias’ entre as famílias inseridas em tais entornos, Lahire (2008 [1995]) analisou os perfis de 26 famílias residentes na periferia de Lyon, na França, que foram escolhidas a partir de critérios previamente estabelecidos embasados teoricamente; valeu-se, para tanto, de entrevistas, notas etnográficas e também de materiais recolhidos no ambiente escolar, tais como fichas dos alunos, cadernos de avaliação, entrevistas com alunos, professores e diretores. O pesquisador enfatiza que julga deveras pertinente a reflexão constante no processo de investigação e pontua que,

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o “fracasso” ou o “sucesso” escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra (LAHIRE, 2008 [1995], p. 19).

Levando em conta essa compreensão, procurou agrupar os perfis das 26 famílias em oito temas, cujo eixo norteador foi a presença de *certos traços ou conjunto de traços* que apareceram em cada configuração familiar, e que favorecem ou não o processo de imersão na esfera escolar e de compreensão das demandas e representações dessa mesma esfera. Voltaremos a essa discussão no quinto capítulo. Com a análise desses perfis, o estudioso destaca, por exemplo, que a *omissão parental* é um mito injustamente produzido pelos professores que ignoram as lógicas das configurações familiares, inferindo que os pais não intervêm, de algum modo, no sentido de cuidarem da escolaridade de seus filhos. Quanto ao “sucesso ou insucesso escolar”, enfatiza a necessidade de se levar em conta uma gama de variáveis na análise dessa questão, especialmente porque o fato de a criança “[...] estar cercada ou envolvida de objetos culturais ou de pessoas com disposições culturais determinadas” nem sempre é preditivo para que construa *competências culturais* (LAHIRE, 2008 [1995], p. 338). Assim, a investigação da *configuração familiar* pode ser bastante elucidativa no sentido de melhor entendermos como se dá o processo de escolarização das crianças advindas de diferentes entornos, assim como seu desempenho escolar.

Euzébio (2011), por sua vez, focou, em estudo de caso de tipo etnográfico, seis crianças advindas de um entorno de vulnerabilidade social, localizado no norte da ilha – Florianópolis (SC) –, com vistas a conhecer e descrever as *práticas e eventos de letramento* de que participam tanto em casa quanto na escola, a partir das quais procurou depreender as implicações das divergências e/ou das convergências (em maior ou menor escala) no processo de aprendizagem desses alunos. Esse estudo lhe permitiu mapear, por exemplo, a ação escolar em se tratando do conhecimento, respeito e ressignificação dos valores familiares e também se as famílias da comunidade se identificavam ou não com a ação empreendida pela escola, especialmente no que respeita aos usos da escrita. Ademais, descreveu o desempenho das crianças participantes da pesquisa quanto ao “[...] *sucesso escolar* com base nos indicadores obtidos na escola, tanto quanto com base na análise documental de seus materiais didáticos e no conteúdo das interações estabelecidas na vivência em campo” (EUZÉBIO, 2011, p. 26, grifos da autora).

Nesse estudo, após intenso trabalho de campo, observação, interlocução e análise documental, a autora concluiu que os *eventos de letramento* são rarefeitos na escola que “se caracteriza por um baixo nível de grafocentrismo” e que a configuração encontrada nas seis famílias não favorece a apropriação dos usos da escrita como processo cultural (EUZÉBIO, 2011). Constatou, ainda, que

[...] a divergência entre práticas de letramento que caracterizam a ambientação escolar e práticas de letramento que caracterizam o espaço familiar não parece ser o foco efetivo implicado na não ressignificação das representações das crianças sobre os usos da modalidade escrita da língua na sociedade contemporânea. Parece haver uma evidente ausência de escrita na ambientação escolar e nas aulas dessa classe, muitas vezes, em nosso entendimento, motivada pelas condições de a(na)lfbetismo dos alunos e, possivelmente, originada por uma implícita naturalização da não aprendizagem que tende a caracterizar espaços de vulnerabilidade social como esse [...] (EUZÉBIO, 2011, p. 234).

Tendo em vista a rarefação dos usos da escrita, uma vez que, “[...] nem em casa e nem na escola, as crianças participam efetivamente

de eventos de letramento minimamente recorrentes” (EUZÉBIO, 2011, p. 235), a estudiosa enfatiza, ainda, a necessidade de a escola ser um espaço que valorize, efetivamente, os *usos variados da escrita*, a fim de honrar, de modo crítico, sua “condição histórica de disseminador[a] dos *letramentos dominantes*” (EUZÉBIO, 2011, p. 236, grifos da autora), cuja apropriação e internalização por parte do professor é, por certo, preponderante, o que lhe dará subsídios para ancorar sua prática cotidiana. Finaliza ressaltando a importância de nos debruçarmos sobre a microssociologia, a qual poderá nos auxiliar na construção de “[...] novas inteligibilidades [...] que desvelem novos caminhos para fazer frente ao vazio que encontramos” (EUZÉBIO, 2011, p. 236). Em suma, concordamos plenamente com Euzébio (2011, p. 236) quando assevera o seguinte: “Se há fatores macrosociológicos que determinam que essas populações não se apropriem dos *letramentos dominantes*, podemos incidir sobre fatores microssociológicos [...]”, e é exatamente isso que nos moveu em direção ao estudo empreendido.

Dado o exposto, evocamos, por fim, McLaren e Huerta-Charles (2010, p. 1128) os quais entendem que uma mudança significativa na educação, em sua totalidade, pode ser obtida “[...] solamente con la participación activa, consciente y crítica de los maestros, cuando ellos tienen el poder en sus manos y trabajan en colaboración con otros actores sociales para transformar su realidad social¹⁷”. Assim, acreditamos que, por meio da imersão e do entendimento acerca dos entornos em que se insere cada criança, a pesquisa deve auxiliar “[...] a las escuelas a conectar con los intereses, la curiosidad y el deseo de aprender de los estudiantes para permitirles transitar de la superficialidad de la información a la profundidad del conocimiento personal y social¹⁸” (SANCHO GIL, 2010, p. 1115).

Em suma, os estudos aqui evocados objetivaram, tão somente, justificar nosso objeto de pesquisa, dada a relevância social e acadêmica de que se reveste, uma vez que o Brasil, no *ranking* mundial, apresenta

¹⁷ “[...] somente pode ser alcançada com a participação ativa, consciente e crítica dos professores, quando eles têm o poder em suas mãos e trabalham em colaboração com outras partes interessadas, com vistas a transformar a sua realidade social” (McLAREN; HUERTA-CHARLES, 2010, p.1128, tradução nossa).

¹⁸ “[...] as escolas a conectarem-se com os interesses, a curiosidade e o desejo de aprender dos alunos, de modo a permitir-lhes passar da superficialidade da informação para a profundidade do conhecimento pessoal e social” (SANCHO GIL, 2010, p. 1115, tradução nossa).

um percentual bastante expressivo de analfabetos funcionais, conforme sugerem dados do Inaf (2012). Urge, portanto, trazermos à luz novas perspectivas que nos possibilitem construir novas inteligibilidades sobre o tema; só assim haverá possibilidade de revertermos o atual quadro que temos no país, o que seguramente implica conhecer, de modo mais efetivo, os contextos em que estão inseridos os alunos a fim de ressignificarmos atividades de ensino e aprendizagem no universo da *alfabetização*. Não basta, a nosso ver, que apenas se criem formas de avaliar tal processo, com base em concepções, muitas vezes equivocadas, de burocratas que não conhecem a fundo as diferentes realidades em que se inserem escolas do país. É preciso, acima de tudo, entender que

A educação que separa as palavras dos atos é um fracasso; a instrução pedagógica verbal, que a criança não põe em prática, não traz nenhuma mudança real à sua vida, à sua posição no coletivo. A educação fracassa se não toma em consideração as diversas interconexões da criança com o ambiente, se está alienada da sua vida real, das condições subjetivas (apenas através das quais pode atuar), da precedente história do desenvolvimento de cada aluno, da sua idade e das suas características individuais, das suas capacidades, interesses, exigências e outras atitudes perante a realidade (KOSTIUK, 2005, p.57).

Essa compreensão reforçou, efetivamente, nossa vontade de contribuir para a construção de “[...] prácticas educativas que capitalizen los conocimientos de los educandos para crear oportunidades de conocer y experimentar con formas desconocidas¹⁹” (KALMAN, 2002, p. 26). Assim, os estudos das “[...] literacy practices of everyday life can provide data, methods and theories for educational practice. They provide data about how and what people read and write in their everyday lives which can inform educational curriculum²⁰” (BARTON;

¹⁹ “[...] práticas educativas que levem em conta o conhecimento dos alunos para criar oportunidades de aprender e experimentar com modos desconhecidos” (KALMAN, 2002, p. 26, tradução nossa).

²⁰ “[...] práticas de letramento da vida cotidiana podem contribuir com dados, métodos e teorias para a prática educativa. Eles fornecem dados sobre o que e

HAMILTON, 2012, p. xxviii). Reiteramos, por isso, que estudar a configuração dos entornos de *letramento* na esfera familiar de onde os participantes de pesquisa vêm e por onde transitam socialmente foi substantivo, uma vez que nos possibilitou trazer à luz questões que permeiam esse mesmo universo familiar, as quais, em tese, incidem, diretamente, no processo escolar de alfabetização.

Importa, ainda, o registro de que nosso estudo insere-se na área de concentração Linguística Aplicada – linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem da Língua Materna – do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLg-UFSC); tem, igualmente, vínculo com os pressupostos do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), no âmbito do qual compomos o grupo Cultura Escrita e Escolarização, que visa, sobretudo, à produção de conhecimento que possa, preferencialmente, viabilizar ações voltadas para a melhoria do ensino público. Ressaltamos, também, que esperamos não só fomentar a ampliação do diálogo sobre a temática *alfabetização* tanto quanto acerca das *práticas de letramento no domínio familiar* e suas possíveis implicações nesse processo, mas também trazer à luz questões que possam auxiliar o docente na ressignificação de seu olhar, dando-lhe subsídios no planejamento de suas ações no sentido de possibilitar uma melhoria significativa no desempenho de seus alunos, tanto na modalidade oral da língua quanto na escrita, facultando-lhes o domínio das relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas para o uso social da escrita.

Explicitamos, por fim, que esta dissertação, no que tange à estrutura, além **deste capítulo introdutório** no qual delimitamos o nosso objeto e seus desdobramentos – alongando-nos mais em nome de situar teórico-epistemologicamente esse mesmo objeto –, conta com mais **sete capítulos**. Abordamos no segundo capítulo o fenômeno do *letramento* e a ressignificação dos usos sociais da escrita, tanto quanto suas implicações no processo escolar de alfabetização. No terceiro capítulo, focalizamos teorizações que tematizam a *alfabetização*, os marcos conceituais subjacentes à nova concepção de escrita, a concepção de *língua* subjacente aos distintos *métodos de alfabetização* e as relações depreensíveis entre *alfabetização* e *letramento*. O delineamento do percurso metodológico trilhado no *estudo de caso de tipo etnográfico* é apresentado no quarto capítulo, onde detalhamos as

como as pessoas leem e escrevem em suas vidas cotidianas, os quais podem subsidiar o currículo educacional” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. xxviii, tradução nossa).

minúcias da pesquisa empreendida. Ocupamo-nos, no quinto capítulo, do *domínio escolar* e da configuração das *práticas de letramento escolar*; no sexto, das *práticas de letramento no domínio familiar* dos participantes de pesquisa; e, no sétimo, analisamos as implicações depreensíveis entre a eventual maior ou menor convergências entre as *práticas de letramento nos domínios familiar e escolar* e o desenvolvimento do processo de *alfabetização*. Procuramos, enfim, nas Considerações Finais – nosso oitavo capítulo – responder às questões da pesquisa, correspondentes aos objetivos, a partir de nossa interpretação (MASON, 2002) dos dados gerados. Apresentamos, também, recomendações e sugestões para estudos futuros.

2 NAVEGANDO SOB O INFLUXO DOS *ESTUDOS DO LETRAMENTO*: A RESSIGNIFICAÇÃO DOS *USOS SOCIAIS DA ESCRITA* E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ESCOLAR DE *ALFABETIZAÇÃO*

Empregado no gerúndio, o verbo ‘navegar’, presente no título deste capítulo, reveste-se de outros significados, para além daqueles que lhe são atribuídos nos dicionários. Aqui o utilizamos conotativamente para expressar que neste estudo, cujo foco são questões linguísticas socialmente relevantes, movemo-nos impulsionadas pelas teorias que embasam os *estudos do letramento*, que se constituem, metaforicamente, na bússola que guia a nossa ação e nos indica a rota precisa a ser trilhada; são, igualmente, os ventos benfazejos que enfunam as velas e nos impulsionam em direção a nosso destino: descrever as *práticas de letramento familiar* de alfabetizando advindos de contextos heterogêneos e suas implicações no processo de alfabetização. Como ponto de partida, é relevante destacarmos que o *letramento* é um fenômeno complexo que extrapola o mundo da escrita, o que não significa que prescindamos dela nos *eventos de letramento*. Exatamente por isso, entendemos que não se sustentam, num escopo mais amplo, hierarquizações – salvo em se tratando do *domínio escolar* –, tampouco afirmações tangenciadas às quais subjaz a concepção de *letramento* como sinônimo de *alfabetização* – questão sobre a qual nos debruçaremos no terceiro capítulo –, o que redundaria em estreitamento do conceito.

Cabe lembrarmos que, na língua inglesa, o termo *letramento* é amplamente utilizado “[...] para cobrir ambas as referências apontadas pela língua portuguesa com os termos *alfabetização* e *letramento*, o que significa que *literacy* refere-se tanto ao aprendizado de um código alfabético quanto aos usos da leitura e da escrita na vida cotidiana” (STREET, 2009, p. 88, grifos do autor). Levar em conta, como sinaliza Street (2010), o “conjunto de conceitos” que subjazem a esse fenômeno, tanto no que respeita a aspectos teóricos quanto a metodológicos, é primordial ao se pensar as questões que permeiam o contexto educacional, a fim de que não se produza uma visão ‘bancária’ de educação (FREIRE, 2008 [1970]). Assim, necessário se faz, na visão de Street – com a qual comungamos –, tomar como base o ensinamento de Paulo Freire e sua distinção entre “educação bancária” *versus* “educação para a conscientização”, e aplicá-lo ao *letramento* que “[...] não deve estar associado a apenas uma forma de acúmulo de informações, mas deve estar vinculado a práticas que promovam o *empowerment*”

(STREET, 2009, p. 89, grifos do autor). Baynham (1995) enfatiza, por exemplo, que a compreensão dos *usos sociais da escrita* perpassa o entendimento de questões nodais, assim como requer levar em conta os conceitos apresentados na Figura 1.

Figura 1– Conceitos implicados nos *usos sociais da escrita*

<p>Contexto social</p> <ul style="list-style-type: none"> • O <i>contexto social</i> configura-se como uma importante dimensão para entendermos o <i>letramento</i> porque influencia, sobretudo, os entornos em que se dão as <i>práticas de letramento</i>.
<p>Interações situadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • As interações que se dão nos distintos <i>contextos sociais</i> são substantivas para entendermos os aspectos relacionados à <i>aprendizagem</i> e aos usos da escrita.
<p>Processo de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • A base do <i>processo de aprendizagem</i> está na construção das relações sociais.
<p>Sujeitos (leitores, escritores e outros)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os <i>sujeitos</i> aprendem em contextos de sentido, tendo em conta as finalidades a que a escrita se presta.
<p>Produção e interpretação de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento sobre os processos por meio dos quais os textos são criados, recriados e interpretados também é relevante para entendermos o que está subjacente à leitura e à escrita.
<p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • A teoria dos textos, que inclui o estudo dos gêneros, das diferentes tipologias textuais, da relação entre a escrita e a oralidade e dos contextos em que esses mesmos textos são usados, tem contribuído com abordagens significativas para os <i>estudos do letramento</i>.
<p>Mídia</p> <ul style="list-style-type: none"> • A disponibilidade e o papel das diferentes mídias, no que tange aos distintos usos da escrita, também devem ser observados para entendermos o <i>fenômeno do letramento</i>, atentando para o fato de que, com o advento das novas tecnologias, os textos não são apenas impressos, mas também disseminados por outros meios.
<p>Ideologias</p> <ul style="list-style-type: none"> • O entendimento sobre as distintas posições ideológicas implícitas e explícitas é importante para se analisar os aspectos que permeiam o <i>fenômeno do letramento</i>.
<p>Discursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os discursos guardam estreita relação com as posições ideológicas implícitas ou explícitas das instituições, as quais geralmente determinam o que é válido ou não em termos de usos da escrita.
<p>Instituições</p> <ul style="list-style-type: none"> • As instituições são organizações sociais que detêm algum tipo de poder, como a escola, a lei e a medicina.

Fonte: Construído pela Autora com base em Baynham (1995)

Dado o exposto, é possível afirmarmos, ancoradas em Barton e Hamilton (2012, p. xxvii), que “Literacy, like other semiotic modes of representation, is a powerful tool for organising social life and therefore is integral to power²¹”. Sob essa perspectiva, deve ser compreendido, pontua Barton (2007, p. 7), como um “[...] symbolic system used both for communicating with others and for representing the world to ourselves [...]”²², e isso requer que levemos em conta não só o fato de que “[...] attitudes and awareness are important aspects of literacy [...]”²³, mas também os valores e os aspectos sociais, históricos e culturais subjacentes tanto ao fenômeno aqui enfocado quanto aos sujeitos que, ao longo de suas vidas, participam dos mais variados *eventos de letramento*.

Tendo em vista o caráter situado do *letramento*, importa atentarmos para o fato de que “All uses of written language can be seen as located in particular times and places. Equally, all literate activity is indicative of broader social practices²⁴” (BARTON; HAMILTON; IVANIČ, 2000, p. 1). Street e Lefstein (2007) também nos alertam que devemos atentar para os contextos sociais, culturais e históricos em que se dão os *usos da escrita*. Esse entendimento é de suma relevância, especialmente porque a materialidade dos *signos* é algo exterior ao sujeito: “Language use is a cultural act because its users co-construct the very social roles that define them as members of a discourse community²⁵” (KRAMSCH, 2012, p. 35).

²¹“O *letramento*, assim como os outros modos de representação semiótica, é uma poderosa ferramenta para organizar a vida social, sendo, conseqüentemente, parte integrante do poder” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. xxvii, tradução nossa).

²²“[...] sistema simbólico usado tanto para a comunicação com os outros quanto para representar o mundo para nós mesmos [...]” (BARTON, 2007, p. 7, tradução nossa).

²³“[...] atitudes e consciência são aspectos importantes do letramento [...]” (BARTON, 2007, p. 7, tradução nossa).

²⁴“Todos os usos da língua escrita podem ser vistos como situados em determinadas épocas e lugares. Toda atividade letrada é, igualmente, indicativo de práticas sociais mais amplas” (BARTON; HAMILTON; IVANIČ, 2000, p. 1, tradução nossa).

²⁵“O uso da linguagem é um ato cultural porque seus usuários coconstruem os papéis sociais específicos que os definem como membros de uma comunidade discursiva” (KRAMSCH, 2012, p. 35, tradução nossa).

A *linguagem*, como observa Kramsch (2012), tanto expressa quanto simboliza a realidade cultural. Desse modo, podemos afirmar que as representações de mundo, numa perspectiva situada no tempo e no espaço, instituem-se e se internalizam, no interior dos grupos, por meio das semioses, pelo poder de simbolização da *linguagem*. Como aponta Kramsch (2004, p. 242), “Vygotsky’s theory further claims that human language as a semiotic system links what we say and what we think, for it is both linguistic sign and psychological tool²⁶”. Podemos afirmar, com base em Vigotski (2003 [1978]), que ela é, na condição de atividade social, *instrumento psicológico de mediação simbólica*, tendo, por isso, duas funções: (i) a de interação social (discursiva / intersubjetiva), e (ii) de organização do pensamento (cognitiva / intrassubjetiva).

No que concerne a essa questão, Kramsch (2004, p. 242) destaca que, como *sistema semiótico*, a *linguagem* medeia não só os processos psicológicos, mas também os sociais “[...] because symbols can only be recognized and interpreted if they are shared by a community of sign users who agree on their meaning, even if sign users differ in the associations and combinations they make of these signs²⁷”. Atentarmos, pois, para o fato de que é no bojo da *dimensão intersubjetiva* que o *sujeito* constrói suas representações de mundo, o que demanda reconhecermos a relatividade semiótica, linguística e discursiva implicada nesse processo (KRAMSCH, 2004), é substantivo para se pensar o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar.

É preciso também, ao analisar e descrever *as práticas de letramento familiar* e suas implicações no processo escolar de alfabetização, levarmos em consideração que o “[...] homem é um ser de raízes espaço-temporais [...]” (FREIRE, 2007 [1979], p. 61), assim como o fato de que, “[...] como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem–realidade. Essa relação homem–realidade, homem–mundo [...] implica a

²⁶“A teoria de Vigotski traz em seu bojo a compreensão de que a linguagem humana como um sistema semiótico liga o que dizemos e o que pensamos, uma vez que é tanto um signo linguístico quanto um instrumento psicológico” (KRAMSCH, 2004, p. 242, tradução nossa).

²⁷“[...] porque os símbolos podem ser reconhecidos e interpretados somente se forem compartilhados por uma comunidade de usuários de signos que concordam com seus significados, mesmo que esses usuários divirjam nas associações e combinações que fazem desses signos” (KRAMSCH, 2004, p. 242, tradução nossa).

transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão” (FREIRE, 2007 [1979], p. 17). Necessário se faz, ainda, o entendimento de que a “[...] língua tem natureza social e histórica, é um sistema culturalmente determinado e reflete as demais ordens da realidade. A linguagem, atividade constitutiva do sujeito, manifesta-se no processo de interação” (MATÊNCIO, 2001, p. 45).

É relevante, com efeito, a compreensão de que a *linguagem* organiza as informações e as representações de mundo no nosso sistema cognitivo, viabilizando a interpretação e o compartilhamento dessas representações pelos sujeitos situados no tempo e no espaço. Assim, “El lenguaje vive y se genera historicamente en la comunicación discursiva concreta, y no en un sistema lingüístico abstracto de formas, ni tampoco en la psique individual de los hablantes²⁸” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 153). É preciso, também, atentarmos para o fato de que os sujeitos podem mover-se por outras culturas e ter diferentes representações. Há, com efeito, a existência de universalidades na nossa condição ontogenética (VIGOTSKI, 1997 [1987]), o que não nega a existência de variabilidade.

Numa perspectiva semelhante, Barton argumenta (2007, p. 33) que pensar sobre as atividades que envolvem o *letramento* implica o entendimento dos aspectos sociais, psicológicos e históricos que subjazem às *práticas* e aos *eventos*, uma vez que “They need to be interwoven in order to get an overview of what is involved in literacy. When bringing them together it soon becomes obvious that these are not separable or distinct areas²⁹”. Para ilustrar essa afirmação, o autor ainda pontua que entender o *letramento* como um “[...] symbolic system immediately straddles the social and the psychological; it is a system for representing the world to ourselves – a psychological phenomenon; at the same time it is a system for representing the world to others – a social phenomenon³⁰” (BARTON, 2007, p. 33).

²⁸“A linguagem vive e é, historicamente, gerada na interação comunicativa concreta, e não em um sistema lingüístico de formas abstratas, ou na psique individual dos falantes” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 153, tradução nossa).

²⁹“Eles precisam estar entrelaçados a fim de se obter uma visão mais ampla do que está envolvido no letramento. Quando reunidos, logo se torna óbvio que não são separáveis ou áreas distintas” (BARTON, 2007, p. 33, tradução nossa).

³⁰“[...] sistema simbólico inclui imediatamente o social e o psicológico; é um sistema que representa o mundo para nós mesmos – um fenômeno

Compreender, por conseguinte, a interconexão dessas áreas implica atentar para o fato de que “[...] an integrated historical notion of literacy has an individual sense of a person’s history along with the social sense of history as the development of the culture: bringing together these two senses can shed light on the process of learning³¹” (BARTON, 2007, p. 33).

Importa, por isso, que estudemos o *ponto de intersecção entre o universo individual e o universo social* a fim de podermos “[...] refletir sobre *como* as formas de ação e interação social humana (atividades de linguagem ou discurso) são capazes de multiplicar e reproduzir temas e formas discursivas que refratam e refletem formas possíveis em situações [histórico-culturais] dadas; em momentos socio-político-ideológicos determinados” (ROJO, 2008, p. 263).

Vale lembrarmos, ainda, que os sujeitos têm diferentes representações de mundo, por isso interagem de modo distinto nos *eventos de letramento* de que participam. Assim, não “[...] é válido sugerir que o ‘letramento’ possa ser ‘dado’ de modo neutro, sendo os seus efeitos ‘sociais’ experimentados apenas posteriormente” (STREET, 2003, p. 5, grifos do autor). Filiamo-nos, em vista disso, às concepções dos estudiosos que compreendem o *letramento* como prática social; tomamos, por isso, como base, em nosso estudo, propostas de Baynham (1995) e de Barton e Hamilton (2000), que são sintetizadas no Quadro 1, apresentado a seguir.

psicológico; e, ao mesmo tempo, representa o mundo para os outros – um fenômeno social” (BARTON, 2007, p. 33, tradução nossa).

³¹ “[...] uma noção histórica integrada de letramento engloba o sentido da história individual de cada pessoa junto com o sentido social da história como desenvolvimento da cultura: a junção desses dois sentidos pode lançar luz sobre o processo de aprendizagem” (BARTON, 2007, p. 33, tradução nossa).

Quadro 1 – *Letramento* como prática social: propostas de Baynham e de Barton e Hamilton

Letramento como prática social	
Propostas de Baynham	Propostas de Barton e Hamilton
Literacy³²	Literacy³³
<ul style="list-style-type: none"> • [...] has develop and is shaped to serve social purposes in creating and exchanging meaning; • [...] is best understood in its context of use; • [...] is ideological: like all uses of language it is not neutral, but shapes and is shaped by deeply held ideological positions, which can be either implicit or explicit; • [...] needs to be understood in terms of social power. 	<ul style="list-style-type: none"> • [...] is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts. There are different literacies associated with different domains of life. • [...] practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others. • [...] practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices. • [...] is historically situated. • [...] practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

Fonte: Adaptado de Baynham (1995, p. 1) e de Barton e Hamilton (2000, p. 8).

³² “O *letramento*: [...] tem se desenvolvido e se moldado para servir a propósitos sociais na criação e na troca de sentido; [...] é melhor compreendido em seu contexto de uso; [...] é ideológico: como todos os usos da linguagem, não é neutro; forma e é formado, no entanto, por posições ideológicas arraigadas, que podem ser implícitas ou explícitas; [...] precisa ser compreendido em termos de poder social” (BAYNHAM, 1995, p. 1, tradução nossa).

³³ “O *letramento*: [...] é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais, as quais podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos. Existem diferentes *letramentos* associados a diferentes domínios da vida; [...] as práticas de *letramento* são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns *letramentos* são mais dominantes, visíveis e influentes que outros; [...] práticas de *letramento* têm propósitos e são permeadas por objetivos sociais e práticas culturais mais amplas; [...] é historicamente situado; [...] as práticas de *letramento* mudam e as novas são, frequentemente, adquiridas através de processos de aprendizagem informal e construção do sentido” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8, tradução nossa).

Propostas de Street (2003), de Hamilton (1994), de Barton e Hamilton (2012) e de Baynham (1995) convergem quanto ao entendimento de que o significativo conjunto de conceitos que têm emergido dos *estudos do letramento* – especialmente a partir de pesquisas que se valem de diversos métodos, como os etnográficos e os históricos – permite-nos focalizar, de modo mais amplo, o *letramento* em seu contexto histórico-cultural, o que nos possibilita tecer reflexões e fazer análises mais acuradas e pontuais acerca dos *eventos* e das *práticas de letramento* de que participam tanto as pessoas quanto as organizações. Nessa perspectiva, o *letramento* está intrinsecamente relacionado a *objetivos sociais* e a *práticas culturais* e também ao fato de que as “[...] wider routines, choices and preferences associated with communication practices, and different media are used alongside one another³⁴” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. xvii). Ademais, o *letramento* é “[...] historically situated – practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making³⁵” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. xvii).

Notemos, ainda, que o *letramento*, no entendimento de Barton e Hamilton (2004), é essencialmente social e implica relações interpessoais. Exatamente por isso, tanto as atividades de leitura quanto as de escrita estão imbricadas com as estruturas sociais. Tomando por base Street (1984), entendemos que, diretamente vinculado ao contexto social, o *letramento* não é um produto técnico e neutro, mas, sim, uma prática social. Em vista disso, os usos da escrita não são estanques haja vista que, para atender a diferentes propósitos inerentes às relações interpessoais, variam no tempo e no espaço. Tusting (2000, p. 41), por exemplo, evidencia que “Over the course of a lifetime literacy practices of an individual will inevitably change as they engage in different social practices and education³⁶”. Ademais, necessário se faz atentarmos para o fato de que “The varying characteristics of literacy practices in different domains of social life can be mapped according to different aspects or

³⁴ “[...] rotinas mais amplas, escolhas e preferências associadas a práticas comunicativas, e diferentes mídias são utilizadas conjuntamente” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. xvii).

³⁵ “[...] historicamente situado – práticas mudam e novas são frequentemente adquiridas por meio dos processos de aprendizagem informal e significativa” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. xvii, grifos dos autores, tradução nossa).

³⁶ “Ao longo da vida, as práticas de letramento de um indivíduo, inevitavelmente, podem se modificar à medida que se envolve em diferentes práticas sociais e educacionais” (TUSTING, 2000, p. 41, tradução nossa).

elements which help to distinguish between we have called ‘vernacular’ and ‘institutional’ literacies³⁷” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. xvii, grifos dos autores).

Barton (2007, p. 24) afirma que, embora “[...] a key to new views of literacy is situating reading and writing in its social context³⁸”, é também preciso que se levem em conta outros aspectos, como a dimensão psicológica; sugere, por isso, a *metáfora da ecologia* que agrega tanto o universo social quanto essa mesma dimensão psicológica. No que concerne a essa concepção, declara: “[...] an ecological approach aims to understand how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, in language and in learning³⁹” (BARTON, 2007, p. 32). Procura, em síntese, analisar “[...] the social and mental embeddedness of human activities in a way which allow change⁴⁰” (BARTON, 2007, p. 32). Destaca ainda: “Instead of studying the separate skills which underlie reading and writing, it involves a shift to studying literacy, a set of social practices associated with particular symbol systems and their related technologies⁴¹” (BARTON, 2007, p. 32).

Tecidas essas considerações, o primeiro ponto a abordamos diz respeito ao *letramento* e seus conceitos derivados: *modelos de letramento*, seguidas de discussões atinentes às *práticas e eventos de letramento*. Focalizamos, ainda, os *letramentos não dominantes e dominantes*, as relações entre o *letramento na esfera familiar* e o

³⁷“As características diversas das práticas de letramento, nos diferentes domínios da vida social, podem ser mapeadas conforme os diferentes aspectos ou elementos que ajudam a distinguir entre o que temos chamado de letramentos ‘vernacular’ e ‘institucional’” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. xvii, grifos dos autores, tradução nossa).

³⁸ “[...] uma chave para novas visões sobre o letramento seja situar leitura e escrita em seu contexto social” (BARTON, 2007, p. 24, tradução nossa).

³⁹ “[...] uma abordagem ecológica objetiva compreender como o letramento está incorporado em outra atividade humana, a sua inserção na vida social e no pensamento, e sua posição na história, na linguagem e na aprendizagem” (BARTON, 2007, p. 32, tradução nossa).

⁴⁰ “[...] a inter-relação entre o social e o mental nas atividades humanas, no sentido de possibilitar transformações” (BARTON, 2007, p. 32, tradução nossa).

⁴¹ “Em vez de estudar as habilidades distintas que subjazem à leitura e à escrita, essa abordagem implica uma mudança para estudar o letramento, um conjunto de práticas sociais associadas a sistemas simbólicos específicos e suas tecnologias correlatas” (BARTON, 2007, p. 32, tradução nossa).

letramento na esfera escolar e, por fim, circunstanciamos as relações depreensíveis entre *letramento*, *escolarização* e *alfabetismo*.

2.1 LETRAMENTO E SEUS CONCEITOS DERIVADOS: DESLINDANDO MODELOS, PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO

Kleiman (2005, p. 6) afirma que “[...] o conceito de letramento surge como forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. Explica que *letramento* não é um método. Não é também *alfabetização*, embora esta seja “[...] uma das **práticas de letramento**⁴² que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita [...]” (KLEIMAN, 2005, p. 12, grifos da autora), tampouco pode ser considerado uma habilidade. Deixa claro, portanto, que se trata de um conceito mais amplo e complexo, pois está para além de ser meramente uma *habilidade* – ou mesmo um conjunto de habilidades requeridas – “[...] ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura” (KLEIMAN, 2005, p. 18).

Com base no exposto, podemos definir *letramento* como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008 [1995], p. 8-9). Lembremos, ainda, que pode ser entendido como “[...] something people do; it is an activity, located in the space between thought and text⁴³” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 3). Trata-se, evidentemente, de um ‘fenômeno’ que “[...] does not just reside in people's heads as a set of skills to be learned, and it does not just reside on paper, captured as texts to be analysed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people⁴⁴” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 3).

⁴²A autora usa, aqui, a expressão *práticas de letramento* com sentidos distintos do sentido conceitual com que tomaremos a expressão ao longo desta dissertação: nós referenciamos tal expressão nos sentidos que lhe são atribuídos por Hamilton (2000) e que particularizaremos à frente.

⁴³ “[...] algo que as pessoas fazem; é uma atividade localizada no espaço entre o pensamento e o texto” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 3, tradução nossa).

⁴⁴ “[...] não reside somente na mente das pessoas como conjunto de habilidades a serem aprendidas, tampouco está apenas no papel, capturado em forma de

O *letramento* é, pois, tomado como os usos da escrita social, histórica e culturalmente situados, por isso esse conceito apresenta como ganho substantivo o fato de colocar em xeque concepções de escrita isomórficas à escolarização e/ou à erudição e atentar para a diversidade desses usos, contrapondo-se à dicotomia entre a modalidade oral e a modalidade escrita, que vigorou por muito tempo (STREET, 1984; BARTON; HAMILTON, 2012) e ainda vigora em alguns contextos acadêmicos e escolares atualmente. Para melhor entender as questões que subjazem a esse fenômeno, consideramos necessário haver uma compreensão mais efetiva acerca de *letramento* e seus conceitos derivados: *modelos de letramento* e *práticas e eventos de letramento*, os quais são especificados nas subseções a seguir.

2.1.1 Modelos de letramento e suas implicações no processo de escolarização

No *modelo autônomo*, *letramento* converge estreitamente com *erudição*. A escrita é tomada na sua abstração e na sua imanência – escrita pela escrita. Em relação a essa abordagem, Street (2006, p. 2) explicita que “The autonomous approach is simply imposing western conceptions of literacy on to another cultures or within a country those of one class or cultural group onto others⁴⁵”. Nessa perspectiva, a escrita é tomada como “[...] um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado [...]” (KLEIMAN, 2008 [1995], p. 22). Nessa perspectiva, “[...] o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade [...]” (KLEIMAN, 2008 [1995], p. 22). Tomando por base essa lógica, subjazem a esse modelo, dentre outros desdobramentos, três características: “[...] 1) correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo; 2) dicotomização entre oralidade e escrita; 3) atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita e, por

textos passíveis de análise. Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e se situa nas interações entre as pessoas” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 3, tradução nossa).

⁴⁵“A abordagem autônoma é simplesmente impor as concepções ocidentais de letramento a outras culturas ou, dentro de um país, aquelas inerentes a uma classe ou grupo cultural para os outros” (STREET, 2006, p. 2, tradução nossa).

extensão, aos povos e grupos que a possuem” (KLEIMAN, 2008 [1995], p. 22, grifo da autora).

Há, pois, uma dicotomização entre escrita e oralidade, sendo que a escrita é concebida independentemente de implicações sociais, históricas e culturais. A escrita estaria, por conseguinte, diretamente relacionada às funções lógicas e à capacidade de abstração enquanto a oralidade desempenharia um papel secundário no que respeita ao desenvolvimento dessas mesmas funções (STREET, 1984; STREET; LEFSTEIN, 2007). *Letrado* é, pois, sinônimo de erudito/escolarizado. A esse respeito, Street (2003, p. 4) afirma que esse modelo “[...] funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas”. Esse *modelo*, entretanto, “[...] disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais [...]” (STREET, 2003, p. 4).

Notemos que, nessa concepção, “[...] a questão do letramento é com frequência representada como sendo simplesmente técnica: as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém-adquirido letramento” (STREET, 2003, p. 4). Kleiman (2008 [1995], p. 21), analisando essa questão de modo crítico, assevera que esse *modelo* é o que ainda impera na maioria das escolas, uma vez que predomina a pressuposição de “[...] que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social”. Na perspectiva desse *modelo* de *letramento*, a aquisição da escrita é vista como

[...] um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos [...] dos quais o protótipo seria o tipo ensaio (KLEIMAN, 2008 [1995], p. 44).

O *modelo ideológico*, em contrapartida, traz em seu bojo o entendimento de que se deve levar em conta a escrita no seu “entorno”, tanto quanto o uso social dessa modalidade. Seus defensores não denegam a erudição, mas afirmam que o *letramento* não se restringe a ela. Tomam a escrita sob uma perspectiva social, focando os usos à luz

de determinantes socioculturais e históricos. Vale lembrarmos que, ao propor o modelo ideológico, Street (1984) considera os usos sociais da escrita e a forma como os sujeitos interagem por meio dela, em práticas sociais concretas. Esse *modelo* oferece, conseqüentemente, “[...] uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro” (STREET, 2003, p. 4). As bases desse *modelo*, diferentemente da visão expressa pelo *modelo autônomo*, partem do entendimento de que o *letramento* se erige na prática social, aparecendo

[...] sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. Tudo tem a ver com o conhecimento: as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser (STREET, 2003, p. 4).

Notemos, todavia, que o *modelo ideológico*, embora numa perspectiva diferente do *autônomo*, leva em consideração o fato de que a escrita é, em seu bojo, sistêmica e técnica, mas o faz sob o entendimento de que é um instrumento que só tem sentido em contextos de uso. Street (2003, p. 9) registra que “[...] os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo”. O emprego do termo *autônomo* caracteriza-se como uma das “[...] estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas” (STREET, 2003, p. 4).

Mesmo reconhecendo a existência de “habilidades técnicas” envolvidas, por exemplo, nos processos de codificação e decodificação, o *modelo ideológico* entende que tais habilidades sempre são “[...] empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido” (STREET, 2003, p. 4). Em suma, a leitura e a escrita estão “[...] always embedded in social practices, such as those of a particular job market or a particular educational context and the effects of learning

that particular literacy will be dependent on those particular contexts⁴⁶” (STREET, 2006, p. 2). Nessa perspectiva, o *modelo ideológico*, “[...] ao mostrar-se sensível ao contexto e à necessidade local [...]” (STREET, 2003, p. 12), traz em seu bojo dois conceitos fundamentais: *práticas e eventos de letramento*, que são circunstanciados à frente.

Subjacente ao conceito de *letramento* está, pois, o entendimento de que, como práticas sociais, a leitura e a escrita se fazem presentes nos mais diversos entornos socioculturais, prestando-se a finalidades específicas quer seja na esfera familiar, quer seja na escolar ou laboral. Exatamente por isso, a compreensão do que está implicado nos distintos *modelos de letramento* é substantiva para se pensar o processo de escolarização. Uma instituição calcada, por exemplo, no *modelo autônomo* seguramente não leva em conta, em sua prática pedagógica, a heterogeneidade linguística, social, cultural e econômica dos alunos, tampouco considera os conhecimentos prévios que eles trazem consigo, os quais foram agenciados nos diferentes espaços pelos quais transitam em seu contexto cultural imediato. Notamos, pois, a ausência de um *olhar sensível* que atente para os modos distintos como cada um deles incorpora a *pluralidade dos mundos e das experiências* (LAHIRE, 2002), de acordo com suas *singularidades* (LAHIRE, 2006) e premidos pelas *forças e contraforças*, as quais podem determinar seus comportamentos, suas filiações e atitudes (LAHIRE, 2004).

Numa perspectiva diferente da que foi exposta anteriormente, entendemos que a escola que se move tomando como base o *modelo ideológico* procurará empreender sua ação à luz de uma *pedagogia culturalmente sensível* (ERICKSON, 1987; 1986; 2004), atentando para as especificidades dos universos em que transitam os alunos e para lógica dos usos sociais da escrita nos diferentes entornos socioculturais: “Entender o que os homens fazem com a escrita implica entender os homens na configuração social, cultural e histórica em que vivem” (CERUTTI-RIZZATTI, 2009, p. 4). A ação docente deve guiar-se, por conseguinte, pautada no entendimento de que “[...] a escrita e a leitura assumem significados específicos, dependendo do contexto e dos grupos sociais aos quais essas atividades estão vinculadas [...]” (COSTA SILVA, 2008, p. 145), tanto quanto nos usos da “[...] escrita em situações reais no tempo e no espaço [...]” (KLEIMAN, 2006, p. 76) e

⁴⁶ “[...] sempre presentes nas práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho em particular ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem de um determinado letramento será dependente desses contextos específicos” (STREET, 2006, p. 2, tradução nossa).

na compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem não se erige, como nos lembra Pedralli (2011), na “transmissão de conhecimentos”, mas, sim, na “coconstrução de saberes”.

É preciso, evidentemente, que o docente, ancorado teoricamente, advogue em favor de um processo de ensino e aprendizagem que possibilite *horizontalizações*: levando em consideração o contexto sociocultural imediato dos alunos, promova o contato desses mesmos alunos com os bens/artefatos valorados no contexto cultural mais amplo. Em suma, deve ser uma ação pedagógica consequente que, como pontua Goulart (2012, p. 38), “[...] amplie os horizontes dos [estudantes] que lhe cabe formar, a fim de implementar as possibilidades de [eles] transitarem pelas diferentes esferas em que se dá a atividade humana”. Como ressalta Kleiman (2006, p. 86), ao incorporar o seu papel como *agente de letramento*, o docente propicia a criação *condições necessárias* para “[...] a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo. A assimetria institucional que aprisiona professores e alunos em papéis imutáveis pode ser desfeita”. Feito esse registro, importa que nos debruçemos, na subseção a seguir, sobre as *práticas e eventos de letramento*.

2.1.2 Práticas e eventos de letramento: implicações no uso social da escrita

Os conceitos de *práticas de letramento e eventos de letramento* são de substancial importância nos estudos dos usos sociais da escrita porque são conceitos derivados que nos possibilitam melhor entender o fenômeno⁴⁷ do *letramento*, tendo em vista o advento do *modelo ideológico de letramento*, o que nos permite pensar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de modo mais amplo, levando em conta as interações verbais que ocorrem na sociedade, em seus distintos entornos (CERUTTI-RIZZATTI, 2009). É preciso, pois, que atentemos para o fato de que “An important aspect of literacy practices is the roles

⁴⁷Para as finalidades deste projeto, mantemos comportamento de nosso grupo de pesquisa no NELA-UFSC, compreendendo por *fenômeno* – quando mencionamos *letramento* como *fenômeno* – o conjunto de práticas situadas de uso da escrita que se oferecem à observação da inteligência humana, o que se ancora em filosofias da existência, denegando perspectivas essencialistas abstratas.

and identities which *participants* assume⁴⁸” (BARTON; HALL, 2000, p. 7, grifo dos autores). Vale lembrarmos que, “Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal⁴⁹” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 109).

Podemos, assim, entender *práticas de letramento* como as vivências mediadas pela escrita, as quais conferem valorização a essa modalidade e familiarizam (ou não) o sujeito com *eventos de letramento* específicos. Já os *eventos de letramento* são concebidos como ocasiões em que a escrita medeia as interações humanas, sendo efetivamente usada em tal interação (HEATH, 1982; STREET, 1984; STREET, 2000; BARTON; HAMILTON, 2000). Com base nas palavras de Heath (1982, p. 50), concebemos *eventos de letramento* como “[...] occasions in which writing language is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretative processes and strategies⁵⁰”.

Notemos, ainda, que as crianças, antes de serem imersas nos ambientes escolares, geralmente tendem a ter contato, no domínio familiar, com distintos *eventos de letramento*, tais como “[...] bedtime stories, reading cereal boxes, stop signs, and television ads, and interpreting instructions for commercial games and toys⁵¹” (HEATH, 1982, p. 50). Cabe registrar que, “In such literacy events, participants follow socially established rules for verbalizing what they know from and about the written material⁵²” (HEATH, 1982, p. 50). Importa frisar, ainda, que “Each community has rules for socially interacting and

⁴⁸“Um importante aspecto das práticas de letramento são os papéis e as identidades que os *participantes* assumem” (BARTON; HALL, 2000, p. 7, grifo dos autores, tradução nossa).

⁴⁹“Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e se localiza nas relações interpessoais” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 109, tradução nossa).

⁵⁰“[...] ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos e de suas estratégias” (HEATH, 1982, p. 50, tradução nossa).

⁵¹“[...] histórias para dormir, leitura de caixas de cereais, placas de trânsito, anúncios de televisão e a interpretação de instruções para comerciais de jogos e de brinquedos” (HEATH, 1982, p. 50, tradução nossa).

⁵²“Em tais *eventos de letramento*, os participantes seguem as regras socialmente estabelecidas para verbalizar o que sabem de/sobre o material escrito” (HEATH, 1982, p. 50, tradução nossa).

sharing knowledge in literacy events⁵³” (HEATH, 1982, p. 50). Para melhor compreendermos qualquer evento humano, faz-se necessário, como nos alerta Faraco (2007) que deslindemos o “jogo de valores” que organiza os distintos entornos socioculturais.

Ainda no que respeita a esses conceitos, Barton e Hamilton (2004, p. 113) destacam que as *práticas* podem ser entendidas como “[...] formas culturales de utilizar la literacidad, és más abstracta y, por lo tanto, no puede ser contenida em atividades y tareas observables; já *eventos* são atividades “[...] em las cuales la literacidad cumple un papel. Por general sucede que hay uno o varios textos escritos que son centrales a uma actividad y puede darse una conversación alrededor de este texto⁵⁴” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113-14). Dado o exposto, podemos afirmar que “Los eventos son episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por estas. La noción de eventos acentua la naturaliza ‘situacional’ de la literacidad con respecto a que esta siempre existe en un contexto social⁵⁵” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113-14, grifo dos autores).

Em síntese, usando a metáfora de Hamilton (2000), no ápice do *iceberg* estão os *eventos de letramento*: os usos visíveis da escrita; e, na base que é a parte submersa, as *práticas de letramento* – em que estão implicados os modos de vida, os valores, as ideologias. Nas palavras da autora:

[...] visible literacy events are just the tip of an iceberg: literacy practices can only be *inferred* from observable evidence because they include invisible resources, such as knowledge and feelings; they embody social purposes and values; and they are part of a constantly changing context, both spatial and temporal. It is only some visual

⁵³“Cada comunidade tem regras para interagir socialmente e partilha de conhecimentos em eventos de letramento” (HEATH, 1982, p. 50, tradução nossa).

⁵⁴“[...] atividades nas quais a leitura e a escrita desempenham um papel. O que normalmente acontece é que há um ou vários textos que são fundamentais para uma atividade e pode dar-se uma conversa sobre este texto” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113-14, tradução nossa).

⁵⁵“Os eventos são episódios observáveis que surgem a partir de práticas e são moldadas por elas. A noção de eventos acentua a natureza 'situacional' do letramento, uma vez que este existe sempre em um contexto social” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113-14, grifo dos autores, tradução nossa).

traces of literacy practices that are captured in still photographs – observable, but frozen moments of a dynamic process. Even aspects of literacy practices that seem clearly visible in events are in fact defined only in relation to cultural knowledge that the viewer brings. It might therefore be more precise to say that *all* elements of practices are inferred from the images, but some with more direct visual cues than others⁵⁶ (HAMILTON, 2000, p. 18, grifo da autora).

Barton (2007, p. 37) explicita que os *eventos e práticas* são, simultaneamente, as “unidades básicas” para se analisar a “atividade social” do *letramento*. Assim, “Literacy events are the particular activities where literacy has a role; they may be regular repeated activities. Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event⁵⁷”. Dada a complexidade subjacente ao *letramento*, Hamilton (2000, p.32) enfatiza a necessidade de “[...] specifying the relationship between domains of practice and the physical settings in which people move and act and some way of incorporating the time dimension of peoples’ encounters with texts [...]”⁵⁸.

⁵⁶ “[...] eventos de letramento visíveis são apenas a ponta de um *iceberg*: as práticas de letramento só podem ser inferidas a partir de evidência observável porque incluem recursos invisíveis, como o conhecimento e os sentimentos; eles incorporam propósitos sociais e valores; e são parte de um contexto em constante mudança, tanto espacial quanto temporalmente. Apenas alguns traços visuais das práticas de letramento são fotografáveis – observáveis, mas imagens congeladas de um processo dinâmico. Mesmo aspectos das práticas de letramento que parecem ser claramente visíveis em eventos são, de fato, definidas apenas em relação ao conhecimento cultural que o espectador traz. Seria, por isso, mais exato dizer que todos os elementos das práticas são inferidos a partir das imagens, mas alguns com pistas visuais mais diretas que outros” (HAMILTON, 2000, p. 18, tradução nossa).

⁵⁷ “*Eventos de letramento* são as atividades particulares em que o letramento tem um papel; podem ser atividades regularmente repetidas. *Práticas de letramento* são as formas gerais da cultura letrada nas quais as pessoas se apoiam em um evento de letramento” (BARTON, 2007, p. 37, tradução nossa).

⁵⁸ “[...] especificarmos a relação entre os domínios da prática e as configurações físicas em que as pessoas se movem e agem de modo a incorporar a dimensão

Dado o exposto, julgamos necessário propor, tomando como base o quadro de Hamilton (2000) – Quadro 2, apresentado a seguir –, uma ressignificação dos *elementos básicos dos eventos e práticas de letramento*, com vistas a delinear as categorias analíticas – enunciadas no capítulo 4 – que subjazem à “abordagem metodológico-analítica” de nosso estudo que focaliza letramento e escolarização.

Quadro 2 – Elementos básicos das práticas e eventos de *letramento*

Elementos visíveis nos eventos	Constituintes não visíveis das práticas
Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo com os textos escritos.	Participantes ocultos: outras pessoas ou grupos envolvidos em relações sociais de produção, compreensão, circulação, na regulação de textos escritos.
Ambientes: circunstâncias físicas imediatas em que a interação se dá.	O domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais (<i>discurso</i>).
Artefatos: ferramentas materiais envolvidas na interação (incluindo os textos).	Todos os recursos trazidos para a prática, incluindo valores como saberes, habilidades, sentimentos compreensão, valores e ideologias, propósitos, relação de poder.
Atividades: ações realizadas pelos participantes no evento.	Rotinas estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações: quem pode ou não pode engajar-se em atividades.

Fonte: Hamilton (2000, p. 17)⁵⁹

Compreendendo que esse quadro proposto por Hamilton (2000) não nos dá elementos suficientes para as discussões que temos feito, em razão da forma linear com que se configura, sugerindo dicotomizações e não dialogia entre os constituintes, por um lado, de *eventos* e, por outro lado, de *práticas* – quer seja no interior de cada qual dos lados, quer seja entre eles –, e do que entendemos serem inconsistências, a exemplo dos

do tempo nos encontros das pessoas com textos [...]” (HAMILTON, 2000, p. 32, tradução nossa).

⁵⁹ Tradução de Maria do Socorro Oliveira (2008, p. 103).

‘participantes ocultos’ – implicações discursivas desse adjetivo suscitariam discussões de outra ordem –, o nosso grupo de estudos (Cultura Escrita e Escolarização, no âmbito do NELA) propôs sua ressignificação a partir do “simpósio conceitual” entre os ideários da *antropologia da linguagem*, dos *estudos do letramento*, da *filosofia da linguagem* bakhtiniana e da *psicologia da linguagem* vigotskiana em busca de categorias que instrumentalizem a análise dos dados gerados nas pesquisas cujo foco é a cultura escrita imbricada nos processos de escolarização. Como ressaltam Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013, p. 54), no artigo⁶⁰ em que esse ‘novo olhar’ é apresentado, a configuração do referido quadro “[...] inquieta-nos em razão de não encontrarmos nele verticalizações que entendemos necessárias para a construção das inteligibilidades que nos são caras, tanto quanto no que tange à forma linear sob a qual parece se erigir”.

Esse ‘simpósio’, que tem por base uma ancoragem histórico-cultural, funda-se na compreensão de que, ainda que haja especificidades entre as concepções de *sujeito* e de *língua* nos três ideários agenciados, especificidades derivadas de um olhar mais antropológico – *estudos do letramento* –, mais filosófico – como propôs o Círculo de Bakhtin –, ou mais psicológico – abordagem vigotskiana, tais construtos lidam com um *sujeito* corpóreo, situado no tempo e no espaço e tomado na relação com o outro e concebem a *língua* na perspectiva do uso, da enunciação, da interação social.

Notemos que a proposta do *Diagrama Integrado* em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013) objetiva – com base, sobretudo, nos conceitos da filosofia bakhtiniana e da antropologia dos estudos do letramento – ensaiar caminhos que favoreçam pensar um modelo analítico para os estudos de cultura escrita e escolarização, de modo a, tal qual propõem Hamilton (2000) e Street (2003), analisar os *eventos* e, por meio deles, depreender as *práticas de letramento*. Nas palavras das autoras:

A proposição das categorias analíticas especificadas neste *Diagrama integrado* objetiva facultar condições de geração e análise de dados em se tratando de pesquisas no campo da cultura escrita, com destaque aos processos de escolarização, mas não circunscritas a eles. O foco, reiteramos, é o *encontro de interactantes* por

⁶⁰ Publicado na *Revista Fórum Lingüístico*, v. 10, n. 1, p. 48-58, jan./mar. 2013.

meio da *modalidade escrita da língua*, o qual se institui em uma *esfera da atividade humana* específica, implicando *cronotopia* e se materializando pelo *ato de dizer* que requer agenciamento de *estratégias de dizer via escrita*. Esse *encontro* se deixa ver nos *eventos*, capturáveis por meio de recursos de pesquisa específicos; tendo capturado os *eventos*, depreendem-se as *práticas*, que carregam historicizações as quais demandam um olhar interpretativo zeloso (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013, p. 57).

Como o presente estudo constitui uma dissertação, o que implica não ter havido tempo para uma apropriação teórica no âmbito das três grandes bases do *simpósio* proposto nessa ressignificação, procedemos a uma adaptação do mencionado *Diagrama*, mantendo-o no âmbito dos *estudos do letramento*, mas buscando reler o que entendemos serem inconsistências e reverter a linearidade para um olhar de mútua interpenetração – daí a formatação em *diagrama* – e colocando como centro do processo a INTERAÇÃO entre o *eu* e o *outro* por meio da escrita, que justifica os *eventos* e que permite a historicização das *práticas de letramento*.

Importa, ainda, o registro de que, ao fazê-lo, consideramos o objeto de estudo desta dissertação, reorganizando cada qual das categorias com base nesse mesmo objeto, daí a menção às crianças participantes do estudo, às famílias e à escola, o que, reconhecemos, constitui uma antecipação de procedimentos metodológicos e de dados analíticos, em um capítulo destinado ao aporte teórico. Fica o risco, em nome da clareza da ressignificação do *Diagrama* (Figura 2) e, por extensão, da ressignificação do quadro proposto por Hamilton (2000); esse, sim, foco teórico no presente capítulo.

Figura 2 – *Diagrama Integrado: a interconexão entre eventos e práticas de letramento*



Fonte: Adaptado de Cerutti-Rizzatti, Mossman e Irigoite (2013)

Embora Street (2000) afirme ser possível fotografarmos os *eventos de letramento*, mas não as *práticas de letramento*, entendemos que o valor das *práticas* está justamente no fato de que elas formam “[...] a bridge between literacy as a linguistic phenomenon and the social context in which it is embedded⁶¹” (BAYNHAM, 1995, p. 54). Notemos, ainda, que o “[...] knowledge that goes into literacy events draws on the larger cultural and historical context of production and reception of texts in a particular discourse community⁶²” (KRAMSCH, 2012, p. 60). Incluem-se, também, nos contextos dos *eventos de letramento* a “[...] sociohistorical dimension which relates the text to other text and to communal knowledge in general⁶³” (KRAMSCH, 2012, p. 61). Importa o registro, neste ponto, de que os eventos se organizam em torno de diferentes propósitos, sejam eles formais, sejam informais, sendo uma “[...] crucial part of literacy events and the study of literacy is partly a study of texts and how they are produced and used⁶⁴” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9).

Barton e Hamilton (2004, p. 114) entendem *letramento* como “[...] un conjunto de *prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos*⁶⁵”, por isso ressaltam a necessidade de levarmos em conta os diferentes textos que circulam na vida cotidiana das pessoas a fim de podermos “[...] examinar la forma como los textos encajan en las *prácticas de la vida de la gente y no viceversa*⁶⁶” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 115). Lembram,

⁶¹ “[...] uma ponte entre o letramento como um fenômeno linguístico e o contexto social em que está inserido” (BAYNHAM, 1995, p. 54, tradução nossa).

⁶² “[...] conhecimento mobilizado nos eventos de letramento delinea-se no amplo contexto histórico-cultural de produção e recepção de textos em uma determinada comunidade discursiva” (KRAMSCH, 2012, p. 60, tradução nossa)

⁶³ “[...] dimensão socio-histórica que relaciona um texto a outro texto e ao conhecimento comunitário em geral” (KRAMSCH, 2012, p. 61, tradução nossa).

⁶⁴ “[...] parte crucial de eventos de letramento, por isso o estudo do letramento é, em parte, um estudo dos textos e como eles são produzidos e usados” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9, tradução nossa).

⁶⁵ “[...] um conjunto de *prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos*” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 114, grifos dos autores, tradução nossa).

⁶⁶ “[...] examinar como os textos se encaixam nas *prácticas de la vida de la gente y no vice-versa*” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 115, tradução nossa).

também, que “[...] en eventos letrados la gente usa la lengua escrita de manera integral como parte de una variedad de sistemas semióticos que incluyen sistemas matemáticos, notación musical, mapas y otras imágenes sin base textual⁶⁷” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 117).

Tendo isso em vista, é preciso considerar o modo como os textos circulam nas diferentes esferas da atividade humana e como são utilizados pelas distintas pessoas, atentando para o fato de que as *práticas letradas* são um *construto cultural*, e se caracterizam por serem socialmente situadas e múltiplas (BARTON; HAMILTON, 2004). Cabe lembrarmos que “Aceder a las prácticas sociales depende, en gran medida, de la posibilidad de participar en su uso con personas que las conoce y utiliza⁶⁸” (KALMAN, 2003, p. 39). Nessa perspectiva, entendemos o acesso à *cultura escrita* como “[...] un proceso social donde la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y escribir⁶⁹” (KALMAN, 2003, p. 39). Faz-se necessário, portanto, que investiguemos

[...] a detalle la construcción de las diversas prácticas de lectura y escritura por aprendices y conocer sus procesos de acercamiento a ellas y cómo se vinculan con su vida cotidiana, cuales son sus componentes centrales para ellos, los retos que enfrentan y las decisiones que deban tomar. En la medida en que construimos un conocimiento detallado acerca de los procesos de apropiación, las condiciones que dan lugar al acceso y las diferentes formas de participación en los eventos de la cultura escrita, tendremos mayor claridad sobre los mecanismos sociales de su distribución y cómo incidir en ella⁷⁰ (KALMAN, 2003, p. 61).

⁶⁷ “[...] em eventos letrados as pessoas usam a escrita de uma forma global como parte de um conjunto de sistemas semióticos, que incluem sistemas matemáticos, notação musical, mapas e outras imagens sem base textual” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 117, tradução nossa).

⁶⁸ “Ter acesso às práticas sociais depende, em grande medida, da possibilidade de participar em seu uso com pessoas que as conhecem e delas se valem” (KALMAN, 2003, p. 39, tradução nossa).

⁶⁹ “[...] um processo social no qual a interação entre os sujeitos é condição necessária para aprender a ler e a escrever” (KALMAN, 2003, p. 39, tradução nossa).

⁷⁰ “[...] detalhadamente a construção das diversas práticas de leitura e de escrita por parte dos alunos e conhecer seus processos de aproximação a tais práticas

Kleiman (2005) também explicita a importância de levarmos em conta o contexto sociocultural em que estão inseridos os aprendizes, assim como as vivências de que participam fora da escola. As atividades escolares devem, portanto, ser pensadas de forma contextualizada, priorizando-se os fazeres cujo foco sejam os usos da escrita. Destaca, ainda, a relevância de se incluírem outras linguagens, novos gêneros e textos multissemióticos no processo de ensino da língua materna na escola, levando-se em conta as interações verbais que ocorrem na sociedade, em seus distintos entornos; e também a importância da formação continuada do professor a fim de estar bem preparado para o exercício de sua profissão, promovendo o ensino da modalidade escrita da língua e da leitura que redunde numa aprendizagem significativa e, conseqüentemente, escolarização plena dos alunos que lhes permita inserir-se plenamente nas *práticas de letramento* de diferentes esferas da atividade humana.

2.2 LETRAMENTOS: ENTRE O LOCAL/VERNACULAR E O GLOBAL/DOMINANTE

Kalantzis e Cope (2006), no que concerne ao ensino e à aprendizagem dos usos da escrita, põem em relevo a importância de atentarmos para o fato de que os estudantes têm diferentes experiências de vida, o que implica entender seus saberes e suas representações de mundo, nos quais estão imbricados, evidentemente, entre outros tantos, fatores socioeconômicos, linguísticos e antropológicos. Perspectiva semelhante nos apresenta Street (2010, p. 37) ao afirmar que as “[...] pessoas podem estar envolvidas em uma forma [de letramento] e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes”.

As constantes transformações que emergem nas mais variadas sociedades, hodiernamente, têm-se intensificado em razão de diversos fatores; dentre eles, as constantes migrações e a globalização

e como se vinculam com sua vida diária, quais são, para eles, seus componentes centrais, os desafios que enfrentam e as decisões que devem tomar. À medida que construímos um conhecimento detalhado sobre os processos de apropriação, as condições que possibilitam o acesso a tais práticas e as diferentes formas de participação nos eventos da cultura escrita, teremos maior clareza sobre os mecanismos sociais de sua distribuição e como incidir sobre ela” (KALMAN, 2003, p. 61, tradução nossa).

econômica, financeira e tecnológica. Assim, a realidade das diversidades locais e a conexão global têm sido objeto de estudo por parte das mais diversas áreas de pesquisa, que apontam para a necessidade de “[...] negotiate differences every day, in our local communities and in our increasingly globally interconnected working and community lives⁷¹” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 6).

Em vista disso, fazem-se necessárias mudanças substantivas no campo educacional, especialmente no que concerne tanto à ‘substância’ quanto à *pedagogia* que subjaz ao *letramento* e ao ensino da língua materna, especialmente porque

The globalization of communications and labour markets makes language diversity an ever more critical local issue. Dealing with linguistic differences and cultural differences has now become central to the pragmatics of our working, civic and private lives. Effective citizenship and productive work require that we interact effectively using multiple languages, multiple Englishes, and communication patterns that more frequently cross cultural, community, and national boundaries. Subcultural diversity also extends to the ever broadening range of specialist registers and situational variations in language, be they technical, sporting, or related to groupings of interest and affiliation. When the proximity of cultural and linguistic diversity is one of the key facts of our time, the very nature of language learning has changed⁷² (COPE; KALANTZIS; 2006, p. 6).

⁷¹ “[...] negociarmos as diferenças todos os dias, tanto em nossas comunidades locais quanto em nosso trabalho e vida comunitária que estão, cada vez mais, interconectados globalmente” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 6).

⁷² “A globalização tanto das comunicações quanto dos mercados de trabalho faz da diversidade linguística uma questão local cada vez mais crítica. Lidar tanto com as diferenças linguísticas quanto com as culturais tornou-se central para a pragmática da nossa vida profissional, cívica e privada. Cidadania efetiva e trabalho produtivo exigem nossa interação efetiva, usando múltiplos idiomas, múltiplos Ingleses e padrões de comunicação que mais frequentemente atravessam as fronteiras culturais, comunitária e nacional. Diversidade subcultural se estende também à gama cada vez mais ampla de registros especializados e às variações conjunturais do idioma, sejam eles técnicos,

Nessa perspectiva, entender o que está fortemente imbricado no processo de ensino e aprendizagem dos usos sociais da escrita nos instiga a repisar questões que perpassam, evidentemente, pela reflexão acerca da *concepção de educação* que subjaz tanto às instituições escolares quanto à prática docente e também da necessidade de a *escola* repensar o seu *papel*, o que nos remete a uma discussão sobre as *formas arquetípicas da educação moderna*, tal como a empreendem Kalantzis e Cope (2006), a saber:

- a) *Educação como exclusão* – a não habilidade ou o não atendimento a critérios preestabelecidos são fatores que inviabilizam a entrada do(s) sujeito(s) no processo. Até pode ocorrer de conseguirem entrar, mas falharem. As mais diversas razões para a exclusão estão diretamente relacionadas à distância que existe entre as vivências do sujeito e os padrões estabelecidos pelas instituições escolares. Embora a educação seja uma promessa de equidade, ela é, na verdade, uma forma de exclusão, uma vez que – dependendo do modo como se apropria ou não da educação formal – o sujeito estará fadado a determinadas formas de trabalho, cidadania e relações de pertencimento. A relação que o sujeito estabelece com a educação institucionalizada é que vai determinar os padrões específicos de inclusão;
- b) *Educação como assimilação* – significa abandonar antigas representações, filiando-se aos padrões da educação institucionalizada por meio da assimilação das formas de experiência mais próximas às da cultura dominante. Para alguns, trata-se de um processo tranquilo; para outros, é doloroso pelo fato de ser preciso assimilar um mundo distinto do seu. Nessa perspectiva, ser letrado implica a incorporação da língua padrão e do discurso do poder;
- c) *Educação como multiculturalismo* – nessa concepção, o sistema reconhece e respeita, embora superficialmente, a variabilidade de vivências, mas se preocupa em manter intactas as representações dominantes, sendo responsabilidade do sujeito a aproximação de tais representações, num

desportivos, sejam relacionados a grupos de interesse e filiação. Uma vez que a proximidade da diversidade cultural e linguística é um dos fatores-chave do nosso tempo, a própria natureza da aprendizagem da língua precisa mudar” (COPE; KALANTZIS; 2006, p. 6, tradução nossa).

movimento das margens para o centro. Esse tipo de educação se dá num processo de verticalização, tendo em vista que concebe como válidos apenas os letramentos dominantes;

- d) *Educação como pluralismo* – diferentemente do *multiculturalismo superficial*, o *pluralismo* considera as singularidades e prevê que, mesmo não sendo idênticas, as oportunidades são equânimes no que concerne ao acesso a recursos materiais, emprego, participação política e pertencimento, tanto para aqueles que vivem em entornos cujas representações de mundo convergem com as dominantes quanto àqueles que vivem em comunidades que têm representações distintas de tais representações dominantes. Nessa concepção, aprendizagem não é uma *questão de desenvolvimento* e, sim, de *repertório*, o que implica o reconhecimento de que os sujeitos têm representações e vivências anteriores, as quais **não** precisam ser abandonadas quando se inserem no processo escolar. Assim, a partir do momento em que se consideram outras representações e não apenas a cultura singular e monolítica, tem-se a possibilidade de ressignificação do processo, o que possibilita uma ampliação de horizontes que se dá por meio da negociação, experimentação, inter-relação com representações alternativas e interpenetrações ou simbioses entre representações dominantes e não dominantes, ou seja, a *hibridização*. Trata-se, pois, de uma perspectiva horizontalista, uma vez que as novas representações impactam sobre os sujeitos que as incorporam sem deixar para trás suas vivências anteriores.

Os estudiosos supracitados entendem que a questão está na distância entre as vivências *não dominantes* e as *dominantes*. Concebem, por isso, que apenas a *alternativa pluralista* torna possível a transformação e a inclusão e, conseqüentemente, a *equidade*, tendo em vista que se trata de um sistema de educação que privilegia todas as vivências, e nenhuma delas é desfavorecida em detrimento de outra(s). Ainda quanto a essa questão, os autores ressaltam que, na realidade, “[...] the first three forms of inclusion are simultaneously rationalisations of exclusion; the first explicitly so and the other two by

way of practice⁷³” (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 124). Notemos que, em todas elas,

[...] the pattern of those who are more likely to miss out on opportunities reflects the relative distances of lifeworlds to the culture of power and the culture of institutionalized education. The crossover is more possible for some than for others. Only pluralism is even-handed, because negotiating the variability of lifeworlds is the main game⁷⁴ (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 124).

Street (2003; 2009) também enfatiza a importância de, no processo de escolarização que vise aos usos sociais da escrita, atentarmos para as *práticas locais/vernaculares de letramento* presentes nas comunidades de onde advêm os alunos, mas sempre cientes da necessidade de os sujeitos terem contato com os *letramentos dominantes/globais*⁷⁵, de modo que possam expandir seus horizontes, o que implica um processo de hibridização entre *letramentos locais* e *letramentos globais*. Nessa perspectiva, o foco está na “[...] relação dinâmica entre o local e o central, entre habilidades específicas de letramento focalizadas em tarefas específicas e habilidades genéricas supostamente possíveis de serem transferidas para outras situações [...]”

⁷³“Na realidade, as três primeiras formas de inclusão são, simultaneamente, racionalizações da exclusão; a primeira explicitamente, e as outras duas de modo não explícito, mas efetivo” (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 124, tradução nossa).

⁷⁴ “[...] o padrão daqueles que estão mais propensos a perder oportunidades reflete as distâncias de suas representações de mundo em relação à cultura do poder e à cultura escolar institucionalizada. A mudança torna-se mais possível para uns que para outros. Somente pluralismo é equânime, porque a negociação das diversidades é o foco central” (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 124, tradução nossa).

⁷⁵ Em nosso grupo – Cultura escrita e escolarização –, no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA-UFSC), temos empreendido discussões que não tomam *global* e *dominante* como sinônimos, nem *local* e *vernacular* como sinônimos, reflexões que constam em Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013). Não aprofundaremos, porém, essas discussões aqui em razão de estarem ainda em processo de consolidação no âmbito desse mesmo grupo. Pretendemos verticalizar essa abordagem, nos próximos anos, em nosso processo de doutoramento.

(STREET, 2003, p. 12). Ainda no entendimento de Street (2003, p. 12), é preciso atentar para o fato de que “[...] a aquisição do letramento é localizada de formas mais abrangentes e mais profundamente conceituais do que as visualizadas pelas instituições de educação e de escolaridade através das quais tendem a ser transmitidas”.

Tendo como base propostas de Barton e Hamilton (2004; 2012) de que, por serem padronizados por *instituições sociais e relações de poder*, determinados letramentos são mais visíveis, dominantes e influentes que outros, é relevante, neste ponto, que apresentemos a distinção *letramentos dominantes* de *vernaculares*. Os *letramentos dominantes* são, com efeito,

[...] those associated with formal organisations, such as those of school, law, religion and the work-place. To the extent that we can group these dominant practices together, they are more formalized than vernacular practices and they are given high value, legally and culturally They are more standardized and defined in terms of the formal purposes on the institution, rather than in terms of the multiple and shifting purposes of individual citizens and their communities. In dominant literacies there are experts and teachers through whom access to knowledge is controlled⁷⁶ (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 252).

Ainda no que concerne aos *letramentos dominantes*, Barton e Hamilton (2000, p.12) destacam que geralmente as instituições de prestígio, socialmente mais poderosas, “[...] such as education, tend to support dominant literacy practices. These dominant practices can be seen as part of whole discourse formations, institutionalised

⁷⁶ “[...] aqueles associados a organizações formais, tais como escolas, lei, religião e local de trabalho. À medida que podemos agrupar essas práticas dominantes, elas se tornam mais formalizadas do que as vernaculares e a elas é dado, legal e culturalmente, mais valor. Elas são mais estandardizadas e mais definidas em termos de propósitos formais da instituição do que em termos dos propósitos múltiplos e em constante mudança dos cidadãos e de suas comunidades. Há, nos *letramentos dominantes*, especialistas e professores por intermédio dos quais o acesso ao conhecimento é controlado” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 252, tradução nossa).

configurations of power and knowledge which are embodied in social relationships⁷⁷”.

Os *letramentos vernaculares*, em contrapartida, são aqueles que estão, fortemente, “[...] rooted in everyday experience and serve everyday purpose. They draw upon and contribute to vernacular knowledge. Often they are less valued by society and are not particularly supported, nor regulated, by external social institutions⁷⁸” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 251-52). Há, ainda, dois aspectos a serem considerados em se tratando de *letramentos não dominantes*: (i) as *práticas de letramento* são objeto⁷⁹ de apropriação de modo informal, especialmente porque têm suas raízes na vida doméstica e são sistematizadas na própria dinâmica do lar, mudando de contexto para contexto, e estão diretamente relacionadas ao modo como cada pessoa se engaja às diferentes práticas; e (ii) diferentemente da visão explícita da escola, por exemplo, a aprendizagem e o uso da escrita, em casa, estão diretamente relacionados, de modo implícito, ao uso nas atividades da vida cotidiana. Além disso, no *domínio familiar*, “[...] literacy events, written and spoken language are often integrated [...]; different media are integrated; literacy is integrated with other symbolic system, such as numeracy, and visuals; and different topics and activities can occur together⁸⁰” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 252).

Cabe mencionarmos que, a despeito de serem relativamente autônomos, mais espontâneos, autorregulados, e da aura de criatividade e originalidade de que se revestem, os *letramentos não dominantes*

⁷⁷ “[...] tais como as educacionais, tendem a apoiar práticas de letramento dominantes. Essas práticas dominantes podem ser vistas como parte das formações discursivas, configurações de poder e de conhecimento institucionalizadas que são incorporados nas relações sociais” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 12, tradução nossa).

⁷⁸ “[...] enraizadas na experiência cotidiana e que servem ao propósito de todos os dias. Eles se apoiam e contribuem para o conhecimento vernacular. Muitas vezes, eles são menos valorizados pela sociedade e não são suportados, nem regulamentados, pelas instituições sociais externas” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 251-52, tradução nossa).

⁷⁹ *Objeto*, aqui, reiteramos, é tomado nos sentido filosófico de *objeto de conhecimento*.

⁸⁰ “[...] os *eventos de letramento*, a língua escrita e a falada estão, muitas vezes, integradas [...]; diferentes meios de comunicação estão integrados; o *letramento* está interligado a outros sistemas simbólicos, tais como a aritmética e a visual, e diferentes temas e atividades podem ocorrer simultaneamente” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 252, tradução nossa).

estão, ainda, sujeitos a regulações e pressões advindas dos entornos familiares e sociais. Assim,

While these pressures may be less formal than the strictures of school, law or work-place, and people may often willingly accept them, institutions such as the family are powerful institutions, and their influence can be strongly restraining to people. Pressure is exerted through the intimacies of day-to-day interactions, attitudes, humour, traditions and routines, rather than through formal procedures and legal sanctions – though these may be resorted to when others pressures fail⁸¹ (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 253).

Essa compreensão é substantiva para o entendimento de como as pessoas se engajam nas atividades de *letramento*, tanto aquelas que já fazem parte de suas vivências quanto as novas, em contextos específicos, assim como para a reflexão de o quanto os *letramentos dominantes* estão imbricados nas comunidades locais, por intermédio de contas a serem pagas, de serviços de saúde, de atividades legais, dentre outras possibilidades. Ademais, atividades de outros contextos podem estar inseridas no âmbito familiar, como aquelas relacionadas à religião, burocracia governamental ou ao trabalho (BARTON; HAMILTON, 2012). Dado o exposto, faz-se necessário que tenhamos como eixo norteador, tanto como pesquisadores quanto como educadores, a compreensão de que se faz necessário endereçarmos um ‘olhar sensível’ para as “[...] *práticas de letramento* dos entornos sociais em que se inserem [os] usuários da escrita, tanto quanto requer entendermos qual papel nos cabe na ressignificação de tais práticas por meio da hibridização entre os universos local e global” (EUZÉBIO, 2011, p. 59, grifos da autora). Sublinhada essa questão, importa o registro de que “[...] essa hibridização remete a teorias acerca das fronteiras entre o

⁸¹“Enquanto essas pressões podem ser menos formais que a censura exercida pela escola, lei ou local de trabalho, e geralmente as pessoas podem estar mais dispostas a aceitá-las, as instituições, tais como a família, são poderosas e sua influência pode ser fortemente restritiva para as pessoas. A pressão é exercida através das intimidades diárias, da interação, das atitudes, humor, tradições e rotinas, em vez de se dar por intermédio de procedimentos formais e de sanções legais – embora se possa recorrer a essas quando as outras pressões falham” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 253, tradução nossa).

que é *dominante* e o que é *vernacular*, discussão que reverbera na maior ou menor mobilidade social dos indivíduos” (EUZÉBIO, 2011, p. 59, grifos da autora).

Importa, portanto, atentarmos que há aspectos de natureza *socio-psicoantropológica* implicados nos usos da língua, tomados numa perspectiva situada no tempo e no espaço, levando em conta a “[...] interaction of mind, language, and social/cultural action in communicative of everyday life⁸²” (KRAMSCH, 2004, p. 247). Requer, também, que consideremos as seguintes implicações:

- a) a construção de representações de mundo se dá no interior de um mesmo grupo, o que pode ou não levar a compartilhamento identitário; assim como por intermédio do encontro entre grupos diferentes, que se caracterizam por terem representações distintas;
- b) a uniformidade não é necessária para a construção de condições equânimes, o que implica reconhecer, tendo em vista uma educação que se quer *plural*, a inexistência da igualdade. É preciso, contudo, levar em consideração a relatividade semiótica, linguística e discursiva, denegando o determinismo;
- c) a existência de universalidades não nega a variação, por isso é necessário atentar para o fato de que os universais não são garantia de uniformidades, tanto quanto a variação não significa ausência de universalidades;
- d) a mudança de foco da relação tripartite – língua, cultura e pensamento – para a relação usuário da língua *versus* comunidade discursiva, o que possibilita a convivência com a (e não a mútua exclusão da) diferença. Assim, o foco na *horizontalidade* fundamenta a interação entre os usos vernaculares e os dominantes da língua.

Cabe lembrarmos, ainda, que a noção da existência de modalidades vernaculares tanto da leitura quanto da escrita “[...] se fundamenta em uma longa tradição de pesquisa, que demonstrou que a lectoescrita, longe de ser uma ação unitária, é uma coleção de usos da língua escrita com diversos propósitos comunicativos” (KALMAN, 2010, p. 135). Logicamente que, assim como “[...] existem formas dominantes de ler e escrever, também há infinitos usos cotidianos que

⁸² “[...] interação entre mente, linguagem, e ação sociocultural na comunicação diária” (KRAMSCH, 2004, p. 247, tradução nossa).

não se consegue avaliar a partir de uma limitada visão formal, estática e oficial” (KALMAN, 2010, p. 135).

Enfim, com base em Heath (1982), ressaltamos que as representações de mundo dos alunos advindos de estratos sociais economicamente mais favorecidos tendem a apresentar pontos de convergência com aquelas que são predominantes na instituição escolar, por isso a interação entre *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes* parece não trazer em seu bojo implicações de maior complexidade. Em se tratando de alunos advindos dos entornos sociais cujas representações de mundo são muito distintas das representações predominantes na escola, esse processo de interação tende a apresentar uma complexidade substantiva, exigindo reflexões mais consistentes por parte dos educadores, principalmente no que tange aos *letramentos vernaculares*.

2.3 RELAÇÃO ENTRE *LETRAMENTO FAMILIAR* E *LETRAMENTO ESCOLAR*: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Tendo como base a concepção de que “School literacy is a dominant literacy, supported by powerful institutions and infiltrating in other domains, including the home⁸³” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 206-07), procuramos discutir as possíveis convergências e/ou divergências entre *letramento familiar* e *letramento escolar*, especialmente porque “[...] the home is a distinct domain of life, distinct from school; home is a place where literacy means different things, where the purposes, values, the roles people take may differ [or not] from formal schooling⁸⁴” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 207). Ademais, como nos lembra Rockwell (2010, p. 103), caracterizadas pela diversidade, as culturas escolares são, com efeito, “[...] permeáveis às tradições e às invenções culturais de seus entornos em cada época”. Isso, evidentemente, “[...] implica uma relação complexa entre o que acontece no cotidiano das escolas e as heranças culturais das comunidades em que se encontram. Existem tanto deslocamentos espaciais quanto

⁸³“O letramento escolar é um letramento dominante, apoiado por instituições poderosas, infiltrado em outros domínios, inclusive no lar” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 206-07, tradução nossa).

⁸⁴ “[...] o lar é um domínio da vida que se diferencia da escola; o lar é o lugar onde o letramento significa coisas diferentes, onde as finalidades, os valores e os papéis que as pessoas assumem podem diferir [ou não] da escolarização formal” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 207, tradução nossa).

defasagens temporais entre essas duas esferas culturais” (ROCKWELL, 2010, p. 103). Nas salas de aula, fazem-se presentes tanto as “sedimentações de práticas antigas” quanto à “antecipação de reformas”, podendo haver, sobretudo, “[...] amálgamas ou hibridizações de práticas e conhecimentos culturais externos e os que vêm da tradição escolar” (ROCKWELL, 2010, p. 103). Incidindo sobre elas um olhar mais alongado, é possível notarmos que não “[...] são puras, sobretudo porque os sujeitos – aprendizes e professores – que trabalham diariamente nas escolas recorrem também aos seus saberes e recursos culturais extraescolares para desenvolver atividades diárias” (ROCKWELL, 2010, p. 103).

O pensamento de Rockwell, que acabamos de referenciar, remete-nos ao já mencionado e amplamente conhecido estudo empreendido por Heath (1982; 2009) que investigou a relação entre *eventos e práticas de letramento familiar* e o desempenho escolar de crianças oriundas de três comunidades norte-americanas, distintas entre si: (i) Maintown, comunidade em que as famílias tinham alto nível escolarização, cujos filhos tinham acesso a toda sorte de material escrito e eram estimuladas a interagirem no momento em que lhes eram contadas histórias; (ii) Roadville, comunidade cujas famílias pertenciam à classe trabalhadora e eram escolarizadas, mas não estimulavam a interação dos filhos no momento da contação de histórias, mas lhes compravam livros; e (iii) Trackton, comunidade negra com relativa escolaridade, mas as crianças não participavam ativamente na interação verbal com os adultos e não lhes eram contadas histórias, tampouco tinham acesso a materiais específicos de leitura próprios para a faixa etária em que se encontravam. Após a análise de todas as questões implicadas em cada uma das comunidades, a etnógrafa constatou que o posterior bom desempenho escolar obtido pelas crianças de Maintown estava diretamente ligado não a aspectos cognitivos, mas, sim, à filiação da comunidade aos padrões da escola e de outras instituições oficiais. Concluiu, diante disso, que o desempenho das crianças na escola está diretamente relacionado à convergência ou não das *práticas de letramento familiar*⁸⁵ com os padrões da escola.

Lahire (2008 [1995]), no estudo de amplo espectro que realizou na França, focalizou 26 famílias em oito temas, cujo eixo norteador foi a presença de *certos traços ou conjunto de traços* que apareceram em cada configuração familiar, e que favorecem ou não o processo de

⁸⁵ Arriscamos textualizar assim, aqui, mas temos ciência de que o conceito de *práticas de letramento* é posterior à cronologia deste estudo.

imersão na esfera escolar e de compreensão das demandas e representações dessa mesma esfera. A saber:

- (i) *O elo impossível* – reúne perfis familiares cujos pais têm origem estrangeira, notadamente de países africanos, e não dominam o francês; são, pois, perfis que “[...] demonstram um elo impossível entre o universo familiar e o universo escolar” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 77);
- (ii) *A herança difícil* – engloba perfis que “[...] mostram bem que as ‘heranças’ – com ‘sucesso’ ou fracassadas – não são nunca processos mecânicos, mas efetuam-se sempre, para a criança, nas relações concretas com outros membros da configuração familiar [...]” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 105);
- (iii) *Da indisciplina à autodisciplina* – mostra em que medida o *exercício da autoridade* familiar auxilia ou atrapalha a “transmissão” do *capital cultural* e também na construção das *formas de controle de si*;
- (iv) *Sentimento de inferioridade, sentimento de superioridade* – enfoca o duplo conflito cultural que pode contribuir para os casos de “fracasso” escolar, especialmente porque a criança transporta para o universo escolar certos traços internalizados no processo de sua socialização empreendido pela família e, ao mesmo tempo, acaba se filiando aos novos *esquemas culturais* com os quais se depara na escola, levando-os para o universo familiar. Isso pode, conforme a configuração familiar, gerar sentimentos conflitantes, em razão da hesitação ou não em relação a *seu universo de origem*;
- (v) *Configurações familiares heterogêneas* – reúne famílias que se assemelham a “[...] leques, mais ou menos amplos, de posições e disposições culturais, de preferências e de comportamentos, de relações com a escola, de princípios socializadores heterogêneos” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 208) e, até mesmo, *contraditórios*;
- (vi) *A criança no centro da família* – é constituído por famílias que empreendem todos os esforços financeiros no sentido de preservar seus filhos das adversidades, criando-os como *pequenos-burgueses ou burgueses*, embora vivam em meios populares; doam, inclusive, boa parte de seu tempo para auxiliar a crianças em suas tarefas escolares ;
- (vii) *Investimento familiar positivo ou negativo* – inclui famílias dos meios populares que se mobilizam e investem fortemente

na escolarização de seus filhos, embora isso nem sempre redunde no chamado “sucesso escolar”, tendo em vista as múltiplas questões implicadas. Há, logicamente, casos em que os pais conseguem, mesmo sendo detentores de *pequeno capital escolar*, “[...] cuidar da escolaridade da criança como que para fazê-la chegar a um rendimento máximo [...]” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 258); e

- (viii) *Os “brilhantes” sucessos* – enfoca os casos de “verdadeiros êxitos”, ou seja, analisa aqueles casos considerados “brilhantes” sucessos pelos professores. As crianças advêm de famílias cuja configuração é bastante diversificada, mas se nota que elas interiorizaram o “[...] ‘sucesso’ escolar como uma *necessidade interna, pessoal*, um motor interior. Assim, elas têm menos necessidade de solicitações e de advertências externas do que outras crianças, e até parecem, às vezes, mais mobilizadas do que os pais” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 285).

Euzébio (2011), no estudo que empreendeu num espaço de vulnerabilidade social, em Florianópolis (SC), observou, por exemplo, que as famílias das crianças participantes de pesquisa não vivenciavam *eventos de letramento* convergentes com os escolares, tampouco a escola em que essas crianças estudavam cumpria seu papel de disseminadora dos *letramentos dominantes*. Assim, a

[...] inapropriação de artefatos e o desconhecimento das *práticas de letramento familiar* implicaram a não instituição de *eventos de letramento* [no âmbito escolar] capazes de hibridizar *práticas de letramento local* e *práticas de letramento global* (EUZÉBIO, 2011, p. 235, grifos da autora).

Barbosa (2010), em contrapartida, encontrou convergências entre o *letramento familiar* e o *escolar*. Muito embora o foco principal de sua pesquisa tenha sido o domínio do sistema alfabético por parte de alunos alfabetizados com base nos postulados de Emilia Ferreiro, foi possível depreender a relação entre o domínio do código por parte dessas crianças e as *práticas e eventos de letramento familiar*, que têm estreita convergência com os *letramentos dominantes*. Participaram de seu estudo 48 alunos do ensino fundamental, ou seja, vinte e quatro de cada escola – 12 do segundo ano e 12 do sexto ano –, caracterizados pela

inserção em núcleos de alto nível de letramento escolar, advindos de entornos socioeconomicamente privilegiados – famílias cuja escolarização era de nível superior e cujas ocupações profissionais envolviam intensidade e variabilidade das vivências de leitura e de escrita. No entendimento da pesquisadora, os excelentes escores obtidos pelas crianças, “[...] em se tratando do domínio da leitura e da escrita, [parecem ter] profundas relações com o elevado letramento escolar das famílias, com o tipo de ambientação, de inserção no universo da escrita, com que essas crianças convivem” (BARBOSA, 2010, p. 143); e também a boa organização escolar e o planejamento consistente, ancorado teoricamente.

Tendo empreendido essas reflexões, cumpre sempre termos em mente que toda generalização sobre a “[...] family life, whether with regard to family literacy, child language and art, or informal learning of science, has to be seen as only one arena in the vast array of potential combinations of behavior and ideology of young people and the adults with whom they interact⁸⁶” (HEATH, 2010, p. 34). Estudarmos, pois, os pontos de divergência e/ou convergência entre as *práticas de letramento familiar* e as *práticas de letramento escolar* pode nos auxiliar na apreensão das implicações entre essa eventual maior ou menor convergência e o desenvolvimento do processo de alfabetização por parte das crianças.

2.4 LETRAMENTO, ESCOLARIZAÇÃO E ALFABETISMO: RELAÇÕES DEPREENSÍVEIS

Hébrard (2010) ressalta que não basta apenas alfabetizar, ou seja, não “[...] é simplesmente fazer ler e escrever, mas uma questão de transmissão cultural”. Devemos, portanto, levar em conta o fato de que, nesse processo, está implicada a “transmissão⁸⁷ da cultura escrita”.

⁸⁶ “[...] vida familiar, quer no que diz respeito ao letramento familiar, linguagem infantil e arte, quer à aprendizagem informal da ciência, tem de ser vista apenas como uma vasta arena na gama de combinações possíveis de comportamento e ideologia dos jovens e dos adultos com os quais interagem” (HEATH, 2010, p. 34, tradução nossa).

⁸⁷ Ancoradas em uma perspectiva vigotskiana, entendemos que não é possível haver *transmissão* cultural; o que se dá, em nossa compreensão, é *apropriação* das representações culturais nas relações intersubjetivas (com base em VIGOTSKI, 2003 [1978]; 2005 [1986]). Mantemos a expressão aqui por se tratar de referência à obra.

Comenta que, na década de 1960, ao estudar as razões pelas quais as crianças advindas de entornos socioeconomicamente menos favorecidos, embora aprendessem a ler, geralmente não sabiam “[...] usar esta capacidade para haver uma escolarização sem fracasso”, detectou que o fator preponderante para o não sucesso estava no fato de que elas não tinham “[...] a cultura escrita antes da leitura”, conhecimento basilar para o bom entendimento dos textos. Com base nessa premissa, pontua que

Ler é uma atividade equivocada: você entende bem o que você já conhece. E a cultura dos textos escritos não é a mesma da cultura oral. Para um “novo leitor” (criança ou adulto) bem alfabetizado, o mais difícil é interpretar o sentido das palavras sem ter os conhecimentos que estão envolvidos nestas palavras. Os “herdeiros” das famílias com um capital cultural que se transmite de geração em geração aprendem esta cultura no mesmo momento que eles aprendem a falar, bem antes de saberem ler. Quando eles descobrem a técnica da leitura, o conteúdo dos textos já é familiar. [...] As classes mais populares não conhecem a cultura escrita. Ou seja: antes de saber ler, é importante que o aluno já conheça a literatura que ele vai ler (HÉBRARD, 2010, p. 52, grifos do autor).

Enfatiza a importância do papel exercido pela família e pela escola no processo de preparação da criança para a leitura, auxiliando-a na descoberta e no entendimento dos livros. Outro ponto fulcral é a compreensão de que a escola não deve ser aquela em que ler “[...] seja um instrumento ou uma obrigação, mas uma cultura. E uma cultura que se transmite⁸⁸, como em uma família [...] da elite [escolarizada], na oralidade. Porque, na elite [escolarizada], a transmissão cultural é oral, falada” (HÉBRARD, 2010, p. 52). Lembremos, todavia, que “[...] a escola não pode ser considerada o único lugar – nem o lugar preponderante – onde se constroem e transmitem os equipamentos intelectuais de uma sociedade” (HÉBRARD, 2007, p. 37). Notemos, ainda, que ela “[...] desempenha um papel (menos ou mais) importante na sua definição, em particular quando enuncia as normas legítimas do

⁸⁸ Reiteramos, aqui, observação de nota anterior sobre *transmissão*.

seu uso” (HÉBRARD, 2007, p. 37). Além disso, dependendo dos aspectos envolvidos nos distintos casos, “[...] favorece ou freia sua divulgação em grupos sociais situados cada vez mais longe de seu uso técnico, erudito ou letrado” (HÉBRARD, 2007, p. 37).

Concordamos com esse posicionamento, mas entendemos que, no caso de crianças que advêm das classes populares, cabe à escola desempenhar um papel mais substantivo, incidindo no sentido de promover a aproximação mais efetiva entre a criança e a cultura escrita. Nesse sentido, nosso pensamento coaduna-se com o expresso por Gee (2004) quando assevera que crianças que não têm familiaridade, em casa, com as variedades especializadas da língua, como a *acadêmica* e a *não acadêmica*, conseguem aprender a ler, mas não em sentido pleno, uma vez que o fazem no sentido de decodificar o escrito, especialmente em se tratando de linguagem vernacular. Elas não conseguem, todavia, ler

[...] the early versions of academic varieties of language they see in books and sometimes hear teachers speak around fourth grade (often earlier today). This is because schools do not start the academic language acquisition process for these children – a process that has already started at home for other children. Rather, they teach these children to “read” only in the sense of being able to do phonics and dealing with the superficial literal meanings of words mostly in the vernacular. Poor children suffer the same sort of plight that someone who tries to pass French 4 without French 1, French 2, and French 3 does. This problem doesn’t say much about the children’s abilities, though it says a lot about the schooling system they are in⁸⁹ (GEE, 2004, p. 17).

⁸⁹ “[...] as primeiras versões das variedades acadêmicas da língua com as quais se defrontam nos livros e, às vezes, ouvem os professores falar quando chegam à quarta série (muitas vezes, mais cedo hoje). Isso ocorre porque as escolas não iniciam o processo de aquisição da linguagem acadêmica para estas crianças – um processo que já começou em casa para as outras crianças. Em vez disso, ensinam as crianças a ‘ler’ apenas no sentido de serem capazes de lidar com os fonemas e com os significados literais de palavras superficiais, principalmente no vernáculo. As crianças pobres enfrentam o mesmo tipo de sofrimento de uma pessoa que tenta passar em francês 4 sem antes ter passado pelo francês 1, 2 e 3. Esse problema não diz muito sobre as

Em vista disso, o fracasso na leitura, no decorrer do processo de escolarização e posteriormente, pode ter, como conclui Gee (2004), estreita relação com o fato de crianças advindas de entornos socioeconomicamente menos favorecidos não levarem para a escola a bagagem cultural e o domínio das variedades especializadas da língua como é esperado pela escola. Assim, as crianças cujas valiosas práticas domiciliares são ignoradas ou consideradas ‘menores’ tendem a não se filiar aos padrões escolares, porque elas “[...] cannot feel like they belong when the real game is acquiring academic varieties of language, and they are given no help with this, as they watch other children get high assessments at school for what they have learned not at school but at home⁹⁰” (GEE, 2004, p. 37).

Urge, portanto, que as instituições de ensino tomem ciência de que precisam ensinar-lhes essa nova forma de uso da linguagem, a fim de permitir que adquiram, gradualmente, novas habilidades dessa linguagem de especialidades, assim como permitem às crianças que já trazem o protótipo de linguagens acadêmicas adquirido em casa quando iniciam seu processo de formação escolar (GEE, 2004). Nessa perspectiva, entendemos que, “[...] antes de fazer deslanchar programas e intervenções em alfabetização, é necessário compreender as práticas de letramento em que já estejam envolvidos os grupos e as comunidades alvo” (STREET, 2003, p. 1). Faz-se necessário, portanto, a viabilização do “[...] diálogo entre os letramentos já apropriados pelos alunos com os letramentos privilegiados pela escola e os do patrimônio cultural valorizado” (ROJO, 2010, p. 95).

Dado o exposto, julgamos relevante comentar que a *formação de leitores* tem sido amplamente discutida por parte de estudiosos, como Gee (2004) e Britto (2003), por entenderem que a compreensão, em se tratando daqueles que atuam em sala de aula, do que subjaz a essa questão é deveras importante, no sentido de que repensem sua prática. Devemos, por isso, ter em mente de que há, no processo de *formação de leitores*, implicações intersubjetivas da leitura, tendo em vista que o pertencimento social e econômico e o compartilhamento do capital

habilidades das crianças, entretanto diz muito sobre o sistema de ensino em que essas crianças estão inseridas” (GEE, 2004, p. 17, tradução nossa).

⁹⁰ “[...] não podem se sentir como pertencentes quando o jogo real é adquirir as variedades acadêmicas da língua e não lhes é dada a ajuda para isso, enquanto percebem outras crianças obterem avaliações mais substantivas na escola pelo que elas não aprenderam na escola, mas em casa” (GEE, 2004, p. 37, tradução nossa).

cultural e axiológico têm papel substantivo nesse processo. Como nos lembra Oliveira (2010, p. 337), o sujeito que procura aprender a ler e a escrever com o objetivo de ter suporte para as “práticas do cotidiano”, como ler a bíblia e documentos específicos, fazer registros básico relativos a seu trabalho, dentre outras, “[...] certamente se sentirá excluído em programas de letramento cuja atenção está voltada para o domínio dos discursos de poder ou de assimilação das práticas canônicas”.

É preciso que levemos em conta, à luz dos estudos de Vigotski (2003 [1978]), as *relações intersubjetivas* que têm lugar nas diferentes esferas da atividade humana, a fim de que as implicações *intrassubjetivas* possam ser mobilizadas no processo de ensino e aprendizagem. No que tange a essa questão, Britto (2003) alerta-nos sobre a necessidade de o educador se despir de visões preconcebidas em relação ao conceito *formação de leitores*, tendo em conta que esse processo não se resume meramente à *alfabetização*, ao *ensino da leitura* ou mesmo de “instituidor de comportamentos desejáveis”, ou o “desenvolvimento de capacidades intelectuais”, aspectos que ainda estão fortemente arraigados ao *modelo autônomo de letramento*.

Britto (2003, p. 127) ainda põe em relevo que a leitura é vista como “[...] um comportamento social que se articula com os modos de inserção do sujeito no mundo”. Há, pois, subjacente a esse modelo a concepção de que “[...] as práticas e os modos de leitura estão articulados aos espaços e situações sociais que correspondem aos modos de vida ajustados (e desejados) aos hábitos da sociedade urbano-industrial [...]” (BRITTO, 2003, p. 130), o que indica que, na sociedade, ainda está fortemente presente a *visão mítica de leitura*, a partir da qual se desenvolvem projetos míopes que acreditam poder “[...] incluir toda a gente sem modificar o modelo excludente de sociedade” (BRITTO, 2003, p. 140). Enfatiza que crianças inseridas em contextos socioculturais e econômicos privilegiados estão mais propensas a se tornarem leitoras porque têm acesso ao “[...] mercado de consumo de livros e dos espaços sociais em que os conhecimentos e capacidades relacionados à leitura são importantes” (BRITTO, 2003, p. 133).

Vale lembrarmos, todavia, que, dependendo de sua inserção cultural imediata (LAHIRE, 2008 [1995]), uma criança pertencente a um entorno menos favorecido pode vir a ser leitora e também obter *sucesso*⁹¹ escolar. Notemos que, na concepção de Gee (2004), o fato de

⁹¹ Tomamos, aqui, *sucesso* no sentido que lhe dá o autor: êxito nas avaliações escolares.

crianças oriundas de classes socioeconômicas menos favorecidas não aprenderem a ler não reside, seguramente, na pobreza em si mesma, mas, sim, por não estarem filiadas aos padrões culturais escolares. Em vista disso, o autor destaca que “Learning to read is not a natural process like acquiring a first language or for that matter, learning to walk⁹²” (GEE, 2004, p. 11), tampouco meramente instrucional. Trata-se, pois, de um processo em que os aspectos culturais desempenham um papel substantivo, uma vez que as crianças que aprendem a ler “[...] successfully do so because, for them, learning to read is a cultural and not primarily an instructed process. Furthermore, this cultural process has long roots at home – roots which have grown strong and firm before the child has walked into a school⁹³” (GEE, 2004, p. 13). O autor ainda nos alerta para o fato de que “Children who must learn reading primarily as an instructed process in school are at an acute disadvantage⁹⁴” (GEE, 2004, p. 13).

Ressalta que, hoje, as crianças aprendem muito mais por meio de interações mediadas por objetos culturais, como videogames e Pokémon⁹⁵, ou seja, nas relações intersubjetivas. Assim, se a escola insiste em processos instrucionais que privilegiam apenas crianças que já trazem para a escola o protótipo das especialidades, como o das variedades acadêmicas, e não levando em conta o fato de que cada ser

⁹²“Aprender a ler não é um processo natural, como a aquisição da língua materna ou mesmo aprender a andar” (GEE, 2004, p. 11, tradução nossa).

⁹³ “[...] com sucesso fazem isso porque, para elas, aprender a ler é cultural e não meramente um processo instrucional. Além disso, esse processo cultural tem raízes consolidadas em casa – raízes que cresceram forte e firmemente antes de a criança ingressar na escola” (GEE, 2004, p. 13, tradução nossa).

⁹⁴ “As crianças que precisam aprender a ler principalmente como um processo instrucional na escola estão em franca desvantagem” (GEE, 2004, p. 13, tradução nossa).

⁹⁵ Lançado em 1996, no Japão, o *Pokémon* é uma marca de entretenimento infantojuvenil, contando com jogos de videogame e de cartas, filmes e brinquedos, tornou-se popular no mundo todo. Criaturas – em média 500 – das mais variadas formas e tamanhos, os Pokémons são comandados por seus donos/treinadores. Nos jogos, os competidores desempenham a função de treinadores de suas respectivas “criaturas”, tendo como meta vencer o adversário. Dotado de muitas regras, esses jogos geralmente propiciam as trocas entre os jogadores, no sentido de aprenderem novas estratégias ou entender alguma regra que não ficou bem clara. (Disponível em: <<http://www.pokemon.com/br/guia-dos-responsaveis/>>. Acesso em: 20 fev. 2014.). Maiores informações em: <http://www.pokemon.com/br/>.

humano é social, cultural e historicamente situado, fatalmente estará fadando crianças de entornos menos privilegiados ao não domínio pleno da leitura. É preciso, pois, que a escola atue no sentido de ser o suporte cultural, possibilitando que essas crianças tenham acesso às formas de linguagem das especialidades, principalmente às variedades acadêmicas, mas sem denegar suas vivências culturais imediatas. Só assim a escola estará realmente cumprindo seu papel (GEE, 2004).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a dimensão intersubjetiva é salutar na formação de leitores, no sentido amplo do termo. Assim, entendemos que essas questões requerem um olhar mais atento para os pontos convergentes entre o pensamento vigotskiano e o bakhtiniano que se enovelam com as teorias subjacentes aos estudos do letramento, a saber: (i) a linguagem desempenha um papel de centralidade e é concebida no plano da atividade humana, social, histórica e culturalmente situada; (ii) a alteridade e a intersubjetividade são vistas como preponderantes, uma vez que a constituição do sujeito se dá nas relações interpessoais, por meio da internalização das construções culturais, refratadas na microgênese (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006).

Lembramos que, na concepção de Freire (2006 [1996], p. 93), “Nem somos [...] seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos”. Faz-se necessário, por isso, que sejam dados subsídios aos sujeitos para que possam “[...] transcender sua imanência e estabelecer relação com seres infinitos” (FREIRE, 2007 [1979], p. 31), sem que precisem, premidos pelas condições históricas, reproduzir o destino dos seus, tal como se apresenta na animação *Vida Maria* (2006), curta-metragem dirigido por Márcio Ramos, em que as ‘Marias’ de várias gerações repetem a história dos seus *ad infinitum*, não tendo a possibilidade de *transformar a realidade*.

3 PORTO DE PASSAGEM: A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA PARA OS USOS SOCIAIS

Inspiradas em Geraldi (2003 [1991]), valemo-nos da expressão ‘porto de passagem’, uma vez que ela, a nosso ver, metaforiza os sentidos de que se reveste, social e historicamente, a alfabetização. É possível, ainda, afirmarmos que se trata – como bem nos lembra Mortatti (2000) – de um “rito de iniciação” que marca a imersão de distintos sujeitos, historicizados e socialmente situados, no universo da leitura e da escrita. Notemos que, primordial no desenvolvimento humano, a *linguagem* “[...] é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir [...]” (GERALDI, 2003 [1991], p. 4-5). Temos, por isso, bem presente o entendimento de que as *interações* mediadas pela *linguagem*, tanto com pessoas quanto com lugares e atividades, que se instauram – não só no processo de alfabetização, mas também em outros – possibilitam encontros, *horizontalizações*, visões mais amplas acerca do próprio universo em que cada ser se constitui como sujeito histórico tanto quanto o conhecimento de outros universos.

O processo de *alfabetização* deve, portanto, facultar “[...] ao aluno a apropriação do sistema alfabético, focando as capacidades de codificação e decodificação no/com vistas ao uso da língua nas práticas sociais de leitura e de escrita” (BARBOSA, 2010, p. 147). Assim, tendo a noção de que não se trata de um empreendimento simples, dada a natureza do processo de *alfabetização*, enfatizamos que o domínio do sistema alfabético precisa se dar no bojo do/em favor do uso social da escrita, o que permite, também por meio do uso da modalidade escrita da língua, alargarmos “[...] os horizontes de nossas possibilidades interativas, e por isso mesmo da constituição de nossas consciências” (GERALDI, 2010, p. 129). Alfabetizar implica, por conseguinte, “[...] dar subsídios ao aluno para que ele domine o sistema alfabético a fim de usar socialmente a escrita” (BARBOSA, 2010, p. 148), especialmente porque o “[...] domínio da escrita, muito mais que o conhecimento de regras de uso, implica o conhecimento de certas formas de discursos e o acesso a certos bens da cultura” (BRITTO, 1997, p. 174).

Pensar nesse processo, tendo por base o que acabamos de explicitar, requer um olhar “culturalmente sensível” (ERICKSON, 1987; 2004) no que respeita ao universo no qual cada alfabetizando vivencia suas relações intersubjetivas, atentando para sua singularidade física, emocional, social, linguística e cultural, a partir de uma “perspectiva

histórica” com vistas a compreender sua “atividade social” no processo interativo com outros atores e com os “seus instrumentos ou entre si por ele mediados” (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006). Necessária se faz a compreensão de que a cultura – entendida como “produto da atividade humana”, o que implica um conjunto de *artefatos*: instrumentos e meios social e historicamente construídos – oferece-nos referenciais para dar sentidos às coisas e interagir com outros atores sociais (ERICKSON, 2004). É relevante considerarmos que tais referenciais, histórico-culturalmente construídos, são constitutivos de todas as esferas da atividade humana e se manifestam nas configurações familiares, laborais, comunitárias e escolares, espaço em que são conformados pelos processos e conteúdos educacionais, tanto quanto os conformam (ERICKSON, 1987; 2004).

No que concerne aos processos interacionais mediados pela linguagem e culturalmente situados, Kramsch (2012, p. 35) observa que, constituída por um “sistema de signos”, a cultura é “[...] actively constructed through the verbal actions taken by sign-makers in interaction with one another. In the construction of meaning, the interpretation of events is grounded in each person's experience and field of perception⁹⁶”. Ademais, importa lembrarmos que é “[...] pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem” (BRASIL, 1997, p. 67).

Notemos que, advogando igualmente em favor da dimensão histórico-cultural que leva em consideração os usos da linguagem em sociedade – especialmente, para as finalidades deste estudo, da modalidade escrita da língua –, Gontijo (2002, p. 2) entende *alfabetização* como um processo em que a criança se insere no “[...] mundo da linguagem escrita. Assim, é o processo pelo qual as crianças tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social, de modo que desenvolvam as possibilidades máximas da humanidade, quais sejam, da universalidade e liberdade do homem”.

Ponto relevante é a compreensão de Britto (2004) para quem a questão implicada está para além do processo de *alfabetização*, pois o substantivo é entender como o sujeito se move nas sociedades

⁹⁶ “[...] ativamente construído por meio das ações verbais empreendidas pelos sujeitos na interação com o outro. Na construção de significado, a interpretação dos eventos é baseada na experiência e na percepção de cada pessoa” (KRAMSCH, 2012, p. 35, tradução nossa).

grafocêntricas, atentando para o fato de que, à medida que a sua participação na cultura escrita se intensifica, mais frequentemente tende a utilizar “textos escritos”, a realizar “leitura autônoma”, a interagir com “discursos mais autorreferidos”, conviver com “domínios de raciocínio abstrato”, a produzir textos com a finalidade de “registro, comunicação ou planejamento”, oportunizando-lhe lidar, de modo mais desenvolto, com tarefas mais complexas que demandam “controle, inferências diversas e ajustes constantes”. Dado o exposto, é possível afirmarmos que “[...] participar da sociedade de escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos” (BRITTO, 2004, p. 50). Assim, a *nova concepção de escrita* que subjaz às atuais propostas atinentes ao processo de *alfabetização* põe em relevo

[...] dois aspectos fundamentais: de um lado, resgata o caráter simbólico da escrita, que passa a ser entendida como um sistema de signos cuja essência reside no significado subjacente, o qual é determinado histórica e culturalmente; assim, uma palavra escrita é relevante por simbolizar um significado compartilhado pelos membros da comunidade. Por outro lado, enfatizam-se os usos sociais da escrita, ou seja, as diversas formas pelas quais um determinado grupo social utiliza-se efetivamente dela (LEITE, 2006, p. 452).

Nessa perspectiva, a *alfabetização* não é apenas o domínio do sistema alfabético, mas também a inserção “[...] em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e formas de conhecimento” (BRITTO, 2005, p. 17). Trata-se, pois, de um processo que não se esgota, como assevera Britto (2005), ao findar a escolarização formal, mas que se estende ao longo da vida do sujeito que passa, de modo mais efetivo, a “[...] viver no mundo da escrita, dominar os discursos da escrita, ter condições de operar com os modos de pensar e produzir da cultura escrita” (BRITTO, 2005, p. 17). A escola, valendo-se de *procedimentos de ensino sistemáticos* (MATÊNCIO, 2003), evidentemente cumpre seu papel no sentido de auxiliar os alunos no processo de escolarização, mas não se deve esquecer que os sujeitos se engajam em “[...] interações sociais a partir das quais desenvolvem sua competência comunicativa [...]”, por isso “[...] a aquisição e o desenvolvimento da linguagem é um processo que

se estende ao longo da vida, não se limita ao período pré-escolar ou aos primeiros anos da criança, e nem se esgota na escola” (MATÊNCIO, 2003, p. 5).

Deixamos claro, por fim, que a discussão empreendida neste preâmbulo teve, tão somente, o propósito de evidenciar o ideário ao qual nos filiamos e de suscitar questões nodais que serão discutidas de modo mais pontual nas próximas seções: (i) concepção de língua *versus* métodos de alfabetização; (ii) a alfabetização na perspectiva histórico-cultural; (iii) relação entre alfabetização e letramento; e (iv) ensino e aprendizagem no processo escolar de alfabetização.

3.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA SUBJACENTES AOS DISTINTOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Nosso foco, nesta seção, é a *dimensão metodológica da alfabetização* e, mais especificamente, *concepções de língua* sob as quais parecem se assentar os distintos *métodos de alfabetização*. Primeiramente, apresentamos linhas gerais da *dimensão metodológica*, seguida de uma exposição acerca de tais *concepções de língua* que entendemos estarem subjacentes aos *métodos*; e, por fim, breves remissões ao pensamento de Emília Ferreiro que propôs a *desmetodização*.

No que concerne à *dimensão metodológica*, Cagliari (2008, p. 112)⁹⁷ pontua que, com o advento do sistema alfabético, a escrita “[...] foi passando do domínio de poucas pessoas para o do público em geral [...]”, surgiu a necessidade de se criarem formas sistematizadas para o seu ensino. Desenvolveram-se, em vista disso, *métodos* para se ensinar a ler e a escrever: *os métodos de alfabetização*. Frade (2007), acerca dessa questão, destaca que a própria história permite que situemos

[...] a discussão dos métodos no período em que são formados os sistemas escolares ocidentais e, sobretudo, quando a escola passa a ter que criar estratégias para ensinar a todos, num mesmo espaço e tempo. Discutir metodologias, então, significa discutir a própria escolarização e a história deste campo de saber (FRADE, 2007, p.22).

⁹⁷ Distinguimo-nos epistemologicamente deste autor; logo, a menção a ele limita-se a essa breve historicização.

Notemos, todavia, que a escola é o espaço em cujo interior se entrecruzam não apenas as *metodologias de alfabetização*, mas também outras relativas à própria organização do ambiente escolar e às distintas bases conceituais que estruturam o seu *fazer* (FRADE, 2007). Ainda no que tange às características das diferentes *metodologias de alfabetização*, é relevante pontuarmos que elas

[...] evoluíram no tempo, de acordo com novas necessidades sociais que a cada nova configuração exigem um novo tipo de pessoa letrada⁹⁸; e, ao mesmo tempo, em função do avanço do conhecimento acumulado na área da leitura e produção escrita e seus processos de aquisição” (BARBOSA, 1994, p. 45).

Importa, ainda, o registro de que a *alfabetização* – marcada historicamente por consensos, dissensos e tensões – apresenta, ao longo dos anos, duas vertentes distintas no que concerne a seus métodos: (i) aqueles cujo foco incide sobre as *correspondências fonográficas*; e (ii) métodos que enfocam a *compreensão*. Apesar de terem o *ensino da escrita* como conteúdo, “[...] diferem em pelo menos dois aspectos: a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam” (FRADE, 2007, p. 22).

É possível, então, afirmarmos que, desde os primórdios, os “[...] métodos de alfabetização já trazem embutid[a] uma concepção de como se chegar à decifração da escrita e, portanto, à leitura posteriormente” (MASSINI-CAGLIARI⁹⁹, 2001, p. 116). Moraes (1996, p. 261)¹⁰⁰, em contrapartida, enfatiza que, historicamente, há um embate entre “[...] duas concepções: de um lado, insiste-se na aprendizagem do código (*code emphasis*) e, de outro, na linguagem global (*whole language*)¹⁰¹).

⁹⁸ Entendemos que o autor se refere a letramento na esfera escolar.

⁹⁹ Também aqui, marcamos nossa distinção epistemológica em relação a essa autora; a menção a ela limita-se a essa passagem.

¹⁰⁰ Trata-se, aqui mais marcadamente, de outra perspectiva teórico-epistemológica; logo, registramos que nosso compartilhamento com esse autor limita-se ao conteúdo citado.

¹⁰¹ *Whole-language* – aprendizagem das modalidades oral e escrita e da leitura por meio da compreensão global do significado (do todo para as partes – método analítico). Essa abordagem “[...] propõe o ensino direto das

O primeiro é o método fônico, e o segundo o método global”. Ainda em se tratando dos distintos *métodos de alfabetização – analíticos* ou *sintéticos* –, Bortolotto (2001, p. 9) assevera que “[...] a aprendizagem se reduz, em todos eles, ao reconhecimento e reprodução de sinais gráficos, em que se dá ênfase às habilidades perceptivas e motoras, descuidando-se de aspectos mais centrais da alfabetização”.

Assim, as sociedades ocidentais, historicamente, tendem a “[...] tomar o processo de alfabetização sob o ponto de vista de dois encaminhamentos metodológicos distintos: métodos sintéticos e métodos analíticos” (CERUTTI-RIZZATTI *et al.*, 2010, p. 2). No que concerne às características desses métodos, Barbosa (1994) destaca que o caminho sintético parte dos elementos constitutivos da língua, como letra, fonema e sílaba, até chegar ao processo de leitura, que é vista como um esquema somatório: palavras, frase e texto. O analítico, por sua vez, tem como ponto de partida uma palavra, frase ou narrativa, a partir da qual se dá uma operação de análise. Salienta, ainda, que as “[...] duas abordagens se opõem nitidamente quanto às operações básicas que envolvem: síntese e análise. Mas as duas têm um acordo em comum: para aprender a ler, a criança tem de estabelecer uma correspondência entre som e grafia” (BARBOSA, 1994, p. 46).

Notemos que esses métodos diferem entre si quanto ao encaminhamento dado no processo de alfabetização: os *sintéticos*, por exemplo, elegem como ponto de partida as *unidades menores*: fonemas *versus* grafemas, sílabas, letras; já os *analíticos* “[...] partem de unidades de significação¹⁰², como a palavra – *palavração* – a frase – *sentenciação* – ou mesmo pequenas histórias e, dessas unidades, chegam às unidades menores – as relações entre grafemas e fonemas (na leitura) e fonemas e grafema (na escrita)” (CERUTTI-RIZZATTI *et al.*, 2010, p. 3-4), mas ambos, pontua Barbosa (1994, p. 46), “[...] visam levar a criança à

associações entre as palavras e seus significados. O ensino de correspondências entre unidades menores que a palavra e seus sons ocorre apenas mais tardiamente ou de forma secundária” (CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F., 2000, não paginado) – aqui, vale a mesma ressalva em relação a nossa absoluta distinção teórico-epistemológica desses autores. Mencioná-los limita-se a esta especificação conceitual.

¹⁰² Com base no Círculo de Bakhtin, tratamos aqui de *significado* e não de *sentido*, porque entendemos que este necessariamente implica o contexto histórico-cultural, enquanto aquele pode se dar no âmbito da imanência lexical, fraseológica ou textual em sentido estrito.

compreensão da existência de uma correspondência entre os signos da língua escrita e os sons da língua oral”.

Independentemente das características e do embate clássico entre as abordagens *sintéticas* e *analíticas*, cabe questionarmos: Em que concepções de língua se assentam os diferentes *métodos de alfabetização*? No âmbito desta dissertação, esse questionamento é pertinente tendo em vista que a literatura e estudos que se debruçam sobre a *alfabetização* procuram, geralmente, enfocar características e processos inerentes a cada um dos *métodos*, sem a preocupação de endereçar comentários que deixem claramente explicitada a *concepção de língua* subjacente quer aos *sintéticos*, quer aos *analíticos*. Dado o exposto, buscando pormenorizar essa questão, desdobramos o questionamento anterior da seguinte forma: O que são os *métodos sintéticos* e qual é a concepção de língua em que parecem se assentar? O que são os *métodos analíticos* e qual é a concepção de língua em que parecem se ancorar? Trata-se de relações que estabelecemos a partir de um olhar *interpretativista* (MASON, 2002).

Os *métodos sintéticos* são aqueles que focam as *unidades menores* até chegar ao todo, privilegiando, como pontua Frade (2007, p. 22), “[...] a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas [...]”. Dependendo do elemento que elegem como ponto de partida para sistematizar as relações fonêmico-grafêmicas e vice-versa, podem ser subdivididos em: *alfabético [abecedário]* que parte da letra até chegar a unidades maiores; o *fônico* que elege o fonema como ponto de partida; e o *silábico* que toma a sílaba como ponto de partida (BARBOSA, 1994; FRADE, 2007). Importa, ainda, destacar que a essas *abordagens sintéticas* subjaz o entendimento de que a escrita é um

[...] objeto de conhecimento externo ao aprendiz e, a partir daí, realiza uma análise puramente racional de seus elementos. A instrução procede do simples para o complexo, racionalmente estabelecidos: num processo cumulativo, a criança aprende as letras, depois as sílabas, as palavras, frases e, finalmente, o texto completo (BARBOSA, 1994, p. 46-47).

As características desses métodos aqui arroladas nos levam, portanto, a inferir que a *concepção de língua* em que se assentam vincula-se estreitamente ao que Volóshinov (2009 [1929]) chamou de *objetivismo abstrato*, cujo foco de atenção reside no objeto do

conhecimento e não no *sujeito*, o que implica uma separação abstrata entre o mundo da cognição e o mundo da vida. Sob essa perspectiva, a *língua* é concebida na sua imanência, como um *sistema* de regras e relações em que o foco de interesse é a descrição. Trata-se de uma perspectiva imanentista, centrada na estruturação do sistema alfabético. Nessa perspectiva, as relações grafêmico-fonêmicas (leitura) e as fonêmico-grafêmicas (escrita) implicam o domínio de um sistema de regras. *Letras, fonemas e sílabas* estabelecem relações de natureza estrutural, e os *grafemas*, na distinção com as *letras*, caracterizam-se pelo conceito de *valor*, tal qual esse conceito se institui no ideário saussureano (CLG, 2001 [1916]). Para Scliar-Cabral (2003)¹⁰³, as *letras* representam os *grafemas* e o valor que tais grafemas assumem quando constituem as palavras, no âmbito do sistema alfabético.

Os *métodos analíticos* são, em contrapartida, aqueles que partem do todo – a palavra, a sentença, as historietas (MORTATTI, 2006) – analisando essas unidades semântica e pragmaticamente significativas para chegar às unidades mínimas; ou seja, os encaminhamentos analíticos vão do geral para o particular, buscando “[...] atuar na compreensão, [os teóricos de tais métodos] defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil” (FRADE, 2007, p. 26). Esses teóricos advogam em favor de se tomar a palavra, a frase e o texto como unidade de análise por entenderem que, tendo como base estratégica inicial o ‘reconhecimento global’, os aprendizes “[...] podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (*global de contos, sentencição ou palavração*) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba” (FRADE, 2007, p.26).

O *método global de contos* é aquele que parte do reconhecimento global de um texto, que é memorizado, inicialmente, pelos alunos no decorrer de um período. Após essa etapa, tais alunos são levados a reconhecer as sentenças. O *método da sentencição* requer, por sua vez, que o professor se valha de estratégias, como a comparação de palavras para, posteriormente, proceder ao isolamento de elementos que as constituem com vistas a possibilitar a leitura e a escrita de outras palavras. Já no *método da palavração*, apresentam-se palavras,

¹⁰³Vale também aqui ressalva acerca de nossa distinção teórico-epistemológica em relação a essa autora, cuja referenciação, ao longo deste estudo, limitar-se-á à descrição *imanentista* que faz do sistema alfabético e que entendemos de reconhecida excelência para as finalidades estritas de descrição e não como base para propostas metodológicas.

geralmente relacionadas ao universo dos alfabetizandos, em agrupamentos a partir dos quais as crianças aprendem, primeiramente, a reconhecê-las visualmente para, depois, configurá-las graficamente (BARBOSA, 1994; FRADE, 2007). Assim, “[...] da palavra, da frase ou das pequenas histórias, o alfabetizador chega às unidades menores da língua – as relações entre grafemas e fonemas (na leitura) e entre fonemas e grafemas (na escrita)” (CERUTTI-RIZZATTI *et al.*, 2010, p. 3).

As características inerentes aos *métodos analíticos* nos apontam para uma *concepção de língua* como instrumento de *comunicação*. Sob esse ideário, o sistema se estrutura com base na combinação de signos cuja função é possibilitar a transmissão de determinada mensagem de um emissor a um receptor, suscitando bases do funcionalismo jakobsoniano (JAKOBSON, 1974). Sob o ponto de vista dessa vertente teórica, como nos lembra Weedwood (2002, p. 143), “[...] a estrutura sintática da frase é em parte determinada pela função comunicativa dos vários constituintes e pelo modo como eles se relacionam com o contexto do enunciado”.

Tecidas essas considerações, vale uma remissão ao pensamento de Ferreiro (2007 [1984]) que propôs a *desmetodização* do processo de *alfabetização*. Entendemos que a estudiosa, pautada no ideário de Piaget (2007 [1970]), não elaborou um *método*, pois seu foco incidiu, nas pesquisas que realizou sobre a *psicogênese da modalidade escrita da língua*, na *cognição humana*. Assim, pontua Barbosa (2010), a referida pesquisadora, no estudo que empreendeu em parceria com Teberosky, focalizou a criança na interação com a *modalidade escrita da língua* tomada como objeto de conhecimento, não endereçando sua atenção ao papel das relações intersubjetivas no processo de descobertas que essa mesma criança empreende; procurou, também, teorizar sobre o modo como as crianças raciocinam a respeito da escrita por ocasião do processo de apropriação do sistema alfabético que empreendem na escola ou fora dela, destacando os estágios implicacionais por que passam na construção de seu conhecimento acerca da escrita desde um estágio pré-silábico, passando por um estágio silábico, um estágio silábico-alfabético e, finalmente, um estágio alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007 [1984]).

Trata-se, aqui, em nossa compreensão, de uma concepção de língua de base subjetivista no sentido que Volóshinov (2009 [1929]) dá ao termo, em um enfoque que entendemos flagrantemente *cognitivista*. Seu trabalho teve expressiva relevância nos meios educacionais e sua influência se fez sentir, sobretudo, a partir da década de 1980,

provocando, em muitos espaços educacionais, ressignificações na abordagem do processo de ensino e aprendizagem. Lembremos, ainda, que o *construtivismo*, embora apresente como ganhos substantivos o fato de focar o *processo de aprendizagem da criança*, não se apresenta “[...] como um método novo, mas como uma ‘revolução conceitual’, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (MORTATTI, 2006, p.10, grifos da autora).

Cabe destacarmos que a pesquisa empreendida por Ferreiro e Teberosky (2007 [1984]) contribuiu, sob vários aspectos, para a ampliação do conceito de *alfabetização*, pois os processos de ensino e aprendizagem do sistema de escrita passaram a ser entendidos para além do domínio das relações grafêmico-fonêmicas (leitura) e fonêmico-grafêmicas (escrita), caracterizando-se

[...] como um processo [processos]¹⁰⁴ ativo[s] por meio do qual [dos quais] a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação. Progressivamente, o termo passou a designar o[s] processo[s] não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita (BATISTA *et al.*, 2007, p.10).

É possível inferirmos, em vista disso, que no meio educacional, hodiernamente, há uma forte tendência de se empreender processos de ensino e de aprendizagem da língua materna apoiados em três eixos:

¹⁰⁴Concebemos o *ensino* e a *aprendizagem* como processos específicos, cada qual deles, não os tomando genericamente como um único processo, em razão de entendermos a importância do protagonismo tanto de alunos como de professores. O ideário de Emília Ferreiro, substancialmente focado na *aprendizagem*, não nos autoriza esse olhar; salvaguardamos, então, aqui nossa filiação ao ideário histórico-cultural que, como adverte Duarte (2004), preza pelo protagonismo tanto de alunos quanto de professores nas atividades de escolarização.

“[...] numa visão associacionista de aprendizagem, numa concepção psicogenética e numa concepção histórico-cultural” (GONTIJO, 2002, p.23). Notemos que, no primeiro eixo, o foco está no domínio do sistema alfabético; no segundo, está implicada a consideração dos estágios implicacionais propostos por Ferreiro; e, no terceiro, a preocupação com a dimensão social e de uso da escrita, o que nos remete à dimensão histórico-cultural da alfabetização que tematizaremos na próxima seção.

Trata-se, pois, de concepções de *língua* absolutamente distintas: no primeiro caso, *língua concebida como sistema*, o que nos remete a estudos estruturalistas de base saussureana (CLG, 2001 [1916]) e, sob vários aspectos, ao *objetivismo abstrato* criticado por Volóshinov (2009 [1929]); no segundo caso, *língua como processamento cognitivo*, o que nos remete à herança *cognitivista internalista* da segunda metade do século XX e, em alguma medida, ao *subjetivismo idealista*, também objeto de crítica de Volóshinov (2009 [1929]); já, no terceiro caso, entendemos estar subjacente uma concepção de *língua como interação social*, o que nos remete ao ideário histórico-cultural ao qual nos filiamos, mais especificamente ao pensamento vigotskiano, bakhtiniano e dos *estudos do letramento*, ainda que, nesta dissertação, atenhamo-nos substancialmente a este último.

Antes de iniciarmos a próxima seção, importa registrarmos um novo movimento, derivado de estudos franceses (DEHAENE, 2012), que tem ganhado espaço e discussões na esfera educacional: propostas de resgate dos métodos fônicos assentadas em estudos neurocientíficos sobre o processamento da leitura no cérebro. O neuropsicólogo francês Stanislas Dehaene, em obra publicada no ano de 2007 e traduzida para o português como *Os neurônios da leitura*, por Leonor Scliar-Cabral, com publicação em 2012, descreve o mapeamento cerebral em se tratando do processo de decodificação no ato de ler, mais especificamente a função, na leitura, de uma região nomeada occípito-temporal ventral esquerda. Essa descrição neuroanatômica tem suscitado publicações (SCLIAR-CABRAL, 2009) que advogam em favor do retorno dos métodos fônicos.

Reconhecemos, evidentemente, a necessidade de considerar teorizações neurocientíficas sobre o ato de ler – tanto quanto reconhecemos que esse ato não é possível sem processamento cognitivo no cérebro físico –, mas não compartilhamos da forma com que tais teorizações vêm sendo ‘aplicadas’ às discussões sobre ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua, entre outras razões porque o próprio autor (DEHAENE, 2012) admite que esse olhar

neuroanatômico explica o *processo de decodificação*, mas não o *processo de construção de sentidos no ato de ler*. Assim, certamente temos de aprender com esses avanços estratégias mais consequentes de ensinar o sistema alfabético, o que não significa que tenhamos de retornar à assepsia dos métodos fônicos.

Não nos ateremos a essa discussão, porque a entendemos ainda precoce, mas fazemos o registro, compreendendo que, nesse caso, parece haver a convergência de duas *clássicas* concepções de língua: *língua como sistema* e *língua como processamento cognitivo*. Em outros termos, a congregação dos dois focos objetos de crítica de Volóshinov (2009 [1929]): o *objetivismo abstrato* e o *subjetivismo idealista*. A dimensão de *usos sociais* para a qual se aprende esse mesmo sistema não é item de discussão nesse ideário e, tal qual nos mostra Britto (2003; 2012), sem imersão efetiva na cultura escrita não se forma leitores; e, acrescentamos: não há por que aprender o sistema.

3.2 A ALFABETIZAÇÃO SOB A ÉGIDE DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL: O FOCO NOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA

Contrapondo-se à natureza da abordagem teórico-epistemológica proposta por Emília Ferreiro, uma nova corrente de pensamento passou a influenciar, na década de 1990, sobretudo o meio educacional tanto quanto o universo da *alfabetização*. Fortemente marcada pelo pensamento de Lev Vigotski e seu grupo, essa vertente de base histórico-cultural chamou a atenção para o papel das *relações intersubjetivas* e para os *usos sociais da escrita*, trazendo o foco para a *língua em uso*, como *instrumento psicológico de mediação simbólica*, por meio do qual se estabelece a interação humana (VIGOTSKI, 2003 [1978]). Denegando o *empirismo*, o *inatismo*, e o *behaviorismo*, Vigotski (2003 [1978]) concebe a linguagem como *parte dos processos psicológicos superiores*, registrando, como funções dessa mesma linguagem, a *organização do pensamento* e a *interação social*. Contrapõe-se, portanto, a concepções fundadas no psicologismo individual e na abstração da cognição em relação à cultura e à história.

Assim, ao investigar o processo de apropriação do conhecimento, põe em relevo os aspectos sociais, históricos e culturais, entendendo que tal apropriação do conhecimento se dá nas *relações intersubjetivas*. É na interação com um mediador mais experiente que a criança aprende; a ação desse mediador incide sobre a *zona de desenvolvimento real*

(ZDR), ou seja, “[...] aquilo que elas [as crianças] conseguem fazer por si mesmas [...]”, e a *zona de desenvolvimento imediato (ZDI)*¹⁰⁵ que é determinada “[...] através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 2003 [1978], p. 111-12). Em outras palavras, o processo de apropriação do conhecimento é, com efeito, mediado pelo outro por ocasião da interação social por meio da linguagem. Nessa perspectiva,

[...] o domínio de tal sistema complexo de signos [modalidade escrita da língua] não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento de signos na criança (VIGOTSKI, 2003 [1978], p. 140).

Concebe, ainda, que a apropriação do conhecimento se dá por meio de um processo que se efetiva na interação, num percurso que se dá do âmbito *interpessoal* para o *intrapessoal*. Nesse processo, as “funções no desenvolvimento da criança” aparecem, primeiramente, no “nível social” e, posteriormente, no “nível individual”; ou seja, “[...] primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no *interior* da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos” (VIGOTSKI, 2003 [1978], p. 75). Assim, todas “[...] as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 2003 [1978], p. 75). Notemos que, como nos lembra Barbosa (2010) à luz do pensamento vigotskiano, tanto o contexto social e histórico quanto o cultural têm papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua, uma vez que ela ocorre efetivamente quando a criança estabelece uma relação de interação com outras pessoas por meio da *linguagem*, que é *instrumento psicológico de mediação simbólica* e tem por funções instituir a

¹⁰⁵ Segundo o tradutor Paulo Bezerra (VIGOTSKI, 2009 [1934]), prefira-se a tradução *Zona de Desenvolvimento Imediato*: o adjetivo que Vigotski acopla ao substantivo *desenvolvimento* é *blijáichee*, que significa *o mais próximo*, “proximíssimo”, *imediato*.

interação social e facultar a organização do pensamento, o que viabiliza a generalização e a abstração.

O pensamento de outro teórico russo: Mikhail Bakhtin ganhou, no final da década de 1990, expressiva projeção entre os educadores brasileiros, inclusive entre os estudiosos que se debruçavam sobre a *alfabetização*. O chamado Círculo de Bakhtin¹⁰⁶, mais especificamente Volóshinov (2009 [1929]), já mencionado por nós, opõe-se ao *subjetivismo idealista* – que concebe a língua como uma *atividade mental* – e ao *objetivismo abstrato* – que focaliza o *sistema* de regras passíveis de descrição. A exemplo de Vigotski, atribui um papel de centralidade à *linguagem*, concebida no plano da ação do homem sobre o mundo, social, cultural e historicamente situada, focalizando a *língua* como objeto da atividade social, por meio da qual se instauram as relações sociais. Coloca, também, no centro da discussão a importância de ensinarmos a língua materna na escola valendo-nos de *gêneros do discurso*, entendidos como as formas relativamente estáveis por meio das quais as relações humanas se estabelecem (BAKHTIN, 2003 [1952-53]).

Sob o influxo do ideário desses pensadores, ganha espaço no meio educacional uma nova corrente de pensamento, que nomeamos aqui de *histórico-cultural* e que se reflete também na *alfabetização*, o que faz emergirem propostas que advogam em favor da conciliação do domínio do sistema no/ para o/ em favor do *uso social da escrita* e que o ensino se dê a partir dos contextos de sentido. Assim, parece-nos claro que a relevância, hoje, não recai sobre a discussão dos métodos em si mesmos, especialmente porque o foco do processo de alfabetizar deve incidir sobre os usos sociais da escrita, atentando para os usos da linguagem que existem fora da escola e para os gêneros do discurso que medeiam as relações interpessoais nas distintas esferas da atividade humana.

Necessário se faz, por conseguinte, que os alfabetizadores tenham claro o entendimento de que as *interações humanas*, que se dão nas mais diversos contextos sociais, são mediadas pela linguagem. O uso da modalidade escrita da língua exige, com efeito, que os sujeitos leiam e escrevam e, para tanto, é imprescindível o domínio do sistema alfabético. Nesse sentido, o professor – pautado numa prática

¹⁰⁶ De acordo com Rodrigues (2005), Círculo de Bakhtin é a denominação atribuída pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia com regularidade nos anos de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Medvedev, Volochínov e Bakhtin.

pedagógica consistente – procura, tendo como ponto de partida “[...] os usos da escrita tais quais se dão na sociedade, ensinar para as crianças aquilo que é parte indiscutível do processo de alfabetização: dominar as relações entre grafemas e fonemas na leitura e entre fonemas e grafemas na escrita” (CERUTTI-RIZZATTI *et al.*, 2010, p. 8).

Focarmos o processo de ensino e aprendizagem tendo por base essa dimensão implica levarmos, efetivamente, em conta as *práticas de letramento* (STREET, 1988; 2000), os *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003 [1952-53])¹⁰⁷ e os *eventos de letramento* (HEATH, 1982; 2009), o que nos remete às discussões empreendidas no capítulo 2. Requer, ainda, que atentemos para as especificidades do universo infantil. Tendo explicitado essas questões, nosso foco, na próxima seção, incide sobre as relações entre *alfabetização e letramento*.

3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: RELAÇÕES DEPREENSÍVEIS

Kleiman (2005, p. 12, grifos da autora), tal qual já mencionamos em capítulo anterior, entende *alfabetização* como uma das instâncias do letramento, “[...] uma das *práticas de letramento*¹⁰⁸ que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita [...]”. Trata-se, pois, de um processo que precisa ser visto “[...] como uma base, um fundamento, não como um fim ou conclusão” (GRAFF, 1994, p. 33), exatamente por ser, como pontua Cook-Gumperz (2008, p. 13), “[...] um fenômeno socialmente construído, e não a simples capacidade de ler e escrever”.

¹⁰⁷ Registramos que a evocação do ideário bakhtiniano, no âmbito desta dissertação, é complementar, dado que construímos nossa excelência até aqui nos estudos do letramento e entendemos que aproximações da antropologia da linguagem em que se dão esses estudos e a filosofia da linguagem bakhtiniana demandam de nós um tempo maior de reflexão e de apropriação conceitual, do que nos ocuparemos por ocasião do doutorado. Assim, ainda que o conceito de *gêneros do discurso* pudesse ser fecundo para as finalidades deste estudo, ele não será verticalizado, em nome da priorização dos conceitos do campo dos estudos do letramento. Esse cuidado deriva da compreensão de que aproximações implicariam uma reflexão mais demorada sobre convergências e não convergências que vemos, por exemplo, em se tratando da concepção de *sujeito* que caracteriza cada uma dessas abordagens teóricas.

¹⁰⁸ Reiterando nota do capítulo anterior, registramos que a autora usa *práticas de letramento*, aqui, com o sentido mais amplo de *prática social*, distintamente, pois, do sentido preciso com que tomamos a expressão ao longo deste projeto.

Ademais, por caracterizar-se como “[...] uma construção social, a alfabetização é uma ideologia de base histórica e um conjunto de práticas comunicativas ligadas ao contexto” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 13). Notemos, ainda, que a *concepção tradicional de alfabetização* tem o *alfabeto* como objeto de ensino. Focalizando o processo de “formação de palavra e de frase”, peca por não levar em conta “o texto em funcionamento na sociedade”. Em contrapartida, as concepções que se ancoram no uso social da escrita centram seu foco no texto e em seus respectivos sentidos, uma vez que tem como base o entendimento de que, “[...] sem contextos sociais a serem levados em conta, sem funções sociais para os textos, sem atividades inseridas em situações comunicativas, a aprendizagem da escrita torna-se inviável para os grupos de tradição oral” (KLEIMAN, 2002, p. 101).

O *letramento*, por conseguinte, “[...] está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna” (KLEIMAN, 2005, p. 19); e seu advento, como pontua Leite (2006, p. 451-52),

[...] coincidiu com um momento histórico em que o conceito de Alfabetização passava por uma profunda revisão de natureza teórica e metodológica. Nesse período, aguçaram-se as críticas às concepções tradicionais de Alfabetização, centradas na idéia de que a escrita era uma mera representação da linguagem oral, ou seja, a escrita era entendida apenas como um código de representação da linguagem oral. Neste sentido, ler e escrever eram reduzidos a atividades de codificação e decodificação, e o processo de Alfabetização restrito ao ensino do código escrito, sendo a cartilha o grande ícone desse processo.

Efetivamente tomado como os usos da escrita social, histórica e culturalmente situados, o conceito de *letramento* apresenta como ganho substantivo o fato de colocar em xeque concepções de escrita isomórficas à escolarização e/ou à erudição e atentar para a diversidade desses usos, não estabelecendo a dicotomia entre a modalidade oral e a modalidade escrita da língua (KLEIMAN, 2005; 2008 [1995]). Focalizando essa questão, Britto (2004, p. 53) ressalta que o conceito de *letramento* distingue-se de alfabetização, a qual frequentemente se associa ao processo de ensino e aprendizagem do *sistema alfabético*, por remeter “[...] para um movimento mais geral, que se relaciona com a

percepção da ordem da escrita, de seus usos e objetos, bem como de ações de uma pessoa ou um grupo de pessoas faz com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita”, sugerindo, pois, “[...] uma multiplicidade de níveis e graus, em função do quanto o indivíduo realiza com seus conhecimentos de escrita”. Perspectiva semelhante encontramos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997, p. 21, nota 5), em que *letramento* é concebido

[...] como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

A afirmação de que não existe *grau zero de letramento* advém da compreensão de que os sujeitos, com vivências distintas, participam de atividades variadas nos grupos com os quais interagem “[...], central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologicizada e letrada” (KLEIMAN, 2007, p. 9). Filiar-se a uma *perspectiva social* implica, portanto, atentarmos para o “impacto social da escrita”, especialmente nas sociedades grafocêntricas que têm sentido de modo mais evidente as transformação advindas do uso de novas tecnologias que demandam novas formas de usos da escrita. Focalizar a questão sob esse ângulo permite que ampliemos “[...] a concepção do que venha a ser objeto de leitura, antes reservada para os textos literários – na verdade, os textos extraordinários de poucos – passando a incluir os textos do cotidiano, os textos comuns do dia-a-dia” (KLEIMAN, 2007, p. 10).

Vale registrarmos que, na perspectiva de Britto (2005, p. 15), os *termos-conceito* comumente utilizados hodiernamente: *letramento*, *alfabetismo*, *alfabetização* e *cultura escrita*, não apresentam a mesma dimensão, embora possam guardar alguma relação no que tange ao uso. O autor entende, ainda, que o termo *cultura escrita* é o mais amplo e indicativo de um *modo de produção social* por implicar “[...] valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito [...]”, abarcando todos os demais, vistos apenas como

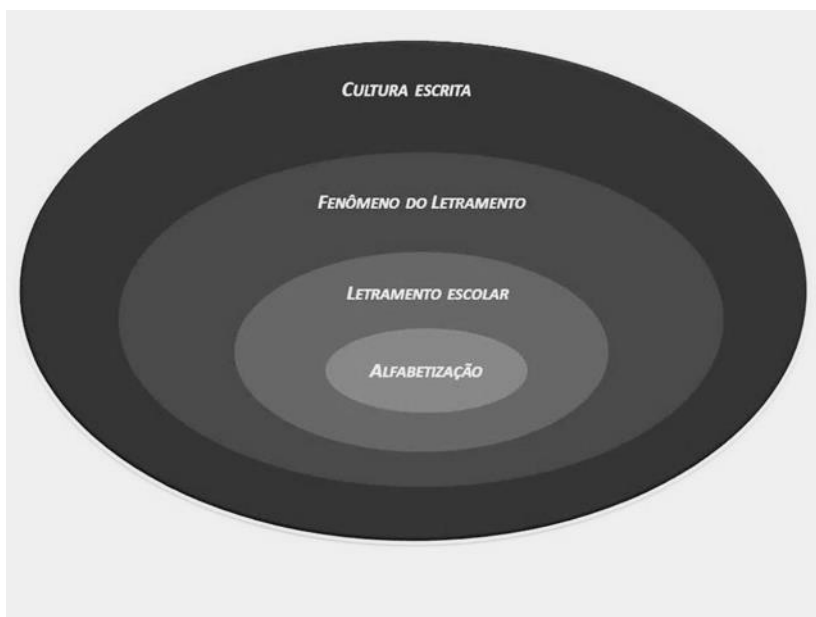
seus *subcomponentes*. O *letramento*, por sua vez, é influenciado pelas condições materiais da *cultura escrita* e pelas definições convencionais do próprio conceito num determinado momento e num dado contexto. Necessário se faz levarmos em conta os recursos sociais e individuais que nossos alunos trazem para a sua escrita, estabelecendo conexões entre esses recursos e a cultura escrita maior.

A criança tem, com efeito, acesso à *cultura escrita* muito antes da aprendizagem do sistema alfabético e da escolarização a partir das interações que estabelece com familiares e pessoas de seu entorno social, especialmente nas sociedades grafocêntricas a *escrita* ocupa um papel de centralidade na produção/circulação do conhecimento, dos costumes/valores (BRITTO, 2005). Ainda como nos lembra Britto (2003), quanto maior for esse contato, mais facilidade terá o aprendiz em lidar com a variedade de *eventos* propiciados pela *cultura escrita*, o que lhe faculta maiores possibilidades de inserir-se nas práticas que envolvem essa modalidade da língua.

O importante a ser lembrado, no entanto, diz respeito, a nosso ver, ao entendimento de que a *alfabetização* é um “[...] processo vinculado à *escolarização* enquanto que o *letramento* é um fenômeno mais amplo que envolve os usos da escrita nos mais diferentes núcleos sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela” (CERUTTI-RIZZATTI *et al.*, 2011, p. 2, grifos das autoras). Nessa perspectiva, *alfabetizar* não é, hoje, meramente o ensino e aprendizagem do sistema alfabético, uma vez que se trata de um processo que está para além disso: “[...] implica ensinar o sistema alfabético no bojo das práticas de uso da escrita e em favor dessas práticas. É [nesse ponto] que *alfabetização* e *letramento* se interpenetram” (CERUTTI-RIZZATTI *et al.*, 2011, p. 2, grifos das autoras).

No que concerne a essa questão, cabe registrarmos que, nas discussões que empreendemos no Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), tendemos a focalizar a *alfabetização* como “[...] parte do fenômeno do *letramento*, está contida nele, isso porque é parte de um dos tipos de *letramento*, o *letramento escolar*. E, como a escola se organiza em *níveis*, há também *níveis* de *alfabetismo* e há *níveis* de *letramento escolar*” (CERUTTI-RIZZATTI *et al.*, 2011, p. 3, grifos das autoras). Entendemos, portanto, que “[...] o *letramento* é um fenômeno maior que a *alfabetização*: ele contém a *alfabetização*” (CERUTTI-RIZZATTI *et al.*, 2011, p. 3, grifo das autoras), conforme evidenciamos na Figura 3, apresentada a seguir.

Figura 3 – Relação de pertencimento entre *alfabetização* e *letramento*



Fonte: Adaptado de Cerutti-Rizzatti *et al.* (2011, p. 3).

Nessa *relação de pertencimento*, fica evidente que concebemos o “[...] letramento como continente, tendo a alfabetização como um de seus conteúdos, o que não legitima sobreposições entre ambos os fenômenos nem tampouco expressões como alfabetização para o/com letramento” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 291). Em vista disso, é possível afirmarmos que, estando subjacentes, em sua constituição, as questões relativas ao ensino e à aprendizagem do *sistema alfabético*, a alfabetização, por um lado, se distingue do *letramento*, mas, por outro, enovela-se nele quando o ensino focaliza o uso social da escrita e se dá em favor das práticas de uso dessa modalidade da língua. Notemos, contudo, que o *fenômeno do letramento* reveste-se de uma amplitude maior, “[...] com implicações antropológicas, sociais, econômicas, políticas etc. Ele se manifesta sob vários contornos, entre os quais o letramento escolar que, em nossa compreensão, contém a alfabetização” (CERUTTI-RIZZATTI *et al.*, 2011, p. 4, grifos das autoras).

Assim, entendemos que o amplo uso de expressões, tais como *alfabetização para o letramento*, *alfabetização com letramento*,

alfabetizar letrando, que se assenta numa compreensão equivocada do fenômeno, não se sustenta, especialmente porque concebemos o *letramento* como

[...] um fenômeno maior, à luz do qual o processo de alfabetização seria delineado, isso porque o fenômeno do letramento permitiria ao alfabetizador conhecer o que o entorno social do qual seus alfabetizandos são parte faz com a escrita, isto é, que práticas e eventos de letramento [...] caracterizam tal entorno. Assim, a partir dessa compreensão, esse alfabetizador delinearía o processo a ser empreendido com seus alunos, o que nenhuma cartilha, por mais predicados de notoriedade e precisão teóricas tenha, poderá uniformizar (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 302).

Ainda nesta discussão, agora evocando Britto (2012), importa considerarmos o necessário cuidado com interpretações arrevesadas que possam conduzir as questões discutidas nesta seção ao que temos chamado *pragmatismo estreito*. O autor chama atenção para a forma com que discussões sobre os usos cotidianos da escrita vêm sendo tomadas em algumas abordagens no campo educacional, sobretudo o que entendemos nos remeter à curvatura da vara, que Saviani (2008 [1983]) toma de Lênin, isto é, à absoluta contraface do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), o que implica potencial denegação da relevância da erudição e da escolarização.

A crítica ao *modelo autônomo*, sob vários aspectos, incidia sobre a perspectiva de exacerbada erudição com que os usos da escrita eram concebidos. Na busca de atentar para o que as pessoas fazem cotidianamente com essa modalidade da língua, Street (1984) colocou em xeque esse enfoque autônomo da escrita, tomada em si mesma e por si mesma, fundamento dos tantos avanços que vimos tendo nas discussões sobre a escrita. Compartilhamos, porém, com Britto (2012) o zelo em relação a abordagens contemporâneas que exacerbam tais usos cotidianos e terminam por denegar, em boa medida, a dimensão erudita das vivências com a escrita. O próprio Street (2000; 2010) registra a preocupação com movimentos de alargamento tais que terminam por comprometer a relevância do conceito de *letramento*. Cerutti-Rizzatti (2012) também trata desse mesmo zelo e convida ao cuidado com o olhar pragmatista. Tecidas essas considerações, passamos à próxima

seção, na qual circunstanciaremos aspectos relativos ao ensino e aprendizagem no processo escolar da alfabetização.

3.4 APROPRIAÇÃO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA PARA OS *USOS SOCIAIS*: ENFOQUE NA *ALFABETIZAÇÃO* COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Topicalizamos, nesta seção, a alfabetização como processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco a apropriação da modalidade escrita, embora alusões a essa questão já tenham sido feitas em outros pontos desta dissertação. O objetivo, aqui, é apresentar uma reflexão mais ampla acerca desse processo que se reveste de importância capital aos distintos atores sociais.

Iniciamos lembrando que a concepção de *alfabetização* e de *ensino da escrita* – notadamente vinculada aos pressupostos dos *estudos do letramento* – difere, conforme pontua Kleiman (2002), substancialmente da *visão tradicional*¹⁰⁹ “[...] que privilegia o ensino do código, do sistema e de conteúdos sobre a língua escrita, em vez de privilegiar a prática discursiva envolvida no uso dessa modalidade [...]” (KLEIMAN, 2002, p. 99), prática em razão da qual se aprende um código como o alfabético. Assim, fortemente arraigado ao *ideário capitalista* que se desenvolveu a partir da Revolução Industrial, o entendimento *tradicional* acerca da alfabetização estava substancialmente calcado no desenvolvimento de *habilidades técnicas*, estando condicionado “[...] a um processo de ensino e aprendizagem que enfatizava características comportamentais e morais, com a capacidade de codificar e decodificar símbolos escritos como um objetivo importante, mas secundário” (COOK-GUMPERZ, 2008, p.41).

Em contrapartida, na “[...] concepção que enfatiza a dimensão social dos usos da língua se considera que o domínio das letras pelo aluno corresponde apenas aos aspectos de instrumentação” (KLEIMAN, 2002, p. 103). Nessa perspectiva, como explicita Kleiman (2002, p. 103),

[...] quando o aluno conhecer as funções sociais dos textos escritos, perceberá mais facilmente a necessidade de adquirir o código para poder ler e

¹⁰⁹ Por *tradicional*, entendemos, aqui, o enfoque na tradição escolar; nesse caso específico, o enfoque em uma abordagem sintética do processo de alfabetização.

escrever independentemente; ou seja, ele conseguirá encontrar funções que tornem valiosa a aquisição desse instrumento.

Tal distinção fica bastante nítida ao analisarmos o Quadro 3.

Quadro 3 – Ensino da escrita: alfabetização concebida na tradição escolar *versus* letramento

ALFABETIZAÇÃO EM UMA CONCEPÇÃO SISTÊMICA	ALFABETIZAÇÃO COMO CONSTITUTIVA DO FENÔMENO DO LETRAMENTO
1.Prática individual de domínio do sistema alfabético.	1.Práticas sociais, situadas em contextos específicos, culturalmente marcadas.
2.Foco na capacidade individual de aprendizado aquisição da escrita.	2.Foco na prática coletiva, da qual cada um participa segundo sua experiência, sua capacidade.
3.Prática homogênea, determinada por poucas instituições dominantes.	3.Práticas diversificadas, segundo instituições, objetivos, identidades e papéis dos participantes, etc.
4.Objetivo da prática escolar: preparo para transferência a outros contextos; prática circular (ler/escrever para aprender a ler/escrever).	4.Objetivo da prática escolar: realização de tarefas específicas. Ler/escrever com alguma outra finalidade (prazer, escape, aprendizagem, contato, etc.).
5.A unidade analítica de ensino privilegiada é a palavra e seu significado, iniciando-se na letra/sílaba, culminando na frase ou na sequência/coleção de frases.	5.A unidade básica privilegiada é o texto e a produção de sentido.
6.Gêneros privilegiados: os das instituições literária, acadêmica e, mais recentemente, jornalística.	6.Além desses, também gêneros dos domínios discursivos do cotidiano familiar, da publicidade, da burocracia, do comércio, da política, etc.

Fonte: Com base em Kleiman (2002, p. 100).

Tendo por base o quadro apresentado anteriormente, vale pontuar que Kleiman (2002) nos chama a atenção para o fato de que as escolhas que o professor faz quanto à “unidade linguístico-discursiva” a ser enfocada no processo de ensino da modalidade escrita da língua trazem

em seu bojo consequências que envolvem as questões didáticas, incidindo

[...] em decisões e atividades do cotidiano pedagógico, tais como a abordagem da relação entre o oral e o escrito, a introdução de novos gêneros e usos da língua escrita, o conceito de dificuldade na aprendizagem, e seu correlato, o conceito de progressão no ensino (KLEIMAN, 2002, p. 100).

Os processos de ensino e de aprendizagem da língua materna revestem-se, portanto, de um caráter especial em se tratando do trabalho a ser empreendido na fase escolar da alfabetização; essa etapa tem substantiva relevância por ser o momento em que é facultada, por intermédio de atividades didáticas cuidadosamente pensadas, aos pequenos atores sociais a apropriação das especificidades da modalidade escrita da língua e a ampliação de sua capacidade de expressão oral em distintos contextos comunicativos. Além disso, eles são levados a refletir sobre os usos sociais da linguagem, tanto quanto a desenvolver, por meio da interação, outras habilidades mediadas pela linguagem (BRASIL, 1997).

Assim, em se tratando da apropriação da modalidade escrita da língua para os usos sociais, Kleiman (2002, p.100-101) ressalta que, na *alfabetização* e na *aprendizagem da leitura e da produção textual*, a concepção da modalidade escrita da língua mais produtiva é aquela que põe em relevo a dimensão social da escrita, “[...] seu caráter situado, dependente das condições de uso; portanto, as perguntas relevantes para decidir o que e como ensinar dizem respeito aos modos de circulação, consumo e produção dos textos escritos em diversas instituições”. Nessa perspectiva,

[...] assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Diferentemente dos processos de ensino e de aprendizagem calcados numa visão *tradicional* que foca no desenvolvimento de um conjunto de

habilidades a serem progressivamente potencializadas, os *estudos de letramento* têm como ponto de partida a “[...] concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Como destaca Gee (2004, p. 106), “[...] if any variety of language is to be learned and used, it has to be situated. That is, it has to be brought down to concrete exemplifications in experiences learners have had (repeatedly, since learning is partly a practice effect)¹¹⁰”. No processo de ensino e de aprendizagem, essas “[...] experiences need to be guided by ‘masters’ (whether teachers or not), so that learners pay attention to the right things amidst the myriad flux of any experience and form good and useful generalizations¹¹¹” (GEE, 2004, p. 106, grifos do autor). Lembra-nos, ainda, que as *generalizações úteis* não significam “[...] ‘general truths’; rather it means that the learners can form mental simulations based on their experiences – simulations that are useful for guiding future thought and action in the world, both individually and collaboratively¹¹²” (GEE, 2004, p. 106, grifos do autor).

Gee (2004) destaca, também, que existem diferentes manifestações do fenômeno de *letramento* justamente porque há práticas socioculturais distintas em que a modalidade escrita da língua se faz presente. Faz-se necessário, por isso, que o educador tenha em mente, como ressalta Kleiman (2005, p. 06), que “[...] os usos da língua fora da sala de aula são extremamente heterogêneos [...]” exatamente porque as *práticas de letramento* têm um caráter situado. Denegando o ensino descontextualizado, alinhamo-nos ao pensamento de Gee (2004, p.35) para quem a aprendizagem é um processo cultural que sempre implica

¹¹⁰ “[...] se qualquer variedade da língua é para ser aprendida e utilizada, ela tem de ser situada. Ou seja, precisa partir de exemplificações com base nas experiências concretas que os aprendizes têm (reiteradamente, visto que a aprendizagem é, em certa medida, uma consequência da prática)” (GEE, 2004, p. 106, tradução nossa).

¹¹¹ “[...] experiências precisam ser orientadas por ‘mestres’ (professores ou não), de modo que os alunos prestem atenção às coisas certas em meio ao incontável fluxo de qualquer experiência e formem generalizações boas e úteis” (GEE, 2004, p. 106, grifos do autor, tradução nossa).

¹¹² “[...] ‘verdades gerais’; mas, sim, que os alunos podem formar simulações mentais com base em suas experiências – simulações que são úteis para guiar o pensamento futuro e a ação no mundo, tanto individual quanto colaborativamente” (GEE, 2004, p. 106, grifos do autor, tradução nossa).

“[...] having specific experiences that facilitate learning, not just memorizing words¹¹³”.

Importa, ainda, o registro de que as pessoas costumam ler textos em diferentes gêneros do discurso, os quais se prestam a finalidades interacionais distintas: entretenimento, informação, instrução, dentre outras. Assim, o processo de ensino e aprendizagem da leitura deve propiciar o contato com diferentes tipos de texto que circulem socialmente e, principalmente, cujo conteúdo se reveste de significados para os aprendizes. A aprendizagem se torna, por conseguinte, mais significativa quando os estudantes podem

[...] relate that content to possible activities, decisions, talk, and dialogue. When people learn as a cultural process, whether this be cooking, hunting, or how to play video games, they learn through action and talk with others, not by memorizing words outside their contexts of application¹¹⁴ (GEE, 2004, p. 35).

Outro aspecto importante a ser considerado diz respeito ao entorno cultural imediato em que as crianças estão inseridas (ERICKSON, 1986), uma vez que este parece incidir diretamente sobre o modo como cada uma delas concebe a escrita. Além disso, a ação educativa torna-se mais substantiva se o professor tem conhecimento não só das práticas sociais das quais seus alunos participam, mas também

[...] dos gêneros orais e escritos com os quais já se deparou, com diversos graus de familiaridade, uma vez que ele pode apenas ter estado em locais onde outros estavam lendo, escrevendo ou comentando textos escritos ou pode ter participado ativamente na leitura, produção ou discussão do texto (KLEIMAN, 2002, p. 102).

¹¹³ “[...] ter experiências específicas que facilitam a aprendizagem, e não apenas memorizar palavras” (GEE, 2004, p. 35, tradução nossa).

¹¹⁴ “[...] relacionar esse conteúdo a possíveis atividades, decisões, conversas, e diálogo. Quando as pessoas aprendem como um processo cultural, quer se trate de caçar, cozinhar, ou jogar videogames, a aprendizagem se dá por meio da ação e da interação com outras pessoas, não por memorizarem palavras fora de seus contextos de aplicação” (GEE, 2004, p. 35, tradução nossa).

Dado o exposto e filiando-nos ao pensamento de Britto (1997, p.100), enfatizamos que “[...] o aprendizado efetivo da escrita não decorre de um processo de treinamento, mas da inserção do sujeito no mundo, da relação que estabelece entre o que aprende e seu universo socio-histórico”. Assim, entendemos que, “[...] se o sujeito está no centro da linguagem e a significação só se constitui no discurso, não se pode pensar o ensino da língua a partir de atividades mecânicas de repetição e reconhecimento de estruturas” (BRITTO, 1997, p.159). Ademais, quanto mais a criança “[...] vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros de escrita, que ela encontrará sentido no escrito, de modo que, quando aprender o sistema da escrita, ele terá sentido para ela” (BRITTO, 2005, p. 17). Perspectiva semelhante nos apresenta Gontijo (2002, p. 53-4) ao destacar que a

[...] alfabetização, assim como qualquer processo de educação, deve desenvolver no homem um processo de tomada de consciência de si mesmo e da realidade que o circunda, de modo que possibilite que ele reflita conscientemente sobre essa realidade, transformando-se e a transformando como sujeito e como agente socio-histórico. A escola tem papel imprescindível nesse processo, pois a educação escolar é mediadora entre as crianças e a significação social da escrita, portanto, entre crianças e o conhecimento humano historicamente elaborado.

Ainda nos pautando em Britto (2005, p. 13), reiteramos que é preciso que o professor, no planejamento de sua ação didática, considere “[...] o fato de que o conhecimento é um produto social e que aquilo que uma pessoa sabe e efetivamente faz se circunscreve às condições históricas objetivas em que se encontra [...]”, lembrando sempre que “[...] há uma variada gama de situações mediadas pela escrita que se realizam com base em relações sociais, culturais e políticas que são, em sua historicidade, estabelecidas independentemente da capacidade dos indivíduos” (BRITTO, 2005, p. 13). O que deve nortear, portanto, a ação educativa é

[...] a vivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos de escrita. Dessa

forma a criança poderá operar com os signos e significações dentro de um mundo pleno de valores e sentidos socialmente marcados (BRITTO, 2005, p. 19).

Atentando para as especificidades desse processo, julgamos relevante pontuar que a aprendizagem da modalidade escrita da língua também requer que o aluno se aproprie de um conhecimento basilar: a compreensão de que os grafemas – unidades da escrita – são representações dos fonemas – unidades da fala, entendendo que a *decodificação* consiste, portanto, em atribuir valor aos grafemas “[...] que compõem as palavras do texto; a codificação, por sua vez, consiste na conversão de fonemas em grafemas. São, por conseguinte, processos distintos, mas fundados em um mesmo eixo: a natureza componencial do sistema alfabético” (BARBOSA; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 61). Ressaltamos, todavia, que isso não significa que entendamos “[...] alfabetização como sinônimo de *domínio do sistema alfabético*. Concebemos, evidentemente, esse domínio como essencial ao processo, mas não a razão dele e nem o seu foco asséptico” (BARBOSA; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 74, grifos da autora). Ademais, inferimos que atualmente a tendência é compreender a apropriação da leitura e da escrita como um processo mais amplo, o que demanda romper com a “crença arraigada” de que o domínio do sistema alfabético por parte do aluno seja “pré-requisito para o início do ensino da modalidade escrita” e entender que

[...] esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1997, p. 27).

Notemos que o eixo teórico-epistemológico do documento oficial que referenciamos na citação imediatamente anterior se assenta na concepção de *língua* como objeto¹¹⁵ social e no entendimento de que o homem é social e historicamente situado, orientando-se notadamente pelo ideário histórico-cultural. Sob essa perspectiva, o encaminhamento metodológico implica, nos processos de ensino e de aprendizagem, focar

¹¹⁵ *Objeto*, reiteramos, tomado aqui, no sentido filosófico de *objeto de conhecimento*.

os usos sociais da escrita, tomando a linguagem como instrumento de mediação simbólica que instaura interações sociais e os gêneros do discurso¹¹⁶ como (mega)instrumentos de interação, o que requer, evidentemente, um olhar sensível para os *letramentos locais/vernaculares* tanto quanto para os *letramentos globais/dominantes*.

Visão semelhante nos apresenta o *Pró-letramento: alfabetização e linguagem* (BRASIL, 2007, p. 9) ao advogar em favor da conciliação do ensino do domínio do código com o uso social da escrita, ressaltando que a “[...] língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter+locução = ação lingüística entre sujeitos)”. Tomando por base essa concepção, “[...] uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar”, atentando para o fato do quão importante é a estruturação do trabalho em sala de aula, o qual deve se organizar “[...] em torno do uso [social] e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua” (BRASIL, 2007, p. 9). O professor deve, evidentemente, empreender ações consequentes, propondo atividades significativas que estimulem a reflexão, a criticidade e a autonomia do aluno. Ancorado nesses pressupostos, deve prever, ao formular uma proposta de ensino de língua, “[...] não só o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas (a própria aula é uma situação de uso público da língua)” (BRASIL, 2007, p. 09-10).

Compreendemos, ainda, que o referido programa federal, paralelamente à recomendação de que o processo de alfabetização se dê em contextos de sentido, não descuida do domínio do código; vale-se, por isso, de uma descrição detalhada das habilidades de codificação e decodificação, enfatizando que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o desafio é “[...] conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico

¹¹⁶ No processo de ensino e aprendizagem, o texto-enunciado passa a ser entendido como *unidade de ensino* e o gênero, *objeto de ensino*, tendo como *conteúdos* as práticas de uso da lingu(agem) e a materialidade do texto-enunciado. Essa discussão acerca de *ser objeto de ensino* suscita, a nosso ver, reflexões mais agudas, tal qual faz Geraldí (2010), mas não nos ateremos nisso porque foge ao foco deste estudo.

e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita” (BRASIL, 2007, p. 13). Diretriz similar nos apresenta o *Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC)¹¹⁷ – programa em vigor, em âmbito nacional, no momento da produção desta dissertação – ao explicitar que estar alfabetizado significa tanto “ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações” quanto “[...] ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares [e não familiares] ao aprendiz” (BRASIL, 2012, p. 17). Subjacente a essa afirmação está o entendimento de que, em se tratando de um processo de alfabetização cujo foco seja a

[...] inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças (BRASIL, 2012, p. 20).

Ainda no que respeita ao processo de ensino e aprendizagem da língua materna, lembremos que Oliveira (2010), ao discorrer sobre a *prática social situada do uso da escrita*, retoma uma discussão anteriormente empreendida por Kleiman (2006, p. 82): “[...] uma das possíveis representações do professor, responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar, é de agente de letramento”. Ressalta, também, que o professor como *agente de letramento*, além de mobilizar recursos, deve estar “[...] atento às necessidades, potencialidades e saberes dos membros da comunidade de aprendizagem (a escola) e voltado para a construção da autonomia do aluno” (OLIVEIRA, 2010, p. 51). Nessa perspectiva, seu papel não é meramente o de gerenciador das

¹¹⁷ Programa que substitui o *Pró-letramento* e visa, por meio de várias ações, tais como formação continuada de alfabetizadores e distribuição de jogos, obras literárias e de apoio pedagógico, alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, antes de concluírem o 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). Informações mais detalhadas podem ser obtidas em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>.

[...] diferentes vozes que circulam na sala de aula, mas, sobretudo, [cabe-lhe] fazer com que elas apareçam, promovendo histórias de ação e de protagonismo dos alunos; [...] saber lidar com dissonâncias e ambivalências que cruzam as diversas fronteiras intersectadas no espaço da aprendizagem a partir da negociação e do espírito de equipe (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Nesse contexto, o professor, na qualidade de *agente de letramento*, precisa entender a *alfabetização* como uma instância do letramento, que se caracteriza por ser um fenômeno muito mais amplo e que seus alunos, de algum modo, já participam de algum *evento de letramento* por estarem inseridos numa sociedade grafocêntrica; necessita, ainda, atentar para o fato de que, como destaca Wells (2008, p. 97), “[...] as crianças já são aprendizes ativos e autogeridos fora da sala de aula [...]”, possuindo interesses e habilidades próprios que as singularizam. O processo que se institui nessa fase de escolarização reveste-se, evidentemente, de um caráter muito mais amplo, para além da aprendizagem do sistema alfabético, pois a “[...] alfabetização apenas fornece a chave do sistema gráfico. Não esgota em si o processo de letrar, que é muito mais amplo e se realiza em múltiplos eventos socioculturais, não apenas [os] escolares” (FARACO, 2012, p. 12). É preciso, todavia, lembrar que muitas crianças chegam à escola já sabendo que a escrita se presta a muitos fins, como

[...] escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Porém há outras crianças [...] que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 2008, p. 23).

Assim, “[...] é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para [o aluno] experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas [...]” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Exatamente por isso, na sua prática, o docente precisa efetivamente combinar “[...] different sets of values, different discourse and learning styles so as not to suppress anyone’s sense of worth, yet give everyone access to a dominant conversational style

imposed by forces outside the local communities' control¹¹⁸” (KRAMSCH, 2012, p. 49); e também levar em conta, sobretudo, o entorno socioeconômico e cultural de onde advêm seus alunos para, assim, definir o *princípio pedagógico de base* (FARACO, 2012) – logicamente tomando o cuidado para evitar *escolhas metodológicas assépticas* (MENDES, 2009) – a ser adotado no processo de alfabetização: se advindas de contextos de vulnerabilidade, deve promover a imersão na *cultura escrita*, de modo a familiarizá-los aos usos sociais dessa modalidade, promovendo “[...] situações variadas [...] em que os alfabetizando possam interagir efetivamente pela escrita, compreendendo suas diferentes finalidades [...]” (PEDRALLI, 2011, p. 251). Em se tratando de crianças provenientes de contexto mais favorecidos em que as *práticas e os eventos de letramento* são *altamente valorizados* (KLEIMAN, 2008 [1995]), é fundamental que a abordagem didática tenha um encaminhamento que focalize diferentes experiências.

Importa, ainda, que os alunos sejam, como ressalta Faraco (2012), levados a refletir sobre *a organização e o funcionamento social da linguagem* e a vivenciar a *literatura e outras práticas discursivas da sociedade contemporânea*. Obviamente que isso requer do professor especial atenção para o fato de que o ato de alfabetizar reveste-se de peculiaridades, por isso, ao planejar sua ação, deve levar em conta o universo de que advêm seus alfabetizando, uma vez que há crianças já bastante familiarizadas com os usos da escrita para diferentes finalidades, tendo noção, inclusive, de como lidar com menus eletrônicos, teclados de computador; e, em contrapartida, existem aquelas que vivem em entornos cujo uso da escrita é restrito ou praticamente inexistente, não havendo, por exemplo, sequer placas que indiquem as lojas, ruas ou a mobilidade no trânsito, o que denota que tais crianças, ao serem inseridas no ambiente escolar, praticamente nada sabem sobre a escrita, tampouco com a finalidade a que se presta (CERUTTI-RIZZATTI, 2012).

Em suma, como ressalta Frade (2007, p.32), é preciso, além de *ensinar a decifrar o sistema de escrita* a fim de que possa estabelecer as *relações entre sons e letras* e de propiciar o contato com textos completos para leitura, dar ao aluno instrumentos para que aprenda

¹¹⁸ “[...] os diferentes conjuntos de valores, os distintos discursos e estilos de aprendizagem de modo a não suprimir o senso de valor de quem quer que seja, mas, sim, dar a todos o acesso ao estilo conversacional dominante, imposto por forças externas ao controle das comunidades locais” (KRAMSCH, 2012, p. 49, tradução nossa).

efetivamente e possa usar a escrita nas diversas situações de convívio social; enfim, que lhe seja dada a possibilidade de beneficiar-se da *cultura escrita* e se apropriar de *seus novos usos*. Faz-se necessário, portanto, que levemos em conta a *microgênese*, ou seja, a história de cada alfabetizando, que é cultural e socialmente situado, sendo constituído na relação com o outro (VIGOTSKI, 1997 [1987]).

4 TRAMANDO OS FIOS DA METODOLOGIA: O ESTUDO DE CASO DE TIPO ETNOGRÁFICO

Focalizamos, neste capítulo, o percurso metodológico do *estudo de caso de tipo etnográfico* realizado numa classe de alfabetização do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC), que congrega alunos advindos de distintos universos culturais e socioeconômicos. Julgamos, todavia, relevante, antes de nos enredarmos nas tramas da metodologia, historiar sucintamente o percurso da Linguística Aplicada (LA), área de estudos à qual nos filiamos. Tendo passado de derivante – meramente aplicadora de teorias no estudo de questões ligadas ao ensino tanto da língua materna como da segunda língua – à condição de área autônoma, emancipada e produtora de teorias e conhecimentos, a LA tem, hodiernamente, como foco e objeto de estudo questões que estejam diretamente relacionadas a *problemas linguísticos social, cultural e historicamente relevantes*. Signorini (2007, p. 89) ressalta, por exemplo, que essa área de estudo “[...] tem se configurado também como uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, não somente na área dos estudos de linguagem [...]”, o que nos permite concebê-la como *trans/inter/indisciplinar*.

No que concerne a essa questão, Matêncio (2001) afirma que o fato de valermos-nos, nas pesquisas empreendidas em LA, de conceitos metodológicos de áreas afins, mas sempre procurando ressignificá-los, permite que haja “coerência entre conceitos e princípios metodológicos” em relação ao objeto do estudo empreendido, que se caracteriza por ser um “evento de interação particular”. Enfatiza, ainda, que o linguista aplicado “[...] transdisciplinar vê-se necessariamente obrigado não apenas à revisão de pressupostos teóricos, conceitos e princípios metodológicos aos quais recorre como também a reflexões sobre implicações decorrentes do recorte proposto” (MATÊNCIO, 2001, p. 27). Necessário se faz, portanto, que haja coerência teórico-metodológica em qualquer estudo a ser empreendido, uma vez que a “[...] seleção de conceitos e a definição de princípios metodológicos com os quais o pesquisador pretende operar (e os quais pretende explorar) caracteriza, aliás, uma etapa essencial da pesquisa em Linguística Aplicada” (MATÊNCIO, 2001, p. 27).

Signorini (2007) propõe, então, que optemos por percursos de investigação de natureza *trans/interdisciplinar* que levem em conta o fenômeno linguístico socioculturalmente situado. Comenta, ainda, que as “metodologias de base interpretativista” (MASON, 2002) têm sido a

opção mais recorrente nas pesquisas realizadas pelos linguistas aplicados, uma vez que “[...] não obscurecem [a] participação do pesquisador na construção do campo de referência e favorecem o não deslocamento ou purificação do linguístico, [...], quando da análise das práticas de linguagem” (SIGNORINI, 2007, p. 93). Em síntese, a pesquisa qualitativa de base interpretativista parece ter hoje espaço privilegiado no âmbito da LA, com recorrência de pesquisas qualitativas de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2010), muitas vezes com imbricamentos da abordagem qualitativa com a quantitativa (PATTON, 2002).

Vale destacarmos que os instrumentos de geração de dados de *tipo etnográfico* parecem contribuir significativamente para a realização de pesquisas no campo da LA, uma vez que nos possibilitam contemplar os processos sociointeracionais que permeiam a construção do conhecimento, focando os usos da linguagem. Quanto a esse tipo de pesquisa, cabe frisarmos que a abordagem etnográfica procura estabelecer “[...] as relações tanto do letramento quanto das intervenções em educação agora vistas como necessárias. Estabelece essas relações de modo analítico e através da contextualização dos requisitos das políticas e do planejamento educacional” (STREET, 2003, p. 8). É possível afirmarmos, com efeito, que uma abordagem etnográfica pautada no *modelo ideológico* nos oferece “[...] a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from on contexto to another¹¹⁹” (HEATH; STREET, 2008, p. 103). Assim, diferentemente do *modelo autônomo* que ainda embasa boa parte dos programas tradicionais de *letramento*, os quais se mostram ineficazes e inapropriados, a perspectiva do *modelo ideológico* mostra-se mais precisa para elucidarmos e analisarmos as dimensões que subjazem ao *fenômeno letramento* (STREET, 2003; HEATH; STREET, 2008).

Importa o registro de que não fazemos etnografia em todas as suas especificidades, o que empreendemos é um estudo de caso de ancoragem etnográfica, tal qual explicitaremos à frente. Logo, partimos de um olhar convergente com a perspectiva etnográfica, comportamento substantivo a fim de entendermos o *fenômeno do letramento* no interior do contexto social em que emerge. Assim, o que conta nesse tipo de abordagem não é termos um inventário prévio de perguntas e respostas, mas, sim, observarmos, ouvirmos, indagarmos na busca de desenvolver sensibilidade cultural em relação ao quadro social em estudo (HEATH;

¹¹⁹ “[...] uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento e de como elas variam de um contexto para outro” (HEATH; STREET, 2008, p. 103, tradução nossa).

STREET, 2008; STREET, 2009; 2010). Notemos que, de abordagens de base etnográfica, emergem teorias que são construídas “[...] through detailed systematic observing, recording, and analyzing of human behavior in specifiable spaces and interactions¹²⁰” (HEATH; STREET, 2008, p. 29).

Tomando por base Duranti (1997; 2000) – embora, reiteremos, não tenhamos feito etnografia de fato –, podemos afirmar que estudos de inspiração etnográfica exigem que o pesquisador procure estabelecer um “[...] dialogue between different viewpoints and voices, including those of the people studied, of the ethnographer, and of his disciplinary and theoretical preferences¹²¹” (DURANTI, 1997, p. 87). Trata-se, pois, de um processo que engloba diferentes pontos de vista dos participantes de pesquisa e que atentam para as singularidades individuais e para as especificidades dos distintos entornos socioculturais (DURANTI, 1997; DYSON; GENISHI, 2005). A esse tipo de pesquisa, geralmente subjaz tanto a admiração em relação ao que o pesquisador se depara ao pisar em campo pela primeira vez quanto “[...] a genuine attempt at finding out how such practices are made “ordinary” for the participants – or, conversely, how something that is taken for granted by the ethnographer appears exceptional or incomprehensible to the people being studied¹²²” (DURANTI, 1997, p. 87, grifo do autor).

Buscamos, por isso, explorar adequadamente os recursos materiais e práticas que subjazem ao contexto de nossa pesquisa, “[...] asumiendo como relevantes los conocimientos que las personas poseen acerca de su lengua, del lenguaje oral y escrita, de su entorno, de sus actividades cotidianas y del mundo social¹²³” (KALMAN, 2004, p. 8). Em se tratando de pesquisas que se debruçam sobre as questões

¹²⁰ “[...] com base na observação sistemática e detalhada, gravação e análise do comportamento humano em espaços e interações específicos” (HEATH; STREET, 2008, p.29, tradução nossa).

¹²¹ “[...] diálogo entre diferentes pontos de vista e vozes, incluindo os das pessoas estudadas, do etnógrafo, e de suas preferências, tanto disciplinares quanto teóricas” (DURANTI, 1997, p. 87, tradução nossa).

¹²² “[...] uma tentativa genuína de descobrir como essas práticas são consideradas ‘normais’ para os participantes – ou, inversamente, como algo que é tido como usual pelo etnógrafo parece excepcional ou incompreensível para as pessoas que estão sendo estudadas” (DURANTI, 1997, p. 87, grifo do autor, tradução nossa).

¹²³ “[...] assumindo como relevantes os conhecimentos que as pessoas têm acerca de sua língua, da linguagem oral e escrita, do seu entorno, de suas atividades cotidianas e do mundo social” (KALMAN, 2004, p. 8, tradução nossa).

atinentes ao *letramento*, como a que empreendemos, Barton e Hamilton (2000, p. 9) nos lembram que o estudo “[...] everyday literacy practices points attention to the texts of everyday life, the texts of personal life; these are distinct from other texts which are more usually studied such as educational texts, mass media texts and other published texts¹²⁴”. Assim, ao realizarmos nosso estudo, procuramos atentar para a “[...] perspective of practices to studies of texts, encompassing what people do with texts and what these activities mean to them¹²⁵” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9).

No desenvolvimento do *estudo de caso de tipo etnográfico*, focalizamos tanto as *práticas* quanto os *eventos de letramento* de que participam os alfabetizados nas esferas escolar e familiar, buscando “[...] comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdade que también inciden em ellos¹²⁶” (ROCKWELL, 2009, p. 26). Procuramos – ancoradas em Barton e Hamilton (2012), que, por sua vez, pautaram-se em Goetz e LeCompte (1984) – ainda levar em conta quatro aspectos inerentes à *abordagem etnográfica*, a saber:

Firstly, ethnography studies real-world settings; we do this by focusing on a particular place at a particular point in time. We deal with people’s real lives: we never ask anyone to take a decontextualised test and we never stage a photograph. Secondly, the approach is holistic, aiming at whole phenomena; the phenomenon we are studying is this cultural artifact, literacy. Thirdly, the work is multi-method, drawing on a variety of research techniques; we combine extensive interviewing with detailed observation and with the systematic collection of documents.

¹²⁴ “[...] das práticas de letramento cotidianas chama a atenção para os textos da vida diária, os textos da vida pessoal; estes são distintos de outros textos que comumente são mais estudados, tais como os textos educacionais, os da mídia e outros textos publicados” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9, tradução nossa).

¹²⁵ “[...] perspectiva das práticas para estudar os textos, englobando o que as pessoas fazem com eles e o que essas atividades representam para elas” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9, tradução nossa).

¹²⁶ “[...] entender esses processos dentro das matrizes culturais e considerar as relações de poder e desigualdade que também incidem sobre elas” (ROCKWELL, 2009, p. 26, tradução nossa).

Fourthly, ethnography is interpretative and it aims to represent the participants' perspectives [...] ¹²⁷ (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 57-58).

Além desses aspectos, necessário se fez, também, atentarmos para as perspectivas *ética* e *êmica* subjacentes ao estudo empreendido. Cabe registrarmos que a visão *ética* permitiu-nos compreender as “[...] underlying actions and their co-occurring patterns and contextual features ¹²⁸” (HEATH; STREET, 2008, p. 43-4). Assim, além de retratarmos a *unidade social*, também procuramos descrevê-la sob uma visão *êmica*, considerando o ponto de vista dos atores no que respeita a condutas, atividades de que participam e ao universo no qual estão inseridos (ERICKSON; 1984; 1986; 1990). Importa, ainda, registrarmos que o *estudo de tipo etnográfico* não objetiva dar respostas, mas, sim, descrever o que está acontecendo em campo, uma vez que o mais importante é respondermos à seguinte pergunta: “What is happening here in this field site(s) I have chosen ¹²⁹?” (HEATH; STREET, 2008, p. 31). Tecidas essas reflexões, passamos à seção seguinte na qual detalharemos as questões atinentes à tipificação da pesquisa.

¹²⁷“Primeiramente, a etnografia estuda configurações do mundo real; fazemos isso focalizando um lugar específico em um determinado ponto no tempo. Lidamos com vidas de pessoas reais: nós nunca solicitamos a quem quer que seja que faça um teste descontextualizado, tampouco nunca encenamos uma fotografia. Em segundo lugar, a aproximação é holística, visando à totalidade do fenômeno; o fenômeno que estamos estudando é o artefato cultural, o letramento. Em terceiro lugar, o trabalho tem vários métodos, desenhados a partir de uma variedade de técnicas de pesquisa; nós combinamos, por exemplo, entrevistas extensivas com observações detalhadas e com uma coleta sistemática de documentos. Em quarto lugar, a etnografia é interpretativa e objetiva representar as perspectivas dos participantes” (BARTON; HAMILTON, 2012, p.57-58, tradução nossa).

¹²⁸“[...] ações subjacentes e os seus padrões de co-ocorrência, assim como as características contextuais” (HEATH; STREET, 2008, p. 43-4, tradução nossa).

¹²⁹“O que está acontecendo, aqui, neste campo que eu escolhi?” (HEATH; STREET, 2008, p. 11).

4.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA: O *ESTUDO DE CASO DE TIPO ETNOGRÁFICO*

O *estudo de caso*, dadas as suas peculiaridades, é considerado um *método abrangente* que procura focalizar “[...] um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39). Trata-se, por conseguinte, de um tipo de abordagem empírica que, como pontua Yin (2010, p. 40), “[...] enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados [...]”. Ademais, reveste-se de peculiaridades que intervêm no resultado, uma vez que “[...] conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular [...]” (YIN, 2010, p. 40).

Notemos que, no entendimento de Stake (1978; 2000; 2011), o *estudo de caso* – por representar uma escolha do que procuramos estudar em profundidade – apresenta uma vantagem epistemológica em relação a outros métodos de estudo por nos possibilitar amplas generalizações a partir de situações particulares; seu uso foi particularmente útil para nós, uma vez que desejávamos estudar um determinado caso em seu contexto e complexidade, atentando para a singularidade dos locais estudados: *práticas de letramento* vivenciadas no *domínio familiar* e no *domínio escolar* por parte de um grupo de três crianças – alunas de uma mesma classe em uma mesma escola –, na busca de compreender relações entre essas *práticas* e seu processo de alfabetização.

Flick (2009, p. 135), em contrapartida, ressalta que o desenvolvimento desse tipo de estudo deve objetivar “[...] a descrição exata ou a reconstrução de um caso [...]. O termo ‘caso’ deve ser entendido aqui de uma forma bastante ampla. Podemos adotar, como tema de uma análise de caso, pessoas, comunidades sociais (por exemplo, famílias), organizações e instituições (por exemplo, uma casa de repouso)”. No que respeita ao *estudo de caso*, Baynham (1995, p. 252) ressalta que a pesquisa de base etnográfica realizada no campo da Linguística “[...] is qualitative in this sense: based on case studies, the analysis of particular instances, or data where strictly comparable instances of the same phenomenon cannot be isolated¹³⁰”.

¹³⁰ “[...] é qualitativa neste sentido: com base em estudos de caso, a análise de casos particulares, ou de dados em casos estritamente comparáveis do mesmo

Necessário se fez, pois, observarmos – como sugerem Heath e Street (2008) – não só os aspectos mais complexos, mas também o que parecia ser ordinário ou rotineiro no contexto em estudo; buscamos, com efeito, analisar todos os ângulos que pudessem elucidar as questões atinentes ao caso, valendo-nos da interpretação, característica do trabalho de base etnográfica. Assim, optamos pelo *estudo de caso* com vistas a observar se os princípios gerais inerentes a “[...] some theoretical orientation manifest themselves in some given circumstances. A good case study, therefore, enables the analyst to establish theoretically valid connections between events and phenomena that previously were ineluctable¹³¹” (MITCHELL, 1984, p. 240).

Tomamos, ainda, como base Erickson (1984; 1986) que, ao tecer considerações sobre a pesquisa de *tipo etnográfico*, ressalta ser esta um tipo de estudo que não se guia por um conjunto de técnicas, mas, sim, por um ponto de vista, o que exigiu constantes reflexões de nossa parte ao nos dispormos a estudar uma determinada realidade, tendo como unidade de análise “[...] any social network forming a corporate network in which social relations are regulated by custom¹³²” (ERICKSON, 1984, p. 52). Assim, à medida que estudamos como os seres humanos “[...] go about producing ‘symbolic structure for one another’, we see immense variability as well as stability in the ways they create, sustain, and adapt their modalities, including oral and written language¹³³” (HEATH; STREET, 2008, p. 3). Tendo nos valido de instrumentos de geração de dados de *tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2008) ao empreendermos a pesquisa, objeto desta dissertação, focalizamos um determinado universo educacional, no qual nos inserimos a fim de descrevê-lo, sempre pautadas na perspectiva de que temos como norte uma opção epistemológica de fundamentação histórico-cultural.

fenômeno não podem ser isoladas” (BAYNHAM, 1995, p. 252, tradução nossa).

¹³¹ “[...] alguma orientação teórica se manifestam em algumas circunstâncias. Um bom estudo de caso, portanto, permite ao analista estabelecer teoricamente conexões válidas entre os eventos e fenômenos que anteriormente eram inelutáveis” (MITCHELL, 1984, p. 240, tradução nossa).

¹³² “[...] qualquer rede social que forma uma entidade corporativa em que as relações sociais são regulamentadas pelo costume” (ERICKSON, 1984, p. 52, tradução nossa).

¹³³ “[...] produzem ‘estrutura simbólica recíproca’, vemos imensa variabilidade, bem como estabilidade, nos modos que eles criam, sustentam e adaptam suas modalidades, incluindo a linguagem oral e escrita” (HEATH; STREET, 2008, p. 3, tradução nossa).

Os estudos de base etnográfica têm possibilitado a realização de pesquisas no campo da LA, uma vez que se voltam para as relações intersubjetivas que permeiam a apropriação do conhecimento, focando os usos da linguagem. Nessa perspectiva, dada a sua natureza descritivo-interpretativa, com ênfase na interpretação, na descoberta, no processo de indução dos dados e na abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2010; DURANTI, 1997; 2000; MASON, 2002; FLICK, 2009), podemos afirmar que o *estudo de caso de tipo etnográfico* empreendido nos possibilitou observar em detalhes, de modo mais amplo e integrado, nossos participantes de pesquisa inseridos em uma “unidade social complexa” – uma classe de alfabetização do CA-UFSC, já mencionada no início deste capítulo, procurando focalizar **três** alfabetizandos – inserção que se reveste de “múltiplas variáveis”, buscando “[...] retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 2010, p. 52).

Ademais, esse tipo de enfoque contribuiu substantivamente para estudarmos os problemas atinentes à prática educacional por caracterizar-se como “[...] um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia” (ANDRÉ, 2008, p. 19). Cabe frisarmos que, dada a sua capacidade heurística, os *estudos de caso de tipo etnográfico* são bastante valorizados por oferecerem “[...] *insights* e conhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências” (ANDRÉ, 2010, p. 53, grifo da autora).

Lembremos, ainda, que a adoção de *métodos de base etnográfica* permite que nos centremos em distintos aspectos relacionados à comunicação linguística, especialmente nos diferentes modos como ela se integra como parte da cultura dos grupos estudados (DURANTI, 1997; 2000), tendo sempre claro que, na qualidade de membros pertencentes a distintos grupos, cada um de nós “[...] appropriate words from shared linguistic repertoire to name and narrate our experiences”¹³⁴ (DYSON; GENISHI, 2005, p. 5). A *lingua(gem)* é, portanto, “[...] both a repository of cultural meanings and a medium for the production of

¹³⁴ “[...] nos apropriamos das palavras do repertório linguístico compartilhado para nomear e narrar nossas experiências” (DYSON; GENISHI, 2005, p.5, tradução nossa).

meaning in everyday life¹³⁵” (DYSON; GENISHI, 2005, p. 5). Assim, ao participar da vida social de uma comunidade, “[...] el antropólogo lingüista puede documentar las conductas comunicativas que tienen lugar en una serie de interacciones [...], y entre grupos determinados de individuos [...]”¹³⁶ (DURANTI, 2000, p. 140). A partir da observação, seleção, análise e classificação dos usos linguísticos que permeiam as atividades sociais,

[...] los antropólogos lingüistas son capaces de producir relatos más precisos de la estructura lingüística y del uso que los tenían los antropólogos culturales con tan solo un limitado entrenamiento em los métodos y modelos lingüísticos¹³⁷ (DURANTI, 2000, p. 140-141).

O autor mencionado anteriormente adverte, todavia, sobre a necessidade de tomarmos cuidados no sentido de não produzirmos interpretações que nos levem a uma compreensão restritiva da vida social da comunidade, por isso procuramos estar sempre atentos à natureza dialógica que permeia qualquer busca epistemológica. Ademais, realizamos o estudo levando em conta as interações cotidianas, que foram registradas por meios audiovisuais, complementadas por observação participante (DURANTI, 1997; 2000) e outras técnicas que nos permitiram registrar, apreendendo o máximo possível de suas peculiaridades/nuanças, a realidade investigada, de modo a descrever os usos da linguagem, como um modo de interação social, tanto quanto os *eventos de letramento* a partir dos quais nos foi possível depreender as *práticas de letramento* dos participantes deste estudo.

¹³⁵ “[...] um repositório de significados culturais tanto quanto um meio para a produção de sentido na vida cotidiana” (DYSON; GENISHI, 2005, p. 5, tradução nossa).

¹³⁶ “[...] o antropólogo linguista pode documentar os comportamentos comunicativos que têm lugar em uma série de interações [...], e entre determinados grupos de indivíduos [...]” (DURANTI, 2000, p. 140, tradução nossa).

¹³⁷ “[...] os antropólogos linguistas são capazes de produzir relatos mais precisos tanto da estrutura quanto dos usos linguísticos em comparação com os antropólogos culturais que têm apenas um treinamento limitado dos métodos e modelos linguísticos” (DURANTI, 2000, p. 140-41, tradução nossa).

4.2 DELINEANDO O CAMPO E CARACTERIZANDO OS PARTICIPANTES DE PESQUISA

No *estudo de caso de tipo etnográfico* empreendido, cujo foco incidiu sobre três alfabetizandos oriundos de entornos socioeconômicos e geográfico-culturais heterogêneos que compartilhavam, em 2012, uma mesma classe¹³⁸ no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC). Permanecemos em campo por um período de cinco meses – os três primeiros meses em inserção na classe, no ano de 2012; e os dois últimos meses em vivências com as famílias, a professora da classe e a escola no ano de 2013. O processo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), cujo Parecer n.º 128.495 se encontra no Anexo A.

Cabe pontuarmos que, dados os aspectos condicionantes inerentes a uma pesquisa de Mestrado, respaldamo-nos em Walker (1980) e André (2010) para justificar uma não permanência concentrada por um longo tempo em campo. Esses autores entendem que, em se tratando de pesquisa na área da educação, nem sempre tal permanência é possível, por isso sugerem a possibilidade de realizarmos o estudo num período “condensado de tempo”. Advertem, igualmente, sobre a necessidade de o pesquisador apreender a realidade objeto de pesquisa em sua totalidade, a fim de oferecer ao leitor informações bem detalhadas do contexto estudado (WALKER, 1980; ANDRÉ, 2008; 2010). Respaldamo-nos, ainda, em Rockwell (2009) que entende abordagens de base etnográfica como processos por meio dos quais procuramos “documentar o não documentado”. Nesse sentido, em se tratando de estudos que se valem de instrumentos de base etnográfica, a

[...] base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros y del diário de campo¹³⁹. [...] El proceso central del trabajo de campo – la constante observación e interacción en una localidad – es la fuente de mucha de la información más rica y significativa [...] ¹⁴⁰, (ROCKWELL, 2009, p. 48).

¹³⁸ Doravante Classe Carrossel, conforme escolha dos alfabetizandos, que detalharemos mais à frente.

¹³⁹ Dadas as peculiaridades de organização da pesquisadora, as notas presentes no Diário de Campo deste estudo receberam codificação alfanumérica.

¹⁴⁰ “[...] base desse processo é o trabalho de campo e a preparação subsequente de registos e notas de campo. [...] O processo central do trabalho de campo –

Assim, tendo em mente que o “[...] *trabalho de campo* permite a aproximação do pesquisador [não só] da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade [...]” (MINAYO, 1994, p. 61, grifos da autora), necessário se fez procedermos a descrições, tais como:

- Age, gender, background, and current status or situation of individual or group members of key focus;
- For physical sites, population size and approximate distribution in terms of age, role, gender, and other generic identifiers, as well as local resources [...] and historical, topographic [...];
- Label(s) that the individual, group, or sites give itself [...]. Such labels are especially important if the work is to be done within geographically situated community; for example, indicate the general name local residents use to refer to their space [...];
- Means of access and physical mobility available [...] ¹⁴¹. (HEATH; STREET, 2008, p. 65-66).

Importou, pois, termos a clareza acerca da dimensão subjetiva inerente aos estudos de caso de tipo etnográfico. Por ser um processo de interação social dinâmico, como ressalta Rockwell (2009), o fluxo da pesquisa depende, sobretudo, da interação com as pessoas da

a observação constante e interação em uma Localidade – é a fonte de grande parte da informação mais rica e significativa obtida [...]” (ROCKWELL, 2009, p. 48, tradução nossa).

¹⁴¹•Idade, gênero, formação, e estado atual ou situação dos indivíduos ou membros do grupo do foco principal;

•Para os locais físicos, tamanho populacional e distribuição aproximada em termos de idade, do papel [social], de gênero, e de outros identificadores genéricos, bem como recursos locais [...] e históricos, topográficos [...];

•Rótulo(s) que o indivíduo, grupo ou localidades dão a si mesmos [...]. Esses rótulos são especialmente importantes se o trabalho for realizado dentro de uma comunidade geograficamente situada; por exemplo, indicam os nomes gerais que os moradores locais usam para se referir ao seu espaço [...];

•Meios de acesso e de mobilidade física disponíveis [...]” (HEATH; STREET, 2008, p. 65-66, tradução nossa).

comunidade local e do que elas estejam dispostas a nos dizer ou mostrar, o que pode redundar num acesso parcial da realidade estudada. Assim, a conscientização acerca dessa subjetividade inerente a esse tipo de pesquisa, que perpassa o entendimento que muitos aspectos estão fora de nosso controle, foi deveras relevante porque nos permitiu “[...] calibrar sus efectos en nuestras observaciones, interacciones y valoraciones en el campo¹⁴²” (ROCKWELL, 2009, p. 50). Ainda no que concerne a nossa entrada em campo, procuramos atentar, embasadas em Flick (2009), para a complexidade desse processo, o que implicou, por exemplo, decidir sobre o tipo de papel a desempenharmos em nossa atividade de observação; e, também, definir os instrumentos utilizados para a geração dos dados. Dada a singularidade do estudo empreendido, trataremos, detalhadamente, dessas questões nas seções subsequentes.

4.2.1 O campo: um espaço heterogêneo, social e historicamente situado

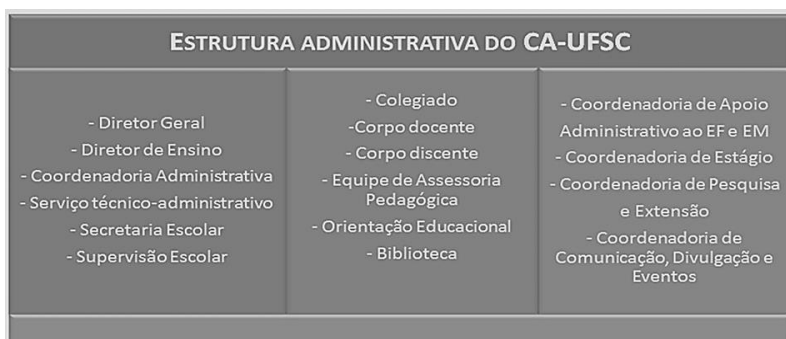
Antes de relatarmos como se deu nossa inserção em campo, apresentamos um breve histórico da instituição, que atualmente está vinculada ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2012). O CA-UFSC “[...] é uma unidade educacional que atende ao[s] Ensino[s] Fundamental e Médio, funciona em prédio próprio, no Campus Universitário, e está localizado no Bairro da Trindade, município de Florianópolis” (UFSC, 2012, p. 3).

Orofino e Caminha (2010) historiam, em *Memórias do Aplicação*, o percurso do colégio desde sua criação, em 1961, “[...] sob a denominação de Ginásio de Aplicação e com o objetivo de servir de campo de estágio destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF) [...]”, atendendo a uma exigência do *Decreto-lei nº 9.053*, de 12 de março de 1946. Iniciando suas atividades com a 1ª série ginásial, ao longo dos anos o Colégio de Aplicação – denominação recebida a partir de 1970 – foi ampliando o número de turmas e séries, inclusive com a implantação do Ensino Médio, que eram destinadas a filhos de professores e servidores da UFSC. Em 1992, “A partir da Resolução nº 013/CEPE/92, ficou estabelecido o número de três turmas por série, com 25 alunos cada uma. O ingresso de alunos no Colégio

¹⁴² “[...] determinar seus efeitos sobre as nossas observações, interações e avaliações no campo” (ROCKWELL, 2009, p. 50, tradução nossa).

No que tange a sua estrutura organizacional, difere das demais escolas justamente por estar vinculado à UFSC, tendo, por isso, como metas o desenvolvimento de atividades com base na tríade: ensino, pesquisa e extensão. Administrativamente, desde novembro de 2003, o Colégio de Aplicação é constituído de órgãos deliberativos, executivos e auxiliares, como demonstramos na Figura 5 apresentada a seguir.

Figura 5 – Diagrama da estrutura administrativa do CA-UFSC



Fonte: Diagrama estruturado com base em UFSC (2012, p. 20).

No que concerne ao foco deste estudo – a alfabetização – e considerando a constituição do CA como “escola experimental”, importa o registro de que não é adotada ali uma única ancoragem teórico-metodológica, havendo “[...] diferentes propostas pedagógicas, como **Práticas Pedagógicas Institucionalizadas**” (UFSC, 2012, p. 12, grifos do autor). Assim, no campo da alfabetização, para as turmas “A”, tomam-se como base os pressupostos do *Construtivismo*; para as “B”, adotam-se “perspectivas teóricas diversas”; e, para as “C”, vigoram fundamentos da “Pedagogia de Projetos” (UFSC, 2012, p. 12). Funcionando em período “semi-integral”, a escola conta, atualmente, com 38 turmas, distribuídas conforme planificamos no Quadro 4.

Quadro 4 – Distribuição das turmas no CA-UFSC

Turmas	Quantidade	Turno	Carga horária
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	15	Matutino ou vespertino	4h20min/dia
Anos Finais do Ensino Fundamental	12	Vespertino	4h20min/dia
1ª a 3ª do Ensino Médio	11	Matutino	4h45min/dia

Fonte: Com base em UFSC (2012, p. 20)

Dotado de uma infraestrutura diferenciada, o CA tem, atualmente, amplas instalações que lhe permite atender a essas 38 turmas, distribuídas nos períodos matutino e vespertino. Construído em etapas, ao longo dos anos, para atender às demandas necessárias, apresenta, nos dias atuais, uma estrutura física composta de quatro blocos, nos quais estão distribuídos espaços específicos, como apresentamos na Figura 6. Importa, ainda, mencionar que todas as mudanças e redefinições de seu espaço físico, no decorrer de sua história, visaram à “[...] melhoria da dinâmica de funcionamento da escola” (UFSC, 2012, p. 18).

Figura 6 – Estrutura física do CA-UFSC¹⁴³



Fonte: Diagrama produzido com base em UFSC (2010; 2012).

¹⁴³ Importam-nos essas características da estrutura física, porque as concebemos relevantes no processo analítico que constitui os capítulos que seguem.

Para a organização do trabalho pedagógico e técnico-administrativo, a escola tem como eixos norteadores os “princípios da gestão democrática”, o “diálogo”, a “autonomia”, e a “criatividade” (UFSC, 2012). Retomaremos esses eixos à frente, no quinto capítulo. Inserida nesse contexto está a classe de alfabetização que congrega alunos oriundos de entornos socioeconômicos e culturais distintos, na qual desenvolvemos nosso *estudo de caso de tipo etnográfico*. Nosso foco, na classe, foram as três crianças participantes desta pesquisa – e, por implicação, suas famílias – e a alfabetizadora. Tendo esboçado esse breve panorama sobre a instituição, passamos a relatar nossa inserção no CA.

Nosso primeiro contato com o campo se deu por ocasião da entrevista agendada com a instituição. No horário previsto, fomos atendidas pelo vice-diretor a quem expusemos os objetivos do estudo e o porquê de a escolha recair sobre o CA-UFSC – o que detalharemos na próxima seção –, também solicitamos que a escola formalizasse sua anuência assinando a declaração a ser enviada ao CEPESH-UFSC. Após apor sua assinatura no referido documento, o gestor da escola informou-nos de que deveríamos agendar uma entrevista com a Coordenadora de Extensão que nos auxiliaria, paralelamente ao Comitê de Ética, nos trâmites necessários, como a verificação de quais turmas estavam disponíveis para receber pesquisadores e outras providências, para o desenvolvimento da pesquisa.

Na semana seguinte, encontramos-nos com a Coordenação de Extensão e ela nos informou que os pais das séries iniciais são, geralmente, bastante interessados e participativos. Comentou, ainda, que a situação naturalística no CA é ter, constantemente, a presença de estagiários – por ser um campo de prática de estágio – e de pesquisadores de distintas áreas do conhecimento. Após analisar os registros mantidos pelo setor, constatou que havia duas turmas de 2º ano, no período vespertino, disponíveis. Explicitamos o interesse por uma dessas turmas, uma vez que nosso enfoque recaia exatamente em classes de alfabetização. Por que uma classe de alfabetização? Ora, conhecer as peculiaridades de que se revestem tanto as práticas de ensino e aprendizagem no universo da alfabetização como o resultado dessas práticas e, por consequência, os imbricamentos com as *práticas e eventos de letramento* pode nos propiciar uma visão mais abrangente a respeito das implicações desse processo na escolarização dos distintos atores sociais. Além disso, podemos encontrar pistas que auxiliem as escolas a promoverem um ensino mais significativo, o que poderá

contribuir de algum modo na criação de novas inteligibilidades na melhoria dos índices de alfabetismo¹⁴⁴.

Uma semana após nossa conversa com a Coordenadora de Pesquisa Extensão, encontramos com as professoras dos segundos anos. A primeira com a qual conversamos mostrou-se bastante interessada no estudo, mas expôs que, em razão de experiências negativas com pesquisadores anteriores, ainda se sentia fragilizada e pouco à vontade em permitir a inserção de uma pesquisadora em sua classe, especialmente num período pós-greve. Colocou-se, no entanto, à disposição para nos auxiliar a encontrar uma colega que se dispusesse a aceitar nosso estudo.

Na sequência, interagimos com a segunda professora que nos foi indicada, também alfabetizadora de uma classe de segundo ano. Inicialmente, comentou que pesquisa sobre *letramento*, por isso nosso estudo estava no horizonte de seus interesses, justamente por abordar uma temática que lhe é bastante cara. Relatou-nos sobre as dificuldades pós-greve e nos informou que os alunos já estavam participando de um projeto de outra área do conhecimento, por isso haveria a possibilidade de nem todos os pais autorizarem a participação de seus filhos em nossa pesquisa. Após longa conversa, autorizou nossa interação com seus alfabetizando, desde que a entrada em classe se desse apenas uma vez por semana, nas sextas-feiras, dia em que todas as aulas eram ministradas por ela.

Além desse dia específico em que nos inserimos efetivamente em classe, estivemos presentes na escola em outros tantos momentos, passando na Classe Carrossel para dizer um ‘olá’, ocasiões em que pudemos perceber que a rotina de sexta, como a pauta, a leitura e outros, também se fazia presente nos demais dias da semana. No processo de triangulação de dados gerados para esta dissertação, pudemos também confirmar a manutenção dessa rotina, quer se trate de dados gerados nas entrevistas com as crianças, quer nas entrevistas com os pais, quer na análise dos documentos, do que trataremos nos capítulos analíticos à frente.

¹⁴⁴O Brasil está, no *ranking* mundial, entre os países com um dos maiores percentuais de analfabetos funcionais. Conforme sugerem dados do Inaf (2012), apenas 26% da população brasileira entre 15 e 64 tem alfabetismo pleno.

4.2.2 Os participantes de pesquisa e suas singularidades

A classe de alfabetização do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC) congrega alunos advindos de diferentes entornos socioeconômicos, os quais são admitidos por intermédio de um processo em que há uma inscrição prévia e posterior sorteio para definir aqueles que ocuparão as vagas ofertadas pela escola. Não existe, portanto, critério predefinido para determinar aqueles que ocuparão essas vagas disponibilizadas para ingresso de novos alunos. Assim, independentemente do nível socioeconômico e da inserção geográfico-cultural, todos os estudantes são submetidos a um mesmo processo de acesso, tanto quanto de ensino e aprendizagem. Esse sorteio constitui importante questão neste estudo e voltaremos a ele – com foco na lógica sob a qual se estabelece – no processo analítico e nas considerações finais.

Importa retomarmos, neste ponto, o porquê de nosso olhar, no presente estudo, incidir sobre essa classe de alfabetização que congrega crianças oriundas de distintos entornos socioculturais e econômicos, as quais são submetidas a um mesmo processo de alfabetização. A motivação para empreendermos tal estudo advém de pesquisa realizada anteriormente, na qual focalizamos alunos de duas escolas particulares de Florianópolis (SC), advindos de entornos semelhantes entre si e submetidos a um mesmo processo de ensino e aprendizagem (BARBOSA, 2010). Na ocasião, observamos que os participantes de pesquisa não apresentavam problemas no que diz respeito ao domínio do sistema alfabético do português do Brasil em contextos de uso social da modalidade escrita; e que o bom desempenho deles estava relacionado não só à ação pedagógica consequente das escolas campo de pesquisa, mas também – pelo que pudemos inferir – ao elevado nível de *letramento escolar* das famílias – questionário socioeconômico e de escolarização mostrou que a maioria dos pais havia concluído o curso superior, sendo muitos deles pós-graduados –, com o tipo de ambientação, de inserção no universo da escrita, com que as crianças participantes daquele estudo conviviam.

Observamos, ainda, na mencionada pesquisa, que não parece ser um método de alfabetização, tomado em sua imanência, que determina o bom desempenho no uso da modalidade escrita da língua, pois há outros fatores implicados. Resultados daquele estudo suscitaram inquietações e nos levaram a indagar: Como as vivências familiares incidem sobre a aprendizagem da criança na escola? Como o *letramento familiar* incide sobre o processo escolar de alfabetização? Esses questionamentos foram

amadurecendo e nos guiaram, com efeito, na formulação da problematização que nos move no presente estudo, a qual – embora já tenha sido circunstanciada no primeiro capítulo – retomamos neste ponto: Se /em que medida / de que forma a configuração das *práticas de letramento familiar* dos alunos participantes deste estudo incide sobre seu *processo escolar de alfabetização*? Que implicações é possível deprender nessa relação? Essas questões desdobram-se em:

- (i) Como se caracterizam as *práticas de letramento escolar* em se tratando da classe de escolarização em que se inserem os alunos participantes deste estudo?
- (ii) Como se caracterizam as *práticas de letramento familiar* de alunos oriundos de entornos socioeconômicos e culturais heterogêneos¹⁴⁵ que convivem em uma mesma classe de alfabetização?
- (iii) Que pontos de divergência e/ou convergência são depreensíveis entre as *práticas de letramento familiar* e as *práticas de letramento escolar*?
- (iv) Que implicações é possível deprender entre essa eventual maior ou menor convergência e o desenvolvimento do processo de alfabetização por parte das crianças?

Tendo definido essas questões-problema, faltava-nos definir o campo de pesquisa. Após analisá-las sob vários ângulos, chegamos à conclusão de que a escolha deveria recair em uma instituição na qual pudéssemos interagir com alunos pertencentes a distintas realidades, tanto no âmbito socioeconômico quanto cultural e geográfico, convivendo em uma mesma classe e submetidos a um mesmo processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, o campo que nos pareceu enriquecedor foi o Colégio de Aplicação, por ser uma escola reconhecida, na cidade de Florianópolis (SC), pela excelência do ensino, e que, em tese, faculta a pais dos mais variados perfis socioeconômicos e da mais variada inserção geográfico-cultural pleitearem, mediante sorteio, vagas para que seus filhos ali estudem. Há, inclusive, lista de espera para eventuais sorteios extras no decorrer do ano letivo. Outro aspecto relevante é a característica de o CA, também em tese, congregar tanto alunos cujas famílias pertencem a entornos altamente privilegiados quanto aqueles que estão inseridos em contextos de vulnerabilidade

¹⁴⁵ Neste caso, nosso foco incide especificamente sobre as três crianças participantes deste estudo.

socioeconômica. Essa, porém, é uma questão complexa que terminou por requerer nosso olhar analítico mais cuidadoso, do que trataremos nos capítulos à frente.

Iniciamos nossa interação efetiva com a Classe Carrossel¹⁴⁶ no segundo semestre de 2012; classe na qual estavam matriculados 24 alunos, sendo um deles portador de necessidades especiais: Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), o que requeria a presença de uma bolsista para auxiliar a professora. Na ocasião, a professora se propôs a enviar aos pais, via agenda das crianças, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – cuja cópia apresentamos no Apêndice A – ao qual foi anexado um bilhete (Anexo C), redigido pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE), em que se informava aos pais o consentimento do CA para a realização da pesquisa.

No decorrer do processo de inserção em campo, foi possível observarmos a dinâmica da classe, as atividades propostas, as ações da professora, dentre outros desdobramentos da pesquisa; propormos, também, atividade para escolha de nomeações/identificações fictícias, por meio das quais também pudemos gerar dados acerca do desempenho das crianças em leitura e escrita; conversarmos e entrevistarmos as crianças sorteadas – mais à frente, explicitaremos como seu deu isso –, para que nos contassem um pouquinho a respeito de suas vivências e para que também expusessem suas impressões sobre seu processo de alfabetização – esses aspectos serão particularizados no próximo capítulo. Ademais, para podermos traçar um perfil dos participantes de pesquisa, procedemos, também, a uma pesquisa documental. Para tanto, conversamos com a orientadora educacional que nos permitiu acessar as fichas dos alunos (Anexo F) e o Questionário Socioeconômico (Anexo G). Além desses documentos, tivemos acesso, também, à Avaliação Descritiva do Terceiro Trimestre (Anexos L, M, N), aos registros dos empréstimos de livros efetuados na Biblioteca do CA (Anexos I, J, K) e aos materiais e agendas das crianças.

Optamos, ainda, por solicitar às crianças que escolhessem um nome fictício, dada a necessidade de nos guiarmos pelo princípio ético que prevê o sigilo acerca da identidade dos participantes de pesquisa. Ao nos depararmos com o poema de Manoel de Barros: “Auto-retrato falado”, um ponto luminoso piscou e tivemos a certeza de que seria perfeito como ponto de partida para uma atividade (Apêndice E) em que os participantes, além de escolherem o nome fictício, pudessem

¹⁴⁶ Designação escolhida pelos estudantes, conforme detalharemos mais à frente.

escrever um pouquinho sobre si mesmos. Para evitar que aquelas crianças cujos pais não haviam assinado o TCLE – apenas onze devolveram o documento assinado – se sentissem excluídas, realizamos a atividade com toda a classe, mas explicamos que, nas etapas seguintes, somente aqueles cujos pais haviam autorizado participariam efetivamente do estudo, sendo que quatro deles seriam sorteados para compor, juntamente com seus familiares, o quadro de tais participantes.

Antes de detalharmos o perfil dos participantes sorteados, apresentamos o Quadro 5, no qual registramos, a partir dos dados informados nas fichas dos alunos e no questionário, já mencionados anteriormente (Anexos F e G), uma amostragem do Nível Socioeconômico (NSE) dos alunos cujos pais autorizaram a participação. Para gerar esse quadro, organizamos os dados principais em fichas individuais, especialmente preparadas para esse fim (Apêndice C). No que tange às pontuações, pautamo-nos nas orientações de Alves e Soares (2009) e no Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2013). Os itens considerados para fins de pontuação foram: (i) computador e videogame – um ponto cada; (ii) renda familiar¹⁴⁷ – nesse caso, dividimos a renda total pelo valor do salário mínimo em 2012, e o resultado disso foi computado como pontos no item; (iii) escolaridade dos pais – aqui, valemo-nos da pontuação sugerida pela ABEP (2013)¹⁴⁸, mas adaptando-a nos casos não previstos no referido documento. Estamos cientes das sempre frágeis seguranças que avaliações dessa natureza trazem consigo, mas, como aqui elas foram trianguladas com informações derivadas de interações iniciais com professores e coordenação, bem como de interações informais com as próprias crianças e visitação às famílias, entendemos que lançar mão desse recurso atendeu às finalidades a que ele se prestou.

¹⁴⁷ Embora nos pautemos na ABEP (2013), cabe registrarmos que a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) adotou, em 2012, novos critérios para a identificação das classes no Brasil. A nova classe média, por exemplo, foi dividida da seguinte forma: (i) a baixa classe média; (ii) classe média; e (iii) classe média alta. A classe alta, em contrapartida, divide-se em: (i) a baixa classe alta; e (ii) a alta classe alta. No Anexo H, apresentamos as tabelas completas das “Classes de renda” e “Renda familiar média (R\$/mês)”, propostas pela SAE (BRASIL, 2012a; 2012b), em que as faixas de renda dessas classes são detalhadas.

¹⁴⁸ A ABEP (2013) apresenta as seguintes pontuações: (i) Fundamental I incompleto 0; (ii) Fundamental I completo 1; (iii) Fundamental II completo 2; (iv) Ensino médio completo 4; (v) Ensino superior completo 8. Para especialização, consideramos 10 pontos; mestrado, 12; e doutorado, 14.

Quadro 5 – Nível Socioeconômico (NSE)¹⁴⁹ dos alunos cujos pais autorizaram a participação

NÍVEL SOCIOECONÔMICO (NSE) DOS ALUNOS DA CLASSE CARROSSEL CUJOS PAIS DEVOLVERAM TCLE ASSINADO														
Nome fictício	Idade	Pais casados	Bairro	Computador	Videogame	Pontos	Renda familiar	Pontos (faixa)	Escolaridade mãe	Pontos	Escolaridade pai	Pontos	Total pontos	NSE
Bem10	9	Não	Vargem Bom Jesus	Sim	Sim	2	1.300,00	2,1	Médio completo	4	Fundamental 2 completo	2	10,1	D
Dora	8	Sim	Pantanal	Sim	Sim	2	9.000,00	14,47	Superior + especialização	10	Doutor	14	40,47	A2
Katy	8	Sim	Campeche	Sim	Sim	2	2.500,00	4,1	Superior completo	8	Médio completo	4	18,1	C1
Luana	8	Sim	Campeche	Sim	Não	1	5.000,00	8,1	3º + especialização	10	Médio completo	4	23,1	B2
Mari	8	Sim	Ingleses	Sim	Não	1	1.900,00	3,1	Superior incompleto	4	Médio completo	4	12,1	D
Mulher Gata	8	Sim	Barra da Lagoa	Sim	Não	1	2.000,00	3,2	Médio completo	4	Fundamental 2 completo	2	10,2	D
Neymar	8	Não	Itacorubi	Não	Sim	1	800	1,3	Não escolarizada	0	Fundamental 1 completo	1	3,3	E
Pelé	8	Não	Saco dos Limões	Sim	Sim	2	2.000,00	3,2	Médio completo	4	Superior completo	8	17,2	C2
Sheber	7	Sim	Costeira	Sim	Sim	2	5.000,00	8,1	Superior + especialização	10	Superior completo	8	28,1	B2
Tata	8	Sim	Itacorubi	Sim	Não	1	1.800,00	2,9	Médio completo	4	Superior incompleto	4	11,9	D
Vic	8	Sim	Carianos	Sim	Não	1	3.500,00	5,6	Médio completo	4	Superior completo	8	18,6	C1

Fonte: Produzido pela Autora com base em pesquisa documental realizada no CA-UFSC, em 2012¹⁵⁰.

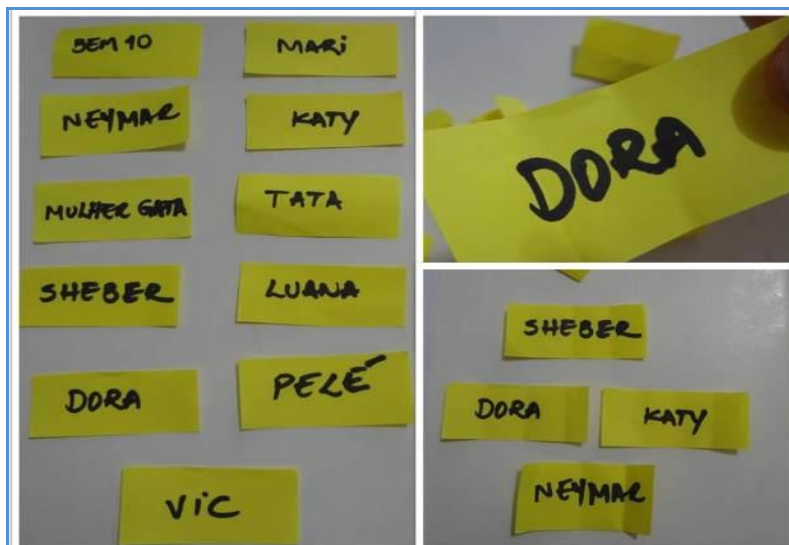
Esses dados sinalizam que, apesar de apenas onze pais terem autorizado a participação de seus filhos, tratava-se, ao que nos pareceu, de uma classe relativamente heterogênea quanto ao nível socioeconômico e à inserção cultural e geográfica, referendando em parte nossas inferências iniciais sobre a clientela do Colégio de Aplicação. Feito esse mapeamento preliminar, havia a necessidade, ainda, de definirmos, no âmbito dessa heterogeneidade relativa e em atenção a ela, as quatro crianças e respectivas famílias que comporiam o quadro de geração de dados. Tendo observado que, no grupo em questão, havia diversidade – embora, insistimos, apenas relativa e não absoluta como supúnhamos inicialmente – mínima para atender aos critérios de seleção dos participantes, de modo a viabilizar a busca de respostas às questões de pesquisa, e procurando evitar que nossa escolha não fosse justa com todos aqueles que se prontificaram a participar,

¹⁴⁹ A ABEP (2013) considera as seguintes faixas: (i) Classe A1 - 42 a 46 pontos; (ii) Classe A2 - 35 a 41 pontos; (iii) Classe B1 - 29 a 34 pontos; (iv) Classe B2 - 23 a 28 pontos; (v) Classe C1 - 18 a 22 pontos; (vi) Classe C2 - 14 a 17 pontos; (vii) Classe D - 8 a 13 pontos; e (viii) Classe E - 0 a 7 pontos.

¹⁵⁰ Há uma versão ampliada desse quadro no Apêndice D.

optamos por recorrer ao mesmo procedimento adotado pela escola para definir aqueles que têm a possibilidade de ocupar as vagas disponíveis: o sorteio. Assim, registramos em quadradinhos de papel amarelo o nome dos onze alunos mencionados anteriormente, dobramos e distribuímos sobre a mesa, solicitando a um professor, que se encontrava na Sala dos Professores, sorteasse quatro papezinhos, conforme Figura 7, apresentada a seguir.

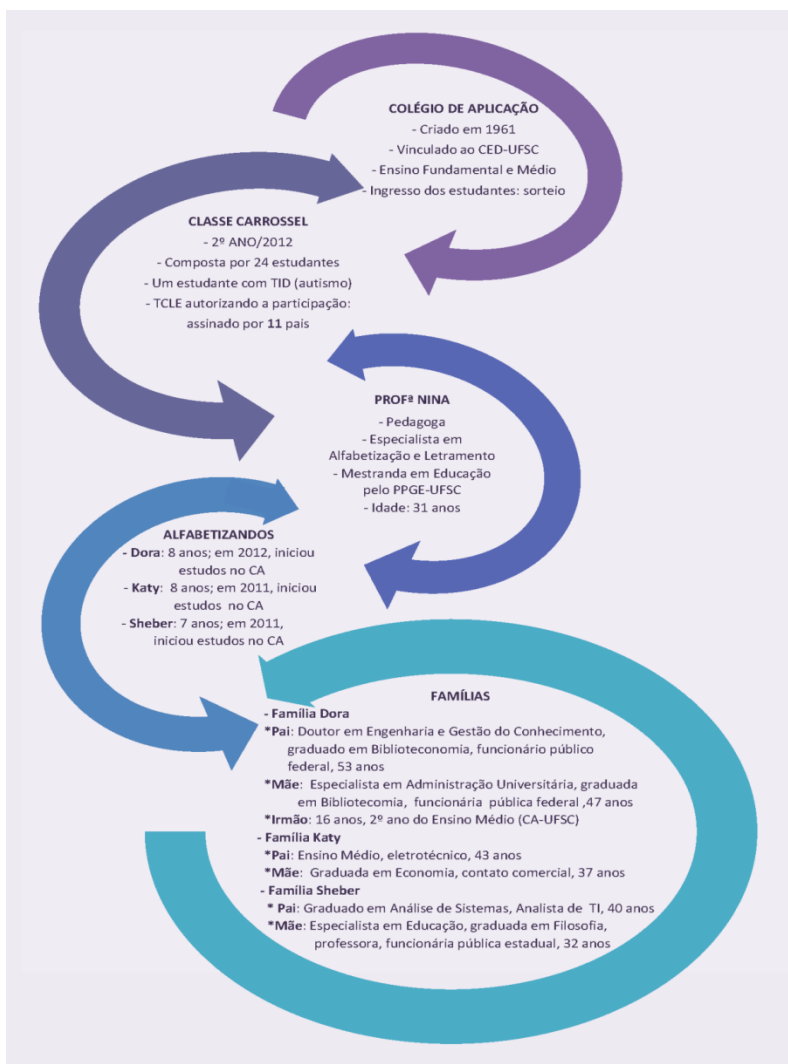
Figura 7 – Sorteio dos participantes



Fonte: Geração de dados da Autora

Importa, aqui, o registro de que, os dados de nosso estudo foram gerados a partir de informações e observações acerca da/na Classe Carrossel, desses três alfabetizandos e respectivas famílias, e de Nina – nome fictício escolhido por gostar muito de uma cantora com esse mesmo nome –, a alfabetizadora da classe. Na Figura 8, traçamos um breve perfil desses participantes, aspectos que serão particularizados de modo mais abrangente mais à frente e também no capítulo subsequente.

Figura 8 – Síntese dos dados atinentes aos participantes da pesquisa¹⁵¹



Fonte: Diagrama produzido pela Autora com base nos dados gerados.

¹⁵¹ O Diagrama que segue desenha-se na busca de mostrar inter-relações e não estruturas dicotômicas em se tratando dos dados de pesquisa. A opção pelo desenho objetiva convergir com nossa base epistemológica.

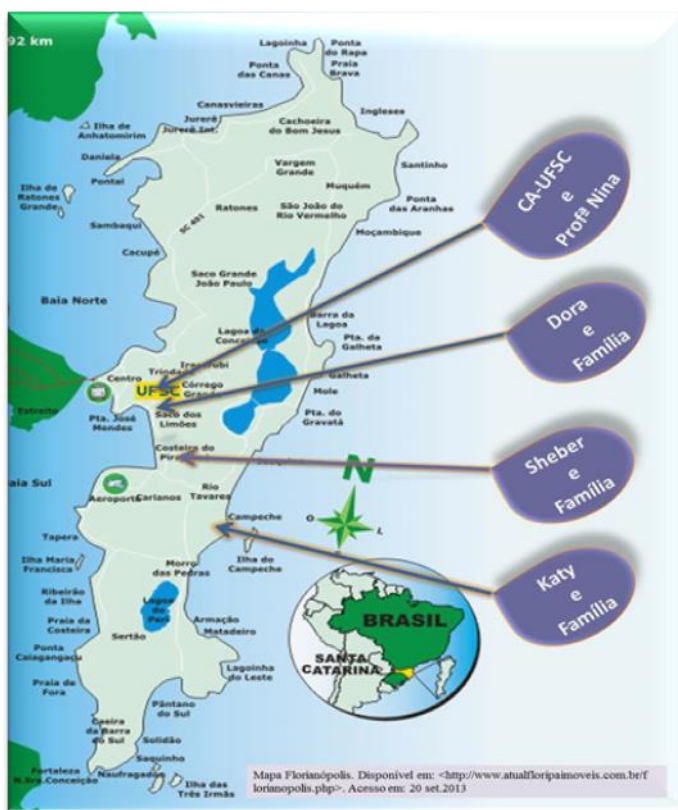
Além dos dados apresentados no diagrama anterior, ainda cabe registrar que Nina, a professora da classe, além de especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário La Salle, havia ingressado, em 2012, no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC; natural do Rio Grande do Sul, em 2011 iniciou suas atividades como professora efetiva do CA, após ser aprovada no concurso público. Interactantes dessa professora e inseridos no contexto da Classe Carrossel do Colégio de Aplicação da UFSC, os participantes Dora, Katy e Sheber – e respectivas famílias – advêm de distintos entornos socioeconômicos, geográficos e culturais. Dora, por exemplo, cursou o primeiro ano do Ensino Fundamental numa escola particular; Katy e Sheber, em contrapartida, cursaram esse mesmo primeiro ano no CA-UFSC.

Em relação à escolarização, o pai de Dora é o que detém, dentre todos os pais, o maior nível: doutorado, o que parece contribuir para que a renda familiar seja a mais elevada – em torno de quatorze salários mínimos – se comparada à dos demais participantes. O pai de Katy apresenta escolarização em nível de Ensino Médio, enquanto a mãe tem curso superior, o que incide sobre a renda familiar, que fica na faixa de quatro salários mínimos. Ao que nos parece, possivelmente o fato de terem nível superior completo – a mãe é especialista em Educação – contribui para que a renda familiar da Família Sheber se situe na faixa de dez salários mínimos. Notamos, de todo modo, que se trata, em todos os casos, de boa renda familiar, assim como de, em média, bons níveis de escolaridade. Esse dado retoma a heterogeneidade apenas *relativa* – de natureza socioeconômica e geográfico-cultural – mencionada anteriormente e será de importância significativa no processo analítico.

Com relação a essa inserção geográfico-cultural, cabe pontuar que apenas os pais de Dora são nativos da Ilha; os pais de Sheber nasceram no Paraná e migraram para Santa Catarina. A mãe de Katy nasceu no Paraná, mas migrou, na infância, para o Mato Grosso, vindo, posteriormente, para Florianópolis; já o pai é natural do Rio Grande do Sul. A diversidade, quanto à inserção geográfica, parece bem mais acentuada do que quanto a pertencimento socioeconômico, não caracterizando, porém, pertencimento a grupos culturais muito distintos – como mencionamos, em nossa compreensão, trata-se de uma heterogeneidade apenas *relativa*. Voltaremos a isso nos capítulos de análise. No que concerne à distribuição geográfica, assim, os participantes deste estudo, a despeito dessa diversidade de origens, encontravam-se, no momento da pesquisa, em distintas regiões de Florianópolis, como demonstramos na Figura 9. A Classe Carrossel,

Nina e Dora situavam-se na parte central da Ilha; Katy, na leste; e Sheber, na centro-oeste – essa diversidade se justifica porque o CA, diferentemente da maior parte das escolas públicas de Educação Básica, não se insere em uma comunidade geográfico-cultural específica, ‘insularizando-se’ no campus universitário.

Figura 9 – Mapa de Florianópolis: localização geográfica – bairro em que se situam os participantes de pesquisa



Fonte: Produzido pela Autora.

Tendo definido os participantes a partir do sorteio, conforme relatamos anteriormente, continuamos o processo de observação e interação, mas, agora, focadas especificamente em Dora, Katy e Sheber. Além disso, obtivemos cópias de seus cadernos, livros, materiais em

geral, agenda escolar, avaliação descritiva do último trimestre de 2012, registros de empréstimos realizados por eles na biblioteca do CA – no próximo capítulo particularizaremos esses itens. Além disso, interagimos com suas famílias, ocasião em que foi possível entrevistá-los – sobre o instrumento utilizado para essa interação, comentaremos mais à frente – e gerar dados a partir da observação e registro quanto a itens presentes em suas casas, como materiais impressos. A partir da interação com a Família Dora, com a Família Katy e com a Família Sheber, foi possível construirmos o Quadro 6, no qual apresentamos o NSE desses participantes. Como entram mais itens a serem considerados na pontuação, decidimos que, no quesito *renda familiar*, os escores estariam relacionados às faixas salariais: (i) de 0 a 4 mínimos, 1 ponto; (ii) de 5 a 10, 2 pontos; (iii) de 11 a 20, 3 pontos; e (iv) de 21 a 40, 4 pontos.

Quadro 6 – Nível Socioeconômico (NSE) das Famílias participantes da pesquisa

	FAMÍLIA DORA	FAMÍLIA KATY	FAMÍLIA SHEBER
Nº filhos	2	1	1
Bairro	Pantanal	Campeche	Costeira do Pirajubáe
Renda Familiar	9.000,00	2.500,00	5.000,00
Pontos	3	1	2
Escolaridade mãe	Superior+ especialização	Superior completo	Superior + especialização
Pontos	10	8	10
Escolaridade pai	Doutor	Médio completo	Superior completo
Pontos	14	4	8
TV em cores	4	1	1
Pontos	4	1	1
DVD	1	1	1
Pontos	1	1	1
Automóvel	1 importado	1 nacional	1 nacional
Pontos	2	1	1
Computador	4	2	1
Pontos	4	2	1
Freezer	1	1	1
Pontos	1	1	1
TV a cabo	Sim	Sim	Não
Pontos	1	1	0
TOTAL DE PONTOS	40	20	25
NSE	A2	C1	B2

Fonte: Produzida pela Autora com base em pesquisa documental.

A partir desses dados, podemos inferir que, se tomarmos por base a nova divisão de classes socioeconômicas propostas pelo SAE (2012), a Família Dora se situa na baixa classe alta; a Família Katy, na baixa classe média; e a Família Sheber, na média classe média, classificação que, a nosso ver, reitera a heterogeneidade socioeconômica, mas, de todo modo, apenas relativa, porque a inserção das três famílias é muito próxima umas das outras em se tratando de tais classificações. Constatamos, ainda, que todas moram em residência própria, tendo acesso a bens e serviços econômicos e culturais – questões que particularizaremos no próximo capítulo. Tecidas essas considerações, passamos à próxima seção na qual trataremos dos aspectos atinentes aos instrumentos de pesquisa.

4.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS: O USO DE MÚLTIPLAS FONTES

Caracterizando-se por ser uma abordagem qualitativa, em nosso *estudo de caso de tipo etnográfico*, valemo-nos de vários instrumentos de geração de dados, como a observação direta, a observação participante, a pesquisa documental, questionários e a entrevista com os participantes de pesquisa. Além desses, usamos outros instrumentos, tais como a análise de documentos, a coleta de materiais, as gravações e as fotografias, os quais contribuíram para melhor elucidar a situação estudada (WOLCOTT, 1987; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ANGROSINO, 2009; STAKE, 2011).

Heath e Street (2008, p. 35) ressaltam, por exemplo, que “Collecting¹⁵² data and mindfully contrasting aspects of time, space, material objects, actors, and interactional routines call for close observation and consistent recording¹⁵³”. Nesse sentido, “[...] um importante ponto forte da coleta¹⁵⁴ de dados do estudo de caso é a oportunidade de usar diferentes fontes de evidência” (YIN, 2010, p. 142), uma vez que o pesquisador tem a possibilidade de abordar “[...] uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. A vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes múltiplas de

¹⁵² Embora os autores usem o verbo *coletar*, preferimos o uso do verbo *gerar*, com base em Mason (2002).

¹⁵³ “Coletar dados e diligentemente contrastar aspectos de tempo, espaço, objetos materiais, atores e rotinas interacionais demandam observação e registros consistentes” (HEATH; STREET, 2008, p. 35, tradução nossa).

¹⁵⁴ Vale, aqui, a mesma observação sobre *coletar* e *gerar*.

evidência, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação [...]” (YIN, 2010, p. 143, grifos do autor).

André (2008, p. 27), por sua vez, ressalta que tanto a observação participante quanto as entrevistas aprofundadas “[...] são os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado”. Em vista disso, optamos pela utilização de instrumentos múltiplos para a geração dos dados, conforme circunstanciamos a seguir.

4.3.1 A pesquisa documental: mapeando a cultura escrita na esfera escolar e na esfera familiar

André (2008) destaca que, *no estudo de caso de tipo etnográfico*, a pesquisa em documentos – sejam eles pessoais e informais, sejam legais e formais – é, igualmente, um instrumento valioso para corporificar o caso, pois “[...] complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para a triangulação dos dados” (ANDRÉ, 2008, p. 53). Concepção semelhante em relação ao uso de documentos nos apresenta Flick (2009, p. 237), que também os considera “[...] instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais”, especialmente “[...] se forem considerados seus contextos de produção [...]”, bem como os objetivos a que se prestam. Como artefatos usados nas interações sociais, os documentos devem ser, por conseguinte, vistos como “[...] embedded in or constitutive of social or cultural relations, rather than revealing facts about them¹⁵⁵” (MASON, 2002, p. 111).

Assim, dada a importância da pesquisa documental, analisamos o registro das avaliações descritivas dos alfabetizandos, especificamente as do terceiro trimestre (Anexos L, M,N); o Projeto Político-pedagógico do CA (UFSC, 2012); os materiais didáticos utilizados pelas crianças e os cadernos dos alunos, cujos exemplos apresentamos no próximo capítulo; as fichas de matrícula (Anexo F); o Questionário Socioeconômico elaborado pelo SOE-CA (Anexo G); e os registros de empréstimos de livros realizados pelos alfabetizandos na biblioteca do CA (Anexos I, J, K). Enfim, esses documentos que nos permitiram entender a dinâmica e os papéis dos atores observados e descritos no *estudo de caso* empreendido. Procuramos, por meio deles, focalizar os

¹⁵⁵ “[...] incorporado ou constitutivo de relações sociais ou culturais, tanto quanto revelam fatos sobre elas” (MASON, 2002, p. 111, tradução nossa).

artefatos (HAMILTON, 2000) que compõem os *eventos de letramento* (HEATH, 1982); *eventos* por meio de cuja análise intentamos depreender as *práticas de letramento* dos alunos e das famílias participantes deste estudo.

4.3.2 A observação: um olhar sensível à heterogeneidade dos participantes de pesquisa

A *observação*, registra Angrosino (2009, p. 56), “[...] é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador”. Pode, ainda, ser entendida como o “[...] ato de perceber um fenômeno, muitas vezes com instrumentos, e registrá-lo com propósitos científicos” (ANGROSINO, 2009, p. 74, grifos do autor). Trata-se de, pontuam Olabuénaga e Ispizua (1989, p. 79), “[...] una poderosa herramienta de investigación social y [...] técnica científica de recogida de información [...]”¹⁵⁶, que nos possibilitou não só depreender as *práticas de letramento* subjacentes às distintas atividades sociais, mas também captar a maior quantidade possível de matizes inerentes ao contexto observado, a partir dos quais buscamos interpretar “[...] lo que ocurre, obteniendo así un conocimiento más sistemático, profundo y completo de la realidad que observa”¹⁵⁷ (OLABUÉNAGA; ISPIZUA, 1989, p. 80, grifo dos autores).

Ademais, procuramos nos aproximar dos universos observados com um olhar sensível, atentando para “conceitos múltiplos e diferentes entre si”, o que nos permitiu observar “[...] cosas aparentemente contradictórias, que intentamos acomodar para hacer inteligibles”¹⁵⁸ (ROCKELL, 2009, p. 93). Foi possível, assim, escutarmos “[...] las maneras de concebir y hablar sobre el mundo desde el conocimiento

¹⁵⁶ “[...] uma ferramenta poderosa de investigação social e [...] técnica científica de geração de dados [...]” (OLABUÉNAGA; ISPIZUA, 1989, p. 79, tradução nossa).

¹⁵⁷ “[...] o que acontece, obtendo, assim, um conhecimento mais sistemático, profundo e completo da realidade observada” (OLABUÉNAGA; ISPIZUA, 1989, p. 80, grifo dos autores, tradução nossa).

¹⁵⁸ “[...] coisas aparentemente contraditórias, as quais tentamos acomodar para torná-las inteligíveis” (ROCKWELL, 2009, p. 93, tradução nossa).

local, que pueden permitir la observación o reconstrucción de otros aspectos importantes¹⁵⁹” (ROCKWELL, 2009, p. 93).

Importa, ainda, o registro de que a *observação* de base *etnográfica* é “[...] feita em campo, em cenários de vida real. O observador tem assim, em maior ou menor grau, um envolvimento com aquilo que está observando” (ANGROSINO, 2009, p. 74). No processo de estudo empreendido, procuramos levar em conta o que nos ensinam Olabuénaga e Ispizua (1989, p. 80): a “[...] observación prima la naturalidad (com toda su complejidad) sobre la claridad (com toda su artificialidad simplificadora)¹⁶⁰”, por isso procuramos evitar qualquer interferência no fenômeno social em estudo, especialmente porque cada grupo cultural tem sua própria forma de organização social (ERICKSON, 1986). Ademais, cabe destacarmos que “Knowledge generated through high quality observation is usually rich, rounded, local and specific¹⁶¹” (MASON, 2002, p. 89). Registradas em notas no diário de campo, essas observações se ampliaram para “[...] formar el conjunto de registros del trabajo de campo¹⁶²” (ROCKWELL, 2009, p. 59), servindo-nos para a estruturação desta dissertação.

Cientes das singularidades que envolvem os universos observados: o ambiente escolar, a dinâmica da classe de alfabetização, os três alunos sorteados e suas respectivas famílias, procuramos – à luz do *Diagrama Integrado: a interconexão entre eventos e práticas de letramento* (Figura 2), já discutido no capítulo 2, seção 2.1.2 – descrever analiticamente os elementos visíveis nos *eventos de letramento*, atentando para os *domínios em que se dão os usos da escrita*; a *temporalidade* – a frequência e a recorrência com que cada *evento* tem lugar no cotidiano dos participantes do estudo; os *interactantes* – caracterização de como se dá a participação de cada um dos atores nos *eventos*; e *artefatos* – materializações da modalidade escrita da língua

¹⁵⁹ “[...] sobre os modos de conceber e falar a respeito do mundo na perspectiva do conhecimento local, que podem permitir a observação ou reconstrução de outros aspectos importantes” (ROCKWELL, 2009, p. 93, tradução nossa).

¹⁶⁰ “[...] observação prioriza a *naturalidade* (com toda sua complexidade) sobre a clareza (com toda sua artificialidade simplificadora)” (OLABUÉNAGA; ISPIZUA, 1989, p. 80, tradução nossa).

¹⁶¹ “O conhecimento gerado através da observação de alta qualidade é geralmente rico, profundo, local e específico” (MASON, 2002, p. 89, tradução nossa).

¹⁶² “[...] formar o conjunto de registros do trabalho de campo” (ROCKWELL, 2009, p. 59, tradução nossa).

que constituem os *eventos* de que participam os atores envolvidos no estudo. A partir da apreensão desses *eventos*, foi possível detectarmos os constituintes não visíveis das *práticas de letramento*, tais como as valorações da escrita nos domínios familiar e escolar; formas como as relações sociais, no grande tempo, incidem sobre usos *vernaculares* ou *dominantes* da escrita pelas crianças, familiares e professora; as vivências das crianças *interactantes* deste estudo no que diz respeito às representações e valorações sobre a escrita das quais se apropriaram nas relações familiares e escolares; e *artefatos* com escrita usados pelas crianças em suas interações em casa e na escola (com base em HAMILTON, 2000).

Nas vivências junto às famílias, em sintonia com as especificidades do já mencionado *Diagrama* (Figura 2), também focalizamos as “[...] formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico” (LAHIRE, 2008, p. 20), os quais nos possibilitaram realizar cruzamentos entre as configurações familiares e as do universo escolar, o que nos auxiliou a compreender como *resultados e comportamentos escolares singulares* são melhor explicados quando levamos em conta “[...] uma situação de conjunto como interação de redes de interdependência (familiares e escolares), tramadas por formas de relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias” (LAHIRE, 2008, p. 38).

4.3.3 As entrevistas: sondando e apreendendo nuances dos entornos escolar e familiar

A *entrevista* é, pontua Angrosino (2009, p. 61), um “[...] processo que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes”. Por ser um processo interativo que objetiva, sobretudo, “[...] sondar significados, explorar nuances, capturar áreas obscuras [...]”, a entrevista se caracteriza pela fluidez interativa da “[...] conversa e acomoda digressões que podem bem abrir rotas de investigação novas, inicialmente não aventadas pelo pesquisador” (ANGROSINO, 2009, p. 62). No que concerne a essa questão, Olabuénaga e Ispizua (1989, p. 126) enfatizam que o “[...] relato del entrevistado no es un conjunto simple de respuestas a preguntas del entrevistador, sino que éste se desarrolla en una situación social concreta que le condiciona

profundamente¹⁶³”. Exatamente por isso, antes de procedermos à triagem e à análise dos dados gerados, realizamos um exame minucioso e contextualizado desses dados, conforme nos sugerem Olabuénaga e Ispizua (1989).

Assim, podemos afirmar que o “[...] fundamental principle of qualitative interviewing is to provide a framework within which respondents can express their own understandings in their own terms¹⁶⁴” (PATTON, 2002, p. 348). Vale referirmos, ainda, que independentemente do tipo: se *sondagem de opinião, semiestruturada, aberta ou em profundidade, focalizada ou projetiva*, a entrevista,

[...] tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 1994, p. 64).

Como o “[...] uso de entrevistas permite identificar as diferentes maneiras de perceber e descrever fenômenos [...]” (DUARTE, 2005, p. 63), decidimos incluir essa técnica a fim de trazer à luz alguns dados que nos auxiliaram na compreensão do caso em sua totalidade, tanto quanto para responder às questões de pesquisa. Optamos, para tanto, pelo tipo de *entrevista semiestruturada* (WOLCOTT, 1987) que se caracteriza por partir de certos questionamentos básicos, os quais se apoiam “[...] em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa; e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVINOS, 2008, p. 146). Além disso, por meio de entrevistas, que

¹⁶³ “[...] relato do entrevistado não é simplesmente um conjunto de respostas às perguntas do entrevistador, uma vez que se desenvolve em uma situação social concreta que o afeta profundamente” (OLABUÉNAGA; ISPIZUA, 1989, p. 126, tradução nossa).

¹⁶⁴ “[...] princípio que fundamenta a entrevista qualitativa é fornecer um quadro no qual os entrevistados podem expressar seus próprios entendimentos em seus próprios termos” (PATTON, 2002, p. 348, tradução nossa).

foram devidamente gravadas e transcritas, pudemos obter informações que foram “[...] diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MINAYO, 1994, p. 65).

Assim, no decorrer de nosso estudo, construímos *instrumentos de interação* (Apêndices F, G, H), constituídos de questões semiestruturadas, para entrevistar os participantes relacionados a seguir.

- a) **Alfabetizadora** – entrevista que objetivou depreender suas concepções sobre a apropriação do sistema alfabético em se tratando dos três alunos participantes do estudo e sobre o processo desses alfabetizados no decorrer do ano letivo. No instrumento de interação com a professora (Apêndice H), elegemos perguntas semiestruturadas que nos possibilitaram questioná-la, por exemplo, sobre o modo como realiza a avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita; a percepção que tem em relação aos alunos no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita; e também o que percebeu em relação às experiências com a escrita que cada criança trazia, de casa para a escola, ao longo do ano letivo. As respostas dadas pela professora a esses questionamentos nos auxiliaram a descrever e caracterizar as *práticas de letramento* tanto na esfera escolar quanto na familiar, assim como depreender seus possíveis pontos de convergência, focos de nossas questões de pesquisa, assim como conhecer mais efetivamente o processo de consolidação da alfabetização dessas crianças.
- b) **Três alfabetizados** – para entrevistar os alfabetizados, construímos um instrumento de interação (Apêndice F) que continha questões fechadas e abertas, cujo objetivo era caracterizar como eles se viam no processo escolar no qual estavam inseridos e o que a escola representava para eles. Além disso, visou depreender informações acerca dos usos da escrita na esfera familiar, o que nos auxiliou a responder nossa segunda questão de pesquisa cujo foco incide sobre as *práticas de letramento* na esfera familiar.
- c) **Famílias dos três alfabetizando que participaram do estudo** – para interagir com as famílias, organizamos um instrumento – que nos auxiliou a responder especialmente a segunda, a terceira e a quarta questões-suporte de pesquisa – composto por questões abertas e fechadas (Apêndice G), visando depreender, além dos aspectos explicitados na ‘observação’, os elementos

visíveis dos *eventos* e os invisíveis das *práticas* (HAMILTON, 2000). Os tópicos que nortearam as perguntas foram, dentre outros: (i) programas de TV a que assistem (se aberta ou por assinatura); (ii) hábitos de leitura; (iii) hábitos de escrita, como agenda, bilhetes, lista de compras, calendário, entre outros; (iv) práticas religiosas; (v) lazer e programas culturais (cinema, teatro, etc.); (vi) acesso a materiais escritos, rádio, computador, videogame, telefone, celular; e (vii) músicas que costumam ouvir. Esse instrumento contou, ainda, com *inventários* (Apêndice G): no primeiro deles, registramos os documentos presentes na ambientação familiar; no segundo, fizemos um levantamento dos materiais impressos, com vistas a identificar os hábitos de leitura do núcleo familiar; e, no terceiro, buscamos mapear os *artefatos culturais* que representam uma possibilidade de interação com a escrita, seja por intermédio de seus teclados alfanuméricos, seja por meio do acesso às instruções presentes em seus manuais. Particularizaremos essas interações nos capítulos à frente.

Cabe destacarmos que todos “[...] estos documentos están ligados a actividades sociales en donde los espacios generadores de lectura y escritura se hacen presentes, involucrando a uno o más miembros de la familia¹⁶⁵” (KALMAN, 2004, p. 21). Esses instrumentos se constituíram, com efeito, como elementos de grande valia para melhor entendermos as questões que subjazem ao processo escolar de alfabetização em todas as suas nuances. Importa, enfim, o registro de que todas as interações se deram de modo tranquilo, cordial e descontraído, e as questões das entrevistas estiveram intrinsecamente imbricadas ao desenho do *Diagrama Integrado: a interconexão entre eventos e práticas de letramento* (Figura 2), já discutido no segundo capítulo, seção 2.1.2, pauta para as diretrizes de análise dos dados gerados para este estudo. Agendadas previamente por telefone, as visitas às famílias, cuja duração foi, em média, de três horas, foram muito satisfatórias, pois fomos bem recebidas por todas; nas Famílias Dora e Sheber, apenas as mães puderam interagir conosco; e, na Família Katy, pai, mãe e Katy nos receberam calorosamente. No decorrer dessas interações, tivemos o zelo de entabular uma conversa enfocando

¹⁶⁵ “[...] esses documentos estão ligados às atividades sociais em que os espaços geradores de leitura e escrita se fazem presentes, envolvendo um ou mais membros da família” (KALMAN, 2004, p. 21, tradução nossa).

amenidades antes de nos centrarmos nas questões elencados no instrumento de interação. Particularizaremos essas visitas no quinto capítulo desta dissertação.

4.4 DIRETRIZES E CATEGORIAS PARA ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Angrosino (2009) comenta que, após a geração de dados realizada por intermédio de variados instrumentos, é necessário organizar todas as informações obtidas, a fim de analisá-las e dar-lhes sentido. Embora, reiteramos, não tenhamos feito etnografia de fato, mas, sim, nos valido da abordagem de base etnográfica, importa o registro de que a análise de dados gerados a partir de instrumentos etnográficos é, como ressalta Fetterman (2008), uma etapa deveras importante que se iniciou no momento em que selecionamos o foco de nosso estudo e se estendeu ao longo do processo de pesquisa e elaboração do relatório.

Em nosso estudo foi na fase de análise de dados que se estruturaram, portanto, as informações geradas, a fim de chegarmos a conclusões, a partir das quais nos foi possível estabelecer as bases para as descrições e explicações acerca da realidade objeto de pesquisa (MILES; HUBERMAN, 1994). Levamos, ainda, em conta a existência de três etapas que estão diretamente relacionadas à geração de dados: redução dos dados, apresentação e conclusões – interpretação. Essas três etapas são, em síntese, definidas da seguinte forma:

Data reduction refers to the process of selecting, focusing, simplifying, abstracting, and transforming the data that appear in written-up field notes or transcriptions. [...]

Data display is an organized, compressed assembly of information that permits conclusion drawing and action. [...]

Conclusions: drawing/verifying is the third stream of analysis activity. From the start of data collection, the [...] analyst is beginning to decide what things mean – is noting regularities, patterns, explanations, possible configurations, causal flows, and propositions¹⁶⁶ (MILES; HUBERMAN, 1994, p.10-11).

^{166cc}Redução de dados refere-se ao processo de seleção, concentração, simplificação, abstração e transformação dos dados compilados que aparecem

Outro aspecto por nós observado diz respeito ao fato de que “Studies of language, literacy and multimodalities depend on closely linking patterning of symbol systems with abstract behavioral systems. Transcription, annotated and coordinated with time notations, constitutes the first step toward analysis¹⁶⁷” (HEATH; STREET, 2008, p. 84). Ainda em relação à análise, procedemos, após a geração dos dados, à organização, à leitura e releitura de todo material, a fim de “[...] identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias descritivas” (ANDRÉ, 2008, p. 55). Tendo em vista essas concepções, foi necessário pensarmos no que priorizar no momento da análise e interpretação dos dados gerados, o que nos levou a pensar nas categorias de análise, levando em conta os dados gerados. Como nos lembra Patton (2002, p. 14), “Qualitative methods facilitate study of issues in depth and detail. Approaching fieldwork without being constrained by predetermined categories of analysis contributes to the depth, openness, and detail of qualitative inquiry¹⁶⁸”. Nossas *categorias de análise* não foram, por conseguinte, “[...] impostas de fora para dentro, mas [sim] construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa” (ANDRÉ, 2010, p. 45).

Vale lembrarmos, ainda, que as diretrizes funcionam como elemento conceitual básico a partir do qual procedemos à interpretação dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, tendo como unidade de

nas anotações de campo ou nas transcrições. [...] A apresentação dos dados é um conjunto organizado, uma reunião condensada de informações que permitem tirar conclusões e tomar decisões. [...]. Conclusões: interpretação é a terceira etapa da atividade de análise. Desde o início da coleta de dados, o analista [...] começa a atribuir significado às coisas – está observando regularidades, padrões, explicações, configurações possíveis, os fluxos de causalidade, e proposições” (MILES; HUBERMAN, 1994, p.10-11, tradução nossa).

¹⁶⁷“Os estudos de linguagem, letramento e multimodalidades dependem estreitamente das relações que se estabelecem entre os padrões dos sistemas simbólicos e dos sistemas comportamentais. A transcrição, anotada e coordenada com as notações de tempo, constitui o primeiro passo em direção à análise” (HEATH; STREET, 2008, p. 84).

¹⁶⁸“Os métodos qualitativos facilitam, tanto em profundidade quanto em detalhes, o estudo das questões. Aproximando-se do trabalho de campo sem ser restringida por categorias de análise predefinidas, contribui para a profundidade, abertura e detalhes da investigação qualitativa” (PATTON, 2002, p. 14, tradução nossa).

análise *práticas de letramento familiar* para depreender suas implicações no processo escolar de alfabetização, previamente registramos as diretrizes básicas de análise dos dados gerados: (i) *práticas de letramento* que caracterizam o domínio escolar; (ii) *práticas de letramento* que caracterizam o domínio familiar; (iii) convergência ou divergência entre *práticas de letramento* do domínio familiar e as *práticas de letramento* do domínio escolar; e (iv) implicações entre essa eventual maior ou menor convergência e o desenvolvimento do processo de *alfabetização* por parte das crianças.

No que concerne às *categorias de análise*, valemo-nos dos elementos planejados no *Diagrama integrado: a interconexão entre eventos e práticas de letramento* (Figura 2), apresentada no segundo capítulo, seção 2.1.2. Em relação aos *eventos de letramento*, categorizamos os *domínios* em que se dão os usos da escrita; a *temporalidade* – a frequência e a recorrência com que cada evento tem lugar no cotidiano dos participantes do estudo; os *interactantes* – caracterização de como se dá a participação de cada um dos atores nos *eventos*; e os *artefatos* – materializações da modalidade escrita da língua que constituem os *eventos* de que participam os atores envolvidos no estudo. Para analisar os constituintes não visíveis das *práticas de letramento*, as categorias dizem respeito às valorações da escrita nos *domínios* familiar e escolar; às formas como as relações sociais, no grande *tempo*, incidem sobre usos *vernaculares* ou *dominantes* da escrita pelas crianças, familiares e professora; às vivências das crianças *interactantes* deste estudo no que diz respeito às representações e valorações sobre a escrita das quais se apropriaram nas relações familiares e escolares; e aos *artefatos* com escrita usados pelas crianças em suas interações em casa e na escola.

No que tange à leitura e a escrita, analisamos o processo de apropriação do sistema alfabético pelo viés dos ‘*eventos*’, na categoria ‘*artefato*’. Procuramos, contudo, centrar nosso olhar com base na interação com a professora da classe e respeitando a historicização desse olhar docente em tal processo de apropriação. Assim, como a professora de classe se vale dos níveis implicacionais de Ferreiro, ainda que nos distingamos epistemologicamente dessa abordagem, mantivemos tais níveis como base para realizar nossa análise, porque nos interessava não a descrição da apropriação em si mesma, mas a forma como o domínio escolar historiciza esse processo de apropriação na relação com a criança.

Ressaltamos, ainda, que, para analisar os dados em seus múltiplos desdobramentos, valemo-nos, pontualmente, para responder em caráter

complementar a algumas das questões-suporte, do tratamento *quantitativo*, uma vez que “Qualitative and quantitative data can be fruitfully combined to elucidate complementary aspects of the same phenomenon¹⁶⁹” (PATTON, 2002, p. 558). Finalizado o processo de geração, de análise e interpretação dos dados, elaboramos o presente relatório, considerando a triangulação desses mesmos dados, obtidos por meio de instrumentos distintos, e tendo como suporte teórico bibliografias das áreas da Linguística, Educação, Etnografia, História, Sociologia, dentre outras ciências, nas interpenetrações esperadas na Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996); nele – o relatório –, são explicitados todos os aspectos relevantes da pesquisa, uma vez que buscamos apresentar uma avaliação das questões que subjazem ao caso enfocado, assim como trazermos à luz nuances que possam contribuir para a melhoria do processo escolar de alfabetização, especialmente nas instituições de ensino público. É importante, por fim, frisarmos que os participantes de pesquisa devem receber uma devolução desse processo, sob forma ainda a ser definida.

¹⁶⁹“Abordagens qualitativa e quantitativa podem ser frutiferamente combinadas para elucidar aspectos complementares de um mesmo fenômeno” (PATTON, 2002, p. 558, tradução nossa).

5 A CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO DOMÍNIO ESCOLAR DEPREENDIDAS A PARTIR DE EVENTOS DE LETRAMENTO

Em se tratando de cultura escrita com foco na escolarização, interessa-nos “[...] discutir relações entre *ser participante* de determinado *evento* em que a escrita está presente e ter vivido experiências que facultam ao sujeito protagonismo nessa participação; ou não” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMAN; IRIGOITE, 2013, p. 53), questão bastante cara aos estudos do *letramento*. Esse interesse nos leva, ainda que pontualmente, a diálogos com o pensamento de Vigotski (2003 [1978]), Bakhtin (2003 [1952-53]) e Volóshinov (2009 [1929]). Assim considerando e, a partir dos dados gerados em nossa imersão em campo, buscamos identificar, tendo como foco o processo escolar de alfabetização como um espaço de *encontro* entre as diferentes vivências com a escrita, os pontos convergentes e/ou divergentes (IVANIČ, 1998; LILLIS, 2001; CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMAN; IRIGOITE, 2013) dessas vivências na esfera familiar em relação àquelas que se dão no âmbito da escola – em tese, a principal agência de *letramento* (KLEIMAN, 2008 [1995]).

A alfabetização – como já enfatizamos no terceiro capítulo desta dissertação – constitui-se em uma etapa nodal no processo de escolarização, sendo considerada “parte do fenômeno do *letramento*” (CERUTTI-RIZZATTI *et al.*, 2011) que se institui na esfera escolar. Assim, no decorrer de nosso estudo tivemos sempre como norte o entendimento de que existem distintas dimensões implicadas nesse processo, considerando, ainda, que os sujeitos, como seres sociais, vão constituindo, ao longo de suas vidas, suas identidades na convivência com outros atores sociais, numa relação dialógica permeada pela alteridade (PONZIO, 2010), a partir do contato com a “pluralidade de mundos e de experiências” (LAHIRE, 2002) que vivenciam, podendo ser premidos por “forças e contraforças” (LAHIRE, 2004), o que pode influenciar seus hábitos, comportamentos e atitudes tanto no *domínio escolar* quanto no *familiar*.

Neste ponto, necessário se faz retomar a reflexão acerca das condições de *insider versus outsider* (KRAMSCH, 2004; 2012) – discussão essa já empreendida no segundo capítulo desta dissertação – que caracterizam as *relações intersubjetivas* nas diferentes esferas da atividade. Notemos que a cultura referencia a experiência humana (com base em KRAMSCH, 2004) enquanto a *linguagem*, que institui relações intersubjetivas as quais incidem sobre as representações culturais,

referencia a experiência cultural, facultando ao sujeito movências no *continuum* entre as condições de *insider* e *outsider*. Não se trata, evidentemente, de um movimento tranquilo, uma vez que a tensão se faz presente, pois o sujeito está em um determinado *domínio* cultural não como mera “estada”, mas, sim, como “vivência”, pois essa condição de “vivenciador” vai incidir, certamente, sobre o seu desempenho, por exemplo, nas distintas etapas de escolarização (KRAMSCH, 2004; 2012; CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMAN; IRIGOITE, 2013; KALANTZIS; COPE, 2006).

Imergir um pouco mais nessa questão demanda compreender que o sujeito, na condição de *ser historicizado e situado na cultura*, vai inferir sua inserção ou não em determinado grupo ou espaço com base no compartilhamento cultural, com implicações de suas representações de mundo, neste caso no que concerne à cultura escrita. Esse compartilhamento de representações culturais ou não está implicado em sua constituição identitária na alteridade, o que tem lugar nas relações intersubjetivas e no plano sociocultural com desdobramentos socioeconômicos, como bem nos lembra Britto (2003). Essas questões, por certo, permeiam a análise dos pontos de convergência entre as *práticas de letramento* que têm lugar nos *domínios* escolar e familiar. Em razão disso, procuramos não perder de vista, em nossa imersão em campo, o entendimento de que o *letramento*

[...] como uma prática social implica compreender que as ações de linguagem são produzidas e interpretadas por um sujeito cognoscitivo, mas também clivado pelas interferências do mundo vivido a partir do qual ele constrói representações, crenças, sentimentos, formas de regulação social e a si mesmo. Não há, assim, letramento deslocado do sujeito que o produz e do contexto que o circunda (OLIVEIRA, 2008, p.114).

Importou, ainda, atentarmos para o fato de que esses atores sociais operam “[...] cognitivamente sobre os diversos objetos formais da linguagem, entre eles o texto, em contextos de situações que podem, ou não, se constituir em contextos de aprendizagem através da ação conjunta dos participantes” (KLEIMAN, 1998, p.174). Isso, por certo, remete-nos a Barton, Hamilton e Ivanič (2000, p. 1) e Baynham (1995) que concebem estarem subjacentes às atividades com a escrita, que se materializam em *eventos de letramento*, questões sociais mais amplas,

nas quais estão implicados valores, sentimentos, atitudes e padrões de comportamento. Sob essa perspectiva, podemos conceber as *práticas de letramento* como formas culturalmente historicizadas de se usar a leitura e a escrita, o que requer compreendermos que “[...] tais práticas constituem vivências que ancoram os usos da escrita por meio das quais os indivíduos interagem durante suas vidas” (EUZÉBIO, 2011, p. 181). Em suma, para experienciar novas vivências com a escrita e apropriar-se de novos usos imbricados nessas vivências, como ressalta Kalman (2003), importa haver a participação em múltiplas situações sociais, nas quais o sujeito se posiciona de modo a acessar conhecimentos e saberes que lhe permitem ampliar suas representações de mundo.

Tecidas essas reflexões, buscamos responder à nossa questão geral de pesquisa, duplamente enunciada: **Se /em que medida / de que forma a configuração das práticas de letramento familiar dos alunos participantes deste estudo incide sobre seu processo escolar de alfabetização? Que implicações é possível depreender nessa relação?** Ocupamo-nos da referida questão ao longo deste e dos próximos dois capítulos, fazendo-o por meio de respostas dadas às questões-suporte; retornaremos a essa questão central em uma síntese dessas respostas, registrada nas considerações finais. Passamos, assim, a analisar os dados relativos aos *domínios escolar* e *familiar* para, a partir disso, depreendermos as convergências e divergências entre as *práticas de letramento* nesses dois *domínios* e suas implicações no processo escolar de alfabetização. Para tanto, tal como já explicitamos no capítulo destinado à metodologia, procuramos, nos instrumentos de interação com as famílias e com as crianças (Apêndices F e G), interpor quadros e perguntas semiestruturadas, focando os *eventos* nos quadros (frequência e tipo de evento) e, depois, falamos sobre eles em perguntas abertas, que permitiram entender por que os *eventos* acontecem ou não com frequência nesses *domínios*, de modo a entender os valores atribuídos a eles, o fato de estarem ou não historicizados na escola e nas famílias.

Como enunciado no quarto capítulo em que detalhamos a metodologia, a análise dos dados é realizada à luz das questões de pesquisa e do *Diagrama integrado: a interconexão entre eventos e práticas de letramento* (Figura 2), já discutido no segundo capítulo desta dissertação, seção 2.1.2. Para tanto, procuramos ter em mente o que Yin (2010) ressalta: a importância da triangulação dos dados¹⁷⁰. Assim, para analisar os dados obtidos, respeitamos todas as categorias do *Diagrama*

¹⁷⁰ Procuramos, ao longo do processo analítico, manter cuidadoso tratamento na triangulação dos dados gerados tal qual nos ensina Yin (2010).

supracitado e nos mantivemos atentas aos dados gerados por diferentes instrumentos, na busca de evitar ao máximo o risco do *paradoxo do observador* (com base em DURANTI, 2000; YIN, 2010). Na categoria *artefato*, nos *eventos*, também analisamos o processo de apropriação do sistema alfabético, mas o fazemos na interação com a professora da classe e respeitando a historicização desse olhar docente em tal processo de apropriação: como a professora se vale dos *níveis implicacionais* de Ferreiro e Teberosky (2007 [1984]), – reiteramos, mesmo nos distinguindo dessa abordagem – mantivemos a menção a tais níveis – mais especificamente o *estágio alfabético* – como base para essa análise, porque nos interessa não a descrição da apropriação em si mesma, mas a forma como o *domínio escolar* historiciza esse processo de apropriação na relação com a criança.

Focalizamos, então, neste capítulo, o primeiro desdobramento de nossa questão de pesquisa: **Como se caracterizam as práticas de letramento escolar em se tratando da classe de escolarização em que se inserem os alunos participantes deste estudo?** Buscamos, para tanto, a partir da análise dos *eventos de letramento* que vivenciamos naquele espaço e acerca dos quais tomamos conhecimento nas interações com os envolvidos na pesquisa, depreender as *práticas de letramento escolar* que caracterizam as relações de ensino e de aprendizagem na Classe Carrossel em que se inserem os três participantes de nosso estudo. Interessou-nos, efetivamente, em nossa imersão na escola e, conseqüentemente, na classe supracitada, descrever os *eventos de letramento* que são, como já pontuamos no segundo capítulo desta dissertação, ocasiões em que a escrita medeia as interações humanas (HEATH, 1982), tendo um papel preponderante no estabelecimento das relações intersubjetivas, com vistas à mencionada depreensão das *práticas de letramento* (STREET, 1988; 2003; BARTON, 2007) no contexto da escola: os valores que são atribuídos a esses *eventos* nesse domínio, a forma como são vivenciados e como se historicizam ali.

À luz de Hamilton (2000), Cerutti-Rizzatti, Mossman e Irigoite (2013) e das categorias analíticas expostas no *Diagrama Integrado* (Figura 2) – ao qual já fizemos alusão em outros pontos desta dissertação –, descrevemos os usos da escrita no *domínio* escolar, por meio do registro, em linhas gerais, dos *eventos de letramento* – primeira parte do *Diagrama* – observados ao longo do processo de geração de dados, caracterizando suas configuração, frequência e recorrência

*temporal*¹⁷¹ no cotidiano das crianças participantes do estudo, no *domínio* escolar; tal participação das crianças como *interactantes* em cada *evento* objeto de estudo nesse mesmo *domínio*: envolvimento, protagonismo, responsividade, tanto quanto os *artefatos* com escrita que constituem os *eventos* em que se dá essa mesma participação, enfocando o pertencimento aos *letramentos dominantes* ou *vernaculares* (BARTON; HAMILTON, 2012) e a apropriação do sistema alfabético por parte da criança no uso desses *artefatos*.

Assim, em atenção à primeira questão-suporte, já retomada no início desta seção e com base no *Diagrama Integrado* (Figura 2), esse movimento analítico visa, a partir da análise de tais *eventos*, depreender as *práticas de letramento* historicizadas na escola – segunda parte do referido *Diagrama* –, detalhando especificidades da valorização da escrita nesse *domínio*; vivências das crianças *interactantes* nos *eventos* já mencionados, agora no que diz respeito a representações e valorações sobre a escrita das quais se apropriaram nas relações escolares; formas como as relações sociais no *grande tempo*¹⁷² incidem sobre usos *vernaculares* ou *dominantes* da escrita pelas crianças e professora; historicização dos *artefatos* com escrita usados pelas crianças em suas interações na escola: valorações desses artefatos, historicização do contato com eles e do processo de apropriação de seus usos, incluindo o domínio do sistema alfabético.

O processo analítico empreendido com base nessas categorias e à luz do aporte teórico registrado nos segundo e terceiro capítulos desta dissertação fundamentou a interpretação – cujo detalhamento se encontra nas seções que seguem – que responde à questão-suporte em tela: entendemos que as *práticas de letramento no domínio escolar*, em se tratando da Classe Carrossel, caracterizam-se por uma estreita aproximação a valorações e representações dos *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 2000), em ações didático-pedagógicas

¹⁷¹ Destacamos, aqui, com sublinhas e itálico, cada uma das quatro categorias de cada quadro do *Diagrama Integrado*.

¹⁷² Ainda que o ideário bakhtiniano não ancore nosso estudo, valemo-nos do conceito de *grande tempo* em Bakhtin (2010 [1975]; 2003[1979]), compreendido, dentre outras implicações, como as relações dialógicas entre o presente, o passado e o futuro, tomadas na intersecção entre o tempo e o espaço social.

¹⁷² As fichas são em papel-cartaz bege e contêm, além dos dados gerais, impressões sobre o desempenho e socialização dos alunos da Classe Carrossel.

organizadas para dar destaque à erudição (com base em BRITTO, 2012), do que é exemplo a valoração da cultura literária, sem, contudo, perder de vista usos característicos do cotidiano contemporâneo em aproximações com o *modelo ideológico de letramento* (STREET, 1984), eliciando uma concepção de *língua* como objeto social (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) e um enfoque na apropriação o sistema alfabético no âmbito dos usos sociais da escrita (com base em GONTIJO, 2002), mesmo que, na descrição e acompanhamento do desempenho das crianças seja evocado o ideário de Ferreiro e Teberosky (2007[1984]) – tomado como um instrumento na assepsia do ideário que o evoca –, em se tratando dos *estágios implicacionais* de aprendizado da escrita. Entendemos, assim, que esse ideário é pontual, sendo evocado apenas para essa finalidade e não constituindo base para os processos de ensino e aprendizagem, o que, por si só, mereceria novo estudo, discussão que tangenciamos aqui porque foge ao nosso objeto de pesquisa.

Para dar conta do percurso de que derivou essa interpretação que busca responder à mencionada questão-suporte, estruturamos este capítulo em duas seções: na primeira, detalhamos um pouco mais o universo da escola, campo de pesquisa; e, na segunda, procuramos descrever os *eventos* ali observados que nos permitem depreender as *práticas de letramento* historicizadas nesse ambiente escolar. O detalhamento do universo da escola – primeira seção deste capítulo – justifica-se porque entendemos que tal caracterização é o que viabiliza, em boa medida, os *eventos* descritos na segunda seção deste capítulo.

5.1 O *DOMÍNIO* ESCOLAR: PARTICULARIDADES DA CLASSE CARROSSEL DE RELEVÂNCIA NA DEPREENSÃO DAS *PRÁTICAS DE LETRAMENTO*

Dada a discussão até aqui alinhavada, importa-nos particularizar, nesta seção, o *domínio escolar* e a classe campo desta pesquisa, uma vez que as peculiaridades desse espaço são preditivas para o entendimento das situações que sinalizam para as especificidades dos usos da escrita que ali se materializam, já que esse mesmo espaço se configura como uma instituição em que predomina o uso da modalidade escrita da língua. A escola é, pois, “[...] fruto de uma história bastante mais longa de letramento e cultura da escrita, de imprensa e de impressos [...]” (ROJO, 2000, p. 5), tida como a principal agência de letramento (KLEIMAN, 2008 [1995]). O modo como se dá a tessitura dos *eventos*

que têm lugar no *domínio escolar* se configura, portanto, num aspecto relevante para a apreensão das *práticas* ali instituídas.

Como já registramos no capítulo destinado à metodologia, o Colégio de Aplicação (CA) conta, efetivamente, com uma infraestrutura diferenciada, com instalações bem estruturadas (conforme Figura 6) e amplos espaços externos, o que, de modo geral, instiga ações didático-pedagógicas diversificadas em se tratando dos usos da escrita, foco deste estudo. Com relação a essa estrutura física, o *Projeto Político-pedagógico* (PPP)¹⁷³ registra que o Colégio de Aplicação

[...] é uma instituição de Ensino Fundamental e Médio e possui uma estrutura física composta de quatro blocos. No **bloco A** funciona o setor administrativo do Colégio de Aplicação e os Anos Iniciais; no **bloco B** funciona a Biblioteca, a Brinquedoteca, salas de Recuperação de Estudos, salas de projetos; no **bloco C**, os Laboratórios de Química, Física, Biologia, salas ambiente de Matemática, Geografia e Ciências (Piso Térreo); Laboratórios de Informática e Línguas Estrangeiras; salas de aula de Inglês, Espanhol, Alemão e Francês (1º andar), e salas de estudos dos professores (2º andar). No **bloco D**, segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (UFSC, 2012, p. 18, grifos do autor).

Externamente, a escola tem amplos espaços gramados e arborizados, aprazíveis a atividades ao ar livre, gazebos, pátios cobertos para a realização de atividades, parque para crianças, quadras de esporte e campo de futebol. Alguns desses espaços são ilustrados na Figura 10, apresentada a seguir. Durante nossas vivências na escola, documentamos uma diversidade de atividades educacionais que se valiam dessa estrutura favorável ao processo educacional. Não nos ocuparemos aqui especificamente dessas vivências, mas entendemos relevante a menção à estrutura da instituição que, do modo como se configura, fez eliciar um dos elementos que julgamos de maior relevância no âmbito deste estudo: documentamos uma organização

¹⁷³ O PPP foi codificado como DOC01. Aqui, optamos, pela abreviatura por apócope, tomando por base Spina (1994).

escolar altamente favorável – dos pontos de vista material e imaterial¹⁷⁴ – ao processo de ensino e aprendizagem de modo geral e, para as finalidades deste estudo, favorável para a experimentação de usos sociais da escrita de toda ordem por parte das crianças da Classe Carrossel.

Figura 10 – Imagens da parte externa do Colégio de Aplicação



Fonte: Geração de dados da Autora

Com base no que observamos, reiteramos nossa compreensão de que se trata de uma infraestrutura planejada com zelo para que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam com excelência. Outro aspecto importante, agora imaterial, é que a filosofia – conforme enunciada no PPP – que norteia a ação pedagógica do Colégio de Aplicação “[...] tem sua origem e seu fim na prática social concreta. O contexto histórico-social no qual vivem docentes e educandos constitui o fundamento do trabalho do Colégio de Aplicação” (UFSC, 2012, p. 7). Essa orientação parece-nos favorecer a opção, conforme observamos,

¹⁷⁴ *Imaterial* entendido aqui como representações, valorações, conhecimentos, comportamentos, atividades, concepções e itens afins (com base em PONZIO, 2008-09), neste caso, acerca da cultura escrita.

por um encaminhamento da ação escolar na Classe Carrossel fundamentado em uma concepção de *língua* como objeto social (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), como *encontro com o outro* (com base em PONZIO, 2010).

O currículo escolar do CA, conforme consta no PPP, foi reestruturado em 2012, ancorado na LDB e em *abordagens multi e interdisciplinares*. Assim, sua proposta metodológica passou a ter como base

[...] o conhecimento conceitual e um enfoque interdisciplinar e contextualizado, com vistas à formação de competências cognitivas e de cidadania. A metodologia é entendida como um conjunto de princípios e pressupostos teóricos, cuja aplicação norteia o caminho e as abordagens da prática pedagógica, ou seja, diz respeito à lógica de estruturação e abordagem dos conteúdos/conhecimentos.

Atualmente, a prática pedagógica dos professores não pode mais viver do equívoco de que é a quantidade de conteúdos que leva o aluno a desenvolver suas estruturas mentais e a autonomia intelectual.

A relevância está em fazer com que o aluno reconheça a validade do saber transmitido/construído na escola, e aproximar mais o saber da realidade, dos anseios e interesses dos alunos, isto é, dar significado ao conhecimento.

O caráter flexível da seleção e organização dos conteúdos vem atendendo aos princípios e pressupostos metodológicos, apontando para um currículo que priorize um acervo de conhecimentos e instrumentos necessários para o prosseguimento dos estudos. (UFSC, 2012, p. 10, grifos nossos).

No trecho grifado por nós, parece eliciar-se, com clareza, o que vivenciamos naquele espaço sob a já mencionada interpretação de uma concepção de *língua* como *objeto social*. Ao longo deste capítulo, retornaremos a essa compreensão na análise de excertos de entrevistas e de documentos que compõem os dados gerados para responder às questões de pesquisa. Cabe reiterarmos, neste ponto, que o conteúdo das

entrevistas foi tomado na *triangulação* (YIN, 2010) com dados documentais, observação (notas de campo).

Retornando à estrutura física – erigida e organizada de modo a atender às bases da ação educacional norteada pelo PPP (UFSC, 2012) –, que nos parece substancialmente diferenciada em relação a escolas públicas com que nosso grupo de estudo tem tido contato¹⁷⁵, o enfoque metodológico, a capacitação da professora e a forma como conduz o trabalho em classe, procurando desenvolver o máximo possível a apropriação da cultura escrita por parte das crianças – detalharemos melhor esse aspecto à frente –, sugerem excelência para lidar com a erudição de modo a ressignificar *práticas de letramento* dos estudantes (com base em KALANTZIS; COPE, 2006). Isso parece se eliciar desde o Projeto Político-pedagógico (UFSC, 2012) da escola que tem *Alfabetização e Letramento* como um dos pilares de seu currículo, assim como a ‘formação de leitores’, prevendo, por exemplo, oito horas semanais, nas Séries Iniciais, para a disciplina ‘Língua Portuguesa’ (conforme Figura 11). Essa carga quantitativa interessa-nos não em si mesma, mas porque nela inferimos a valoração do enfoque na educação linguística nos anos iniciais.

Figura 11 – Composição Curricular dos Anos Iniciais do CA

ANOS INICIAIS															
DISCIPLINAS	1º ANO			2º ANO			3º ANO			4º ANO			5º ANO		
	Nº DE AULAS POR SEMANA	Nº DE AULAS POR ANO	Nº DE HORAS POR ANO	Nº DE AULAS POR SEMANA	Nº DE AULAS POR ANO	Nº DE HORAS POR ANO	Nº DE AULAS POR SEMANA	Nº DE AULAS POR ANO	Nº DE HORAS POR ANO	Nº DE AULAS POR SEMANA	Nº DE AULAS POR ANO	Nº DE HORAS POR ANO	Nº DE AULAS POR SEMANA	Nº DE AULAS POR ANO	
CIÊNCIAS	02	80	64	02	80	64	02	80	64	02	80	64	02	80	64
ARTE	03	120	96	02	80	64	02	80	64	02	80	64	02	80	64
ED. FÍSICA	03	120	96	03	120	96	03	120	96	03	120	96	03	120	96
ENR. PESSOAL	00	00	00	01	40	32	01	40	32	01	40	32	01	40	32
INT. SOCIAL	02	80	64	02	80	64	02	80	64	02	80	64	02	80	64
LING. PORT.	08	320	256	08	320	256	08	320	256	08	320	256	08	320	256
MATEMÁTICA	07	280	224	07	280	224	07	280	224	07	280	224	07	280	224
ENS. RELIGIOSO *1															
TOTAL 1	25		800	25		800	25		800	25		800	25		800

OBSERVAÇÃO: *1 A inclusão da disciplina Ensino Religioso segue as orientações na Lei nº 9475/97

Fonte: DOC01 – PPP do CA (UFSC, 2012, p. 14).

¹⁷⁵ O grupo de pesquisa de que participamos tem realizado estudos em uma multiplicidade de escolas públicas catarinenses, do que são alguns exemplos Euzébio (2011), Irigoite (2011), Pedralli (2012); Correia (2013); Giacomini (2013).

Outro pilar interessante do currículo do CA é a Iniciação Científica, cuja prática, implantada “[...] desde os Anos Iniciais do EF, [objetiva proporcionar] acesso ao conhecimento científico e despertar [...] interesse pela ciência e pelas relações entre os conceitos científicos e a vida” (UFSC, 2012, p. 11). Aqui, mais uma evidência do enfoque nos *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 2012), da valoração dos usos da escrita vinculados à erudição – nesse caso, a erudição dos saberes científicos –, das ocasiões para provar o desconhecido (com base em KALMAN, 2002), considerando que, tal qual mencionam Barton e Hamilton (2012), apropriar-se das formas como a escrita organiza a vida social – nesse caso, na ‘nobreza’ da ciência – tem implicações de poder. Ademais, com vistas ao desenvolvimento holístico, além das aulas voltadas a conteúdos específicos (conforme grade de horários apresentada no Anexo E), as crianças têm ‘Brinquedoteca’ e ‘Cognoteca’, conforme registramos na vinheta narrativa a seguir:

- (1) *Ao me¹⁷⁶ deparar com a presença de ‘Brinquedoteca’ e ‘Cognoteca’ na grade de horários da Classe Carrossel que [Nina] me entregara, indaguei sobre a finalidade delas. Então, explicou-me que a ‘Brinquedoteca’ é voltada à ludicidade das crianças por meio de uma variedade de jogos, brinquedos e fantasias. As atividades são desenvolvidas no Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LabrinCA), que é projeto de extensão realizado em parceria com cursos da UFSC, tais como Pedagogia, Educação Física, Psicologia, Biblioteconomia e Arquitetura. Já a ‘Cognoteca’ trata-se de aulas, cujo desenvolvimento das atividades é de responsabilidade dos integrantes do Projeto NeuroAcademia (coordenado pelo Dr. Emilio Takase, professor do Departamento de Psicologia da UFSC), em que os alunos do CA, do 1º ao 5º ano, têm acesso a jogos cognitivos que estimulam e desenvolvem o desempenho cerebral, tais como os de tabuleiro (xadrez, quarto etc.), jogos eletrônicos cognitivos (memória, estratégia), brinquedos cognitivos sensoriais (que estimulam tato, visão,*

¹⁷⁶ Pontualmente, como em (1), dar-se-á o uso da primeira pessoa do singular em lugar da primeira do plural, em nome de traduzir minha aproximação com o campo de pesquisa.

olfato etc.), jogos individuais de desafio, dentre outros.
(DCN05¹⁷⁷)

Inferimos que há uma preocupação por parte do CA de promover o contato dessas crianças com as mais variadas experiências que lhes possibilitem a ampliação de repertórios culturais (conforme KALANTZIS; COPE, 2006). Além de um currículo diferenciado e dessas aulas diversificadas, o CA oferece aos alunos, no contraturno, a possibilidade de recuperação de estudos – em se tratando de Séries Iniciais, essa possibilidade engloba as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa; atividades tais parecem se estruturar com base na atenção a especificidades da subjetividade dos alunos em seu percurso de apropriação do conhecimento na relação escolar (com base em VIGOTSKI, 2003[1978]). Essa atenção manifesta-se, ainda, na previsão de utilização de variados instrumentos de avaliação “[...] como meio de verificação que levem o educando ao hábito de pesquisa, à reflexão, à iniciativa e à criatividade” (UFSC, 2012, p. 16). Nas Séries Iniciais, há também a avaliação descritiva realizada pela professora e enviada à família junto com o boletim – particularizaremos esse tipo de avaliação à frente.

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular é, também, uma prática no CA. Nossas vivências nesse espaço sinalizaram que, mais do que o cumprimento de uma prescrição legal, emerge, também aqui, a base histórico-cultural que depreendemos na organização da escola no que diz respeito Classe Carrossel um olhar para o sujeito historicizado (com base em GERALDI, 2010) – como destacam nossos grifos na citação a seguir, sendo que o primeiro desses grifos reitera nossa interpretação de *língua* concebida como *objeto social* –, pois parece haver o entendimento de que a presença, em sala de aula, de aprendizes com ‘diferentes possibilidades’ demanda pensar

[...] a aprendizagem de forma coletiva e diferenciada do modelo de escola que temos hoje.
A abordagem histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento aponta a heterogeneidade como característica de qualquer grupo humano e fator imprescindível para as

¹⁷⁷ Como explicitamos no capítulo destinado à metodologia, as notas foram codificadas: DCN (DC=Diário de Campo; N= nota), mais número.

interações em sala de aula. **A diversidade de experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada membro do grupo viabilizam no cotidiano escolar a possibilidade de trocas**, confronto, ajuda mútua e consequente **ampliação das capacidades individuais e coletivas** (UFSC, 2012, p. 13, grifos nossos).

Inserida nesse contexto, a Classe Carrossel configura-se como um espaço que congrega um público, em tese e em um primeiro olhar, heterogêneo – questão que já mencionamos em capítulo anterior e que particularizaremos à frente. A sala de aula destinada a essa classe situa-se no bloco A, que acolhe as Séries Iniciais, sendo bastante ampla e arejada. Para as finalidades deste estudo, interessam-nos a profusão de *artefatos* de escrita, cuja presença ali indicia o *acesso* a um repertório cultural vinculado aos *letramentos dominantes*, sinalizando para o uso efetivo desses *artefatos* em *eventos* de toda ordem relacionados a tais *letramentos dominantes*. Registramos em (2) – vinheta narrativa – mais alguns detalhes acerca da classe:

(2) *Trata-se de um espaço bem organizado, arejado e iluminado. Há, acima do quadro-de-giz, as letras do alfabeto, confeccionadas em cartolina, em diferentes formatos e tamanhos de letras, com bordas em cores diversas. Fazem-se presentes, ainda, calendário, textos diversos nas paredes, mapa de Florianópolis, cantinho com livros, gibis, e revistas, armários com dicionários, livros didáticos, jogos e outros materiais, varal com textos (folhas), como também um exemplo de sequência narrativa, cometas com palavras de incentivo, que ficam acima do quadro branco.* (DCN15)

As Figuras 12 e 13, apresentadas a seguir, cujas imagens foram capturadas no processo de geração de dados da pesquisa, ilustram o que acabamos de descrever no excerto (2) e remetem a uma concepção de alfabetização que se distancia de compreensões sistêmicas e/ou psicologistas (com base em MORTATTI, 2000) em favor de um olhar sensível à historicidade humana (com base em GONTIJO, 2002), mas não menos atento a especificidades do sistema alfabético. Essa interpretação tem a ambientação da Classe como elemento indicativo, mas se consolida de fato no acompanhamento da ação didático-pedagógica que tem lugar nessa mesma ambientação, ação na qual tais

artefatos ganham funcionalidade, na busca de que as crianças efetivamente se apropriem do sistema alfabético em favor dos usos sociais da escrita, do que nos ocuparemos à frente quando mencionarmos a ação pedagógica propriamente dita que se materializa em *eventos de letramento* na ambientação aqui descrita, parte do *domínio escolar*.

Figura 12 – Detalhes da Classe Carrossel: materiais escritos nas paredes



Fonte: Geração de dados da Autora

Figura 13 – Outros detalhes da Classe Carrossel



Fonte: Geração de dados da Autora

Além da atenção ao sistema alfabético, notamos a preocupação, também em sala de aula, com a dimensão lúdica e com o desenvolvimento sensorial das crianças, dada a presença de uma variada gama de cores e de formas na Classe Carrossel. Entendemos, ainda, nessa organização do espaço da Classe Carrossel no *domínio escolar*, conforme Figuras 12 e 13, assim como na organização do tempo destinado a cada campo do conhecimento, como mostra a Figura 11, e à pluralidade das atividades – do que os *artefatos* das Figuras 12 e 13 são claros sinais e ao que voltaremos na próxima seção – que o imbricamento espaço-tempo sinaliza para atenção tanto da alfabetizadora como da organização escolar mais ampla para especificidades da geração dos alunos que ali protagonizam sua formação escolar: trata-se de crianças inseridas em uma *temporalidade* distinta, na qual os recursos tecnológicos ocupam lugares de destaque em se tratando da formação para os usos da escrita, sobretudo se considerada a caracterização socioeconômico e cultural do *domínio familiar*, o que nos remete a discussões de Barton, Hamilton e Ivanič (2000) sobre a condição *situada* dos usos sociais da escrita: situados no *tempo* e situados no *espaço* social. Remete-nos, ainda, a compreensões bakhtinianas sobre a *grande temporalidade* (BAKHTIN, 2010 [1975]), que implicam as relações do ontem com o hoje e do hoje com o amanhã: a escola de ontem se ressignifica para lidar com as especificidades do hoje, considerando a “memória de futuro” (com base em GERALDI, 2010b). Essa atenção a ‘quem são essas crianças’ do ponto de vista geracional, como *sujeitos situados*, pareceu-nos latente tanto nas ações educacionais como na organização do espaço físico do *domínio escolar*, questão de que nos ocupamos nesta seção.

Já em se tratando dos alunos dessa classe, com base na pesquisa documental – “Ficha do Aluno”¹⁷⁸, (Anexo F) e “Questionário Socioeconômico”¹⁷⁹, enviado às famílias pelo SOE-CA (Anexo G) – que realizamos inicialmente, entendemos tratar-se de crianças advindas, em boa medida, de distintos entornos socioeconômicos e geográfico-culturais, pelo que pudemos depreender de tais documentos. Como já registramos pontualmente em capítulo anterior e ao que voltaremos ao longo desta análise, entendemos, porém, que essa heterogeneidade

¹⁷⁸ As fichas são em papel-cartaz bege e contêm, além dos dados gerais, impressões sobre o desempenho e socialização dos alunos da Classe Carrossel.

¹⁷⁹ Trata-se do questionário no qual pudemos colher informações substantivas sobre as crianças.

parece diluir-se no que diz respeito a representações, valorizações, concepções sobre cultura escrita e escolaridade/escolarização. As três famílias com as quais tivemos contato e cujas *práticas de letramento* serão objeto de atenção no próximo capítulo, embora se distingam, em boa medida, quanto a condições socioeconômicas e pertencimento geográfico, parecem muito similares quando se trata de escolaridade dos pais, imersão na *cultura escrita* e valoração dos fazeres do *domínio* escolar. Voltaremos a isso à frente, mas importa, desde aqui, marcar essas similaridades porque entendemos que são significativamente importantes para as respostas que damos à questão geral de pesquisa e a seus desdobramentos.

Importa, ainda, o registro de que nossa análise – materializada nos Quadros 5 e 6 já apresentados no capítulo referente à metodologia – deu-se com base nas informações obtidas a partir das fichas e dos questionários das crianças cujos pais assinaram o TCLE (Apêndice A). De modo geral, notamos que os alunos se mostravam atentos às normas de disciplinamento da classe, curiosos, interessados, ativos, participativos e comunicativos, como registramos na vinheta narrativa a seguir.

- (3) *Meu primeiro contato com a classe da professora [Nina] deu-se no momento em que as crianças formavam, no pátio coberto do bloco A, a fila pra ir para a sala de aula, por volta de 13h30min. Após a formação da fila, os alunos foram conduzidos à sala de aula, com a professora à frente de todos. Segui atrás, no final da fila, de onde pude perceber que a maioria seguia ordeiramente a professora, havendo aqueles que tendiam a seguir, de modo mais dolente o grupo. Ao chegar à sala, acomodaram-se em seus lugares, sentando-se em duplas. Mantiveram-se, todavia, em pé e saudaram em uníssono a professora: “Boa tarde, professora [Nina]!”. Ao perceber minha expressão de surpresa, a professora logo explicou que todos têm o hábito de assistir à novela Carrossel¹⁸⁰. Após os alunos se sentarem, a*

¹⁸⁰ Produzida originalmente no México em 1989 e tendo sido exibida, na década de 1990, no Brasil, a novela *Carrossel* foi refilmada em 2012 e, desde então, vem sendo reexibida no Brasil pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). O enredo da novela gira em torno de uma classe de segundo ano do Ensino Fundamental da Escola Mundial, onde as personagens convivem, fazem descobertas e enfrentam seus problemas, tentando resolver todas as questões típicas desse universo com auxílio da

professora me apresentou à turma e me deu espaço para uma breve conversa com o grupo; momento este que aproveitei para contar-lhes um pouco a meu respeito e também para detalhar a pesquisa. Todos me ouviram atentamente, mostraram-se interessados e curiosos. Muitos deles me fizeram perguntas e um deles, curioso, indagou-me como eram os alunos das escolas em que lecionei [...]. (DCN07)

O excerto (3) exemplifica vivências nossas em classe ao longo de nossa interação com esse grupo, dando suporte à interpretação de que há, por parte das crianças, uma tácita aceitação às formas de ordenação escolar. Vejamos mais um exemplo vinheta narrativa a seguir (4):

(4) *Após seguirem em fila para a sala de aula, ao entrarem, acomodaram-se nos seus lugares; em seguida cumprimentaram a professora: “Boa tarde, professora [Nina]!” – cumprimento de praxe em todas as aulas. Em seguida, professora solicitou que as crianças pegassem seus cadernos para registrar a pauta do dia. À medida que ia registrando as atividades, a professora solicitava que uma ou outra lesse, em voz alta, o que estava escrito no quadro – notei que todos estavam ávidos para participar, levantando a mão na esperança de ser o escolhido para realizar a leitura de uma das palavras que era registrada no quadro. A pauta era a seguinte: 1. Leitura; 2. Biblioteca; 3. Correção; 4. Lanche/recreio; 5. Atividades; 6. Brinquedo de casa; 7.Saída. (DCN25)*

Esse disciplinamento não é foco de nosso interesse em si mesmo, em suas implicações comportamentais, mas nos interessa em razão de compartilhamentos que entendemos estarem subjacentes a ele e que nos remetem a Heath (1982). Expliquemos melhor: como sinalizamos anteriormente, parece-nos haver, nesta Classe, uma convergência significativa entre as *práticas de letramento escolares* e as *práticas de letramento familiares*, o que favorece a construção de sentidos, por parte das crianças, de tudo o que diz respeito à ambientação escolar. Assim, por ora, no que tange a esse disciplinamento, entendemos que ‘aceitar o regramento da escola e aderir a ele’ traz consigo o *referendum* do grupo social de origem, mais especificamente da família. Esse *referendum*, em

nossa compreensão, reside na valoração atribuída pela família à escola e aos fazeres que têm lugar nela: importa aderir a eles porque são importantes, são objeto de zelo familiar e, nos espaços familiares, há menção a eles, há arguição sobre eles; eles são tema de conversações, de cobranças, de negociações – o próximo capítulo mostrará isso em dados empíricos –, porque família e escola, neste caso, encontram-se culturalmente próximas (com base em HEATH, 1982; LAHIRE, 2005 [1998]; GEE, 2004), dialogam entre si sem grandes dissonâncias, sobretudo porque compartilham representações de mundo e *práticas de letramento* muito semelhantes.

Tal qual nos mostra Heath (1982), em seu estudo já ‘clássico’, quando família e escola mantêm tais compartilhamentos, parece facilitado às crianças ambientarem-se na escola e nela terem ‘sucesso’. Desse modo e implicando a resposta à presente questão-suporte de pesquisa, as *práticas de letramento* escolares muito focadas na erudição – como discutiremos na próxima seção – parecem encontrar contraponto nas *práticas de letramento familiares* – que apresentaremos no sexto capítulo –, do que decorre a caracterização das famílias como também imersas em representações culturais dessa natureza. Voltaremos a isso à frente, porque nos remete a discussões de Kalman (2003) sobre *disponibilidade e acessibilidade*.

Retornemos à Classe Carrossel, na qual havia 24 alunos – sendo um deles portador de necessidades especiais (autista) – distribuídos em três fileiras duplas (conforme Figura 14), reiteramos, numa sala ampla, bem arejada e com boa luminosidade. Essa distribuição favorecia o trabalho em duplas e também a formação de pequenos grupos, essenciais para atividades de monitoria e compartilhamento de saberes que demandam vivências com o outro (com base em GERALDI, 2010a). Notamos, no decorrer de nossa imersão nesse espaço, que as duplas e grupos foram se alternando para favorecer o diálogo, as situações de compartilhamento, o intercâmbio de experiência entre as crianças – em uma base de trabalho flagrantemente histórico-cultural, nesse caso vigotskiana (VIGOTSKI, 2003 [1978]), visível no Projeto Político-pedagógico da escola já mencionado e em compreensões de Nina que serão mencionadas ainda nestes capítulos de análise –, o que, em nossa compreensão, favorece bastante o processo de aprendizagem, uma vez que a linguagem se consolida como o *lugar de encontro* entre sujeitos historicizados (PONZIO, 2010). Em se tratando da aula como um *evento de letramento no domínio escolar*, essa configuração é significativa para os *encontros* que têm lugar ali, para a “[...] interlocução tomada como espaço de produção de linguagem e de

constituição dos sujeitos [...]”, especialmente porque “[...] a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal” (GERALDI, 2010a, p. 34-35).

Figura 14 – Imagens¹⁸¹ da configuração das duplas na Classe Carrossel



Fonte: Geração de dados da Autora.

Interactantes ativos dessas crianças, no *domínio escolar*, são os gestores da escola, a professora de classe, as bibliotecárias, a estagiária que auxilia a professora Nina, a orientadora educacional com quem têm aulas de “Enriquecimento Pessoal” – (5) [...] *momento de socialização, de trabalhar com as crianças valores, hábitos de estudo* [...] (DCN18) – dentre outros. Cabe lembrar que o *encontro* entre esses *interactantes* se dá, geralmente, por meio da *modalidade escrita da língua*. Instituído-se em “[...] uma *esfera da atividade humana* específica, implicando *cronotopia* e se materializando pelo *ato de dizer* que requer agenciamento de *estratégias de dizer via escrita*” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013, p. 10), esse *encontro*, como capturamos em nossas observações, materializou-se nos *eventos*, a

¹⁸¹Todas as imagens em que aparecer o rosto dos participantes de pesquisa terão esse rosto ‘borrado’ por demandas de não identificação dos sujeitos, tal qual prevê o Comitê de Ética para Pesquisas com seres Humanos da UFSC.

partir dos quais nos foi possível depreender as *práticas*, que carregam *historicizações*.

Nina, a principal *interactante* dos alunos da Classe Carrossel no *domínio escolar*, é formada em Pedagogia, com especialização em Alfabetização e Letramento, e mestranda em Educação pelo PPGE-UFSC. Professora experiente e com uma sólida ancoragem teórica, parece ter clara noção acerca da ação pedagógica que empreende. Indagada quanto a sua percepção acerca da forma como conduziu o processo de alfabetização dessas crianças, respondeu que seu grande enfoque foi o trabalho com a função social da escrita, como registramos em (6), entrevista concedida por Nina:

- (6)¹⁸² *Eu tenho um trabalho no segundo ano que **passa por essa perspectiva do letramento** e pela perspectiva também de que alguns elementos da técnica de alfabetização são necessários; então, eu acredito muito que o trabalho com a função social da escrita é fundamental para que se desenvolva expressão e também que se desenvolva a criatividade em relação à escrita, que pra mim são dois elementos muito importantes; mas, por outro lado, nessa etapa eu também considero importante atividades que contemplem as questões fonológicas. Então, de ter atividades onde você trabalhe as questões dos sons das letras, e especialmente no segundo ano eu acho que isso aparece nos dígrafos, nos encontros consonantais, nesses elementos que vão contribuir e também a questão da relação da fala com a escrita é outro elemento que a gente trabalha*

¹⁸² Não usaremos marcas da Análise da Conversa na transcrição dos excertos das entrevistas porque questões como titubeios, sobreposição e turnos, hesitações e afins não serão objeto de análise dado o foco sobre o qual se erige este estudo. Manteremos, assim, as falas tal qual foram enunciadas, não marcando, porém, especificidades como apagamentos, em finais de palavras, de desinências verbais de infinitivo ou de desinências de plural, porque entendemos que, embora tenham ocorrido e sejam esperados na oralidade, não são relevantes para o processo de análise e poderiam, em alguma medida, tornar opaca a leitura. Importa, ainda, considerar que os participantes deste estudo caracterizam-se, em sua totalidade, como usuários da *norma culta* – no sentido que Faraco (2008) dá ao termo; logo, não encontramos marcas de variação diastrática que justificassem algum tipo de destaque. Por outro lado, essa prevalência do uso da *norma culta* será objeto de atenção quando discutirmos as *práticas de letramento* no domínio familiar porque converge com o foco desta dissertação.

bastante durante o segundo ano, para eles perceberem que a escrita tem elementos que são próprios da escrita e não são iguais ao da fala, apesar de serem processos que têm muita semelhança, mas não são exatamente iguais, são estruturas diferenciadas. (ENTR04¹⁸³ – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel, ênfase nossa).

Nessa fala de Nina, sobretudo em nossos grifos de ênfase, entendemos bastante evidente a superação das dicotomias dos métodos em posturas que se autodenegam (com base em MORTATTI, 2000; GONTIJO, 2002), a exemplo da polarização no sistema alfabético ou do risco da secundarização desse mesmo sistema. Vemos a compreensão de que *alfabetizar* implica facultar ao sujeito a apropriação de tal sistema no âmbito dos usos da escrita, como assinalam Cerutti-Rizzatti *et al.* (2010). Em convergência com compreensões tais, Nina entende que o mais importante é o “processo de letramento”, explicitando, no enunciado que segue, sua compreensão acerca do que seja esse mesmo processo, conforme registramos em (7) – entrevista concedida por Nina –, especialmente em nossos grifos de ênfase:

- (7) *Para mim, o mais importante se tratando de escrita é o processo de letramento, eu acredito que eu possa ter assim uma criança... Vou te dar um exemplo: eu prefiro ter uma criança que se expresse melhor num texto do que escreva tudo corretamente num segundo ano. Eu acredito muito mais de que as crianças se apropriem da escrita como um elemento pra elas usarem no dia a dia delas nesse momento, porque eu acredito que depois isso vai poder ser trabalhado, as questões fonológicas vão continuar a ser trabalhadas, mas eu acho que ensinar para eles a função social e trazer as experiências deles de casa e dar um sentido pra escrita na vida deles hoje, eu acredito que isso vai contribuir mais para o processo de alfabetização, do que a gente ficar só trabalhando a consciência fonológica... Não estou dizendo que não é importante; pelo contrário, mas eu acho que para mim eu não colocaria isso em primeiro plano. [...] aí, você pega, por exemplo, uma criança que nem a [Katy], se nunca disser pra ela que tem problemas na escrita, na troca [de letras], você também está faltando com a sua*

¹⁸³ Dada a necessidade de organização da pesquisadora, as entrevistas também foram codificadas. Optamos, neste caso, pela abreviatura por apócope, tomando por base Spina (1994).

responsabilidade como professor; então, em alguns momentos você vai apontar isso, você vai trazer isso. Agora a expressão dela, esse desenvolvimento que ela teve; para mim, é o que vale a pena; para mim, como alfabetizadora, é o que faz eu entender que ela teve um bom processo, porque ela se sentiu autorizada a escrever. (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel, ênfase nossa)

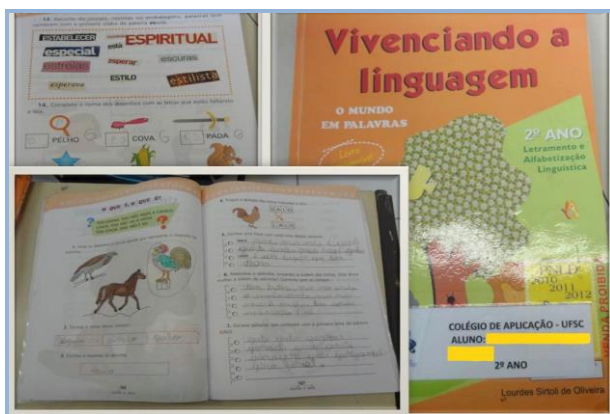
Aqui, entendemos haver uma compreensão de *letramento* que não dicotomiza esse fenômeno em relação ao processo de *alfabetização*, tomando este último, em alguma medida, como parte daquele; logo, entendemos que as representações de Nina aproximam-se de nossa compreensão de que *letramento* seria *continente* de *alfabetização*, *conteúdo*, portanto contido naquele fenômeno maior (com base em CERUTTI-RIZZATTI *et al.*, 2011), conforme registramos também na vinheta narrativa:

- (8) *Na correção dos deveres, [Nina] solicitou que abrissem o livro de Língua Portuguesa, relembrando que a atividade/deveres localizava-se nas páginas 106 e 107. Em seguida, perguntou quem gostaria de escrever o nome dos animais, presentes na atividade, no quadro. O enfoque da atividade eram as ‘adivinhas’. Todos se prontificaram, mas apenas alguns foram, efetivamente, ao quadro em razão do número de questões. Finalizado isso, a professora pediu que a partir da letra inicial “g” (palavra ‘galo’), as crianças escrevessem outras palavras. Em seguida, foi registrando-as no quadro. Na sequência, pediu às crianças que identificassem a primeira sílaba de cada palavra, indagando sobre relação fonemas/grafemas e vice-versa. Por exemplo, pediu que destacassem a primeira sílaba com “Ga”/“Gan”/“Ge”/“Gue”, etc. No decorrer da atividade, também trabalhou integradamente, tópicos de Matemática que eram suscitados, como dezena, milhar, etc. Lembrou, também, do livrinho que produziram e pediu para as crianças me contarem sobre ele. Trata-se de um livrinho, produzido por elas com o tema bichos. Cada semana um aluno leva o livro para a casa para ler.* (DCN40)

Observamos que, realizando um trabalho integrado a partir de um ‘tema gerador’, de modo interdisciplinar e valendo-se de materiais escritos veiculados em suportes distintos – há momentos, inclusive, que

utiliza o livro didático de Língua Portuguesa¹⁸⁴, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) –, Nina não descarta do trabalho com o sistema alfabético que, em seu entendimento, deve ser abordado em contextos de sentido, como registramos, por exemplo, em (8), um exemplo do trabalho voltado a especificidades desse sistema. A seguir, na Figura 15, detalhes do livro supracitado, no qual entendemos haver tentativas de conciliação da convergência entre enfoque no sistema alfabético e enfoque nos usos sociais da escrita, como mostra a figura a seguir, na qual *adivinhas* (a escrita em uso) ladeiam palavras avulsas, na tradição de ‘recortar palavras de jornais e revistas’, *prática social de referência*¹⁸⁵, como mostra Halté (2008 [1998]), neste caso escolar, bastante consagrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segue a Figura.

Figura 15 – Imagens do livro de Língua Portuguesa da Classe Carrossel



Fonte: Geração de dados da Autora

¹⁸⁴ O livro em questão é *Vivenciando a linguagem: o mundo em palavras*, 2º ano, de Lourdes Sirtoli Oliveira, publicado em Curitiba pela Base Editorial, em 2009.

¹⁸⁵ Este autor compreende que, nos processos de *elaboração didática*, concorrem vários saberes, dentre os quais os saberes científicos e as *práticas sociais de referência*, compreendidas como aqueles saberes que se delineiam e se cristalizam nas diferentes áreas da atividade humana como resultado da replicação e da ressignificação de fazeres próprios dessas áreas – nesse caso, tratar-se-ia daquilo que se cristaliza, tanto quanto se move, no âmbito da ‘tradição escolar’.

Ao longo de nossa interação com a Classe, deduzimos tratar-se de um trabalho empreendido por Nina de forma consequente, ancorado teoricamente, como vemos em (9), entrevista concedida por ela.

(9) *Procuo desenvolver um trabalho integrado, partindo de um “tema gerador”, mas sempre focando os usos sociais da escrita. Além das atividades de leitura e escrita que julgo importantes, acredito que seja importante para as crianças passarem por outras atividades também na escola; elas precisam ter contato com outras linguagens, outras atividades; precisam, por exemplo, ter uma atividade de Teatro, Educação Física, Artes, Enriquecimento Pessoal. Eu acho que é isso que a escola tem que oferecer: o máximo de linguagens possível. Essas coisas também são necessárias para o desenvolvimento global delas.* (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel)

Inferimos, nessa fala de Nina, interpenetrações do pensamento freireano (2006 [1996]) ao trabalhar a partir de ‘tema(s) gerador(es)’, processo que requer o olhar atento do professor porque a escolha desses temas é fruto de uma inter-relação entre as incumbências dos professores e os interesses dos alunos; e dos *estudos do letramento* (STREET, 2003; KLEIMAN, 2008 [1998]), ao focar os usos sociais da escrita, o que, em nossa interpretação, incidia efetivamente no processo de aprendizagem de seus alunos – retomaremos essa questão no sétimo capítulo desta dissertação.

Ocupamo-nos, nesta seção, de caracterizar a escola e, em linhas gerais, a ação docente, na busca de empreender um percurso analítico que visibilizasse a interpretação que delineamos ao longo de nossas vivências acerca dessas especificidades, ou seja, encontramos, no *domínio escolar*, uma escola significativamente aparelhada – sob os pontos de vista material e imaterial – para facultar aos *interactantes do encontro*, Nina e aos alunos da Classe Carrossel, um processo de ensino e de aprendizagem em se tratando da educação para os usos da escrita em diferentes *artefatos* em que a modalidade escrita da língua está comprometido com os *letramentos dominantes em práticas de letramento* focadas na erudição escolar (com base em BRITTO, 2012), quer pelo encaminhamento filosófico-epistemológico depreensível nos documentos da escola, quer pela infraestrutura física que sugere zelo em relação a tais *interactantes* da ação educacional, quer pela formação e atuação docente, ancoradas em uma concepção de *língua* como objeto social – como vemos em (7) –, do que deriva uma abordagem didático-

pedagógica focada nos usos sociais da escrita (STREET, 1984) sem descurar da apropriação do sistema alfabético, concebido como instrumental para tais usos (com base em GONTIJO, 2002). Trata-se, enfim, de uma organização institucional, em nossa compreensão, atenta à temporalidade em que se dá o encontro (com base em PONZIO, 2010; e em BAKHTIN, 2003 [1952/53]) entre professora e alunos para tais finalidades de ensino e aprendizagem.

5.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO DEPREENSÍVEIS A PARTIR DOS EVENTOS DE LETRAMENTO DOS QUAIS PARTICIPA A CLASSE CARROSSEL

Ancoradas em Hamilton (2000) e Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), focalizamos os *eventos de letramento* que têm lugar no CA, situações visíveis em que a interação entre *eu* e o *outro* é mediada pela modalidade escrita da língua, com vistas a apreender as *práticas de letramento* à luz desses *eventos* (com base em HEATH, 1982; STREET, 1988). Concebendo *letramento* como um conjunto de atividades sociais, que podem ser inferidas de *eventos* mediados por textos escritos (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 2000), observamos – tal qual registramos na seção anterior –, no cotidiano da Classe Carrossel, situações propícias e condições institucionais para vivências com a leitura e a escrita, tanto quanto ao acesso à *cultura escrita*, dadas as condições sociais e institucionais que ali se configuram (com base em KALMAN, 2003; BRITTO, 2003). Parece-nos, ainda, facultado aos alunos dessa Classe um ensino que visa propiciar o desenvolvimento de diferentes formas de uso das linguagens verbal, corporal e musical, como as aulas de Artes Visuais, Brinquedoteca Teatro, tal como apresentamos na Figura 16, a seguir.

Figura 16 – Quadro de horários da Classe Carrossel

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª.	Educação Geral	Educação Geral	Enriquecimento Pessoal	Educação Física	Biblioteca
2ª.	Artes Visuais	Educação Geral	Educação Física	Educação Geral	Educação Geral
3ª.	Educação Geral	Educação Geral	Educação Geral	Cognoteca	Educação Geral
4ª.	Brinquedoteca	Teatro	Educação Geral	Educação Geral	Educação Geral
5ª.	Brinquedoteca	Educação Física	Educação Geral	Educação Geral	Educação Geral

Fonte: Geração de dados da Autora.

Ainda na busca por ampliar as já alargadas representações sobre a escrita que as crianças participantes deste estudo trazem do *domínio familiar* – como mostraremos em capítulo à frente –, há, na escola, toda sorte de material escrito, com distintas finalidades, pelos corredores: placas indicativas de salas, espaço de uso comum, textos produzidos por alunos, dentre outros (conforme Figura 17).

Figura 17 – Imagens de materiais escritos presentes nos corredores do CA



Fonte: Geração de dados da Autora.

Constituindo-se um espaço privilegiado para *eventos de letramento*, a palavra escrita está presente e exerce funções em diferentes ocasiões nos vários *domínios* da cultura humana (BARTON, 2007), neste caso o *domínio escolar*. Nossa vivência no CA nos leva a inferir que a Classe Carrossel, na ambientação do CA, experiencia um conjunto variado de situações em que estão presentes a leitura e a escrita, o que pudemos testemunhar no cotidiano da Classe em questão, tal qual consta na vinheta narrativa a seguir.

- (10) *Ao finalizarem os ‘birotos’ multicoloridos que fizeram uns nos outros – atividade relacionada ao Projeto “As tranças de Bintou” que, por sua vez, faz parte do grande projeto do CA: o Projeto “Baobás: etnicidades em debate” –, as crianças se organizaram em torno da professora. Em*

seguida, já devidamente paramentadas com seus 'birotes'¹⁸⁶ multicoloridos, dirigiram-se, conduzidos por [Nina] ao local onde foi realizada a abertura da 'I Semana da Consciência Negra do Colégio de Aplicação da UFSC'¹⁸⁷. Iniciou-se às 17h, com apresentações culturais e artísticas. Esse evento contou, ainda, com mostras de fotografia e vídeo e diversas oficinas voltadas à educação para as relações étnico-raciais. (DCN65)

Inferimos haver condições para que as crianças protagonizem uma variabilidade de vivências que objetivam a horizontalização de suas *práticas de letramento* (com base em KALANTZIS; COPE, 2006), considerando, no entanto, que, nesse processo de *horizontalização*, a já mencionada convergência que entendemos haver entre *práticas de letramento escolares* e *práticas de letramento familiares* liberam o espaço escolar dos desafios de 'lidar com o diferente', objeto de atenção de Kalantzis e Cope (2006) em suas reflexões sobre a mencionada *horizontalização*. Os desafios da *educação como exclusão*, da *educação como assimilação*, da *educação como multiculturalismo*, objetos da crítica de Kalantzis e Cope (2006), em se tratando da forma como tende a ser enfrentada a não convergência entre *práticas de letramento* das crianças e da escola, não parecem ocupar a agenda de preocupações substantivas do CA como instituição, especialmente em se tratando da classe participante de pesquisa.

No decorrer de nossas observações, vivenciamos o hábito diário do registro da pauta que as crianças copiavam em suas agendas e, após esse registro, havia o momento de leitura diária – um clássico da literatura ocidental, *evento* que se agrega a um conjunto de outros tantos *eventos* – alguns dos quais já mencionamos – que envolvem a erudição em representações dos *letramentos dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998), no campo das artes e da ciência. Exemplificamos um desses momentos no excerto (11) – nota de campo –, apresentado a seguir, no qual a ênfase dada para esta análise, nos grifos em negrito, atenta para o 'cultivo' da erudição, naquilo que, de algum modo Britto (2012), ao contrapor-se ao pragmatismo, entende como papel da escola.

¹⁸⁶ Penteado típico da cultura africana em que se fazem pequenos coques, envoltos em fitas coloridas, no alto da cabeça.

¹⁸⁷ A *I Semana da Consciência Negra do Colégio de Aplicação da UFSC* (Projeto "Baobás: etnicidades em debate") ocorreu nos dias 09 e 10 de novembro, no CA.

- (11) *Após o registro da pauta, a professora lembrou o que fora discutido/trabalhado na aula anterior: saída de estudos que realizaram, cujo registro seria feito no momento das atividades. Findo esse relato, a professora foi até o armário e pegou o livro que vem lendo aos poucos para a turma. Abriu na página em que havia parado a leitura na aula anterior e deu continuidade, lendo mais duas páginas do mito grego “Hércules”. Antes, contudo, indagou os alunos sobre os acontecimentos anteriores da história. Não contou o fim, deixando nas crianças, um gostinho de ‘quero mais’ de suspense – um modo instigador. Na sequência, solicitou que as crianças pegassem seus marcadores de livros (esses marcadores são confeccionados – pelas bibliotecárias do CA – em EVA colorido com carinho de ‘criança’ na extremidade superior e contêm o número de matrícula e a senha do aluno) e livros para devolução e/ou renovação. Quando todos estavam organizados, a professora conduziu a turma para a visita semanal à biblioteca. Com as crianças organizadas em fila dupla, seguimos pelo corredor, depois subimos uma rampa, passamos por uma espécie de galpão onde funcionam as salas de, por exemplo, artes e teatro e chegamos à biblioteca, que se constitui num espaço voltado a evento de letramento na esfera escolar. (DCN26)*

As idas semanais à biblioteca – que dispõe de vasto acervo¹⁸⁸, cujo acesso efetivo é estimulado tanto pela professora quanto pela escola – também se constituem em *evento de letramento* característico do *domínio escolar* – neste caso, um universo bastante focado nos *letramentos dominantes* – uma realidade efetiva na escola, campo desta pesquisa. No excerto (12), vinheta narrativa, registramos uma dessas visitas.

- (12) *Na biblioteca – que se constitui num amplo espaço, dividido em dois setores: um para as séries iniciais e outro para as demais –, as crianças sentaram-se em mesas baixas com cadeiras também adequadas a sua estatura, formando grupos de quatro alunos. Mesas e cadeiras são em madeira, distribuídas num ambiente acolhedor com cortinas coloridas e também forros coloridos no encosto*

¹⁸⁸ O acervo da biblioteca do CA é constituído de: literatura infantil e infantojuvenil; literatura em geral; livros-texto e de consulta; folhetos; periódicos (revistas, jornais); dicionários e enciclopédias; CDs, DVDs e fitas de vídeos; mapas e atlas.

das cadeiras – em tecidos estampados ou pintados com estêncil. Há também, na biblioteca, uma árvore na parede: “árvore dos livros preferidos”. Após todos acomodados, a professora distribuiu, nas mesas, várias sugestões de leitura. **Ao receberem os livros, os alunos começaram a folhear e, em alguns momentos, a compartilhar impressões com os colegas. Outros leram trechos para os colegas.** Durante todo o processo, a professora ficou atenta e, com auxílio da estagiária de classe (que ajuda a tomar conta de aluno autista), **buscava mais exemplares de livros que eram objetos de interesse por parte de mais de uma criança. Em caso de existir apenas um exemplar no acervo, as crianças tiravam a sorte no “par ou ímpar”.** Escolhido o livro, iam ao balcão de retirada para o empréstimo, munidas de seus marcadores/identificadores. Na efetivação do empréstimo do(s) livro(s) escolhido(s) – **havia crianças que retiravam mais de um livro** –, cada uma das crianças digitava num dispositivo eletrônico seu respectivo código de acesso ao sistema. A professora anotava, em seu caderno, livros emprestados pelos alunos. **Assim que todos finalizaram o processo de empréstimo de seus livros, a professora escolheu um livro: ‘A cicatriz’, de Ilan Brenman (Cia das Letrinhas), para ler.** Iniciou explorando a capa do livro e questionando o porquê do título; as crianças expuseram suas hipóteses. Após, começou a ler e a mostrar as ilustrações internas. **Todos ouviram com atenção** (exceto o aluno autista que, às vezes, fazia ruídos, mas isso não tirou a atenção dos demais), comentando sobre as ilustrações e como achavam que teriam sido feitas. **A ação empreendida pela professora suscitou percepções nos alunos que estabeleceram inter-relações com a vida prática/história de vida.** Depois disso, ficaram liberados para olhar os livros nas estantes e efetuar trocas, caso desejassem. Ao final, antes de voltarem à classe, as crianças deixavam os livros não escolhidos ordenadamente empilhados sobre a mesa. (DCN27)

Na ênfase a que procedemos nos negritos, destacamos a atenção ao livro como objeto cultural de prestígio na vinculação com os *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998), a educação para a erudição (com base em BRITTO, 2012), em comportamentos discentes que sugerem familiarização com o ‘ato de ler livros literários’, o que nos remete a Gee (2004) e sua compreensão da formação de leitores como *processo cultural* que tem raízes no *domínio familiar*. As

crianças com que convivemos, especialmente os três alunos participantes deste estudo com os quais interagimos de modo recorrente, revelavam significativa familiaridade com *artefatos dos letramentos dominantes*, dentre os quais seguramente o *livro* tem especial relevância pela forma como se historicizou na cultura humana (com base em FISCHER, 2006). Essa parece-nos ser mais uma evidência da estreita convergência que entendemos haver entre as *práticas de letramento do domínio familiar* e as *práticas de letramento do domínio escolar*; convergência que nos parece decisiva na *horizontalização* das vivências dessas crianças com a escrita: trata-se, neste caso em estudo, a nosso ver, de duas poderosas *agências de letramento* atuando em sintonia: a família e a escola (com base em KLEIMAN, 2008 [1995]). Essa nossa interpretação encontra amparo no entendimento de Nina, que verbaliza uma valoração substantiva desses *eventos de letramento* que têm lugar na biblioteca e do modo como o *domínio escolar* fomenta tais *eventos*. Segundo ela, a biblioteca se configura num importante espaço em se tratando de *letramento*, enunciando a ‘sintonia’ entre *domínio escolar* e *domínio familiar* de que vimos tratando até aqui, o que se evidencia no excerto (13), entrevista concedida por Nina:

- (13) *Quando vim trabalhar aqui, eu fiquei muito contente de ver a nossa biblioteca e o acervo; e por acreditar nisso eu sempre levei as crianças à biblioteca, porque poderia ter a possibilidade de só mandá-las semanalmente no horário, mas não, eu gosto de ir com o grupo todo e aí a gente vai sentar lá e vê os livros. Eu dou sugestões e indicações, aí, eu acredito que o trabalho da biblioteca seja muito importante. Acredito que a escola tenha um papel no processo de letramento das crianças que é muito específico, é muito pontual; específico no sentido de que ela tem o objetivo de ensinar, e principalmente nessa etapa ensinar a ler e a escrever. E acredito que ela traz elementos que faz as crianças tanto trazer coisas de casa, mas também levar coisas para casa. Eu acredito que é essa troca que enriquece o processo deles.* (ENTR04 – Nina, alfabetizadora, ênfase nossa.)

Entendemos que em (13) visibiliza-se, também, a imersão de Nina no universo dos *letramentos dominantes* e uma preocupação com o trabalho sistemático com a leitura e visitas semanais à biblioteca – *eventos de letramento* que caracterizam os *domínios escolar* e acadêmico (STREET, 2003) –, mas sempre deixando as crianças livres

para escolherem o que gostariam de ler, que não precisaria ser, necessariamente, livros da esfera literária: eis a formação para o protagonismo na leitura, para a leitura como habituação, como fruição (com base em GERALDI, 2003 [1991]). Vejamos a Figura 18 em que registramos essas visitas.

Figura 18 – Imagens da biblioteca do CA e dos alunos da Classe Carrossel



Fonte: Geração de dados da Autora

Ilustramos, por meio da Figura 18, como é esse espaço no CA e as visitas da Classe Carrossel à biblioteca e também da Figura 19, a seguir, imagens nas quais entendemos estar latente o olhar de que tratávamos anteriormente acerca da atenção à *temporalidade* das crianças, a suas especificidades como geração, no cuidado com a *grande temporalidade* (com base em BAKHTIN, 2010 [1975]), já que nas obras à disposição e ao acesso (com base em KALMAN, 2003; 2004) das crianças está o diálogo entre o presente, o passado, nas prospecções de futuro. Ainda em relação a (13), a preocupação de Nina em ler com as crianças remete-nos a Kleiman (1999 [1989]), segundo a qual é na relação com o professor que os alunos aprendem a compreender o que leem.

Figura 19 – Imagens de visitas à biblioteca realizadas pelos alunos da Classe Carrossel



Fonte: Geração de dados da Autora.

Ponto relevante é o engajamento das crianças nas leituras e atividades propostas pela professora na biblioteca, em mais uma evidência da convergência que mencionávamos na subseção anterior entre valorações de usos da escrita familiares e escolares. Por meio do registro dos empréstimos realizados na biblioteca do CA, por exemplo, pelos participantes Dora, Katy e Sheber (Anexos I, J e K) – particularizaremos esses alunos no próximo capítulo –, foi possível deprendermos a possível quantidade de leituras realizadas por essas crianças no decorrer do ano letivo, aspecto salientado, inclusive, pelas famílias quando interagimos com elas e do que trataremos no próximo capítulo. No registro de Dora, consta uma média de setenta títulos ao longo do ano, conforme DOC11 apresentado no Anexo I; no de Katy, em torno de cinquenta, como podemos constatar no DOC12 apresentado no Anexo J; e, no de Sheber, por volta de cinquenta títulos, conforme DOC13 apresentado no Anexo K. Logicamente que podemos indagar: quantas dessas obras retiradas da biblioteca foram, efetivamente, lidas por essas crianças? Foi possível, por meio de entrevistas tanto com as famílias quanto com os alunos participantes deste estudo, inferirmos que

boa parte desses títulos tomados emprestados foram lidos por essas crianças. Notamos que Sheber, inclusive, tinha o hábito de tomar emprestados livros mais volumosos, como registramos na vinheta narrativa – excerto (14).

(14) [Sheber] chamou-me atenção por escolher um livro mais 'robusto' em se tratando da fase escolar em que se encontrava e também por devolver outro, igualmente volumoso. A escolha que fez nesse dia foi, inclusive, objeto de comentários por parte dos colegas, pois também lhes despertou a curiosidade. O anterior era *Doze trabalhos de Hércules*, e o deste dia era um sobre ciência, com uma grande borboleta azul na capa: *Charles Darwin*, de Alan Gibbons, publicado pela editora Ciranda Cultural. (DCN38)

Ao entrevistá-lo sobre a forma como tem acesso a livros, dissemos: (15) *Eu geralmente compro ou pego emprestado na sala de aula ou na biblioteca, onde encontro os livros que gosto; e o livro que mais gosto é 'Diário de um Banana'*¹⁸⁹ (ENTR02 – Sheber, alfabetizando da Classe Carrossel); já Katy afirmou: (16) *Às vezes, eu compro e minha vó sempre me manda de presente. Também pego na sala e na biblioteca da escola e meu livro preferido é 'Diário de um Banana'*¹⁹⁰ (ENTR01 – Katy, alfabetizando da Classe Carrossel); e Dora informou: (17) *Pego emprestado de amigos/colegas, na sala, na biblioteca e também compro. Os livros que mais gosto são 'Os Músicos de Bremen' e 'Alvinho e os presentes de Natal'*¹⁹¹ (ENTR03 – Dora, alfabetizando da Classe Carrossel). Notemos que esses participantes de pesquisa declararam ser a biblioteca da escola o local em que encontram mais facilmente os livros de que gostam de ler, informando que costumam ter acesso a eles em casa e na sala de aula, o que nos remete à *disponibilidade* e à *acessibilidade* objeto de atenção de Kalman (2003) e às quais já fizemos menção anteriormente, e de Britto (2012) em se tratando da formação de leitores. Vale, ainda, mencionarmos que havia uma preferência generalizada na classe toda: a revistinha do *Club Penguin*¹⁹². Ao sabermos que Dora havia auxiliado um coleguinha a

¹⁸⁹ Livro escrito por de Jeff Kinney e publicado, no Brasil, pela Vergara & Riba.

¹⁹⁰ Livro escrito por de Jeff Kinney e publicado, no Brasil, pela Vergara & Riba.

¹⁹¹ Escritos por Ruth Rocha e publicados pela FTD.

¹⁹² Integrante da Walt Disney Company. Informações disponíveis em: <<http://www.clubpenguin.com/pt/>>.

associar-se ao referido clube, curiosas, indagamos as crianças sobre a revista e elas nos contaram o que registramos em (18), excerto de nota de campo.

(18) *No momento denominado ‘Novidades’, que ocorre uma vez por semana, a aluna Dora trouxe para mostrar aos colegas seu novo exemplar da revistinha Club Penguin; contou ao grupo que havia auxiliado um coleguinha da classe a associar-se ao clube. Como ficamos curiosas pela revista e perguntamos a finalidade dela, contaram-nos que se trata de uma revista de um site de jogos da internet que também oferece outras atividades. Além disso, quem se associa ao clube recebe a revistinha impressa e tem acesso a vários recursos no site, como personalizar seu Penguin com roupas e acessórios estilosos, acessar o blog, dentre outros. (DCN75).*

Registramos que o momento ‘Novidades’ ocorria uma vez por semana e, geralmente, tal interação era mediada por textos escritos, quer seja pelo relato da leitura de um livro, gibi, revista, quer seja pelas informações obtidas na internet. A revistinha *Club Penguin* (conforme Figura 20) se constituía também num elemento socializador que advinha do *domínio familiar* para o *escolar* – do *vernacular* para o *dominante* –, assim como os jogos disponíveis no sítio do referido clube. Isso nos remete a Gee (2004) quando comenta sobre o elemento socializador e de aprendizagem que é o *fenômeno Pokemon*, e também a Britto (2003) que ressalta o papel das *relações intersubjetivas* no processo de *formação de leitores*, embora este autor questione se de fato ‘formamos’ leitores, mas esta é uma discussão que transcende nosso objeto de estudo nesta dissertação. Parece-nos que essa revistinha também se constitui num dos elementos motivadores para as crianças aprenderem a ler e escrever, sendo um suporte para atividades cotidianas das quais nos fala Oliveira (2010).

Figura 20 – Revista *Club Penguin* e cartão de associado ao clube



Fonte: Geração de dados da Autora.

Além do acesso à biblioteca, as crianças contavam com o ‘cantinho da leitura’ em sala de aula, composto por livros, revistinhas – como a *Recreio* – e gibis, o que nos remete mais uma vez às já mencionadas *práticas sociais de referência*, de que trata Halté (2008 [1998]), já que esse ‘cantinho’ parece uma tradição no *domínio escolar*. Há, também, uma ‘caixa especial’, contendo clássicos adaptados ao público infantojuvenil, a que os alunos têm acesso uma vez por semana, podendo escolher um para levar e ler em casa (conforme Figura 21). Aqui, constatamos que, embora a questão geral de pesquisa focalize uma via: da família para a escola, nosso estudo nos mostrou, também, a outra via: da escola para a família.

Importa, ainda, o registro de que as leituras realizadas pelas crianças eram compartilhadas e discutidas nas “Rodas de Leitura” semanais, o que nos remete, novamente, a Kleiman (1999 [1989]) e a ênfase no papel do professor na interlocução com os alunos acerca das leituras feitas. Os usos da escrita típicos do *domínio literário* ganham espaço especialmente importante no CA, quer na configuração macroinstitucional que mantém uma biblioteca bastante bem aparelhada, quer na forma como os agentes educacionais lidam com essa disponibilidade de obras e com a educação para o acesso a elas. Parece-nos que esse enfoque nos *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 2012) referenda e amplia representações e valorações que depreendemos nas famílias (com base em HEATH, 1982; BRITTO, 2003; 2012), no caso das crianças participantes deste estudo – e,

inferimos, em outras tantas desta Classe – colocando esta escola como uma *agência de letramento* (com base em KLEIMAN, 2008 [1995]) fundamental não na instauração de uma habitação para leitura – o que depreendemos dar-se já nas famílias –, mas na consolidação dessa habitação; eis a *horizontalização* vista sob outros ângulos, não na dimensão definidora de novos olhares, como sugerem Kalantzis e Cope (2006), mas de fato alargadora, consolidadora desses olhares que já foram gestados no grupo social de inserção imediata das crianças, o que nos lembra a comunidade *mainstream* de que trata Heath (1982). A forte presença de obras clássicas adaptadas para crianças, como mostra a imagem a seguir, é indicador do zelo em relação à cultura canônica – do que os mitos gregos (livro fotografado na Figura 21) parecem verdadeiros ícones –, de especial relevância no âmbito dos *letramentos dominantes*.

Figura 21 – ‘Cantinho de leitura’ e ‘caixa especial de livros’ da Classe Carrossel



Fonte: Geração de dados da Autora.

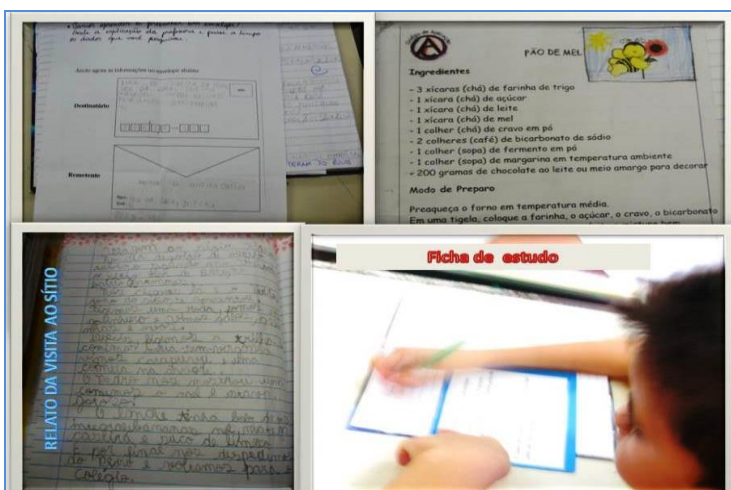
Inferimos, pois, que perpassa, nesses *eventos de letramento* que têm lugar na escola, a concepção de linguagem como forma de interação social (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), mas com foco prevaemente nos *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998). Ainda em se tratando de *eventos e práticas*, Nina comenta em (19) a importância das atividades culturais e das vivências no processo de ensino e aprendizagem, fazendo menção à *ampliação* de que tratávamos anteriormente.

- (19) [...] a gente teve um envolvimento em atividades culturais, como teatro, cinema, com outras linguagens; acho que isso contribui para o letramento também, que é essa **ampliação**

do repertório deles, que ajuda bastante. O colégio tem bastante acesso a atividades culturais, que auxiliam nesse processo das vivências que vão trazer eventos de letramento. (ENTR04 – Nina, alfabetizadora, ênfase nossa).

Tal qual mencionamos ao longo desta seção, desvelamos no CA uma preocupação substantiva em facultar aos alunos multiplicidade de atividades culturais, sobretudo no campo das diferentes manifestações artísticas, do que nossos grifos em (19) são sinalizadores. Outro aspecto relevante, observado em nossas interações com a classe, é a gama variada de atividades envolvendo o sistema alfabético, valendo-se não só de propostas do livro didático, mas também daquelas especialmente preparadas para os projetos, como fichas de estudo, e a própria agenda que, além de *artefato* de interação entre a escola/família e família/escola, prestava-se à atividade de escrita por parte das crianças que nela registram a pauta diária das aulas (Figuras 22 e 23). A multiplicidade de *artefatos* para manuseio em Classe referenda, mais uma vez, a forma como a organização material e imaterial do CA favorece a *horizontalização* dos usos da escrita por parte dessas crianças e, no caso em estudo, o zelo pela articulação entre *usos sociais da escrita* e *apropriação do sistema alfabético*, dimensões que sustentam o processo de alfabetização em suas especificidades (com base em GONTIJO, 2002).

Figuras 22 – Exemplo de materiais escritos da Classe Carrossel



Fonte: Geração de dados da Autora.

*tranças longas e enfeitadas com pedras coloridas e conchinhas, mas, por ser criança, tinha de contentar-se com os seus ‘birotos’¹⁹⁴. Depois, [Nina] passara, no telão, as imagens do livro *As tranças de Bintou*¹⁹⁵ e também a boneca Bintou para eles verem. Em seguida, conversaram sobre ela e sobre o livro. Na sequência, apresentou o livro à turma. Explicou-me que o “Projeto As tranças de Bintou” faz parte de um projeto maior da escola: o “Projeto Baobás”, que teria seu ápice na “Semana de Consciência Negra”, com apresentações culturais e artísticas, mostras de fotografia e vídeo, e oficinas, oferecidas pelos alunos à comunidade Além disso, fizeram atividade de leitura e interpretação de texto a partir do referido livro. Findo o relato de [Vic], as crianças retomaram o livro e começaram a produzir seus desenhos. Finda essa atividade, pegaram os tecidos e fitas e foram para o pátio interno fazer ‘birotos’ nos colegas. (DCN60)*

Na ênfase que marcamos em (20) para esta análise, vemos a articulação entre diferentes semioses, com a presença da escrita, no que entendemos ser a já mencionada atenção à *temporalidade* das crianças, muito estreitamente ligadas às tecnologias de imagem.

A professora registra os *encontros* mediados pela leitura e pela escrita ao traçar o perfil da turma na “Avaliação Descritiva”, um *artefato* com escrita historicizado, que é usado pela escola como meio de interação das crianças entre si, da escola com as crianças e da escola com as respectivas famílias. Aqui, mais uma evidência da forma convergente com que tanto a escola quanto a família lidam com a escrita, dos compartilhamentos a que fizemos menção na seção anterior e que nos remetem mais uma vez a Heath (1982) e a suas considerações acerca das maiores probabilidades de ‘sucesso’ no caso de tais compartilhamentos. Em nosso grupo de pesquisa, por exemplo, Euzébio (2011), que estudou *práticas de letramento* na escola e na família em entorno de elevada vulnerabilidade social, descreve que a *agenda* oferecida pelo poder público a todas as crianças era ‘letra morta’ nas mochilas dos alunos porque havia uma compreensão tácita de que de

¹⁹⁴ Penteado típico da cultura africana em que se fazem pequenos coques, envoltos em fitas coloridas, no alto da cabeça.

¹⁹⁵ Livro escrito por e Sylviane A. Diouf e ilustrado W. Evan; publicado, no Brasil pela Cosac&Naify.

nada serviria, já que o *domínio familiar* correspondia a uma ambientação de baixa escolarização, não raro analfabetismo, e de rarefação de *eventos de letramento*.

Ao final desta seção, registramos no excerto (21) a seguir, transcrição de documento obtido na geração de dados e que corresponde a um relato sintetizado das atividades realizadas no trimestre, produzido por Nina. Na ênfase que imprimimos nos negritos, entendemos estar também a síntese do que vimos descrevendo ao longo desta seção: um processo de alfabetização focado nos usos da escrita, sem descurar da especificidade da apropriação do sistema alfabético, com imersão das crianças em *eventos de letramento* de todos tipos, em prevalência daqueles vinculados aos *letramentos dominantes*; enfim, organização da ação escolar para *horizontalizar as práticas de letramento* dos alunos. Eis o excerto do documento:

(21) *PERFIL DA TURMA*

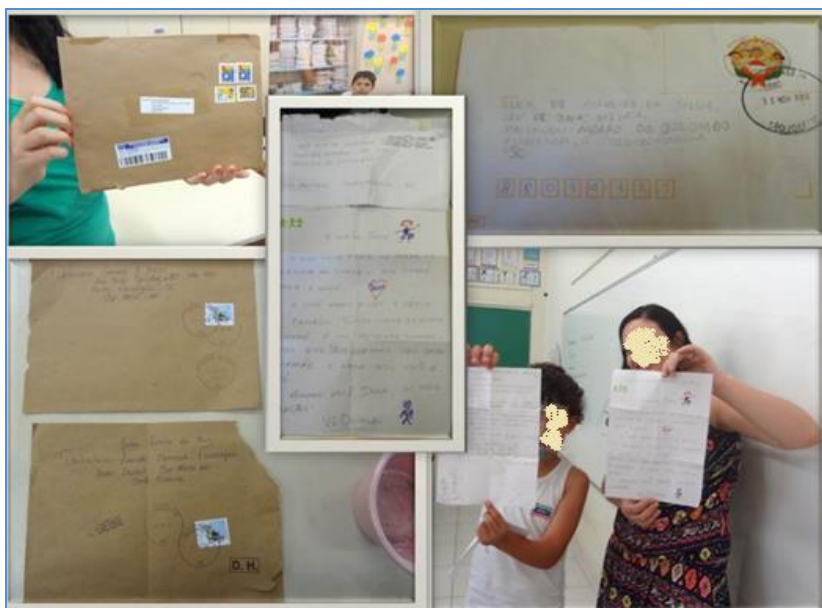
Durante o ano de 2012 nos ENCONTRAMOS!
Um ENCONTRO de professoras e alunos nesse espaço múltiplo que é a escola. Desses ENCONTROS surgiram aprendizados, desafios, amizades, emoções, descobertas, afetos, enfim, vivências que somente a convivência com o outro é capaz de proporcionar. Nesse último trimestre, foi possível observar como o grupo avançou quanto às atividades escolares, estamos mais concentrados e desenvolvemos habilidades mais complexas de estudo. O processo da alfabetização foi visível no estudo dos gêneros textuais receita e carta. As crianças mostraram-se capazes de produzir textos, observando elementos como estrutura, gramática e pontuação. Além disso, foram capazes de reescrever histórias e contar fatos por escrito, compreendendo como a escrita pode ser um meio importante de expressar o que pensamos e sentimos. Em matemática, ampliamos o estudo do campo numérico e do sistema decimal a partir de situações problema do nosso cotidiano. Em nosso projeto “Correspondências”, além de escrevermos uma carta para um familiar, também visitamos os Correios e aprendemos mais sobre o sistema de envio e entrega de correspondências. A escrita adquiriu um sentido real em nossas vidas, sendo utilizada para levar uma mensagem de carinho a alguém importante. Quando o aprendizado da leitura e da escrita está vinculado à função social que ela tem se torna mais

efetivo e significativo para as crianças. Outro estudo importante desse trimestre foi o projeto "As Tranças de Bintou". Por meio dessa história, contextualizamos atividades sobre o mês da Consciência Negra, enfatizando elementos da cultura afro-brasileira presentes em nosso cotidiano. A viagem de estudos ao Sítio Flor de Ouro, em Rationes, nos aproximou do ambiente rural, buscando entender outras formas que as pessoas vivem. Observamos a paisagem e aprendemos a reconhecer elementos semelhantes e diferentes da nossa realidade. Também conhecemos um pouco mais dos animais de sítio, especialmente as abelhas e como elas produzem mel. As nossas rotinas passaram também pela presença da turma na Roda de História, projeto integrado com as turmas 1º C, 1º B e 2º A. A turma mostrou envolvimento e muito gosto por ouvir histórias! Nossa ida a brinquedoteca e o brinquedo de casa nos aproximava mais ainda e fez com que através do brincar conhecêssemos uns aos outros. Ao encerrarmos esse ano, celebramos a arte do ENCONTRO e tudo que ele possibilitou! O ENCONTRO com todos e todas, a integração entre os iguais e os diferentes, a mão companheira e amiga que lá está quando precisamos. Que as crianças do 2º Ano B possam continuar comprometidas com esse ENCONTRO e que levem consigo as memórias desses momentos que vivemos juntos! Um abraço carinhoso a todos familiares que também fizeram esse nosso ENCONTRO ser especial a cada dia. A todos, o nosso profundo agradecimento pela paciência e companheirismo nos momentos necessários! [...]. [Profª Nina]. (DOC08: excerto do “Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem” de Dora, CA, 2012, grifos da autora e ênfases nossas).

Atuando como um agente de letramento (KLEIMAN, 2006), Nina procurou trabalhar os gêneros do discurso como parte das atividades baseadas na interação social. Notamos, por exemplo, que buscou focar o contexto de uso ao abordar o gênero carta no “Projeto Correspondências” (conforme Figura 24), articulando ao fim interlocutivo a que se presta. Ao inserir esse trabalho, procurou dar aos alunos razão para a atividade da escrita, solicitando que eles determinassem quem seria o interlocutor: se um parente próximo ou distante, e o que desejavam expressar no texto, o que nos remete a Geraldí (2003[1991]) e às conhecidas condições de produção textual: *ter o que dizer, a quem dizer, razões para dizer e estratégias de dizer*, na

materialização de um conjunto de *eventos de letramento* que ratificam uma concepção docente de *língua* como objeto social. Após terem suas cartinhas prontas, com envelopes devidamente preenchidos, chegou o momento da visita de estudos aos Correios, onde aprenderam um pouco mais sobre a dinâmica de recepção e envio de correspondências e a finalidade dos selos, momento que aproveitaram para postar suas cartinhas. À medida que suas cartinhas eram respondidas, as crianças levavam-nas para a escola a fim de mostrarem aos colegas, compartilhando a leitura delas. Assim, a construção das ‘cartas’ deu-se como prática social, caracterizando-se como “[...] um tipo de atividade cujo motivo está na própria realização da atividade, ao alcançar seus objetivos, e não na produção textual, objetivo da atividade escolar” (KLEIMAN, 2006, p. 83).

Figura 24 – Imagens do “Projeto Correspondências”



Fonte: Geração de dados da Autora.

Do enfoque, neste capítulo, à descrição de alguns dentre os muitos *eventos de letramento* que vivenciamos no CA e de que participa a Classe Carrossel, depreendemos prevalência, no *domínio escolar*, de *práticas de letramento* representativas dos *letramentos dominantes*, as

quais estão historicizadas nesse espaço e são bastante vinculadas à erudição, como a leitura diária, por parte da professora, de trechos de clássicos da literatura ocidental, logo após a pauta do dia. Notamos, ainda, que a seleção dos textos por parte da professora privilegia *artefatos* que engendram interações nos distintos *domínios* sociais (HAMILTON, 2000), o que converge com a proposta – ainda em franca vigência nas representações educacionais de modo geral – dos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*: “As atividades propostas no ambiente escolar devem considerar especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si” (BRASIL, 1997, p. 36) e que nos remete ao *modelo ideológico de letramento* (STREET, 1984).

Inferimos, assim, que o CA, como *agência de letramento* (KLEIMAN, 2008 [1995]), cumpre seu papel, uma vez que as crianças participantes desta pesquisa, em processo de alfabetização, vivenciam constantemente situações mediadas pela escrita, envolvendo-se cotidianamente de *eventos de letramento no domínio escolar*. Podemos afirmar, ainda, que a excelência do trabalho escolar, somado à excelência da alfabetizadora, e o ambiente favorável ao aprendizado contribuem para a prevalência de tais *práticas de letramento* vinculadas aos *letramentos dominantes*, muito estreitamente vinculadas à erudição, à ‘cidade das letras’ (RAMA, 1985; GERALDI, 2010), sendo a ação da professora igualmente convergente com essas *práticas de letramento*. As ações educativas empreendidas reverberam, por exemplo, no *domínio familiar*, como a atividade que focalizou o *gênero do discurso* (BAKHTIN, 2003[1952-53]) *carta*, apresentada em seu suporte de circulação com o foco em seu eixo interacional.

Aqui, vale menção à *temporalidade*: ainda que seguramente a *carta* não faça parte – e possivelmente não venha a fazer no futuro – da vida dessas crianças como *gênero do discurso* instituidor de relações intersubjetivas (BAKHTIN, 2003 [1952-53]), conhecer esse *gênero*, em nossa compreensão, pode se dar como prática de erudição: a *carta* faz parte da história humana, é decantada na estética literária. Rendemo-nos, também, a uma outra interpretação, menos expressiva: aprender a escrever *cartas* é atividade consolidada nas *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) da escola como instituição. De todo modo, sob esta ou sob aquela interpretação, as crianças vivenciaram um *evento de letramento* significativo, que certamente ampliou, em boa medida, sua compreensão sobre os usos da escrita e sobre a historicidade desses usos. Ademais, nesta e em outras atividades aqui mencionadas, o ensino do sistema alfabético se deu, efetivamente, em

contextos de sentido, por meio de atividades sociais de usos da língua (KLEIMAN, 2007; KALMAN, 2003; 2004). Tendo descrito os *eventos* que têm lugar no *domínio escolar* por meio dos quais pudemos depreender as *práticas de letramento* que se historicizam nesse *domínio*, passamos o próximo capítulo no qual focaremos o *domínio familiar* em busca de respostas para a nossa questão geral de pesquisa já retomada no início deste capítulo.

6 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA NO *DOMÍNIO FAMILIAR*: CARACTERIZAÇÃO DEPREENSÍVEL A PARTIR DOS *EVENTOS DE LETRAMENTO*

Cabe, inicialmente, evocarmos o que já discutimos nos capítulos teóricos: estando em si implicadas as atividades sociais heterogêneas às quais a modalidade escrita da língua se presta nos distintos contextos, quer seja no *escolar*, quer seja no *familiar*, o *fenômeno do letramento* se faz presente em diferentes *domínios* da vida, abarcando os usos *dominantes* ou *vernaculares* da escrita, materializados em *eventos* que caracterizam diferentes situações interlocutivas (BARTON; HAMILTON; IVANIĆ, 2000; STREET, 2003). No bojo dessa discussão, cabe uma remissão a Barton (2007) que nos lembra da relevância de entendermos como se dão os usos da escrita nos distintos contextos e a que fins se prestam tais usos no dia a dia das pessoas, uma vez que a linguagem medeia a nossa experiência, e a modalidade escrita da língua constitui uma dentre as formas dessa mesma mediação. Importante se faz, ainda, considerarmos a compreensão de que, socialmente, os sujeitos se engajam numa imensa gama de atividades e, em muitas delas, a escrita se faz presente, sendo utilizada de acordo com as exigências de cada entorno cultural. Isso nos remete a Barton e Hamilton (2000; 2012) que concebem a existência de diferentes *atividades de uso da linguagem* associadas a distintos *domínios* da vida, como escolas, casa, trabalho, igrejas, dentre outros; a casa, nessa perspectiva, é entendida como um *domínio* primário na vida dos sujeitos.

Tais considerações nos guiam, neste capítulo, na busca por respostas ao segundo desdobramento – segunda questão-suporte – a partir de nossa questão geral de pesquisa: **Como se caracterizam as práticas de letramento familiar de alunos oriundos de entornos socioeconômicos e culturais heterogêneos que convivem em uma mesma classe de alfabetização?** Importa inicialmente considerar que a *heterogeneidade* que moveu esta questão-suporte e que está no eixo da questão geral de pesquisa, tal qual já mencionamos pontualmente, viu-se significativamente relativizada, porque, embora se confirmasse sob o ponto de vista socioeconômico e de imersão geográfico-cultural, tais diferenças diluíram-se quando o enfoque passou a ser as *práticas de letramento*, muito similares em se tratando das três famílias participantes deste estudo, o que atribuímos, em boa medida, a

aproximações nos níveis de escolaridade dos pais aqui envolvidos, questões de que nos ocuparemos ao longo deste capítulo. As implicações da relativização dessa heterogeneidade perpassam, assim, este e o próximo capítulo e são objeto de retomada nas Considerações Finais, porque entendemos estarem intrinsecamente implicadas na resposta a nossa questão geral de pesquisa.

Para, então, responder a essa questão-suporte, procuramos depreender as *práticas de letramento* na esfera familiar, vinculadas à vida diária de três alunos inseridos no contexto da classe de alfabetização em estudo – Classe Carrossel –, que congrega crianças oriundas de entornos socioeconômicos e culturais relativamente heterogêneos, tal qual já mencionamos em capítulos anteriores. Evocamos, por isso, Barton (2007), para quem é preditivo o entendimento de como o *letramento* é adquirido nas interações que ocorrem na vida da criança não só no *domínio escolar*, mas também no *familiar*, uma vez que a aprendizagem não se dá apenas do *domínio escolar*, mas também em outras esferas. É preciso lembrar, pois, que a aprendizagem é subjacente a todas as atividades e não apenas àquelas que caracterizam as instituições de ensino. Logicamente que não estamos denegando o papel da escola, mas necessário se faz endereçarmos um olhar sensível aos diferentes usos da modalidade escrita da língua, especialmente em se tratando da vida cotidiana das crianças, circunscrita ao *domínio familiar*, e como esses mesmos usos reverberam no processo escolar de alfabetização dessas crianças.

Movimento analítico semelhante ao empreendido no capítulo imediatamente anterior também se dá neste capítulo, uma vez que focalizamos, ancoradas principalmente em Street (2000), Hamilton (2000) e Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), os *eventos de letramento* que têm lugar no *domínio familiar*: a frequência e a recorrência, a participação, o envolvimento, o protagonismo, a responsividade, tanto quanto os *artefatos* com escrita que constituem os *eventos* de que participam as famílias, com enfoque na prevalência de *letramentos dominantes* ou *vernaculares* em se tratando as vivências dos participantes de pesquisa, e a apropriação do sistema alfabético especificamente por parte da criança no uso desses *artefatos*. Essa focalização visou, sobretudo, à depreensão das *práticas de letramento* historicizadas na família, na busca por caracterizar a presença da escrita nesse *domínio*; as vivências dos *interactantes* no que diz respeito às representações e valorações; as formas como as relações sociais no grande *tempo* incidem sobre usos *vernaculares* ou *dominantes* da

escrita; historicização dos *artefatos* com escrita usados pelos participantes em suas interações.

Buscando respostas para o desdobramento de pesquisa supracitado, realizamos visita às Famílias Dora, Katy e Sheber para identificar os *eventos de letramento* que caracterizam a rotina dessas crianças no *domínio familiar*. Ao caracterizar tais *eventos*, tentamos depreender as *práticas de letramento* historicizadas nessas famílias; as perguntas da entrevista foram, por isso, muito importantes, uma vez que nos permitiram depreender os valores que os pais atribuem a esses *eventos*, a forma como os vivenciam no dia a dia, se estão ou não historicizados – no sentido de serem parte dessas famílias – ou não. Os dados gerados nas entrevistas foram cotejados com os dados gerados nas interações com as crianças e a professora, tanto quanto com os dados gerados na pesquisa documental, na busca de fugir ao ‘paradoxo do observador’ (DURANTI, 1997; 2000), fazendo-o por meio da triangulação dos dados, fundamental, segundo Yin (2005), em *estudos de caso*. Importa, ainda, o registro de que a interação com as crianças, que se deu numa primeira etapa, foi bastante descontraída. Dora, Katy e Sheber mostraram-se muito à vontade para responder tanto às perguntas da entrevista quanto às do questionário constantes no “Instrumento de interação” (Apêndice F).

No que tange à nossa interação com as famílias, entendemos que nossas vivências nas residências das famílias participantes de pesquisa constituíram um exercício o mais próximo possível de uma interação na qual a conversa fluísse naturalmente, de modo a deixar as pessoas falarem sobre o que fazem com a escrita ali, como valoram os *eventos* que mencionam. Ocupamo-nos, assim, na seção 6.1, do delineamento das singularidades das crianças e das famílias participantes da pesquisa; em 6.2, nosso enfoque são os *eventos de letramento no domínio familiar* para, então, registrarmos, em 6.3, o que depreendemos acerca das *práticas de letramento* dos participantes da pesquisa que entendemos estarem historicizadas no *domínio familiar*.

6.1 DELINEANDO O *DOMÍNIO FAMILIAR* DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: AS SINGULARIDADES DAS CRIANÇAS E DE SUAS RESPECTIVAS FAMÍLIAS DE RELEVÂNCIA EM SE TRATANDO DOS USOS DA ESCRITA

Ocupamo-nos, neste ponto, do *domínio familiar* em que estão inseridos os participantes da pesquisa, enfocando as singularidades das três crianças – Dora, Katy e Sheber – e suas respectivas famílias.

Importa o registro de que esse enfoque se dá com base em dados obtidos tanto por meio da pesquisa documental que realizamos no CA: “Ficha do Aluno” (Anexo F) e “Questionário Socioeconômico” (Anexo G) – as informações encontradas nesses documentos foram registradas, de forma sintética, na “Ficha para registro de dados do participante” (Apêndice C) – quanto por intermédio de nossa interação¹⁹⁶ com as crianças e, posteriormente, com suas famílias. Tal delineamento apresenta, em nosso estudo, importância capital porque nos interessam as peculiaridades inerentes a cada um desses participantes da pesquisa e isso nos leva a Lahire (2008 [1995]) – já evocado neste estudo – que enfatiza a relevância de atentarmos para a configuração familiar e para as relações de interdependência, por exemplo, entre a criança e aqueles com os quais interagem, seja no âmbito familiar, seja no escolar.

Evocamos, ainda, Heath (2010), a partir de cujos estudos entendemos como substancial o conhecimento acerca da realidade do aprendiz, uma vez que isso contribui para melhor compreendermos questões subjacentes ao ambiente familiar – ideologias, valores, comportamentos, dentre outras implicações relevantes – que interveem nas interações da criança no *domínio escolar*, por exemplo. Cabe, igualmente, o registro de que, no entendimento de Barton (2007, p. 148), a família é “[...] an ecological niche in which literacy survives, is sustained, and flourishes. In contemporary society literacy is part of the web family life¹⁹⁷”. Nessa perspectiva, trazer à luz aspectos que permeiam o universo das famílias participantes da pesquisa possibilita-nos melhor entender, a partir dos *eventos*, como se configuram as *práticas de letramento no domínio familiar*, depreendo, assim, em que medida parecem estar, ali, historicizadas e, conseqüentemente, suas possíveis implicações no processo escolar de alfabetização dessas crianças.

Antes de delinearmos o universo e as peculiaridades das crianças participantes da pesquisa e suas respectivas famílias, cabe reiterarmos, uma vez mais, que a interação com esses participantes objetivou mapear os *eventos* – elementos visíveis, ‘fotografáveis’ ou, usando a metáfora

¹⁹⁶ Conforme “Instrumento de interação com a criança”, no Apêndice F; e “Instrumento de interação com as famílias”, no Apêndice G. Adiantamos, no entanto, que tais instrumentos eram constituídos por questionários e entrevistas, com perguntas semiestruturadas.

¹⁹⁷ “[...] um nicho ecológico em que o letramento sobrevive, é sustentado, e floresce. Na sociedade contemporânea, o letramento é parte da teia da vida familiar” (BARTON, 2007, p. 148, tradução nossa).

de Hamilton (2000), a ponta do *iceberg* –, no *domínio familiar* para, a partir disso, depreender as *práticas de letramento* – parte submersa, não visível, a base do *iceberg* (HAMILTON, 2000) –, e suas implicações no processo escolar de alfabetização. Num primeiro momento, interagimos somente com as crianças, ocasião em que as entrevistamos. Posteriormente, nossa interação se deu com as famílias que nos receberam em suas casas, sendo bastante atenciosas e se mostrando dispostas a responder tanto às questões relativas à entrevista quanto às particularizações dos inventários (Apêndice G). Foram, igualmente, bastante solícitas nos permitindo fotografar materiais escritos, objetos e documentos – apenas na Família Katy não houve abertura para fotos relativas a documentos.

No que respeita à interação com essas famílias, registramos que, ao visitarmos a Família Dora, fomos recepcionadas apenas pela mãe, uma vez que só foi possível nos receber no período vespertino, horário em que Dora e o filho mais velho estavam na escola e o marido, no trabalho. De todo modo, foi um encontro bem interessante e que nos deu elementos para delinear o universo dessa família. Recebidas pelo pai inicialmente, na Família Katy, pudemos interagir – como o encontro se deu num sábado – com a menina e também com a mãe, o que foi bastante enriquecedor para compor nosso quadro de geração de dados. Já a Família Sheber só pôde nos receber no período matutino, momento em que o pai estava no trabalho, mas interagimos com a mãe e com Sheber, que se mostrou bem participativo e atento a tudo que conversávamos. Com base nessas interações e nos dados gerados, observamos que as atividades de leitura e escrita se fazem presentes de modo bastante frequente nas rotinas dessas famílias, estando, seguramente, historicizadas nesses *domínios* e muito próximas às *práticas de letramento* do *domínio escolar*, questão da qual nos ocuparemos à frente.

6.1.1 No *domínio familiar* de Dora

Tendo cursado o primeiro ano no COC-Córrego Grande¹⁹⁸, Dora – alfabetizanda de oito anos de idade – iniciou, em 2012, os estudos no CA. Filha mais nova, tem um irmão de dezesseis anos que também estuda nessa mesma escola – Ensino Médio, na época da entrevista em

¹⁹⁸ Centro de Ensino Guroo, escola parceira do Sistema de Ensino COC, localizada no Córrego Grande, em Florianópolis (SC) – trata-se de uma escola particular.

preparação para prestar vestibular no final de 2013. No COC, estudou numa turma composta por apenas oito alunos, mas Dora era a única que seguia o programa do primeiro ano, uma vez que iniciava seu processo de alfabetização; as outras sete crianças da turma, no entanto, já tendo passado por esse processo inicial, seguiam o programa estabelecido para o segundo ano. Lá, iniciou o aprendizado da escrita, conforme suas palavras: (22) *No COC, as atividades eram de cuidar da natureza e, às vezes, tinha leitura e escrita. E lá eu aprendi escrever; um pouco lá e um pouco aqui* (ENTR03 – Dora, alfabetizanda da Classe Carrossel). Contemplada em sorteio, ingressou no CA onde, segundo a mãe, adaptou-se bem, embora se tratasse de uma turma bem maior em relação à turma em que Dora havia cursado o primeiro ano – como mencionamos, apenas oito alunos. Quanto ao CA, a família considera que se trata de uma escola muito boa, com excelente nível de ensino, conforme fragmento do “Questionário Socioeconômico” (DOC05 – CA-UFSC, 2012) apresentado na Figura 25.

Figura 25 – Dora: fragmento do DOC05

6. QUAL SUA OPINIÃO A RESPEITO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO?
 ASPECTOS POSITIVOS: EXCELENTE NÍVEL DE EDUCAÇÃO
 PERTO DE CASA
 PROFESSORES COM ALTO GRAU DE CONHECIMENTO.
 Ex.: ESPECIALIZAÇÃO, MESTRADO, DOUTORADO, ETC.
 PORÉM GERALIZADA, NÃO SEU UM COLÉGIO PÚBLICO FEDERAL

6. QUAL SUA OPINIÃO A RESPEITO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO?
 ASPECTOS POSITIVOS: Excelente nível de educação
 Perto de casa.
 Professores com alto grau de conhecimento.
 Ex.: especialização, mestrado, doutorado, etc.

Fonte: Geração de dados da Autora.

Com base na Ficha de Dora (DOC02 – CA-UFSC, 2012), entendemos que percepção da mãe quanto à integração de Dora no CA converge com dados gerados em pesquisa documental, uma vez que a menina é descrita como bem (23) “[...] *integrada ao grupo, introspectiva, focada, lê e escreve bem* [...]” (DOC02¹⁹⁹ – CA-UFSC,

¹⁹⁹ Embora se trate de um dado resultante de pesquisa documental e, portanto, esta inserção requeresse aposição de uma Figura, com o excerto do

2012), apresentando bom rendimento já no primeiro trimestre. Ademais, já demonstrava, no segundo trimestre, estar totalmente adaptada, tendo facilidade em construir histórias. Teve, no decorrer do ano, um ótimo rendimento, conforme apresentamos na Figura 26.

Figura 26 – Ficha de Dora: imagem do DOC02²⁰⁰

COLÉGIO DE APLICAÇÃO - FICHA DO ALUNO - SOE

Nome: [REDACTED]
 Nome d [REDACTED]
 Nome d [REDACTED]
 Procedim [REDACTED]
 Endereço [REDACTED]
 Fone Res [REDACTED]

Série: 2^o Prof.: [REDACTED] Ano: 2012

1^o TRIM - Parece estar integrado ao grupo. Bom rendim. Focada.
 2^o TRIM - Está bem adaptada. Constrói histórias. Rendimento Ótimo.
 3^o TRIM - Ótimo rend. Aprovada

Série: 2^o [...] Professora: [Nina] Ano: 2012
 1^o TRIM - Parece estar integrado ao grupo, introspectiva. Focada.
 Bom rendimento.
 2^o TRIM - Está bem adaptada. Constrói histórias. Rendimento Ótimo.
 3^o TRIM - Ótimo rend. Aprovada

Fonte: Geração de dados da Autora.

Dora é natural de Florianópolis (SC), filha de nativos da Ilha; além das atividades escolares, faz aula de natação e curso de Inglês. Nascidos, igualmente, na capital do estado, os pais de Dora são servidores públicos federais. O pai, formado em Biblioteconomia, tem titulação de Mestre e Doutor na área da Administração; é servidor da UFSC há quase trinta anos e já está em final de carreira. A mãe, também formada em Biblioteconomia, tem especialização em Administração Universitária – curso oferecido pelo CAD-UFSC –, sendo servidora da UFSC há 25 anos. A renda familiar situava-se na faixa de quinze salários mínimos (líquido), graças à renda do pai que, segundo informou a mãe, aumentou em torno de 75% após ele ter concluído o Doutorado.

documento escaneado ou fotografado, não nos foi possível fazer isso porque não tivemos autorização institucional para veicular alguns dos documentos – este é um deles – sob forma de imagem fotográfica; assim, nesses casos, os excertos de interesse seguem transcritos.

²⁰⁰ As tarjas que sobrepõem o documento se devem à já mencionada exigência de codificação dos participantes de pesquisa.

A família mora em casa própria no bairro Pantanal, em Florianópolis (SC), de março a meados de dezembro, mudando-se, no verão, para a casa que tem na Praia do Açores, também própria, quitada há poucos anos. Além de acesso à internet, computador – há, na casa, três computadores – e videogame (Figura 27), conta com TV por assinatura, aparelhos de TV em cores (tela plana) nos três quartos, DVD, telefone fixo, celulares, aparelho de som, e eletrodomésticos, como geladeira e freezer – itens que nos auxiliaram a determinar o Nível Socioeconômico (NSE) dessa família, conforme apresentamos no “Quadro 6 – Nível Socioeconômico (NSE) das Famílias participantes da pesquisa” que se encontra no capítulo destinado à metodologia, tanto quanto itens que indiciam a *disponibilidade* e o *acesso* (com base em KALMAN, 2003; 2004) a bens da cultura escrita que – característica da *temporalidade* dessas crianças – são disponibilizados por meio de suportes eletrônicos de toda ordem.

Figura 27 – DOC05: atividades realizadas fora da escola, segundo a Família Dora

<p>2. ATIVIDADES QUE REALIZA FORA DA ESCOLA</p> <p>() DANÇA () ARTES () FUTEBOL () NATAÇÃO (X) LÍNGUAS *Inglês () AULA PARTICULAR</p>	
<p>3.1 QUE TIPO DE PROGRAMA ASSISTE PELA TV?</p> <p>(X) DESENHO () FILMES () DOCUMENTÁRIOS () SHOWS () FÚTEBOL () NOVELA () HUMORISMO (X) () TELE JORNAL () OUTROS: _____</p>	
<p>3.2 TEM COMPUTADOR EM CASA? (X)SIM () NÃO VÍDEO GAME (X) SIM () NÃO ACESSO À INTERNET? (X) SIM () NÃO HÁ CONTROLE DESTE ACESSO? (X) SIM () NÃO</p>	
<p>3.3 QUE HORÁRIO COSTUMA IR DORMIR TODOS OS DIAS: 22:30 horas 3.4 QUE HORÁRIO COSTUMA ACORDAR DURANTE A SEMANA? 6:45 horas 3.5 EM QUE PERÍODO DO DIA COSTUMA ESTUDAR? () MANHÃ (X) NOITE</p>	
<p>3.6 EM QUE ESPAÇO DA SUA CASA ESTUDA? Sala/ quarto 3.7 QUANTO TEMPO ESTUDA EM CASA? () 30 MINUTOS (X) 30 MINUTOS A 1 HORA () 1 A 2 HORAS</p>	
<p>3.8 LOCAIS QUE COSTUMA FREQUENTAR: Casa dos avós, dos primos e tios, cinema, shopping, casa amigo(a), restaurante, festas infantis, praias.</p>	
<p>3.5 PRÁTICA ALGUM ESPORTE COM FREQUÊNCIA? CITE AS MODALIDADES E O LOCAL: Natação, duas vezes por semana.</p>	

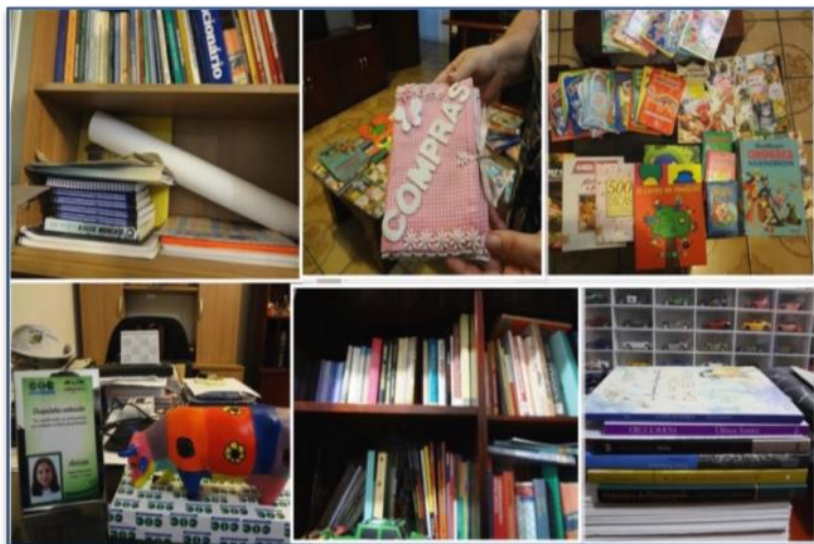
Fonte: Geração de dados da Autora

No que respeita às peculiaridades da residência em que a família passa a maior parte dos meses do ano, destacamos, em nossos grifos de ênfase em (25), já em uma primeira visada, a presença de *artefatos dos letramentos dominantes*. Podemos registrar, conforme excerto do Diário de Campo, que se trata de uma casa localizada em

(25) [...] *uma rua bastante estreita – como tantas outras na Grande Florianópolis –, mas pavimentada. Construída em alvenaria, pintada de branco, com janelas venezianas envernizadas, é uma casa ampla, cercada por um muro com base em alvenaria e grades de ferro e um amplo portão, mantido fechado e cadeado. A porta de entrada dá para uma espécie de área coberta, onde percebi uma moto e uma bicicleta estacionadas; mais adiante, havia uma escada em espiral que, possivelmente, leva a um terraço. Convidada a entrar na casa, notei ser uma sala ampla, espaçosa, para dois ambientes: estar e jantar. Há um sofá de canto, todo em couro, estantes – duas grandes, com TV, livros, porta-retratos, e objetos decorativos, e uma menor, onde fica o aparelho de som – mesas de centro em mogno e vidro, e uma mesa de jantar em mogno e vidro com cadeiras estofadas. Sobre a mesa, havia farto material, como livros, agendas, cadernos com anotações, e a mãe me pediu desculpas pela bagunça, explicando-me tratar-se do material do marido que recentemente concluíra o doutorado e que andava às voltas com a redação de artigos.* (DCN125)

Além da moto, a família conta com um carro importado: Tucson, produzido em 2008 pela Hyundai Motors, com o qual Dora é levada à escola, por exemplo. Quanto à religião, a mãe de Dora me informou que a família é católica, mas não praticante, frequentando a igreja apenas em ocasiões específicas, como casamentos, batizados, etc. Informou, no entanto, que as atividades de leitura e de escrita se fazem presentes no cotidiano familiar, *eventos* que particularizaremos à frente, o que converge com o olhar de Dora: (26) *Lá em casa tem bastante livros e revistas. Na verdade, a minha estante está cheia de livros e, no quarto do meu irmão, tem um montão de livros e revistas. O meu pai faz um montão de livros pros alunos dele e minha mãe lê bastante* (ENTR03 – Dora, alfabetizanda da Classe Carrossel). Vejamos a Figura 28.

Figura 28 – Imagens de materiais escritos encontrados na residência da Família Dora



Fonte: Geração de dados da Autora

Os livros, por exemplo, não estão guardados num único local da casa: há alguns numa das estantes da sala de estar; outros, como literatura brasileira, didáticos, e revistas, no quarto do irmão mais velho; e os gibis e literatura infantojuvenil, no quarto de Dora – como podemos ver na Figura 28, no sentido horário. Importa, ainda, o registro de que todos estavam dispostos de modo a ficarem à mão da menina que tinha livre acesso a esses materiais escritos em casa. Quanto aos documentos da família, estes são guardados em pastas ou caixas tipo arquivo, numa das prateleiras da estante que fica no quarto do rapaz – conforme Figura 29.

Figura 29 – Imagens de documentos encontrados na residência da Família Dora



Fonte: Geração de dados da Autora

Além do vasto material – *artefatos* em que a escrita se faz presente –, tais como livros, revistas, documentos arquivados em caixas próprias para tal fim, encontramos, na casa dessa família, álbuns de fotografia, vários tipos de jogos, instrumentos musicais, telas pintadas, CDs, DVDs, suscitando vivências claramente vinculadas aos *letramentos dominantes*, como ilustramos na Figura 30.

Figura 30 – Imagens de objetos encontrados na residência da Família Dora



Fonte: Geração de dados da Autora

No que concerne a programas culturais e de lazer, evidenciou-se – conforme Quadros sinóticos 1 e 2 constantes nos Apêndices I e J – que a família raramente vai a teatros, museus ou exposições de arte, igreja e espetáculos artísticos; às vezes, vai ao cinema ou assiste a vídeos e DVDs em casa. São frequentes, no entanto, o uso do computador, da internet; a audição de noticiários e de outros programas radiofônicos; e o assistir a programas televisivos, como noticiários, filmes, seriados, e programas de auditório.

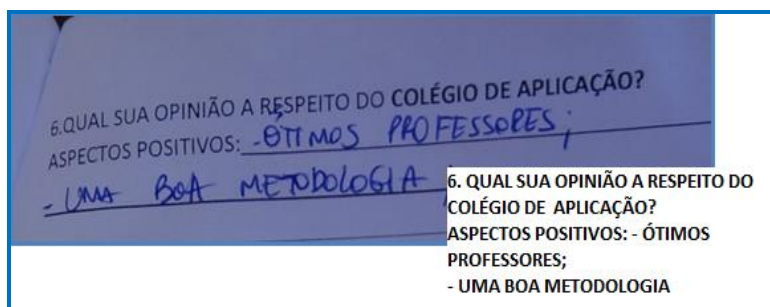
Em relação, por exemplo, à música, a mãe informou: (27) *Eu gosto muito da música internacional romântica, e um pouco da música brasileira. O [meu filho] gosta do funk e de rap. Meu marido gosta de sertanejo, vanerão e música gaúcha* (ENTR07– Mãe Família Dora). Indagada sobre como a família obtém os livros e revistas que lê, a mãe de Dora informou: (28) *Geralmente compramos ou, então, pegamos emprestado na biblioteca; a [Dora], às vezes, empresta dos amiguinhos* (ENTR07 – Mãe, Família Dora). Ainda declarou: (29) *Gosto de ler romances, como os da Danielle Steel, as revistas ‘Nova’ e ‘Veja’* (ENTR07 – Mãe Família Dora). Em relação aos hábitos de lazer, a mãe informa que gira em torno de: (30) *Praia, viagens, cinema, passeios, festas tradicionais, etc.* (ENTR07 – Mãe Família Dora). Costuma, ainda, viajar sempre que possível: as viagens mais longas acontecem anualmente; já as mais curtas, em finais de semana, para localidades mais próximas a Florianópolis.

A presença de toda sorte de documentos e de materiais escritos – exceto jornal: (31) *Jornal, não; não compro, mas leio o ‘Diário Catarinense’ e o jornalzinho do ‘SINTUFSC’ no trabalho* (ENTR07 – Mãe, Família Dora) – indica que, no *domínio familiar*, Dora está imersa em atividades de leitura e de escrita – conforme, por exemplo, as Figuras 28 e 29 e os excertos (26), (28) e (29), apresentadas anteriormente –, as quais são altamente valoradas nesse *domínio* e parecem convergir com aquelas que se dão no *domínio escolar*, questão a que voltaremos à frente. Isso nos leva mais uma vez a Heath (1982; 2009) e suas considerações em relação ao bom desempenho das crianças que, ao que parece, está relacionado à filiação da família aos padrões da escola e de outras instituições oficiais, fortemente vinculadas aos *letramentos dominantes*.

6.1.2 No domínio familiar de Katy

Tendo frequentado o Núcleo de Educação Infantil (NEI)²⁰¹ do Campeche até os seis anos de idade, Katy começou – também sendo contemplada em sorteio – a estudar, no CA, no primeiro ano das Séries Iniciais. No entendimento dos pais, por exemplo, trata-se de uma escola que conta com ótimos professores e uma boa metodologia, conforme Figura 30; entendem, ainda, que o CA: (31) [...] *está sendo bem importante pro desenvolvimento dela* (ENTR06B – Pai, Família Katy).

Figura 31 – Katy: fragmento do DOC06



Fonte: Geração de dados da Autora

Na Ficha de Katy (DOC03 – CA-UFSC, 2012), obtivemos a informação de que a menina – oito anos – adaptou-se bem à escola, mostrando-se criativa, interessada, responsável com seus compromissos escolares, cooperativa com o grupo. Ótima aluna, relacionou-se bem com os colegas; e, ao final do ano, foi considerada “alfabetizada” pela professora dessa série. No decorrer do segundo ano, nessa mesma escola, há o registro de que, embora tenha tido bom rendimento no primeiro e no segundo trimestres, ainda apresentava algumas trocas na escrita; já, no terceiro, demonstrava ter “avançado muito”, sendo aprovada para a série seguinte, conforme Figura 32, o que foi referendado pela mãe de Katy, por ocasião de nossa interação com a família: (32) *Eu acho que ela se desenvolveu bastante ali na escola, ela*

²⁰¹ Instituições educativas mantidas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis – informações podem ser obtidas em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=creches+e+neis&menu=14>>.

tem um bom desenvolvimento na questão da escrita no começo, até hoje (ENTR06A – Mãe, Família Katy).

Figura 32 – Ficha de Katy: imagem do DOC03

FICHA KATY: DOC 03 - FRENTE E VERSO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO - FICHA DO ALUNO - SOE

Nome: [REDACTED]
Nome: [REDACTED]
Nome: [REDACTED]
Parente: [REDACTED]
Endereço: [REDACTED]
Fone Res: [REDACTED]
Série: [REDACTED] Prof.: [REDACTED] Ano: [REDACTED]

2011 - 1º ano - Profª [REDACTED]

1º tri - Interessada. Realiza atividade com independência. Cooperar com o grupo e respeita a opinião dos colegas. Responsável com seus compromissos escolares. Bom relacionamento.

2º tri - Ótima aluna.

3º tri - Excelente aluna. Está alfabetizada. Criativa.

2012 - 2º ano A - Profª [REDACTED]

1º TRIM - Ótimo rendimento. Algumas trocas na escrita.

2º TRIM - Muito boa aluna. Ainda algumas trocas. SOE

3º TRIM - Avançou muito. Aprovada.

2012 - 2º ano - Ainda algumas trocas. SOE

3º TRIM - Avançou muito. Aprovada.

2011 - 1º ano [...] - Profª [...]

1º tri - Interessada. Realiza atividade com independência. Cooperar com o grupo e respeita a opinião dos colegas. Responsável com seus compromissos escolares. Bom relacionamento.

2º tri - Ótima aluna.

3º tri - Excelente aluna. Está alfabetizada. Criativa.

2012 - 2º ano [...] Profª [Nina]

1º TRIM - Ótimo rendimento. Algumas trocas na escrita.

2º TRIM - Muito boa aluna. Ainda algumas trocas. SOE

3º TRIM - Avançou muito. Aprovada.

Fonte: Geração de dados da Autora.

Filha única, nascida em Florianópolis (SC), seus progenitores provêm de outros estados: a mãe, natural do Paraná, foi criada no Mato Grosso do Sul; o pai é natural do Rio Grande do Sul. No que respeita à escolaridade, a mãe é formada em Economia e atua como contato comercial em uma empresa do ramo jornalístico da Grande Florianópolis. O pai, em contrapartida, tem segundo grau técnico completo na área de Eletrotécnica. A renda familiar situava-se, na ocasião de nossa interação, na faixa de quatro salários mínimos. A família reside em casa própria no bairro Campeche, em Florianópolis (SC). No que tange às peculiaridades dessa família, destaca-se a valorização da escrita no *domínio escolar* – como sugerem nossas ênfases para fins de análise em (33); já quanto à residência propriamente dita,

centro desse mesmo *domínio familiar*, podemos registrar, conforme Diário de Campo, que se trata de uma casa localizada em

- (33) [...] *uma região socioeconomicamente favorecida. A rua é plana, calçada e arborizada. A casa da Família Katy não é grande, mas é erigida em dois pisos, com esquadrias em madeira e parte da parede pintada em branco e a outra parte é recoberta com tijolinhos a vista. Internamente, no térreo, dividas pela escada que fica no centro da casa, ficam a sala de estar e a cozinha; essas peças são interligadas por uma espécie de corredor arredondado e de curta extensão. Há, também, um quarto. No segundo piso, banheiro e quarto, pelo que me relataram. Recebida pelo pai de Katy, fui convidada entrar e acomodada na sala de estar, de onde ele telefonou para a esposa avisando-a de minha chegada, que se deu minutos antes do previsto. Logo ao chegar, constatei que havia algumas estatuetas em cerâmica e pinturas nas paredes. Enquanto a aguardávamos, conversamos sobre a filha e detalhes sobre a família. **Detalhou-me hábitos da filha, relatando que ela costuma escrever bastante, criando historinhas, hábito bastante estimulado pelos pais e familiares, especialmente pelas avós.** Comentou que, na parte da manhã, costuma acompanhar Katy e, à tarde, vai para o trabalho. A esposa costuma trabalhar o dia todo. Assim que a mãe chegou, iniciamos a interação que contou com a participação de Katy. **Os pais se mostraram bastante à vontade, demonstrando valorarem bastante a leitura e a escrita.*** (DCN120)

Nessa interação, ainda observamos que a família conta com acesso à internet, três computadores – dois *notebooks* e um de mesa –, videogame, itens já indicados no “Questionário Socioeconômico” (DOC06 – CA-UFSC, 2012), conforme Figura 33, e TV por assinatura; há, ainda, aparelho de TV – um em tela plana na sala –, DVD, videogame, telefone fixo, celulares, e eletrodomésticos, como geladeira e *freezer* – itens que nos auxiliaram a determinar o Nível Socioeconômico (NSE) dessa família, conforme apresentamos no “Quadro 6 – Nível Socioeconômico (NSE) das Famílias participantes da pesquisa” que se encontra no capítulo destinado à metodologia, tanto quanto, a exemplo da Família Dora, indicia para *disponibilidade* e *acesso* (com base em KALMAN, 2003; 2004) aos bens da cultura

escrita contemporâneos à *temporalidade* dessas crianças, em *artefatos* de todo tipo nos suportes virtuais.

Figura 33 – DOC06: atividades realizadas fora da escola, segundo a Família Katy

3.1 QUE TIPO DE PROGRAMA ASSISTE PELA TV?

DESENHO FILMES DOCUMENTÁRIOS SHOWS
 FUTEBOL NOVELA HUMORISMO INFANTIL
 TELE JORNAL OUTROS: _____

3.2 TEM COMPUTADOR EM CASA? SIM NÃO VÍDEO GAME SIM NÃO
 ACESSO À INTERNET? SIM NÃO HÁ CONTROLE DESTES ACESSOS? SIM NÃO

3.3 QUE HORÁRIO COSTUMA IR DORMIR TODOS OS DIAS? 9:30 p.m.

3.4 QUE HORÁRIO COSTUMA ACORDAR DURANTE A SEMANA? 10:00 a.m.

3.5 EM QUE PERÍODO DO DIA COSTUMA ESTUDAR? MANHÃ NOITE

3.6 EM QUE ESPAÇO DA SUA CASA ESTUDA? SALA, QUARTO

3.7 QUANTO TEMPO ESTUDA EM CASA? 30 MINUTOS 30 MINUTOS A 1 HORA 1 A 2 HORAS

3.8 LOCAIS QUE COSTUMA FREQUENTAR:
SHOPPING, IGREJA, VIZINHANÇA, PRAIA

3. ATIVIDADES QUE REALIZA FORA DA ESCOLA

DANÇA ARTES
 FUTEBOL NATAÇÃO
 LÍNGUAS AULA PARTICULAR

3.1 QUE TIPO DE PROGRAMA ASSISTE PELA TV?

DESENHO FILMES DOCUMENTÁRIOS SHOWS
 FUTEBOL NOVELA HUMORISMO INFANTIL
 TELE JORNAL OUTROS: _____

3.2 TEM COMPUTADOR EM CASA? SIM NÃO VÍDEO GAME SIM NÃO
 ACESSO À INTERNET? SIM NÃO HÁ CONTROLE DESTES ACESSOS? SIM NÃO

3.3 QUE HORÁRIO COSTUMA IR DORMIR TODOS OS DIAS? 21h30min

3.4 QUE HORÁRIO COSTUMA ACORDAR DURANTE A SEMANA? 10h00min

3.5 EM QUE PERÍODO DO DIA COSTUMA ESTUDAR? MANHÃ NOITE

3.6 EM QUE ESPAÇO DA SUA CASA ESTUDA? Sala, quarto

3.7 QUANTO TEMPO ESTUDA EM CASA? 30 MINUTOS 30 MINUTOS A 1 HORA
 1 A 2 HORAS

3.8 LOCAIS QUE COSTUMA FREQUENTAR:
Shopping, igreja, vizinhança, praia.

Fonte: Geração de dados da Autora.

Embora a família tenha um Ford KA, produzido em 2009, Katy costumava ir para a escola de micro-ônibus que a apanhava na porta de casa diariamente. Em relação à religião, a mãe de Katy nos informou que ela e Katy são protestantes, indo frequentemente aos cultos: (34) *Eu e [Katy] vamos toda semana à igreja onde sempre participamos das dinâmicas* (ENTR06A – Mãe, Família Katy); já o pai disse ser católico, mas não praticante, frequentando a igreja raramente: (35) *Não costumo, raramente vou à igreja* (ENTR06B – Pai, Família Katy). Em relação à forma como adquirem os livros e revistas de que dispõem em casa, a mãe informa: (36) *Costumamos comprar; jornal, eu leio no meu trabalho* (ENTR06A – Mãe, Família Katy); o pai complementa: (37) *A [Katy] ganha muito livro da avó e da tia e pega na biblioteca da escola;*

eu compro em sebo ou costume pegar emprestado de amigos ou colegas (ENTR06B – Pai, Família Dora).

Ainda no que respeita às atividades de leitura e de escrita, os pais informaram que elas se fazem presentes no cotidiano familiar – *eventos* que particularizaremos à frente –, o que é reiterado pela visão da própria Katy quando indagada se costumava ver os pais lendo: (38) *Sim, eles leem comigo e também sempre vejo eles lendo* (ENTR01 – Katy, alfabetizanda da Classe Carrossel). De todo modo, registramos, previamente, que encontramos, na casa dessa família, amostras substantivas de materiais escritos – *artefatos* em que a escrita se faz presente e muito estreitamente vinculados aos *letramentos dominantes* –, tais como livros, revistas, gibis, álbuns de fotografia²⁰², conforme Figura 34.

Figura 34 – Imagens de materiais escritos encontrados na residência da Família Katy



Fonte: Geração de dados da Autora

²⁰² Nossas remissões a *álbuns de fotografias* dizem respeito àqueles em que a escrita, de alguma forma, organiza a exposição das fotografias ou faz algum tipo de remissão a elas. Nos casos em que os *álbuns* continham apenas fotografias, entendemos que o signo verbal escrito não estava presente e, portanto, não os tomamos como *artefatos* no sentido que Hamilton (2000) dá ao conceito.

A maioria dos livros, por exemplo, encontrava-se numa estante na sala de estar, mas a família informou haver alguns exemplares nos quartos. Todos os materiais escritos, conforme registro na Figura 34, no sentido horário, estão à mão da menina que pode acessá-los sempre que quiser. Quanto aos documentos da família, aos quais não tivemos acesso, a mãe informa que são arquivados em pastas que ficam guardadas no quarto do casal. Além de materiais escritos, ainda observamos, na residência, a existência de jogos, instrumentos musicais, telas pintadas, CDs, DVDs, conforme Figura 34, que também evocam os *letramentos dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013). Na Figura 35 a seguir, os *bilhetes* na porta da geladeira evocam os *letramentos vernaculares*, mas no *domínio familiar* parecem prevalecer *artefatos* típicos dos *letramentos dominantes*.

Figura 35 – Imagens de objetos encontrados na residência da Família Katy



Fonte: Geração de dados da Autora

No que concerne a programas culturais e lazer, tanto na entrevista que realizamos com Katy quanto com seus progenitores, ficou evidente que a família raramente vai a teatros e a espetáculos artísticos; às vezes, vai ao cinema, museus ou exposições de arte, e assiste a vídeos e DVDs em casa. Utiliza, no entanto, com frequência o computador, a internet

para ler jornais *on-line*, acessar sítios de joguinhos, etc.; ouve outros programas radiofônicos, mas nunca os noticiários; e assiste a programas televisivos, como noticiários, filmes, seriados, programas de auditório, – conforme Quadros sinóticos 1 e 2 constantes nos Apêndices I e J. Com relação ao gosto musical, a mãe informou que aprecia música (39) *Gospel* (ENTR06A – Mãe, Família Katy); já o pai declarou ter um gosto eclético: (40) *Na Itapema²⁰³ eu ouço bastante da música popular brasileira, mas normalmente eu escuto de rock à musica alternativa, Enia, new age, jazz. Um pouco de tudo na realidade* (ENTR06B – Pai, Família Katy).

A família também costuma viajar para Cuiabá, a fim de visitar a avó materna de Katy, que é advogada e tem o hábito de dar livrinhos de presente para a neta, a exemplo da tia da mãe de Katy, Doutora em Enfermagem e professora da UFSC e de uma tia que mora em São Paulo: (41) *Além da mãe da minha esposa e da tia que é da UFSC, a [Katy] tem outra tia dela que mora em São Paulo que manda sempre livros pra ela, todo ano, no Natal, Dia das Crianças* (ENTR06B – Pai, Família Katy). Visita, também, a avó paterna de Katy no Rio Grande do Sul – avó que sempre escreve cartinhas à neta – o que parece ser exceção em se tratando do comportamento de crianças desta idade, tal qual mencionamos anteriormente, e que possivelmente se justifique em razão da *temporalidade* da interlocutora, a avó: (42) *Minha mãe sempre escreve cartinhas e manda coisa pra [Katy] e também pega os desenhos da minha filha e transforma em quadro* (ENTR06B– Pai, Família Katy). A família ainda relatou uma viagem a São Paulo e subsequente passeio ao Museu da Língua Portuguesa onde: (43) [...] *[Katy] ficou encantada com textos, imagens, etc.; os olhinhos dela brilhavam* (ENTR06A – Mãe, Família Katy).

A presença de amostras substantivas de *artefatos* vinculados aos *letramentos dominantes*, do que são exemplos as Figuras 34 e 35, e a preocupação demonstrada pelos pais em relação ao processo de escolarização de Katy nos levam a depreender que, no *domínio familiar*, Katy está imersa em atividades de leitura e de escrita, as quais são altamente valoradas por parte de seus familiares, o que parece convergir com aquelas que se dão no *domínio escolar*, questão a que voltaremos à frente. Isso nos remete, novamente, a Heath (1982; 2009) que nos aponta a filiação da família aos padrões da escola e de outras instituições

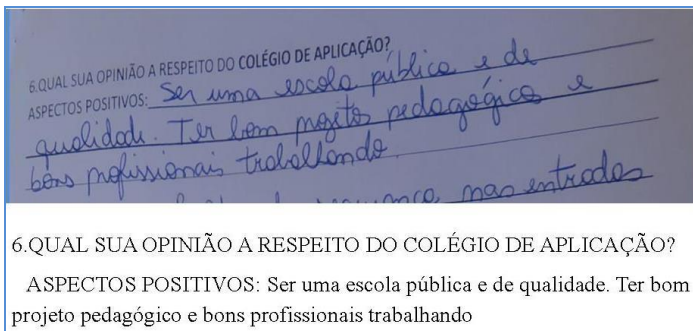
²⁰³ Trata-se de uma emissora de rádio conhecida pela veiculação de músicas tidas como homologadas pela crítica especializada, o que novamente evoca os *letramentos dominantes*.

oficiais, fortemente vinculadas aos *letramentos dominantes*, como preditiva para o bom desempenho da criança em processo de escolarização. Vale lembrarmos, ainda, que Gee (2004) também ressalta que a familiaridade com as variedades especializadas da língua que as crianças trazem do domínio familiar tende a ser significativa no processo escolar de alfabetização dessas crianças.

6.1.3 No *domínio familiar* de Sheber

Sheber, alfabetizando de sete anos de idade, frequentou a unidade de Educação Infantil do Serviço Social do Comércio (SESC) dos quatro aos seis anos, ocasião em que sua família o inscreveu para o sorteio do CA – escola que, na visão dos pais, tem não só um bom projeto pedagógico, mas também profissionais qualificados, conforme Figura 35. Tendo sido sorteado, iniciou seu processo de alfabetização nessa escola, onde cursou o primeiro ano das Séries Iniciais.

Figura 36 – Sheber: fragmento do DOC07



6. QUAL SUA OPINIÃO A RESPEITO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO?
 ASPECTOS POSITIVOS: Ser uma escola pública e de qualidade. Ter bom projeto pedagógico e bons profissionais trabalhando.

6. QUAL SUA OPINIÃO A RESPEITO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO?
 ASPECTOS POSITIVOS: Ser uma escola pública e de qualidade. Ter bom projeto pedagógico e bons profissionais trabalhando

Fonte: Geração de dados da Autora.

No decorrer do primeiro e do segundo trimestres de 2011, segundo registro encontrado na “Ficha do Aluno” (DOC04 – CA-UFSC, 2012), mostrou-se interessado, participando das atividades, embora com conversas paralelas; cooperou com o grupo, respeitando a opinião dos colegas. Apesar de ser dado a fantasias, apresentou bom rendimento. Findo o terceiro trimestre, demonstrou estar em processo, participando com entusiasmo e criatividade, sendo aprovado para a série subsequente. Cursando o segundo ano também no CA, Sheber demonstrou, no primeiro trimestre de 2012, avanços na leitura e na escrita, realizando

correções da letra espelhada com autonomia. Participante do “Projeto habilidades do SESC”, obteve bom rendimento no segundo trimestre, embora apresente algumas dificuldades quanto a respeitar limites. Criativo, autor de suas próprias histórias, gostando muito de desenhar, manteve o bom rendimento no terceiro trimestre, embora ainda precisasse melhorar no quesito grafia das palavras, conforme Figura 37.

Figura 37 – Ficha de Sheber: imagem do DOC04

FICHA SHEBER: DOC 04 - FRENTE E VERSO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO - FICHA DO ALUNO - SOE

Nome: [Redacted]
 Nome do Pai: [Redacted]
 Procedência: [Redacted]
 Endereço: [Redacted]
 Fone Res: [Redacted]
 Série: [Redacted] Prof: [Redacted] Ano: [Redacted]

1º tri - Interessado. Participa das atividades com conversa e distração. Cooperar com o grupo e respeita a opinião dos colegas. Bom relacionamento.

2º tri - Muita fantasia. Bom rendimento.

3º tri - Está no processo. Participa com entusiasmo... criativo.

2012 - Nina B. - Prof: [Redacted]

1º TRIM - Avançou na leitura e na escrita. Tem corrigido com autonomia a letra espelhada. Está no SESC no período matutino.

2º TRIM - Tem potencial, mas ainda se dispersando muito. Rendimento bom.

29/11 Com a mãe. [...] tem bom raciocínio, faz relação de um conteúdo para o outro. Escreve bem, está melhorando as trocas, está usando a pontuação, mas a letra apresenta dificuldades para se compreender [...].

3º TRIM - Aprovado. Algumas dif. no autocontrole. Difícil. de estabelecer limites. Aprovado.

Fonte: Geração de dados da Autora.

Filho único, nascido em Florianópolis (SC), seus progenitores são naturais do interior do Paraná, mas já moram aqui há alguns anos: (44) *Acho que moramos aqui há uns dez anos* (ENTR05 – Mãe, Família Sheber). O pai de Sheber, graduado em Análise de Sistema, trabalha no SESC-DR como analista de tecnologia da informação; já a mãe, graduada em Filosofia com especialização em Educação, é professora e tutora em Educação a Distância (EaD) na Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS) de Santa Catarina. Somados os rendimentos do pai e da mãe, a renda familiar situava-se na faixa de oito salários mínimos. A família mora em casa própria na Costeira do Pirajubaé, em Florianópolis (SC), embora estivesse comprando outra casa, mais próxima do trabalho do casal. Apresentamos, na vinheta narrativa a seguir, as peculiaridades da residência dessa família.

- (45) *Após localizar o endereço no Google Maps, chegamos ao endereço, mas não imaginávamos a dificuldade de acesso, em razão de ser uma servidão, embora calçada, bastante íngreme. Ao chegarmos ao número indicado, mais uma dificuldade: terreno bastante íngreme e calçada escorregadia, pois caía uma garoa fina. Telefonamos, então, para a mãe que veio nos encontrar e nos conduzir até a entrada da casa, construída em madeira sobre vigas de concreto, pintada com dois tons de azul: as janelas, numa tonalidade mais escura; e as paredes, em azul mais clarinho. Ao entrar, encontramos Sheber assistindo a um programa de TV, deitado no tapete do ambiente que se constitui na sala de estar; na verdade, trata-se de um ambiente mais amplo em que, na parte frontal, funciona a sala de estar e, na outra, a cozinha. Internamente, além do espaço descrito, há três quartos: do casal, de Sheber, e outro menor que, neste dia, funcionava como uma espécie de depósito para os objetos que estavam sendo encaixotados, tendo em vista que a família pretendia mudar-se, em breve, para um bairro mais ao norte da Ilha; e também um banheiro em alvenaria. Fomos convidadas a sentarmo-nos no sofá onde conversamos por uns quinze minutos; em seguida, passamos para a mesa da cozinha para iniciarmos a entrevista. No decorrer desse processo, fomos interrompidos por chamadas telefônicas, tendo em vista que a mãe de Sheber estava envolta com o processo de mudança e resolvendo questões de entrega de produtos adquiridos para a nova casa. De todo modo, nossa conversa contou com a participação ativa de Sheber, que*

detalhou alguns pontos de sua rotina de leitura, jogos, entre outros. (DCN115)

Como já assinala o “Questionário Socioeconômico” (DOC07), constatamos que a família tem acesso à internet, videogame e um notebook, além de um aparelho de TV em cores (tela plana) que lhes permite assistir a desenhos, filmes novelas, dentre outros, conforme Figura 38.

Figura 38 – DOC07: atividades realizadas fora da escola, segundo a Família Sheber

3. ATIVIDADE QUE REALIZA FORA DA ESCOLA

() DANÇA () ARTES
 () FUTEBOL () NATAÇÃO
 () LÍNGUAS (X) AULA PARTICULAR * Projeto habilidades de estudo SESC

3.1 QUE TIPO DE PROGRAMA ASSISTE PELA TV?

(X) DESENHO (X) FILMES () DOCUMENTÁRIOS () SHOWS
 () FUTEBOL (X) NOVELA () HUMORISMO (X) INFANTIL
 () TELE JORNAL () OUTROS: _____

3.2 TEM COMPUTADOR EM CASA? (X) SIM () NÃO VÍDEO GAME (X) SIM () NÃO
 ACESSO À INTERNET? (X) SIM () NÃO HÁ CONTROLE DESTA ACESSO? (X) SIM () NÃO

3.3 QUE HORÁRIO COSTUMA IR DORMIR TODOS OS DIAS 21:30 +/-

3.4 QUE HORÁRIO COSTUMA ACORDAR DURANTE A SEMANA? 7:30 +/-

3.5 EM QUE PERÍODO DO DIA CONSTUMA ESTUDAR? (X) MANHÃ (X) NOITE

3.6 EM QUE ESPAÇO DA SUA CASA ESTUDA? mesa, sofá e cama

3.7 QUANTO TEMPO ESTUDA EM CASA? () 30 MINUTOS () 30 MINUTOS A 1 HORA () 1 A 2 HORAS

3.8 LOCAIS QUE COSTUMA FREQUENTAR:
 SESC, praia, trabalho dos pais, bancas de revistas, casa de amigos dos pais, cinema...

3.9 PRÁTICA ALGUM ESPORTE COM FREQUÊNCIA? CITE AS MODALIDADES E O LOCAL:
 Não.

3. ATIVIDADE QUE REALIZA FORA DA ESCOLA

() DANÇA () ARTES
 () FUTEBOL () NATAÇÃO
 () LÍNGUAS (X) AULA PARTICULAR * Projeto habilidades do SESC

3.1 QUE TIPO DE PROGRAMA ASSISTE PELA TV?

(X) DESENHO (X) FILMES () DOCUMENTÁRIOS () SHOWS
 () FUTEBOL (X) NOVELA () HUMORISMO (X) INFANTIL
 () TELE JORNAL () OUTROS: _____

3.2 TEM COMPUTADOR EM CASA? (X) SIM () NÃO VÍDEO GAME (X) SIM () NÃO
 ACESSO À INTERNET? (X) SIM () NÃO HÁ CONTROLE DESTA ACESSO? (X) SIM () NÃO

3.3 QUE HORÁRIO COSTUMA IR DORMIR TODOS OS DIAS: 21h30min ±

3.4 QUE HORÁRIO COSTUMA ACORDAR DURANTE A SEMANA? 07h30min ±

3.5 EM QUE PERÍODO DO DIA CONSTUMA ESTUDAR? (X) MANHÃ (X) NOITE

3.6 EM QUE ESPAÇO DA SUA CASA ESTUDA? Mesa, sofá e cama.

3.7 QUANTO TEMPO ESTUDA EM CASA? () 30 MINUTOS () 30 MINUTOS A 1 HORA () 1 A 2 HORAS

3.8 LOCAIS QUE COSTUMA FREQUENTAR:
 SESC, praia, trabalho dos pais, bancas de revistas, casa de amigos dos pais, cinema...

3.9 PRÁTICA ALGUM ESPORTE COM FREQUÊNCIA? CITE AS MODALIDADES E O LOCAL:
 Não.

Fonte: Geração de dados da Autora.

Ademais, em nossa interação, observamos a presença de celulares, aparelho de som, e eletrodomésticos, como micro-ondas, geladeira e *freezer* – itens que nos auxiliaram a determinar o Nível Socioeconômico (NSE) dessa família, conforme apresentamos no “Quadro 6 – Nível Socioeconômico (NSE) das Famílias participantes da pesquisa” que se encontra no capítulo destinado à metodologia, além de jogos, instrumentos musicais, CDs, DVDs.

Figura 39 – Imagens de objetos encontrados na residência da Família Sheber



Fonte: Geração de dados da Autora

Em relação aos *artefatos*, conforme planificação constante nos Quadros sinóticos 1 e 2 constantes nos Apêndices I e J, observamos que eles se fazem presentes nessa família em quantidade expressiva; há vasto material, tais como livros, revistas, jornal e gibis (Figura 40), o que converge com o que nos disse o próprio Sheber quando indagamos sobre a presença de materiais escritos em sua casa: (46) *Aham, tenho um cesto só de atividades, livrinhos e revistas na minha casa e meus pais tem bastante livros.* (ENTR02 – Sheber, alfabetizando da Classe Carrossel). Indagada sobre a forma como a família obtém os materiais que lê, a mãe informa: (47) *Geralmente compramos ou pegamos emprestados na biblioteca, mas eu o [menção ao marido] também temos disponível no trabalho* (ENTR05 – Mãe, Família Sheber). Declarou, ainda, que costuma ler: (48) *Jornal ‘A Hora’, revistas ‘Vida Simples’ e*

'Recreio', romances, autoajuda, etc. (ENTR05 – Mãe, Família Sheber). Isso nos leva a inferir – também com base nos *eventos* que particularizaremos à frente – que as atividades de leitura e de escrita se fazem presentes de modo bastante intenso no cotidiano desta família. Importa registrar que todos os materiais escritos, cujas imagens aparecem na Figura 40, no sentido horário, estão ao alcance do menino que pode dispor deles com facilidade e, como emerge do processo de triangulação dos dados, ele parece ser estimulado a fazer isso com frequência.

Figura 40 – Imagens de materiais escritos encontrados na residência da Família Sheber



Fonte: Geração de dados da Autora.

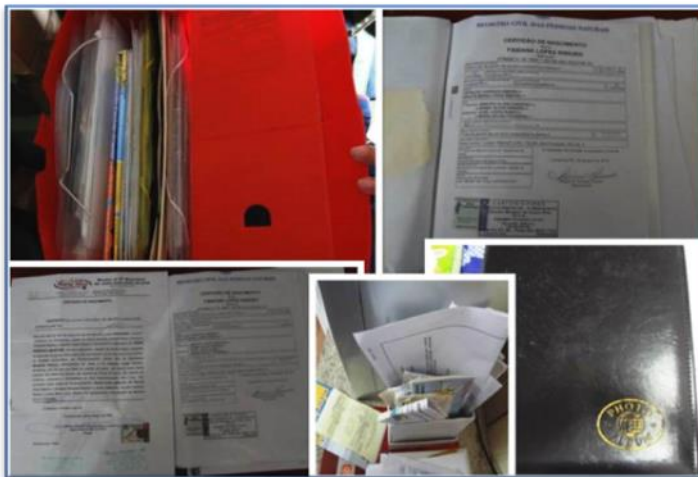
Havia, igualmente, documentos arquivados em caixas próprias para tal fim, álbuns de fotografia, fotos em grandes painéis espalhados pela casa. A forma, por exemplo, como organiza os documentos denota a valoração de tais *artefatos*, conforme se evidencia no excerto de entrevista a seguir.

- (49) *Eu costumo arquivar tudo em pastas, separando-os por finalidades... Tenho também uma pasta apenas com meus documentos porque sempre participo de processo seletivo para tutora (EaD) e preciso de tudo organizadinho. As*

contas de água e luz, vou guardando numa pasta, mas no final do ano entro no site deles e imprimo um comprovante de quitação, aí joga as faturas fora e arquivo esse documento. (ENTR05 – Mãe, Família Sheber).

A nítida preocupação com a organização evidencia a familiaridade com os fins a que se prestam. Vejamos a Figura 41.

Figura 41 – Imagens de documentos encontrados na residência da Família Sheber



Fonte: Geração de dados da Autora

Quanto ao lazer, a mãe informa: (50) *A gente vai comer em algum lugar juntos, ou vamos pra praia, ou na casa de alguém fazer um churrasco, ou fazemos alguma coisa aqui em casa; vamos ao shopping, ao cinema, às vezes em algum show ou evento* (ENTR05 – Mãe, Família Sheber). Em relação a programas culturais, conforme Quadros sinóticos 1 e 2 constantes nos Apêndices I e J, ficou evidente que a família raramente vai a teatros, museus ou exposições de arte ou ouve noticiários no rádio; às vezes, vai ao cinema, a espetáculos artísticos. Informa, contudo, que são frequentes o uso do computador e da internet; a audição de outros programas radiofônicos. Também assistem a programas televisivos, como noticiários, filmes, seriados, programas de auditório, e a vídeos e DVDs em casa. A família geralmente viaja nas férias para conhecer cidades brasileiras, como Fortaleza, e realiza

passeios a cidades próximas a Florianópolis. Com relação à música, a mãe informa que a preferência recai sobre (51) [...] *o rock e o reggae* (ENTR05– Mãe, Família Sheber).

A variada gama de materiais escritos, os quais instituem *eventos de letramento*, presentes na residência da Família Sheber evidencia que há uma intensa valoração das atividades de leitura e de escrita, as quais estão historicizadas nesse *domínio*. Imerso nessas *práticas* – as quais convergem com aquelas do *domínio escolar* – na ambientação familiar, Sheber demonstra familiaridade com os *artefatos* que caracterizam tanto os *letramentos dominantes* quanto os *vernaculares*, o que redundará em facilidade em filiar-se aos padrões escolares, refletindo favoravelmente no seu processo escolar de alfabetização, o que discutiremos no próximo capítulo. Cabe lembrar que tanto Heath (1982) quanto Gee (2004), como já evocamos nos capítulos teóricos, sinalizam que comportamentos como esse estão ‘naturalizados’ em estratos socioeconomicamente mais favorecidos, convergindo com aqueles característicos das instituições educacionais.

Em face do exposto e dos dados gerados, inferimos que as peculiaridades inerentes às famílias participantes deste estudo, enfocadas nesta seção, reiteram o que Britto (2003) também enfatiza: crianças advindas de entornos socioeconomicamente mais favorecidos e imersos no universo das atividades de leitura e de escrita tendem a se tornarem leitoras, o que nos remete a Gee (2004) para quem a aprendizagem da leitura e da escrita não é um processo natural, mas, sim, cultural, com raízes consolidadas no *domínio familiar*. Importa, pois, entender os usos da escrita em sua condição *situada*, como querem Barton, Hamilton e Ivanič (2000). Tendo tecido essas considerações, passamos à próxima seção na qual no ocuparemos de descrever os *eventos de letramento* que têm lugar na esfera das famílias participantes da pesquisa.

6.2 DESCREVENDO OS *EVENTOS DE LETRAMENTO* QUE TÊM LUGAR NO *DOMÍNIO FAMILIAR* DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Importa-nos descrever os *eventos de letramento* que têm lugar no *domínio familiar* dos participantes de nosso estudo porque endereçar um olhar mais pontual para os usos da escrita nesse *domínio* importa não só para depreender as *práticas de letramento* ali historicizadas, mas também para inferir as implicações dessas mesmas *práticas* no processo escolar de alfabetização, conteúdo do próximo capítulo. Faraco (2012) e

Cerutti-Rizzatti (2012), como mencionamos no aporte teórico, entendem que a alfabetização é apenas uma etapa no contexto de um fenômeno mais amplo: o *letramento*, que se constitui num conjunto de *eventos* e de *práticas de letramento* que se dão nos múltiplos contextos socioculturais mediados pela modalidade escrita da língua, sendo esse mesmo fenômeno parte de outro ainda mais amplo: a *cultura escrita*. Nessa perspectiva, a alfabetização **não** se constitui numa etapa em que a escola meramente fornece a ‘chave’ do sistema alfabético, mas, sim, num processo que, não descurando desse aspecto, focalize os usos sociais da escrita de modo contextualizado, levando em conta os *eventos de letramento* de que as crianças já tenham participado antes de ingressarem na escola e dos quais continuam participando em outros *domínios* concomitantemente aos escolares.

A descrição dos *eventos de letramento* de que participam Dora, Katy e Sheber no *domínio familiar* reveste-se, então, de capital importância para depreender as *práticas de letramento* historicizadas nessas famílias – questão de que nos ocuparemos na próxima seção –, tanto quanto para identificar em que medida/ de que forma tais *práticas* incidem sobre o processo escolar de alfabetização e que implicações são depreensíveis a partir disso. Isso nos leva a considerações de Barton e Hamilton (2012) com os quais comungamos em relação à relevância de estudarmos a configuração das atividades de leitura e de escrita – depreensíveis por meio dos *eventos* – naturalizadas no *domínio familiar* como forma de “subsidiar o currículo educacional”, o que pode ser significativo em se tratando da busca de excelências para as atividades educativas, haja vista ser a escola, em tese, a “mais importante das agências de letramento” (KLEIMAN, 2008 [1995]). É preciso, como nos lembram Kalantzis e Cope (2006), que a escola reconheça que os aprendizes têm distintas representações e vivências a fim de lhes possibilitar *horizontalizações*: sem abandonar o repertório prévio, precisa o aluno ter subsídios para incorporar novas representações, o que pode impactar favoravelmente em seu processo de escolarização. Em suma, evocando Kalman (2002), faz-se necessário que a escola atente para os conhecimentos e as vivências prévios dos alunos para poder dar-lhes subsídios tanto para novas aprendizagens quanto experimentação de outras vivências.

Tendo emergido dos dados gerados a partir da interação com as crianças e suas respectivas famílias, o levantamento dos usos da escrita – por meio de questionários e de entrevistas que constituíram os instrumentos de interação (Apêndices F e G) – serviu-nos, por exemplo, para traçar o perfil dessas famílias quanto aos usos da escrita; usos que

parecem ser significativamente convergentes entre elas, o que procuramos evidenciar nos quadros sinóticos que se encontram nos Apêndices I e J. Além disso, foi possível, ao visitarmos as famílias, tomarmos contato com *eventos de letramento* que caracterizam a rotina familiar das crianças participantes deste estudo; para isso, foram importantes os ‘inventários’ que, prevendo aberturas, nos auxiliaram a mapear documentos – os quais, segundo Kalman (2004) mantêm inter-relação direta com atividades sociais em que a leitura e a escrita se fazem presentes –, materiais escritos e objetos presentes nesses *domínios*; enfim, os usos da escrita ali configurados. Diferentemente do que vemos em Hamilton (2000), no entanto, não vivenciamos tais *eventos*: falamos com as famílias sobre eles; logo, eles foram caracterizados e descritos com base na interação que mantivemos com essas famílias, na interação que mantivemos com as crianças e com a professora e na pesquisa documental a que empreendemos. Da triangulação dos dados gerados (YIN, 2010) por meio dos instrumentos de que nos valemos em tais interações, os quais foram relacionados aos dados da pesquisa documental, deriva a caracterização que é objeto de análise nesta seção.

Preditivas para uma interpretação ‘holística’ do *fenômeno do letramento* (BARTON; HAMILTON, 2012), as entrevistas foram muito relevantes para que, ao caracterizar os *eventos*, pudéssemos depreender *práticas de letramento*, o que nos permitiu inferir os valores que os pais atribuem a esses *eventos*, a forma como os vivenciam no dia a dia, se estão historicizados – no sentido de serem parte daquelas famílias – ou não ali. Para darmos conta disso, interpusemos, nos já referidos ‘instrumentos de interação’ (Apêndices F e G), quadros e perguntas: focalizamos os *eventos* nos quadros (frequência e tipo de evento); e, depois, falamos sobre eles em perguntas abertas, que permitiram entender por que os *eventos* (não) acontecem com frequência, de modo a entendermos os valores atribuídos a eles e a tradição desses *eventos* no *domínio familiar*, triangulando as informações obtidas com as demais fontes de geração de dados, como já mencionamos, com base em Yin (2010).

Importa, ainda, pontuar, no que tange à *temporalidade*, que os resultados das entrevistas realizadas tanto com as crianças quanto com suas famílias, evidenciam os *eventos* que são recorrentes no *domínio familiar*; os *interactantes* dessas crianças nessa esfera são os pais e familiares próximos, como as avós; em se tratando dessa mesma *temporalidade*, esses *eventos* se dão com frequência e, ao lidar prevalentemente com *artefatos* dos *letramentos dominantes*, remetem

à *grande temporalidade* (BAKHTIN, 2010 [1975]; 2003 [1979]), no amplo diálogo entre o passado, o presente e o futuro. Para tanto, valem-se de tais variados *artefatos* em que a escrita se faz presente, sobretudo aqueles característicos dos *letramentos dominantes*, como mostramos amplamente na seção anterior. Feito esse registro, passamos a descrever os *eventos* que foram objeto de nossa interação com os participantes da pesquisa.

Um dos dados interessantes que emergiu nessa mesma interação com esses participantes de nosso estudo é uma valoração expressiva dos usos da leitura e da escrita na ambientação familiar, pois tanto as crianças quanto suas famílias informaram – conforme planejamos nos quadros sinóticos que se encontram nos Apêndices I e J – que as atividades de leitura e de escrita, conforme excertos (23), (27), (29), (36), (37), (38), (41), (42), (43), (46) e (47) apresentados anteriormente, são recorrentes em suas casas e que habitualmente obtêm os livros e de outros materiais escritos/impressos de que dispõem em casa por meio da compra, estando imersas no que Britto (2003) denomina de “mercado de consumo de livros”, o que também denota, efetivamente, disponibilização de capital econômico para tal fim. Isso no leva, novamente, a esse autor que entende estarem implicados no processo de formação de leitores não só as relações intersubjetivas, mas também o pertencimento social e econômico, o compartilhamento do capital cultural (com base em BOURDIEU; PASSERON, 2011 [1970]).

Convergindo com as respostas dadas pelas crianças – planejadas no quadro sinótico do Apêndice I, em QA2, e no J, em QF1 –, sobre os hábitos de leituras dos pais, as informações das famílias, quando indagadas sobre que leituras tendem a ser mais frequentes no *domínio familiar*, também nos autorizam a inferir, a partir dos *eventos*, que tais *práticas* estão historicizadas nesses contextos, como é depreensível em (52), excerto de entrevista:

- (52) *Todo dia a gente faz lista, às vezes anota recado um pro outro... As atividades diárias às vezes eu escrevo, quando é alguma coisa fora da rotina. Eu leio bastante em casa porque eu trabalho com tutoria a distância, aí estou sempre lendo e escrevendo no computador; também meu marido, que está estudando pra concurso; então, está toda hora com um livro ou alguma coisa. Mas escrever assim a gente não tem muito hábito, é mais voltado pras práticas de leitura mesmo. Ultimamente [nomeia o marido] estava*

se interessando por livros de autoajuda. Tem um filósofo, o Cortella²⁰⁴, cujos vários livros [nomeia o marido] anda comprando... esses a gente lê. Fora os do trabalho são esses, e revistas que no dia das mães ele assinou a Vida simples. Jornal a gente sempre compra um no final de semana pra ler: 'A Hora'. A gente também costuma ler notícias no ClicRBS on-line, o Guia Floripa que a gente vê sobre cinema, programação de shows. (ENTR05 – Mãe, Família Sheber, ênfase nossa)

Em (52), além da já mencionada prevalência de *artefatos e/em*²⁰⁵ *eventos* vinculados aos *letramentos dominantes*, observamos – em nossos grifos – menções a *artefatos* dos *letramentos vernaculares*, entendidos com base em Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013) como aqueles que não ganham a *grande temporalidade* (com base em BAKHTIN, 2010 [1975]; 2003 [1979]) porque tendem a se insularizar no presente. Parece-nos, no entanto, muito clara tal prevalência de *artefatos e/em eventos* vinculados aos *letramentos dominantes*. Práticas semelhantes também emergem na Família Katy em que os usos da escrita se fazem presentes de modo frequente. Vejamos no excerto de entrevista a seguir.

(53) *Eu leio jornal, eu leio bastante a Bíblia, e a [Katy] lê as revistas, os gibis. No dia a dia assim mesmo eu leio jornal, porque eu trabalho no jornal 'Notícias do Dia'. Livros de literatura Eu já li muito, hoje não leio tanto, na minha adolescência eu li muito aquelas histórias da 'Coleção Vagalume', 'Alice nos país das maravilhas'. Temos o hábito de escrever recados... a [Katy] gosta muito de fazer*

²⁰⁴ Filósofo e educador brasileiro, professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

²⁰⁵ Usamos, aqui, a ambivalência *e/em* porque registramos muitos *artefatos* – como nas fotografias que compõem as Figuras – tomados fora dos *eventos*; por outro lado, com base em Hamilton (2000), não há *eventos de letramento* sem *artefatos* que materializem a modalidade escrita da língua, mesmo que em remissões orais a eles. Entendemos, ainda, que, embora registremos *artefatos* fora dos *eventos*, entendemos possível inferir que a maior parte desses *artefatos* seja agenciada em *eventos*, ainda que haja a ‘letra morta’, no livro que não é aberto e itens afins, mas, mesmo nesses casos, a manutenção de tais *artefatos* no *domínio familiar*, em espaços privilegiados na convivência cotidiana aponta para valorações que constituem *práticas de letramento*.

as coisas, se você ver ali na geladeira ela bota desenho, as historinhas que escreve, atividade ou alguma coisa... Esses dias nós fizemos uma dinâmica na igreja, outro dia ela estava colocando na geladeira. (ENTR06A – Mãe, Família Katy)

Notamos que o Pai, como registramos em (54), também está imerso no universo da *cultura escrita* em lides cotidianas com *artefatos* vinculados aos *letramentos dominantes*, demonstrando ter amplas vivências e um vocabulário que denota familiaridade com tais *letramentos*, sinalizando para familiarização com as *variedades especializadas* de que trata Gee (2004). No excerto (54) de entrevista a seguir, vemos dois importantes indicadores: em nossos grifos entendemos haver a materialização em enunciados das vivências a que fazemos alusões aqui, além de constar, neste excerto, indicadores da *temporalidade*, da sintonia dos usos da escrita com o *tempo* histórico em que esses *interactantes* se situam: um *tempo* em que o impresso dá lugar cada vez maior aos suportes virtuais.

- (54) *Pra mim é mais na internet, **todo dia de manhã eu leio as notícias nos sites de informações: Globo, Record. Material publicado tem sido menos agora, eu estava até há um tempo atrás estudando, aí eu estava tendo um contato um pouco mais com o material impresso... a revista 'VIP', o 'Diário Catarinense', por exemplo. Eu já lia mais romance policial, já direcionadas a coisas verídicas... gosto de comprar em sebos... sou 'rato de sebo'. E aí depois disso, agora mais atuais, o último livro que eu li foi 'Anjos e Demônios', e mais de leitura técnica mesmo.*** (ENTR06B – Pai, Família Katy)

Bastante próximo dessa família em termos de atividades de leitura e escrita é o universo da Família Dora, conforme apresentamos em (55), excerto de entrevista no qual, à exceção de algumas menções ao final, as referências são prevalentemente a *artefatos* vinculados aos *letramentos dominantes* e parecem bastante variadas, mesmo na menção a obras de literatura comercial – neste caso, *dominante* mais pela dimensão econômica e menos pelo diálogo no *grande tempo*.

- (55) *Mais livros, jornal não... jornal, como o 'Diário Catarinense', é mais presente no serviço... e alguns panfletos. E revistas, como a 'Nova' e 'Veja'.* [Dora] lê

bastante... ela até quase ganhou o prêmio da biblioteca de quem pega mais livros.. ela pega bastante, gosta de ler, antes ela pegava e não conseguia terminar; agora não, ela já pega e já lê tudo, no escrever que ela é mais resumida... [Nomeia o filho] agora que está tendo mais contato com os clássicos da literatura brasileira por causa do 'terceirão'. Eu já li alguns mais clássicos na época que estava estudando, no segundo grau lia um monte, agora nem tanto, mais os chamados 'best-sellers', como Danielle Steel²⁰⁶ ... que eu gosto de ler nas férias para relaxar... A [Dora] tem esse hábito de escrever mais, e nós não temos muito não, a [Dora] agora pegou um caderno ali e está escrevendo todo dia. Alguma coisa ela escreve, o que ela comeu ou que ela fez na escola. Eu controlo meus gastos diários em um caderninho que eu faço o registro mensal, mas aí termina o mês eu descarto. Roteiro de férias não é feito, escrever cartas e receitas não tem o hábito também. Já meu marido lê e escreve bastante... Agora, está às voltas com os artigos dele. (ENTRO7 – Mãe, Família Dora)

Cabe aqui um parêntese: tendo sido referida em (53) pela mãe da Família Katy, a geladeira é um detalhe interessante: todas as famílias participantes da pesquisa declararam não ter ‘quadro para recados’ em casa. Notamos, todavia, que é bastante naturalizado nesses domínios o uso da geladeira²⁰⁷ como espaço para deixar ‘recados’ e ‘lembretes’, afixados geralmente com *bottons* imantados que contêm propagandas de estabelecimentos comerciais – *artefatos* em que a escrita se faz presente –, como farmácias, pizzarias, panificadoras, dentre outros, conforme Figura 42. Importa o registro de que, na Família Dora, a mãe também nos informou que se vale da geladeira para afixar recados, mas não nos

²⁰⁶ Escritora norte-americana cuja trama dos livros geralmente gira em torno de ‘dramas românticos’. Escreveu 128 livros, tendo vendido mais de 600 milhões de exemplares no mundo todo. Muitos deles já foram adaptados para o Cinema. Maiores informações em: <<http://daniellesteel.com/about-danielle/>>.

²⁰⁷ Interessante registrar que, atenta a essa tendência em boa parte da população, a General Electric (GE) lançou, no mercado brasileiro, o “Refrigerador Duplex Fost Free Risque Rabisque” em 2007, cuja pintura foi desenvolvida com tecnologia que permite o uso de marcadores e canetas especiais – fáceis de apagar – para quadro branco. Atualmente, o produto está fora de linha conforme consta no sítio da GE (http://www.geeletrodomesticos.com.br/produtos/fora_de_linha/refrigeradores/frost_free/risque_rabisque/risque_rabisque.asp).

deu abertura para fotografar. Fazem-se presentes, portanto, usos *vernaculares* da escrita, relacionados de modo mais efetivo ao cotidiano dessas famílias. Essa nos parece uma questão relevante, porque, embora tenhamos mencionado uma série de *artefatos* representativos dos *letramentos vernaculares* – tal qual registramos no Apêndice G –, as menções a eles foram muito pontuais. Entendemos que tais usos da escrita estejam historicizados nessas famílias – a exemplo dos *bilhetes de geladeira*²⁰⁸ –, mas não se atribua a eles valorização que os coloque em evidência nas falas dos pais dessas crianças, o que, por si só, já nos parece um indicativo de quais sejam as *práticas de letramento* nesses *domínios familiares*, remetendo, ainda, ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), no que respeita a concepções que tendem a colocar em evidência usos canônicos da escrita como ‘dignos’ de menção e ênfase em detrimento de outros usos.

Figura 42 – Imagens de recados afixados na geladeira das Famílias Katy e Sheber



Fonte: Geração de dados da Autora.

Retornando à análise, podemos inferir, pois, com base nos excertos (52), (53), (54) e (55), que *eventos de letramento* são recorrentes nos *domínios familiares* dos participantes da pesquisa. Ainda quanto à forma de obter o que leem, cabe o registro de que é comum por parte das crianças o hábito de tomar emprestados livros e outros materiais impressos da biblioteca da escola ou do ‘cantinho de leitura’ – que já detalhamos em 5.2 – na sala de aula. Em relação à forma como

²⁰⁸ Embora, em muitos casos, tais *bilhetes* possivelmente estejam dando lugar a *MSN* ou recursos virtuais afins, mas essa discussão foge ao escopo deste estudo e careceria de um olhar empírico com outros contornos. Fica a menção.

tem acesso a livros e/ou outros materiais escritos, Dora é a única dos participantes a informar que costuma tomá-los emprestados de colegas/amigos, como registrado em (17). Em relação aos pais, obtivemos informações de que as Famílias Dora e Sheber realizam empréstimo de livros em bibliotecas, diferindo-se da Família Katy que, além de comprar os livros que leem, também costumam tomá-los emprestados de amigos/colegas. O pai de Katy, inclusive, informou-nos que adora frequentar e adquirir livros em sebos, autodenominando-se “rato de sebo”, como registramos em (54), o que parece convergir com as *práticas de letramento* da avó paterna e a aventada ‘tradição livresca’²⁰⁹ dos nativos da fronteira sul do Rio Grande do Sul.

Comportamentos como esses, tais como apresentamos nos excertos (25, (27), (30), (31), (34), (36), (38), (40), (41), (42), (47), (48), (50), (51), (52), (53), (54) e (55), permitem-nos inferir o quão efetivamente valorados são os usos da escrita nessas ambientações familiares, o que nos leva a considerações de Lahire (2006), Gee (2004) e Heath (1982): a leitura concebida como um *processo cultural*; e de Britto (2003) ante à ilusão de “levar luz à escuridão”, em alusão à busca por “formar leitores” sem facultar-lhes os já mencionados, com base em Kalman (2003; 2004), *disponibilidade* e *acesso* aos bens culturais dos *letramentos dominantes*, o que também é objeto de atenção de Street (2003) quando critica propósitos de “distribuição do letramento” acompanhados pela expectativa de que, tendo havido tal distribuição, cabe aos indivíduos fazerem o que quiserem com o “recém-adquirido letramento”, concepções estreitamente vinculadas ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984).

Vale, ainda, evocar Baynham (1995) que também entende ser necessário compreendermos o *fenômeno do letramento* com base em aspectos nele imbricados, como as ideologias e o poder social. Em se tratando de formação de leitores, evocamos Kalman (2003): quando não há diferenças substantivas entre as condições materiais para atividades de leitura e de escrita e as condições sociais para delas fazer uso e apropriar-se, o acesso à *cultura escrita* tende a ser facilitado porque os sujeitos estão familiarizados, uma vez que há disponibilidade e ampla sustentação em *práticas de letramento* – questão que particularizaremos

²⁰⁹ Empiricamente, não havendo dados científicos que o comprovem, os nativos do Rio Grande do Sul orgulham-se pela ‘elevada erudição da população’ da fronteira no extremo sul do estado, onde se deu a colonização portuguesa. O comportamento do pai e da avó materna da menina parece convergir com essa percepção empírica.

à frente – que ancorem tais *eventos* (STREET, 1988; 2003), como o acesso efetivo à biblioteca (KALMAN, 2003), o poder aquisitivo para a compra de livros (BRITTO, 2003), dentre outras questões afins.

Ainda em busca de apreender, a partir dos *eventos*, as *práticas de letramento* historicizadas no *domínio familiar*, na *grande temporalidade*, indagamos tanto as crianças quanto as famílias sobre *eventos* recorrentes na primeira infância. Questionadas sobre a existência de parentes, como tios, avós, que costumavam lhes contar histórias, Dora, Sheber e Katy responderam que “sim”. Neste excerto, fica evidente que não só os pais, mas também as avós de Katy costumavam contar-lhe histórias: (56) *Sim... Minhas avós costumavam contar. Também, às vezes, minha mãe contava o ‘Diário de um Banana’ pra mim, que eu lia cada dia. Só que agora ela não precisa mais conta pra mim, porque agora eu já sei ler.* (ENTR01 – Katy, alfabetizanda da Classe Carrossel). Sheber, em contrapartida, ouvia apenas dos pais: (57) *Aham... faz tempo, as do Jack, o rato... Só que agora eu só tô lendo mesmo as da biblioteca.* (ENTR02 – Sheber, alfabetizando da Classe Carrossel). Já Dora informou: (58) *Alguns costumavam contar história pra mim quando ficavam passando o dia lá em casa. Algumas eram de contos de fadas, como ‘Cinderela’.* (ENTR03 – Dora, alfabetizanda da Classe Carrossel). Vemos, aqui, a condição dos familiares como *interactantes* em *eventos de letramento* em que prevalece o *livro* como suporte, na remissão à cultura canônica e, por implicação, aos *letramentos dominantes*, uma valoração muito relacionada ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984; 2000). Notemos, aqui, também no *domínio escolar* a incorporação, na menção ao livro *Diário de um banana*, de texto característico de manifestações da escrita que tendem a ser *dominantes* por razões de projeção econômica, mas que não contam com a homologação das vozes de erudição, das vozes que referendam o que pode ou o que não ser canônico. Assim considerando, entendemos impróprio qualificar obras como *Diário de um banana* como *vernaculares*, já que se projetam no espaço em razão de interesses econômicos, mas as distinguimos da concepção de *dominante* que conferimos ao cânone, porque este, diferentemente de obras como aquela, tende a se projetar no espaço, mas também no tempo, dialogando com o passado e com o futuro.

Os excertos (56), (57) e (58) sugerem, igualmente, que essas crianças, de fato, tiveram contato com contação de histórias na infância, o que nos remete, novamente, a Heath (1982) para quem tais *eventos* são preditivos para a formação de leitores. Vejamos, agora, as respostas dadas pelas famílias, quando indagadas sobre o hábito de contação de

histórias às crianças por eles ou por algum parente, como tios e avós, tomados aqui como *interactantes* em tais *eventos de letramento* e, ainda, à luz de Vigotski (2003 [1978]) como interlocutores mais experientes, nesse caso na imersão na *cultura escrita*. A mãe de Sheber comenta que, em razão da falta de criatividade sua e do marido para criar histórias para o filho, costumavam ler as historinhas: (59) *Sim, a gente lia vários tipos de histórias pra ele, como a 'Fazenda da bicharada', que ele ganhou quando tinha uns dois anos, porque tem várias histórias. A gente nunca foi muito criativo; então, a gente sempre lia uma história, lia alguma coisa, como gibi, livrinho infantil* (ENTR05 – Mãe, Família Sheber). Referendando o que Dora informara, conforme (58), a Mãe comentou: (60) *Não, nem meus pais e nem os pais dele. A minha sogra, às vezes, contava histórias da cultura de Florianópolis, mas não historinhas de livros.* (ENTR07 – Mãe, Família Dora). A Mãe de Katy, por sua vez, relatou: (61) *Sim, minha mãe sempre contou historias; e eu, muito pouco... Só há pouco tempo comecei a ler mais para ela. A partir de livros, às vezes a tia contava umas histórias pra ela* (ENTR06A – Mãe, Família Katy); complementando, o Pai nos disse:

(62) *Ela tem uma tia que está sempre dando umas coisas ligadas ao folclore brasileiro, então [menção à sogra] lia bastante esses livros. Dava bastante coisa em critério de folclore brasileiro, mandava até fantoche pra ela; então, a gente tinha bastante desses livros* (ENTR06B – Pai, Família Katy).

Dados os excertos apresentados anteriormente, podemos inferir que *eventos* dessa natureza eram, em alguma medida, recorrentes nessas ambientações familiares e denotam que essas crianças foram orientadas, desde muito pequenas, para a palavra escrita. Comportamentos como esses evocam as teorizações de Heath (1982) que entende ser deveras relevante a rotina de contar histórias às crianças, uma vez que esse hábito auxilia a percepção desses pequenos aprendizes no que respeita ao significado do livro, tendo, ainda, implicações no processo de aquisição de hábitos e valores acerca da escrita, o que impacta favoravelmente nas habilidades dessas crianças na escola. Essas concepções de Heath (1982) nos levam a Lahire (2008 [1995]) que igualmente entende a “familiaridade com a leitura” e a “leitura em voz alta de narrativas escritas” como comportamentos relevantes para o aprendizado da leitura e da escrita, tendo estreita relação com o “sucesso escolar” por parte das crianças, o que observamos nos meninos

participantes de nosso estudo, questão que será particularizada no próximo capítulo.

Em relação às recordações dessas crianças quanto a atividades de leitura desde muito pequenas, procuramos sondá-las para saber se os pais liam para elas nessa fase de suas vidas. Depreendemos que as histórias de aventura e livros tipicamente infantis fizeram parte do universo infantil de Sheber: (63) *Alguns livros de bebê... Alguns livros de aventura e eles cantavam uma música pra eu dormir* (ENTR02 – Sheber, alfabetizando da Classe Carrossel). Ao que parece, Katy também esteve imersa em histórias tipicamente infantis: (64) *Às vezes liam historinhas* (ENTR01 – Katy, alfabetizanda da Classe Carrossel). Já os contos de fada parecem ter sido recorrentes na infância de Dora: (65) *Minha mãe sempre me botava pra dormir... Aí, algumas vezes ela lia alguma historinha, como a da ‘Cinderela’, e eu gostava muito disso* (ENTR03 – Dora, alfabetizanda da Classe Carrossel).

Em busca de entrecruzar as respostas dadas por essas crianças, apresentadas nos excertos (63), (64) e (65), indagamos os pais para saber como havia sido, quando pequenos, o contato de seus filhos com livros e se costumavam ler para eles. Todos expuseram que seus filhos tiveram, em alguma medida, contato com materiais escritos na primeira infância. A Mãe de Katy relatou, por exemplo, que ocorria, sim, algumas vezes: (66) *Algumas vezes... não muito* (ENTR06A – Mãe, Família Katy); o pai, referendando, afirmou: (67) *É mais ou menos... a mesma porção dos dois eu acho. Às vezes a gente ficava lendo um livro... e, se parava, começava a ler pra ela as historinhas que estavam acontecendo, normalmente ela que pegava os livros* ((ENTR06B – Pai, Família Katy). Na Família Sheber, esse contato, ao que parece, foi mais constante: (68) *A gente sempre trouxe livros pra casa; e, depois de certo tempo, ele começou a gostar dessa revista ‘Recreio’ e sempre que podia a gente comprava. E ele sempre teve à disposição os livrinhos* (ENTR05 – Mãe, Família Sheber). O contato mais intenso parece ter sido por parte de Dora, conforme relatou a mãe ao ser entrevistada:

- (69) *Quando ela nasceu já tinha sede de livro, e eu e meu marido somos formados em Biblioteconomia; aí, então, ela teve mais contato. Os livros que ela gostava eram ‘João e Maria’, ‘Chapeuzinho Vermelho’, os mais tradicionais. O que encantava mais eram as gravuras. E nesse processo a gente lia umas historinhas pra ela.* ((ENTR07 – Mãe, Família Dora, ênfase nossa)

Na ênfase que imprimimos em (69), indícios do que entendemos ser a forte penetração dos *letramentos dominantes* no *domínio familiar* de Dora e das outras duas crianças. Inferimos, a partir desses excertos, que nessas ambientações familiares – um *domínio* em que predomina um bom nível de escolaridade dos pais – há atividades naturalizadas de leitura e de escrita, o que denota a existência, no seio dessas famílias, não só de vivências escolarizadas com a escrita, mas também valorização de tais vivências, o que nos remete, novamente, a Lahire (2008 [1995]) que entende serem a familiarização dos sujeitos com a cultura escrita, as disposições econômicas e o modo com as famílias investem nos aspectos pedagógicos elementos preditivos para o bom desempenho escolar das crianças. Notamos, ainda, que as famílias de nosso estudo são detentoras de conteúdos escolarizados para partilhar com seus filhos, valorando os usos da modalidade escrita, o que se reflete no desempenho dessas crianças na escola – particularizaremos essa questão no próximo capítulo.

Em se tratando da *temporalidade*, no que respeita a hábitos relacionados ao acompanhamento dos pais nas atividades de leitura e de escrita dos filhos e a frequência com que costumam conversar com eles sobre livros e/ou outros materiais escritos, pudemos depreender fazer parte da rotina dessas famílias acompanhar seus filhos em atividades de uso da escrita, tanto quanto daquelas relacionadas à leitura. Na Família Sheber, há o hábito, por exemplo, de o Pai ler com o filho, e o casal costuma conversar como menino sobre os livros que lê: (70) *Sim, eles leem bastante juntos... leem gibi, piada. [Sheber] traz livros da escola e fica querendo que ele [o Pai] leia, aí cada um lê um pouco. A gente pergunta alguma coisa pra ele sobre os livros, mas não tem nenhum momento específico* (ENTR05 – Mãe, Família Sheber). Já Dora, em casa, geralmente tem o acompanhamento da Mãe: (71) *Quanto às leituras, semanalmente; toda semana ela traz livros da biblioteca, então sempre converso com ela sobre isso. Geralmente ela conta pra nós o que leu ou lê alguma coisa.* (ENTR07 – Mãe, Família Dora). A Família Katy demonstra, igualmente, a preocupação com a formação da menina; a mãe, por exemplo, apontou: (72) *Geralmente à noite acompanho minha filha nas atividades* (ENTR06A – Mãe, Família Katy). Também denotando uma preocupação em acompanhar a aprendizagem da filha, o pai destaca ao ser entrevistado:

(73) *Ela [a mãe, acompanha] pela parte da noite e eu normalmente pela parte da manhã... Normalmente pela parte da manhã que ela comenta alguma coisa comigo,*

alguma atividade que ela tenha feito ou algum livro que ela leu na escola, alguma coisa que ela prestou atenção, ou sobre os passeios de estudo. É um processo diário que a gente sempre procura saber o que aconteceu na sala de aula, durante a aula ou quando volta da escola. A gente sempre pergunta tanto a [nomeia a esposa] como eu. (ENTR06B – Pai, Família Katy)

Os excertos (63), (64), (65), (66), (67), (68), (69), (70), (71), (72) e (73) reiteram, com efeito, o que já havíamos observado nesses *domínios familiares*: a valoração da leitura e da escrita e o acompanhamento constante dos filhos nessas atividades. Parece evidente que a participação dessas crianças em *eventos de letramento*, como a leitura de um livro, a contação de histórias, ocorre com frequência no contexto das famílias que compuseram os participantes deste estudo. Isso nos remete a Street (2003), Hamilton (1994), Barton e Hamilton (2012) e Baynham (1995) que entendem o *fenômeno letramento* como intrinsecamente relacionado a objetivos sociais e a atividades culturais, aos quais subjazem rotinas mais amplas, escolhas e preferências associadas a diferentes práticas interacionais. Entendemos que o contexto familiar no qual Dora, Sheber e Katy estão inseridos agasalha múltiplos e variados *eventos de letramento* que convergem com os *eventos* característicos da esfera escolar, o que parece trazer, como ressalta Frade (2003), implicações enriquecedoras em se tratando do processo escolar de alfabetização dessas crianças. Tendo tecido essas considerações, passamos à próxima seção na qual nos ocuparemos das *práticas de letramento* que entendemos historicizadas no *domínio das famílias* que participaram desta pesquisa.

6.3 DEPREENDENDO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA HISTORICIZADAS NO DOMÍNIO FAMILIAR

Como nos lembram Heath (1982; 2009), Barton (2007) e Street (2003), as *práticas de letramento*, constituídas a partir de uma ‘rede de elementos’, materializam-se nos *eventos de letramento*, que se caracterizam por serem ‘ações visíveis’, ‘fotografáveis’ dos participantes em sua interação com os mais variados *artefatos* em que a escrita se faz presente (HAMILTON, 2000). Assim, tendo em vista, como destaca Pedralli (2011), o papel de centralidade que em nossa sociedade grafocêntrica desempenha a escrita, que se institui em *eventos*

ancorados em *práticas*, interessa-nos identificar em que medida tais *práticas* que parecem historicizadas na ambientação familiar de Dora, Katy e Sheber implicam no processo escolar de alfabetização dessas mesmas crianças, tendo em vista a convergência ou não dessas práticas com aquelas que se dão no *domínio escolar*. Para tanto, tendo descrito – na seção anterior – os *eventos* que têm lugar no *domínio familiar*, buscamos depreender as *práticas de letramento* dos participantes da pesquisa que entendemos historicizadas no *domínio familiar*, tendo em mente que a modalidade escrita da língua “[...] se materializa em práticas sociais de usos da língua as quais instituem relações interpessoais entre esses mesmos sujeitos historicizados” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013, p. 1).

Feito esse registro, passamos a focalizar a depreensão das *práticas de letramento* no *domínio familiar* de nossos participantes da pesquisa. Os dados gerados e os resultados da entrevista dão conta, por exemplo, dos distintos *eventos* de que Dora participa, recorrentemente, no *domínio familiar*, onde tem como interactantes os pais, o irmão mais velho e os avós. Nessa ambientação, tanto Dora quanto sua família têm à sua disposição ampla gama de *artefatos*, tais como livros, folhetos, gibis, revistas, documentos, dentre outros, conforme planejados nos quadros sinóticos que se encontram nos Apêndices I e J; participou de distintos *eventos*, como contação de histórias; leitura de suportes de diferentes naturezas, como livros, revista e gibis; audição de músicas; assistir a filmes; uso do computador e acesso à internet para pesquisas e jogos; os pais acompanham a menina nas tarefas e atividades escolares. Ainda a partir da entrevista, ficam claras as *práticas* historicizadas no domínio familiar, uma vez que Dora teve contato com as histórias, com os livros, gibis e revistas, com os jogos, os quais são bastante valorados tanto por ela quanto por seus pais que, assim como o irmão mais velho e os avós, constituem-se *interactantes* da menina na imersão na *cultura escrita* ao longo dessa formação. A mãe costuma acompanhar as atividades escolares, assim como conversar com a filha sobre os livrinhos que toma emprestados da biblioteca da escola. O pai tem hábitos recorrentes de escrita, assim como o irmão que se prepara para o vestibular. Ademais, a família costuma arquivar documentos dada a valoração social desses *artefatos* em que a escrita se faz presente, como registramos, por exemplo, nas Figuras 28 e 29 e em (25) e (55). Comportamentos como esses, fortemente voltado para as atividades de leitura e de escrita nos remetem, novamente, a Gee (2004), Heath (1982) e Lahire (2006) que entendem ser a aprendizagem da leitura e da escrita

um processo cultural que têm suas raízes fortemente entranhadas no *domínio familiar*.

Eis as *práticas de letramento* inferíveis a partir dos *eventos de letramento* de que Katy participa em seu *domínio familiar*: as avós da menina são, por exemplo, referência de usos da escrita, contando-lhe histórias, enviando-lhe livros e cartas, valorando, inclusive, o que a menina faz: torna quadro os desenhos de Katy, conforme registramos em (37), (41), (42) e (53). Os pais – *interactantes* diários da imersão da menina na *cultura escrita* – habitualmente acompanham Katy nas tarefas da escola, o que se evidencia na menção aos passeios promovidos pela escola dos quais a menina participa, conforme mencionado em (72) e (73), na descrição do que acontece e avaliam as tarefas, o que demonstra a proximidade com o que acontece na escola, como registramos em (31), (32), (66) e (67). Observamos, por exemplo, que o pai, presente na entrevista, é bastante atento às demandas da menina, como em (67). O vocabulário do pai é amplo, sugerindo leituras e vivências mais amplas; foi o que mais falou e, pelo que pudemos depreender, é filho de uma mãe que valoriza a escrita – é a avó paterna que envia cartas à Katy com frequência, como registramos em (42). Como a mãe é evangélica, frequentando com a filha regularmente os cultos, Katy também está imersa nos usos da escrita no *domínio religioso*, como vimos em (34). Como a menina passa mais tempo com o pai, também costuma ouvir músicas e assistir a programas televisivos – o pai mencionou, por exemplo, a rádio Itapema, como em (40), os canais News e History Chanel – em suas palavras: (74) [...] *geralmente assisto os programas da News, do History Chanel* [...] (ENTR06B – Pai, Família Katy) – símbolos de usos mais elaborados da língua na modalidade oral, com fortes implicações da modalidade escrita. Novamente aqui, alta valoração das atividades de leitura e de escrita, que são vivenciadas no *domínio familiar* como um processo cultural (GEE, 2004; HEATH, 1982; LAHIRE, 2006).

Em relação ao *domínio familiar* de Sheber, observamos que os *interactantes* do menino na imersão na *cultura escrita* são os pais que, assim como o filho, valoram significativamente os usos dessa modalidade da língua, com destaque aos *letramentos dominantes*. A partir de um comentário feito pelo menino – por ocasião de nossa visita à família – de que o conjunto de revistas que possui custa duzentos reais, depreendemos que essa valoração não está circunscrita apenas ao âmbito cultural, mas também ao econômico (com base em BRITTO, 2003). Outro aspecto que indica serem as *práticas* ali historicizadas é a clareza em relação aos documentos e à forma como lidar com eles:

arquivados em pastas específicas para tal fim. Além disso, a mãe demonstra, claramente, saber diferenciá-los, como ao comentar que a casa em que residiam não era escriturada, mas tinham um contrato de compra e venda, o que diferia da nova que estavam adquirindo, pois teria escritura pública. Esse é um dos vários indícios que reiteram a condição de elevada escolaridade desse grupo de participantes de pesquisa. Detalhe interessante é o fato de o menino, ao mencionar a qualidade de computador de mesa e tecer outros comentários, ter usado a *norma culta*, no sentido que Faraco (2008) dá ao termo²¹⁰, concordância sobretudo: (75) *Eu queria um computador de mesa no meu quarto porque eles são melhores; são mais rápidos* (ENTR02 – Sheber, alfabetizando da Classe Carrossel, ênfase nossa). Isso que sinaliza, por certo, para um ambiente em que as *práticas de letramento* e a escolarização são altamente valoradas (KLEIMAN, 2008); valoração essa que se evidencia na preocupação com a educação do menino (LAHIRE, 2008 [1995]), acompanhando suas atividades escolares, na aquisição de variados *artefatos*, como livros, revistas, gibis e jogos, na escolha de filmes para ver fora de casa pelo gosto do menino: (76) *Geralmente a gente escolhe os filmes muito em função do que o [Sheber] gosta, como animação e aventura* (ENTR05 – Mãe, Família Sheber).

Dado o exposto, entendemos que as distinções entre Dora, Katy e Sheber não são muito significativas: a família de Dora pareceu-nos ter mais posses no sentido econômico do termo, mas, quanto a referências culturais, as Famílias Sheber e Katy parecem contar com referências culturais muito diversificadas em se tratando dos *letramentos dominantes*, os quais estão associados, como nos lembram Barton e Hamilton (2012) e Hamilton (2000), a organizações formais, como escola, Igreja, empresas, associações, dentre outras. Em face da disponibilidade, do amplo acesso a uma imensa gama de materiais escritos (KALMAN, 2003) e da valoração desses mesmos materiais, depreendemos, todavia, que as *práticas de letramento* historicizadas no *domínio familiar* de Dora, Sheber e Katy convergem com aquelas que caracterizam o *domínio escolar* e a de outras instituições de prestígio, impactando favoravelmente no processo escolar dessas crianças – questão sobre a qual nos debruçaremos no próximo capítulo.

²¹⁰ O autor diferencia *norma culta* de *norma padrão*, entendendo aquela como os usos da língua característicos das elites escolarizadas, em alusão ao Projeto Norma Urbana Culta (Nurc); já por esta entende a abstração das prescrições de cunho normativista.

7 IMPLICAÇÕES DEPREENSÍVEIS DA EVENTUAL MAIOR OU MENOR CONVERGÊNCIAS ENTRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NOS DOMÍNIOS ESCOLAR E FAMILIAR E O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Buscar pontos de convergência entre as *práticas de letramento* do *domínio escolar* e aquelas que se dão no *domínio familiar* implica termos em mente a compreensão de que a *linguagem* – como já discutimos no segundo capítulo – indicia a realidade cultural (KRAMSCH, 2012) em que os sujeitos estão imersos, estando aí implexos valores, relações de poder, e ideologias. Internalizada nos distintos grupos sociais por meio das semioses que incidem no processo de “constituição da subjetividade”, ela encerra em si um grande poder de simbolização (conforme VIGOTSKI, 2009 [1934].), marcando “[...] as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham” (GERALDI, 2010b, p. 123). Isso no leva a Vigotski (2003 [1978]) e seu entendimento de *linguagem* como “instrumento psicológico de mediação simbólica” tanto das interações sociais quanto da organização do pensamento. Nessa perspectiva, compreender essas trajetórias individuais, levando em conta o(s) grupo(s) em que insere(m) os distintos atores sociais, torna-se um procedimento que, seguramente, nos possibilita depreender, por exemplo, implicações entre a maior ou menor convergência das *práticas de letramento* que caracterizam os *domínios escolar e familiar* e o desenvolvimento do processo de escolarização de crianças advindas, por exemplo, de distintos entornos socioculturais e econômicos.

Dado o exposto e em busca de respostas à nossa questão geral de pesquisa, nosso enfoque recai, neste capítulo, sobre as duas últimas **questões-suporte**, o terceiro e o quarto desdobramentos de nossa questão pesquisa: **Que pontos de divergência e/ou convergência são depreensíveis entre as *práticas de letramento familiar* e as *práticas de letramento escolar*? Que implicações é possível depreender entre essa eventual maior ou menor convergência e o desenvolvimento do processo de alfabetização por parte das crianças?** Em busca de respostas a esses questionamentos, procuramos identificar, a partir de nossa imersão em campo, em que medida essas *práticas* convergem ou divergem com/das *práticas de letramento escolar* a fim depreender implicações entre essa eventual maior ou menor convergência e o desenvolvimento do processo de alfabetização por parte das crianças participantes de nosso estudo.

Importa o registro de que o movimento analítico, à luz do *Diagrama Integrado* (Figura 2) já empreendido neste capítulo, no quinto e sexto capítulos, evidencia que há profundas **convergências** entre *práticas de letramento* no *domínio escolar* e aquelas que têm lugar no *domínio familiar*, as quais se caracterizam por uma estreita aproximação a valorações e representações dos *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 2012), no que se refere às três crianças participantes de nosso estudo com as quais interagimos no decorrer de nossa imersão em campo. Podemos inferir, todavia, a partir da análise dos *eventos de letramento* (HEATH, 1982) que vivenciamos na Classe Carrossel – já detalhados no quinto capítulo – que essa convergência não está circunscrita apenas a essas três crianças, mas também às demais, uma vez que a aventada hipótese de que haveria, na classe, distinções bastante significativas não se sustentou, revelando-se uma heterogeneidade apenas relativa, tal qual vimos mencionando nestes últimos capítulos. Embora alguns pais tenham empregos e salários melhores e haja substantiva diferença em termos de pertencimento geográfico e cultural, no que diz respeito à escolaridade e a *práticas de letramento familiares* parece haver uma significativa homogeneidade entre as famílias dessas três crianças – e, por inferência, na Classe Carrossel como um todo.

Embora Barton e Hamilton (2012) teorizem que o *lar* é um *domínio* que tende a se diferenciar do *ambiente escolar* em se tratando de questões atinentes ao *letramento*, e Kalantzis e Cope (2006) nos alertem que estudantes têm distintas experiências de vida, de representações de mundo, e diferentes saberes, podemos afirmar que, em tese, há uma heterogeneidade (LAHIRE, 2008 [1995]), mas ela é relativa em se tratando do objeto deste estudo, não redundando em diferenças significativas exatamente pela valoração do processo de escolarização por parte das famílias e pelo engajamento dessas mesmas famílias a *práticas* muito homogêneas, não havendo distância substantiva entre suas vivências e as *dominantes*. Ao que parece essas crianças tiveram contato com a *cultura escrita* muito antes de iniciarem seu processo de escolarização (conforme HÉBRARD, 2010), diferindo, portanto, daquelas que cresceram em ambientações em que tal contato é rarefeito, como mostra, em nosso grupo, Euzébio (2011), em estudo a que já fizemos menção anteriormente.

Ancoradas em Hamilton (2000), Street (1988), Barton (2007) e Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), ocupamo-nos, neste capítulo, das respostas às já mencionadas duas questões-suporte finais, com vistas a aprofundar nossa interpretação (MASON, 2002) de que há

convergências entre as *práticas* nesses domínios, uma vez que as representações de mundo no que respeita aos usos da escrita (conforme HEATH, 1982) de Dora, Katy e Sheber, advindas de entornos socioeconômicos relativamente favorecidos e com bom nível de escolarização, são muito próximas daquelas que são predominantes no CA, especificamente no contexto da Classe Carrossel, o que, ao que nos parece, não traz implicações de maior complexidade em se tratando do processo de hibridização entre *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes* (KALANTZIS; COPE, 2006; ROCKWELL, 2010), porque não há prevalência de *letramentos vernaculares* no *domínio familiar* dessas crianças, tomados, tais *letramentos vernaculares*, como manifestações muito específicas da sociogênese de inserção imediata dessas crianças com base em VIGOTSKI, 1997 [1987]; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013). Encontramos, por conseguinte, prevalência de usos da escrita que correspondem muito estreitamente aos *letramentos dominantes*, os quais têm espaço de ênfase na Classe Carrossel e nas bases do CA com as quais tivemos contato e que foram objeto de atenção no quinto capítulo. Embora prevaleçam essas convergências, notamos que há especificidades que requerem consideração, dentre as quais estas: a) a imersão na cultura escrita não se dá do mesmo modo com todas as crianças, pois algumas parecem ter experiências mais diversificadas com a escrita do que outras; e b) as preferências de leitura que as crianças levam para a escola tendem a ser de literatura de massa, as quais a escola empenha-se em horizontalizar para vivências com a erudição.

Importa ainda o registro de que, na categoria *artefato*, tendo por base os *eventos*, também analisamos o processo de apropriação do sistema alfabético, mas o fazemos na interação com a professora da classe e respeitando a historicização desse olhar docente em tal processo de apropriação: como a professora se vale dos *estágios implicacionais* de Ferreiro e Teberosky (2007 [1984]) pontualmente para essa finalidade, mantivemos tais níveis como base para essa análise – reconhecendo-os distintos epistemologicamente de nossa base analítica –, porque nos interessa **não** a descrição da apropriação em si mesma, mas a forma como esse processo se historiciza na interface *família/escola*. Essa menção fica, também, relativizada aqui porque todas as três crianças se encontravam no chamado *estágio alfabético*, o que nos liberou de discussões mais verticalizadas sobre esse tema. Assim, para dar conta desses propósitos, na primeira seção, nosso enfoque incide sobre os pontos convergentes e/ou divergentes entre as *práticas de letramento* nesses dois *domínios*, trazendo também o ‘olhar’

da professora; na segunda, abordamos as implicações dessas convergências/divergências, focalizando a visão dos próprios alunos, de suas famílias e da professora sobre o processo escolar de alfabetização.

7.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO: PONTOS DE CONVERGÊNCIA ENTRE OS *DOMÍNIOS* ESCOLAR E FAMILIAR

Tendo caracterizado analiticamente os *eventos de letramento* que têm lugar nos *domínios escolar e familiar*, foi possível depreendermos que as *práticas de letramento* que singularizam esses dois *domínios* são convergentes, sendo historicizadas nesses universos em que os usos da escrita são altamente valorados e muito estreitamente vinculados à erudição. Há, nesses entornos, fragrante prevalência das *práticas de letramento* representativas dos *letramentos dominantes*. Com base, por exemplo, nos excertos (27), (30), (36), (37), (42), (46), (52), (55) e (71), podemos inferir que as famílias leem frequentemente textos em *artefatos* (HAMILTON, 2000) constitutivos de *eventos de letramento* de toda ordem e costumam incentivar seus filhos a fazê-lo, o que converge com o olhar das próprias crianças acerca das atividades de leitura no *domínio familiar*. Sheber, por exemplo, menciona que os pais leem sempre e, focado no *artefato*, menciona que eles geralmente leem livros mais volumosos: (77) *Sim, sempre, assim livros mais compridos. [...] Eles também me incentivam a ler; uma ou duas páginas eles dizem pra eu ler. Às vezes pedem pra eu falar o que entendi da história* (ENTR02 – Sheber, alfabetizando da Classe Carrossel). Ainda que tenhamos, aqui, uma explicitação da valoração do *livro* em si mesmo, o que remete ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), esse comportamento denota que o menino está bastante familiarizado com o que os pais costumam ler.

Percepção semelhante também é a de Katy que menciona ser incentivada tanto pelos pais quanto pela avó: (78) *Sim. [...] [Eles me] incentivam, e minha vó também incentiva. Ela sempre pergunta se eu tô lendo mais e me dá livros e revistas de presente... Eu gosto de revista porque fala um monte de coisa legal, fala as novidades* (ENTR01 – Katy, alfabetizando da Classe Carrossel), o que converge com o informado pelos pais em (37), (41) e (42). Em se tratando de Dora, tal hábito também parece historicizado em seu contexto familiar. Interessante notar que, além de afirmar que “sim”, ressalta: (79) *Sim. Na verdade, eu vejo minha mãe ler quase toda hora. [...] Meu pai fala que eu tenho que ler pra poder aprender; e, em alguns momentos, eles leem*

comigo e também perguntam sobre o que li (ENTR03 – Dora, alfabetizando da Classe Carrossel).

Esse tratamento da leitura de modo abstraído dos usos situados, tomada como verbo intransitivo – importa ‘ler’ –, é manifestação típica de concepções vinculadas ao já mencionado *modelo autônomo de letramento*, o que, por si só, parece-nos ilustrativo de uma vinculação a compreensões ligadas aos *letramentos dominantes*, no âmbito dos quais o *artefato* ‘livro’ tende a significar por si mesmo, independentemente dos *eventos de letramento* a que se vincule (com base em STREET, 1984; KLEIMAN, 2008 [1995]; BARTON; HAMILTON, 1998). Sob essa perspectiva, a transitividade do verbo *ler* tem como complemento *livros* e não os *eventos* nos quais esse *livro* tem lugar, a exemplo de *eventos* nos quais as relações intersubjetivas se dão pelo *poema* veiculado no *livro*, pelo *ensaio* veiculado no *livro*, pela *biografia* veiculada no *livro* e afins; a ênfase está, pois, na valoração asséptica do *artefato* em si mesmo e não nas relações intersubjetivas a que esse *artefato* se presta, o que nos remete a valorações muito vinculadas à ‘cidade das letras’ (RAMA, 1985).

Esses excertos são exemplos de comportamentos que, em nossas interações com os familiares, emergiram como muito evidentes: essas famílias exercem importante papel na preparação dessas crianças para a leitura e a escrita, auxiliando-as na descoberta e no entendimento dos livros (conforme HÉBRARD, 2010). Trata-se de crianças que, desde a tenra idade, começaram a ter contato com as variedades especialistas da língua (conforme GEE, 2004), imersas em domínios familiarizados com a *cultura escrita*, a exemplo do que já apresentamos nos excertos (52), (53), (54), (55), (56), (59), (60), (61) e (69). Inferimos, ainda, que essas crianças já têm internalizados o valor e a importância que atribuem aos estudos. Indagado sobre isso, Sheber declarou: (80) *Pra ficar mais inteligente [...] todo mundo tem que saber quando crescer*. (ENTR02 – Sheber, alfabetizando da Classe Carrossel). Katy, por sua vez, comentou que a importância reside no “aprender a ler”: (81) *Eu acho que ler... Aprender a ler... Eu gosto de Português por causa das leituras*. (ENTR01 – Katy, alfabetizanda da Classe Carrossel); e Dora pontuou a questão de um futuro profissional, o que parece advir dos pais: (82) *Porque acho que pode conseguir uma profissão muito boa. Profissão é importante, também estudar muito pra poder conseguir passar de ano, se não vai ter que repetir* (ENTR03 – Dora, alfabetizanda da Classe Carrossel). O conteúdo desses excertos evoca o *mito do alfabetismo* de que trata Graff (2004), considerando que esse ‘futuro melhor’ tende a decorrer da conjugação do pertencimento socioeconômico com a

qualidade do processo de escolarização, o que nos leva a Britto (2003) e à forma como coloca em xeque perspectivas redentoristas atribuídas à escola isoladamente.

Tais respostas, ao que parece, são influenciadas, em boa medida, pela valoração que os próprios pais demonstram ter pelos estudos – como já registramos no sexto capítulo, apenas o pai de Katy não tem curso superior, mas demonstra, nitidamente, estar afinado aos usos sociais da escrita, com forte vínculo com aqueles relacionados à erudição, conforme excertos (37), (40), (42), (62) e (67). A referida valoração que depreendemos parece contribuir para o engajamento efetivo de seus filhos nas atividades promovidas pela escola que, no entendimento das Famílias Dora, Katy e Sheber, estimulam o gosto dos filhos pela leitura. Notemos que, no entendimento da mãe de Sheber, a escola

(83) [...] *estimula, sim, o gosto pela leitura, na medida em que as histórias que estão escritas viram brincadeiras na sala, coisas criativas assim. Até a professora fez uma atividade de criar história, em uma reunião; deu várias figuras, palavras, pra cada grupo... Acho que essas coisas fazem ficar divertido. Eu acho que eles vão puxando, cada vez aparecem textos mais longuinhos.* (ENTR05 – Mãe, Família Sheber)

Nesse excerto, também se evidencia, na fala da mãe, a importância da ludicidade em se tratando da formação de leitores, o que nos remete a Kleiman (2005) que entende ser essencial, no ensino da leitura, a realização de atividades que possibilitem à criança a experimentação de “diferentes formas de agir”, a fim de vivenciar distintos “mundos e atividades sociais de *letramento*”. Compreensão semelhante, inferimos na fala do pai de Katy quando menciona os passeios: (84) *Eu acho que as atividades propostas na escola auxiliam bastante ela. Esses passeios que ela faz e depois tem que fazer o relato, isso ajuda até a ativar a criatividade dela, a percepção do que ela está fazendo* (ENTR06B – Pai, Família Katy). A mãe, por sua vez, ressalta, conforme excerto de entrevista, que a filha

(85) [...] *se desenvolveu bastante ali na escola, tem um bom desenvolvimento na questão da escrita no começo, até hoje. Como a professora falou, não é um passeio é uma aula fora. Eu gosto bastante do Colégio de Aplicação, está sendo bem importante pro desenvolvimento dela* (ENTR06A – Mãe, Família Katy).

Notemos que a avaliação da mãe de Dora também parece convergir quando destaca: (86) *Sim, acho que as atividades propostas na escola estimulam, sim; o tempo que eles têm na biblioteca, ida semanal que estimula a leitura, as viagens, música* (ENTR07 – Mãe, Família Dora). Vemos em (86) claras menções a manifestações icônicas dos *letramentos dominantes*: biblioteca, leitura, viagens, música, tomadas como espaços de aprendizagem.

Novamente se evidencia, aqui, que os pais acompanham o dia a dia da escola, sabendo claramente que *eventos de letramento* têm lugar naquele *domínio*: a já mencionada ‘sintonia’ entre *domínio familiar* e *domínio escolar*. Comportamentos como esses nos remetem a considerações de Lahire (2008 [1995]) sobre o relevante papel que tem a família no que respeita à imersão dessas crianças no *domínio escolar*, as quais parecem compreender as demandas e as representações desse mesmo *domínio*. Ainda em se tratando de alfabetização, vale uma remissão a Faraco (2012) que, a exemplo de Heath (1982) e Gee (2004) – ainda que não se valha desses conceitos com esta nomeação –, também teoriza serem os *eventos de letramento* concebidos como momentos que antecedem o processo de aprendizagem do sistema alfabético e se dão num *continuum* ao longo da vida dos aprendizes.

Percebemos, no decorrer de nossa imersão na escola, que Nina, a alfabetizadora, procurava enfocar, no trabalho com a leitura, os *letramentos dominantes*, promovendo o contato das crianças, por exemplo, com clássicos da literatura ocidental, conforme excertos (9) e (12) e Figura 20; e também na seguinte fala de Nina: (87) *Acho importante trabalhar alguns clássicos para eles irem tomando gosto* (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel). De fato, constatamos um trabalho bastante frequente com os clássicos – compreendidos como manifestações da literatura canônica –, como registramos na vinheta narrativa a seguir.

(88) *Após entrada, alunos se acomodaram e cumprimentaram, como o fazem em todas as aulas, a professora: “Boa tarde, professora [Nina]” – disseram em uníssono. Assim que todos se ajeitaram em seus lugares, a professora passou, no quadro, a pauta que foi copiada pelos, como de praxe, em suas agendas: 1.Leitura; 2.Atividade com*

[Pesquisadora]²¹¹; 3.Educação Física; 4.Lanche/Recreio; 5.Correção; 6.Atividades; 7.Deveres; 8.Leitura na sala; 9.Saída. Após a leitura da pauta realizada por alguns alunos, [Nina] continuou a leitura do livro 'Mil e uma noites', mas, antes de dar prosseguimento, indagou o que havia lido na aula anterior. Notamos várias mãozinhas levantadas e ansiosas para relatar o que lembravam. Um deles me chamou a atenção – [Sheber] – por ser bem detalhista ao relatar suas lembranças. (DCN79)

Dado o exposto, inferimos que as crianças participantes de nosso estudo demonstraram ter amplas vivências em *eventos de letramento* vinculados aos *letramentos dominantes*, os quais eram recorrentes e variados nos *domínios escolar e familiar*, o que denota serem, nesses *domínios*, historicizadas *práticas de letramento* também estreitamente alinhadas a tais *letramentos dominantes*.

No âmbito desse alinhamento, porém, notamos um movimento em que emergiam usos da escrita representativos de uma dominância econômica, mas não canônica. Tais usos eram levados para a escola, como a *Revista Club Penguin* e a literatura de massa, claramente identificada no livro *Diário de um banana*. Reiteramos, aqui, nossa compreensão de que haveria, nesse movimento, a influência da ambientação familiar na ambientação escolar, um contraporte ao que temos registrado, ou seja, um contraporte à influência da ambientação escolar na ambientação familiar. De todo modo, trata-se de *letramentos dominantes*, o que reitera o alinhamento anteriormente mencionado: a diferença estaria em se trata de uma dominância de base econômica massiva e não canônica erudita.

Nossa percepção parece convergir com o olhar de Nina, a alfabetizadora, que, ao comentar sobre as experiências com a escrita que cada criança trouxera, de casa para a escola – tanto no início quanto ao longo do ano letivo –, pontua, por exemplo, que as contribuições trazidas por Sheber do *domínio familiar* para a escola tinham estreita relação como a ludicidade da escrita. Vejamos no excerto de entrevista a seguir.

(89) [Sheber] *trazia de casa uma relação de muita criatividade e inventividade que isso aparecia muito nos textos dele,*

²¹¹ A atividade mencionada aqui se refere à que realizamos com as crianças para que escolhessem seus nomes fictícios (conforme Apêndice E), o que nos possibilitou, ainda, gerar amostra de escrita deles.

inclusive trazendo desenhos que ele fazia em casa onde aparecia a escrita, e esses desenhos eram sempre relacionados a esse aspecto mais de criatividade, ou seja, de inventar uns bonecos ou uma história e escrever e trazer para mostrar pra turma, porque esse era o momento que a gente tinha de mostrar alguma coisa. (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel)

Essa questão da inventividade na escrita foi percebida, também, por nós quando interagimos com a família do menino. Indagado sobre os desenhos colados na porta de seu quarto nos quais havia desenhos, conforme Figura 43, Sheber informou: (90) *Eu me inspiro no gibi dos dragões que eu coleciono. Na verdade eu colecionava a 'Recreio' e, depois, o pai me deu mais uma que era a nova coleção da Caverna do Dragão*²¹²; *aí, eu fui colecionando a dos dragões* (ENTR02 – Sheber, alfabetizando da Classe Carrossel). Eis aqui a *HQ*, gênero em que a modalidade escrita se faz presente, servindo de mote para os desenhos que o menino produz. Comportamentos como esse nos levam a Kleiman (2005) que ressalta a importância de a criança ter contato com variados *artefatos* de escrita – nesse caso, algumas alusões remetem a *letramentos* que são ou se tornam *dominantes* não pelo diálogo com o *grande tempo* (BAKHTIN, 2010 [1975]; 2003 [1979]), mas por prevalências de ordem econômica que converte em fenômeno de mídia determinados usos da escrita no universo infantil, fazendo grassar do *pequeno tempo*, mas em espaços sociais alargados.

Ainda aqui, importa considerar que a linguagem do gênero *HQ*, por certo, reveste-se de peculiaridades que podem auxiliar o aprendizado dos leitores nas distintas fases de escolarização – é o lúdico na escrita aqui preditivo, como comenta Gee (2004). Na alfabetização, por exemplo, a linguagem característica das ‘*HQs*’, que engloba a interação entre os elementos visuais e verbais, torna-se uma significativa estratégia para auxiliar as crianças no processo de decodificação, despertando-lhes, inclusive, o gosto pela leitura e a criatividade. De todo modo, manifestações *dominantes* por razões econômicas, às quais a essas crianças é dada *disponibilidade* e *acesso* (com base em KALMAN, 2003; 2004) por seu pertencimento social.

²¹² *Caverna do Dragão (Dungeons & Dragons)*, série de animação coproduzida pela Marvel Productions, TSR e Toei Animation, baseia-se no jogo de RPG homônimo Transmitida pela TV brasileira a partir de 1986, foi vertida para os quadrinhos posteriormente (conforme RETRÔTV, 2013).

Figura 43 – Detalhe do gibi *Caverna do Dragão* e da porta do quarto de Sheber



Fonte: Geração de dados da Autora.

Hábito semelhante ao de Sheber foi observado em se tratando de Katy, o que é referendado, inclusive, pela fala dos pais – excertos (42) e (53). Notamos que a menina se vale tanto da linguagem verbal quanto da não verbal nos textos que produz livremente em casa; ou, então, com base em alguma leitura feita, produz desenhos. Vejamos a Figura 44.

Figura 44 – Detalhes dos textinhos e desenhos de Katy



Fonte: Geração de dados da Autora.

Como parece evidente, a escrita é parte do cotidiano dessas crianças na relação com seus familiares e compõe os momentos de ludicidade de sua infância, em evidência do *processo cultural* de que trata Gee (2004). Nina reconhece essa familiarização e, no caso de Katy, percebe esse traço de criatividade e comenta que a menina, inicialmente, não se sentia autorizada a escrever em razão das trocas fonó-grafêmicas que ainda apresentava, mas, com o tempo, foi se soltando e se permitindo textualizar. A própria Katy, por exemplo, relatou: (91) *Eu costumo escrever umas historinhas com desenhos.* (ENTR01 – Katy, alfabetizanda da Classe Carrossel). Vejamos, agora, a percepção de Nina sobre a menina, que apresentamos em (92), excerto de entrevista.

(92) A [Katy] *assim eu vejo que foi um processo durante o ano, no começo do ano ela também não trazia elementos tão presentes do processo de letramento ou de escrita, mais pro final do ano ela começou a trazer revistas que ela gostava, como do 'Club Penguin' que trazia pra mostrar para os amigos. E dessas revistas, de ver os colegas trazendo desenhos, ela também começou a trazer, mais pro final do ano; então, ela trazia desenhos, histórias que ela ou copiava; às vezes, copiava das revistas e trazia ou ela inventava, mas a [Katy] tinha uma dificuldade em relação à produção de texto, isso pra ela foi um processo que a gente teve que investir durante o ano porque me parecia que ela tinha algumas dificuldades de trocas de letras, relação grafema-fonema, e isso também fazia com que ela se sentisse um pouco retraída para produzir textos, não era uma atividade que ela tinha muito prazer; ela preferia as atividades matemáticas. Isso que eu percebia que a deixava mais retraída, mas não no sentido que ela não tivesse um repertório para construir um texto, mas isso a deixava mais retraída; e aí com o tempo foi necessário trabalhar, e eu percebia essa evolução. Eu percebi que ela foi se autorizando a escrever mesmo tendo algumas trocas durante o decorrer do ano letivo, mas ela demonstrou mais dificuldade do que esses dois alunos em relação à produção escrita.* (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel)

Ao que nos parece, Nina endereçava um olhar atento a cada uma dessas crianças, a fim de auxiliá-las no processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua, mas de modo a incentivar as crianças a expressarem suas ideias, privilegiando, segundo Kleiman (2002) a

“prática discursiva” subjacente a essa modalidade. Com relação a Dora, comenta que percebia uma inclinação maior para outros tipos de leitura, mais relacionado à Ciência, por exemplo, e que a criatividade presente nos outros dois colegas mencionados anteriormente não se fazia presente em Dora. Vejamos no excerto de entrevista a seguir.

- (93) *No caso da [Dora], não é que era oposto, mas era uma característica bem diferente, ela não tinha muito interesse por literatura, eu não percebia um interesse muito grande, ela tinha interesse por outras coisas, por exemplo, textos que falassem mais sobre as coisas da ciência, da natureza. Havia algumas histórias específicas que ela gostava, não era toda literatura que ela gostava; não gostava daqueles livros que as meninas gostam, de princesas, fábula. Ela não tinha esses mesmos interesses, os livros que ela gostava eram outros... A [Dora] ela já não aparecia tanto essa questão de trazer elementos; o que eu acho que vem de casa que aparecia nos textos dela eram muitas coisas do cotidiano que ela vivia... Eu me lembro de que ela contava que pesquisava com o irmão e aí trazia isso... Alguns elementos apareciam nos textos dela ou de passeios que ela fazia com a família, mais no sentido do relato. E a [Katy] mais pro final do ano. No caso da [Dora], não é que era oposto, mas era uma característica bem diferente, ela não tinha muito interesse por literatura, eu não percebia um interesse muito grande, ela tinha interesse por outras coisas, por exemplo, textos que falassem mais sobre as coisas da ciência, da natureza. Havia algumas histórias específicas que ela gostava, não era toda literatura que ela gostava; não gostava daqueles livros que as meninas gostam, de princesas, fábula. Ela não tinha esses mesmos interesses, os livros que ela gostava eram outros. (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel)*

Elicia-se em (89), (92) e (93) – falas de Nina – a importância das vivências que essas crianças traziam do *domínio familiar* para a escola, o que nos remete a teorias de Kalman (2002; 2004) sobre a alfabetização ser um processo que deve ser empreendido tendo por base as vivências, o contexto e as diferentes práticas cotidianas das crianças, considerando, igualmente, como elas se apropriam das atividades mediadas pela modalidade escrita. Isso requer, seguramente, um olhar para além do mero aprendizado do sistema de escrita. Subjaz, ainda, à fala dessa alfabetizadora o entendimento de que a alfabetização se

constitui num processo que está contido num contexto mais amplo (conforme FARACO, 2012; CERUTTI-RIZZATTI *et al.*, 2013) que envolve múltiplos *eventos e práticas de letramento* que se dão nas diversas esferas da atividade humana. E, ainda que estejamos trabalhando com o conceito de *domínio* e não de *esfera*, isso nos remete a Bakhtin (2003 [1952-53]) que concebe serem os usos da linguagem presentes nas mais variadas esferas, sendo, exatamente por isso, ‘multiformes’, uma vez que se prestam, igualmente, a diferentes usos inerentes à atividade humana, que envolve sujeitos e, consequentemente, seus atos (conforme BAKHTIN, 2010 [1920-24]).

Reiteramos o que já explicitamos em 5.2: a escola valoriza a interação com alunos e familiares por meio da escrita, o que, em nosso entendimento, evidencia-se nos *artefatos* (HAMILTON, 2000) implicados nas *práticas de letramento* (STREET, 1988), havendo, pois, o sentido e o propósito social que constituem um *evento de letramento* (HEATH, 1982), como a interação por meio de *bilhetes, agendas, informativos, avaliações descritivas*, conforme Figura 45, apresentada a seguir.

Figura 45 – *Agenda: artefato de interação entre a escola e as famílias e vice-versa*



Fonte: Geração de dados da Autora.

Há, seguramente, sustentação dessas *práticas* por parte dos pais, porque converge com as *práticas do domínio familiar*. Em se tratando

dos usos da escrita na escola, encontramos, durante nossa imersão em campo, grande variedade de *eventos de letramento*, a exemplo de situações como ilustra a Figura 46, apresentada a seguir; a presença da escrita se fazia intensamente presente em variados *artefatos*, mediando as interações dos alunos. Com forte presença dos *letramentos dominantes*, evocando *eventos de letramento do domínio literário*, tal como na presença de *mito e poema*, os alunos demonstram familiaridade com os usos da modalidade escrita que têm lugar em determinados espaços; familiaridade essa que também advém do *domínio familiar*.

Figura 46 – Fragmentos do *Boletim*²¹³: a avaliação descritiva como *artefato* que medeia a interação entre a escola e a família

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO COLEGIO DE APLICAÇÃO	
Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem - 2012	
TURMA: 112B	- 2º ANO - Ensino Fundamental
ALINO: 110064	- [REDACTED]
PERFIL DA TURMA	
<p>Quanto o ano de 2012 nos ENCONTRAMOS!</p> <p>Um ENCONTRO de professores e alunos nesse espaço múltiplo que é a escola. Desse ENCONTRO surgiram aprendizados, desafios, amizades, emoções, descobertas, afetos, enfim, vivências que somente a convivência com o outro é capaz de proporcionar.</p> <p>Nesse último trimestre, foi possível observar como o grupo avançou quando às atividades escolares, estamos mais concentrados e desenvolvemos habilidades mais complexas de estudo. O processo da alfabetização foi visível no estudo dos gêneros textuais receita e carta. As crianças mostraram-se capazes de produzir textos, observando elementos como estrutura, gramática e pontuação. Além disso, foram capazes de reconhecer histórias e contar fatos por escrito.</p> <p>Compreendemos que a escrita pode ser um meio importante de expressão e que pensamos e sentimos. Em matemática, ampliamos o estudo do campo numérico e do sistema decimal a partir de situações problema do nosso cotidiano.</p> <p>Em nosso projeto "Correspondências", além de escrevermos uma carta para o familiar, também visitamos os Correios e aprendemos mais sobre o sistema de envio e entrega de correspondências. A escrita adquiriu um sentido real em nossas vidas, sendo utilizada para levar uma mensagem de carinho a alguém importante. Quando o aprendizado da leitura e da escrita está vinculado à função social que ela tem se torna mais efetivo e significativo para as crianças.</p> <p>Outro estudo importante desse trimestre foi o projeto "As Traças de Bênis". Por meio dessa história, contextualizamos atividades sobre o mês da Consciência Negra, enfatizando elementos da cultura afro-brasileira presentes em nosso cotidiano.</p> <p>A viagem de estudos ao Sítio For do Curú, em Ralones, nos aproximou do ambiente rural, buscando entender outras formas que as pessoas vivem. Observamos a paisagem e aprendemos a reconhecer elementos semelhantes e diferentes da nossa realidade. Também conhecemos um pouco mais dos animais de sítio, especialmente as abelhas e como elas produzem mel.</p> <p>As nossas rotinas passaram também pela presença da lurma na Roda de História, projeto integrado com as turmas 1º C, 1º B, 2º A. A lurma mostrou envolvimento e muito gosto por ouvir histórias! Nossa vida a brinquedoteca e o brinquedo de casa nos aproximava mais ainda e fez com que através do brincar conhecêssemos uma aos outros.</p> <p>Ao encarmos esse ano, celebramos a arte do ENCONTRO e tudo que ele possibilitou: O ENCONTRO com todos e todas, a integração entre os iguais e os diferentes, a não compreensão e amiga que lá está quando precisamos. Que as crianças de 2º Ano E possam continuar compreendidas com esse ENCONTRO e que tenham consigo as memórias desses momentos que vivermos juntos!</p> <p>Um abraço carinhoso a todos familiares que também fazem esse nosso ENCONTRO ser especial à cada dia. A todos, o nosso profundo agradecimento pela paciência e compartilharem conosco momentos necessários!</p> <p>"Posso te dar o que eu sou, amigo é um cobertor bordado de estrelas" (Certos amigos, canção do Espirito Rural)</p> <p>Professora [REDACTED]</p>	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO COLEGIO DE APLICAÇÃO	
Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem - 2012	
TURMA: 112B	- 2º ANO - Ensino Fundamental
ALINO: 110064	- [REDACTED]
EDUCAÇÃO FÍSICA	
Indicadores de Avaliação	3º Período
	DR RA PTM
Compreende a EF como disciplina escolar que trabalha com: jogos, brincadeiras, ginástica, dança, capoeira, esportes, etc.	X
Reconhece que a Capoeira é um conteúdo que deve ser trabalhado tanto por meninas, quanto por meninos.	X
Pratice e realize o jogo de: alguma galope e equiva da capoeira.	X
Reconheça a origem da capoeira.	X
Reconheça alguns elementos da capoeira nas brincadeiras apresentadas.	X
Pratice novas possibilidades de movimentos nas brincadeiras realizadas.	X
Vivencie as habilidades motoras fundamentais como: saltar, correr, arremessar, chutar, equilibrar, etc.	X
Possua compreensão básica da importância das regras para a realização das atividades e para o desenvolvimento da aula.	X
Resolva pequenos conflitos com autonomia.	X
Legenda DR - Domina ou Realiza RA - Realiza com ajuda PTM - Precisa Trabalhar Mais	
Professor(a):	[REDACTED]
Orientador(a):	
ENRIQUECIMENTO PESSOAL	
Indicadores de Avaliação	3º Período
	DR RA PTM
Demonstra curiosidade pelos assuntos trabalhados.	X
Consegue expressar-se, através de seus desenhos com interesse.	X
Gosta de ouvir a contação de histórias.	X
Responde às combinados construídos em sala de aula.	X
Colabora com o trabalho coletivo.	X
Auxilia os colegas quando necessitam de ajuda.	X
Aprezenta iniciativa.	X
Demonstra responsabilidade com os compromissos escolares.	X
Coopera com os professores, colegas e estagiários da escola.	X
Reconhece e respeita algumas diferenças.	X
Interage de forma amigável com os colegas da turma.	X
Utiliza o cotidiano escolar expressões de cordialidade (por favor, com licença, bom dia, desculpa, obrigado, etc.).	X
Consegue manter a atenção durante as atividades.	X
Legenda DR - Domina ou Realiza RA - Realiza com ajuda PTM - Precisa Trabalhar Mais	
Professor(a):	[REDACTED]
Orientador(a):	

Obs.: A transcrição do 'Perfil da Turma' se encontra em (21); detalhes do desempenho em Língua Portuguesa, no Quadro 7, à frente. O desempenho nas demais disciplinas pode ser conferido nos Anexos, conforme nota 208.

Fonte: Geração de dados da Autora.

²¹³ Os *Boletins*: DOC08, DOC09 e DOC10 se encontram, respectivamente, nos Anexos L, M e N, onde são apresentados com mais nitidez.

Inferimos, pois, que *os eventos* e, conseqüentemente, as *práticas de letramento* no *domínio familiar* dos alunos participantes da pesquisa são, como postula Kleiman (2008 [1995]), “altamente valorizados”, convergindo com as *práticas* que têm lugar no *domínio escolar*. Tanto quanto a escola, as famílias dos três alunos participantes da pesquisa também desempenham, em maior ou menor grau, papel ativo em se tratando da educação para as atividades de leitura e de escrita. Logicamente que, embora essas famílias assumam um papel determinante na educação para essas atividades, compreendemos que tanto o CA quanto Nina desempenham um papel substantivo, uma vez que a ação pedagógica é muito conseqüente, voltada para o êxito na educação para a leitura e para a escrita em diferentes *eventos de letramento* dos *letramentos dominantes*, como momentos de leitura na biblioteca, trocas sobre as leituras realizadas, viagens de estudo, projetos, dentre outras estratégias e espaços de ensino, como registramos, por exemplo, nas Figuras 15, 16, 17, 18, 19 e 20 e nos excertos (8), (10), (11), (13), (14), (21) e (24), apresentados no quinto capítulo; e conforme excerto de nota de campo em (94) que apresentamos na seqüência.

(94) *Notamos que, na biblioteca, [Sheber] tomou emprestado o livro ‘Morango Sardento’, de Juliane Moore; [Dora] optou por ‘Quem tem medo de quê?’ e ‘A primavera da lagarta’, ambos de Ruth Rocha; e [Katy] que, embora tenha se interessado por um livro de dobraduras de abelhas com o qual se envolveu a maior parte do tempo em que estivesse nesse espaço, acabou escolhendo para empréstimo três livros: ‘Lulu Toupeira: rapidíssimo’, de Bruno Heitz; ‘O Sapo Ivan e Olavo’ e ‘O Sapo Ivan e animais’, ambos de Henfil. [...] Após todos os alunos terem finalizado o processo de empréstimo dos livros escolhidos e estarem novamente acomodados nas mesinhas, [Nina] leu para as crianças o livro ‘Onde tem bruxa tem fada’, Bartolomeu Campos Queirós, explorando as ilustrações. Na seqüência explorou a leitura da história por meio de perguntas que estimularam as crianças a refletirem sobre o enredo: uma fada que vem ao mundo na tentativa de entender e contornar as dificuldades enfrentadas pelas crianças, mas acaba sendo presa, tornando-se, novamente, um ser fictício. (DCN97)*

É facultado a essas crianças, conforme depreendemos nesse excerto, que o acesso a valores e formas de conhecimento do universo cultural mais complexo (conforme BRITTO, 2005), tendo como ponto de contato a modalidade escrita, materializada em distintos *artefatos*. Em suma, as compatibilidades evidenciam as convergências entre as *práticas de letramento do domínio escolar* e aquelas historicizadas no *domínio familiar* das crianças que participaram de nosso estudo, o que é preditivo para essas crianças no seu processo escolar de alfabetização, especialmente porque esse processo deve ser entendido como “uma base” (conforme GRAFF, 1994) para que a criança prossiga em seu processo de escolarização; é, pois, ou uma das “instâncias do *letramento*”, nas palavras de Kleiman (2005), que está para além da “simples capacidade de ler e escrever”, como nos lembra Cook-Gumperz (2008).

Digno de nota é a forma como Dora, Sheber e Katy usam a *norma culta*, como já mencionamos, no sentido que Faraco (2008) dá ao termo – concordância, sobretudo, tal qual registramos anteriormente – o que sinaliza ser essa *norma* observada no domínio familiar, como depreendemos da fala do pai de Katy: (95) *A [nomeia esposa] vai com mais frequência às reuniões, que normalmente são no horário do meu trabalho. Eu fui a algumas esporádicas* (ENTR06B – Pai, Família Katy, ênfase nossa), na qual também percebemos atenção à regência. Isso igualmente se faz presente na fala da mãe de Sheber: (96) *Quando a gente vai viajar, meio que vai concordando, não é feito nada assim tão pontual. Faz muitos anos que eu não anoto uma receita* (ENTR05 – Mãe, Família Sheber, ênfase nossa), em que fica visível o cuidado com a flexão de prestígio do verbo *fazer*. Similarmente aos pais dos outros dois participantes, a mãe de Dora também se enuncia na *norma culta*: (97) *Tanto meus pais quanto os de meu marido não tinham a quarta série, não tiveram muito acesso a livros* (ENTR07 – Mãe, Família Dora, ênfase nossa).

Esses excertos são apenas exemplares de um conjunto de transcrições em que prevalecem enunciados na *norma culta* da língua portuguesa, com atenção a desinências modo-temporais e número-pessoais típicas dessa *norma*, paralelamente a um repertório lexical bastante diversificado, marcado pela facilidade na sinonimização, em usos muito estreitamente vinculados à *variedade de especialidades* mencionada por Gee (2004). Essa menção se justifica por conta de considerações de Terzi (2008 [1995]) acerca das interpenetrações entre modalidades oral e escrita, sobretudo em se tratando de usos da fala em que se fazem entrever usos da escrita, o que tende a caracterizar estratos

sociais de elevada escolaridade, como parece ser o caso aqui. A relevância desta discussão está na aproximação que vemos entre os usos da língua – especialmente a modalidade escrita, foco deste estudo – nos *domínio familiar e escolar*.

Importa, todavia, registrarmos que esse uso não se circunscrevia apenas a esses três participantes, uma vez que notamos que as demais crianças da Classe Carrossel estavam familiarizadas com falas que tenham o léxico mais elaborado e a sintaxe muito típica da *norma culta*, usando, por exemplo, todos os plurais, conforme registramos na vinheta narrativa:

(98) *Ao longo de nossa interação com a Classe, temos notado que as crianças tendem a usar uma variedade bastante próxima da norma culta, com um cuidado bastante frequente no que tange à concordância, tanto em momentos das trocas em dupla, quanto no momento chamado “Novidades” quando apresentam seus relatos para os colegas. (DCN102).*

Comportamentos como esses nos remetem a Faraco (2008) que entende ser a *norma culta* de uso recorrente entre os “falantes letrados²¹⁴” em situações interlocutivas mais monitoradas, estando fortemente vinculado às manifestações da *cultura escrita* de prestígio, o que redundava em valorização significativa desses usos. Revestindo-se de tal prestígio social, a *norma culta* “[...] se tornou historicamente objeto privilegiado de registro, estudo e cultivo sociocultural” (FARACO, 2008, p. 71). Inferindo pelos níveis de escolaridade dos pais – a maioria com curso superior (conforme Quadro 6, apresentado no quarto capítulo) –, as crianças convivem, no *domínio familiar*, com progenitores usuários dessa mesma variedade *culta*, forte indício da proximidade com as *práticas de letramento* instituídas no *domínio escolar*.

Dado o exposto, o que parece 'convergir' entre as famílias é a valorização da escola e das manifestações da cultura escrita de prestígio de que trata Faraco (2008), embora haja singularidades, como já explicitamos anteriormente, no que concerne aos distintos modos como se dá a imersão na *cultura escrita* e às experiências com a escrita vivenciadas por essas crianças, tanto quanto em relação às preferências de leitura que essas mesmas crianças levam para a classe.

²¹⁴ Entendemos que o autor quer significar, aqui, *escolarizados*.

Notamos, ainda, que o que se evidencia é que a valoração do processo de escolarização por parte das famílias que nele investem – conforme excertos (70), (71), (72) e (73) e Figuras 28, 29, 33, 34, 40, 41 –, somada à escola bem organizada, como são exemplos as Figuras 6, 10, 12, 13 e excertos (1) e (2), constantes no quinto capítulo, que conta com uma professora com um nível de excelência, como o demonstrado por Nina, a alfabetizadora de nosso estudo – conforme vimos, por exemplo, nos excertos (7), (9), (19) e (21) –, só pode redundar num processo de ensino e aprendizagem exitoso em todos os níveis de ensino: das classes de alfabetização, nas Séries Iniciais, ao último ano do Ensino Médio.

Tecidas essas reflexões, passamos à próxima seção na qual nos ocuparemos das implicações dessas convergências no processo escolar de alfabetização de Dora, Katy e Sheber. Assim, tratamos na seção a seguir das implicações dessas convergências entre as *práticas de letramento do domínio escolar* e as do *familiar*.

7.2 IMPLICAÇÕES DAS CONVERGÊNCIAS ENTRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DO DOMÍNIO ESCOLAR E AS DO DOMÍNIO FAMILIAR NO PROCESSO ESCOLAR DE ALFABETIZAÇÃO

Dados os pontos de convergência entre as *práticas de letramento do domínio escolar* e aquelas conformadas no *domínio familiar*, interessa-nos, nesta seção, depreender as implicações dessas mesmas convergências no processo escolar de alfabetização dos participantes de pesquisa. Aqui, abrimos mão de usar ‘divergências’, tal qual o fazemos nas questões de pesquisa, dado não as termos identificado efetivamente em nossa inserção em campo. Logicamente que, como já registramos anteriormente, inferimos haver singularidades em se tratando da forma como cada uma dessas crianças foi imersa na *cultura escrita*, mas tais singularidades não nos parecem comprometer as substantivas aproximações que entendemos haver entre elas em se tratando dos usos da escrita no âmbito das *práticas de letramento*.

Importa, pois, que apresentemos o desempenho de Dora, Katy e Sheber pelo olhar de Nina, alfabetizadora e *interactante* que mediou os *encontros* (PONZIO, 2010) dessas crianças e as acompanhou no decorrer de todo o processo no segundo ano, mas trazendo como contraponto o olhar das próprias crianças e de seus progenitores, também *interactantes* de *encontros* enriquecedores com seus filhos em atividades de leitura e escrita, como sugerem, por exemplo, os excertos (52), (53), (54), (55), (56) (66), (67), (68) e (69) e as Figuras 28, 29, 34,

40 e 41. Assim, colocamos em pauta, em nossa interação com Nina, o que ela julgava ser relevante, ‘pré-requisito’, para sua entrada na classe e o que esperava como resultado final. Vejamos sua resposta no excerto de entrevista a seguir.

(99) *A gente tem alguns pré-requisitos, mas é importante pontuar que aqui no Colégio, do primeiro para o segundo ano, eles não têm reprovação; então, não é uma exigência das professoras do segundo ano em relação às crianças. Então, eu acredito que para começar o segundo ano aqui no Colégio de Aplicação – digo aqui, porque, no segundo, em outras escolas foram outros processos; então eu não acho que seja pro segundo ano em geral, é pro segundo ano aqui do Colégio Aplicação – eu acredito que a base alfabética na palavra é uma coisa importante; na frase ainda não tem tanta necessidade, mas na palavra, sim; e, fora isso, também toda uma experiência em relação à própria condição deles em relação às atividades de aula, eu considero isso bem importante, porque eles, no primeiro ano, são em vinte crianças e lá eles aprendem que há momentos que tem que fazer atividades, que tem momentos que é de leitura. Quando eles chegam no segundo ano e já têm bem construída essa rotina escolar, isso facilita o trabalho... Isso não é relacionado com o processo de alfabetização, mas isso auxilia bastante o trabalho. Quanto ao processo de alfabetização, eu considero importante também é o conhecimento do alfabeto, eu acho bem importante eles conhecerem o alfabeto bem, dominarem esse sistema, e também eles poderem trazer muitas vivências de leitura, de ouvir histórias, isso é bem importante e com diversos tipos de textos, eu acho que seria basicamente isso. (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel)*

Notemos que, explícitas em (99), as vivências, a internalização das rotinas escolares e o conhecimento prévio que essas crianças trouxeram, tanto da série anterior quanto do *domínio familiar*, são importantes, na visão de Nina, em se tratando do processo escolar de alfabetização, o que nos remete a McLaren (1988) que aponta a importância de se considerar o contexto e as experiências prévias que as crianças trazem para a escola. Evocamos, ainda, Heath (2010) que alerta para a relevância de atentarmos para as ideologias subjacentes a essas vivências que advêm, por exemplo, do *domínio familiar*, uma vez que

convivem com *interactantes* produtores de significados no âmbito dos usos da escrita. Vejamos sua resposta no excerto de entrevista apresentado em (100).

(100) *Eu vou te dizer sinceramente, eu acho que não houve nenhuma experiência que as crianças trouxeram de casa que não tenha contribuído, ou tenha sido prejudicial, digamos assim. E isso vai de uma perspectiva que eu tenho que a escola trabalha com o aluno que chega; eu não vejo realmente algo que eles trouxeram do processo de letramento já vivenciado em casa que tenha prejudicado meu trabalho ou o processo deles aqui, até porque é difícil você conseguir apontar com certeza o porquê da dificuldade [...].* (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel)

Inferimos em (100) que, na concepção de Nina, todas as experiências que as crianças trazem de casa são importantes, especialmente em se tratando de aspectos subjacentes a *práticas de letramento do domínio familiar*, o que parece convergir com as considerações de Kleiman (2002) sobre a importância de se focalizar a vivência coletiva da/para a qual cada criança participa e contribui com suas experiências prévias para o processo de aprendizagem de todos os colegas, o que nos leva à *horizontalização* proposta por Kalantzis e Cope (2006).

Assim, tendo mencionado as vivências prévias por parte dessas crianças, a exemplo de (99) e (100), indagamos Nina sobre a percepção que tivera acerca do processo de alfabetização das três crianças participantes da pesquisa, tendo como base o seguinte eixo: avanços em que as experiências e vivências familiares foram determinantes e não avanços para os quais essas mesmas vivências e experiências contribuíram para a aprendizagem da modalidade escrita da língua. Com relação ao menino, declarou não poder avaliar que Sheber (101) [...] *teve um desenvolvimento que pra mim poderia ter sido um pouco melhor, eu esperava mais no final do ano dele, em relação tanto à expressão quanto à aquisição dos elementos de estrutura do texto* (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel). Esse olhar de Nina, ao que parece, assenta-se na apreensão das potencialidades de cada um de seus alunos, o que nos leva aos conceitos de *zona de desenvolvimento de desenvolvimento real* (ZDR) e *zona de desenvolvimento imediato* (ZDI), propostos por Vigotski (2003 [1978]); o desenvolvimento do menino, pelo olhar de Nina, poderia ter sido melhor, dadas as interações por

meio da linguagem que estabeleceu tanto no *domínio familiar* quanto no *escolar*. Esse olhar é novamente indicativo do foco na apropriação do sistema alfabético no âmbito da textualização, da língua em uso (conforme GONJITO, 2002; FRADE, 2007). Esse olhar reitera-se à frente.

No que respeita a Dora, em contrapartida, Nina declara: (102) A [Dora] *eu acredito que já teve um desenvolvimento um pouco melhor, apesar de o texto dela não ser tão rico, eu acredito que ela se apropria desses elementos mais rapidamente.* (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel). Tal avaliação converge, por exemplo, com a da mãe da menina: (103) [...] *ela já lê tudo; no escrever, ela é mais resumida* (ENTR07 – Mãe, Família Dora). Já, em relação a Katy, Nina pontuou que a menina: (104) [...] *mesmo com as dificuldades de escrita relacionadas às trocas ou à aglutinação de palavras, tinha uma boa expressão; então, isso pra mim pro final do segundo ano estava adequado* (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel). Inferimos dessas falas de Nina que, embora considere a aprendizagem do sistema alfabético, o expressar-se textualmente e identificar a finalidade a que se presta um texto, por exemplo, nas atividades do dia a dia são mais relevantes.

Diferentemente do que nos aponta Kleiman (2008 [1995]) acerca de boa parte das instituições de ensino, tanto por parte de Nina quanto pela própria escola, há uma preocupação com o *letramento* como vivência social, o que se evidencia nas palavras da professora, como em (101), (102) e (104), cuja ação pedagógica não está voltada para o aprendizado do sistema alfabético em si mesmo, mas para esse aprendizado no âmbito dos usos sociais da escrita. No que respeita ao trabalho realizado com a escrita, Nina, conforme apresentamos no excerto de entrevista (105), considera que

(105) [...] *poderia ter feito mais do que eu fiz... Eu acho que isso é normal de todo professor, porque eu, por vezes, acho que eu tinha tantas ideias de coisas que eu podia ter feito, mas a gente tem que respeitar o tempo deles também, o tempo que eles vão dando, que a gente vai construindo. Eu avalio que foi um ano de muito crescimento, tanto para eles quanto para mim, porque houve assim uma característica do ano foi o planejamento coletivo entre as três professoras do segundo ano, onde a gente trocou muitas ideias a respeito do trabalho com gêneros; aí a gente acabou alinhando alguns trabalhos semelhantes, e que a gente fez nas turmas e sentava no final do trabalho pra*

trocar ideias para saber como tinha sido. Isso me fez crescer bastante e perceber algumas coisas que, durante o trabalho, acho que ficou mais claro pra mim [...]. (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel)

Notamos em (106) uma nítida preocupação de Nina com a ação pedagógica, com planejamentos prévios e ancorados teoricamente. Ainda em se tratando do trabalho empreendido com a modalidade escrita, destacou na entrevista que

(106) *Primeiro: o trabalho com leitura do gênero não é igual ao trabalho da escrita do gênero; então, a gente chegou fazer, por exemplo, ‘Sarau de Poesias’... Todo um trabalho com leitura de poesias, reconhecimento do gênero, mas eu senti que, naquele momento, eles não tinham condições ainda de compreender a complexidade da escrita, do que era escrito em uma poesia, porém o que foi ao contrário do trabalho com cartas, que além de trabalhar leitura e a função social da carta eu senti que eles já tinham condições de produzir por escrito cartas. Por exemplo, no começo do ano também a gente trabalhou com contar lendas, mas eles não tinham ainda condições de criar a lenda, porque aí também chega muito perto do que é um poema, mas adivinha já, porque a gente fez um trabalho de produção de adivinhas; então, isso pra mim foi uma coisa que eu acho que conduzi de forma melhor: o trabalho dos gêneros que entram também como leitura e na escrita.* (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel)

Depreendemos a ancoragem teórica da ação de Nina nos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003 [1952-53]), trabalhados como instrumentos instituidores de *relações intersubjetivas* (GERALDI, 2010a); buscando evitar a *artificialidade* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]) da ação escolar, procura valer-se de *artefatos* que tenham sentido para os alunos e não se pautando em uma lista de *gêneros* dada aprioristicamente (conforme KLEIMAN, 2002; GERALDI, 2010a). Evocamos, ainda, Britto (1997) que entende ser o aprendizado da leitura e da escrita um processo que requer a inserção do sujeito na cultura escrita e das inter-relações que estabelece entre o que aprende por meio do acesso a certas “formas de discurso” e a determinados “bens de cultura” e aquilo que já sabe com base nas interações de que toma parte no seu universo sociocultural. Vejamos o excerto de entrevista a seguir.

(107) *Você tem que avaliar o que naquele momento para aquele grupo pode ser viável; por outro lado, acho que eu consegui dar, cada vez mais, um sentido social para o texto, daquela coisa de ter um interlocutor. Então, nem sempre a gente consegue que o texto da criança tenha um interlocutor²¹⁵, mas eu acredito que eu tenha proporcionado momentos em que isso fez sentido. E todo o trabalho também com o próprio sistema alfabético, com todos os elementos de gramática e de ortografia também contribuiu para que o processo fosse bom, mas eu ainda fico com algumas lacunas, que eu acho que a gente poderia ter trabalhado outros gêneros. Eu senti, por exemplo, que trabalhei pouco com o gênero que trata assim dos relatos científicos, desse texto que trabalha com a questão do conhecimento da ciência... Pra mim, ficou faltando um pouco disso, mas em compensação a gente trabalhou bem mais literatura, alguns clássicos. (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel)*

Essa postura caracteriza-se, por certo, em ganho efetivo para um ensino que se quer *plural*, no sentido que Kalantzis e Cope (2006) atribuem ao termo, uma vez que leva em conta as diversas vozes sociais, facultando ao aluno lidar com diferentes “[...] modos de ver e apresentar o mundo vivido” (GERALDI, 2010a, p. 78). Trata-se de uma ação pedagógica que focaliza o modo como os textos – muito mais que aspectos formais a ele inerentes – circulam e são usados na realidade social, haja vista que os textos instauram interações sociais. Relevante, ainda, é o trabalho empreendido em favor da promoção dessa interação que entende como significativa no processo de aprendizado da leitura e da escrita por parte das crianças, conforme registramos em (108), excerto de entrevista.

(108) *Eu acredito que uma coisa que eu procurei sempre cultivar é a interação entre eles; e aí eu destaco a produção dos textos coletivos como elemento que também colabora no processo deles de aquisição da leitura e escrita porque,*

²¹⁵ Importa, aqui, o registro de que, ao se referir a ter um ‘interlocutor’, Nina se refere a pessoas que não estejam inseridas no contexto da classe – pessoas externas ao grupo. O processo de triangulação de dados nos permite inferir que Nina compreenda implicações histórico-culturais do conceito de *interlocutor*.

quando eles estão nesse processo de fazer um texto juntos por qualquer razão ou por qualquer motivo, eu acho que na escola isso tem um sentido, que é aprender com outro. A gente questiona muito isso aqui na escola, qual é a função do texto coletivo, mas eu acho que na escola tem uma função, que é você poder aprender sobre a escrita com o outro, e poder comunicar alguma coisa junto com o colega. (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel)

Notamos em (108) o desconforto com *práticas sociais de referência* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]) cristalizadas no *domínio escolar* – ‘fazer texto coletivo’ –, o que sinaliza para o estudo teórico que ancora a ação de Nina, tanto quanto depreendemos clara alusão às *relações intersubjetivas* no processo de ensino e aprendizagem quando ressalta a importância dos colegas de classe nesse processo de interação, destacando papel do professor como interlocutor mais experiente nesse processo – eixos do pensamento vigotskiano (VIGOTSKI, 2003 [1978]). Isso também nos leva a considerações de Cook-Gumperz (2008) que entende ser a aprendizagem favorecida por meio de “trocas interacionais” entre os sujeitos, sendo um dos propósitos da escola favorecer a “construção compartilhada” de saberes. Ao que nos parece, isso também se evidencia na fala de Nina – excerto de entrevista – apresentada a seguir.

(109) *Então, vou te dar um exemplo: quando eles fizeram um cartaz sobre as Olimpíadas, eu lembro claramente disso... Eles tinham que sentar junto com o colega, pra construir uma frase que falasse sobre a semana das Olimpíadas pra gente colocar no Colégio. Esse foi um momento bacana, que eles acabavam discutindo sobre o que é frase, porque eles tinham que entrar em um acordo entre eles, apesar de que eles nem sempre vão ter momentos como esse na vida de adultos. Ali naquele momento, como atividade escolar, aquilo foi produtivo. Eu acho que os textos coletivos aparecem bastante no segundo ano que eu vejo um sentido, porque eu vejo isso nas crianças, só que eu digo pra eles como deve ser feito, aprendem também na interação com os colegas. A gente teve alguns momentos de interação com as outras turmas, que eles tinham que encontrar com colegas de outras turmas, isso também foi bastante interessante. É isso, é um aprendizado constante. Foi muito bom trabalhar com essa turma... Foi uma turma que cresceu bastante e que topava os trabalhos, que em sala de*

aula você podia propor alguma coisa que logo vinha uma resposta positiva deles. (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel)

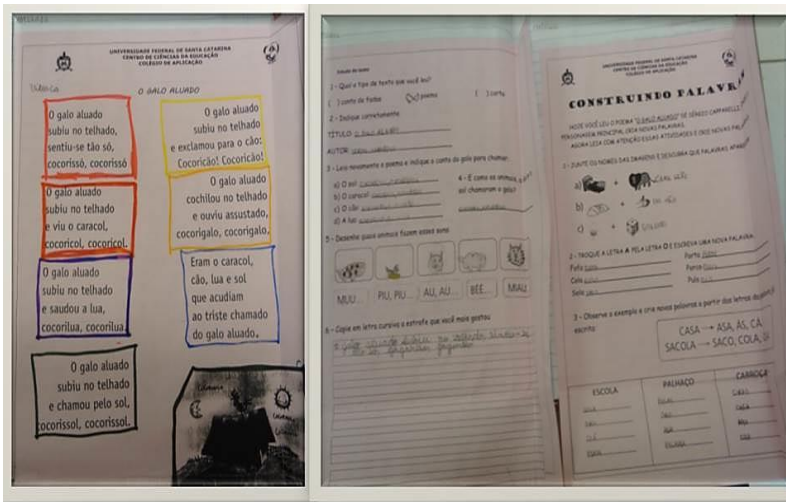
Inferimos, em (109), que há, na ação pedagógica empreendida por Nina, reverberações do ideário histórico-cultural – entendendo, por exemplo, que a aprendizagem da modalidade escrita não é um processo inato, mas, sim, cultural (conforme VIGOTSKI, 2009 [2001]; GEE, 2004) – no que respeita a uma atenção aos usos da escrita em suas relações com *acessibilidade* e *disponibilidade* (KALMAN, 2003; BRITTO, 2012) e o entendimento de que os usos da escrita se dão também em outros *domínios* para além do *escolar*.

Com base em nossa imersão em campo e na entrevista realizada, entendemos que há, no trabalho empreendido por Nina, interpenetrações teóricas muito evidentes, uma vez que demonstra, por exemplo, uma clara preocupação com a aprendizagem do sistema alfabético, da dimensão componencial da escrita da qual trata, sob outra epistemologia, Scliar-Cabral (2003a, 2003b). Vejamos o excerto (110) da entrevista concedida por Nina.

(110) *Eu avalio, em primeiro lugar, considerando que essa etapa ainda é uma etapa em desenvolvimento, o que eu quero dizer com isso, que eu não espero de uma criança do segundo ano um texto completamente perfeito ainda, eu espero que eles possam identificar em um texto elementos de função social, ou seja, onde que você vai encontrar aquele tipo de texto, que eles possam se expressar de forma coerente e lógica, que a gente consiga compreender e que eles utilizem a base alfabética e passem a utilizar também alguns elementos da estrutural gramatical, como pontuação que é trabalhado durante o segundo ano. No decorrer do ano, chegamos a trabalhar com alguns elementos da construção de parágrafos, tudo isso enquanto estrutura; sobre a questão da estrutura também dependendo da função social, a gente trabalha também como funciona essa estrutura. Então, quando trabalhamos com receita, tínhamos uma série de estruturas que foram trabalhadas com eles. Quando eles escrevem é isso que eu avalio; avalio como eles estão conseguindo se expressar e também se coloca por meio da escrita alfabética já.* (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel)

Notemos que o exposto em (110) indicia, pois, para uma ação pedagógica consequente, havendo, com efeito, uma preocupação com a dimensão social da escrita e com o ensino do sistema alfabético, o que nos remete ao que é proposto, inclusive, tanto nos documentos oficiais – como o *Pró-letramento* (BRASIL, 2007) e o *Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (BRASIL, 2012) – quanto por teóricos que propõem para a alfabetização um ensino que focalize o uso social da escrita, a exemplo de Frade (2007) e Gontijo (2002), como exemplificamos por meio da Figura 47.

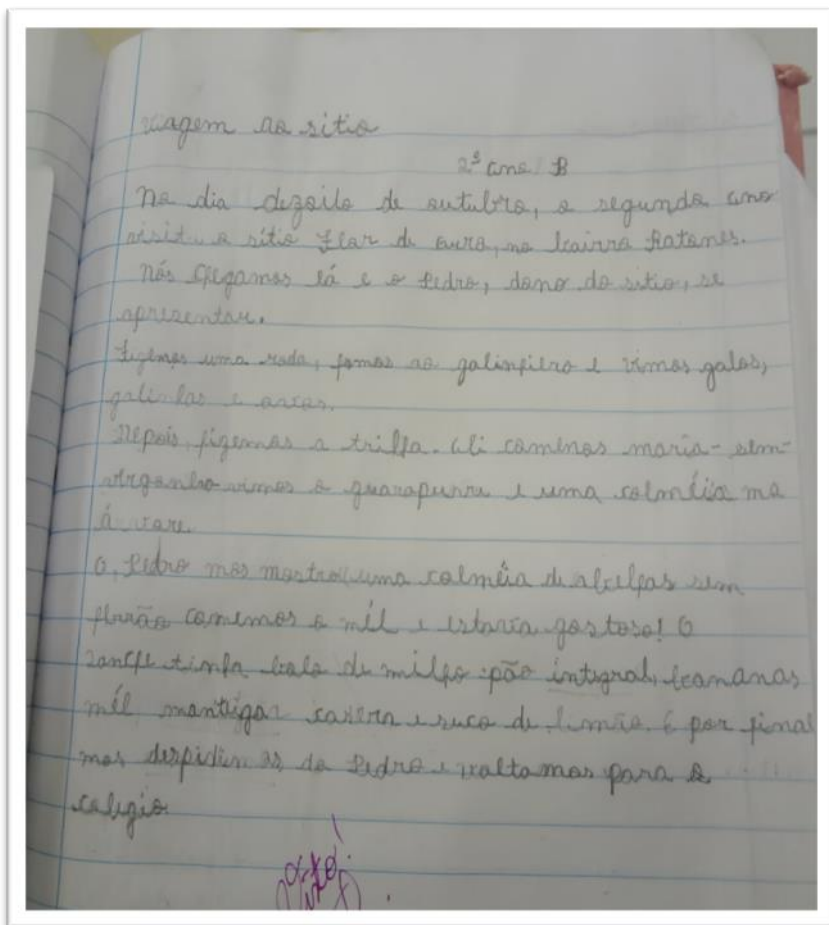
Figura 47 – Exemplo de atividade: leitura de poema e sistema alfabético



Fonte: Geração de dados da Autora.

O trabalho com o *sistema alfabético* (conceito claramente expresso em SCLiar-CABRAL, 2003) é constante, pelo que pudemos observar em nossas interações em Classe e tendo por base materiais coletados em nossa imersão em campo, como exemplificado na Figura 47. As atividades sistemáticas de leitura e de escrita, por certo, facultam às crianças um bom desempenho em atividades que envolvem, por exemplo, produção de textos, conforme exemplo apresentado na Figura 48 a seguir, no qual podemos observar um processo substancialmente consolidado de alfabetização.

Figura 48 – Produção textual de um dos alunos da Classe Carrossel: relato do passeio de estudos ao sítio



Fonte: Geração de dados da Autora.

Esse trabalho que contempla o ensino do sistema alfabético imbricado com os usos sociais da escrita também se faz notar nos exemplos de atividades realizadas pelas crianças da Classe Carrossel, como vemos na Figura 49, a seguir. Os textos, por exemplos, são *artefatos* que advêm de distintos suportes: o primeiro, um texto

interação com a Classe Carrossel e ocupando-se de textualizações que sinalizam para um percurso bastante bem consolidado do processo de alfabetização dessas crianças. Comportamento como esse nos remete a teorizações de Britto (2003; 2012) para quem a aprendizagem do sistema alfabético só se dá com a imersão efetiva na *cultura escrita*, o que é substancial para a formação de leitores e o que implica, por certo, atentar para os *eventos de letramento* (HEATH, 1982; 2009), as *práticas de letramento* (STREET, 1988; 2000), e para os *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003 [1952-53]), ainda que aquele autor não lide com esses conceitos. Essa professora empreende, com efeito, uma ação bastante diversa da concepção tida como *tradicional* – concebida, aqui, como sistêmica –, uma vez que, no processo de alfabetizar, focaliza “o texto em funcionamento na sociedade” (conforme COOK-GUMPERZ, 2008) e as “situações comunicativas” subjacentes a eles (conforme KLEIMAN, 2002; 2007). Ademais, as atividades envolvendo a modalidade escrita da língua eram constantes, como exemplificamos por meio da vinheta narrativa a seguir.

- (111) *Finda a correção das atividades, [Nina] propôs a resolução de situações-problema por meio da ficha de estudo. Então, pegou 24 fichas coloridas e as distribuiu aos alunos. Cada criança recebeu uma ficha com bordas em cores distintas: azul, rosa, amarelo, etc., contendo exercícios envolvendo situações-problema. Assim, o aluno fez uma atividade conforme a ficha que recebeu neste dia, trocando-a na semana seguinte [a professora realiza um controle das fichas que cada criança já resolveu. Houve um rodízio de fichas durante o mês. Não podem colá-las no caderno porque outros colegas vão utilizá-la em outro momento. Cada um deve copiar no caderno a atividade]. Após distribuir as fichas, [Nina] lembra as instruções: primeiro ler; depois, copiar a primeira questão no caderno diário (com tipo de letra que quiserem); feito isso, resolver a questão indicando: DESENHO, OPERAÇÃO, QUADRO VALOR; indicar responder; após, passa para a próxima questão. São, efetivamente, fichas nas quais a escrita se faz presente dando suporte para a realização de operação matemática, que envolve raciocínio lógico. [Dora], [Katy] e [Sheber], assim como a maior parte da classe, mostraram-se ágeis e autônomos para realizar as atividades da ficha que envolviam a resolução de situações-problema. Finda essa atividade, a professora solicitou que pegassem seus cadernos de deveres, pedindo que copiassem o seguinte:*

“Deveres: 1) Faça a atividade e cole no caderno. 2) Amanhã, traga lanche de casa, pois vamos na Sepex”. Depois disso, contando com o nosso auxílio, distribuiu as folhas que continham a atividade impressa para que as crianças a realizassem em casa. (DCN80)

Embora o foco incidisse sobre a realização de atividades de Matemática, as quais envolviam raciocínio lógico, a presença da modalidade escrita se fazia presente, quer no enunciado do exercício, quer nas respostas que as crianças tinham de redigir após a resolução de cada exercício, conforme vemos na Figura 50. Novamente aqui, evidencia-se a preocupação com os usos sociais da escrita e aos diversos fins a que se presta, o que nos leva a Frade (2007) que ressalta o importante papel do professor na tarefa de facultar ao aluno o aprendizado da modalidade escrita para utilizá-la nos mais variados contextos.

Figura 50 – Imagens da atividade com as fichas de estudo realizada pelos alunos da Classe Carrossel



Fonte: Geração de dados da Autora.

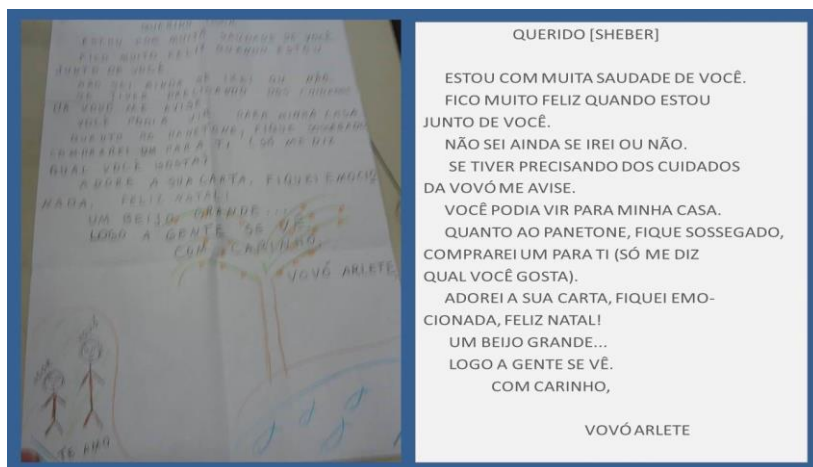
As atividades referenciadas anteriormente envolviam, seguramente, processos de codificação e decodificação, mas em

contextos de sentido, o que nos remete a Kleiman (2008 [1995]) que destaca a importância de o trabalho com o sistema alfabético dar-se no bojo dos usos sociais da escrita, com estreita relação ao *modelo ideológico de letramento* proposto por Street (1984). Observamos, ainda, serem recorrentes os momentos de interação verbal mediados por textos escritos durante nossa imersão em campo. Registramos um desses momentos na vinheta narrativa a seguir.

(112) *No momento intitulado “Conversa”, as crianças contaram as novidades, compartilharam leituras. [Tata] trouxe as duas cartas que o pai lhe enviara e as mostrou para a classe. [Katy] leu a cartinha que recebeu da avó; [Neymar] mostrou a carta que o irmão lhe enviara; e [Sheber] também mostrou e leu as cartinhas que os avós lhe enviaram (uma escrita pelo avô e outra, pela avó), que foram postadas num mesmo envelope. Embora soubesse da viagem de estudos aos Correios, indaguei se realmente haviam sido postadas nos Correios as cartinhas que receberam. Em uníssono a classe respondeu: “Sim, foi! Sabemos por causa do selo e carimbo dos Correios”. Em seguida, [Dora] mostrou o novo exemplar da revista ‘Club Penguin’ e, ao compartilhar a nova carteirinha de sócia, contou para a turma que ajudara [Bem10] a também inscrever-se no ‘Club Penguin’. [...]. (DCN110)*

Como já mencionado em 5.2 e em que pesem as já mencionadas questões relacionadas à *temporalidade* das crianças, as *cartas* emitidas e recebidas fizeram parte do “Projeto Correspondências” por meio do qual o *artefato carta* foi trabalhado em contexto de sentido e levando em conta os usos sociais da escrita, valendo-se de atividades significativas, distintas da visão tradicional que se pautava em atividades mecânicas ou repetitivas (conforme BRITTO, 1997), com vistas a promover o contato com outras vivências, experiências que lhes mostrem o sentido da escrita (conforme BRITTO, 2005). Valemo-nos da Figura 51, apresentada a seguir, para ilustrar o que foi relatado em (112), em clara evidência de uma ação pedagógica consequente e ancorada teoricamente.

Figura 51 – Carta recebida da avó e lida por Sheber aos colegas de classe



Fonte: Geração de dados da Autora.

Rotinas como essas e outras observadas ao longo de nossa imersão em campo sugerem que Nina também empreendia uma ação pedagógica atenta às experiências socioculturais das crianças, à luz, por exemplo, do pensamento vigotskiano (VIGOTSKI, 2009 [1934]) e do entendimento de que os *encontros*, a *interação entre o 'eu' e o 'outro'* são preditivos para os processos de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua (conforme CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013).

Dado o exposto, inferimos que Nina, no ato de alfabetizar, concebe sua ação à luz de teorizações vigotskianas (VIGOTSKI, 2003 [1978]) no que se refere à interlocução com um mediador mais experiente, tanto quanto no que se refere ao conceito de *zona de desenvolvimento imediato*, não descurando do trabalho explícito com o sistema alfabético (com base em SCLiar-CABRAL, 2003, sob diferente epistemologia). Ademais, no que concerne ao modo como avalia o processo de aprendizagem da modalidade escrita, procura levar em conta, também sob outra epistemologia, a compreensão de que as crianças raciocinam e criam hipóteses sobre a escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007 [1984]), o que nos remete ao sincretismo dos saberes agenciados na *elaboração didática* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]). Parece-nos que há, ainda, uma nítida preocupação por parte

dessa alfabetizadora em analisar o desenvolvimento dos alunos com base no que entendemos serem ressignificações de propostas de Ferreiro e Teberosky (2007 [1984])²¹⁶ – diferentemente dessas autoras, porém, Nina atenta para dimensão mais ampla dos usos da escrita –, levando em conta a forma como as crianças raciocinam sobre a escrita. A alusão, em nossos grifos em (113), a *hipóteses* em relação à escrita, parece clara remissão ao pensamento construtivista dessas estudiosas. Vejamos no excerto da entrevista concedida por Nina.

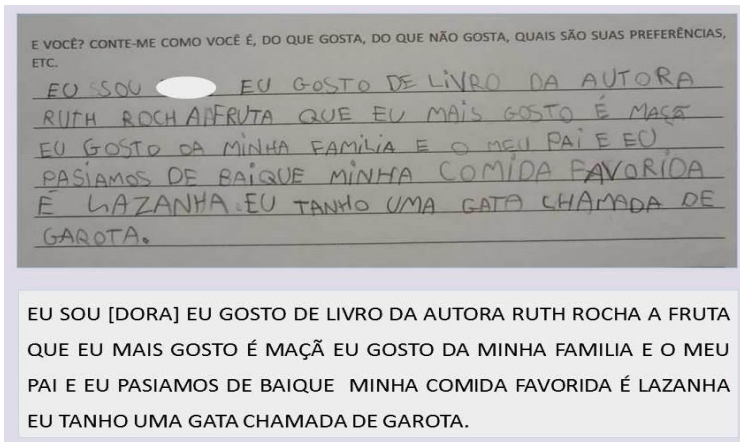
- (113) *Vejo que são três momentos da escrita alfabética: na palavra, na frase e no texto. Então, eu não tenho a mesma expectativa nos três para a criança... Não é porque uma criança vai escrever alfabeticamente a palavra em um ditado que ela vai fazer o mesmo na hora do texto, porque o texto é uma construção mais complexa que envolve mais elementos; e, por vezes, a gente observa que não é uma espécie de regressão, mas é uma reelaboração da hipótese nesse outro espaço que é o texto, o que a gente tenta perceber é se a criança consegue utilizar essa hipótese que ela já tem na palavra para o texto e na frase também. [Sheber], [Dora], e [Katy] chegaram ao final do ano escrevendo textos alfabeticamente, mesmo com condição de expressão e de organização diferentes, mas o escrito alfabeticamente. A [Katy], por exemplo, tinha dificuldade de troca que perduraram nos três: na palavra, na frase e no texto, vinham acompanhando os três. E isso ainda aparece... Pegando os textos dela do final do ano, a gente vê ainda um pouco disso, mas a hipótese dela já era alfabética. (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel, ênfase nossa)*

Dadas as palavras de Nina em (113), valemo-nos dos textos redigidos por Dora, Sheber e Katy, na ocasião da escolha do nome fictício, para uma análise do *estágio implicacional* que poderia caracterizar a escrita de cada uma dessas crianças, reiterando que nos distinguimos dessa base epistemológica, mantendo-o apenas em nome de ser ela base para a avaliação docente do desempenho dessas crianças. Reiteramos, ainda, que nossas questões de pesquisa não contemplam

²¹⁶ Cabe lembrar que Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2007 [1984]) não propuseram um método de alfabetização, mas, sim, uma compreensão teórico-epistemológica para o processo de apropriação da escrita por parte da criança.

avaliação nossa desse mesmo desempenho. Assim considerando, observamos, por exemplo, que Dora já se encontra no *estágio alfabético*, pois estabelece as relações fonêmico-grafêmicas, compreendendo a lógica do sistema alfabético (conforme FERREIRO; TEBEROSKY, 2007[1984]). Vejamos a Figura 52.

Figura 52 – Texto produzido por Dora



Fonte: Geração de dados da Autora.

Logicamente que as trocas de que falou Nina em (113) ainda se fazem presentes na escrita de Dora, mas seguramente o *estágio* em que se encontra é o *alfabético*, embora notemos que ainda não se valia de algumas convenções ortográficas e gramaticais, o que é inequivocamente esperado mesmo nesse *estágio*. De todo modo, tem a compreensão do mecanismo da escrita e domina a lógica do sistema em si mesmo. Percepção semelhante tem a mãe acerca do processo de aprendizagem de escrita da filha. Vejamos o excerto da entrevista concedida pela Mãe de Dora.

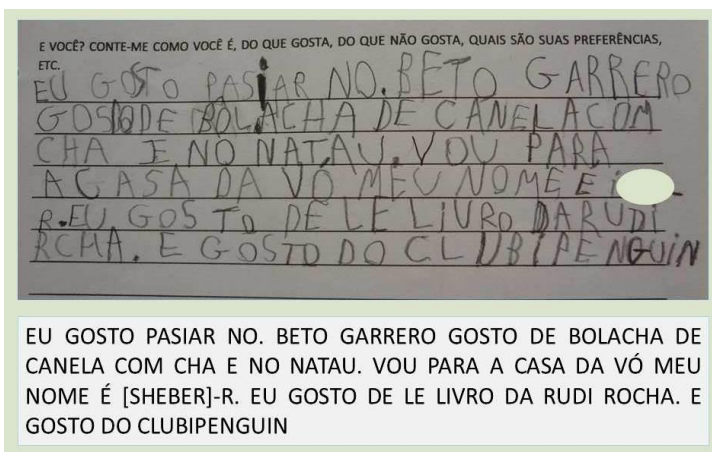
- (114) *Em relação aos fonemas ela ainda tem alguma dificuldade; o /π/ e /β/, ela ainda troca, mas já foi mais acentuado no começo do ano. Algumas letras ela trocava, agora já está melhor. Conforme ela vai errando, vou corrigindo e mostrando os erros. Com a leitura ela não tem dificuldade, só [na produção escrita] é mais sintética, não coloca muitos detalhes ao desenvolver um texto. (ENTR07 – Mãe, Família Dora)*

Na fala da mãe, notamos o olhar atento quanto ao processo de aprendizagem da escrita e clara noção de que a menina se encontra num *estágio* de consolidação da *hipótese alfabética*. A mãe de Sheber, por sua vez, comenta:

(115) *Eu percebo que ele se relaciona bem quando é divertido... Quando tem uma obrigação de fazer uma tarefa, ele não faz com muita vontade, mas, quando é divertido e prazeroso, ele gosta. Agora, quando é por obrigação, aí ele faz contragosto. A letra dele quando ele não quer é meio feiosa, mas ele é capaz, ele está entendendo. Tem algumas dificuldades ainda... Eu entendo que é normal do processo dele, da fase que ele está... Daqui a pouco ele vai ler melhor. E com o que ele já aprendeu até agora eu acho que ele não tenha nenhuma dificuldade. As noções básicas de grafia ele já tem, algumas coisas ele esquece, mas com palavras simples é tranquilo pra ele.* (ENTR05 –Mãe, Família Sheber)

Deprendemos que, na visão dessa mãe, o filho se encontra num estágio ‘normal’ para a fase de escolarização em que se encontra, uma vez que está no processo, elaborando hipóteses no *estágio alfabético*. Vejamos a textualização de Sheber na Figura 53.

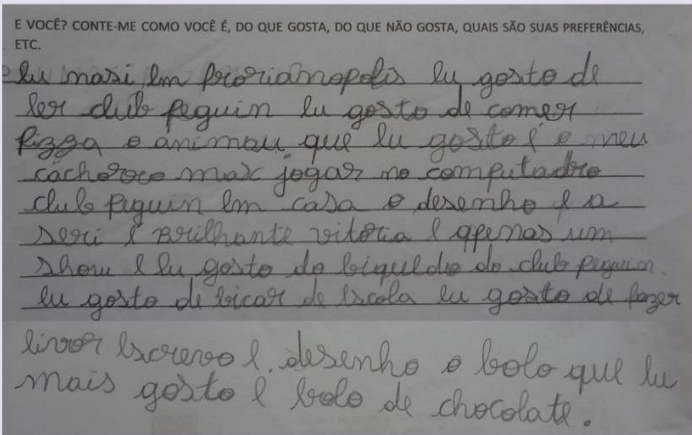
Figura 53 – Texto produzido por Sheber



Fonte: Geração de dados da Autora.

Embora demonstre, ainda, não se valer dos sinais de pontuação, notamos que Sheber também já se encontrava no *estágio alfabético*, uma vez que demonstra compreender que as letras se articulam para formar palavras. Ainda toma a escrita como transcrição da fala, não dominando as questões ortográficas e morfossintáticas (conforme FERREIRO; TEBEROSKY, 2007[1984]). Movimento semelhante, percebemos em Katy que, ao que parece, também já estava no *estágio alfabético* embora ainda apresentasse algumas trocas. No caso dela, vemos a transição da chamada ‘letra caixa alta’ para a chamada ‘letra cursiva’, que, por si só, apresenta complexidade adicional no domínio do sistema. Vejamos.

Figura 54 – Texto produzido por Katy



E VOCÊ? CONTE-ME COMO VOCÊ É, DO QUE GOSTA, DO QUE NÃO GOSTA, QUAIS SÃO SUAS PREFERÊNCIAS, ETC.

eu mais em frorianopolis eu gosto de ler club peguin eu gosto de comer pizza o animau que eu gosto é meu cachorro max jogar no computadro club peguin em casa o desenho e a seri é Brillhante vitoria e apenas um show e eu gosto do briquedo do club peguin eu gosto de bricar de escola eu gosto de fazer livor escrevo e desenho o bolo que eu mais gosto é bolo de chocolate.

eu nasi em frorianopolis eu gosto de ler club peguin eu gosto de comer pizza o animau que eu gosto é meu cachorro max jogar no computadro club peguin em casa o desenho e a seri é Brillhante vitoria e apenas um show e eu gosto do briquedo do club peguin eu gosto de bricar de escola eu gosto de fazer livor escrevo e desenho o bolo que eu mais gosto é bolo de chocolate.

Fonte: Geração de dados da Autora.

A textualização de Katy é rica em detalhes, embora ainda escreva algumas palavras como se fala, o que segundo Ferreiro e Teberosky

(2007 [1984]) é característico de crianças que estão no *estágio alfabético*. No entendimento da mãe, Katy

(116) [...] *lê muito rápido, e tem um entendimento muito rápido da leitura. Uma coisa que eu observei, que quando ela via um livro e se interessava, ela lia o livro em um dia. E aí eu falei: “Filha, mas você teve entendimento?”. Ela disse: “Entendi, sim”. Então, isso me chama muito atenção. E eram livros assim sem desenhos, mas ela tem uma facilidade muito grande pra ler e compreender. No primeiro ano, foi uma grande questão, porque ela não saiu lendo bem e isso foi uma grande preocupação nossa, mas aí no segundo ano ela já estava lendo. [...] a gente esperava muito que no primeiro ano ela já estivesse lendo, então isso deu uma certa frustração. Mas aí no segundo ano ela pegou uma professora muito boa, que é a professora [Nina], excelente, querida.* (ENTR06A – Mãe Família Katy)

Em (116), percebemos nitidamente a preocupação da mãe com relação à leitura, não endereçando comentários em relação à escrita. O pai, por sua vez, também destaca a facilidade na leitura e destaca a facilidade que Katy demonstra em lidar com dispositivos eletrônicos. Vejamos o excerto (117), entrevista do pai de Katy.

(117) *Tem facilidade pra leitura... quando ela começou a ler o ‘Diário de um Banana’, quando a gente via que ela já estava terminando, já comprávamos outro livro pra ela. E ela tem outra tia dela que mora em São Paulo que manda sempre livros pra ela, todo ano, Natal, Dia das Crianças. E os que ela pega na biblioteca são bastante também. Não vejo nela dificuldade para lidar com a leitura, até por sinal às vezes, em critério da internet, a simulação a dela é bem rápida, pros processos que, de certa forma, são até mais complicados pras pessoas de mais idade.* (ENTR06B – Pai Família Katy)

De fato, embora demonstrasse facilidade com a leitura, Katy ainda apresentava trocas de letras e dificuldade em lidar com os sinais de pontuação, mas são aspectos que, segundo Ferreiro e Teberosky (2007 [1984]), são ainda típicos em crianças que estão no *estágio alfabético*. Compreendemos, ainda, não só por meio de nossas interações, mas também pelo olhar da professora que, de modo geral, as

três crianças participantes da pesquisa, obtiveram um bom desempenho no segundo ano. Analisando, por exemplo, os desempenhos de Dora, Katy e Sheber em Língua Portuguesa, planejados no Quadro 7, inferimos que essas crianças desenvolveram as habilidades requeridas para a série em que se encontravam: segundo ano, numa classe de alfabetização, em processo de franca apropriação dos usos sociais da escrita e do sistema de escrita alfabética implicado nesses usos.

Quadro 7 – Língua Portuguesa: desempenho de Dora, Katy e Sheber no terceiro trimestre

PORTUGUÊS – INDICADORES DE AVALIAÇÃO	Dora	Katy	Sheber
Articula adequadamente as palavras.	DR	DR	RA
Relata experiências pessoais, familiares e sociais, apresentando sequência lógica dos fatos.	DR	DR	DR
Expressa suas ideias através da oralidade com clareza.	DR	DR	DR
Apresenta oralmente trabalhos e pesquisas.	DR	DR	DR
Compreende os aspectos relevantes de um relato oral ou de uma explicação.	DR	DR	DR
Ouve atentamente os relatos, comunicação, ou histórias contadas ou lidas pelos colegas e professores.	RA	DR	RA
Participa de situações de intercâmbio oral, ampliando o vocabulário.	DR	DR	DR
Utiliza a escrita alfabética nos registros.	DR	DR	DR
Reconhece a ordem alfabética e utilizá-la na organização de listas.	DR	DR	DR
Produz frases, textos individuais e coletivos.	DR	DR	DR
Contribui na elaboração de textos coletivos.	DR	DR	DR
Avalia, relaciona e compara informações de um texto com sua função social.	DR	DR	DR
Realiza a divisão silábica das palavras.	DR	DR	DR
Realiza adequadamente o traçado da letra cursiva.	RA	RA	RA
Identifica e pratica os sinais de pontuação.	DR	DR	DR
Reconhece e utiliza os gêneros textuais apresentados em sala.	DR	DR	DR
Utiliza a segmentação dos espaços em branco nas frases e textos.	RA	DR	RA
Demonstra interesse pela leitura no ambiente escolar.	DR	DR	DR
Realiza a leitura oral de palavras e frases com	DR	DR	RA

PORTUGUÊS – INDICADORES DE AVALIAÇÃO	Dora	Katy	Sheber
fluência.			
Decodifica palavras e frases no texto.	DR	DR	DR
Demonstra, através da escrita, desenhos ou fala, compreender os textos trabalhados.	DR	DR	DR
Percebe e reflete acerca de questões gramaticais na escrita	RA	RA	RA

Legenda: **DR** - Domina ou Realiza / **RA** - Realiza com ajuda /

PTM - Precisa Trabalhar Mais

Fonte: Geração de dados da Autora, tendo como base o “Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem” (DOC08; DOC09; DOC10, CA, 2012).

Há, no referido quadro, nítidas influências do eixo vigotskiano (VIGOTSKI, 2003 [1978]; 2009 [1934]) na forma de avaliar o que já conseguem fazer sozinhos e aquilo que ainda necessitam do auxílio de um interlocutor mais ‘experiente’. Notemos, pois, que essas três crianças, segundo avaliação institucional, dominam ou realizam com autonomia a maioria das atividades, atingindo os objetivos propostos para a fase de escolarização em que se encontravam; em apenas alguns poucos itens necessitavam de ajuda, especialmente no tocante a questões gramaticais, no traçado da letra cursiva. Reiteramos dois aspectos presentes no referido quadro: as três crianças utilizam a escrita alfabética nos registros, codificam palavras e frases no texto, a exemplo das Figuras 52, 53 e 54, e produzem frases, textos individuais e coletivos, como pode ser conferido nos boletins dessas crianças (Anexos L, M e N); ou seja, estão em franco processo de imersão na *cultura escrita* com apropriação do sistema alfabético, objetivando *horizontalização* dos usos sócias da escrita que já empreendem. Isso também se evidencia na fala da professora quando solicitamos que avaliasse a trajetória de cada uma três crianças ao longo do ano, no que respeita ao aprendizado de tais usos da escrita, mas tentando ter presente quem eram essas crianças e as experiências que elas haviam trazido consigo do *domínio familiar* para a escola. Vejamos o excerto (118), entrevista de Nina.

(118) *Eu considero que todas elas cresceram em relação a elas mesmas, e isso, pra mim, é fundamental como professora, quer dizer olhar para o [Sheber] em março e olhar pro [Sheber] em dezembro e ver um crescimento em relação a ele mesmo. Os três me mostraram isso, não houve estagnação em algum momento, por alguma questão. Até*

porque os três já iniciaram o ano com a base alfabética construída, então eles partiram de um ponto de onde também eu com o meu planejamento já esperava isso deles. (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel)

Destacando, em (118), em sua avaliação docente o fato de que essas crianças já terem chegado ao segundo ano com a base alfabética construída, Nina pontuou, na entrevista, que Sheber, por exemplo,

- (119) *Ao longo do ano foi se aproximando mais da expressão escrita; e, à medida que ele ia se apropriando dessa função social, eu percebi que ficava um pouco mais tranquilo pra ele avançar. Em alguns momentos que eu percebia qual era a dificuldade, quando a gente apresentava momentos de revisão de texto, ele realmente também resistia bastante, mas isso foi trabalhado, e até o final do ano, então, a gente teve resultado que considero adequado pra que ele fosse pro terceiro ano, porque houve avanço; então, mesmo que ele pudesse, na nossa percepção, ter ido um pouco além. Na hora da leitura da sala, [Sheber] era uns dos que prestavam muita atenção na leitura diária que eu fazia, ele sempre sabia em que momento eu havia parado, eu chegava assim; vamos continuar a leitura do dia, onde é que eu parei mesmo? E ele sempre falava; a você conto ontem, isso e aquilo. Então, realmente o [Sheber] apreciava muito o momento da leitura em sala. (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel)*

Ao avaliar Sheber, novamente Nina trouxe à baila a importância de a criança internalizar a função social da escrita, o que lhe dará subsídios para usar a escrita nas diversas situações de convívio social, beneficiando-se da *cultura escrita* ao se apropriar de seus novos usos (conforme FRADE, 2007) na *horizontalização* que compete à escola segundo Kalantzis e Cope (2006). Em relação a Dora, a professora, em sua entrevista, registra:

- (120) *Eu considero que o processo da [Dora] foi bem interessante, porque ela começou o ano muito tímida em todos os aspectos da linguagem, mas ela entrou o ano passado na escola; então, ela entrou num grupo que ela não conhecia. Então, corporalmente, a fala dela, a*

escrita, ela estava muito fechada, em termos de linguagem em geral. E aí ela foi crescendo e desabrochando, como eu digo assim, e isso apareceu no processo dela da escrita, de poder escrever mais, de se expressar, de ela trazer um livro pra mostrar para a turma toda, lá na frente, e falar sobre o livro dela; ou, então, de ter uma coisa de ler na sala e ela levantar a mão pra ler, tudo isso apareceu bastante no processo da [Dora]. (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel)

Notamos, em (120), que Nina, ao avaliar, não focaliza meramente a aprendizagem do sistema alfabético, mas também outros aspectos relevantes no processo de alfabetização de Dora, como a interação, a socialização com os colegas, a participação mais intensa em classe. No que respeita a Katy, considera que a menina teve um crescimento significativo ao longo do ano. Vejamos o excerto de sua entrevista.

(121) E da [Katy], eu acredito que ela tenha tido um crescimento ótimo também, apesar de também resistir inicialmente a elementos de atividades escrita, fazer o mínimo, mas por outro lado eu via ela se envolver em outros eventos de letramento que colaboraram, como essa leitura de revistas que ela trazia de casa, como a ida à biblioteca, como a participação na roda de histórias, como a expressão oral quando ela tinha que ir lá à frente mostrar alguma coisa, isso ela sempre tinha dos três era a que mais trazia coisas pra mostrar e ir lá à frente falar. Então, tudo isso realmente ajudou bastante a [Katy]. (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel)

Inferimos em (121) que Nina está atenta ao crescimento global por parte das crianças, não priorizando apenas questões atinentes ao sistema alfabético. Em sua ação, procurar levar as crianças a refletirem sobre a organização e o funcionamento social da linguagem, vivenciando a literatura e outras práticas discursivas da sociedade contemporânea, atentando para o fato de que a alfabetização reveste-se de peculiaridades, conforme Faraco (2012), e ainda, de expressiva relevância para o objeto deste estudo: Nina faz isso em absoluta sintonia com as três famílias com as quais interagimos; trata-se de valorações, posicionamentos, comportamentos e posturas convergentes entre *domínio escolar* e *domínio familiar*, o que concorre favoravelmente para

o desenvolvimento das crianças no que diz respeito à imersão na cultura escrita.

Ponto relevante é que o olhar de Nina converge, ainda, por exemplo, com a autopercepção que as crianças têm em relação ao próprio processo de alfabetização: (122) *Eu acho mais difícil um pouco ler em cursiva que a gente estava usando pouco antes* (ENTRO2 – Sheber, alfabetizando da Classe Carrossel), questão já apontada por Nina na avaliação descritiva desse aluno, conforme planificamos no Quadro 7. Já Katy registra: (123) *Eu acho que eu tô escrevendo com mais facilidade* (ENTRO1 – Katy, alfabetizanda da Classe Carrossel), o que converge com o olhar de Nina em (104) e (113). Dora, por sua vez, afirma que aprender a escrever: (124) *É importante pra [ela]... É que no começo do ano eu não sabia como é que se escreve 'leão', daí agora eu sei.* (ENTRO3 – Dora, alfabetizanda da Classe Carrossel). Ainda quanto a essa questão, notemos que a percepção dos pais converge, em muitos aspectos, com o que Nina observou em relação ao aprendizado de seus [dos pais] filhos em processo de alfabetização, especialmente em relação aos aspectos atinentes ao aprendizado da leitura e da escrita, conforme registramos em (114), (115), (116) e (117).

Indagada sobre o tempo destinado às atividades de leitura e escrita, clara fica a avaliação da professora quanto ao processo de cada criança, endereçando um “olhar sensível” (ERICKSON, 1986) às singularidades de cada uma delas como seres sociais historicamente situados, valorizando suas hipóteses, vivências, questionamentos, informações que trazem de outros entornos (conforme KLEIMAN, 2007). Na entrevista, ressaltou, no entanto, que

(125) *O tempo reservado às atividades de leitura e de escrita foi, a meu ver, suficiente, porque eu acredito que seja importante para as crianças passarem por outras atividades também na escola. Eu acredito, sim, que as atividades de leitura e escrita sejam importantes, mas me incomoda um pouco essa posição que a gente coloca da leitura e escrita sobre outras linguagens, sobre outras atividades; eu acho que eles precisam, por exemplo, ter uma atividade de Teatro, de Educação Física... Eu acho que é isso que a escola tem que oferecer o máximo de linguagens possível; parece para o professor, muitas vezes, que você não dá conta de tudo que você poderia dar; essa sensação que não há tempo, que você precisava de mais tempo pra explorar melhor certos aspectos de uma atividade de escrita, porém eu acho que esse também é o*

desafio de o professor estar em sala de aula, e ir acompanhando o ritmo deles fazendo o que é necessário para a aprendizagem deles, mas entendendo que a leitura, a escrita não está acima tudo... É importante, sim; é algo necessário, mas outras coisas também são necessárias para o desenvolvimento global [dessas crianças]. (ENTR04 – Nina, alfabetizadora da Classe Carrossel)

Há claras indicações de que as *práticas de letramento* historicizadas no *domínio familiar* são significativamente convergentes com as do *domínio escolar*. Já as reflexões pontuais das famílias, cujos pais são detentores de bons níveis de escolaridade, evidenciam que eles estão atentos ao processo de escolarização de seus filhos, acompanhando de perto todas as atividades, determinando horários de estudo; acompanham e seguramente avaliam o processo de apropriação da escrita por parte de seus filhos (conforme LAHIRE, 2008 [1995]), tal como registramos, por exemplo, nos excertos (52), (53), (54), (55), (56) (64), (65), (66), (67), (68), (69), (70) e (71) e as Figuras 27, 28, 29, 30, 34, 40 e 41.

O que emerge, seguramente, dos dados gerados é que as *práticas de letramento* dos *domínios escolar e familiar* convergem substancialmente, uma vez que as crianças estão familiarizadas com os *letramentos dominantes* em ambos os *domínios*, o que incidiu favoravelmente no êxito de seu processo escolar de alfabetização. Ademais, inferimos que há, seguramente, outros fatores implicados, sobretudo o empenho da escola, o nível de escolaridade das famílias e o acompanhamento dos pais. Os participantes da pesquisa estão, neste caso, plenamente inseridos no mundo da escrita independentemente da escola, o que parece não ser a realidade, por exemplo, de muitos contextos de escolarização em redes públicas de ensino do país, como mostra Euzébio (2011) em estudo que é a contraface deste. Reiteramos: está, com efeito, implicado no bom desempenho dessas crianças muito do que Cerutti-Rizzatti (2009, p. 3) chama de *microcultura grafocêntrica*: “[...] as configurações do entorno familiar e escolar de que toma parte a criança são substantivamente relevantes na apropriação de informações sobre a escrita”. Isso nos remete a Barbosa (1994, p.129) que ressalta: “[...] crianças que provêm de ambientes povoados de livros e leitores encontram maiores facilidades de êxito na aprendizagem da leitura e da escrita justamente por causa dessas experiências prévias com o mundo da escrita”.

Reiteramos, enfim, que essas crianças participam frequentemente de variados *eventos de letramento* tanto no *domínio familiar* quanto no *escolar*, tal como vemos, por exemplo, nas Figuras 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 29, 34, 35, 40 e 41 e nos excertos (8), (10), (11), (13), (20), (21), (30), (34), (41), (42), (46), (47), (55), (58), (67), (70), (71), (72) e (73), tendo por *interactantes* seus familiares, a professora e outros profissionais da escola em que estudam. Ademais, têm acesso aos mais variados *artefatos* em que a escrita medeia as suas interações e demonstram ter se apropriado do sistema alfabético neles. São crianças que tiveram ao longo de suas vidas contatos frequentes, inicialmente no *domínio familiar* tendo continuidade no escolar, com as histórias, com os jogos, com usos da escrita diversificados enfim, que historicizam as *práticas de letramento* nesses *domínios*, estando imersas em universos em que a leitura, a escrita e a própria escolarização são muito valoradas por seus *interactantes*: pais, avós e professores.

Em suma, os dados gerados em nossa imersão em campo evidenciam que o bom desempenho dessas crianças deve-se, em grande medida, à natureza da ação escolar, às convergências entre as *práticas de letramento* no *domínio familiar* e as *práticas* da escola, com predomínio dos *letramentos dominantes*, e pelo fato, também importante, de os participantes estarem inseridos em *domínios familiares* de uso da tecnologia e de elevada escolaridade. Assim, ainda que haja distinções entre as três famílias no que diz respeito ao pertencimento econômico e geográfico-cultural – a heterogeneidade que nos moveu a escolher o CA –, compreendemos que elas compartilham entre si a valoração da escola e a familiarização com os *letramentos dominantes*, o que, em nossa interpretação, fez e faz com que essas crianças estejam no CA: o empenho das famílias por terem seus filhos sorteados em uma escola que avaliam como de excelência, comportamento que parece depender fundamentalmente não só de bons níveis de escolaridade dos pais, mas de valoração da educação escolar de qualidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por novas descobertas – e, até mesmo, o encontro de similaridades quanto a aspectos já apontados por meio de outras pesquisas – foi o mote que nos moveu neste estudo, haja vista que almejamos contribuir para a construção de inteligibilidades no campo da Linguística Aplicada. Um melhor entendimento acerca das questões que permeiam o processo de ensino e aprendizagem é, com efeito, primordial para a melhoria do ensino no país, questão que nos é bastante cara. Assim, compreendendo o *letramento* como um processo em que os usos da leitura e da escrita se materializam nas mais variadas atividades realizadas pelos sujeitos no seu cotidiano, empreendemos este *estudo de caso de base etnográfica* no qual tematizamos as *práticas de letramento familiar* dos alfabetizandos e as implicações dessas mesmas *práticas* no processo de alfabetização – depreendendo-as por meio do estudo dos *eventos de letramento* de que participam tanto no *domínio escolar* quanto no *domínio familiar*. Em vista disso, procuramos delimitar esse tema da seguinte forma: *práticas de letramento familiar* dos alfabetizandos e apropriação da modalidade escrita da língua no processo escolar de alfabetização: relações implicacionais depreensíveis.

Entendemos, a exemplo de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013) e Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013), que uma educação linguística voltada para a *horizontalização* das vivências com a escrita, conforme propõem Kalantzis e Cope (2006), requer a compreensão das questões que permeiam os *domínios escolar e familiar*, o que implica o conhecimento de como as *práticas de letramento* se historicizam nesses dois *domínios*, depreendendo tanto as manifestações *vernaculares* quanto as *dominantes*. Essa compreensão, por certo, pode redundar em ações pedagógicas que “[...] facultem ao sujeito o ir e vir entre o que é efetivamente representativo de sua inserção cultural e o que lhe é externo, mas está em dialogia potencial com o que lhe é familiar” (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013, p. 16). Promover *encontros* (PONZIO, 2010) por meio da modalidade escrita da língua implica, sobretudo, possibilitar essas outras vivências que ampliem o leque de representações de mundo, redundando em ‘movências’ que viabilizem a ‘(re)configuração identitária’ de sujeitos historicamente situados (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013, p. 16)

Dado o exposto, acreditamos que a realização deste estudo, com esse objeto, configurou-se num empreendimento substantivo, uma vez que procuramos trazer à luz, em uma imersão em campo de quase cinco meses com três alfabetizandos da Classe Carrossel e seus respectivos

familiares, aspectos que podem subsidiar reflexões e ações que facultem aos professores pensar os processos de ensino e aprendizagem da língua materna sob outras perspectivas, especialmente nos anos iniciais. Ademais, pode servir como base para auxiliar os educadores a buscarem informações mais amplas acerca da realidade histórico-cultural dos sujeitos com os quais interagem em sala de aula, o que pode lhes trazer importantes subsídios para sua ação docente.

Imersas na singularidade dos alfabetizandos da Classe Carrossel, no Colégio de Aplicação da UFSC, buscamos por respostas para a seguinte questão-problema, enunciada em dupla pergunta: Se /em que medida / de que forma a configuração das *práticas de letramento familiar* dos alunos participantes deste estudo incide sobre seu processo escolar de alfabetização? Que implicações é possível depreender nessa relação? Assim, o estudo de caso de base etnográfica, operacionalizado por meio de observação direta, diário de campo, entrevistas e pesquisa documental, teve como objetivo identificar se /em que medida /de que forma as *práticas de letramento familiar* dos alunos incidem sobre seu processo escolar de alfabetização, depreendendo implicações dessa relação.

Os dados gerados, na imersão em campo, possibilitaram-nos depreender, descrever e analisar os pontos de convergência entre as *práticas de letramento do domínio escolar* e aquelas que caracterizam o *domínio familiar*. Importa, por isso, que retomemos, à guisa de considerações finais, cada uma das questões-suporte/desdobramentos, de forma sintetizada, que guiaram nosso olhar no processo analítico – realizado à luz do *Diagrama Integrado*, ressignificado da proposta de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013) e Hamilton (2000) e ancorado em teorizações, por exemplo, de Gee (2004), Lahire (2008 [1995]), Street (1984; 1988; 2003), Kleiman (2008 [1998]; 2002; 2007), Gontijo (2002), Frade (2007), Kalman (2002; 2003; 2004), Barton (2007), Hamilton (200), Heath (1982), Kalantzis e Cope (2006) – dadas as suas implicações na busca por responder à nossa questão geral de pesquisa, já rememorada anteriormente.

O primeiro desdobramento de pesquisa foi: Como se caracterizam as *práticas de letramento escolar* em se tratando da classe de escolarização em que se inserem os alunos participantes deste estudo? Em busca de respostas para essa questão, procuramos depreender as *práticas de letramento no domínio escolar* que caracterizam as relações de ensino e de aprendizagem na classe em que se inserem os participantes de estudo. Assim, ocupamo-nos, no quinto capítulo, da análise dos dados, a partir dos quais pudemos inferir que a escola tem

uma estrutura bem organizada, e a professora parece ter uma substantiva excelência, ou seja, a escola funciona como uma *agência de letramento* efetiva. Há prevalência, no *domínio escolar*, de *práticas de letramento* representativas dos *letramentos dominantes*, as quais estão historicizadas nesse espaço, estando estreitamente vinculadas à erudição, como a leitura diária, por parte da professora, de trechos de clássicos da literatura ocidental, as visitas à biblioteca, o ‘cantinho da leitura’. Os textos selecionados por Nina, a alfabetizadora, privilegiam *artefatos* que engendram interações nos distintos *domínios* sociais (HAMILTON, 2000). O Colégio de Aplicação, por certo, cumpre seu papel como *agência de letramento* (KLEIMAN, 2008 [1995]) ao propiciar às crianças em processo de alfabetização vivências distintas mediadas pela escrita, envolvendo-as cotidianamente em *eventos de letramento* de toda ordem, inclusive incorporando usos da escrita de dominância econômica comercial advindas do *domínio familiar* em seu cotidiano. A excelência do trabalho escolar, somado à excelência da alfabetizadora que procura focar os usos sociais da escrita em contexto de sentido, mas sem descuidar do trabalho com o sistema alfabético, e o ambiente altamente favorável ao aprendizado contribuem para a prevalência de tais *práticas de letramento* vinculadas aos *letramentos dominantes*, muito estreitamente imbricadas à erudição, à ‘cidade das letras’ (RAMA, 1985; GERALDI, 2010).

O segundo desdobramento, cuja análise se deu no sexto capítulo, foi: Como se caracterizam as *práticas de letramento familiar* de alunos oriundos de entornos socioeconômicos e culturais heterogêneos que convivem em uma mesma classe de alfabetização? Como procedimento necessário, buscamos depreender *práticas de letramento familiar* dos alunos inseridos no contexto da classe de alfabetização em estudo, que congrega alunos oriundos de entornos socioeconômicos e geográfico-culturais heterogêneos. Assim, com base na análise dos dados gerados em nossa interação com as Famílias Dora, Katy e Sheber, inferimos que a grande questão se assenta na valoração da educação: famílias que valoram o ensino e que, por isso, empenharam-se para colocar os filhos no CA – mesmo quem pode pagar outra escola, preferiu o Colégio de Aplicação, como é o caso de Dora, que já estudou em escola privada, o COC. Depreendemos, ainda, que as *práticas de letramento* historicizadas no *domínio familiar* de Dora, Sheber e Katy convergem com aquelas que caracterizam o *domínio escolar* e a de outras instituições de prestígio, incidindo de modo favorável no processo de alfabetização dessas crianças.

Procuramos, no sétimo capítulo, responder ao terceiro e ao quarto desdobramentos: Que pontos de divergência e/ou convergência são depreensíveis entre as *práticas de letramento familiar* e as *práticas de letramento escolar*? Que implicações é possível depreender entre essa eventual maior ou menor convergência e o desenvolvimento do processo de alfabetização por parte das crianças? Para tanto, buscamos reconhecer em que medida essas *práticas* convergem ou divergem com/das *práticas de letramento escolar* e depreender as implicações entre essa eventual maior ou menor convergência e o desenvolvimento do processo de alfabetização por parte das crianças. Inferimos, a partir dos dados que emergiram de nossa inserção em campo, que as crianças participantes da pesquisa têm acesso a uma gama significativa e diversa de *artefatos* em que a escrita medeia as suas interações, tendo ao longo de suas vidas contatos frequentes, inicialmente no *domínio familiar* e, posteriormente, no *escolar*, com as histórias, com os jogos, *eventos* que historicizam as *práticas de letramento* nesses *domínios*. Estando imersas em universos em que a leitura, a escrita e a própria escolarização são muito valoradas por seus interactantes: pais, avós e professores; demonstram, ainda, terem se apropriado do sistema alfabético.

Retomando a nossa questão geral de pesquisa – Se/em que medida / de que forma a configuração das *práticas de letramento familiar* dos alunos participantes deste estudo incide sobre seu processo escolar de alfabetização? Que implicações é possível depreender nessa relação? –, entendemos poder afirmar que as *práticas de letramento* no *domínio familiar* são muito semelhantes àquelas que caracterizam o *domínio escolar*, por isso não depreendemos outras implicações que pudessem interferir desfavoravelmente no processo de alfabetização que tem lugar no CA. Tanto as famílias quanto a escola atuam substancialmente na *horizontalização* (KALANTZIS; COPE, 2006) das *práticas de letramento* dessas crianças, o que decorre, em boa medida, da expressiva convergência entre *práticas de letramento familiar* e *práticas de letramento escolar* que caracterizam o grupo social envolvido neste estudo de caso. Esse quadro, enfim, favorece grandemente a consolidação do processo de alfabetização propriamente dito dessas crianças. É possível, ainda, afirmarmos que uma escola organizada, como a que encontramos no CA, que conta com uma professora com o nível de conhecimento e de clareza acerca do processo, tal qual o demonstrado por Nina, e com a historicidade familiar observada contribuem, efetivamente, para o processo de alfabetização dessas crianças. Em suma, os dados gerados em nossa imersão em campo evidenciam que o bom desempenho dessas crianças

deve-se, em grande medida, à natureza da ação escolar, às convergências entre as *práticas de letramento no domínio familiar* e as *práticas* da escola, com predomínio dos *letramentos dominantes*, e pelo fato, também importante, de os participantes estarem inseridos em *domínios* familiares de uso da tecnologia e de elevada escolaridade.

Cabe ressaltar que, de modo geral, as crianças da Classe Carrossel advêm de famílias com bons níveis socioeconômicos, que não se distinguem muito entre si no que diz respeito às *práticas de letramento*, mesmo sendo algumas com maior e outras com menor renda mensal e escolarização: a valoração da escola e dos usos da escrita pelos filhos é muito parecida nesse grupo. Assim, a possível heterogeneidade socioeconômica e geográfico-cultural não parece ter sido relevante por conta de que ‘o levar os filhos para uma comunidade escolar distinta de suas comunidades de origem’ e o ‘sofrer’ para pleitear uma vaga, que se dá mediante sorteio, exigem que as *práticas de letramento* dessas famílias sejam convergentes com aquelas que caracterizam o *domínio escolar*.

Para que essas famílias tenham saído de suas comunidades, indo para outra que lhes é estranha, submetendo-se ao ‘sorteio’, é preciso que tenham uma alta valoração do processo de escolarização, almejando que seus filhos tenham acesso a um ensino de melhor qualidade, como demonstramos no sexto capítulo; ou seja, almejam que seus filhos repliquem ou superem a sua própria exitosa experiência de escolarização²¹⁷. Cabe, ainda, o registro de que o enfoque nessa mesma imersão na *cultura escrita*, que começa na família e se amplia na escola, é uma questão deveras importante em nosso estudo. Destacamos que, em uma sociedade desigual como a nossa, a imersão na *cultura escrita* implica ‘capital cultural’, mesmo que essa ‘imersão’ não se dê de modo similar com todas as crianças, tendo em vistas a subjetividade de cada uma delas e o contexto sociocultural em que estão inseridas.

Finalmente e à guisa de proposta de novos estudos, valeria tematizar a tecnologia presente no cotidiano dessas famílias, incidindo

²¹⁷ Seguramente valeria um estudo mais acurado sobre essa questão, considerando que na escola, campo deste estudo, ainda que pública e, em tese, aberta a todos dada a entrada por sorteio, não parece haver a presença dos estratos de vulnerabilidade social que circundam o *campus* universitário, ou seja, crianças vizinhas ao CA não acorrem a ele para concorrer à vaga por meio de sorteio. Fazê-lo parece implicar uma aproximação entre *práticas de letramento* familiar e escolar que entendemos não haver neste caso.

sobre suas *práticas de letramento*. Notamos, por exemplo, que a ‘carta’ e o ‘talão de cheques’ têm sido, paulatinamente, substituídos por outros usos da escrita que se dão via computador ou outros dispositivos eletrônicos; e o ‘telefone fixo’ parece, igualmente, ceder lugar às novas tecnologias da informação e comunicação. O uso de mídias eletrônicas vem afastando esses sujeitos da leitura no papel, pois, ao que nos parece, as pessoas estão em crescente atendimento de demandas por leitura na tela. Esses fenômenos, por certo, merecem, a nosso ver, estudos futuros e mais acurados no que respeita ao modo como impactam nas *práticas de letramento* contemporâneas, de modo a trazer à luz questões que nos permitam pensar o *letramento* de modo mais abrangente – em termos de cultura escrita –, o que pode redundar em contribuições significativas para a área da Educação. Valeria, ainda, um olhar para a questão do uso das tecnologias por parte das crianças hodiernamente e as implicações disso no processo escolar, especialmente no processo de alfabetização. Ficam novas perspectivas.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 1-30, jun. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão técnica Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2009.

ARROJO, R.; RAJAGOPALAN, K. O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia. In: ARROJO, R. (Org.). **O Signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas, SP: Pontes, 1992.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). **Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil**. São Paulo: ABEP, 2012. Disponível em: <<http://www.abep.org>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso [1952-53]. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. Para uma Filosofia do Ato. Tradução – não revisada e de uso didático e acadêmico – de C. A. Faraco e C. Tezza, a partir da versão em inglês: **Toward a Philosophy of the Act**. Trad. and notes by Vadim Liapunov. Austin, USA: University of Texas, 1993 [1920-24]. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/3DB0hUHH/Bakhtin__Para_uma_filosofia_.html>. Acesso em: 05 jun. 2012.

_____. **Questões de literatura e estética.** 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1975].

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

BARBOSA, M.L.R. **Alfabetização:** apropriação do sistema alfabético em classes de orientação teórico-metodológica fundada no pensamento de Emília Ferreiro. 198 f. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras Português) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BARBOSA, M. L. R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Domínio dos princípios do sistema alfabético por parte de alunos alfabetizados com base nos postulados de Emilia Ferreiro. **Revista de Letras Olho de Boto**, Santarém (PA), ano 2, n. 4, p. 59-82, jan. 2011.

BARROS, Manoel. Auto-retrato falado. In: _____. **O Livro das Ignorâças.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. p. 107.

BARTON, D. **Literacy:** an introduction to the ecology of written language. 2. ed. Oxford, UK: Blackwell, 2007.

BARTON, D; HALL, N. Introduction. In: BARTON, N.; HALL, N. (Eds.). **Letter writing as a social practice.** Amsterdam, NE; Philadelphia, USA: John Benjamins, 2000. p. 1-14.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como practica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (Eds.). **Escritura y sociedade:** nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima, Peru: Red pal el Desarrollo de las ciencias sociales en Perú, 2004. p. 109-139.

_____. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (Eds.). **Situated literacies:** reading and writing in context. London, UK; New York, USA: Routledge, 2000. p. 7-15.

_____. **Local literacies:** reading and writing in one community. 2. ed. London, UK; New York, USA: Routledge, 2012.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. Introduction: exploring situated literacies. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (Eds.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London, UK; New York, USA: Routledge, 2000. p. 1-6.

BATISTA, A. A. G. *et al.* Capacidades lingüísticas: alfabetização e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento: alfabetização e linguagem**. Brasília, DF: MEC, 2007. p.6-58. Fascículo 1.

BAYNHAN, M. **Literacy practices: investigating literacy in social contexts**. London, UK; New York, USA: Longman, 1995.

BORTOLOTTI, N. **A interlocução na sala de aula**. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011 [1970].

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento: alfabetização e linguagem**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Manual do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): currículo na alfabetização – concepções e princípios**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012. Ano 1. Unidade 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília (DF): MEC; SEB; DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE). **Perguntas e respostas sobre a definição de Classe Média**. Brasília: SAE, 2012a. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/saepr/cm-imprensa-401jun2012>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE). **Relatório da Comissão para Definição da Classe Média no Brasil**. Brasília: SAE, 2012b. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/narf2916/relatrio-definiodaclassemidianobrasil>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução Cristiane Nascimento e introdução Alcir Pécora. 4. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: ABL; Mercado de Letras, 1997.

_____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 5-21.

_____. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 47-63.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. 10. ed. 15. impr. São Paulo: Scipione, 2008.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F.C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-79722000000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 jun. 2011.

CERUTTI-RIZZATTI, M.E. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 2009.

_____. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan./mar. 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *et al.* **Alfabetização**: um breve registro sobre bases teórico-metodológicas do ensino e da aprendizagem da modalidade escrita da língua. Programa Pró-letramento: formação de tutores. Florianópolis: NELA-UFSC, 2010. Mimeo.

_____. **Alfabetização e letramento**. Programa Pró-letramento: formação de tutores. Florianópolis: NELA-UFSC, 2011. Mimeo.

CERUTTI-RIZZATTI, M.E.; ALMEIDA, K. C. **Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre os universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares**. Florianópolis, 2013. Mimeo. Aceito para publicação pela PUCMinas.

CERUTTI-RIZZATTI, M.E.; MOSSMANN, S. S.; IRIGOITE, J. C. S. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 48-58, jan./mar. 2013.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem** – 2012. Florianópolis: CA, 2012. Mimeo.

_____. Serviço de Orientação Educacional. **Questionário Socioeconômico**. Florianópolis: SOE-CA, 2012. Mimeo.

COOK-GUMPERZ, J. A construção social da alfabetização. In: COOK-GUMPERZ, J. *et al.* **A construção social da alfabetização**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica de Jorge Alberto Rosa Ribeiro. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 13-27.

_____. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ, J. *et al.* **A construção social da alfabetização.** Tradução de Ronaldo Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica de Jorge Alberto Rosa Ribeiro. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 29-54.

COPE, B; KALANTZIS, M. Introduction – multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies.** London, UK; New York, USA: Routledge, 2006. p. 3-8.

_____. Introduction: how a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **The powers of literacy: a genre approach to teaching writing.** London, UK: Falmer Press, 1993, p. 1-21.

CORREIA, K. **O ato de dizer na esfera escolar:** reverberações do ideário histórico-cultural no ensino da produção textual escrita. 2013. 386 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

COSTA SILVA, C. P. Leitura como experiência terapêutica. In: OLIVEIRA, M.S.; KLEIMAN, A. (Orgs.). **Letramentos múltiplos:** agentes, práticas, representações. Natal, RN: EdUFRN, 2008. p. 141-64.

COUTO, M. Identidade. In: _____. **Raiz de Orvalho e Outros Poemas.** Alfragide, PT: Caminho, 1999. p. 13.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J.; BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** São Paulo: Atlas, 2005. p. 62-82.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

DURANTI, A. **Antropología lingüística**. Madrid, ES: Cambridge University Press, 2000.

_____. **Linguistic anthropology**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

DYSON, A. N.; GENISHI, C. **On the case: approaches to language and literacy research**. New York, USA: Teachers College Press; NCRL, 2005.

ERICKSON, F. Culture in society and in educational practices. In: BANKS, J.; BANKS, C.M. (Eds.). **Multicultural Education: issues and perspectives**. 5. ed. New York, USA: John Wiley, 2004. p. 33-58.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M.C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York, USA: Macmillan, 1986. p. 119-62.

_____. Qualitative Methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. **Research in teaching and learning**. New York, USA: Macmillan, 1990. v.2.

_____. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, Arlington, USA, v. 18, n. 4, p. 335-356, Dec. 1987.

_____. What makes school ethnography ‘ethnographic’? **Anthropology & Education Quarterly**, Arlington, USA, v. 15, p. 51-66, 1984.

EUZÉBIO, M. D.; GOULART, A. J.; MENDES, A. D. Letramento: uma discussão sobre grafocentrismo e microcultura. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 39-53, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/12620/12508>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

EUZÉBIO, M. D. **Usos sociais da escrita na família e na escola: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC**. 2011. 258 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FARACO, C.A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Norma culta brasileira**: desatando os nós. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARAES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 43-50.

_____. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **DELTA**, São Paulo, v. 17, n. especial, p. 1-9, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v17nspe/6707.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 1. reimpr. Porto Alegre: Artmed, 2007 [1984].

FETTERMAN, D.M. Ethnography. In: GIVEN, L.M. (Ed.). **The Sage Encyclopedia of qualitative research methods**. Los Angeles, USA; London, UK: Sage, 2008. p. 288-292.

FISCHER, S. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica Sônia Elisa Caregnato. 3. ed. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2009.

FRADE, I.C.S. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, p. 17-29, mar./abr.2003. Disponível em: <<http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/50.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

_____. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**, Santa Maria (RS), v. 32, n. 1, p.21-40, 2007. Disponível em:

<<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/01/a2.htm>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005 [1982].

_____. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007 [1979].

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006 [1996].

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008 [1970].

GEE, J. P. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. London, UK; New York, USA: Routledge, 2004.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010a.

_____. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010b.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. 4. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991].

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

GIACOMIN, L. M. **Os conhecimentos gramaticais na escola**: 'regras' de um ensino sem regras. 300 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GOETZ, J.; LeCOMPTE, M. **Ethnography and qualitative design in educational research**. London, UK: Academic Press, 1984.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOULART, A. J. **Letramento familiar**: práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos. 249 p. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul. /dez. 2008. [Tradução do original: L'espace didactique et la transposition. **Pratiques. Siège Social**, Metz, n. 97-98, p. 171-192, jun. 1998.]

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (Eds.). **Situated literacies**: reading and writing in context. London, UK; New York, USA: Routledge, 2000.

_____. Introduction: signposts. In: HAMILTON, M.; BARTON, D.; IVANIČ, R. (Eds.). **Worlds of literacy**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1994. p. 1-11.

HEATH, S.B. Family literacy or community learning? Some critical questions on perspective. In: DUNSMORE, K.; FISHER, D. (Eds.). **Bringing literacy home**. Newark, USA: International Reading Association, 2010. p. 15-41. Disponível em: <http://www.shirleybriceheath.net/pdfs/SBH_bringingLiteracyHome.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2012.

_____. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, Cambridge, UK, v. 11, n. 1, p. 49-76, Apr. 1982. Disponível em: <http://shirleybriceheath.net/pdfs/LANGLRN_WhtNoBedtimeStryMns.pdf>. Acesso em: 05 maio 2011.

_____. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms.** 18. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009.

HEATH, S. B.; STREET, B.V. **On ethnography: approaches to language and literacy research.** Collaboration Molly Mills. New York, USA: Teachers College Press; NCRL, 2008.

HÉBRARD, J. Ler não é o bastante. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 52, p. 50-55, jan. 2010. Entrevista concedida a Marcello Scarrone.

_____. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** 2. reimpr. Campinas, SP: Mercado das letras, 2007. p. 33-77.

INSTITUTO Paulo Montenegro; ONG Ação Educativa. **Inaf Brasil 2012** – Indicador de alfabetismo funcional: relatório com os principais resultados. São Paulo: IPM, 2012. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso em: 19 nov. 2013.

IRIGOITE, J. C. da S. A aula de português que não acontece como gênero discursivo: reflexões para além de obviedades. In: Simpósio Internacional Linguagens e Culturas: homenagem aos 40 anos dos Programas de Pós-graduação em Linguística, Literatura e Inglês da UFSC. **Anais...** Florianópolis: CCE/UFSC, 2011.

IVANIČ, R. **Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing.** Amsterdam, NE; Philadelphia, USA: John Benjamins, 1998.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação.** Tradução de I. Blikstein e J. P. Paes. São Paulo: Cultrix, 1974.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M.(Eds.). **Multiliteracies.** London, UK; New York, USA: Routledge, 2006. p. 121-148.

KALMAN, J. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista mexicana de investigación educativa**, Cidade do México, v. 8, n. 17, p. 37-66, enero-abril 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001704&iCveNum=395>>. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. **Revista Brasileira de Educação, São Paulo**, n. 26, p.5- 28, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27502602&iCveNum=961>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. La importancia del contexto en la alfabetización. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, México, ano 24, n.1, 2, 3, p. 11-27, 2002. Disponível em: <<http://atzimba.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2002-123/articulo1.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

_____. Querido Santo Antônio: escrita vernácula e instabilidade social. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2010. p. 125-155.

KLEIMAN, A. Ação e mudança em sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

_____. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. **Revista FACED**, Salvador, n. 6, p. 99-112, 2002. Disponível em: <<http://www.revistafaced.ufba.br/viewarticle.php?id=108>>. Acesso em: 05 ago. 2012.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul (RS), v.32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10. reimpr. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008 [1995]. p. 15-61.

_____. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas (SP): Pontes, 1999 [1989].

_____. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, SP: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais). Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos.php?codigo=7>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

_____. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. **Ensino de língua:** representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KLEIMAN, A.; OLIVEIRA, M.S. Apresentação. In: OLIVEIRA, M.S.; KLEIMAN, A. (Orgs.). **Letramentos múltiplos:** agentes, práticas, representações. Natal, RN: EdUFRN, 2008. p. 7-13.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A. *et al.* **Psicologia e Pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

KRAMSCH, C. **Language and culture.** 13. ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 2012.

_____. Language, thought, and culture. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The handbook of applied linguistics.** Oxford, UK: Blackwell, 2004. p. 235-261.

LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Homem plural:** os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. 1. ed. 3. impr. São Paulo: Ática, 2008 [1995].

_____. **Retratos sociológicos:** disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEITE, S. A. S. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 449-474, jul./dez. 2006.

LILLIS, T. M. **Student writing**: access, regulation, desire. London, UK; New York, USA: Routledge, 2001.

LINS SILVA, M.E. As práticas educativas familiares e a participação na cultura escrita em memórias de professoras. **Revista Língua Escrita** – Ceale, Belo Horizonte, n. 1, p. 44-59, jan./abr.2007. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/234/phpzCunQx.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 8. reimpr. São Paulo: EPU, 1986.

MANNING, P.K. Analytic Induction. In: MANNING, P.K.; SMITH, R.B. (Orgs.). **A handbook of Social Science methods**: qualitative methods. Cambridge, USA: Ballinger, 1982. V.2, p. 273-302.

MAPA de Florianópolis. Disponível em: <<http://www.atualflo.ripaimoveis.com.br/florianopolis.php>>. Acesso em: 20 set.2013.

MASON, J. **Qualitative researching**. 2. ed. London, UK: Sage Publications, 2002.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L.C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. 1. reimpr. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 2001.

MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Letramento e competência comunicativa: a aprendizagem da escrita. In: IEL-UNICAMP. **Projeto temático letramento do professor**. Campinas, SP: IEL, 2003. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/letramento_e_competencia_comunicativa_MariaMatencio.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2012.

McLAREN, P. Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Political of Literacy. **Havard Educational Review**, Cambridge, USA, n. 58, v. 2, p. 213-234, 1988.

_____. Pela abolição da brancura. **Extra Classe**, Porto Alegre, ano 04, n. 36, out. 1999. Entrevista concedida a Dóris Fialcoff. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/032/32pc_mclaren.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

McLAREN, P; HUERTA-CHARLES, L. El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria. **Revista Mexicana de Investigación Educativa** – RMIE, Cidade do México, v.15, n.47, p.1124-1130, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.petermclaren.org/pdf/mexicanjournal.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

MENDES, A. **Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos**. 162 p. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods**. London, UK: Sage Publications, 1994.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 61-77.

MITCHELL, J.C. Typicality and the case study. In: ELLEN, R. F. (Ed.). **Ethnographic research: a guide to general conduct**. London, UK: Academic Press, 1984. p. 238-241.

MOITA-LOPES, L. P. Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In:

MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 85-107.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: EdUNESP, 1996.

MORTATTI, M. R.L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Seminário “Alfabetização e letramento em debate”**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortatti_histtextalfbbr.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: EdUNESP, 2000.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Parábola, 2011.

OLABUÉNAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M. A. **La decodificación de la vida cotidiana**: metodos de investigacion cualitativa. Bilbao, ES: Universidade de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

_____. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M.S.; KLEIMAN, A. (Orgs.). **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal, RN: EdUFRN, 2008. p. 93-118.

_____. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, Silvana (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo, SP: Horizonte, 2010. p. 40-55.

OROFINO, P.; CAMINHA, K. **Memórias do Aplicação**: documentário do CA. Florianópolis: CA-UFSC, 2010. Disponível em: <http://ca.ufsc.br/documentario/historico_ca.htm>. Acesso em: 10 jul. 2012.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 3. ed. London, UK: Sage Publications, 2002.

PEDRALLI, R. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar.** 295 p. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PIAGET, J. **A epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1970].

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra.** Tradução Valdemir Miotello *et al.* São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Identità e mercato del lavoro. Due dispositivi di una stessa trapola mortale. In: _____. (Cura). Globalizzazione ed infunzionalità. **Athanon.** Anno XIX, n. 12, p. 5-20, 2008-2009. [Traduzido para o português: “Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal”, por Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti tão somente para fins de estudo do grupo “Cultura escrita e escolarização”, no NELA/UFSC –, ainda a contar com revisão de Giorgia Brazzarola.]

RAMA, A. **A cidade das letras.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

RETRÔTV. HQ: Final inédito do desenho Caverna do Dragão vira história em quadrinhos. **RetrôTVUol** [on-line], São Paulo, 08 set. 2013. Disponível em: <<http://retrotv.uol.com.br/noticias/hq-final-inedito-do-desenho-caverna-do-dragao-vira-historia-em-quadrinhos/>>. Acesso em: 30 out. 13.

ROCKWELL, E. Culturas orais ou múltiplos letramentos? A escrita em contexto de bilinguismo. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: EdUFMG, 2010. p. 101-124.

_____. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos.** 1. ed. Buenos Aires, AR: Paidós, 2009.

RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva socio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 253-276.

_____. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Parábola, 2010. p. 95-121.

_____. Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber? In: III Conferência de Pesquisa Sociocultural. Campinas, SP, 16 a 20 de julho de 2000. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP; PUC; USP, 2000. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/ling2.htm>>. Acesso em: 10 jan.2013.

SANCHO GIL, J.M. ¿En qué direcciones se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? **Revista Mexicana de Investigación Educativa** (RMIE), Cidade do México, v.15, n.47, p.1113-1116, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.petermclaren.org/pdf/mexicanjournal.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Organização de C. Bally e A. Sechehaye, colaboração de A. Riedlinger. Tradução A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 [1916].

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 [1983].

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: COSTA, J. C.; PEREIRA, V. W. (Orgs.). **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. 2. reimpr. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 89-100.

SISTEMA Brasileiro de Televisão (SBT). **Novela Carrossel**. Disponível em: <<http://resumo-das-novelas.com/atores-personagens/historia-e-personagens-da-novela-carrossel-sbt-2012/>>. Acesso em: 20 out. 2012

SPINA, S. **Introdução à Edótica** – crítica textual. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Ars Poetica; EDUSP, 1994.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, USA; LONDON, UK: Sage, 2000. p. 435-453. Disponível em: <<http://www.uni-kassel.de/fb5/kigg/dateien/Stake,%20case%20studies.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

_____. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução Carla Reis; consultoria, supervisão e revisão técnica Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

_____. The case study method in social inquiry. **Educational Researcher**, v. 7, n. 2, p. 5-8, Feb. 1978. Disponível em: <<http://www.fivehokies.com/Evaluation/Evaluation%20and%20Analysis%20Designs/Case%20Studies/The%20Case%20Study%20Method%20in%20Social%20Inquiry.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e ao desenvolvimento. Teleconferência Unesco - Brasil sobre letramento e diversidade. In: III TELECONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, Brasília, 07 a 09 de outubro de 2003. **Anais...** Brasília: SESI; UNESCO; UnB, 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br/arquivos/biblioteca/Abordagens%20Alternativas%20ao%20Letramento%20e%20Desenvolvimento.doc>>. Acesso em: 10 out. 2007.

_____. Autonomous and ideological models of literacy: approaches from New Literacy Studies. In: EASA Media Anthropology Network e-Seminar Series. **E-seminar 9**: Brian Street (King's College London), 17-24 January 2006. Disponível em: <http://www.media-anthropology.net/street_newliteracy.pdf>. Acesso em: 02 maio 2012.

_____. Entrevista com Brian Street. **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 7, p. 84-92, jul./dez. 2009. Entrevista concedida a Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/linguaescrita/artigo.php?id=1&pg=2>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

_____. Literacy events and literacy practices – theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. **Multilingual literacies: reading and writing different worlds**. Philadelphia, USA: John Benjamins, 2000. p. 17-29.

_____. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.). **The written world: studies in literacy thought and action**. New York: Springer-Verlag, 1988.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, UK: CUP, 1984.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, B.; LEFSTEIN, A. **Literacy: an advanced resource book**. London, UK; New York, USA: Routledge, 2007.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura para crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10. reimpr. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008 [1995]. p. 91-118.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 17. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

TUSTING, K. The new literacy studies and time. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (Eds.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London, UK; New York, USA: Routledge, 2000. p. 35-51

UNIVERSIDADE Federal de Santa Catarina. Colégio de Aplicação. **Memórias do Aplicação: histórico** [on-line]. Florianópolis, 2010.

Disponível em: <<http://www.ca.ufsc.br/historico-do-ca/>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Colégio de Aplicação. **Projeto Político-pedagógico** [versão resumida: abril/2012]. Florianópolis: CA, 2012. Disponível em: <<http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/PPP-revisado-CA.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2012.

_____. Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTATE). **Mapa do Campus Reitor João David Ferreira Lima**. Projeto de Igor Dias e Mateus Prestes. Coordenação de Ruth Emilia Nogueira e Vicenzo Berti. Florianópolis: LABTATE-UFSC, 2009. Disponível em: <http://portal.reitoria.ufsc.br/files/2011/07/MAPA_UFSC_A3_Escala5000.jpg>. Acesso em: 05 nov. 2012.

VIDA Maria. Produção de Márcio Ramos e Joelma Ramos e direção de Márcio Ramos. Fortaleza: Trio Filmes; VIACG, 2006. 1 CD (9 min.): Ntsc, son., color. Port. Disponível em: <<http://www.portacurtas.com.br/filme.asp?Cod=4910>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009 [1934].

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1978].

_____. The problem of development of higher mental functions. RIEBER, R. W. (Ed.). **The collected works of L.S. Vygotsky**. New York: Plenun Press, 1997 [1987]. p.1-28.

VOLÓSHINOV, V. N. **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Prólogo y traducción Tatiana Bubnova. 1. ed. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

VÓVIO, C. L. **Entre discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. 304 fls. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística

Aplicada do IEL-UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2007.

WALKER, R. The conduct of educational case study: ethics, theory and procedures. In: DOCKRELL, W.B.; HAMILTON, D. **Rethinking educational research**. London, UK: Hodder and Stoughton, 1980.

WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística**. Tradução de M. Bagno. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

WELLS, G. A experiência lingüística das crianças em casa e na escola. In: COOK-GUMPERZ, J. *et al.* **A construção social da alfabetização**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica de Jorge Alberto Rosa Ribeiro. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 77-102.

WOLCOTT, H. F. On ethnographic intent. In: SPINDLER, G; SPINDLER, L. (Eds.). **Interpretive ethnography of education and abroad**. Hillsdale, USA: Erlbaum, 1987. p. 37-57.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell; consultoria, supervisão e revisão técnica Cláudio Damacena. 4. ed. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE enviado aos Pais



Universidade Federal Santa de Catarina
 Centro de Comunicação e Expressão
 Programa de Pós-graduação em Linguística
 Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada



CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais:

Eu, Maria Luíza Rosa Barbosa, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, telefone de contato (48) 9619-5423, e-mail: maria.luizarosab@yahoo.com.br, desenvolverei uma pesquisa com o título *Implicações das práticas de letramento familiar no processo escolar de alfabetização: estudo de caso em uma classe que congrega alunos advindos de distintos entornos socioculturais e econômicos*, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Para que isso seja possível, preciso observar e entrevistar **alunos** do 2º ano do Ensino Fundamental e suas respectivas **famílias**. Assim, tomo a liberdade de enviar o presente documento por intermédio da agenda escolar e solicito que os senhores leiam juntamente com seu/sua filho(a) as informações nele contidas. Se concordarem com os termos, será preciso que tanto os senhores quanto seu/sua filho(a) participante de pesquisa assinem as duas vias deste documento, devolvendo-me uma delas e, para isso, basta colocar a via assinada na agenda de seu/sua filho(a) que a entregará à professora da classe.

Informo que as observações e entrevistas – mencionadas no primeiro parágrafo – devem compor o quadro de geração dos dados de minha pesquisa, que tem por **objetivo geral** identificar se /em que medida / de que forma as *práticas de letramento familiar* dos alunos incidem sobre seu *processo escolar de alfabetização*, tendo como **objetivos específicos**: (i) caracterizar *práticas de letramento familiar* em uma classe de alfabetização que congrega alunos oriundos de entornos socioeconômicos e culturais heterogêneos; (ii) identificar em que medida essas *práticas* convergem ou divergem com/das *práticas de letramento escolar*; e (iii) depreender as implicações entre essa eventual maior ou menor convergência e o desenvolvimento do processo de alfabetização por parte das crianças.

Além disso, dada a necessidade da utilização de instrumentos múltiplos para a geração dos dados, preciso realizar uma pesquisa documental e, para isso, faz-se necessário que



Universidade Federal Santa Catarina
 Centro de Comunicação e Expressão
 Programa de Pós-graduação em Linguística
 Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada



os senhores e seu/sua filho(a) me permitam acessar documentos constantes nos arquivos da escola, tais como ficha matricula, pareceres descritivos, cadernos, materiais didáticos e questionário socioeconômico recentemente enviado pela Orientadora Educacional.

Saliento que **não** haverá nenhuma questão envolvendo aspectos pessoais, subjetivos, ou emocionais dos participantes. Informo, ainda, que os senhores têm a garantia de acesso ao estudo que realizarei, em quaisquer de suas etapas, tanto quanto têm direito a esclarecimentos sobre o processo. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa – aprovada pelo Comitê de Ética da UFSC sob o parecer número 128.495 –, os senhores poderão entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9581 – e contatar a Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, que orienta esta pesquisa.

Os senhores têm liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento para a sua participação e a de seu/sua filho(a), sem que haja qualquer prejuízo. Ênfato que **NÃO** existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para os participantes em qualquer fase do estudo, haja vista que despesas relativas a cópias deste documento e locomoção/alimentação serão custeadas pela pesquisadora. A participação do(a) aluno(a) e da respectiva família é **isenta** de riscos e ônus de qualquer natureza, tendo em vista que serão apenas entrevistados e observados. Asseguro-lhes, ainda, que lhes é facultado o direito de recusar-se a responder perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza, tais como o grau de escolarização/renda familiar, ou mesmo negar o acesso ou responder a indagações relativas a documentos/objetos particulares.

Garanto-lhes, também, que as informações obtidas serão analisadas de forma sigilosa e que a identidade dos participantes **não** será divulgada em nenhum meio. Ademais, os senhores têm o direito de serem mantidos informados tanto sobre os resultados parciais da pesquisa quanto os finais. Ressalto, enfim, que me comprometo a utilizar os dados gerados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes da pesquisa.

Atenciosamente,

Maria Luiza Rosa Barbosa

Data: 30/10/12



Universidade Federal Santa de Catarina
 Centro de Comunicação e Expressão
 Programa de Pós-graduação em Linguística
 Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada



Dado o exposto, neste documento, pela pesquisadora e tendo sido suficientemente esclarecido, concordo, voluntariamente, que minha família e meu/minha filho(a) participem deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo. Autorizo, ainda, que a pesquisadora acesse documentos relativos a meu/minha filho(a) constantes nos arquivos da escola, tais como ficha matrícula, pareceres descritivos, cadernos, materiais didáticos e questionário socioeconômico recentemente enviado pela Orientadora Educacional. Assim, eu e meu/minha filho(a) assinamos este documento, redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como responsável pelo aluno participante da pesquisa, e outra com a professora-pesquisadora.

_____ Florianópolis, ____/____/____
 Assinatura dos pais ou responsável pelo(a) aluno(a)

_____ Florianópolis, ____/____/____
 Assinatura do(a) aluno(a)

Nome (pais ou responsável): _____

Nome do(a) aluno(a): _____

Endereço: _____

RG (pais): _____

Fone: () _____

APÊNDICE B – TCLE: servidores CA



Universidade Federal Santa Catarina
 Centro de Comunicação e Expressão
 Programa de Pós-graduação em Linguística
 Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada



CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Servidor(a):

Eu, Maria Luiza Rosa Barbosa, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, telefone de contato (48) 9619-5423, e-mail: marialuizarosab@yahoo.com.br, desenvolverei uma pesquisa com o título *Implicações das práticas de letramento familiar no processo escolar de alfabetização: estudo de caso em uma classe que congrega alunos advindos de distintos entornos socioculturais e econômicos*, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Para que isso seja possível, preciso observar e entrevistar **alunos** do 2º ano do Ensino Fundamental e suas respectivas **famílias**, tanto quanto entrevistar profissionais que atuam no Colégio de Aplicação da UFSC, em contato mais próximo com tais crianças. Assim, tendo obtido o consentimento do Diretor da instituição, tomo a liberdade de enviar-lhe este documento por intermédio da Coordenação das Séries Iniciais. Se concordar com os termos, será preciso que assinie as duas vias deste documento, devolvendo-me uma delas.

Informo que tanto as observações quanto as entrevistas devem compor o quadro de geração dos dados de minha pesquisa, que tem por **objetivo geral** identificar se /em que medida / de que forma as *práticas de letramento familiar* dos alunos incidem sobre seu *processo escolar de alfabetização*, tendo como **objetivos específicos**: (i) caracterizar *práticas de letramento familiar* em uma classe de alfabetização que congrega alunos oriundos de entornos socioeconômicos e culturais heterogêneos; (ii) identificar em que medida essas *práticas* convergem ou divergem com/das *práticas de letramento escolar*; e (iii) depreender as implicações entre essa eventual maior ou menor convergência e o desenvolvimento do processo de alfabetização por parte das crianças.

Saliento que **não** haverá nenhuma questão envolvendo aspectos pessoais, subjetivos, ou emocionais dos participantes. Informo, ainda, que o(a) senhor(a) tem a garantia de acesso



Universidade Federal Santa de Catarina
 Centro de Comunicação e Expressão
 Programa de Pós-graduação em Linguística
 Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada



ao estudo que realizarei, em quaisquer de suas etapas, tanto quanto tem direito a esclarecimentos sobre o processo. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa – aprovada pelo Comitê de Ética da UFSC sob o parecer número 128.495 –, você poderá entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9581 – e contatar a Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, que orienta esta pesquisa.

O(a) senhor(a) tem liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento para a sua participação, sem que haja qualquer prejuízo. Ênfase que NÃO existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para os participantes em qualquer fase do estudo, haja vista que despesas relativas a cópias deste documento e locomoção/alimentação serão custeadas pela pesquisadora. A sua participação é **isenta** de riscos e ônus de qualquer natureza, tendo em vista que você será apenas **entrevistado(a)**. Asseguro-lhe, ainda, que lhe é facultado o direito de recusar-se a responder perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza. Garanto-lhe, também, que as informações obtidas serão analisadas de forma sigilosa e que a identidade dos participantes **não** será divulgada em nenhum meio. Ademais, o(a) senhor(a) tem o direito de ser mantido(a) informado(a) tanto sobre os resultados parciais da pesquisa quanto os finais. Ressalto, enfim, que me comprometo a utilizar os dados gerados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tomar possível a identificação dos participantes da pesquisa.

Atenciosamente,

Maria Luiza Rosa Barbosa

Data: 30/10/12



Universidade Federal Santa de Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Programa de Pós-graduação em Linguística
Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada



Dado o exposto, neste documento, pela pesquisadora e tendo sido suficientemente esclarecido, concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo. Assim, assino este documento, redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo e outra com a professora-pesquisadora.

_____, Florianópolis, ____/____/____

Assinatura do(a) servidor(a)

Nome: _____

Endereço: _____

RG: _____

Fone: () _____

APÊNDICE C – Ficha para registro de dados do participante

FICHA PARA REGISTRO DE DADOS DO PARTICIPANTE	
NOME FICTÍCIO DA CLASSE: _____	
DADOS DO(A) ALUNO(A)	DADOS DA FAMÍLIA
Nome _____	Nome: Pai: _____ Mãe: _____
Data do seu nascimento __/__/__	Idade Pai: _____ Mãe: _____
Idade: _____	Profissão Pai: _____ Mãe: _____
Gênero: _____	Escolarização -Pai: ()1º grau ()2º grau ()3º grau ()Esp. ()ME ()DO
Número de irmãos - mais velhos: ____ - mais novos: ____	-Mãe: ()1º grau ()2º grau ()3º grau ()Esp. ()ME ()DO
Frequentou ou frequenta: () fonoaudiólogo () psicólogo () psicopedagogo () médico neurologista () médico psiquiatra	Renda familiar Valor: _____ Faixa: () Até 4 salários mínimos () De 5 a 10 salários mínimos () De 11 a 20 salários mínimos () De 21 a 40 salários mínimos
Religião: _____	Religião: Pai: _____ Mãe: _____
Endereço residencial: _____	Nome fictício da família: _____
Telefone: _____	Obs.: _____ _____
Nome fictício aluno(a): _____	Obs.: _____ _____

APÊNDICE D – Tabela ampliada dos dados dos alunos da Classe Carrossel

NÍVEL SOCIOECONÔMICO (NSE) DOS ALUNOS DA CLASSE CARROSSEL CUJOS PAIS DEVOLVERAM TCE ASSINADO														
Nome fictício	Idade	Pais casados	Bairro	Computador	Videogame	Pontos	Renda familiar	Pontos (faixa)	Escolaridade mãe	Pontos	Escolaridade pai	Pontos	Total pontos	NSE
Bern10	9	Não	Vargem Bom Jesus	Sim	Sim	2	1.300,00	2,1	Médio completo	4	Fundamental 2 completo	2	10,1	D
Dora	8	Sim	Pantanal	Sim	Sim	2	9.000,00	14,47	Superior + especialização	10	Doutor	14	40,47	A2
Katy	8	Sim	Campeche	Sim	Sim	2	2.500,00	4,1	Superior completo	8	Médio completo	4	18,1	C1
Luana	8	Sim	Campeche	Sim	Não	1	5.000,00	8,1	3º + especialização	10	Médio completo	4	23,1	B2
Mari	8	Sim	Inglêses	Sim	Não	1	1.900,00	3,1	Superior incompleto	4	Médio completo	4	12,1	D
Mulher Gata	8	Sim	Barra da Lagoa	Sim	Não	1	2.000,00	3,2	Médio completo	4	Fundamental 2 completo	2	10,2	D
Neymar	8	Não	Itacorubi	Não	Sim	1	800	1,3	Não escolarizada	0	Fundamental 1 completo	1	3,3	E
Pelé	8	Não	Saco dos Limões	Sim	Sim	2	2.000,00	3,2	Médio completo	4	Superior completo	8	17,2	C2
Sheber	7	Sim	Costeira	Sim	Sim	2	5.000,00	8,1	Superior + especialização	10	Superior completo	8	28,1	B2
Tata	8	Sim	Itacorubi	Sim	Não	1	1.800,00	2,9	Médio completo	4	Superior incompleto	4	11,9	D
Vic	8	Sim	Carianos	Sim	Não	1	3.500,00	5,6	Médio completo	4	Superior completo	8	18,6	C1

APÊNDICE E – Atividade I: Nome fictício e “Quem sou eu?”



Universidade Federal Santa Catarina
 Centro de Comunicação e Expressão
 Programa de Pós-graduação em Linguística
 Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada
 Pesquisadora: Maria Luiza Rosa Barbosa



ATIVIDADE I – NOME FICTÍCIO E “QUEM SOU EU?”

1. ESCREVA SEU NOME _____
2. ESCREVA SEU NOME FICTÍCIO (COMO GOSTARIA DE SER IDENTIFICADO NO ESTUDO) _____
3. QUEM SOU EU?

AUTO-RETRATO FALADO

VENHO DE UM CUIABÁ DE GARIMPOS E DE RIJELAS ENTORTADAS.
 MEU PAI TEVE UMA VENDA NO BECO DA MARINHA, ONDE NASCI.
 ME CRIEI NO PANTANAL DE CORUMBÁ ENTRE BICHOS DO CHÃO,
 AVES, PESSOAS HUMILDES, ÁRVORES E RIOS.
 APRECIO VIVER EM LUGARES DECADENTES POR GOSTO DE ESTAR
 ENTRE PEDRAS E LAGARTOS.
 JÁ PUBLIQUEI 10 LIVROS DE POESIA: AO PUBLICÁ-LOS ME SINTO
 MEIO DESONRADO E FUJO PARA O PANTANAL ONDE SOU
 ABENÇOADO A GARÇAS.
 ME PROCUREI A VIDA INTEIRA E NÃO ME ACHEI — PELO QUE
 FUJ SALVO.
 NÃO ESTOJ NA SARIETA PORQUE HERDEI UMA FAZENDA DE GADO.
 OS BOIS ME RECRIAM.
 [...]

(MANOEL DE BARROS)¹

E VOCÊ? CONTE-ME COMO VOCÊ É, DO QUE GOSTA, DO QUE NÃO GOSTA, QUAIS SÃO SUAS
 PREFERÊNCIAS, ETC.

¹ BARROS, Manoel. Auto-retrato falado. In: _____. **O Livro das Ignorâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. p. 107.

APÊNDICE F – Instrumento de interação com os alunos



Universidade Federal Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Programa de Pós-graduação em Linguística



Pesquisadora: Maria Luiza Rosa Barbosa

INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO COM OS ALUNOS²¹⁸

Nome: _____

QA1 - Quais destes materiais há em sua casa? (Pode assinalar mais de uma)

1. Álbuns de fotografia
2. Bíblia ou livros religiosos
3. Cartilhas ou livros escolares
4. Dicionário
5. Enciclopédias
6. Folhetos e panfletos
7. Folhinha, calendários
8. Guias de rua e serviços
9. Catálogos e listas telefônicas
10. Jornais
11. Livros de receitas
12. Livros de literatura
13. Livros didáticos ou apostilas escolares
14. Livros infantis
15. Livros técnicos ou especializados
16. Manuais de instrução
17. Revistas
18. Outros. Quais? _____
19. Não tenho nenhum desses materiais

QA2 – Você costuma ver seus pais ou responsáveis fazendo alguma dessas atividades? (Pode assinalar mais de uma)

1. Lendo revistas
2. Lendo jornais

²¹⁸ Instrumento construído com base em Vóvio (2007) e Barbosa (2010)

3. Lendo folhetos
4. Lendo livros
5. Lendo ou escrevendo cartas
6. Lendo ou escrevendo receitas
7. Lendo ou escrevendo tarefas do trabalho
8. Ensinando ou acompanhando você e/ou seus irmãos em tarefas escolares
9. Lendo cartilhas ou livros escolares
11. Não me lembro de vê-los fazendo essas atividades

QA3 - Normalmente, quem indica os livros que você lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. A professora, como leitura obrigatória
2. A professora, apenas como sugestão
3. Meu pai
4. Minha mãe
5. Meus Irmãos
6. Meus Avós ou tios
7. Meus Amigos
8. Padre ou pastor da minha religião

EA1 - Teus pais costumavam ler para ti quando eras pequeno?

EA2 - Na tua casa tem material escrito, de leitura? Quais?

QA4 - Você costuma conversar sobre os livros que lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. Não costumo conversar sobre livros que leio
2. Sim, converso com meus pais ou parentes ou pessoas que vivem comigo
3. Sim, converso com professores ou colegas de escola

QA5 - Habitualmente, como você obtém o(s) livro(s) que lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. Compro
2. Tenho em minha casa
3. Tenho disponível na escola
4. Empresto de colegas ou amigos
5. Pego emprestado de biblioteca

EA3 - As pessoas (pais, avós) da tua família costumam contar histórias?
Se sim, quais?

EA4 - Teus pais costumam ler frequentemente? Eles te incentivam a ter o hábito da leitura?

EA5 - Eles costumam ler contigo, ouvem suas histórias e conversam sobre as leituras que tua realizaste?

EA6 - Que tipo de texto você mais gosta de ler:

revista gibi cordel contos ou narrativas curtas histórias de amor jornal poemas histórias de vampiro ou aventura nenhum

EA7 - Em quais lugares você encontra mais facilmente textos para ler:

em casa na minha sala de aula na biblioteca da escola nenhum

EA8 - Qual a sua maior dificuldade quando lê um texto:

não entendo o autor escreve difícil não tenho tempo não gosto do assunto tratado no texto ler é cansativo nenhum não gosto de ler

EA9 - Quais são teus hábitos de leitura e escrita em casa?

QA6 - Você costuma utilizar computador?

1. Nunca uso
2. Sim, todos os dias da semana.
3. Sim, quase todos os dias da semana.
4. Sim, um ou dois dias por semana.
5. Sim, de vez em quando.

QA6.1 Onde? _____

QA6.2 Com que finalidade? _____

QA7 - Indique com que frequência você:

	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca	DETALHES (QUAIS?)
a. Vai ao cinema	1	2	3	4	
b. Vai ao teatro	1	2	3	4	
c. Assiste a espetáculos artísticos	1	2	3	4	
d. Ouve noticiário no rádio	1	2	3	4	
e. Ouve outros programas no rádio	1	2	3	4	
f. Assiste a vídeos e DVDs em casa	1	2	3	4	
g. Assiste ao noticiário na TV	1	2	3	4	
h. Assiste a filmes na TV	1	2	3	4	
i. Assiste a outros programas na TV	1	2	3	4	
j. Vai a museus ou exposições de arte	1	2	3	4	
k. Vai à igreja (ou outro templo religioso)	1	2	3	4	
l. Usa o computador	1	2	3	4	
m. Acessa a internet	1	2	3	4	

QA8 – Quais são os livros que mais gostaste de ler? Registre, nas linhas a seguir, o nome desses livros.

EA10 - Tens horário para estudo em casa e um espaço específico para estudar?

EA11 - Como você se percebe no seu processo de alfabetização?

EA12 - Seus pais costumam perguntar, em casa, sobre os seus estudos ou vêm até a escola falar com a professora?

EA13 - Que importância/valor dos estudos na tua opinião?

EA14 - Quais são atividades de que mais gostas na escola?

APÊNDICE G – Interação com as famílias dos participantes do CA-UFSC



Universidade Federal Santa de Catarina
 Centro de Comunicação e Expressão
 Programa de Pós-graduação em Linguística
 Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada



INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS DOS PARTICIPANTES DO CA-UFSC²¹⁹

Nome fictício do(a) aluno(a): _____

Identificação da família: _____

EF01 - Você ou as pessoas (pais, avós) da tua família costumavam contar histórias para seu/sua filho(a)? Se sim, quais?

EF02 - Como foi o contato de seu/sua filho(a) com os livrinhos quando era pequeno(a)?

EF02.1 - Você costumavam ler para seu/sua filho(a) quando ele(a) era pequeno(a)?

EF03 - Nas atividades de vocês no dia a dia, que leituras tendem a ser mais frequentes?

(Abrir essa conversa aos poucos para ver se eles leem materiais relacionados aos letramentos dominantes.)

QF01 - Você costuma fazer alguma dessas atividades? (Pode assinalar mais de uma)

- a. () Ler revistas (Quais?)
- b. () Ler jornais (Quais?)
- c. () Ler folhetos
- d. () Ler livros (Quais?)
- e. () Ler ou escrever cartas e bilhetes
- f. () Ler ou escrever receitas
- g. () Ler ou escrever tarefas do trabalho

²¹⁹ Instrumento construído com base em Vóvio (2007), Barbosa (2010) e Kalman (2004; 2010).

- h. () Ler cartilhas ou livros escolares
- i. () Escrever lista de comprar
- j. () Anotar compromissos e obrigações em agendas
- k. () Ensinar ou acompanhar seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s) em tarefas escolares

EF04 - Vocês costumam se comunicar com seu/sua filho(a) por meio da escrita: bilhetes, SMS, e-mails, agenda?

QF02 - Quadro F02 – Inventário dos documentos/materiais escritos encontradas nas casas das famílias participantes da pesquisa

DOCUMENTO	SIM	NÃO	DETALHES
Álbuns de fotografia			
Boletim escolar			
Cadastro de Pessoa Física (CPF)			
Caderneta de poupança			
Caderneta de vacinação			
Carnês em geral			
Cartas manuscritas e/ou impressas			
Cartão de crédito			
Cartão do plano de saúde			
Cartão do SUS			
Carteira de identidade (RG)			
Carteira de motorista			
Certidão de casamento			
Certidão de nascimento			
Certificado de conclusão de curso / Diploma			
Certificado do serviço militar			
Contas de água, luz, telefone, impostos			
Contrato(s)			
Fatura de cartão de crédito			
Escritura ou registro de propriedade			
Extratos em geral			
Passaporte			
Receitas médicas			
Registro de batismo			

Talão de cheques	
Título de eleitor	

Fonte: Adaptado de Kalman (2004; 2010)

EF05 - Vocês costumam fazer listas de compras e/ou de gastos mensais, atividades diárias, roteiro de férias, escrever cartas e receitas culinárias?

EF06 - Em sua opinião, como é a relação de seu/sua filho(a) com a leitura e a escrita?

EF06.1 - Vocês acham que ele tem alguma dificuldade para lidar com a leitura de livros, revistas e/ou outros materiais escritos? Quais?

EF06.2 - Como vocês agem em relação a essas dificuldades?

QF03 - Quadro F03 – Inventário dos materiais impressos encontradas nas casas das famílias participantes da pesquisa

MATERIAIS IMPRESSOS	SIM	NÃO	DETALHES
Agenda(s)			
Atlas			
Bulas			
Calendário			
Cartazes			
Cartões postais			
Clássicos da literatura brasileira/ocidental			
Dicionário(s)			
Enciclopédias			
Folhetos			
Gibis/história em quadrinhos			
Jornais			
Livros de literatura (romance, poesia, etc.)			
Livros didáticos			
Livros sagrados (Alcorão, Bíblia, Torá)			
Livros teóricos (ensaios, artigos, etc.)			
Livro / revista de receitas			
Manuais diversos (eletrodomésticos			

e/ou outros)	
Mapas	
Panfletos	
Revistas culturais (Bravo, Cult, etc.)	
Revistas de beleza e moda	
Revistas de esporte	
Revistas de música	
Revistas semanais (Veja, IstoÉ, etc.)	
Revistas de trabalhos manuais	
Outros	

Fonte: Adaptado de Kalman (2004; 2010)

EF07 - Vocês acompanham seu/sua filho(a) nas atividades de leitura e de escrita?

EF07.1 - Quais? Em que momentos? Por quê?

EF07.2 – Com que frequência vocês costumam conversar com seu/sua filho(as) sobre os livros e/ou outros materiais escritos que ele(a) lê?

QF04 - Habitualmente, como obtém o(s) livro(s), jornais e revistas que lê? (Pode assinalar mais de uma)

- a. Compro
- b. Tenho disponível no trabalho
- c. Pego emprestado com colegas ou amigos
- d. Pego emprestado de biblioteca(s)

EF08 - Vocês costumam indagar sobre os estudos de seu/sua filho(a) ou vão até a escola falar com a professora?

QF05 - Para manter-se atualizado/informado a respeito dos assuntos da atualidade, tanto os locais quanto os globais, você recorre à/ao:

- a. internet (Que sítios? _____)
- b. jornal impresso (Qual(is)? _____)
- c. jornal televisivo (Qual(is)? _____)
- d. rádio (Qual(is)? _____)
- e. revista (Qual(is)? _____)
- f. Não estou atento aos assuntos atuais.

QF06 - Indique com que frequência a família:

	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca	DETALHES (QUAIS?)
a. Vai ao cinema	1	2	3	4	
b. Vai ao teatro	1	2	3	4	
c. Assiste a espetáculos artísticos	1	2	3	4	
d. Ouve noticiário no rádio	1	2	3	4	
e. Ouve outros programas no rádio	1	2	3	4	
f. Assiste a vídeos e DVDs em casa	1	2	3	4	
g. Assiste ao noticiário na TV	1	2	3	4	
h. Assiste a filmes na TV	1	2	3	4	
i. Assiste a outros programas na TV	1	2	3	4	
j. Vai a museus ou exposições de arte	1	2	3	4	
k. Vai à igreja (ou outro templo religioso)	1	2	3	4	
l. Usa o computador	1	2	3	4	
m. Acessa a internet	1	2	3	4	

Fonte: Adaptado de Vóvio (2007)

EF10 - A que programas de TV vocês costumam assistir? É TV aberta ou por assinatura?

EF11 - Como são os hábitos de lazer da família?

EF12 - Que tipo de música vocês costumam ouvir?

QF07 - Você costuma utilizar computador?

- a. () Nunca uso
- b. () Sim, de vez em quando.
- c. () Sim, um ou dois dias por semana.
- d. () Sim, quase todos os dias da semana.
- e. () Sim, todos os dias da semana.

Onde? _____

Com que finalidade? _____

EF13 - Que sítios costumam acessar na internet?

EF14 - Na opinião de vocês, as atividades propostas na escola estimulam o gosto de seu/sua filho(a) pela leitura? Quais? Como?

EF15 - Como vocês perceberam o processo de alfabetização de seu/sua filho(a)?

QF08 - Quadro F08 – Inventário dos objetos/recursos encontradas nas casas das famílias participantes da pesquisa

OBJETOS	SIM	NÃO	DETALHES
Aparelho de DVD			
Aparelho de CD/som			
Aparelho de TV			
Automóvel			
CDs			
Celular/iPhone			
Computador			
DVDs			
Fotografias			
Fotografias com texto			
Imagens de santos			
Instrumento musical			
Internet			
iPad			
Jogos (xadrez, damas, gamão, etc.)			
Máquina de lavar			
Micro-ondas			
Obras de arte (escultura, pintura, etc.)			
Quadro para recados			
Rádio			
Telefone fixo			
TV por assinatura			
Videogame			

Fonte: Adaptado de Kalman (2004; 2010)

APÊNDICE H – Entrevista com a alfabetizadora da Classe Carrossel (CA-UFSC)



Universidade Federal Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Programa de Pós-graduação em Linguística
Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada



ENTREVISTA: ALFABETIZADORA DA CLASSE CARROSSEL (CA-UFSC)

- EP1 - Como você descreve as experiências com a escrita que cada criança trouxe, de casa para a escola, no início e ao longo do ano letivo?
- EP2 - Como você percebe a forma como conduziu o processo de alfabetização dessas crianças?
- EP2.1 - O que, na sua concepção, foi mais importante em se tratando da escrita?
- EP3 - O que julgava ser relevante, ‘pré-requisito’, para a entrada na classe e o que esperava como resultado final?
- EP4 - Como você avalia o trabalho realizado com a escrita?
- EP5 - Tendo como base o seguinte eixo: avanços em que as experiências e vivências familiares foram determinantes e não avanços para os quais essas mesmas vivências e experiências contribuíram, numa avaliação mais pontual/cuidada quanto à aprendizagem da escrita, como você percebeu o processo de alfabetização de cada uma dessas três crianças?
- EP6 - Como você avalia a trajetória de cada uma dessas três crianças ao longo do ano, no que diz respeito ao aprendizado dos usos da escrita, tentando ter presente quem são essas crianças e as experiências que elas trouxeram consigo da família para a escola?
- EP7 - Como você avalia a aquisição da leitura e da escrita por parte dessas crianças?

APÊNDICE I – Quadro sinótico: usos da escrita por parte das crianças

**QUADRO SINÓTICO 1: USOS DA ESCRITA INFORMADOS
PELAS CRIANÇAS**

QA1 - Materiais existentes na casa do participante	Sheber	Dora	Katy
1. Álbuns de fotografia	X	X	X
2. Bíblia ou livros religiosos		X	X
3. Cartilhas ou livros escolares	X	X	
4. Dicionário	X	X	X
5. Enciclopédias	X	X	X
6. Folhetos e panfletos	X	X	
7. Folhinha, calendários	X	X	X
8. Guias de rua e serviços		X	X
9. Catálogos e listas telefônicas		X	X
10. Jornais	X		X
11. Livros de receitas	X	X	X
12. Livros de literatura	X	X	
13. Livros didáticos ou apostilas escolares		X	
14. Livros infantis	X	X	X
15. Livros técnicos ou especializados			
16. Manuais de instrução	X	X	X
17. Revistas	X	X	X
18. Outros			
19. Não tenho nenhum desses materiais			
QA2 - Você costuma ver seus pais ou responsáveis fazendo alguma dessas atividades?	Sheber	Dora	Katy
1. Lendo revistas	X		
2. Lendo jornais	X		X
3. Lendo folhetos		X	X
4. Lendo livros	X	X	
5. Lendo ou escrevendo cartas		X	
6. Lendo ou escrevendo receitas	X	X	
7. Lendo ou escrevendo tarefas do trabalho	X	X	X
8. Ensinando ou acompanhando você e/ou seus irmãos em tarefas escolares	X	X	X
9. Lendo cartilhas ou livros escolares		X	X

10. Não me lembro de vê-los fazendo essas atividades			
QA3 - Normalmente, quem indica os livros que você lê?	Sheber	Dora	Katy
1. A professora, como leitura obrigatória		X	
2. A professora, apenas como sugestão	X		X
3. Meu pai		X	
4. Minha mãe		X	
5. Meus Irmãos			
6. Meus Avós ou tios	X	X	X
7. Meus Amigos	X		
8. Padre ou pastor da minha religião			X
QA4 - Você costuma conversar sobre os livros que lê?	Sheber	Dora	Katy
1. Não costumo conversar sobre livros que leio	X		
2. Sim, converso com meus pais ou parentes ou pessoas que vivem comigo.		X	
3. Sim, converso com professores ou colegas de escola.			X
QA5 - Habitualmente, como você obtém o(s) livro(s) que lê?	Sheber	Dora	Katy
1. Compro	X	X	X
2. Tenho em minha casa	X	X	X
3. Tenho disponível na escola	X	X	X
4. Empresto de colegas ou amigos		X	
5. Pego emprestado de biblioteca	X	X	X
QA6 - Você costuma utilizar computador?	Sheber	Dora	Katy
1. Nunca uso.			
2. Sim, todos os dias da semana.	X		X
3. Sim, quase todos os dias da semana.			
4. Sim, um ou dois dias por semana			
5. Sim, de vez em quando.		X	
QA7 - Indique com que frequência você:	Sheber	Dora	Katy
1. Vai ao cinema	2	2	1
2. Vai ao teatro	3	3	4
3. Assiste a espetáculos artísticos	3	4	4
4. Ouve noticiário no rádio	1	2	4
5. Ouve outros programas no rádio	4	1	4

6. Assiste a vídeos e DVDs em casa	1	1	1
7. Assiste ao noticiário na TV	2	2	4
8. Assiste a filmes na TV	1	1	2
9. Assiste a outros programas na TV	1	4	3
10. Vai a museus ou exposições de arte	3	4	4
11. Vai à igreja (ou outro templo religioso)	3	1	4
12. Usa o computador	1	1	1
13. Acessa a internet	1	1	1
Legenda: 1-Frequentemente/ 2- Às vezes/ 3-Raramente/ 4- Nunca			

Fonte: Geração de dados da Autora.

APÊNDICE J – Quadro sinótico: usos da escrita por parte das Famílias

**QUADRO SINÓTICO 2: USOS DA ESCRITA INFORMADOS
PELAS FAMÍLIAS**

QF01 - Você costuma fazer alguma dessas atividades? (Pode assinalar mais de uma)	Família Dora	Família Katy	Família Sheber
Ler revistas	x	x	x
Ler jornais	x	x	x
Ler folhetos	x	x	x
Ler livros	x	x	x
Ler ou escrever cartas e bilhetes	x	x	x
Ler ou escrever receitas	x		x
Ler ou escrever tarefas do trabalho	x	x	x
Ler cartilhas ou livros escolares	x		x
Escrever lista de comprar	x		x
Anotar compromissos e obrigações em agendas	x		x
Ensinar ou acompanhar seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s) em tarefas escolares	x	x	x
QF02 - Inventário dos documentos/materiais escritos encontradas nas casas das famílias participantes da pesquisa	Família Dora	Família Katy	Família Sheber
Álbuns de fotografia	x	x	x
Boletim escolar	x	x	x
Cadastro de Pessoa Física (CPF)	x	x	x
Caderneta de poupança	x		x
Caderneta de vacinação	x	x	x
Carnês em geral	x		x
Cartas manuscritas e/ou impressas		x	x
Cartão de crédito	x	x	x
Cartão do plano de saúde	x		x
Cartão do SUS	x	x	x
Carteira de identidade (RG)	x	x	x
Carteira de motorista	x	x	x
Certidão de casamento	x	x	
Certidão de nascimento	x	x	x

Certificado de conclusão de curso / Diploma	X	X	X
Certificado do serviço militar	X	X	X
Contas de água, luz, telefone, impostos	X	X	X
Contrato(s)	X	X	X
Fatura de cartão de crédito	X	X	X
Escritura ou registro de propriedade	X	X	
Extratos em geral	X	X	X
Passaporte	X	X	
Receitas médicas	X	X	X
Registro de batismo	X	X	X
Talão de cheques	X		X
Título de eleitor	X	X	X
QF03 - Inventário dos materiais impressos encontradas nas casas das famílias participantes da pesquisa	Família Dora	Família Katy	Família Sheber
Agenda(s)	X	X	X
Atlas	X	X	X
Bulas	X	X	X
Calendário	X	X	X
Cartazes	X		X
Cartões postais		X	X
Clássicos da literatura brasileira/ocidental	X	X	
Dicionário(s)	X	X	X
Enciclopédias		X	
Folhetos	X	X	X
Gibis/história em quadrinhos	X	X	X
Jornais		X	X
Livros de literatura (romance, poesia, etc.)	X	X	
Livros didáticos	X	X	X
Livros sagrados (Alcorão, Bíblia, Torá)	X	X	X
Livros teóricos (ensaios, artigos, etc.)	X	X	X
Livro / revista de receitas	X	X	X
Manuais diversos (eletrodomésticos e/ou outros)	X	X	X
Mapas	X	X	X
Panfletos	X	X	X

Revistas culturais (Bravo, Cult, etc.)		x	
Revistas de beleza e moda	x	x	
Revistas de esporte		x	
Revistas de música		x	x
Revistas semanais (Veja, Istoé, etc.)	x	x	x
Revistas de trabalhos manuais	x		
Outros			
QF04 - Habitualmente, como obtém o(s) livro(s), jornais e revistas que lê? (Pode assinalar mais de uma)	Família Dora	Família Katy	Família Sheber
Compro	x	x	x
Tenho disponível no trabalho			x
Pego emprestado com colegas ou amigos		x	
Pego emprestado de biblioteca(s)	x		x
QF05 - Para manter-se atualizado/informado a respeito dos assuntos da atualidade, tanto os locais quanto os globais, você recorre à/ao:	Família Dora	Família Katy	Família Sheber
Internet	x	x	x
Jornal impresso	x	x	x
Jornal televisivo	x	x	x
Rádio	x	x	x
Revista			
Não estou atento aos assuntos atuais.			
QF06 - Indique com que frequência a família:	Família Dora	Família Katy	Família Sheber
Vai ao cinema	2	2	2
Vai ao teatro	3	3	3
Assiste a espetáculos artísticos	3	3	2
Ouve noticiário no rádio	1	4	3
Ouve outros programas no rádio	1	1	1
Assiste a vídeos e DVDs em casa	2	1	1
Assiste ao noticiário na TV	1	1	1
Assiste a filmes na TV	1	1	1
Assiste a outros programas na TV	1	1	1
Vai a museus ou exposições de arte	3	2	3
Vai à igreja (ou outro templo religioso)	3	1	4

Usa o computador	1	1	1
Acessa a internet	1	1	1
Legenda: 1-Frequentemente/ 2- Às vezes/ 3-Raramente/ 4- Nunca			
QF07 - Você costuma utilizar computador?	Família Dora	Família Katy	Família Sheber
Nunca uso.			
Sim, de vez em quando.			
Sim, um ou dois dias por semana.			
Sim, quase todos os dias da semana.			
Sim, todos os dias da semana.	x	x	x
QF08 – Inventário dos objetos/recursos encontradas nas casas das famílias participantes da pesquisa	Família Dora	Família Katy	Família Sheber
Aparelho de DVD	x	x	x
Aparelho de CD/som	x	x	x
Aparelho de TV	x	x	x
Automóvel	x	x	x
CDs	x	x	x
Celular/iPhone	x	x	x
Computador	x	x	x
DVDs	x	x	x
Fotografias	x	x	x
Fotografias com texto	x		x
Imagens de santos	x		
Instrumento musical	x	x	x
Internet	x	x	x
iPad		x	
Jogos (xadrez, damas, gamão, etc.)	x	x	x
Máquina de lavar	x	x	x
Micro-ondas	x		x
Obras de arte (escultura, pintura, etc.)	x	x	
Quadro para recados			
Rádio	x	x	x
Telefone fixo	x	x	
TV por assinatura	x	x	
Videogame	x	x	x

Fonte: Geração de dados da Autora.

APÊNDICE K – Figura xxx – Diagrama da estrutura física do CA: versão ampliada



ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Implicações das práticas de letramento familiar no processo escolar de alfabetização

Pesquisador: Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 08512212.1.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 128.495

Data da Relatoria: 22/10/2012

Apresentação do Projeto:

Projeto de dissertação de Mestrado em Linguística da UFSC, que visa investigar a configuração dos entornos de letramento familiar, possibilitando trazer à luz questões que permeiam o universo familiar e que, em tese, incidem diretamente no processo escolar de alfabetização. O enfoque será em crianças inseridas em contextos socioculturais e econômicos distintos, mas que convivem em uma mesma classe, participando de um mesmo processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia proposta é de um estudo de caso do tipo etnográfico, a ser realizado numa classe de alfabetização do Colégio de Aplicação da UFSC, cujos dados serão gerados a partir de:

- 1) entrevistas com a alfabetizadora, bibliotecária, coordenação pedagógica ou outros setores de acompanhamentos dos alunos, alunos e respectivos familiares;
- 2) pesquisa documental, de material didático, caderno e fichas de matrícula e avaliações descritivas dos alunos, Projeto Político Pedagógico da escola, entre outros;
- 3) observação do ambiente escolar, da dinâmica da classe de alfabetização e do ambiente familiar dos alunos e respectivas famílias.

Serão realizados inventários de documentos, materiais impressos e objetos encontrados nas casas das famílias participantes da pesquisa, instrumentos que, segundo a pesquisadora, serão de grande valia para melhor entender as questões que subjazem ao processo escolar de alfabetização em todas as suas nuances e organização preliminar para sua inserção em campo.

O número previsto de participantes é 12, distribuídos em 3 grupos:

- 4 alfabetizando (observação + entrevista)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9096 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

- 4 famílias (entrevista + observação)

- 4 educadores (entrevista)

Objetivo da Pesquisa:

Identificar se /em que medida /de que forma as práticas de letramento familiar dos alunos incidem sobre seu processo escolar de alfabetização, depreendendo implicações dessa relação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há previsão de riscos para os participantes. Entretanto a pesquisadora ressalta que está assegurado o direito de não responder a qualquer pergunta que cause constrangimento, como renda familiar, escolaridade, etc.

Como benefício foi ressaltado que os conhecimentos gerados a partir desta pesquisa poderão trazer importantes subsídios para a prática docente e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O tema tem relevância científica e social e o projeto apresenta-se bem fundamentado e com a lista de referências bibliográficas atualizada. A metodologia está adequada aos objetivos.

A pesquisadora apresentou carta-resposta ao parecer inicial satisfazendo todas as recomendações do colegiado deste CEP, incluindo:

-forma de obtenção do TCLE junto aos pais;

-critérios de seleção dos alunos/famílias;

-roteiro de entrevista dos alunos/pais/funcionários;

-responsável pelo custeio do orçamento;

-adequação da data de início da coleta dos dados, que iniciará somente após aprovação do protocolo por este CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi reformulado, apresentando-se bastante detalhado e em linguagem acessível. Além disso, assegura o direito de recusa dos participantes em responder perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza (como por exemplo, a renda familiar, nível de escolarização dos pais, religião, etc).

Indo ao encontro das diretrizes da CONEP ("o consentimento do próprio aluno, mesmo em situação de limitação de competência para decisões autônomas, deve ser obtido"), a pesquisadora adicionou campo para coletar a assinatura do aluno participante, após espaço para assinatura dos pais/responsáveis.

Demais documentos como declaração de aceite da instituição onde o projeto será desenvolvido e

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



folha de rosto estão devidamente preenchidos e assinados.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando as alterações e respostas satisfatórias ao que foi solicitado no parecer inicial, o presente protocolo de pesquisa recebe aprovação por este CEP.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 23 de Outubro de 2012

Assinador por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9208 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

ANEXO B – Calendário Letivo do CA-UFSC – segundo semestre/2012

CALENDÁRIO ESCOLAR ANO LETIVO 2012
(2º SEMESTRE)

Total de dias letivos: 200
 Dias letivos já cumpridos: 106
 Dias letivos a cumprir: 94

AGOSTO							Dias Letivos: 1
D	S	T	Q	Q	S	S	
			1	2	3	4	
5	6	7	8	9	10	11	
12	13	14	15	16	17	18	
19	20	21	22	23	24	25	
26	27	28	29	30	31		

SETEMBRO							Dias Letivos: 21	
D	S	T	Q	Q	S	S		
						1		
2	3	4	5	6	7	8		
9	10	11	12	13	14	15		
16	17	18	19	20	21	22		
23	24	25	26	27	28	29		
30								

3: retorno às aulas
 7: Independência do Brasil
 28: término do 2º TRI
 29: início 3º TRI e notas 2º TRI na Secretaria
 22: aula
 29: Dia do Estudante

OUTUBRO							Dias Letivos: 25	
D	S	T	Q	Q	S	S		
	1	2	3	4	5	6		
7	8	9	10	11	12	13		
14	15	16	17	18	19	20		
21	22	23	24	25	26	27		
28	29	30	31					

4 a 10: conselho de classe
 6: aula
 12: Nossa Senhora Aparecida
 20: Abertura da 43ª da OCA
 22 a 26 – Jogos da 43ª da OCA
 27: aula

NOVEMBRO							Dias Letivos: 23	
D	S	T	Q	Q	S	S		
				1	2	3		
4	5	6	7	8	9	10		
11	12	13	14	15	16	17		
18	19	20	21	22	23	24		
25	26	27	28	29	30			

2: finados
 9 e 10: aula / Evento “Semana da Consciência Negra”
 15: Proclamação da República
 17: aula
 24: aula

DEZEMBRO							Dias Letivos: 16	
D	S	T	Q	Q	S	S		
						1		
2	3	4	5	6	7	8		
9	10	11	12	13	14	15		
16	17	18	19	20	21	22		
23	24	25	26	27	28	29		
30	31							

1: aula
 8: II Mostra Pedagógica CA / II Mostra PIBIC-EM e PIP/CA
 18: notas 3º TRI na Secretaria
 21: último dia de aula
 20 e 21: reunião de série (contra turno)
 15 a 17: vestibular
 25: Natal
 24 a 31: recesso

JANEIRO							
D	S	T	Q	Q	S	S	
			1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12	
13	14	15	16	17	18	19	
20	21	22	23	24	25	26	
27	28	29	30	31			

Férias Coletivas

FEVEREIRO							Dias Letivos: 11	
D	S	T	Q	Q	S	S		
					1	2		9 a 13: carnaval
3	4	5	6	7	8	9		1 a 19: horário especial de aulas e provas finais
10	11	12	13	14	15	16		20: conselho de classe final e término do ano letivo
17	18	19	20	21	22	23		20 e 21: recursos de provas
24	25	26	27	28				22: conselho de recursos
								22 a 28: planejamento de ensino e organização da escola para receber os alunos.

MARÇO							Dias Letivos:	
D	S	T	Q	Q	S	S		
					1	2		1: planejamento de ensino e organização da escola para receber os alunos.
3	4	5	6	7	8	9		4: Início do ano letivo 2013 e 1º TRI
10	11	12	13	14	15	16		23: aniversário de Florianópolis
17	18	19	20	21	22	23		
24	25	26	27	28	29	30		
31								

Fonte: CA-UFSC (2012)

ANEXO C – Bilhete enviado pelo CA, que seguiu anexo ao TCLE
enviado aos pais via agenda dos alfabetizandos



Universidade Federal Santa Catarina
Colégio de Aplicação



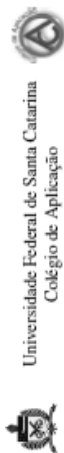
Senhores Pais/Responsáveis:

O Colégio de Aplicação, solidário ao propósito de pesquisa e de produção do conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), consentiu em colaborar com a mestranda Maria Luiza Rosa Barbosa (PPGLg-UFSC e NELA-UFSC), orientanda da Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, na sua pesquisa de Mestrado em Linguística, intitulada *Implicações das práticas de letramento familiar no processo escolar de alfabetização: estudo de caso em uma classe que congrega alunos advindos de distintos entornos socioculturais e econômicos*. Informamos que os detalhes acerca da pesquisa e outras informações estão explicitados no documento que segue anexo a este bilhete.

Assim, enviamos duas vias da "Carta de esclarecimento sobre a pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido" para sua apreciação. Se não houver objeção quanto à participação de sua família e de(a) seu/sua filho(a) – que será totalmente anônima e em conformidade com o Comitê de Ética da UFSC –, favor preencher a autorização e assinar, juntamente com seu/sua filho(a), as duas vias. Solicitamos que uma das vias seja devolvida para a professora da classe, via agenda de seu/sua filho(a), até o dia **05 de novembro de 2012**, impreterivelmente.

Atenciosamente,

Orientação Educacional do Colégio de Aplicação



Universidade Federal de Santa Catarina
Colégio de Aplicação

Lista de Materiais /2012

Ensino Fundamental 2º ano - B

TODOS os materiais deverão ser entregues na escola com identificação do aluno no dia 03/02/2012

OBS: Cadernos sem espiral

- 01 caderno meia pauta (grande) 48 folhas
- 02 cadernos brochurão sem espiral 60 folhas
- 02 cadernos de desenho 40 folhas grande;
- 01 caderno quadrícula grande (1cm x 1cm) 40 folhas
- 05 lápis pretos apontados
- 02 borrachas macias
- 01 apontador com depósito
- 02 tesouras sem ponta de metal
- 01 caixa de lápis de cor - 12 cores
- 01 estojo de canetinha 12 cores
- 01 prancheta (usar a do ano anterior)
- 02 pastas com elástico de plástico
- 01 caixa de massa de modelar
- 01 caixa de giz de cera
- 01 Material Dourado (Usar o do ano anterior)
- 01 tubo de cola líquida grande
- 01 cola bastião
- 02 régua - uma de 30 cm e uma de 20cm.
- 01 pincel nº 14
- 01 toalha de mão

Uso coletivo (não precisa colocar nome)

- 01 pote de tinta guache 250 ml (escolher entre: **preto, marrom ou roxo**)
- 01 pincel atômico qualquer cor
- 01 DVD/R com capa
- 04 folhas de etiqueta adesiva branca 279,4 x 215,9 mm (etiqueta única);
- 01 jogo de mesa (sugestões em anexo)
- 50 folhas de papel ofício branco A4
- 50 folhas de papel ofício A4 colorido
- 01 bloco de folha cansom A3 - 140g/m² – 20 folhas
- 01 bloco criativo colorido 120g/m² – 32 folhas 32,5 X 32,5 cm
- 01 pacote papel colorido criativo cansom A4 (8 cores) 80g/m²

- 01 folha de papel duplex
 - 01 folha de papel camurça
 - 01 metro de contact transparente
 - 03 papel crepon
 - 03 Dados
 - 01 pacote de palitos tipo picolé
 - 01 rolo de fita adesiva marrom/papel ou transparente
 - 05 envelopes pardos tamanho ofício (A4)
- OBS: Total: R\$25,00 para compra de livros de literatura no dia da entrega do material.**

LEMBRETES:

Atenção:

- Os cadernos deverão vir encapados e etiquetados com o NOME E SERIE;
- Os demais matérias de uso pessoal (lápis, borracha, lápis de cor , cola, régua, tesoura...) devem conter o nome da criança.

O uniforme é obrigatório em todas as atividades escolares:

- camiseta branca ou amarela com o emblema do C
- calça, bermuda, saia jeans ou conjunto de agasalho emblema) na cor azul marinho liso, sem enfeites ou faixas.

Para Educação Física: - camiseta branca ou an (uniforme)

- calção ou bermuda azul marinho (tecido maleável
- agasalho azul marinho
- meia de cor livre e tênis desportivo (não é permitido o uso de sandália, chinelo ou tamanco por questões de segurança)

Sugestões de Jogos: jogo da memória, dominó, pega vareta, baralho, quebra cabeça, tangram, uno, pikturcka, clada, imagem ou aço, xadrez, trunfo, lince, can-can ou ludo.

Início das aulas: Verificar no site do CA

(www.ca.ufsc.br)

Entrega de material: 03/02/2012

Horário: das 13 h às 17h

Outras informações: Coordenadoria dos Anos Iniciais e/ou Inspetoria
Fone: 3721-6701

ANEXO E – Horário das aulas do 2º Ano – Classe Carrossel



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Florianópolis, 18 de setembro de 2012.
 Senhores Pais e Responsáveis,

Encaminho o novo horário de aulas do 2º. Ano [...], a partir desta semana. Lembramos que nos dias de educação física, os alunos devem estar uniformizados e usar calçados adequados para atividade física, evitando sandálias e botas.

O dia da troca de livros na biblioteca, bem como do brinquedo de casa será nas **sextas-feiras**.

Meu novo horário de atendimento a pais será nas **segundas-feiras das 14h20min às 15h10min**.

O horário do lanche é das 15h10min às 15h20min, quando inicia o recreio, até as 15h40min.

Todas as atividades escolares são planejadas para o desenvolvimento pleno das crianças dessa faixa etária, considerando os aspectos cognitivo, afetivo e social!

Qualquer dúvida ou esclarecimento, estou à disposição para atendê-los!
 Atenciosamente,

Professora [Nina]

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª.	Educação Geral	Educação Geral	Enriquecimento Pessoal	Educação Física	Biblioteca
2ª.	Artes Visuais	Educação Geral	Educação Física	Educação Geral	Educação Geral
3ª.	Educação Geral	Educação Geral	Educação Geral	Cognoteca	Educação Geral
4ª.	Brinquedoteca	Teatro	Educação Geral	Educação Geral	Educação Geral
5ª.	Brinquedoteca	Educação Física	Educação Geral	Educação Geral	Educação Geral

ANEXO G – SOE (CA-UFSC): Questionário Socioeconômico



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Nome do(a) Aluno(a): _____ ANO ESCOLAR: _____
Florianópolis, ____/____/20__

Senhores Responsáveis!

O formulário que estamos enviando, pretende levantar dados para maior conhecimento de nossos alunos, visando uma melhor orientação e assistência aos mesmos.

Solicitamos que o mesmo seja respondido pelos **pais** ou **responsáveis** com seriedade, clareza e que sua entrega ocorra com a maior brevidade possível.

Informamos-lhe que esta ficha é **sigilosa** e ficará aos cuidados do Serviço de Orientação Educacional, que no momento passa a atuar na turma de seu(sua) filho(a).

Informamos que o mesmo poderá ser entregue, através de seu filho(a) ou em mãos, caso necessite oferecer outras informações que considerar oportuno e necessário.

Colocamo-nos à disposição para qualquer outro esclarecimento e agradecemos antecipadamente sua colaboração.

Atenciosamente,


Orientadora Educacional

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**PARTE DO ALUNO****1. IDENTIFICAÇÃO**

- 1.1 NOME: _____
- 1.2 DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ LOCAL DE NASCIMENTO _____
- 1.3 ENDEREÇO DO ALUNO(A)
 RUA: _____
 BAIRRO: _____
 TELEFONE () _____ E-mail _____
- 1.4 ENDEREÇO DOS PAIS, **CASO** NÃO RESIDAM COM O FILHO(A)
- 1.5 PAI: _____
 CIDADE _____ TELEFONE () _____
- 1.6 MÃE: _____
 CIDADE _____ TELEFONE () _____
- 1.7 RESPONSÁVEL: _____
 CIDADE: _____ TELEFONE () _____

2. ESCOLARIDADE:

- 2.1 ESCOLAS QUE FREQUENTOU ANTERIORMENTE (INCLUA A PRÉ ESCOLA)

IDADE	ESCOLA	PRÉ ESCOLA OU SÉRIE/ANO	CIDADE

- 2.2 JÁ SUGERIRAM QUE REPETISSE ALGUMA ETAPA ESCOLAR? COM QUE IDADE E ANO _____

2.3 APRESENTA DIFICULDADES EM:

- () LEITURA () ATENÇÃO () ESCRITA
 () MATEMÁTICA () INTERPRETAÇÃO () ARTES
 () MEMORIZAÇÃO () RELAÇÃO À ATITUDE/COMPORTAMENTO
 () EDUCAÇÃO FÍSICA () OUTRAS: NO CASO, CITAR:

- 2.4 APRESENTA INTERESSE OU APTIDÃO POR ALGUMA ÁREA OU DISCIPLINA ESPECÍFICA? _____ QUAL?

- 2.5 COMO VÊ O RELACIONAMENTO COM OS COLEGAS DE SALA?

3. ATIVIDADE QUE REALIZA FORA DA ESCOLA

- () DANÇA () ARTES
 () FUTEBOL () NATAÇÃO
 () LÍNGUAS () AULA PARTICULAR

3.1 QUE TIPO DE PROGRAMA ASSISTE PELA TV?

- () DESENHO () FILMES () DOCUMENTÁRIOS () SHOWS
 () FUTEBOL () NOVELA () HUMORISMO () INFANTIL
 () TELE JORNAL () OUTROS: _____

**3.2 TEM COMPUTADOR EM CASA? () SIM () NÃO VÍDEO GAME () SIM () NÃO
 ACESSO À INTERNET? () SIM () NÃO HÁ CONTROLE DESTES ACESSOS? () SIM () NÃO**
3.3 QUE HORÁRIO COSTUMA IR DORMIR TODOS OS DIAS _____
3.4 QUE HORÁRIO COSTUMA ACORDAR DURANTE A SEMANA? _____
3.5 EM QUE PERÍODO DO DIA COSTUMA ESTUDAR? () MANHÃ () NOITE
3.6 EM QUE ESPAÇO DA SUA CASA ESTUDA? _____
3.7 QUANTO TEMPO ESTUDA EM CASA? () 30 MINUTOS () 30 MINUTOS A 1 HORA () 1 A 2 HORAS
3.4 LOCAIS QUE COSTUMA FREQUENTAR:
3.5 PRÁTICA ALGUM ESPORTE COM FREQUÊNCIA? CITE AS MODALIDADES E O LOCAL:
3.6 POSSUI AMIGOS NA VIZINHANÇA DE SUA RESIDÊNCIA?

- () SIM () NÃO POR QUÊ? _____

4. ESTADO DE SAÚDE
4.1 CONSULTA PERIODICAMENTE O MÉDICO? () SIM () NÃO
4.2 CONSULTA PERIODICAMENTE O DENTISTA? () SIM () NÃO
4.3 DOENÇAS QUE JÁ TEVE _____
4.4. APRESENTA ALGUMA DOENÇA CRÔNICA? (ASMA, SINUSITE, BRONQUITE, ETC).
**4.5 FAZ TRATAMENTO PARA ESTA DOENÇA? () SIM () NÃO
 COM QUEM? _____**
**4.6 É ALÉRGICO A ALGUM MEDICAMENTO? () SIM () NÃO
 QUAIS? _____**
**4.7 TOMA ALGUM TIPO DE MEDICAMENTO ATUALMENTE? () SIM () NÃO
 POR QUÊ? _____**
**4.8 JÁ FEZ OU FAZ ALGUM ATENDIMENTO PSICOLÓGICO? () SIM () NÃO
 QUANDO? _____ COM QUEM: _____
 MOTIVO: _____**
4.9 APRESENTA PROBLEMAS:

- () AUDIÇÃO () FALA () VISÃO () FÍSICO
 FAZ ATENDIMENTO () SIM () NÃO
 COM QUEM? _____

PARTE DA FAMÍLIA

5.1 NOME DO PAI: _____

DATA DE NASCIMENTO: ___/___/___ LOCAL DE NASCIMENTO _____

5.2 GRAU DE INSTRUÇÃO:

 1ª a 4ª SÉRIE INCOMPLETO 1ª a 4ª SÉRIE COMPLETO ENSINO FUNDAMENTAL ENSINO MÉDIO ESPECIALIZAÇÃO SUPERIOR MESTRADO DOUTORADO

PROFISSÃO: _____ FUNÇÃO: _____

LOCAL DE TRABALHO: _____ FONE: () _____

HORÁRIO DE TRABALHO: _____ E-MAIL _____

POSSUI ALGUMA RELIGIÃO: SIM () NÃO () QUAL: _____

5.3 NOME DA MÃE: _____

DATA DE NASCIMENTO: ___/___/___ LOCAL DE NASCIMENTO _____

5.4 GRAU DE INSTRUÇÃO:

 1ª a 4ª SÉRIE INCOMPLETO 1ª a 4ª SÉRIE COMPLETO ENSINO FUNDAMENTAL ENSINO MÉDIO ESPECIALIZAÇÃO SUPERIOR MESTRADO DOUTORADO

PROFISSÃO: _____ FUNÇÃO: _____

LOCAL DE TRABALHO: _____ FONE: () _____

HORÁRIO DE TRABALHO: _____ E-MAIL _____

POSSUI ALGUMA RELIGIÃO: SIM () NÃO () QUAL: _____

5.5 INDIQUE NOME, IDADE, SEXO DE SEUS OUTROS(AS) FILHOS (AS):

5.6 ESTADO CIVIL DOS PAIS:

 CASADO SEPARADOS DIVORCIADOS PAI VIÚVO MÃE VIÚVA OUTROS

5.6 ASSINALE AS PESSOAS QUE RESIDEM EM SUA CASA:

 PAI MÃE IRMÃOS AVÓS PADASTRO MADASTRA OUTROS

5.7 RENDA FAMILIAR DO PAI E DA MÃE: R\$ _____

5.8 NÚMERO DE PESSOAS QUE DEPENDEM DESSA RENDA: _____

5.9 COMO SEU FILHO VEM À ESCOLA:

 DE CARRO DA FAMÍLIA DE ÔNIBUS DE CARONA A PÉ DE BICICLETA MICRO

5.10 QUAIS AS LINHAS DE ÔNIBUS UTILIZADAS?

6. QUAL SUA OPINIÃO A RESPEITO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO?ASPECTOS POSITIVOS: _____

_____ASPECTOS NEGATIVOS: _____

_____SUGESTÕES: _____


_____**7. INFORMAÇÕES ADICIONAIS SOBRE SEU FILHO(A) QUE CONSIDERE RELEVANTE APONTAR. (Utilize o verso desta folha, se desejar informar melhor).**_____

_____**8. OBSERVAÇÃO:-**

O COLÉGIO DE APLICAÇÃO MANTÉM O SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL QUE SE COLOCA À DISPOSIÇÃO PARA ATENDER AOS SENHORES RESPONSÁVEIS E AOS ALUNOS(AS,) TENDO EM VISTA SITUAÇÕES QUE CONSIDERAREM IMPORTANTES DESTACAR E/OU RELATAR .

8.1 CITE ABAIXO OS DIAS DA SEMANA E HORÁRIOS DISPONÍVEIS PARA ESSE CONTATO:

Grata pela atenção


Orientadora Educacional

ANEXO H – Tabelas do SAE

Tabela 1 – Classes de Renda propostas pela SAE (2012)

Classes		Ponto de corte (R\$/mês)	Renda per capita média (R\$/mês)	Renda familiar média (R\$/mês)
Baixa	Extremamente Pobre	81	42	227
	Pobre	162	124	648
	Vulnerável	291	227	1.030
Média	Baixa Classe Média	441	364	1.540
	Média Classe Média	641	535	1.925
	Alta Classe Média	1.019	804	2.813
Alta	Baixa Classe Alta	2.480	1.503	4.845
	Alta Classe Alta	-	4.687	12.988

Nota: Valores expressos em R\$ de abril de 2012.

Fonte: SAE (BRASIL, 2012a, p. 7; 2012b)

Tabela 2 – Renda familiar média (R\$/mês)

Classes	Segundo o Grau de Vulnerabilidade	Classes	Segundo o Critério Brasil
Extremamente pobre	227	E	536
Pobres mas não extremamente pobres	648	D	802
Vulnerável	1.030	C2	1.150
Baixa classe média	1.540	C1	1.731
Média classe média	1.925	B2	2.882
Alta classe média	2.813	B1	4.963
Baixa classe alta	4.845	A2	9.457
Alta classe alta	12.988	A1	14.521

Nota: Valores expressos em R\$ de abril de 2012.

Fonte: SAE (BRASIL, 2012a, p. 9; 2012b)

ANEXO I – DOC11 - Relatório dos livros tomados emprestados por Dora na Biblioteca do CA-UFSC

Pag. 1



Universidade Federal de Santa Catarina
 PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas
 USUÁRIO - HISTÓRICO DE EMPRÉSTIMOS
 Usuário: 120061



Pergamum
 Sistema Integrado de Bibliotecas

Col. exemplar	Título	Data dev. prevista	Data dev. efetiva	Valor multa	Valor pago	Classificação	Tipos empréstimo	Tipos de obra	Pessoas multa	Obs. multa	Pessoa empréstimo	Pessoa devolução
97471281	Disão de um banuso - dia de cto / 2011	25/03/2013 00:00:00	05/03/2013 15:29:00			82-93 K354	Normal	Livros			1158542	100034014
97471021	Disão de um banuso - sa manuais de Greg Halber / 2008	14/12/2012	21/12/2012 14:03:00			82-93 K354	Normal	Livros			1158542	1158542
97446312	Primoava de ligarta, A / 2011	14/12/2012	21/12/2012 14:03:00			82-93 B672p	Normal	Livros			1158542	1158542
97461333	Quem tem medo de qat? - 2. ed / 2009	14/12/2012	21/12/2012 14:03:00			82-93 B672q 2.ed	Normal	Livros			1158542	1158542
97474102	Missa de Brunan, O - 1. ed. / 2010	14/12/2012	21/12/2012 14:03:00			82-93 B672m 1.ed	Normal	Livros			1158542	1158542
97474102	Missa de Brunan, O - 1. ed. / 2010	14/12/2012	21/12/2012 14:03:00			82-93 B672m 1.ed	Normal	Livros			1158542	1158542
97461333	Quem tem medo de qat? - 2. ed / 2009	14/12/2012	21/12/2012 15:14:00			82-93 B672q 2.ed	Normal	Livros			1158542	1158542
97446312	Primoava de ligarta, A / 2011	14/12/2012	21/12/2012 15:14:00			Emprestimo Especial	Emprestimo Especial	Livros			1158542	1158542
97461332	Primoava de ligarta, A / 2011	14/12/2012	21/12/2012 15:14:00			Emprestimo Especial	Emprestimo Especial	Livros			1158542	1158542
97461333	Quem tem medo de qat? - 2. ed / 2009	16/11/2012	07/12/2012 14:09:00			Normal	Normal	Livros			1158542	1158542
97473553	Piquissio do Capatazã, O - 1. ed. / 2009	16/11/2012	07/12/2012 14:09:00			Normal	Normal	Livros			1158542	1158542
16/11/2012	20/11/2012 00:00:00	07/12/2012 14:12:00				Normal	Normal	Livros			1158542	1158542
97473384	Cousu que en gorã, M - 1. ed / 2009	16/11/2012	07/12/2012 14:11:00			Normal	Normal	Livros			1158542	1158542
97473570	Tande medo moã dos un jãlo - 1. ed. / 2009	09/11/2012	16/11/2012 13:57:00			Normal	Normal	Livros			1158542	1158542
97473590	Tom unãa cãssã que en gorã - 1. ed / 2009	09/11/2012	16/11/2012 13:57:00			Normal	Normal	Livros			1158542	1158542



Universidade Federal de Santa Catarina

PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas

USUÁRIO - HISTÓRICO DE EMPRÉSTIMOS

Usuário: 120061

Pág. 2

Cod. exemplar	Título	Data dev. prevista	Data dev. efetiva	Valor multa	Valor pago	Classificação	Tipo de obra	Pessoa multa	Obs. multa	Pessoa empéstimo	Pessoa devolução
Data	Data dev. prevista	Data dev. efetiva				Tipo empréstimo					
97435813	Árvore genealógica, A / 2006					82-933387a				1158542	1158542
09/11/2012	19/11/2012 00:00:00	16/11/2012 15:57:00				Normal	Livros				
97379683	Formosa amiga - 1.ed. / 2004					82-93 Q3C1.ed.				1158542	1158542
09/11/2012	19/11/2012 00:00:00	16/11/2012 15:57:00				Normal	Livros				
97365374	Filhos da noite / 2000					82-93 19688F				1160404	99916682
07/11/2012	14/11/2012 00:00:00	09/11/2012 14:02:00				Normal	Livros				
97435813	Árvore genealógica, A / 2006					82-933387a				1160404	1158542
07/11/2012	14/11/2012 00:00:00	09/11/2012 14:11:00				Normal	Livros				
97379683	Formosa amiga - 1.ed. / 2004					82-93 Q3C1.ed.				1160404	1158542
07/11/2012	14/11/2012 00:00:00	09/11/2012 14:11:00				Normal	Livros				
97473986	Alcibades e os presentes de Hércules - 1. ed. / 2010					82-93 38672a.1.ed.				54237	1160404
25/10/2012	30/10/2012 00:00:00	07/11/2012 15:30:00				Normal	Livros				
97473989	Destino do campeonato, A - 1.ed. / 2010					82-93 38672a.1.ed.				54237	1160404
25/10/2012	30/10/2012 00:00:00	07/11/2012 15:30:00				Normal	Livros				
97473348	Como se fosse dinheiro - 1.ed. / 2010					82-93 38672c.1.ed.				54237	1160404
25/10/2012	30/10/2012 00:00:00	07/11/2012 15:30:00				Normal	Livros				
97471957	Elfabrás / 2011					82-93 38672a				1158195	54237
19/10/2012	26/10/2012 00:00:00	23/10/2012 15:32:00				Normal	Livros				
97379305	Beijo, O / 2000					82-93 15334b				1158195	1160404
19/10/2012	26/10/2012 00:00:00	07/11/2012 15:30:00				Normal	Livros				
97473983	Amadurecidos, o juiz - 1.ed. / 2010					82-93 38672a				1158195	54237
19/10/2012	26/10/2012 00:00:00	23/10/2012 15:32:00				Normal	Livros				
97379756	Reza dos ventos - 3. ed. / 2009					82-93 Q3c.3.ed.				1158542	54237
05/10/2012	15/10/2012 00:00:00	19/10/2012 14:05:00				Normal	Livros				
97367282	Robô de aço-lite: uma fábula sobre as coisas, O / 2003					82-93 C222r				1158542	54237
05/10/2012	15/10/2012 00:00:00	19/10/2012 14:05:00				Normal	Livros				
97311457	Solajo da raposa, O / 1997					82-93 3988b				1158542	54237
05/10/2012	15/10/2012 00:00:00	19/10/2012 14:05:00				Normal	Livros				

Universidade Federal de Santa Catarina

PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas

USUÁRIO - HISTÓRICO DE EMPRÉSTIMOS

Usuário: 120061



Cod. exemplar	Título	Data dev. prevista	Data dev. efetiva	Valor multa	Valor pago	Classificação	Obs. multa	Pessoa empréstimo	Pessoa devolução
97428673	Probleto para máquinas - as melhores peças para máquinas - 12.ed / 2007	05/01/2012	15/01/2012 00:00:00			Normal		1138542	54237
97377795	Chadé e Lohs - anatomia - 1.ed / 2009	21/09/2012	19/02/2012 14:05:00			Normal		1138542	100084014
97428673	Probleto para máquinas - as melhores peças para máquinas - 12.ed / 2007	21/09/2012	28/09/2012 00:00:00			Normal		1138542	1138542
97428615	Sex Talk - vo ao caso - 1.ed / 2010	21/09/2012	05/02/2012 14:30:00			Normal		1138542	100084014
97377899	Chadé e Lohs - anatomia - 1.ed / 2009	21/09/2012	28/09/2012 00:00:00			Normal		1138542	100084014
97377822	Chadé e Lohs - Farnas - 1.ed / 2009	14/09/2012	28/09/2012 17:13:00			Normal		1138542	54237
97377797	Chadé e Lohs - anatomia - 1.ed / 2009	14/09/2012	21/09/2012 00:00:00			Normal		1138542	54237
97377827	Chadé e Lohs - optica - 1.ed / 2009	14/09/2012	21/09/2012 14:07:00			Normal		1138542	54237
97377790	Chadé e Lohs - optica - 1.ed / 2009	14/09/2012	21/09/2012 14:07:00			Normal		1138542	54237
420132	Guia de Gêa, O / 1993	01/06/2012	21/09/2012 00:00:00			Normal		1138542	54237
384633	Quem tem medo de Lobo? - 3. ed / 2004	01/06/2012	14/09/2012 14:19:00			Normal		99066901	1138542
97427289	Chas / 2007	01/06/2012	24/09/2012 00:00:00			Normal		99066901	1138542
2505/2012	01/06/2012 00:00:00	25/05/2012	01/06/2012 14:49:00			Normal		99066901	99066901
97364333	Ass de papel - 29.ed / 2007	25/05/2012	01/06/2012 14:49:00			Normal		99066901	99066901
97378774	Homem que amava cães, O / 1997	18/05/2012	01/06/2012 14:49:00			Normal		1138542	99066901
18/05/2012	25/05/2012 00:00:00		25/05/2012 14:19:00			Normal		1138542	99066901



Universidade Federal de Santa Catarina

PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas

USUÁRIO - HISTÓRICO DE EMPRÉSTIMOS

Usuário: 120061

Pág. 4
08/10/2013

Cod. exemplar	Título	Data dev. prevista	Data dev. efetiva	Valor multa	Valor pago	Classificação	Tipos de obra	Pessoa multa	Obs. multa	Pessoa emprestimo	Pessoa devolução
9795398	Como é que se enquadra? / 2000	25/05/2012:00:00:00	25/05/2012:14:17:00			82-93 W734c	Livros	1138542		1138542	99066901
180652012	Como é que se enquadra? / 2000	25/05/2012:00:00:00	25/05/2012:14:17:00			Normal		1138542		1138542	99066901
384653	Quantum meo de laboz. - 3. ed. / 2004					82-93 J75q	Livros	1138542		1138542	99066901
180652012	Quantum meo de laboz. - 3. ed. / 2004	25/05/2012:00:00:00	25/05/2012:14:17:00			Normal		1138542		1138542	99066901
97979817	Charlie e Lola : coms. - 1.ed. / 2009	25/05/2012:00:00:00	25/05/2012:14:19:00			82-93 C536c-1.ed	Livros	1138542		1138542	99066901
180652012	Charlie e Lola : coms. - 1.ed. / 2009	25/05/2012:00:00:00	25/05/2012:14:19:00			Normal		1138542		1138542	99066901
97942327	Vulcão que lava, vomita e coze. A. - 4. ed. / 2006	18/05/2012:00:00:00	18/05/2012:13:57:00			82-93 B994v	Livros	1138542		1138542	1138195
116052012	Vulcão que lava, vomita e coze. A. - 4. ed. / 2006	18/05/2012:00:00:00	18/05/2012:13:57:00			Normal		1138542		1138542	1138195
97917628	Casa de delícias / 1995	18/05/2012:00:00:00	18/05/2012:13:57:00			82-93 M917c	Livros	1138542		1138542	1138195
116052012	Casa de delícias / 1995	18/05/2012:00:00:00	18/05/2012:13:57:00			Normal		1138542		1138542	1138195
368801	Chapéu Mesa e Lobanito Vermelho / 1998	18/05/2012:00:00:00	18/05/2012:13:57:00			Cbq	Livros	1138542		1138542	1138195
116052012	Chapéu Mesa e Lobanito Vermelho / 1998	18/05/2012:00:00:00	18/05/2012:13:57:00			Normal		1138542		1138542	1138195
97956420	Pédo e Tim, uma amizade muito especial / 1998	02/05/2012:00:00:00	02/05/2012:14:15:00			82-93 K53p	Livros	54237		54237	1138542
25042012	Pédo e Tim, uma amizade muito especial / 1998	02/05/2012:00:00:00	02/05/2012:14:15:00			Normal		1138542		1138542	10004014
97925943	Cicleta, A / 2010	23/04/2012:00:00:00	23/04/2012:16:14:00			82-93 B836a	Livros	1138542		1138542	10004014
160042012	Cicleta, A / 2010	23/04/2012:00:00:00	23/04/2012:16:14:00			Normal		1138542		1138542	10004014
418892	Pinhão fino, O. - Ed. especial. / 1992	23/04/2012:00:00:00	23/04/2012:16:14:00			82-93 F814p	Livros	1138542		1138542	10004014
160042012	Pinhão fino, O. - Ed. especial. / 1992	23/04/2012:00:00:00	23/04/2012:16:14:00			Normal		1138542		1138542	10004014
97948256	Mas quando lá vão e outros contos aventurosos, O. - 1. ed. / 2004	23/04/2012:00:00:00	23/04/2012:16:13:00			82-93 B722m 1.ed.	Livros	1138542		1138542	10004014
160042012	Mas quando lá vão e outros contos aventurosos, O. - 1. ed. / 2004	23/04/2012:00:00:00	23/04/2012:16:13:00			Normal		1138542		1138542	10004014
97979415	História do Gato, A. - 1. ed. / 2008	23/04/2012:00:00:00	23/04/2012:16:13:00			82-93 B6311.1.ed.	Livros	1138542		1138542	10004014
160042012	História do Gato, A. - 1. ed. / 2008	23/04/2012:00:00:00	23/04/2012:16:13:00			Normal		1138542		1138542	10004014
97923829	Fred Redentor / 2010	16/04/2012:00:00:00	16/04/2012:19:19:00			82-93 F827f	Livros	1160404		1160404	1138542
160042012	Fred Redentor / 2010	16/04/2012:00:00:00	16/04/2012:19:19:00			Normal		1160404		1160404	1138542
415182	Quantum meo de estubakmeister? - 4. ed. / 2001	09/04/2012:00:00:00	09/04/2012:19:18:00			82-93 J75q	Livros	1160404		1160404	1138542
09/04/2012	Quantum meo de estubakmeister? - 4. ed. / 2001	09/04/2012:00:00:00	09/04/2012:19:18:00			Normal		1160404		1160404	1138542
384662	Quantum meo de estubakmeister? - 2. ed. / 1999	16/04/2012:00:00:00	16/04/2012:19:19:00			82-93 J75q	Livros	1160404		1160404	1138542
09/04/2012	Quantum meo de estubakmeister? - 2. ed. / 1999	16/04/2012:00:00:00	16/04/2012:19:19:00			Normal		1160404		1160404	1138542

Universidade Federal de Santa Catarina

PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas

USUÁRIO - HISTÓRICO DE EMPRÉSTIMOS

Usuário: 120061



Cod. exemplar	Titulo	Data dev. prevista	Data dev. efetiva	Valor multa	Valor pago	Classificação	Pessoa multa	Pessoa empréstimo	Pessoa devolução
Data	Data dev. prevista	Data dev. efetiva				Tipo empréstimo	Tipo de obra		
97965428	Gráfico, O. - 2. ed. rev. / 2008					82-93 D67kg 2.ed rev.		1160404	1158542
09/04/2012	16/04/2012 00:00:00	09/04/2012 19:19:00				Normal			
97979488	Quantum modo de bruxas? - 5. ed. / 2008					82-93 F75q 5.ed.		1158542	100034014
02/04/2012	09/04/2012 00:00:00	09/04/2012 15:58:00				Normal	Livros		
97979464	Quantum modo de dragões? - 4. ed. / 2008					82-93 F75q 4.ed.		1158542	100034014
02/04/2012	09/04/2012 00:00:00	09/04/2012 15:58:00				Normal	Livros		
97979701	Quantum modo de mar? - 4. ed. / 2008					82-93 F75q 4.ed.		1158542	100034014
02/04/2012	09/04/2012 00:00:00	09/04/2012 15:58:00				Normal	Livros		
415175	Quantum modo de fantasmas? - 5. ed. / 2004					82-93 F75q		1158542	1158542
02/04/2012	09/04/2012 00:00:00	09/04/2012 15:58:00				Normal	Livros		
97965365	Guillermo Augusto Amayo Fuentes / 1995					82-93 F75kg		1158542	1158542
26/03/2012	02/04/2012 00:00:00	02/04/2012 15:52:00				Normal	Livros		
97943640	Sadafusa e o casamento do seu Noob - 1.ed. / 2010					82-93 P833v 1.ed.		1158542	1158542
26/03/2012	02/04/2012 00:00:00	02/04/2012 15:52:00				Normal	Livros		
979439381	Problemas da família gurgomala, des afios makemátoz, Os - 4. ed. / 2004					82-93 F979p 4.ed.		1158542	1158542
26/03/2012	02/04/2012 00:00:00	02/04/2012 15:52:00				Normal	Livros		
979429861	Conção de papal estí fiba de compasso, O - 1.ed. / 2010					82-93 R396v 1.ed.		1158542	1158542
26/03/2012	02/04/2012 00:00:00	02/04/2012 15:52:00				Normal	Livros		
979429861	Conção de papal estí fiba de compasso, O - 1.ed. / 2010					82-93 R396v 1.ed.		1158542	1158542
19/03/2012	26/03/2012 00:00:00	26/03/2012 15:52:00				Normal	Livros		
979436381	Problemas da família gurgomala, des afios makemátoz, Os - 4. ed. / 2004					82-93 F979p 4.ed.		1158542	1158542
19/03/2012	26/03/2012 00:00:00	26/03/2012 15:52:00				Normal	Livros		
97979706	Quantum modo de demitig? - 5. ed. / 2010					82-93 F75q 5.ed.		1158542	1158542
19/03/2012	26/03/2012 00:00:00	26/03/2012 16:00:00				Normal	Livros		
97979478	Quantum modo de bruxas? - 5. ed. / 2008					82-93 F75q 5.ed.		1158542	1158542
19/03/2012	26/03/2012 00:00:00	26/03/2012 16:00:00				Normal	Livros		

ANEXO J – DOC12 – Relatório dos livros tomados emprestados por Katy na Biblioteca do CA-UFSC

Pag. 1

Universidade Federal de Santa Catarina

PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas

USUÁRIO - HISTORICO DE EMPRESTIMOS

Usuário: 1100641



Cod. exemplar	Título	Data dev. prevista	Data dev. efetiva	Valor multa	Valor pago	Classificação	Tipos de obra	Pessoas multa	Obs. multa	Pessoas empastilado	Pessoa devolução
97317872	Problema para mães : as melhores ideias para crianças - 9 ed. / 2007					82-93 T121p	Normal			54237	1158542
141220012	21/02/2012 00:00:00	19/12/2012 17:10:00				82-93 T121c-6 ed.	Livros			54237	1158542
97429662	Continua proibido para mães : mais ideias para crianças - 6 ed. / 2008					Normal	Normal			54237	1158542
141220012	21/02/2012 00:00:00	19/12/2012 17:10:00				82-93 B672a-1 ed.	Livros			54237	1158542
97473946	Declaração de compromisso, A - 1 ed. / 2010					Normal	Normal			54237	1158542
141220012	21/02/2012 00:00:00	19/12/2012 17:10:00				82-93 B672p-1 ed.	Livros			54237	1158542
97473553	Pequenas de Cayambá, O - 1. ed. / 2010					Normal	Normal			1158542	54237
141220012	21/02/2012 00:00:00	19/12/2012 17:10:00				741.5 H4731	Livros			1158542	54237
97464887	Lula Toqueira : rapido imo / 2009					Normal	Normal			1158542	54237
071220012	14/12/2001 20:00:00	14/12/2001 14:16:00				82-93 B698	Livros			1158542	54237
97463714	Sapo Ivana e Olavo, O / 2011					Normal	Livros			1158542	54237
071220012	14/12/2001 20:00:00	14/12/2001 14:16:00				82-93 B698	Livros			1158542	54237
97463718	Sapo Ivana e Olavo, O / 2011					Normal	Livros			1158542	54237
071220012	14/12/2001 20:00:00	14/12/2001 14:16:00				82-93 B72p	Livros			1158542	1158542
97429852	Princesa e contos de fadas / 2008					Normal	Normal			1158542	1158542
160112012	23/11/2001 20:00:00	07/12/2001 14:14:00				82-93 B72a	Livros			1158542	1158542
97473952	Amadinho, o isle - 1 ed. / 2010					Normal	Normal			1158542	1158542
160112012	23/11/2001 20:00:00	07/12/2001 14:14:00				Normal	Livros			1158542	1158542
97473551	Como se fosse tubarão - 1. ed. / 2010					Normal	Normal			1158542	1158542
160112012	23/11/2001 20:00:00	07/12/2001 14:14:00				82-93 T121p-12 ed.	Livros			99916662	1158542
97429679	Problema para mães : as melhores ideias para crianças - 12 ed. / 2007					Normal	Livros			1158126	99916662
060112012	19/11/2001 20:00:00	16/11/2001 14:01:00				82-93 B214c-22 ed.	Livros			1158126	99916662
97459076	Cavaleiro e arco-íri - 22. ed. / 1996					Normal	Livros			1158542	54237
18/10/20012	26/10/2001 20:00:00	09/11/2001 14:03:00				82-93 D987c	Livros			1158542	54237
97463137	Castro e a Fada do Sono / 2009					Normal	Livros			1158542	54237
05/10/20012	15/10/2001 20:00:00	19/10/2001 14:06:00				82-93 T121c-6 ed.	Livros			1158542	54237
97429661	Continua proibido para mães : mais ideias para crianças - 6 ed. / 2008					Normal	Livros			1158542	54237
05/10/20012	15/10/2001 20:00:00	19/10/2001 14:06:00				Normal	Livros			1158542	54237

Universidade Federal de Santa Catarina

PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas

USUÁRIO - HISTÓRICO DE EMPRÉSTIMOS

Usuário: 1100641



Cod. exemplar	Título	Data dev. prevista	Data dev. efetiva	Valor multa	Valor pago	Classificação	Obs. multa	Pessoa empolcamento	Pessoa devolução
Data	Data dev. prevista	Data dev. efetiva	Valor multa	Valor pago	Classificação	Obs. multa	Pessoa empolcamento	Pessoa devolução	
97389999	Picapa Amarelo, O / 2008	15/09/2012 00:00:00	19/10/2012 14:06:00			82.93 L 796p		1138542	54037
97389999	Picapa Amarelo, O / 2008	15/09/2012 00:00:00	19/10/2012 14:06:00			Normal		1138542	1138542
97290495	Picapa Amarelo, O / 2008	21/09/2012 00:00:00	05/10/2012 14:31:00			82.93 L 796p		1138542	1138542
97290495	Cher & elezantes / 1996	21/09/2012 00:00:00	05/10/2012 14:31:00			Normal		1138542	1138542
14/09/2012	Cher & elezantes / 1996	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 14:24:00			82.93 N 331c		1138542	54037
334968	Cher e labor / 1998	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 14:24:00			Normal		1138542	54037
14/09/2012	Cher e labor / 1998	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 14:24:00			82.93 V 44.5b		9906901	1138542
97579686	Guada-chuva de guarda, O - 1.ed. / 2004	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 14:24:00			Normal		9906901	1138542
01/06/2012	Guada-chuva de guarda, O - 1.ed. / 2004	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 14:24:00			82.93 Q 3g 1.ed		9906901	1138542
97442466	MSP - Manual de Sousa por 50 sub-las. - / 2009	21/09/2012 00:00:00	14/09/2012 14:18:00			Normal		9906901	1138542
25/05/2012	MSP - Manual de Sousa por 50 sub-las. - / 2009	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 14:00:00			741.5 M299		9906901	1138542
97433263	Banho demais / 1996	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 14:00:00			Normal		1138542	9906901
18/05/2012	Banho demais / 1996	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 14:00:00			82.93 V 44.5b		1138542	9906901
97442466	MSP - Manual de Sousa por 50 sub-las. - / 2009	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 14:19:00			Normal		1138542	9906901
18/05/2012	MSP - Manual de Sousa por 50 sub-las. - / 2009	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 14:19:00			741.5 M299		1138542	9906901
449885	Capa de livro: uma viagem ecológica - 7. ed / 1996	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 16:42:00			Normal		1138542	9906901
18/05/2012	Capa de livro: uma viagem ecológica - 7. ed / 1996	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 16:42:00			82.93 111c		1138542	9906901
97428338	Parque às avessas - 1. ed / 2010	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 14:19:00			Normal		1138542	9906901
18/05/2012	Parque às avessas - 1. ed / 2010	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 14:19:00			82.93 A 474p 1.ed		1138542	9906901
97379788	Filhos de balo saem de férias - 1. ed. / 2009	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 14:19:00			Normal		1138542	1138195
11/05/2012	Filhos de balo saem de férias - 1. ed. / 2009	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 14:19:00			82.93 W668f 1.ed		1138542	1138195
97266755	Memó Nto. estfo, homem choro ou n67. O - 4. ed. / 2008	21/09/2012 00:00:00	18/05/2012 13:58:00			Normal		1138542	1138195
11/05/2012	Memó Nto. estfo, homem choro ou n67. O - 4. ed. / 2008	21/09/2012 00:00:00	18/05/2012 13:58:00			82.93 E 788m		1138542	1138195
97428338	Parque às avessas - 1. ed / 2010	21/09/2012 00:00:00	18/05/2012 13:58:00			Normal		1138542	1138542
11/05/2012	Parque às avessas - 1. ed / 2010	21/09/2012 00:00:00	18/05/2012 13:51:00			82.93 A 474p 1.ed		1138542	1138542
97411092	Linhas de contrário, A - 1.ed. / 2010	21/09/2012 00:00:00	18/05/2012 13:51:00			Normal		1138542	1138195
11/05/2012	Linhas de contrário, A - 1.ed. / 2010	21/09/2012 00:00:00	18/05/2012 13:58:00			82.93 P946f		1138542	1138195
11/05/2012	Linhas de contrário, A - 1.ed. / 2010	21/09/2012 00:00:00	18/05/2012 13:58:00			Normal		1138542	1138195

Universidade Federal de Santa Catarina

PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas
 USUÁRIO - HISTÓRICO DE EMPRÉSTIMOS

Usuário: 1100641



Col. exemplar	Título	Data dev. prevista	Data dev. efetiva	Valor multa	Valor pago	Classificação	Person. multa	Obs. multa	Person. empréstimo	Person. devolução
Data						Tipo empréstimo				
9737580	Até as janelas soltam poeira / 2008					82-93 B836			1158542	1158542
236942012	02/05/2012 00:00	02/05/2012 14:15:00				Normal			1158542	1158542
97304381	Memórias da palavra / 2006					001.2809.6 M333 R			1158542	1158542
236942012	02/05/2012 00:00	02/05/2012 14:15:00				Normal			1158542	1158542
370204	Menino e o solho, O / [200...]					82-93 M357m			1158542	100034014
236942012	02/05/2012 00:00	07/05/2012 16:17:00				Normal			1158542	1158542
97423657	Contos proibidos para crianças - mais histórias para crianças - 6.ed / 2008					82-93 T121c 6.ed			1158542	1158542
236942012	02/05/2012 00:00	02/05/2012 14:15:00				Normal			1158542	100034014
409360	Enxurrada e Godofredo, A. - 8. ed / 2005					82-93 P927b			1158542	100034014
160942012	23/04/2012 00:00	23/04/2012 16:12:00				Normal			1158542	100034014
97445319	Desenho do campeonato, A / 2005					82-93 B672d			1158542	100034014
160942012	23/04/2012 00:00	23/04/2012 16:12:00				Normal			1158542	100034014
97436263	Escolinha da Sardinha, A. - 1.ed / 2010					82-93 P830a 1.ed			1158542	100034014
160942012	23/04/2012 00:00	23/04/2012 16:12:00				Normal			1158542	1158542
97425846	5-edição pitagorica brasileira - 1.ed / 2004					82-93 P833- 1.ed			1158542	1158542
096942012	16/04/2012 00:00	16/04/2012 19:24:00				Normal			1158542	1158542
97364720	Verbalização brasileira dos três porquinhos, A. - 3.ed / 2009					82-93 J799v- 3.ed			1158542	1158542
096942012	16/04/2012 00:00	16/04/2012 19:23:00				Normal			1158542	100034014
118839	Pequeno príncipe, O - 47. ed / 1998					840.31 \$137p			1158542	100034014
096942012	16/04/2012 00:00	23/04/2012 16:11:00				Normal			1158542	1158542
430073	Um e com música na bandeira, O / 1992					82-93 Y517a			1158542	1158542
096942012	16/04/2012 00:00	16/04/2012 19:23:00				Normal			1158542	100034014
97436144	Gabriel, já para o baabel! - 1. ed / 2009					82-93 B836g			1158542	100034014
020942012	09/04/2012 00:00	09/04/2012 15:57:00				Normal			1158542	100034014
97379305	Beijos, O / 2000					82-93 P354b			1158542	100034014
020942012	09/04/2012 00:00	09/04/2012 15:57:00				Normal			1158542	100034014
97425824	Contos da noite, A. - 30.ed / 2010					82-93 A447c- 30.ed			1158542	100034014
020942012	09/04/2012 00:00	09/04/2012 15:57:00				Normal			1158542	100034014



Universidade Federal de Santa Catarina

PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas

USUÁRIO - HISTÓRICO DE EMPRÉSTIMOS

Usuário: 1100641

Pag. 4

Cod. exemplar	Título	Data dev. prevista	Data dev. efetiva	Valor multa	Valor pago	Classificação		Tipo de obra	Pessoa multa	Obs. multa	Pessoa empréstimo	Pessoa devolução
						Normal	Emprestimo					
97446308	Primeira da lagarta, A / 2011					82-93 B672p		Livros	1158542		1158542	100094014
02/04/2012	09/04/2012 00:00:00	09/04/2012 15:57:00				Normal						
97386411	Três lobinhos e o porco mau, Os / 1996					82-93 T941t		Livros	1158542		1158542	100094014
26/03/2012	02/04/2012 00:00:00	02/04/2012 15:57:00				Normal						
97436137	Seafina e o casamento do seu Nonô - 1.ed./ 2010					82-93 F833z 1.ed.		Livros	1158542		1158542	100094014
26/03/2012	02/04/2012 00:00:00	02/04/2012 15:57:00				Normal						
97423875	Menus e o passaro encantado, A - 1. ed./ 2010					82-93 A474n 1.ed.		Livros	1158542		1158542	100094014
26/03/2012	02/04/2012 00:00:00	02/04/2012 15:57:00				Normal						
388155	Engano, o gênio - 4. ed./ 1996					82-93 B672a		Livros	1158542		1158542	1158542
26/03/2012	02/04/2012 00:00:00	02/04/2012 16:01:00				Normal						
97278246	Quem tem medo de tempestade? / 1992					82-93 J73q		Livros	1158542		1158542	1158542
19/03/2012	26/03/2012 00:00:00	26/03/2012 16:00:00				Normal						
449634	Encaderna na faixa - 2. ed./ 1996					82-93 K366		Livros	1158542		1158542	1158542
26/03/2012	26/03/2012 00:00:00	26/03/2012 16:00:00				Normal						
449750	Vaca no telhado, A - 12. ed./ 1994					82-93 N642z		Livros	1158542		1158542	1158542
19/03/2012	26/03/2012 00:00:00	26/03/2012 16:00:00				Normal						
97379296	História do Cão, A - 1.ed./ 2008					82-93 B631h 1.ed.		Livros	1158542		1158542	1158542
19/03/2012	26/03/2012 00:00:00	26/03/2012 16:00:00				Normal						

ANEXO K – DOC13 – Relatório dos livros tomados emprestados por Sheber na Biblioteca do CA-UFSC

Pag. 1



Pergamum
Sistema Integrado de Bibliotecas

Universidade Federal de Santa Catarina
PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas
USUÁRIO - HISTÓRICO DE EMPRÉSTIMOS
Usuário: 110073

Col. exemplar	Título	Data dev. parciais	Data dev. definitiva	Valor multa	Valor pago	Classificação	Tipo de obra	Pessoa multa	Obs. multa	Pessoa empréstimo	Pessoa devolução
97471265	Dueto de um baseta - a gota & água / 2010	25/03/2012 00:00:00	15/04/2013 15:26:00			82-93 K354	Livros			1158542	100004014
97415846	Dueto de um baseta: Rodsché e o cas. / 2009					82-93 K354	Livros			1158542	1158542
97579466	Quem tem medo de dragão? - 4. ed. / 2008	07/12/2012	21/12/2012 14:02:00			82-93 J75q 4.ed	Livros			1158542	1158542
97289923	For libelade: uma aventura no Pantanal - 7 ed. / 2006	07/12/2012	14/12/2012 15:12:00			82-93 Z29y	Livros			1158542	1158542
97473946	Dueto de componente, A - 1. ed. / 2010	16/11/2012	07/12/2012 14:17:00			82-93 B672a 1.ed	Livros			1158542	1158542
97473930	Amantinho, o juiz - 1. ed. / 2010	16/11/2012	07/12/2012 14:17:00			82-93 B672a	Livros			1158542	1158542
97473348	Como se fosse diabólico - 1. ed. / 2010	16/11/2012	07/12/2012 14:17:00			82-93 B672a 1.ed	Livros			1158542	1158542
97473928	Alvinho e os presentes de Natal - 1. ed. / 2010	16/11/2012	07/12/2012 14:17:00			82-93 B672a 1.ed	Livros			1158542	1158542
97589999	Piquete Amassado, O / 2008	09/11/2012	16/11/2012 13:58:00			82-93 L 96p	Livros			99916662	1158542
97463366	Charles Darwin / 2009	19/10/2012	09/11/2012 14:04:00			910-00-04-REVINT G441c	Livros			1158195	99916662
420316	Dois trabalhos de Herschell, Os - 19 ed / 1995	05/10/2012	19/10/2012 14:05:00			82-93 L 766d	Livros			1158542	1158195
97463126	Quem vai salvar a vida - 1. ed / 2009	05/10/2012	19/10/2012 14:06:00			82-93 B672a 1.ed	Livros			1158542	54237
97423838	Piquete de aneira - 1. ed / 2010	05/10/2012	19/10/2012 14:07:00			82-93 A 47hp 1.ed	Livros			1158542	54237
97280267	Jonas e a aneira - 5. ed / 2006	21/09/2012	28/09/2012 17:13:00			869 081-94 G26c	Livros			1158542	100004014
						Normal	Livros			1158542	100004014

Universidade Federal de Santa Catarina

PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas

USUÁRIO - HISTORICO DE EMPRESTIMOS

Usuário: 110073



Cod. exemplar	Titulo	Data dev. servico	Data dev. efetiva	Valor multa	Valor pago	Tipo emprestimo	Classificacão	Tipo de obra	Pessoa multa	Obs. multa	Pessoa emprestimo	Pessoa devolucao
9742749	Homem de chocolate, O / 1996	21/09/2012	28/09/2012 17:13:00			Normal	82-93 E814h	Livros			1138542	100094014
97313784	Mãe Afilicada : a fides e a core perigo / 2000	14/09/2012	21/09/2012 14:13:00			Normal	577 A(81) M425	Livros			1138542	54237
97429674	Proibido para maiores : as melhores guias para caçaças - 12.ed / 2007	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 14:12:00			Normal	82-93 T121p 12.ed.	Livros			1138542	54237
97429661	Comidas proibido para maiores : mas pãides para caçaças - 6.ed / 2008	21/09/2012 00:00:00	21/09/2012 14:12:00			Normal	82-93 T121c 6.ed.	Livros			1138542	54237
97429688	Proçprio à avessa - 1. ed / 2010	21/09/2012 00:00:00	05/10/2012 14:29:00			Normal	82-93 A474p 1.ed.	Livros			99906901	1138542
97239774	Homem que amava caças, O / 1997	25/05/2012	01/06/2012 14:35:00			Normal	82-93 E54h	Livros			99906901	99906901
97313782	Festral: vãs selvagem e preservação / 2000	21/09/2012 00:00:00	01/06/2012 14:24:00			Normal	577 A(81) P197	Livros			99906901	99906901
97429688	Proçprio à avessa - 1. ed / 2010	21/09/2012 00:00:00	01/06/2012 14:24:00			Normal	82-93 A474p 1.ed.	Livros			99906901	99906901
25/05/2012	Proibido para maiores : as melhores guias para caçaças - 12.ed / 2007	21/09/2012 00:00:00	01/06/2012 14:35:00			Normal	82-93 T121p 12.ed.	Livros			100094014	99906901
97429677	07/05/2012	21/09/2012 00:00:00	25/05/2012 14:17:00			Normal	342.71 C568	Livros	AutoEmpréstimo		100094014	99906901
97313757	07/05/2012	21/09/2012 00:00:00	25/05/2012 14:20:00			Normal	82-93 T121p 12.ed.	Livros	AutoEmpréstimo		100094014	99906901
97429677	02/05/2012	21/09/2012 00:00:00	07/05/2012 16:19:00			Normal	342.71 C568	Livros			1138542	100094014
97313757	02/05/2012	21/09/2012 00:00:00	07/05/2012 16:19:00			Normal	342.71 C568	Livros			1138542	100094014
23/04/2012	97429686	02/05/2012 00:00:00	07/05/2012 16:17:00			Normal	82-93 C676m 5.ed.	Livros			1138542	100094014
23/04/2012	367695	02/05/2012 00:00:00	07/05/2012 16:17:00			Normal	82-93 E381	Livros			1138542	100094014

Universidade Federal de Santa Catarina

PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas

USUÁRIO - HISTÓRICO DE EMPRÉSTIMOS

Usuário: 110073



Cod exemplar	Título	Data dev. prevista	Data dev. efetiva	Valor multa	Valor pago	Classificação	Pessoa multa	Pessoa empréstimo	Pessoa devolução
Data						empresário	Obr. multa		
9786138	Foos de ouro, A. - 7.ed. / 2007					82-93 G67677 ed.			
19032012	26/03/2012 00:00:00	26032012 15:59:00				Normal		1158542	1158542
97863428	Gráfico, O. - 2. ed. rev. / 2008					82-93 D676g 2.ed rev.		1158542	1158542
19032012	26/03/2012 00:00:00	26032012 15:59:00				Normal		1158542	1158542
97832445	Paul, o Fantasma - 2. ed. / 2009					82-93 M149g 2.ed.		1158542	1158542
19032012	26/03/2012 00:00:00	26032012 15:52:00				Normal		1158542	1158542
97880201	Nascimento do universo, O / 2009					523.1 M21 7h		1158542	1158542
19032012	26/03/2012 00:00:00	26032012 15:59:00				Normal		1158542	1158542

ANEXO L – DOC08 – **Dora: Boletim de Avaliação do Processo Ensino e Aprendizagem – 2012**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem - 2012

TURMA: 112B - 2º ANO - Ensino Fundamental

ALUNO: [REDACTED] - [REDACTED]

PERFIL DA TURMA

Durante o ano de 2012 nos ENCONTRAMOS!

Um ENCONTRO de professoras e alunos nesse espaço múltiplo que é a escola. Desses ENCONTROS surgiram aprendizados, desafios, amizades, emoções, descobertas, afetos, enfim, vivências que somente a convivência com o outro é capaz de proporcionar.

Nesse último trimestre, foi possível observar como o grupo avançou quanto às atividades escolares, estamos mais concentrados e desenvolvemos habilidades mais complexas de estudo. O processo da alfabetização foi visível no estudo dos gêneros textuais receita e carta. As crianças mostraram-se capazes de produzir textos, observando elementos como estrutura, gramática e pontuação. Além disso, foram capazes de reescrever histórias e contar fatos por escrito, compreendendo como a escrita pode ser um meio importante de expressar o que pensamos e sentimos. Em matemática, ampliamos o estudo do campo numérico e do sistema decimal a partir de situações problema do nosso cotidiano.

Em nosso projeto "Correspondências", além de escrevermos uma carta para um familiar, também visitamos os Correios e aprendemos mais sobre o sistema de envio e entrega de correspondências. A escrita adquiriu um sentido real em nossas vidas, sendo utilizada para levar uma mensagem de carinho a alguém importante. Quando o aprendizado da leitura e da escrita está vinculado à função social que ela tem se torna mais efetivo e significativo para as crianças.

Outro estudo importante desse trimestre foi o projeto "As Traças de Bintou". Por meio dessa história, contextualizamos atividades sobre o mês da Consciência Negra, enfatizando elementos da cultura afro-brasileira presentes em nosso cotidiano.

A viagem de estudos ao Sítio Flor de Ouro, em Rationes, nos aproximou do ambiente rural, buscando entender outras formas que as pessoas vivem. Observamos a paisagem e aprendemos a reconhecer elementos semelhantes e diferentes da nossa realidade. Também conhecemos um pouco mais dos animais de sítio, especialmente as abelhas e como elas produzem mel.

As nossas rotinas passaram também pela presença da turma na Roda de História, projeto integrado com as turmas 1º, 1º, 1º e 2º. A turma mostrou envolvimento e muito gosto por ouvir histórias! Nossa ida a brinquedoteca e o brinquedo de casa nos aproximava mais ainda e fez com que através do brincar conhecêssemos uns aos outros.

Ao encerrarmos esse ano, celebramos a arte do ENCONTRO e tudo que ele possibilitou! O ENCONTRO com todos e todas, a integração entre os iguais e os diferentes, a mão companheira e amiga que lá está quando precisamos. Que as crianças do 2º Ano possam continuar comprometidas com esse ENCONTRO e que levem consigo as memórias desses momentos que vivemos juntos!

Um abraço carinhoso a todos familiares que também fizeram esse nosso ENCONTRO ser especial a cada dia. A todos, o nosso profundo agradecimento pela paciência e companheirismo nos momentos necessários!

"Posso te dar o que eu sou, amigo é um cobertor bordado de estrelas"
(Certos amigos, canção do Expresso Rural)

Professora [REDACTED]



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem - 2012

TURMA: 112B - 2º ANO - Ensino Fundamental

ALUNO: 120061 -

EDUCAÇÃO FÍSICA

Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Compreende a EF como disciplina escolar que trabalha com: jogos, brincadeiras, ginástica, dança, capoeira, esportes, etc.	X		
Reconhece que a Capoeira é um conteúdo que deve ser trabalhado tanto por meninas, quanto por meninos.	X		
Propõe-se a realizar o gingado, alguns golpes e esquivas da capoeira.	X		
Reconhece a origem da capoeira.	X		
Reconhecer alguns elementos da capoeira nas brincadeiras apresentadas	X		
Propõe novas possibilidades de movimentos nas brincadeiras realizadas.	X		
Vivencia as habilidades motoras fundamentais como: saltar, correr, arremessar, chutar, equilibrar, etc.	X		
Possui compreensão básica da importância das regras para a realização das atividades e para o desenvolvimento da aula.	X		
Resolve pequenos conflitos com autonomia.	X		
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a) :

ENRIQUECIMENTO PESSOAL

Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Demonstra curiosidade pelos assuntos trabalhados.	X		
Consegue expressar-se, através de seus desenhos com interesse.	X		
Gosta de ouvir a contação de histórias.	X		
Respeita os combinados construídos em sala de aula.	X		
Colabora com o trabalho coletivo.	X		
Auxilia os colegas quando necessitam de ajuda.	X		
Apresenta iniciativa.		X	
Demonstra responsabilidade com os compromissos escolares.	X		
Coopera com os professores, bolsistas e estagiários da escola.	X		
Reconhece e respeita algumas diferenças.	X		
Interage de forma amigável com os colegas da turma.	X		
Utiliza no cotidiano escolar expressões de cordialidade (por favor, com licença, bom dia, desculpe, obrigado, etc).	X		
Consegue manter a atenção durante as atividades.	X		
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a) :



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem - 2012

TURMA: 112B - 2º ANO ■ - Ensino Fundamental

ALUNO: 120061 - ■■■■■■

INTEGRAÇÃO SOCIAL

Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Identifica dias da semana, dias do mês e ano no calendário.	X		
Identifica uma semana como período de sete dias.	X		
Reconhece trajetos e localiza pontos de referência em atividades cotidianas;	X		
Reconhece e representa elementos da cultura afro-brasileira	X		
Contribui na construção das regras de convivência da turma.	X		
Demonstra conhecer relações espaciais básicas (esquerda, direita, longe, perto)	X		
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a) :

MATEMÁTICA

Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Realiza contagens e agrupamentos utilizando o material dourado e o ábaco	X		
Identifica os numerais de 0 a 100.	X		
Constrói sequências numéricas utilizando diferentes critérios.	X		
Lê e escreve adequadamente os nomes dos numerais	X		
Compõe e decompõe um número.	X		
Reconhece a dezena como agrupamento de dez unidades.	X		
Escreve os numerais na ordem crescente e decrescente	X		
Resolve situações matemáticas envolvendo adição	X		
Resolve situações matemáticas envolvendo subtração.	X		
Realiza cálculo mental.	X		
Constrói tabelas e gráficos simples	X		
Identifica o antecessor e sucessor de um número	X		
Aplica os conhecimentos matemáticos em situações-problema		X	
Identifica as formas geométricas básicas	X		
Compreende o valor posicional da unidade e da dezena em um número	X		
Lê e interpreta horas exatas em relógios digitais e analógicos	X		
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a) :



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem - 2012

TURMA: 112B - 2º ANO ■ - Ensino Fundamental

ALUNO: 120061 - [REDACTED]

PORTUGUÊS


Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Articula adequadamente as palavras.	X		
Relata experiências pessoais, familiares e sociais, apresentando seqüência lógica dos fatos.	X		
Expressa suas ideias através da oralidade com clareza.	X		
Apresenta oralmente trabalhos e pesquisas.	X		
Compreende os aspectos relevantes de um relato oral ou de uma explicação	X		
Ouve atentamente os relatos, comunicação, ou histórias contadas ou lidas pelos colegas e professores.		X	
Participa de situações de intercâmbio oral, ampliando o vocabulário	X		
Utiliza a escrita alfabética nos registros.	X		
Reconhece a ordem alfabética e utilizá-la na organização de listas.	X		
Produz frases, textos individuais e coletivos	X		
Contribui na elaboração de texto coletivos.	X		
Avalia, relaciona e compara informações de um texto com sua função social.	X		
Realiza a divisão silábica das palavras	X		
Realiza adequadamente o traçado da letra cursiva.		X	
Identifica e pratica os sinais de pontuação.	X		
Reconhece e utiliza os gêneros textuais apresentados em sala	X		
Utiliza a segmentação dos espaços em branco nas frases e textos.		X	
Demonstra interesse pela leitura no ambiente escolar.	X		
Realiza a leitura oral de palavras e frases com fluência.	X		
Decodifica palavras e frases no texto.	X		
Demonstra, através da escrita, desenhos ou fala, compreender os textos trabalhados.	X		
Percebe e reflete acerca de questões gramaticais na escrita		X	
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a) :

Considerando a avaliação feita durante o período letivo o aluno está **APROVADO**

ANEXO M – DOC09 – Katy: *Boletim de Avaliação do Processo Ensino e Aprendizagem – 2012*

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO COLÉGIO DE APLICAÇÃO	
Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem - 2012	
TURMA: 112B	- 2º ANO ■ - Ensino Fundamental
ALUNO: ■	- ■
PERFIL DA TURMA	
<p>Durante o ano de 2012 nos ENCONTRAMOS!</p> <p>Um ENCONTRO de professoras e alunos nesse espaço múltiplo que é a escola. Desses ENCONTROS surgiram aprendizados, desafios, amizades, emoções, descobertas, afetos, enfim, vivências que somente a convivência com o outro é capaz de proporcionar.</p> <p>Nesse último trimestre, foi possível observar como o grupo avançou quanto às atividades escolares, estamos mais concentrados e desenvolvemos habilidades mais complexas de estudo. O processo da alfabetização foi visível no estudo dos gêneros textuais receita e carta. As crianças mostraram-se capazes de produzir textos, observando elementos como estrutura, gramática e pontuação. Além disso, foram capazes de reescrever histórias e contar fatos por escrito, compreendendo como a escrita pode ser um meio importante de expressar o que pensamos e sentimos. Em matemática, ampliamos o estudo do campo numérico e do sistema decimal a partir de situações problema do nosso cotidiano.</p> <p>Em nosso projeto "Correspondências", além de escrevermos uma carta para um familiar, também visitamos os Correios e aprendemos mais sobre o sistema de envio e entrega de correspondências. A escrita adquiriu um sentido real em nossas vidas, sendo utilizada para levar uma mensagem de carinho a alguém importante. Quando o aprendizado da leitura e da escrita está vinculado à função social que ela tem se torna mais efetivo e significativo para as crianças.</p> <p>Outro estudo importante desse trimestre foi o projeto "As Traças de Bintou". Por meio dessa história, contextualizamos atividades sobre o mês da Consciência Negra, enfatizando elementos da cultura afro-brasileira presentes em nosso cotidiano.</p> <p>A viagem de estudos ao Sítio Fior de Ouro, em Ratones, nos aproximou do ambiente rural, buscando entender outras formas que as pessoas vivem. Observamos a paisagem e aprendemos a reconhecer elementos semelhantes e diferentes da nossa realidade. Também conhecemos um pouco mais dos animais de sítio, especialmente as abelhas e como elas produzem mel.</p> <p>As nossas rotinas passaram também pela presença da turma na Roda de História, projeto integrado com as turmas 1º ■, 1º ■ e 2º ■. A turma mostrou envolvimento e muito gosto por ouvir histórias! Nossa ida a brinquedoteca e o brinquedo de casa nos aproximava mais ainda e fez com que através do brincar conhecêssemos uns aos outros.</p> <p>Ao encerrarmos esse ano, celebramos a arte do ENCONTRO e tudo que ele possibilitou! O ENCONTRO com todos e todas, a integração entre os iguais e os diferentes, a mão companheira e amiga que lá está quando precisamos. Que as crianças do 2º Ano ■ possam continuar comprometidas com esse ENCONTRO e que levem consigo as memórias desses momentos que vivemos juntos!</p> <p>Um abraço carinhoso a todos familiares que também fizeram esse nosso ENCONTRO ser especial a cada dia. A todos, o nosso profundo agradecimento pela paciência e companheirismo nos momentos necessários!</p> <p>"Posso te dar o que eu sou, amigo é um cobertor bordado de estrelas" (Certos amigos, canção do Expresso Rural)</p> <p>Professora ■</p>	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem - 2012

TURMA: 112B - 2º ANO ■ - Ensino Fundamental

ALUNO: 110064 - ■■■■■■

ARTE

Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Consegue trabalhar harmonicamente as atividades em grupo. (Teatro)	X		
Apresenta habilidades expressivas no processo de criação teatral.	X		
Exercita a atenção e a observação através dos jogos teatrais propostos.	X		
Colabora com elementos criativos no processo de criação de uma narrativa teatral.	X		
Interage com o professor-personagem. (teatro)	X		
Realiza exercícios de construção e criação de personagens.	X		
Pratica atividades de expressão e consciência corporal. (teatro)	X		
Contribui com o processo artístico na postura de espectador, dando sugestões e fazendo críticas construtivas ao grupo. (teatro)	X		
Desenvolvimento gráfico (Artes Visuais)	X		
Domínio do espaço (Artes Visuais)	X		
Uso dos elementos visuais	X		
Exploração da figura/fundo (Artes Visuais)	X		
Participação das atividades (Artes Visuais)	X		
Respeito com colegas e professores (Artes Visuais)	X		
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a) :

CIÊNCIAS

Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Observa e identifica elementos naturais e culturais do espaço	X		
Diferencia elementos da paisagem urbana e da paisagem rural	X		
Interage de forma sustentável com o espaço onde vive.	X		
Representa o corpo humano, refletindo sobre suas características.	X		
Reconhece a importância das plantas, animais, água, luz, solo, ar	X		
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a) :



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem - 2012

TURMA: 112B - 2º ANO - Ensino Fundamental

ALUNO: 110064

EDUCAÇÃO FÍSICA

Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Compreende a EF como disciplina escolar que trabalha com: jogos, brincadeiras, ginástica, dança, capoeira, esportes, etc.	X		
Reconhece que a Capoeira é um conteúdo que deve ser trabalhado tanto por meninas, quanto por meninos.	X		
Propõe-se a realizar o gingado, alguns golpes e esquivas da capoeira.	X		
Reconhece a origem da capoeira.	X		
Reconhecer alguns elementos da capoeira nas brincadeiras apresentadas	X		
Propõe novas possibilidades de movimentos nas brincadeiras realizadas.	X		
Vivencia as habilidades motoras fundamentais como: saltar, correr, arremessar, chutar, equilibrar, etc.	X		
Possui compreensão básica da importância das regras para a realização das atividades e para o desenvolvimento da aula.	X		
Resolve pequenos conflitos com autonomia.	X		
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a) :

ENRIQUECIMENTO PESSOAL

Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Demonstra curiosidade pelos assuntos trabalhados.	X		
Consegue expressar-se, através de seus desenhos com interesse.	X		
Gosta de ouvir a contação de histórias.	X		
Respeita os combinados construídos em sala de aula.	X		
Colabora com o trabalho coletivo.	X		
Auxilia os colegas quando necessitam de ajuda.		X	
Apresenta iniciativa.	X		
Demonstra responsabilidade com os compromissos escolares.	X		
Coopera com os professores, bolsistas e estagiários da escola.	X		
Reconhece e respeita algumas diferenças.	X		
Interação de forma amigável com os colegas da turma.	X		
Utiliza no cotidiano escolar expressões de cordialidade (por favor, com licença, bom dia, desculpe, obrigado, etc).		X	
Consegue manter a atenção durante as atividades.	X		
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a) :



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem - 2012

TURMA: 112B - 2º ANO - Ensino Fundamental

ALUNO: 110064 -

INTEGRAÇÃO SOCIAL

Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Identifica dias da semana, dias do mês e ano no calendário.	X		
Identifica uma semana como período de sete dias.	X		
Reconhece trajetos e localiza pontos de referência em atividades cotidianas;	X		
Reconhece e representa elementos da cultura afro-brasileira	X		
Contribui na construção das regras de convivência da turma.	X		
Demonstra conhecer relações espaciais básicas (esquerda, direita, longe, perto)	X		
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a) :

MATEMÁTICA

Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Realiza contagens e agrupamentos utilizando o material dourado e o ábaco	X		
Identifica os numerais de 0 a 100.	X		
Constrói seqüências numéricas utilizando diferentes critérios.	X		
Lê e escreve adequadamente os nomes dos numerais		X	
Compõe e decompõe um número.	X		
Reconhece a dezena como agrupamento de dez unidades.	X		
Escreve os numerais na ordem crescente e decrescente	X		
Resolve situações matemáticas envolvendo adição	X		
Resolve situações matemáticas envolvendo subtração.	X		
Realiza cálculo mental.	X		
Constrói tabelas e gráficos simples	X		
Identifica o antecessor e sucessor de um número	X		
Aplica os conhecimentos matemáticos em situações-problema		X	
Identifica as formas geométricas básicas	X		
Compreende o valor posicional da unidade e da dezena em um número	X		
Lê e interpreta horas exatas em relógios digitais e analógicos		X	
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a) :

ANEXO N – DOC10 – Sheber: *Boletim de Avaliação do Processo Ensino e Aprendizagem – 2012*



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem - 2012

TURMA: 112B - 2º ANO ■ - Ensino Fundamental

ALUNO: ■ - ■

PERFIL DA TURMA

Durante o ano de 2012 nos ENCONTRAMOS!

Um ENCONTRO de professoras e alunos nesse espaço múltiplo que é a escola. Desses ENCONTROS surgiram aprendizados, desafios, amizades, emoções, descobertas, afetos, enfim, vivências que somente a convivência com o outro é capaz de proporcionar.

Nesse último trimestre, foi possível observar como o grupo avançou quanto às atividades escolares, estamos mais concentrados e desenvolvemos habilidades mais complexas de estudo. O processo da alfabetização foi visível no estudo dos gêneros textuais receita e carta. As crianças mostraram-se capazes de produzir textos, observando elementos como estrutura, gramática e pontuação. Além disso, foram capazes de reescrever histórias e contar fatos por escrito, compreendendo como a escrita pode ser um meio importante de expressar o que pensamos e sentimos. Em matemática, ampliamos o estudo do campo numérico e do sistema decimal a partir de situações problema do nosso cotidiano.

Em nosso projeto "Correspondências", além de escrevermos uma carta para um familiar, também visitamos os Correios e aprendemos mais sobre o sistema de envio e entrega de correspondências. A escrita adquiriu um sentido real em nossas vidas, sendo utilizada para levar uma mensagem de carinho a alguém importante. Quando o aprendizado da leitura e da escrita está vinculado à função social que ela tem se torna mais efetivo e significativo para as crianças.

Outro estudo importante desse trimestre foi o projeto "As Tranças de Bintou". Por meio dessa história, contextualizamos atividades sobre o mês da Consciência Negra, enfatizando elementos da cultura afro-brasileira presentes em nosso cotidiano.

A viagem de estudos ao Sítio Flor de Ouro, em Rationes, nos aproximou do ambiente rural, buscando entender outras formas que as pessoas vivem. Observamos a paisagem e aprendemos a reconhecer elementos semelhantes e diferentes da nossa realidade. Também conhecemos um pouco mais dos animais de sítio, especialmente as abelhas e como elas produzem mel.

As nossas rotinas passaram também pela presença da turma na Roda de História, projeto integrado com as turmas 1º ■, 1º ■ e 2º ■. A turma mostrou envolvimento e muito gosto por ouvir histórias! Nossa ida a brinquedoteca e o brinquedo de casa nos aproximava mais ainda e fez com que através do brincar conhecêssemos uns aos outros.

Ao encerrarmos esse ano, celebramos a arte do ENCONTRO e tudo que ele possibilitou! O ENCONTRO com todos e todas, a integração entre os iguais e os diferentes, a mão companheira e amiga que lá está quando precisamos. Que as crianças do 2º. Ano ■ possam continuar comprometidas com esse ENCONTRO e que levem consigo as memórias desses momentos que vivemos juntos!

Um abraço carinhoso a todos familiares que também fizeram esse nosso ENCONTRO ser especial a cada dia. A todos, o nosso profundo agradecimento pela paciência e companheirismo nos momentos necessários!

"Posso te dar o que eu sou, amigo é um cobertor bordado de estrelas"
(Certos amigos, canção do Expresso Rural)

Professora ■



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem - 2012

TURMA: 112B - 2º ANO ■ - Ensino Fundamental

ALUNO: 110073 - [REDACTED]

ARTE

Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Consegue trabalhar harmonicamente as atividades em grupo. (Teatro)	X		
Apresenta habilidades expressivas no processo de criação teatral.	X		
Exercita a atenção e a observação através dos jogos teatrais propostos.	X		
Colabora com elementos criativos no processo de criação de uma narrativa teatral.	X		
Interage com o professor-personagem. (teatro)	X		
Realiza exercícios de construção e criação de personagens.	X		
Pratica atividades de expressão e consciência corporal. (teatro)	X		
Contribui com o processo artístico na postura de espectador, dando sugestões e fazendo críticas construtivas ao grupo. (teatro)	X		
Desenvolvimento gráfico (Artes Visuais)	X		
Domínio do espaço (Artes Visuais)	X		
Uso dos elementos visuais	X		
Exploração da figura/fundo (Artes Visuais)	X		
Participação das atividades (Artes Visuais)	X		
Respeito com colegas e professores (Artes Visuais)	X		
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a) :

CIÊNCIAS

Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Observa e identifica elementos naturais e culturais do espaço	X		
Diferencia elementos da paisagem urbana e da paisagem rural	X		
Interage de forma sustentável com o espaço onde vive.	X		
Representa o corpo humano, refletindo sobre suas características.	X		
Reconhece a importância das plantas, animais, água, luz, solo, ar	X		
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a) :



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem - 2012

TURMA: 112B - 2º ANO - Ensino Fundamental

ALUNO: 110073 -

EDUCAÇÃO FÍSICA

Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Compreende a EF como disciplina escolar que trabalha com: jogos, brincadeiras, ginástica, dança, capoeira, esportes, etc.	X		
Reconhece que a Capoeira é um conteúdo que deve ser trabalhado tanto por meninas, quanto por meninos.	X		
Propõe-se a realizar o gingado, alguns golpes e esquivas da capoeira.	X		
Reconhece a origem da capoeira.		X	
Reconhecer alguns elementos da capoeira nas brincadeiras apresentadas	X		
Propõe novas possibilidades de movimentos nas brincadeiras realizadas.	X		
Vivencia as habilidades motoras fundamentais como: saltar, correr, arremessar, chutar, equilibrar, etc.	X		
Possui compreensão básica da importância das regras para a realização das atividades e para o desenvolvimento da aula.		X	
Resolve pequenos conflitos com autonomia.		X	
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a) :

ENRIQUECIMENTO PESSOAL

Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Demonstra curiosidade pelos assuntos trabalhados.		X	
Consegue expressar-se, através de seus desenhos com interesse.		X	
Gosta de ouvir a contação de histórias.	X		
Respeita os combinados construídos em sala de aula.		X	
Colabora com o trabalho coletivo.		X	
Apresenta iniciativa.	X		
Demonstra responsabilidade com os compromissos escolares.	X		
Coopera com os professores, bolsistas e estagiários da escola.		X	
Reconhece e respeita algumas diferenças.	X		
Interage de forma amigável com os colegas da turma.		X	
Utiliza no cotidiano escolar expressões de cordialidade (por favor, com licença, bom dia, desculpe, obrigado, etc).		X	
Consegue manter a atenção durante as atividades.		X	
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a) :



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem - 2012

TURMA: 112B - 2º ANO ■ - Ensino Fundamental

ALUNO: 110073 - ■■■■■■

INTEGRAÇÃO SOCIAL

Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Identifica dias da semana, dias do mês e ano no calendário.	X		
Identifica uma semana como período de sete dias.		X	
Reconhece trajetos e localiza pontos de referência em atividades cotidianas;	X		
Reconhece e representa elementos da cultura afro-brasileira	X		
Contribui na construção das regras de convivência da turma.		X	
Demonstra conhecer relações espaciais básicas (esquerda, direita, longe, perto)	X		
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a) :

MATEMÁTICA

Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Realiza contagens e agrupamentos utilizando o material dourado e o ábaco	X		
Identifica os numerais de 0 a 100.	X		
Constrói sequências numéricas utilizando diferentes critérios.	X		
Lê e escreve adequadamente os nomes dos numerais		X	
Compõe e decompõe um número.	X		
Reconhece a dezena como agrupamento de dez unidades.	X		
Escreve os numerais na ordem crescente e decrescente	X		
Resolve situações matemáticas envolvendo adição	X		
Resolve situações matemáticas envolvendo subtração.	X		
Realiza cálculo mental.	X		
Constrói tabelas e gráficos simples	X		
Identifica o antecessor e sucessor de um número	X		
Aplica os conhecimentos matemáticos em situações-problema		X	
Identifica as formas geométricas básicas	X		
Compreende o valor posicional da unidade e da dezena em um número	X		
Lê e interpreta horas exatas em relógios digitais e analógicos		X	
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a) :



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Boletim de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem - 2012

TURMA: 112B - 2º ANO - Ensino Fundamental

ALUNO: 110073 -

PORTUGUÊS

Indicadores de Avaliação	3º Período		
	DR	RA	PTM
Articula adequadamente as palavras.		X	
Relata experiências pessoais, familiares e sociais, apresentando seqüência lógica dos fatos.	X		
Expressa suas ideias através da oralidade com clareza.	X		
Apresenta oralmente trabalhos e pesquisas.	X		
Compreende os aspectos relevantes de um relato oral ou de uma explicação	X		
Ouve atentamente os relatos, comunicação, ou histórias contadas ou lidas pelos colegas e professores.		X	
Participa de situações de intercâmbio oral, ampliando o vocabulário	X		
Utiliza a escrita alfabética nos registros.	X		
Reconhece a ordem alfabética e utilizá-la na organização de listas.	X		
Produz frases, textos individuais e coletivos	X		
Contribui na elaboração de texto coletivos.	X		
Avalia, relaciona e compara informações de um texto com sua função social.	X		
Realiza a divisão silábica das palavras	X		
Realiza adequadamente o traçado da letra cursiva.		X	
Identifica e pratica os sinais de pontuação.	X		
Reconhece e utiliza os gêneros textuais apresentados em sala	X		
Utiliza a segmentação dos espaços em branco nas frases e textos.		X	
Demonstra interesse pela leitura no ambiente escolar.	X		
Realiza a leitura oral de palavras e frases com fluência.		X	
Decodifica palavras e frases no texto.	X		
Demonstra, através da escrita, desenhos ou fala, compreender os textos trabalhados.	X		
Percebe e reflete acerca de questões gramaticais na escrita		X	
Legenda	DR - Domina ou Realiza	RA - Realiza com ajuda	PTM - Precisa Trabalhar Mais

Professor(a)

Orientador(a):

Considerando a avaliação feita durante o período letivo o aluno está **APROVADO**

