

18

Diários de Classe: a Construção do Currículo Indígena

19

A Escola de Aprendizizes Artífices no Estado da Paraíba: Processos Disciplinares e de Reordenamento para o Trabalho Assalariado no Nordeste (1910-1940)

20

Avaliação da Atuação dos Professores de 2º Grau nas Disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na Microrregião do Médio Vale do Itajaí/SC

21

Convivendo com os Usos da Escrita antes da Escola

22

Acompanhamento da Implementação da Proposta de Orientação Educacional no Sistema de Ensino do Distrito Federal

23

A Supervisão Escolar e o Processo de Alfabetização: um Estudo de Caso em uma Escola Pública de Porto Alegre

24

Educar, Instruir e Civilizar: Contribuição à História da Educação Infantil em Minas Gerais

25

O Estágio em Quatro Tempos

26

Proposta de Ensino de Química Compatível com as Características das Cidades Periféricas da Grande Porto Alegre

27

Características da Pesquisa Educacional: Chile, México, Estados Unidos e Brasil

28

Recursos Financeiros e Educação no Poder Público Municipal: o Caso de Belo Horizonte

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Fernando Haddad

SECRETARIA EXECUTIVA DO MEC

José Henrique Paim Fernandes

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

Reynaldo Fernandes

**DIRETORIA DE TRATAMENTO E DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
(DTDIE)**

Orosinda Maria Taranto Goulart

Convivendo com os Usos da Escrita antes da Escola*

Tereza Nêuman Cândido Pereira (Coordenadora)
Liana Nise Martins Albuquerque

RESUMO

Este estudo busca contribuir para a compreensão de como se elabora o conhecimento sobre a língua escrita em situações informais. Tem como objetivo estudar a convivência da criança com a escrita antes do seu ingresso na escola, a partir da caracterização dos usos da escrita em diferentes grupos. Partindo do pressuposto de que grupos socioeconômicos diferenciados têm diferentes relações com a escrita no seu cotidiano, foram constituídos quatro grupos de quatro famílias com diferentes graus de escolaridade, faixas salariais e locais de moradia, utilizou-se uma abordagem etnográfica em que 16 crianças ainda não escolarizadas, com idade entre sete meses e cinco anos, foram observadas no seu ambiente familiar, durante oito meses. Os dados indicam que, embora todas as crianças tenham experiências de letramento antes de sua entrada na escola e demonstrem interesse pela língua escrita, os usos e valores atribuídos a esse objeto se diferenciam entre os grupos, assim como o tipo de material escrito ao qual as crianças têm acesso. Discutem-se os dados tendo como perspectiva o trabalho da escola.

INTRODUÇÃO

A necessidade de compreender como o conhecimento sobre a língua escrita é elaborado, em situações informais, fora do contexto escolar, tem sido apontada por vários trabalhos na área de alfabetização (Rego, 1988; Ferreira e Teberosky, 1985; Smolka, 1989).

A discussão sobre os significados sociais da leitura e da escrita tem gerado críticas tanto à noção de alfabetização restrita à aquisição da língua escrita no interior da escola, quanto aos programas amplos de alfabetização desenvolvidos com objetivos alheios ao interesse do grupo para o qual se dirigem (Street, 1984; Anderson e Teale, 1987, Cook-Gumperz, 1991). Fazendo a distinção entre “alfabetização” e “letramento”, Tfouni (1988, p. 22) afirma que “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Assim, letramento, diz respeito às práticas e concepções sociais sobre leitura e escrita, que dependem do contexto histórico, psicológico, social e político de determinada sociedade. Não se limita aos eventos e práticas discursivas de comunicação via texto escrito, mas permeia também as formas orais de uma sociedade letrada (Kleiman et al., 1990). Nesta perspectiva, diversos autores têm analisado programas de alfabetização desenvolvidos em diferentes países, criticado sua suposta neutralidade e os objetivos políticos e econômicos a eles subjacentes (por ex., Graff, 1990, Cook-Gumperz, 1991; Street, 1984). Têm questionado também a criação de dicotomias entre analfabetos/alfabetizados e sociedades orais/letradas, uma vez que tais distinções deixam de considerar os entrelaçamentos das formas de comunicação na sociedade contemporânea (Graff, 1990) e contribuem para a discriminação

* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 21, outubro de 1994.

social daqueles que não dominam o código escrito (Oliveira, 1992).

Baseados num outro modelo de letramento,¹ os trabalhos referidos a seguir, têm-se voltado para estudar as práticas de leitura e escrita, reconhecendo sua natureza ideológica e o significado do processo de socialização na construção do sentido do ler e escrever. Eles partem da hipótese de que a escrita tem significados particulares para grupos sociais distintos e enfatizam a necessidade de se compreender o papel do letramento nos diferentes grupos e sociedades, bem como as formas pelas quais; as crianças adquirem esse conhecimento em suas comunidades. Salientam que a escola pode trabalhar com a linguagem de maneira semelhante às práticas da comunidade; pode exigir uma certa adaptação por parte das crianças; ou pode até mesmo ir diretamente contra os padrões da comunidade. Essas atitudes trariam conseqüências diferentes para o sucesso escolar das crianças.

Através de investigações longitudinais em grupos diversos, Heath (1982), Anderson e Teale (1987) e Woods (1987) encontraram diferenças no modo como as crianças interagem com a escrita no contexto familiar. Diferenças na forma de referir-se aos textos, buscar informações e negociar o seu sentido, assim como na maneira como se estabelecem relações espaço-temporais e interações entre os membros da comunidade refletem-se, segundo Heath, nas primeiras experiências das crianças com a língua. Revelam-se no modo como as crianças participam de eventos de letramento, aprendem a atribuir significado ao material escrito e são preparadas para a escola. Anderson e Teale afirmam ser importante a presença da criança (como observadora ou participante) em eventos nos quais; a leitura e a escrita desempenham diferentes funções, por considerarem que estes eventos se realizam dentro de atividades que vão muito além da aprendizagem do ler/escrever e inserem esta aprendizagem num contexto de utilização da língua escrita com fins práticos. Desta forma, tem-se considerado relevante estudar a participação da criança em eventos,

como ouvir histórias, nomear, fazer de conta, dramatizar, consultar livros, rótulos, manuais de instruções, ver televisão, ouvir rádio, música, etc. (Snow, 1983; Wells, 1985; Carvalho, 1989).

Trabalhos desenvolvidos no Brasil têm estudado interações da criança com a escrita, investigando o desenvolvimento do letramento em crianças que vivem em ambientes muito letrados (Rego, 1988, Maryrink-Sabinson, 1990), ou pouco letrados (Terzi, 1992, Castanheira, 1992). Eles destacam a influência do letramento do grupo no processo de desenvolvimento da criança na área da leitura/escrita e discutem a atuação da escola neste campo. Consideram importante desenvolverem-se estudos comparativos que favoreçam a compreensão dos significados sociais da escrita para diferentes grupos (Miranda, 1992) e que indiquem semelhanças e especificidades no desenvolvimento do letramento das crianças destes grupos.

Neste contexto, investigar a maneira como as crianças aprendem a língua escrita implica alguns pressupostos a respeito do que é ler, para que se lê, como se lê e como se aprende a ler. Implica compreender a leitura não como uma simples decodificação de signos lingüísticos, mas como um processo de produção (Orlandi, 1984), no qual se destacam, como elementos básicos, a situação, o contexto histórico-social e os interlocutores. Significa também considerar, na alfabetização, o processo de elaboração cognitiva da criança que busca compreender o que é e como funciona o sistema de escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985), o qual, antes de ser um objeto escolar, é um objeto social.

Estudar a aprendizagem da língua escrita implica também, nesta perspectiva, focalizar o seu caráter histórico-social apontado por Vygotsky (1989), para quem a leitura e a escrita, como processos psicológicos superiores, se desenvolvem inicialmente no nível interpsicológico, isto é, nas interações entre as pessoas alfabetizadas e a criança, passando então, através de um processo de internalização, a desenvolver-se no nível do funcionamento

¹ Considerado por Street (1994) como Modelo Ideológico e que se contrapõe ao anterior, o Modelo Autônomo.

intrapicológico (individual). E neste contexto, que Smolka (1989, p. 28) se refere à atividade de leitura,

[...] como forma de linguagem originária na dinâmica das interações humanas – portanto, de natureza dialógica – que em processo de emergência e transformação no curso da História, marca os indivíduos (em termos culturais, mas não genéticos) e configura as relações sociais [...] como atividade inter e intrapicológica, no sentido de que os processos e os efeitos desta atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto medeiam a experiência humana.

Estudando o cotidiano da sala de aula, na perspectiva de Vygotsky, a autora também destaca a necessidade de se analisar a constituição do sujeito-leitor, o que implica o estudo das condições sócio-históricas em que a atividade de leitura se produz, do processo de mediação aí existente, e da dinâmica das relações interpessoais envolvidas na elaboração do conhecimento da/pela escrita.

Conhecer as práticas de letramento das famílias parece ser, portanto, um dos passos para a compreensão de como a criança se constitui leitora, pois de acordo com De Lemos (1989), o desenvolvimento do processo de letramento da criança parece estar relacionado ao grau de letramento da família e aos diferentes modos de participação da criança nas suas práticas de leitura e escrita.

Partindo do pressuposto de que diferentes grupos socioeconômicos têm diferentes graus de familiaridade com a língua escrita, nosso trabalho tem o objetivo de estudar como se dá a relação com a escrita em crianças ainda não escolarizadas, pertencentes a diferentes grupos socioeconômicos, no contexto do Município de Campina Grande, Paraíba.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Para esta análise, utilizamos uma abordagem de caráter etnográfico (Matta, 1987), em que 16 crianças ainda não escolarizadas foram observadas em seu ambiente familiar, tanto

em casa, quanto nas suas brincadeiras na rua, com os irmãos ou com outras crianças da vizinhança. As observações foram feitas em 1991, através de visitas semanais de aproximadamente 60 minutos, em diferentes horários e dias da semana, por duplas de observadores, durante um período de oito meses, perfazendo em média 58 horas de observação por grupo. As observações foram registradas em áudio, ou por meio de anotações de campo, e incluíram também entrevistas semi-estruturadas com as pessoas da família.

Constituímos quatro grupos de quatro famílias, caracterizados da seguinte forma:

Grupo 1: habitantes da zona rural, com renda mensal de até dois salários mínimos e escolarização até a 2ª série;

Grupo 2: habitantes da periferia, com renda de até dois salários mínimos e nível de escolarização até a 2ª série;

Grupo 3: habitantes de bairro considerado de classe média, com renda de quatro a sete salários mínimos e nível de escolarização médio/2º grau;

Grupo 4: habitantes de bairro considerado de classe média, com renda acima de 10 salários mínimos e nível de escolarização superior.

Os dados coletados a partir desse procedimento serão apresentados a seguir, objetivando conhecer.

a) as famílias que constituem os grupos, as condições em que vivem e suas idéias sobre o ler e escrever;

b) os materiais escritos disponíveis nas residências;

c) os usos da escrita pelos grupos e pelas crianças que ainda não freqüentam a escola.

O estudo dos usos da escrita tem por base os eventos de letramento observados nas famílias, identificados a partir da definição usada por Heath (1982, p. 50), que considera um evento de letramento “qualquer ocasião em que a língua escrita faz parte da natureza das interações dos

participantes e de suas estratégias e processos de interpretação”.

CONHECENDO AS FAMÍLIAS

Famílias do Grupo 1

As famílias que constituem o Grupo 1 vivem na zona rural, em pequenos sítios. São agricultores que criam animais, vendem alguns produtos, e às vezes, trabalham como pedreiros para aumentar a baixa renda familiar. Moram em casas modestas, distantes umas das outras, mas os vizinhos se visitam com frequência, para conversarem e se ajudarem. Têm de três a nove filhos, dos quais os que ainda moram com os pais têm idade variando entre um mês a 16 anos. Desde pequenos, os filhos acompanham a família ao roçado, ajudando na plantação e colheita e, quando estão em casa, auxiliam nos trabalhos domésticos e brincam nos “terreiros” das casas.

A maioria das crianças está na escola e algumas a deixaram porque, segundo os pais, a família não tinha condições financeiras, ou as crianças não se interessavam em estudar. As crianças ainda não escolarizadas deste grupo são todas do sexo masculino (WEL, CRI, MAR e CLD)² e no início das observações tinham idade entre dois anos e 11 meses e cinco anos.

Famílias do Grupo 2

As famílias do Grupo 2, todas oriundas da zona rural, moram num bairro pobre da periferia de Campina Grande, com ruas sem calçamento ou esgoto, casas bem pequenas e sem muros. Há muito contato entre os vizinhos, que se visitam a qualquer hora, trocam presentes e se revezam para cuidar das crianças. Os pais, com idade entre 25 e 33 anos, vivem com muitas dificuldades financeiras e sem renda fixa. Os homens trabalham como pedreiro, motorista ou consertando aparelhos eletrodomésticos, enquanto as mulheres são donas-de-casa. Cada família tem três filhos, cuja idade varia de cinco

meses a oito anos; os maiores já ajudam nas tarefas domésticas e se responsabilizam por fazer pequenas compras nas mercearias próximas. As crianças brincam frequentemente nos arredores das casas, num entrar e sair constantes para buscar objetos ou falar com as mães.

Neste Grupo, as crianças em estudo têm de três a cinco anos, sendo uma do sexo masculino (ALN) e três do sexo feminino (JAN, EDA e SOC).

Todas as crianças em idade escolar freqüentam a escola, e os pais fazem questão disso, mostrando-se orgulhosos quando os filhos começam a ler, criticando a irregularidade do calendário escolar e a negligência da escola quanto à educação geral das crianças. Para as famílias dos Grupos 1 e 2, as crianças devem ir para a escola porque precisam “aprender a ler, escrever, falar melhor” e “ser bem-educadas”. A necessidade de estudar e aprender a ler está associada a objetivos a longo prazo, relacionados à ascensão social como nos dizia a mãe de uma das crianças da zona rural:

Ex. 1

DIO: Eu acho que vale, né? O “caba” estudar... por que um dia pode o cara querer trabalhar e já tem *letra*... O “caba” ser burro de um tudo, aí não dá, né? (Entrevista 1C, 21/8/91).

Apesar de expressarem esse desejo, as famílias são conscientes da inacessibilidade dos filhos a um grau de instrução superior e, ao mesmo tempo, consideram que os filhos não precisam saber ler para exercerem as profissões que lhes cabem nesta sociedade. É o que nos diz uma moradora do bairro, a respeito do irmão motorista, que é analfabeto:

Ex. 2

SEV: É o melhor motorista que tem, aonde ele trabalha. Onde tem outros que lêem e dirigem mal demais... Se soubesse ler ajudasse, meu

² Os nomes das pessoas estão abreviados, e quando se trata das crianças não escolarizadas aparecem em itálico.

marido não tava desempregado. E tanto faz saber ler como não, o salário é o mesmo para todos. (Entrevista 2B, 12/6/91).

Essas perspectivas contraditórias a respeito do valor atribuído ao estudo e à escrita revelam-se também quando, por um lado, afirmam que “quem não lê é moco ou cego” e quem sabe ler “sabe entrar e sair em qualquer parte do mundo”, mas, por outro lado, dizem que se alguém “não sabe ler, não significa dizer que não sabe nada”. Reconhecem haver “gente que sabe ler, tem a maior leitura assim e não sabe ir pra um canto”.

A possibilidade tão difundida de mobilidade social através do estudo é também discutida pelas famílias que apontam fatores pessoais e sociais ao se referirem a este aspecto, afirmando que “o homem trabalhador não falta emprego pra ele. Agora, se for preguiçoso, falta”. Mas às vezes não se trabalha porque “falta emprego mesmo” e estudar e não ter emprego “não é problema do estudo, é problema do país”.

Na zona rural, discute-se também o valor do estudo contrapondo-o à importância do trabalho no campo, o único considerado trabalho real segundo a fala de um vizinho:

Ex. 3

SBA: O povo só quer saber de emprego: eu vou procurar um emprego, eu vou estudar, vou estudar e o povo... só um meio quarto de gente pra trabalhar para o resto do mundo. Por isso tá essa calamidade, não tem feijão, não tem farinha, falta açúcar, falta as coisas. É falta de trabalho... E o estudo aumentou e a agricultura diminuiu, por causa do estudo. (Entrevista Grupo 2, 1991).

Parece haver, portanto, conflitos em relação à importância conferida ao estudo e à escrita: de um lado, as idéias, decorrentes de concepções ideológicas difundidas ressaltam o seu valor, de outro lado, são questionadas pelo cotidiano da realidade dessas famílias.

Famílias do Grupo 3

O grupo 3 é constituído por famílias que moram num bairro considerado de classe média,

numa rua de casas simples, onde as famílias residem há muitos anos, juntamente com os avós e tios das crianças. As casas são bem próximas e os vizinhos têm muito contato entre si, visitando-se, conversando pelas janelas, usando o mesmo telefone. As crianças brincam nas calçadas, algumas vezes nas casas vizinhas e freqüentemente no interior das casas. Os pais têm entre 23 e 30 anos. As mulheres trabalham como recepcionista, em serviço de contabilidade, vendendo confecções e uma delas não trabalha fora de casa. Três dos casais são separados e os homens moram noutra cidade. O que vive com a família é pequeno comerciante. Os avós têm origem rural, são alfabetizados e se responsabilizam pela supervisão das crianças, no dia-a-dia. Três das quatro famílias têm filhos únicos enquanto a outra tem três filhos (dois dos quais com oito e nove anos freqüentam uma escola pública do bairro). Apesar de fazerem críticas à escola, principalmente às freqüentes greves e à ausência de rigor quanto ao comportamento dos alunos, as mães gostariam que seus filhos pequenos já estivessem na escola, mas por dificuldades financeiras, esperam que fiquem maiores para matriculá-los, incentivando-os, enquanto isto, através de conversas sobre o assunto e compra de materiais escolares.

Ao discutirem sobre a importância da aprendizagem da leitura, as famílias apontam alguns objetivos mais próximos como “assinar documentos” e “estar atualizado” e outros mais distantes relativos a “ter um futuro melhor”, mediante a conclusão de um curso superior. Ao mesmo tempo, porém, questionam a relação entre “se formar” e conseguir emprego”, (conflito também visto nos grupos anteriores, embora em proporções diferentes) apresentando outros fatores como os verdadeiros responsáveis pela mobilidade social: ter pistolões, sorte e saber negociar, porque “faculdade não garante emprego”.

As crianças não escolarizadas deste grupo, com idade entre um a quatro meses e quatro anos, são dois meninos (TIG e AND) e duas meninas (RAY e RAN). Apenas AND tem irmãos.

Famílias do Grupo 4

As famílias que constituem o Grupo 4 moram em dois bairros considerados de classe média, em casas amplas, recém construídas ou reformadas. Os vizinhos raramente se visitam e as crianças brincam, geralmente no interior das suas próprias casas, nos terraços e jardins. Os pais são engenheiro, comerciante, fiscal da Receita Federal e bancário, enquanto as mães são dentista, médica, bancária e professora universitária. Suas idades variam entre 27 e 39 anos. Como ambos, pai e mãe, trabalham fora, este foi o Grupo em que menos freqüentemente os pais estiveram presentes por ocasião das observações. Em uma das casas, a avó mora com a família e em praticamente todas há duas empregadas domésticas, pelo menos uma alfabetizada, sendo com estas que as crianças permanecem a maior parte do dia.

As famílias têm de dois a quatro filhos, com idade entre zero mês e 12 anos, cursando, os que estão na escola, do pré-escolar à 6ª série de escolas particulares escolhidas principalmente pela estrutura física, espaço disponível e educação religiosa. Os pais recebem que a escola “deforme” a educação proporcionada pela família, mas, apesar disso, matriculam cedo as crianças na escola, até para que não se sintam diferentes. Deste modo, estudar, aprender a ler, faz parte do dia-a-dia das crianças deste grupo. Em casa, os pais, as crianças e as empregadas domésticas fazem freqüentes referências ao estudo e à escola e se engajam na realização das tarefas escolares.

As crianças aqui observadas têm entre sete meses e dois anos, sendo todas do sexo feminino (UNA, IAN, RAS e LUI).

A CONVIVÊNCIA COM A ESCRITA

Procuramos estudar a convivência da criança com a escrita, a partir do levantamento dos materiais escritos disponíveis nas suas casas e da caracterização dos usos da escrita pelas famílias. Este olhar simultâneo sobre os quatro grupos não tem o objetivo de estabelecer comparações baseadas em julgamentos de valor ou em termos de carências e deficiências, mas

de tentar delinear as características de cada um e compreender a relação da criança não escolarizada com a escrita em cada grupo.

Materiais escritos existentes nas casas

Os materiais escritos existentes nas casas variam muito em termos de quantidade e diversidade. Alguns são comuns a todos os grupos, embora não a todas as casas: materiais escolares, bíblia, cartas, documentos, rótulos de embalagem, marcas de eletrodomésticos, calendários e revistas. Embora comuns estes materiais apresentam grandes diferenças em termos de quantidade e variação dependendo do poder aquisitivo do grupo e das funções da escrita nas suas vidas. Os livros escolares (às vezes, apenas cadernos) foram os únicos encontrados em algumas casas dos grupos da zona rural e da periferia, tal como foi observado também por Castanheira (1992), Miranda (1992) e Terzi (1992) em bairros periféricos de Belo Horizonte e São Paulo. Por outro lado, alguns materiais de caráter religioso só foram encontrados no Grupo 1 (quadros com inscrições expostos na parede) e nos grupos 2 e 3 (folhetos e discos religiosos).

Assim como Miranda observou que alguns objetos se prestam ao uso e ao enfeite, revelando valores do grupo como o culto da modernidade, da religiosidade e do letramento, também verificamos que determinados materiais escritos têm este duplo papel. Calendários nas paredes das casas dos grupos 1, 2 e 3 parecem ter, além da finalidade de orientar datas, a de decoração, como é o caso também dos jarros com inscrições (Grupo 1), dos porta-toalhas com “Lar Feliz”, dos cartazes e figuras coladas na parede (Grupo 2), dos nomes em gesso (grupos 1 e 4), da Bíblia. e de outros textos expostos nas estantes (grupos 2, 3 e 4) e das caixas com brinquedos, expostos nas prateleiras dos quartos (Grupo 4).

Outros suportes de escrita foram observados no Grupo 1 (catálogo de roupas e “caderneta de fiado”), e no Grupo 2 (catálogo de cosméticos, carnê e alguns exemplares da coleção Conhecer). Materiais como catálogo telefônico, manual de instrução, revista educativa, receitas médicas, livros de receitas culinárias foram encontrados nas casas do Grupo 3

(embora poucos) e nas do Grupo 4, onde observamos também a presença de jornais, revistas informativas e de decoração, romances, livros técnicos, enciclopédias e dicionários.

A escrita está também nas caixinhas e papéis com as quais as crianças dos grupos da zona rural constroem o material para suas brincadeiras e nos brinquedos industrializados das crianças dos grupos 3 e 4.

Quanto aos materiais escritos não escolares destinados às crianças, praticamente não foram encontrados nos grupos da zona rural e da periferia (apenas uma revista de história em quadrinhos em cada um dos grupos). No Grupo 3, observamos além de uma revista de história em quadrinhos, um álbum de figurinhas, um manual de instrução de brinquedos e uma caixa com cadernetas e revistas usadas. Não foram encontrados livros infantis em qualquer das casas destes grupos, mas quando o observador, durante as visitas, tinha algum em mãos, tanto as crianças quanto os adultos, principalmente do grupo da periferia, folheavam, nomeavam as figuras e liam, numa demonstração de interesse pela escrita, observado também por Castanheira (1992). No Grupo 4, há uma grande variedade de material escrito destinado às crianças, mesmo àquelas que ainda não ingressaram na escola: livros e revistas infantis, álbuns de figurinhas, jogos de letras e palavras, livros e revistas usadas, além dos brinquedos, com suas instruções.

Para rabiscar, enquanto as crianças do Grupo 4 dispõem de quadro-negro e folhas de papel, as do Grupo 3 dispõem de cadernos e as da zona rural e da periferia aproveitam tudo o que podem: telhas, pedaços de madeira, o chão, as paredes, cadernos e livros usados.

Os usos da escrita pelos grupos e pelas crianças não escolarizadas

A partir dos eventos de letramento registrados e da bibliografia sobre o assunto (Heath 1982. Anderson e Teale, 1987) os usos da escrita foram organizados em categorias, conforme seus objetivos. Em todos os grupos, observamos a escrita sendo usada para a realização de atividades escolares,

entretenimento, comunicação interpessoal, realização de atividades da vida diária, obtenção de informações e atividades religiosas. Com menor frequência e não em todos os grupos, registrou-se o seu uso também para compra e venda, auxílio à memória, identificação de objetos pessoais e confirmação do que se diz oralmente.

Trataremos em primeiro lugar do uso da escrita pela família e, logo em seguida, pela criança não escolarizada.

Atividades escolares

É no contexto da realização de atividades escolares que os grupos mais se assemelham. Se incluirmos aquelas situações que, embora não sejam de tarefas escolares, envolvem material ligado à escola e a preocupação com a aprendizagem da língua, é aqui que teremos, em todos os grupos, o maior número de eventos de letramento. As crianças escrevem e lêem textos escolares, mostram cadernos e provas, perguntam sobre letras e palavras e brincam de escola reproduzindo nos exercícios o padrão escolar, o qual também foi observado por Castanheira (1992).

As *crianças não escolarizadas* de todos os grupos se engajam em atividades do tipo escolar, olhando livros e cadernos, mostrando-os, respondendo e fazendo perguntas sobre letras e números, resolvendo tarefas passadas para elas, etc. Nos grupos da zona rural e da periferia, são os irmãos que já freqüentam a escola que abrem espaço para as crianças participarem de suas brincadeiras de escola. Embora poucas, são estas as experiências de letramento mais freqüentes para estas crianças e, nessas ocasiões, elas rabiscam nos cadernos usados dos irmãos, recebem orientações suas na identificação de letras e na tarefa de cobri-las, como nos mostram os exemplos abaixo:

Ex. 4

AND (7a) está lendo na cartilha e começa a ensinar ao irmão CRI (3a8m):

AND: Lê essa palavra aqui.

CRI: Ba... ba... o... i... o... ! [começam a rir]

AND: A. Diga a.

CRI: [incompreensível].

AND: A, i, a, i, aí.

CRI: O, i, o, i: aí.

AND: Não, oi... (Observação 1D, 29/09/91)

Ex. 5

ALN (3 a 8m) pega um bloquinho da irmã, senta no sofá e, à medida que “escreve”, fala sozinho:

Assim, ó! Assim como eu. Aí faz um negocim... aí coloca... aí bota assim... um aqui, outro aqui ... (Observação 2B, 19/12/91).

Nos grupos 3 e 4, além dos irmãos, os adultos também entram em cena. Não há muitas brincadeiras de escola, talvez porque a maioria das crianças é filho único ou têm irmãos também pequenos, mas fazem exercícios considerados preparatórios para a alfabetização (ligar pontos, pintar, etc), participam de conversas sobre tarefas escolares, letras, palavras, etc, utilizando materiais variados como os exemplos 6 e 7 abaixo demonstram:

Ex. 6

SDO (7a) e SDY (10a) discutem sobre a tarefa escolar e AND (4a) interfere:

AND: Mas SDO não sabe o de casa, não. SDY. Eu sei fazer as contas de vezes. (Observação 3D, 26/11/91).

Ex.7

UNA (1 a 1m) está com a mãe e a irmã THA (4a6m) no quarto dos pais. Abre a gaveta da mesa de cabeceira, de onde tira correspondências:

UNA: Baba... ba... babá... bá...

THA: Olha, UNA, as letra! Olha as letra! [abre uma agenda e pergunta] Que letra é essa, UMA? (Observação 4A, 21/11/91).

Entretenimento

O uso do texto escrito para entretenimento aparece poucas vezes entre os adultos e basicamente no Grupo 4, quando as pessoas lêem alguma revista ou participam de jogos com

as crianças. Estas, no entanto, utilizam-no bastante nas suas brincadeiras e atividades de manipulação e exploração dos objetos que as cercam.

As crianças não escolarizadas participam dessas atividades, às vezes como observadoras, às vezes como agentes. Em algumas ocasiões, elas usam os portadores de texto, mas sem dar aparentemente atenção à escrita, como quando colam adesivos na parede, constroem pipas e móveis para as casinhas com caixas vazias (situações mais comuns nos grupos da zona rural e da periferia), apontam figuras nos livros ou olham revistas. Outras vezes, as crianças fazem uma referência clara à escrita, apontando nomes de personagens das revistas e álbuns de figurinhas, “lendo” histórias nos gibis, brincando com jogos educativos de letras e números (eventos mais frequentes no grupo 3 e principalmente no 4).

Entretanto, em todos os grupos, tanto os adultos quanto as crianças envolvem-se em atividades de entretenimento em que a língua escrita aparece de modo indireto, ou seja, através de textos orais nos quais a escrita está subjacente, como quando se vê televisão e se ouve rádio. As adivinhações e as histórias contadas sem o apoio do texto escrito aparecem de uma forma bastante rica entre as famílias da zona rural – o que foi também observado por Weid (1987) na zona rural de Belo Horizonte – envolvendo os adultos, as crianças e até os vizinhos. Ao redor de quem as conta, todos ouvem, completam, corrigem e dão palpites.

As crianças não escolarizadas da zona rural participam destes eventos, observando atentamente, mas ainda sem fazer intervenção. Nesse campo da oralidade, no entanto, há situações dirigidas especialmente para elas, nas quais, de uma forma lúdica, as pessoas jogam com o sentido das palavras, mas sem focalizar a escrita às vezes presente no objeto em que se apóia o jogo. Na situação seguinte, por exemplo, não se leva em consideração o rótulo, mas a cor da bebida:

Ex. 8

WEL (2 a 11m) está com seu irmão TOM e NIV, um amigo da mercearia que funciona no interior

da casa. Os rapazes perguntam à criança se quer bebida, apontando para diferentes garrafas:

TOM: Essa, é?

WEL: Da pequena.

TOM: É dessa é? [apontando um litro de vinho]

NIV: Ah! Ele não tá sabendo não.

WEL: Daquela que eu “tomi”.

NIV: Daquela preta? [refere-se à coca-cola]

WEL: Sim.

NIV: Tem carvão aí? [risos]. (Observação, 1A, 30/5/91).

Nos grupos 3 e 4, o contar histórias, está geralmente apoiado no texto escrito e envolve apenas a criança e seu interlocutor.

Ex. 9

LUI (3 a 4m) e seu pai gravam histórias:

NAS: Conta a tua história pra depois eu escutar.

LUI: Era uma vez um ursinho muito, muito chato. Aí, uma vez, ele foi catar morango. Aí, quando ele foi catar, o príncipe no show da Xuxa vem colorido de “xutaches”... Então, uma própria velhinha deu um docinho para os ursinhos... (Observação 4E, 12/91).

Notamos que a menina usa o marcador “era uma vez” e expressões que estariam mais próximas da modalidade escrita, como “um ursinho muito, muito chato” e “uma própria velhinha”. Elementos específicos da narrativa são empregados por RAS (2a2m) que conta uma história, enquanto rabisca numa caderneta, suspirando como se fizesse um grande esforço.

Ex. 10

RAS (2 a 2m) ... Eu conte... a historinha... aqui [...] Aí... aí... bicho comeu... aí... aí... aí [...] contou... ponto! (Observação 4D, 17/09/91).

A escrita subjacente a atividades de entretenimento aparece também quando as crianças de todos os grupos imitam programas de TV e cantam músicas de escola e de ciranda (grupo 1 e 2) e músicas sertanejas que estão na moda (grupos 2, 3 e 4).

Comunicação interpessoal

Para comunicação interpessoal a língua escrita veiculada através das cartas, bilhetes e cartões tem uma importante função em todos os grupos, seja como uma das referências à importância do saber ler/escrever (grupos 1 e 2), seja para dar e receber notícias de parentes distantes (grupos 1 a 4), trocar mensagens (grupos 2, 3 e 4), ou participar de sorteios na TV (grupos 3 e 4).

Mas são as crianças *não escolarizadas* dos grupos 3 e 4 que revelam sua familiaridade com este uso da escrita, na medida em que “escrevem”, “lêem e fazem perguntas sobre cartas, dedicatórias e cartões.

Ex. 11

RAN (4 a 5m) está “lendo” uma carta:

RAM. Agora, eu vou mandar essa: “Eu quem te amei. Um beijo [beija o papel]. Eu quem te amo. (Observação 3E, 5/11/91).

Ex. 12

A mãe de LUI (3 a 1m) nos falou que estava tentando escrever uma carta para sua prima, mas a menina não deixou; tomou o papel e escreveu um bilhete para a prima, mostrado pela mãe, com muito orgulho – era uma série de rabiscos com o nome da criança. (Diário de Campo, 4E, 15/10/91).

Vida diária

Os grupos apresentam algumas diferenças quanto ao uso da escrita para realização de atividades da vida diária. Na zona rural, os eventos nessa categoria são muito poucos: as pessoas consultam calendários, perguntam as horas e se referem à necessidade de ler documentos e placas, quando vão à cidade. Mas mesmo a necessidade da leitura com esse objetivo é questionada por alguns, talvez porque tenham desenvolvido estratégias de sobrevivência que prescindam da escrita. Na periferia, há uma variedade um pouco maior de eventos deste tipo, uma vez que os pais também olham rótulos de produtos, notas fiscais e carnês.

Às vezes, não há uma leitura enquanto decodificação do texto, mas discussões sobre ele, em que as pessoas ora se guiam pelas letras, ora pelo icônico, num processo de negociação do seu sentido:

Ex. 13

Enquanto conversavam, chega o funcionário da Cagepa, entregando a conta da água. Há uma breve discussão porque o irmão da dona da casa diz que é a conta da luz e a vizinha afirma que é a da água. Teimaram alguns minutos, e a dona da casa, depois de olhar bem para o carnê, diz com veemência que é da água. Então, ela pede que eu olhe o valor a ser pago. (Diário de Campo, 2C 18/07/91).

Esta partilha observada na construção do sentido do texto também se verifica noutras ocasiões em que as pessoas dividem o pouco alimento, dinheiro e espaço disponíveis.

Nos grupos 3 e 4, além desses usos, observamos leitura de catálogos, bulas, manuais de instrução e receitas culinárias.

As *crianças não escolarizadas* do Grupo 1 não se envolveram em eventos nessa categoria; as do Grupo 2 envolveram-se em alguns, embora poucos olhando, por exemplo, embalagens de produtos:

Ex. 14

EDA (4 a 6m) e a irmã olham as capas de discos da estante, um por um até me mostrarem todos. (Diário de Campo, 2E, 25/11/91).

As crianças dos grupos 3 e 4, no entanto, explicitam seu conhecimento neste sentido de várias maneiras, dizendo que no calendário “tem os dias”, “vendo” número no termômetro, “lendo” manuais de instrução, “lendo” e “escrevendo” receitas culinárias:

Ex. 15

IAN (1 a 6m) vai ao quarto dos pais, olha o relógio de cabeceira, volta para sala e diz: “teis”. (Diário de Campo, 4C, 16/9/91).

Informação

Para obtenção de informações, a escrita é utilizada de forma indireta quando as pessoas dos diversos grupos ouvem noticiários de rádio e televisão. Alguns episódios relativos ao uso de jornais e revistas informativas ocorreram, com pouca frequência no Grupo 4 e ainda menos no Grupo 3. Nesta categoria de eventos, envolvem-se particularmente os adultos, tendo crianças do Grupo 4 reconhecido esses textos como pertencentes aos pais.

Atividades religiosas

Ligada a atividades religiosas, a escrita parece ter uma função importante nos grupos 1, 2 e 3, os quais, como também foi observado por Miranda (1992), explicitam nas suas práticas o grande valor simbólico associado ao material religioso: os pais referem-se ao desejo de aprender a leitura para “ler na Bíblia”, indicam textos de “literatura”, isto é, folhetos evangélicos e têm a Bíblia entre as mãos enquanto escutam fitas evangélicas. As *crianças não escolarizadas* presenciam estes eventos como observadoras.

Ex. 16

A tia sentou no chão com TIG (2 a 2m) no colo. Por alguns instantes, ela pareceu estar lendo a Bíblia; fechou-a e colocou-a sobre a radiola. (Diário de Campo, 3A, 06/08/91).

Outros usos: compra e venda, auxílio à memória, identificação de objetos pessoais e confirmação

Outros usos da escrita foram observados apenas ocasionalmente, como os relativos à compra e venda e auxílio à memória. Não podemos dizer se, no turno da noite, quando há uma presença maior dos pais, principalmente os da zona urbana em casa, esses eventos ocorrem, com maior frequência, uma vez que as nossas visitas às famílias não incluíram esse horário. Talvez por isso, eventos de letramento ligados a atividades profissionais, quase não tenham sido registrados, salvo algumas referências feitas pelos adultos a partir de perguntas do observador.

As crianças não escolarizadas presenciam o uso do dinheiro como portador de escrita e neste campo de compra e venda vêem as pessoas confirmando preços ou fazendo compras. Registramos episódios em que as crianças, dos grupos 2, 3 e 4 explicitam seu conhecimento neste sentido:

Ex.17

SOC (4 a 6m), vendo os tíquetes de ônibus da observadora, diz: – Pia, Sônia, isso é de leite, né? Sônia, isso né de leite? (Observação 2D, 03/09/91).

Ex. 18

RAS (2 a 3m) e sua irmã, MAI (3a) fazem de conta que vendem bananas, usando um carrinho de bebê:

MAI: Manana, manana, tem verde.

RÃS: Ei tem manana aí?

MAI: Tem batinha fita.

RÃS: Me dê manana [MAI entrega]. Quanto é?

MAI: É dez mil. (Observação D4, 4/9/91).

As crianças não escolarizadas dos grupos 3 e 4 demonstram nas suas brincadeiras o uso da escrita como auxílio à memória:

Ex. 19

RAN (4 a 6m) faz de conta que está telefonando para a mãe, enquanto consulta um papel:

RAN: Onde... cadê minha...? Ah! O trabalho dela é... é: 1, 2, 3... 1, 7, 8... 7, 8. (Observação 3E, 5/11/91).

O uso da escrita para identificar objetos pessoais foi observado nos grupos 3 e 4 e as *crianças não escolarizadas* destes grupos mostraram materiais marcados com seus nomes (grupos 3 e 4) e chamaram a atenção para os nomes expostos nos quartos (grupo 4).

Finalmente, a utilização da escrita para *confirmar* o que se diz oralmente nos é revelada por uma das mães do grupo da periferia que não é alfabetizada, mas que, numa demonstração do poder atribuído à escrita (Gnerre, 1985), aponta

um cartaz exposto na parede da casa para convidar a observadora a participar de uma novena.

DISCUSSÃO

Os dados coletados nos mostram que, desde cedo, as crianças de todos os grupos têm experiências de letramento proporcionadas pela presença de materiais escritos em suas residências e pelos usos que tem a escrita nas suas famílias.

Tendo como perspectiva o trabalho da escola, cabe-nos discutir aqui alguns pontos. O primeiro deles é a noção de que as crianças, principalmente as da periferia e da zona rural, chegam à escola sem qualquer conhecimento a respeito da língua escrita. Observamos que, mesmo aquelas crianças que vivem em ambiente menos letrados, como as da zona rural e da periferia, inserem-se / vão sendo inseridas de algum modo no mundo da escrita, antes de ingressarem na escola, seja presenciando eventos de letramento em que os protagonistas são outras pessoas, seja participando desses eventos por sua própria iniciativa ou pela de outrem, principalmente os irmãos escolarizados. Mas a escola desconsidera as experiências anteriores das crianças, pretende iniciar o seu processo de alfabetização partindo do zero e restringe o acesso da criança à escrita, sob a alegação de que convém prepará-la antes para a alfabetização. Essa atitude se aplica tanto às crianças provenientes de lares letrados, como destaca Rego (1988), quanto, e talvez principalmente, às crianças que vêm de ambientes pouco letrados. Para Castanheira (1992), a escola tem idéias preconcebidas sobre as crianças pobres e ao invés de ampliar o que elas já sabem, afasta-as da escrita, propondo-lhes exercícios mecânicos e sem significado. Segundo Moreira (1988), a escola não dá condições de tornar significativo o uso da escrita nem para as crianças pobres nem para as de classe média, que teriam de ultrapassar a escola para retomar os usos significativos da escrita, descobertos em atividades familiares.

Outra noção sobre a qual os dados nos levam a refletir é a do interesse/desinteresse das crianças pelo mundo da escrita. Seja fazendo

usos diversos da língua escrita, como acontece entre as crianças cujas famílias têm maior familiaridade com este objeto, seja quase apenas usando-a com uma função escolar, como é o caso das crianças de famílias com menor nível de letramento, observamos que as crianças demonstram interesse pela escrita e têm nela uma fonte de entretenimento no seu dia-a-dia. Na mesma direção da tese defendida por Patto (1973) e Sena (1992), nossos dados parecem contradizer a hipótese de que o fracasso escolar das crianças pobres deve ser atribuído a sua falta de interesse ou à de seus pais. Há interesse, sim. Naturalmente, não se pode avaliá-lo pelo engajamento dos pais na orientação dos trabalhos escolares, uma vez que esta tarefa exige um nível de letramento que muitos deles não possuem. Tal engajamento acontece nos grupos 3 e 4. No entanto, nos grupos da zona rural e da periferia o envolvimento com a vida escolar das crianças se revela quando os pais demonstram orgulho pelo desempenho dos filhos, apóiam os castigos porque os consideram necessários para a aprendizagem (grupos 1 e 2); obrigam as crianças a freqüentarem a escola; apesar das dificuldades financeiras, compram algum material escolar ou preparatório para a escola e afirmam que só desejam a aprovação das crianças “se souberem mesmo” (grupo 2). Por outro lado, como nos lembra Terzi (1992, p. 181), precisamos

[...] relativizar a afirmação de que toda criança ao chegar à escola já traz um conhecimento sobre a escrita, uma vez que esse conhecimento difere bastante de criança para criança – já que são diferentes as possibilidades de letramento oferecidas pela família e pela comunidade.

Neste sentido, podemos apontar algumas prováveis características dos grupos estudados:

a) na zona rural (Grupo 1), a riqueza dos jogos orais envolvendo todos os membros da família e voltados para a construção do significado das palavras;

b) nas famílias da periferia (Grupo 2), a partilha de objetos, de alimentos, de leitura dos textos cujo sentido é negociado pelas pessoas que precisam ler, têm pouco conhecimento do código e coletivizam. suas dificuldades.

Nos dois grupos, a escrita é valorizada/questionada principalmente como uma referência, pelo que seu acesso poderia permitir no futuro;

c) nas famílias menos pobres e com maior familiaridade com a escrita (Grupo 3), várias experiências de leitura e escrita, mesmo sendo relativamente poucos os materiais escritos disponíveis;

d) nas famílias de maior nível salarial e escolar (Grupo 4), muitos e diversificados portadores de texto (inclusive materiais específicos para crianças) e diversos usos da leitura e escrita.

As crianças não escolarizadas, conseqüentemente, têm experiências particulares com a língua escrita, parecendo haver diferenças principalmente quando tratamos do uso do texto escrito de forma direta e não apenas subjacente às ações. As crianças da zona rural convivem com o texto escrito relacionado principalmente a atividades escolares e de entretenimento proporcionadas pelas brincadeiras de escola dos irmãos. As da periferia têm alguma convivência com a escrita usada também para realização de atividades ligadas à vida diária, religião, comunicação interpessoal, compra e venda e como auxílio a memória. Mas são poucos os eventos nessas categorias. Para as crianças dos outros grupos, a convivência se dá, além disso, quando a escrita é usada para obter informações. Enquanto as crianças dos grupos mais letrados têm maior quantidade e variedade de experiências de letramento e vivenciam estes eventos como algo usual, do seu cotidiano, as dos grupos menos letrados parecem ver a escrita principalmente como algo que trará benefícios no futuro. Estar na escola teria esse objetivo.

Isto, provavelmente, leva às diferentes posturas assumidas pelos adultos nas suas interações com as crianças cujo tema é a língua escrita. Talvez por esse motivo, os adultos dos grupos 1 e 2 dêem pouca atenção às interações da criança não alfabetizada com o texto escrito (o que não se verifica quando os filhos já freqüentam a escola). Nos grupos com maior nível de letramento, por outro lado, os adultos e as crianças que já estão na escola dedicam, desde muito cedo, atenção às interações da

criança com a escrita, seja proporcionando jogos simbólicos, seja focalizando a escrita e assumindo o papel de quem informa, pergunta, explica, responde, nas situações reais.

Outro ponto que merece discussão é a forma como acontecem as atividades permeadas pela língua escrita. A leitura de histórias, por exemplo, no grupo de escolaridade superior é uma atividade dirigida à criança pequena, na qual se engaja um adulto ou outra criança. Na zona rural, a atividade de contar histórias como outros jogos orais, envolvem toda a família e, embora a criança pequena participe ainda apenas como observadora, acreditamos que está aprendendo formas de se relacionar com a escrita. Segundo Snow (1983), contar ou ler histórias para as crianças é uma das maneiras de prepará-las para as formas escritas do letramento, uma vez que com isso as pessoas fornecem indicações sobre aspectos da língua escrita no discurso oral e provêm a descontextualização, pelo distanciamento do cenário e do autor. Wells (1985) também estudou esta questão e verificou que folhear livros, desenhar e colorir não estão significativamente correlacionados com medidas de compreensão de leitura realizadas posteriormente na criança, nem com grau de instrução dos pais. Mas, ouvir histórias, principalmente lidas, sim. Heath (1982) também encontrou diferenças, neste sentido, entre as comunidades estudadas e relaciona essas diferenças com o trabalho realizado na escola, que estaria muito mais próximo das experiências das crianças de classe média, favorecendo o seu desempenho. Talvez este ponto deva ser melhor estudado, se quisermos encontrar maneiras de contribuir para a aprendizagem na área da leitura dos alunos das nossas escolas, particularmente as públicas.

Nas famílias da periferia, praticamente não registramos a ocorrência de jogos orais como contar histórias, fazer adivinhações ou brincadeiras de rima, salvo algumas imitações de programas de TV. Este dado nos causou estranheza uma vez que aquelas famílias são oriundas da zona rural, onde o trabalho com a oralidade se desenvolve de maneira tão rica. Talvez pudéssemos explicar essa ausência na perspectiva da “perda de identidade” decorrente da migração da família para a zona urbana (Nicolaci-da-Costa, 1987). No entanto,

levantamos a possibilidade de lacunas na metodologia do trabalho, cujas observações quase não puderam se realizar no expediente noturno, quando em geral todos os familiares estão em casa.

Problemas de ordem metodológica, aliás, em trabalhos desse tipo merecem, a nosso ver, um estudo particular. Julgamos ser fundamental, por exemplo, estudar o papel e as dificuldades da figura do observador, o qual, necessitando penetrar no cotidiano das famílias, precisa manter-se distante para enxergar os fatos com a necessária objetividade.

Ainda a respeito das formas de como se desenvolvem as atividades no interior das casas, salientamos a maneira como as famílias de menor nível de letramento se relacionam com o texto oral ou escrito, construindo em conjunto o seu significado, partilhando as dificuldades, os recursos, as interpretações, numa elaboração coletiva de sentido, em que várias pessoas, alfabetizadas ou não, intervêm, opinam, discordam, lêem. Miranda (1992) também chama a atenção para essas leituras partilhadas observadas em seu estudo na periferia de Belo Horizonte. Enquanto isso, de acordo com Castanheira (1992), a escola continua trabalhando a escrita de maneira que individualiza a relação do aluno com o texto. Impede-se a troca, a ajuda, a participação dos companheiros no ato de ler. O papel do “outro” também salientado por Anderson e Teale (1987), De Lemos (1989) e Smolka (1989) não é considerado relevante.

Acreditamos que, a partir da importância atribuída por Vygotsky às condições sócio-históricas, aos processos interpsicológicos e à mediação dos outros na apropriação pela criança do conhecimento sobre a escrita, temos ainda muito a conhecer neste campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho busca compreender a convivência da criança com a língua escrita, antes do seu ingresso na escola, a partir da caracterização dos usos da escrita em grupos com diferentes relações com esta modalidade da língua. Por suas características metodológicas, não pretende fazer

generalizações ou estabelecer conclusões. É antes disso, um trabalho exploratório de “reconhecimento do terreno”, através do qual esperamos ter fornecido alguns indicadores do que as crianças ainda não escolarizadas conhecem a respeito dos usos da escrita.

No seu conjunto, os dados parecem vir apoiar questionamentos levantados por Woods (1987) e Soares (1993), a respeito de se ter uma definição uniforme de alfabetização, uma vez que encontramos indivíduos que, mesmo sem saber ler e escrever são, de diversas formas, usuários da escrita. A noção de letramento ou analfabetismo parece envolver, portanto, aspectos bem mais complexos do que se poderia sugerir, fazendo simplesmente uma dicotomia entre analfabetos e alfabetizados.

Além deste, e na perspectiva de entender mais claramente as formas através das quais a criança se constitui leitora, destacamos alguns aspectos relacionados a este trabalho e que, a nosso ver, mereceriam estudos posteriores. Parece ser importante, por exemplo, ter uma melhor compreensão dos tipos de eventos de letramento dos quais a criança participa ou apenas observa; das informações contidas nos eventos de letramento presenciados pela criança; das experiências de letramento de crianças da mesma comunidade, mas cujos pais têm diferentes graus de escolaridade; do papel dos jogos orais no desenvolvimento do letramento nas crianças e das interações entre a criança não escolarizada e seus familiares quando se relacionam com a escrita.

Acreditamos na necessidade de avançar na compreensão dos aspectos aqui destacados, bem como na discussão das suas implicações para o trabalho na sala de aula já que a escola não pode continuar encarando como “deficiência” modos particulares de se relacionar com a escrita. Precisaria, sim, conhecê-los melhor para poder reorientar a sua própria prática e tomar-se mais competente no que deveria ser a sua função: contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, garantindo a ampliação do saber sem destruir as experiências da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, A., TEALE, W. A lecto-escrita como prática cultural. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 213-230.

CARVALHO, A. O desenvolvimento do discurso narrativo: a relação interjogos na emergência das narrativas orais. Estudos Lingüísticos, n. 28, p. 240-248, 1989. número especial sobre os Anais do Seminário do GEL, Lorena, 1989.

CASTANHEIRA, M. L. Da escrita no cotidiano à escrita escolar. Leitura: Teoria e Prática, v. 11, n. 20, p. 34-45, dez. 1992.

COOK-GUMPERZ, J. A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. cap.: Alfabetização e escolarização: uma equação imutável?

DE LEMOS, C. Prefácio. In: KATO, M. A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1989. p. 9-14.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GRAFF, H. O mito do analfabetismo. Teoria e Educação, n. 2, p. 30-64, 1990.

HEATH, S. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. Language in Society, v. 1, 1982.

KLEIMAN, A. et al. Letramento e escolarização. uma pesquisa para uma prática convergente. Campinas: Unicamp, 1990.

MATTA, R. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

MAYRINK-SABINSON, M. Para que serve a escrita, quando você ainda não sabe ler/escrever? Leitura: Teoria e Prática, n. 9, p. 20-24, dez. 1990.

MIRANDA, M. Os usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares. Belo Horizonte, 1992 Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, UFMG.

MOREIRA, N. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M. (Org.). A concepção da criança sobre a escrita. Campinas: Fontes, 1988. p. 15-51.

NICOLACI-DA-COSTA, A. Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social. Rio de Janeiro, 1987.

OLIVEIRA, M. Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento. Travessia, p. 17-20, jan. / abr. 1992.

ORLANDI, E. Histórias das leituras. Leitura: Teoria e Prática, v. 3, n. 3, jul. 1984.

PATTO, M. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? Revendo a proposta de alfabetização. São Paulo: SEE, Cenp, 1973. p. 13-21.

REGO, L. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. (Org.). A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988. p. 105-134.

SENA, M. A educação das crianças: representações de pais e mães das camadas populares. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) Departamento de Psicologia, USP.

SMOLKA, A. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, A. et al. Leitura e desenvolvimento da linguagem. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p. 23-41.

SNOW, C. Literacy and language: relationships during the preschool years. Harvard Educational Review, v. 53, n. 2, maio 1983.

SOARES, M. Conceito de alfabetização e suas implicações sociais e educacionais. Palestra proferida em Fortaleza em 27 de maio de 1993. Gravação.

STREET, B. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TERZI, S. Ruptura e retomada na comunicação: o processo de construção de leitura por crianças de periferia. Campinas: IEL, 1991 Tese (Doutorado) – Unicamp.

TFOUNI, L. Escrita, alfabetização e letramento. Cadernos CEVEC, n. 4, p. 18-24, 1988.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEID, N. Buscando caminhos para a educação rural: a criança do campo e seu aprendizado na vida. Educação em Revista, Belo Horizonte: p. 20-26, jul. 1987.

WELLS, C. In: Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing. Cambridge: University Press, 1985. cap.: Preschool literacy: related activities and success in school.

WOODS, C. A lecto-escrita nas interações: uma busca das dimensões e significados sociais. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 250-257.