



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

IVNA SANTOS DA SILVA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
OLHANDO O CONTEXTO FAMILIAR**

Salvador
2007

IVNA SANTOS DA SILVA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
OLHANDO O CONTEXTO FAMILIAR**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso do
Mestrado Acadêmico em Letras, como requisito parcial
para obtenção do grau de mestre em Lingüística Aplicada
ao Ensino de Língua Portuguesa.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. América Lúcia Silva César

**SALVADOR
2007**

A

Edilton Silva e Dalvanice Silva, meus pais queridos, razões da minha existência, pelo grande exemplo de coragem, persistência e inspiração nas horas difíceis.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, para muitos, não é um ato fácil de ser realizado, porém, acredito, também, que é “sempre a melhor maneira de merecer”.

Desde o nosso despertar matinal, devemos lembrar que estamos vivos mais um dia e agradecer a Deus por esse merecimento, que vem coberto de “glórias”: o ar que respiramos, o sol que nos aquece, os pássaros, o alimento que dependeu de muitos para chegar até nós, a saúde, a vida também de nossos entes queridos, enfim, tudo o que Deus, nosso Pai, nos dá a cada dia.

É preciso lembrar que a ação de agradecer deve ser diariamente realizada, mesmo através dos pequenos, mas essenciais atos, os quais se configuram em alimentos para a alma.

A minha caminhada em busca da realização profissional, desde o início, foi de muita luta, estudo, dificuldades, ansiedades, tensões, barreiras... Todavia, encontrei, em algumas pessoas, o alicerce e a força para continuar sempre lutando, à procura de novos conhecimentos, a fim de romper conceitos preestabelecidos e/ou paradigmas os quais, eu sei, não serão dirimidos da noite para o dia.

Aprendi, nessa desafiante trajetória do mestrado, o principal, que foi internalizar, de forma definitiva, o quanto sou capaz, inteligente e dedicada aos meus projetos, tanto os profissionais quanto os de vida, desenvolvendo, assim, a certeza, agora inabalável, de jamais desistir dos meus objetivos.

Agradeço ao companheirismo, atenção e paciência despendidas nos momentos mais difíceis da execução deste trabalho, ao amor incomensurável de meu esposo Marcos.

Aos meus pais, em especial, por acreditar na minha capacidade, pelo incentivo e amor constantes. Expresso, aqui, minha gratidão, pois muito do que sou hoje devo a vocês – Edilton e Dalvanice.

Aos meus irmãos e familiares, pelo apoio e força nas horas mais difíceis desta caminhada.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. América Lúcia Silva César, excelente mestra, sempre participativa dessa árdua jornada, atenta às minhas preocupações e experiências, contribuindo com suas importantes colocações, indicações imprescindíveis, críticas construtivas, o que, dessa forma, a faz presente em cada linha que constitui esse texto. Para você, meu muito obrigada.

À Fátima, minha querida amiga, pelo apoio nos momentos de indecisão e paciência no desenvolver do trabalho, cuja ajuda foi deveras importante.

Ao senhor Lauro, cuja ajuda foi imprescindível a este trabalho.

A todos aqueles que contribuíram com uma palavra, um olhar, um abraço, uma música, uma mensagem de ânimo, como um “bálsamo” para a minha vida.

Aos meus alunos e seus familiares, os quais contribuíram para a realização deste trabalho, com suas experiências e energia, inspirando-me cada vez mais a trilhar por este caminho, sem os quais esta pesquisa não teria sido possível.

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de cunho etnográfico sobre práticas de letramento de alunos da 4ª série do ensino fundamental, estudantes de uma escola municipal de ensino de Salvador, a escola Abrigos Filhos do Povo, e moradores do bairro da Liberdade e adjacências. Como objeto de estudo, têm-se práticas de letramento dos sujeitos envolvidos na pesquisa participante. A preocupação central desta pesquisa surge a partir do momento em que foi observada uma lacuna na relação entre a prática escolar, denominada, neste trabalho, “práticas de letramento escolar”, e a cultura de letramento dos alunos trazida do seu contexto social mais próximo. Por letramento, entende-se práticas sociais de leitura e de escrita realizadas em contextos específicos. Assim, os objetivos desta pesquisa envolvem a observação e descrição dessas práticas de letramento fora do contexto escolar. Em se tratando de uma pesquisa de cunho etnográfico, realizaram-se registros de campo, através de anotações, questionários e transcrições das gravações em áudio, durante as visitas nas famílias. Contou-se, como colaboradores da pesquisa, alunos de nove a quinze anos de idade, bem como seus familiares. Conclui-se, após as análises realizadas, que muitas são as práticas de letramento realizadas fora da escola e essas não podem ser desconsideradas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, em especial quando a aprendizagem está sendo construída em sala de aula.

Palavras-chave: etnográfico, letramento, família, escola.

ABSTRACT

This work is the result of the ethnographic research about the literacy of 4th grade students of the fundamental teaching, students of a municipality school of Salvador and inhabitants of Liberdade County and its adjacencies. The object of the study it's the literacy practice of the participants involved in this research. The main concerning about the research comes to the moment that it was observed a lack in the relation between the scholar practice, named in this work, "scholar literacy practice", and the literacy culture of the students brought from its most close social context. By literacy it can be understood as social practices of reading and writing made in specific contexts. This way, the objectives of this research involve the observation and the description of these practices of literacy out of the scholar context. Regarding of this ethnographic research were kept records of field through entry notes, questionnaires and tape recording in the course of the visiting to the families. How collaborators of the research were presented students between nine and fifteen years old, and their relatives as well. How conclusion, it was perceived that many are the practices of literacy made out of school and these practices may not be disregarded by the teacher in the method of teaching and apprenticeship, mainly speaking when this apprenticeship is developed in the class-room.

Keywords: Ethnographic, Literacy, Family, School.

“A doutrina nasce para ficar, a teoria nasce para morrer. O autor de uma teoria sabe que o que está produzindo tem data, tem um prazo para viver e morrer, ou, do contrário, pretende-se tornar-se doutrinário. [...] A doutrina é imposta, por isso permanece. As teorias morrem, porque são informadas pelo movimento histórico, mas enquanto vivem são válidas, eficazes, porque verdadeiras”.

Milton Santos (2000:48-49)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AUC	Área Urbana Contínua
LA	Lingüística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEP	Projeto de Extensão Pedagógica

RELAÇÃO DE ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO 1	93
ANEXO B - QUESTIONÁRIO 2	94
ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA 1	95
ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTA 2	96
ANEXO E – ATIVIDADE	97
ANEXO F - NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO	98
ANEXO G - VISITA À OFICINA DE PERCUSSÃO DO PROJETO DO ILÊ AIYÊ	99

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
1. CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO.....	16
1.1 Letramento, Alfabetização e Escolarização: Processos em Discussão.....	23
1.1.1 Letramento e Lingüística Aplicada	31
1.2 Práticas de Letramento: O Contexto Familiar.....	34
2. NA TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR.....	38
2.1 O Cenário de Pesquisa.....	38
2.1.1 Um Pouco da História do bairro da Liberdade.....	42
2.2 Abrigo Filhos do Povo: Uma Escola que faz a História... ..	49
3. RETRATOS DE FAMÍLIA EM 3X4.....	53
4. INTERAÇÃO E REFLEXÃO: UMA ANÁLISE DOS EVENTOS DE LETRAMENTO.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	88
ANEXOS.....	92

Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa - UFBA

S586 Silva, Ivna Santos da.
Práticas de letramento no ensino fundamental : olhando o contexto familiar / Ivna Santos da Silva. - 2006.
101 f.

Inclui anexos.
Orientadora : Profª. Drª. América Lúcia Silva César.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2006.

1. Letramento. 2. Língua portuguesa - Escrita. 3. Família. I. César, América Silva.
II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 372.4

CDU - 028.1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho, de cunho interpretativista¹, envolve práticas de letramento no contexto familiar de estudantes de uma classe da 4ª série do ensino fundamental da rede pública municipal de Salvador.

Considerando que os estudos acadêmicos sobre o letramento ainda são insuficientes no que diz respeito ao contexto sociocultural observado, escolhi investigar aspectos do contexto familiar, porque, dessa forma, pude olhar mais de perto a vida dos alunos e alunas do ensino fundamental, pois, como professora, faço parte dessa seara de necessidades, próprias da escola inicial, na busca de alfabetizar e formar cidadãos críticos e reflexivos desde a base, num contexto em que se encontram diferentes identidades, costumes, culturas e linguagens.

O cenário de dificuldades pelo qual a educação fundamental hoje passa mostra claramente que, através do ensino básico, os saberes devem ser construídos e fortalecidos, a fim de tomar rumos e poder continuar nessa esfera constituída pela aprendizagem oferecida na escola.

A pesquisa tem como foco a linguagem no contexto social, sendo importante contemplar alguns aspectos acerca da Lingüística Aplicada (LA), bem como de outros campos de estudo envolvendo os usos da linguagem, visando compreender o objeto de estudo empreendido em sua complexidade.

As mudanças ocorridas na sociedade moderna, fruto do grande avanço tecnológico e do rápido processo de urbanização nas últimas décadas, são fatores que interferiram nas relações familiares, transformando-se num processo merecedor de atenção.

Como professora e “aprendiz” de pesquisadora, encontro-me, conforme o nome bem explica, aprendendo, aos poucos, a trabalhar com a etnografia e, ao mesmo tempo, amadurecendo algumas estratégias desse processo metodológico. Por outro lado, viver nesse contexto de sala de aula e interagir com as pessoas da comunidade da Liberdade, provocaram, em mim, uma inquietude e a necessidade de uma maior interação com as famílias dos meus alunos, no sentido de me aproximar mais e de obter maior participação no processo educativo dos seus filhos.

1. Pesquisa baseada na interpretação da realidade, tornando o mais explícito possível as evidências ou pontos de apoio das interpretações. Erickson (1973).

Tal inquietude foi o que motivou o desenvolvimento desta pesquisa, transformada em reflexões respaldadas, aqui, por leituras, estudos e observações acerca da relação família e letramento, buscando compreender como práticas de letramento ocorrem fora dos limites da sala de aula.

Assim, essa maneira escolhida para pesquisar, permitiu-me observar mais de perto as famílias destes alunos, seus comportamentos, atitudes, suas culturas, assim como observar as relações entre eles e as suas práticas de letramento. Essa condição de observadora conduziu-me a considerar as práticas desenvolvidas em sala de aula como “influenciadas” pela cultura de letramento trazida de casa.

O percurso de investigação, realizado por mim, implica conhecer melhores formas de se tratarem os problemas com os quais se defrontam os sujeitos da sala de aula, bem como de compreender a minha prática pedagógica, para a qual considero esta tal pesquisa um veículo provocador de mudanças.

Partindo do percurso de questionamentos e reflexões acerca da minha prática pedagógica, observei que, somente investigar as práticas de letramento escolares não seria o suficiente para melhorar o trabalho desenvolvido em sala de aula, porque não estaria levando em consideração outros contextos nos quais os sujeitos da pesquisa estavam inseridos.

Comungando com as idéias de Freire (2000), as quais pressupõem que a leitura de mundo precede a leitura das palavras, considero importante a observação de diversos contextos, para entender melhor as práticas de letramento. Isso implica conceber que o valor da aprendizagem da escrita para o indivíduo só terá sentido se vivenciada por ele e se para ele tiver significado.

É importante ressaltar que muito é sabido sobre práticas escolares, por conta da própria prática em sala de aula, neste contato constante com os alunos. Todavia, observar e descrever as duas práticas, seja a escolar, seja a familiar, é um trabalho que demandaria muito tempo. Por isso, fiz um recorte, nesta pesquisa, limitando-me apenas a observar e descrever as práticas dos alunos nas famílias, de forma a possibilitar a realização de uma pesquisa mais consistente.

Dessa forma, como objetivos desta pesquisa, busquei observar e descrever práticas de letramento do aluno ou aluna na família, no contexto do bairro da Liberdade, local onde residem os colaboradores deste trabalho.

Toma-se, então, neste trabalho de cunho etnográfico, o contexto familiar como fator de forte influência na construção lingüística do aluno, visto que

representa o espaço fundamental no qual a criança está inserida, com seus conflitos, confrontos ideológicos e culturais.

O panorama hoje apresentado pela educação fundamental, na escola pública, a partir de observações feitas em função desta pesquisa, parece não privilegiar as práticas sociais de leitura e escrita, apesar de haver um discurso corrente nas próprias instituições de ensino, no sentido de colocar a importância do letramento em todos os níveis de organização da sociedade.

De forma a ilustrar esse panorama, Soares (2005) cita como referência dados divulgados pelo Ministério da Educação. Segundo esses dados, em cada mil crianças que ingressaram na 1ª série, em 1963, no Brasil, apenas 449 ingressaram na 2ª série. Em 1974, dez anos depois, de cada mil crianças matriculadas na 1ª série, apenas 438 chegaram ao ano seguinte (1975), ou seja, à 2ª série.

Por si só, tais dados falam da complexa tarefa reservada aos profissionais da educação, no sentido de compreendê-los e de tentar superar os problemas de letramento e inserção social.

A problemática central, nesta investigação, pode ser representada pelas seguintes questões:

1. Quais são as práticas de letramento encontradas no contexto fora da escola?

2. De que forma (como) elas se realizam?

No entanto, esta pesquisa também considera, além das questões citadas, mesmo periféricamente, as seguintes indagações:

1. Como se estabelecem as relações de poder entre os elementos do contexto familiar?

2. De que forma as práticas de letramento empoderam os alunos no contexto familiar?

Importante esclarecer que as observações e relatos foram organizados em capítulos, de modo a estabelecer um acompanhamento do percurso da pesquisa. No primeiro capítulo, intitulado *Concepções de letramento*, abordo concepções de letramento em diversos autores como Marcuschi (2001), Kleiman (2004), Street (1984), Soares (2004,2005), Tfouni (2005), dentre outros.

Procuró firmar, também, a diferença entre letramento, alfabetização e escolarização, discutindo, de forma mais aprofundada, o letramento como objeto de pesquisa na Lingüística Aplicada, bem como práticas de letramento ocorridas no

contexto familiar. No segundo capítulo, *Na Trajetória do Pesquisador*, apresento a descrição do cenário da pesquisa e também um pouco da história do bairro da Liberdade e da Escola Abrigo Filhos do Povo, marcos de todo o percurso do pesquisador.

No terceiro capítulo, *Retratos de Família em 3x4*, é feita a descrição das famílias visitadas. E, no quarto capítulo, *Interação e reflexão: uma análise dos eventos de letramento*, realizo uma análise dos eventos de letramento, buscando relacionar a teoria à prática. Nas *Considerações finais*, apresento apreciações sobre o objeto de estudo - práticas de letramento - oferecendo sugestões ou possíveis caminhos para o trabalho em sala de aula.

1. CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

Os questionamentos acerca de minha prática pedagógica, referentes às ações desenvolvidas em sala de aula, conduziram-me ao objeto central deste trabalho: as práticas de letramento. Assim, inicio essas considerações levando em conta práticas de letramento que se instauram nas relações familiares, em especial, e em outros contextos de letramento, como a igreja, o bairro, o bloco afro, partindo do pressuposto de ser o aluno participante de variados eventos de letramento no seu cotidiano em diversos contextos sociais fora da escola.

É amplamente reconhecida a importância do lugar do professor na condução pedagógica, calcada nas práticas de letramento escolares em detrimento da cultura de letramento do aluno fora da escola. As perspectivas do letramento sugerirão alguns parâmetros para a análise pretendida, mas, antes, faz-se mister estabelecer, aqui, uma discussão acerca do conceito de letramento.

Compartilho com autores estudados, a idéia de que o letramento se relaciona com os usos e funções sociais da língua escrita. Dessa forma, refiro-me a uma sociedade centrada em comportamentos que exigem dos seus indivíduos determinadas práticas de leitura e escrita.

No entanto, a realização de tais práticas, bem como seus significados, pode variar no tempo e dependerá, dessa forma, da configuração da sociedade. Logo, os significados dessas práticas, assim como seus usos e formas de produção, poderão estar sujeitos ao tipo de sociedade e às políticas educacionais em vigor num determinado momento histórico.

Soares (2004), em sua obra *Letramento, um tema em três gêneros*, dá visibilidade ao termo “letramento”, tanto do ponto de vista etimológico, quanto do ponto de vista sócio-histórico. Segundo a autora, o termo “letramento” é recente no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas no Brasil. Aparece a partir da segunda metade dos anos 80 e suas primeiras ocorrências podem ser encontradas em Kato (1986).

Para Soares (2004), embora a palavra letramento já venha figurando no trabalho de Kato (1986), foi com Kleiman (1995) que o termo passou a figurar em título de livro, no trabalho *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Soares (2004) apresenta motivos para a compreensão dessa nova maneira de ver a leitura e a escrita na sociedade:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam uma prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração; não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio (SOARES, 2004a, p.45-46).

Segundo essa autora, etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com sufixo – cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). Prossegue salientando ser *literacy* o estado ou condição assumida por quem aprende a ler e escrever, concluindo estar implícita, neste conceito, a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, tanto para o grupo social no qual é introduzida, quanto para o indivíduo que aprende a usá-la.

Ainda conforme Soares (2004) é esse, portanto, o sentido do letramento, palavra criada a partir da tradução “ao pé da letra” do inglês *literacy*, sendo, conforme explica, “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever e o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita”.

Com base em Kleiman (2004), o conceito de letramento começou a circular nos meios acadêmicos numa tentativa de colocar, de um lado, estudos sobre o “impacto social da escrita” e, de outro, os estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares enfatizam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

No parecer de Kleiman (2004), a mais importante das “agências de letramento”, no caso, a escola, preocupa-se somente com um tipo de prática de letramento: que é a alfabetização, (processo de aquisição de códigos: alfabético, numérico; processo concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola). Assim, a escola desconsidera o letramento como prática social, a exemplo da família, da igreja, da rua, do lugar de trabalho, referenciais de letramento, pois, muito diferentes.

Ao tratar sobre aspectos do letramento, Kleiman (2004) coloca ser possível defini-lo, hoje, como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia para objetivos e contextos específicos.

A partir dessa colocação, pontua que as práticas escolares - antes vistas como parâmetros para as práticas sociais, segundo as quais o letramento era definido e os sujeitos eram classificados em alfabetizados e não-alfabetizados - passaram a ser apenas um tipo de prática. A autora reconhece as práticas escolares como dominantes, de modo a determinar uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Na definição de Tfouni (2005), consideram-se os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Para a autora, o letramento busca estudar e descrever o que ocorre nas sociedades ao adotarem um sistema de “escritura”, seja de forma restrita ou generalizada.

A partir dessas colocações, passo a refletir que os estudos acerca do letramento devem privilegiar a investigação de sujeitos tanto alfabetizados como os não alfabetizados, evitando a tradicional focalização na qual sempre se confere à aquisição e uso da escrita um caráter individual em detrimento das práticas coletivas.

Nesse sentido, Tfouni (2005) ressalta que os estudos sobre o letramento não se limitam apenas àquelas pessoas possuidoras do saber da escrita, mas também buscam investigar as conseqüências da ausência da escrita em nível individual. Embora normalmente remeta ao social mais amplo, ela pondera sobre a necessidade de verificar quais características da estrutura social possuem relação com os fatos estabelecidos.

Quanto ao termo letramentos, convém explicitar, aqui, a posição de Street (1984), para o qual não se pode supor a existência de um só letramento, visto que existem “letramentos sociais” que emergem e se desenvolvem fora da escola, devendo, por isso, ser apreciados.

Na parte inicial do seu capítulo, intitulado Teoria do Letramento, Street (1984) afirma usar o termo letramento como uma parte das práticas sociais e das concepções de leitura e escrita. Nesse capítulo, o autor procura demonstrar que a representatividade das práticas e conceitos de leitura e escrita particulares, em uma determinada sociedade, depende, sobretudo, do contexto sócio-histórico. Assim,

para ele, essas práticas deverão estar envolvidas numa “ideologia’ e não podem ser isoladas ou tratadas como ‘neutras’ ou meramente técnicas”.

Street (1984) acentua o fato de que a forma como as práticas são ensinadas e também reveladas depende, sobretudo, da natureza da formação social, sendo tais práticas e conceitos inseridos no processo de letramento, aspectos de uma ideologia específica, acreditando no poder de apreensão social do letramento.

Buscando explicar as diferenças entre estas abordagens para a análise do letramento, o autor tenta distinguir entre ‘modelo ideológico’ e ‘modelo autônomo’ de letramento. No modelo autônomo proposto, é considerado o letramento como ocorrendo numa única direção, na qual o seu desenvolvimento pode ser traçado e associado a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social.

Esse modelo associa a escrita ao desenvolvimento cognitivo, isto é, atribui “poderes” e qualidades que são, de certa forma, considerados como intrínsecos à escrita. Sob esse ponto de vista, a escrita prescinde do contexto de sua produção; é, pois, tomada como um produto completo em si mesmo, concebendo a cultura letrada como padrão, como correta, produzindo concepções equivocadas e atitudes preconceituosas acerca de grupos minoritarizados, não detentores da escrita, reforçando os mitos encarregados de estabelecer a relação entre desenvolvimento cognitivo e escrita.

Em Cook-Gumperz (1991), fica evidente que a aquisição da escrita não acontece de maneira isolada de seu contexto de produção, apenas considerando o desenvolvimento cognitivo, mas envolve “circunstâncias sociais e tradições históricas específicas”. É necessário, ao tratarmos de questões relativas ao letramento, sermos muito específicos acerca de nossas comparações, de modo a evitar mitos capazes de determinar a relação entre desenvolvimento cognitivo e escrita e, ao mesmo tempo, a tomada de rumo de concepções equivocadas e preconceituosas sobre grupos minoritarizados.

Ainda tecendo considerações acerca do letramento, Street (1984) faz referências ao trabalho de Harvey J. Graff (1979), um historiador social que, de forma similar, apresentou uma concepção de letramento como construção social. O que por ele é denominado “mito do letramento”, é calcado na crítica à crença do letramento por si só como indutor do melhoramento social, da civilização e da mobilidade social. Ou seja, o letramento como ‘autônomo’ e ‘neutro’.

A partir da valorização da escrita pela sociedade, o “mito do letramento” faz parte da ideologia que, segundo Kleiman (2004), vem se reproduzindo nos últimos 300 anos, conferindo ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição, mas também no âmbito social.

No entanto, esse “mito do letramento” não se mantém, pois não há evidências de caráter histórico nem empírico para sustentar a relação entre alfabetismo e mobilidade social. Até porque, a condição de letrado necessita ser paralela às transformações em diferentes dimensões sociais como trabalho, ciência, participação popular e a cultura, de forma a se operarem as mudanças almejadas na qualidade de inserção dos grupos à margem da sociedade.

Em contrapartida ao modelo autônomo, o modelo ideológico de letramento de Street (1984) prioriza práticas sociais específicas de leitura e escrita, reconhecendo a ideologia nelas implicada e, por conseguinte, assimilam a natureza ideológica e discursiva permeadas nestas práticas. Esse modelo enfatiza o processo de socialização na construção do significado do letramento pelos participantes. Por isso, é considerado, por Street (1984), como sendo o mais próximo das práticas realizadas nas instituições sociais, não se restringindo ao aspecto puramente escolar, formal.

No modelo ideológico, tem realce aquilo apresentado como realmente significativo para grupos sociais específicos. Street (1984) também se concentra na correspondência e interação dos modos oral e escrita de manifestação da linguagem, ao invés de enfatizar a ‘grande divisão.’²

Muitos lingüistas influentes das gerações iniciais, como Bloomfield (1933), assumiram a posição da fala como base da análise da língua, sendo a escrita apenas uma transposição das estruturas para o código gráfico. Já os gramáticos, tomaram por base a língua escrita em seus modelos de análise como referência para a modalidade falada da língua. Em ambas as posições, há o privilégio de uma modalidade sobre a outra.

2. Essa teoria propõe que, em uma sociedade letrada, haveria uma separação radical entre usos orais e usos escritos da língua, caracterizando dois tipos específicos de discurso: o discurso oral e o escrito. No primeiro, teríamos contextualização, informalidade, casualidade, envolvimento interpessoal e um tipo de raciocínio “emocional” e “ambíguo”; no segundo, teríamos perda do contexto imediato, estilo formal, evitação ou inexistência de envolvimento interpessoal, além de um tipo de raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico. (Tfouni, 2005, pp. 47-48).

A visão que considerava a dicotomia entre oralidade e escrita e, como conseqüência, entre oralidade e letramento, começou a sofrer mudanças a partir dos anos 80, em oposição aos estudos das três décadas anteriores, quando se examinavam a oralidade e a escrita como estanques, atribuindo “poderes” cognitivos à escrita. Ao considerar a dicotomia oralidade e letramento, atribuía-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua. Hoje, predomina a posição de ser possível conceber a oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Ratificando a posição da inexistência de não haver diferenças estanques entre a fala e escrita, no seu trabalho com oralidade, Marcuschi (2001), em relação ao letramento, pontua ser impossível, atualmente, investigar oralidade e letramento sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas na civilização contemporânea. De igual modo, continua Marcuschi (2001), já não se podem observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre fala e escrita sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana, tornando-se difícil o tratamento das relações entre estas últimas, centrando-se exclusivamente no código.

No tocante ao aspecto acerca da leitura e da escrita, é importante salientar que, para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, a necessidade da seguinte compreensão: “leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento”, podendo a escrita transformar a fala e a fala ser influenciada pela escrita.

No entanto, uma vez adotada a posição de estarmos lidando com práticas de letramento e oralidade, será importante não esquecer o fato de as línguas se fundirem em usos. Nesta pesquisa, adota-se a concepção de língua nas suas formas de uso, tomando os usos da língua como determinantes da variação lingüística.

Ainda no quadro das considerações envolvendo o tema do letramento, julgo pertinente retomar um dos posicionamentos de Tfouni (2005), no qual ela afirma, em princípio, não haver questão fechada acerca do que seja o letramento.

Termo tomado pela autora como um neologismo, e reconhecidamente visto por muitos autores com certa cautela, letramento está sendo amplamente usado em textos técnicos, enfocando as questões da escrita sob diversos ângulos.

Para Tfouni (2005), a necessidade de se utilizar esse termo surgiu da conscientização dos lingüistas de haver algo transcendendo os limites da alfabetização. A existência, por assim dizer, de alguma coisa mais ampla ou mesmo determinante desta. As práticas de letramento escolares decorrem de critérios definidos pela escola para avaliar e medir as habilidades³ de leitura e escrita: um conceito limitado, em geral insuficiente, no anseio de responder às exigências das práticas sociais englobando a língua escrita fora da escola.

Por outro lado, conforme vários posicionamentos teóricos adotados sobre o letramento, atualmente existe uma polissemia relacionada a esse termo, tornando, assim, a sua conceituação complicada. Quanto ao fato de se tornar difícil uma definição de letramento, Britto (2005) vê, na oposição estabelecida entre o conceito de letramento e a alfabetização, uma das questões mais polêmicas dos usos conferidos, atualmente, ao conceito de letramento, particularmente no tangente à educação escolar.

Segundo Britto (2005), o letramento se constitui, de fato, no termo mais usado recentemente, estando exposto às diversas interpretações, a depender do ponto de vista pelo qual ele é considerado. Um primeiro raciocínio, ele explica, estaria voltado para a distinção do processo de distribuição dos saberes, ou seja, ações político-sociais e pedagógicas, no qual os sujeitos estão inseridos, bem como do estado em que se encontram esses indivíduos ou grupos, com suas habilidades de ler e escrever. Para o autor, essa noção de processo remete às práticas sociais de uso da escrita e da leitura, assim como determinam modos privilegiados de levar adiante a tarefa do ensino, da escrita e da cultura.

Já o segundo raciocínio exposto por Britto (2005), estaria relacionado à noção de alfabetizado, letrado ou educado que confere às habilidades de escrita passíveis de serem desenvolvidas por uma pessoa em diferentes contextos sociais. Uma terceira interpretação defendida pelo autor, é a que determina uma separação entre as dimensões individual e coletiva, cuja diferença implica rever os métodos e instrumentos de avaliação de nível de alfabetismo, bem como de políticas públicas de educação e cultura.

Assim, Britto (2005) percebe a prevalência, na sociedade contemporânea, da valorização da dimensão individual, esta, quase sempre voltada para a verificação

3. Termo comumente utilizado por Soares (2004) ao referir-se às práticas de letramento escolares.

das competências e produção de escalas de capacidade medidas por testes individuais em detrimento da dimensão coletiva.

Através do trabalho por mim desenvolvido em sala de aula, percebi que os alunos, mesmo adquirindo “habilidades na leitura e escrita”, não têm garantido o letramento. Isto porque a aquisição da escrita não se dá somente a partir da escolarização. Diversas práticas de letramento surgem da necessidade dos indivíduos em outros contextos, devendo, pois, ser consideradas pela escola. A escola, como se pode notar, normalmente não está atenta a essa questão e termina por construir práticas distantes das predominantes no ambiente sociocultural do seu aluno.

Parto do pressuposto de ser o aprendizado e o uso de uma língua natural formas de inserção cultural e de socialização. No entanto, torna-se preocupante o fato de os indivíduos não possuírem acesso a diversos gêneros e tipologias textuais no seu processo de escolarização, já que a sociedade exige, cada vez mais, leitores críticos, capazes de lidar com as diversas situações por ela proporcionadas. Reforço a produção, distribuição e utilização do material escrito na escola como necessárias, embora não se constituam como condições únicas para o letramento. A falta de materiais impressos, bem como a dificuldade de acesso a estes materiais, de modo a levar as pessoas a compartilhar dos bens materiais da cultura letrada, poderá se transformar numa mola propulsora à exclusão de muitos.

Compreendo o letramento como um processo sócio-histórico e não somente individual, “autônomo”. Tal postura me leva ao aprofundamento sobre suas características, buscando, em contrapartida, analisar aspectos da alfabetização. Além do conceito de alfabetização, figurado no desenvolver deste capítulo, “escolarização” é outro conceito que também deve ser considerado nesse percurso reflexivo acerca do letramento e que será devidamente abordado no tópico a seguir.

1.1 Letramento, Alfabetização e Escolarização: Processos em Discussão

Pelo exposto, até o momento, em torno das práticas de leitura e escrita, pode-se perceber uma relação entre alfabetização, letramento e escolarização. Neste caso, considero importante estabelecer diferenças entre os três processos,

objetivando compreendê-los melhor, buscando refletir-lhes a natureza, bem como o que representam nos estudos abarcando a linguagem.

Para entendermos o sentido da palavra letramento, inicio por Soares (2005), responsável pela apresentação de várias definições acerca do termo, algumas das quais citadas no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Dentre elas, estabelece-se eventualmente uma relação opositiva com o termo “analfabetismo”, estado ou condição de analfabeto. Para Soares (2005), “analfabeto” se refere a quem não conhece o alfabeto, não sabe ler e escrever. Define, ainda: “alfabetizar significa ensinar a ler e a escrever, assim como alfabetização é a ação de alfabetizar”.

A palavra letramento, segundo Soares (2005), surge no campo semântico das palavras analfabeto, analfabetismo, alfabetização e alfabetizar. Isto porque foi “introduzida muito recentemente na língua portuguesa, tanto que quase podemos datar, com precisão, sua entrada na nossa língua, identificar quando e onde essa palavra foi usada pela primeira vez”.

Assim, a fim de percebermos a etimologia da palavra letramento, Soares (2005) traz as definições do Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa acerca das palavras letrado e iletrado, significando, respectivamente, “versado em letras” ou “erudito” e “que não tem conhecimentos literários”. Dessa forma, ela considera o sentido no qual nos referimos às palavras letrado e iletrado sem, com isso, estabelecer relação com o sentido da palavra letramento.

Soares (2005) considera o letramento como algo além da aprendizagem da leitura e da escrita. Para ela, a pessoa letrada⁴ passa a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, adquirindo um novo estado no qual, socialmente e culturalmente, já não é a mesma. Isto não quer dizer mudança de classe social, cultural, mas sim aquisição de um novo modo de pensar e de viver em sociedade, sua relação com os outros e com o contexto onde vive que passa a ser diferente.

4. A palavra letrada é entendida, aqui, no sentido de caracterizar a pessoa que, além de saber ler e escrever, faz uso freqüente da leitura e da escrita.

Quero acrescentar que, conforme apresentado neste cenário, no qual pessoas lidam diariamente com os usos da leitura e da escrita, também surgem novas formas no falar, caracterizando, pois, mudanças na linguagem oral de adultos a partir das práticas de escrita em que se inserem. Isto implica diferenças evidentes nas maneiras de falar do mais letrado em relação às maneiras de falar do não-alfabetizado, deixando claro que o contato com a língua escrita traz mudanças no uso da linguagem oral, bem como no vocabulário e nas estruturas lingüísticas.

Assim, Kato (2002) apresenta os estudos de Brown (1981), os quais revelam sua concepção da fala sendo influenciada pela escrita e não da escrita como a transcrição da fala “ideal” ou “cultura”. Faz-se pertinente, então, apresentar outra informação, trazida por Soares (2005), acerca da diferença entre o letramento e alfabetização:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2005b, p. 39-40).

Em meio a tantas explicações e definições de autores acerca do letramento, pode-se concluir que este conceito ultrapassa o processo de alfabetização, o qual, por sua vez, restringe-se à aprendizagem da leitura e da escrita. O letramento expressa uma condição, um estado de quem interage e faz uso freqüente da leitura e da escrita nos diversos contextos sociais.

A fim de estabelecer diferenças entre alfabetização e letramento, procuro esclarecer, utilizando outras considerações de Soares (2005), que um adulto pode ser analfabeto e letrado, quando este adulto, por exemplo, pede a alguém para escrever uma carta por ele, situação em que esse adulto utiliza, na sua fala, ao ditar a carta, estruturas próprias da língua escrita.

Outro exemplo, também evidenciado pela autora, diz respeito ao adulto que, embora analfabeto, apresenta certo “nível” de letramento quando, a título de ilustração, solicita a alguém a leitura de uma notícia de jornal ou qualquer outro texto de seu interesse, uma placa na rua ou o roteiro de um ônibus. Ou seja, mesmo não sabendo ler, usa as funções próprias da língua escrita.

De forma análoga, Soares (2005) explica como o mesmo processo também pode acontecer com crianças não alfabetizadas vivendo em contextos de

letramento, convivendo com livros, ouvindo histórias e vendo adultos lendo e escrevendo. Tais crianças cultivam e exercem práticas de leitura e de escrita pegando um livro e fingindo estar lendo, tomando um papel e “escrevendo” uma história.

O contrário, conclui a autora, também pode acontecer: pessoas alfabetizadas e não letradas, ou seja, pessoas que sabem ler e escrever e, no entanto, não exercitam práticas de leitura e escrita; não lêem livros, jornais ou, ainda, não são capazes de interpretar um texto lido, possuindo dificuldades ao escrever um texto.

Considero importante apresentar minhas considerações acerca das concepções de tipos e níveis de letramento de Magda Soares (2005), visto que, para essa autora, uma vez que o indivíduo se envolve com o letramento, mesmo antes de ser alfabetizado, ou de ter passado pelo processo de escolarização, é preciso cuidar para não cair no equívoco de enaltecer funções próprias da língua escrita, desprezando o seu contexto de produção, bem como fazendo emergir um processo de seriação individual, reforçando os mitos já criados em torno do letramento.

Apesar de admitir haver intenções positivas na sua concepção de letramento, pretendo, com essa colocação, continuar questionando a divisão feita pela autora em tipos e níveis, cujo posicionamento determina aspectos da escolarização numa perspectiva individual e “autônoma”⁵, contradizendo o que defende como letramento.

Já para Tfouni (2005), a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito. O primeiro, referindo-se à aquisição da escrita como a aprendizagem de habilidades de leitura e escrita, e as práticas de linguagem como pertencendo ao âmbito individual. O segundo, focalizando aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, preocupando-se em investigar não só quem é alfabetizado, mas também quem não é, centralizando-se no âmbito social.

Considera-se, então, que, na visão sociointeracionista, a alfabetização não chega a se completar, levando-se em conta a sociedade em processo de transformação permanente e que a atualização individual é, portanto, necessária para o acompanhamento dessa dinâmica social.

5. Street (1984) propõe o modelo autônomo de letramento tentando distingui-lo de escolarização, considerando que ele ocorre numa única direção, na qual seu desenvolvimento pode ser traçado, associado com ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social.

Retomando, neste ponto, a segunda concepção de alfabetização, segundo a qual Tfouni (2005) a alfabetização um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes, mostra-se pertinente citar a perspectiva de Ferreira (2001), ao afirmar que a escrita não deve ser considerada como “um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”, mas sim tomada como um sistema de representação evolutivo na história.

Assim, não se deve privilegiar apenas os processos de codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura e escrita, sem considerar o processo de simbolização, o qual a criança passa a perceber no decorrer da alfabetização.

Logo, esse processo de representação do indivíduo, na alfabetização, não deve ocorrer de forma linear (som-grafema), mas como um processo acompanhante do desenvolvimento, passando por estágios desde a microdimensão (a representação do som através de grafemas) até um nível mais complexo (a representação de um interlocutor ausente na produção de uma receita). Daí a ênfase da autora na importância a ser conferida aos “aspectos construtivos” das produções infantis na fase de alfabetização.

Quanto ao letramento, Tfouni (2005) propõe não se tomar o termo “iletrado” como o contrário de “letrado”, considerando-se não haver, nas sociedades modernas, o chamado “grau zero” de letramento, o qual corresponderia ao termo “iletramento”. Do ponto de vista sócio-histórico, existem, assim falando, “graus de letramento”, levando a autora a concluir que a explicação acerca da alfabetização não se resume em um indivíduo ser ou não alfabetizado, mas sim se a sociedade na qual este indivíduo está inserido é ou não letrada.

Como afirma Cook-Gumperz (1991), recentemente historiadores têm modificado suas opiniões acerca da alfabetização, processo autônomo, visto que houve um tempo no qual as pessoas acreditavam nela como sendo um poder perigoso para a maioria das classes trabalhadoras. Hoje, porém, essa visão foi modificada, pois a alfabetização passou por mudanças históricas, sendo considerada tanto na perspectiva de exclusão e opressão das classes trabalhadoras, quanto como instrumento de inclusão e emancipação.

Refletindo sobre a alfabetização, Marcuschi (2001), por sua vez, a considera como um processo historicamente constituído, ocorrendo, contudo, sempre mediante ensino, envolvendo o domínio das habilidades de leitura e escrita.

Nesse ponto, julgo pertinente citar a posição do autor ao estabelecer relações entre a escolarização, o letramento e a alfabetização. Assim, ele toma a escolarização como “uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola”.

Já sob o ponto de vista de Tfouni (2005), a relação entre alfabetização e escolarização se dá quando consideramos o processo de alfabetização sendo concretizado na escola, ou seja, a descrição dos objetivos a serem atingidos na alfabetização dá-se mais sob o controle da escolarização.

Segundo Cook-Gumperz (1991), “a alfabetização é um fenômeno socialmente construído”. Assim, considero que a aquisição da escrita não ocorre de forma isolada, não pode ser “autônoma” e entendida como um processo só realizado na escola através da escolarização, mas em outros contextos sociais específicos, nos quais os indivíduos interagem trocando experiências e construindo relações de poder.

Ainda no referente às diferenças entre alfabetização e letramento, Soares (2004) acrescenta que tais diferenças ocorrem de forma mais clara, também. Nas pesquisas que congregam as áreas de Educação, História, Sociologia e Antropologia.

Soares (2004) continua salientando que as pesquisas direcionadas ao estudo do número de alfabetizados ou não-alfabetizados, considerando distribuição por idade, sexo, região etc., além dos estudos voltados ao número de crianças que a escola consegue ensinar a ler e escrever na série inicial, relacionam-se ao que se pode denominar de alfabetização.

Da mesma forma, a autora relaciona com letramento as pesquisas empenhadas em identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita num determinado grupo social, ou, em recuperar as práticas de ler e escrever, baseadas em documentos e outras fontes.

Julgo importante, aqui, tecer considerações de como a escrita simboliza poder desde o início de seu advento na sociedade. Essa situação pode tornar-se preocupante ou útil aos governantes, ou seja, para quem detém o poder, ela deve estar sob o controle do Estado e se dar nas escolas, direcionada em prol de seus objetivos. Nesse sentido, Marcuschi (2001) coloca a apropriação da escrita como um fenômeno “ideologizável”.

Kleiman (2004) justifica o uso do termo letramento em relação ao de alfabetização, mencionando o fato de as crianças, em certas classes sociais, serem letradas, possuindo estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. O exemplo de Kleiman (2004) mostra uma criança capaz de compreender o que o adulto lhe diz ao escutar: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!”, fazendo, a partir daí, a relação com o texto escrito - o conto de fadas - aprendendo uma *prática discursiva letrada*, assim como sendo participante de um *evento de letramento*.

Dessa forma, as práticas de letramento, às quais busco no ambiente familiar, tornar-se-ão mais evidentes e capazes de serem descritas, quando observadas junto aos pais e a outros familiares, durante as relações diárias, momentos nos quais tais práticas orais letradas se manifestam, assim como as práticas escritas.

Na concepção de Soares (2005), não parece adequado, do ponto de vista etimológico e pedagógico, o termo alfabetização ser designativo tanto do processo de aquisição da língua escrita, quanto de seu desenvolvimento. De acordo com ela, etimologicamente a palavra alfabetização não vai além do significado de “levar à aquisição do alfabeto”, enquanto, pedagogicamente, estar-se-ia negando-lhe a especificidade, além da caracterização de sua natureza nas habilidades básicas de leitura e escrita ao atribuir um significado muito amplo a esse processo.

Sob esse aspecto, ao contrário de Soares, defendo a idéia de que, quanto ao processo de alfabetização individual, há algum tempo as escolas já vêm trabalhando com as crianças aspectos sócio-culturais, na tentativa de fazer interagir o contexto escolar com o de fora da escola.

No entanto, mesmo ocorrendo de maneira não tão aparente, vejo como um grande passo da educação viabilizar, no processo de alfabetização, a interação entre os sujeitos, fazendo-os refletir acerca de assuntos da realidade. Justamente porque a cada momento seus papéis são modificados e, nessa troca, a aprendizagem se realiza, construindo o conhecimento paulatinamente, respeitando o tempo e a individualidade desses sujeitos.

Levando-se em conta que, ultimamente, tem-se atribuído à alfabetização um significado bastante amplo, ao contrário de ser um processo individual tomado agora no seu aspecto social, Soares (2005) considera o conceito de alfabetização como dependente, portanto, de características culturais, econômicas e tecnológicas. Um conceito, alerta a autora, denominado pela Unesco, como *alfabetização funcional*.

Em função dessas discussões em torno de termos como alfabetização, escolarização e letramento, comungo com as idéias de Soares (2005), quando ela afirma a necessidade de haver condições para o letramento, pois o letramento de grupos sociais está diretamente ligado às suas condições sociais, culturais e econômicas.

Ela mensura, desse modo, a existência de escolarização real e efetiva da população. Afinal, à medida que o acesso à escolarização se amplia e mais pessoas sabem ler e escrever, deseja-se um pouco mais do que somente aprender a ler e escrever.

Soares (2005) reforça, ainda, a disponibilidade de material de leitura, porque nos países de Terceiro Mundo, pessoas são alfabetizadas, mas não lhes são oferecidas condições para ler e escrever. Não há, portanto, material impresso à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até de jornais e revistas é inacessível, além de haver um número muito pequeno de bibliotecas.

Sob essa questão, o fracasso das campanhas de alfabetização no país pode ser assim explicado, de acordo com Soares (2005):

... contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer. (SOARES, 2005c, p. 47)

Em decorrência dos questionamentos sobre os processos supracitados, faz-se necessário destacar a importância conferida à Linguística Aplicada no âmbito dessas relações, porque o letramento constitui-se num dos objetos de estudo dessa área, a qual busca investigar contextos específicos. Assim, tratarei mais detalhadamente sobre esse aspecto no próximo tópico deste capítulo.

É interessante citar, neste trabalho, o argumento de Freire (2000), ao afirmar que o “pensar certo” confere ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes, trazidos pelos educandos, sobretudo os das classes populares, até ela - considerando-os como socialmente construídos na prática comunitária - como também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos.

Segundo questiona o autor:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? (...) por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2000a, p. 33)

Dessa forma, Freire (2000) demonstra sua concepção acerca da chamada “alfabetização culturalmente sensível”, segunda a qual a cultura de letramento trazida de casa, pelos alunos, seja considerada pela escola.

1.1.1 Letramento e Lingüística Aplicada

Este trabalho de pesquisa interpretativista envolve práticas de letramento de falantes de língua materna no contexto familiar. Todavia, a escola e a família apresentam uma relação direta nessas práticas, pois ambas centralizam seus olhares no aluno, tornando-se quase impossível investigar o contexto familiar sem considerar a escola, visto ser o pesquisador também o professor envolvido nesse processo.

De acordo com as considerações até aqui apresentadas, a pesquisa no campo aplicado tem se preocupado com problemas oriundos das demandas sociais, sejam elas de uso da linguagem na família ou em diferentes contextos sociais, cabendo, desta maneira, contemplar alguns aspectos acerca da Lingüística Aplicada, buscando fortalecer o objeto analisado.

A Lingüística Aplicada, como área do conhecimento, tem grande relevância na articulação de múltiplos domínios do saber, abordando variados campos preocupados com a linguagem, a qual permeia todos os setores da vida social, política, econômica e educacional.

É de grande importância o papel da Lingüística Aplicada no ensino-aprendizagem de línguas como articuladora de soluções para os problemas da educação, no tocante ao domínio da leitura e da escrita.

Nesse sentido, é válido lembrar que as pesquisas nas áreas de estudo da linguagem, até alguns anos atrás, não costumavam considerar os problemas em seu contexto social, econômico e político.

Celani (2000), escrevendo sobre a importância da Lingüística Aplicada, afirma:

A contribuição da LA na área de ensino/aprendizagem de línguas é vasta e direta. No que se refere à aprendizagem da língua materna, a alfabetização, o letramento, a relação entre linguagem e trabalho, a aquisição e desenvolvimento da linguagem são áreas que dependem diretamente dos avanços nas pesquisas em LA para seu desenvolvimento. (CELANI, 2000a, p.22).

Podemos observar, então, a Lingüística Aplicada, como área de pesquisa cada vez mais voltada para questões de ensino-aprendizagem, centradas nas práticas das comunidades, observando os contextos onde emergem os problemas, como, por exemplo, o mau desempenho escolar nos grupos minoritários.

Temos, também, recentemente, nos estudos da LA, uma preocupação com a influência das forças sociais, políticas, econômicas na teoria/prática de ensino-aprendizagem de línguas.

Outra questão é o destaque de uma nova política lingüística na educação, enfatizando questões de poder. Estas questões, bem como a da desigualdade, passaram a ser foco no ensino-aprendizagem de língua. Um exemplo disso é como aponta Celani (2000):

A questão das variantes dialetais/sociais em língua materna, a razão de tantos problemas para tantas crianças que chegam à escola, ou a exclusão de muitos no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, privilégio de uma elite, apenas (CELANI, 2000b, p. 42).

Observamos que estudos diversos situados na Lingüística Aplicada preocupam-se com as práticas de sala de aula, com foco na interação entre os sujeitos da aprendizagem, observando as forças sociais, políticas, culturais e econômicas circulantes nesse ambiente, tendo como centro o funcionamento da linguagem.

Celani (2000) trata da questão, afirmando que a educação brasileira passa por um momento trágico, sobretudo no ensino fundamental e que questões sobre alfabetização e letramento devem, a seu ver, ser tomadas com atenção por quem se

preocupa com políticas educacionais, pois estas “têm repercussão vital no desenvolvimento da educação e em outras disciplinas do currículo”.

Para a autora, a formação de docentes em serviço, no contexto educacional, assume um caráter emergencial, dada a urgência do quadro de não-graduados ser suprido, assim como tudo o que deixou de ser feito em qualquer nível para se ter instrumentos básicos conceituais e operacionais na tentativa de garantir a qualidade da formação daquele a quem esse profissional se dedica.

Nesse sentido, esta pesquisa, na perspectiva na qual foi idealizada, pode fornecer subsídios não só para a compreensão do letramento na escola e na família, como também - sendo uma reflexão feita por uma professora, atuando como professora/pesquisadora - trazer aportes para a formação docente.

Conforme Moita Lopes (2006), o percurso da pesquisa em LA pode ser caracterizado pelos seguintes pontos: pesquisa de natureza aplicada em Ciências Sociais; pesquisa que focaliza a linguagem do ponto de vista processual; de natureza interdisciplinar e mediadora; que envolve formulação teórica e que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista.

A pesquisa de natureza aplicada em Ciências Sociais se volta, primeiramente, para a resolução de problemas de uso da linguagem, tanto no contexto da escola quanto fora dele, enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social. Na parte da pesquisa que focaliza a linguagem do ponto de vista processual, temos o foco da mesma direcionado na perspectiva do uso/usuário no processo da interação lingüística escrita e oral.

Quanto à pesquisa de natureza interdisciplinar e mediadora, a LA tem, como uma das suas tarefas, fazer a mediação entre o conhecimento teórico decorrido de várias disciplinas e o problema de uso da linguagem como investigação pretendida. Também na LA, a pesquisa envolve formulação teórica, organizando seus próprios modelos teóricos e colaborando com o desenvolvimento do conhecimento, não só no seu campo, mas também em outras áreas de estudo.

Moita Lopes (2000) alerta o interesse cada vez maior por pesquisa de base interpretativista, o que pode ser explicado pelo fato de que essa pesquisa representa um foco de investigação inovador, cujas descobertas não estão acessíveis à pesquisa positivista, por um lado, e, por outro, por representar um avanço num método de pesquisa revelado mais adequado no âmbito das Ciências Sociais.

Estas características da pesquisa interpretativista estimulam o desenvolvimento da LA, cujo foco é o trabalho com a linguagem, investigando-a nos diversos contextos. Assim, o letramento torna-se, também, objeto de investigação da Lingüística Aplicada, para a qual fornece do ambiente escolar e fora da escola, “cenas” cotidianas de práticas nas quais a interação e troca entre os falantes da língua são contínuas e construtoras do contexto social.

A seguir, nesta parte do texto, gostaria de convidar o leitor a retomar o percurso transcorrido por mim na pesquisa de campo, com minhas angústias e questionamentos acerca da minha prática pedagógica e de pesquisa, situações a mim proporcionadas pelo trabalho etnográfico ao visitar as famílias.

1.2 Práticas de Letramento: O Contexto Familiar

Através do contato diário com alunos, mais especificamente no contexto escolar do que fora dele, observando suas práticas, percebi não ser mais suficiente deter-me na observação da sala de aula. Assim, compreendi que as atividades por mim desenvolvidas com os alunos em sala, ou seja, minhas práticas, denominadas escolares, por acontecerem dentro da escola, pareciam não condizer com a cultura de letramento trazida de casa por eles.

Passei, então, a me interessar em conhecer, investigar as práticas do aluno fora da escola e tentar compreender como se dão as relações entre elas e as práticas de letramento dos alunos desenvolvidas na escola, denominadas, neste trabalho, como práticas escolares, conforme colocado anteriormente.

Antes de prosseguir, convém acrescentar a diferença entre eventos de letramento e práticas de letramento, esclarecendo como acontecem os dois modos num determinado contexto, impossibilitando, dessa forma, interpretações outras que fujam do real objetivo deste trabalho: investigar práticas de letramento em algumas famílias do bairro da Liberdade.

Conforme Marcuschi (2001), foi Heath (1983) quem primeiro usou a noção de *evento de letramento*, entendendo-se, com isto, “qualquer ocasião em que uma peça de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”. No entanto, para Barton (1991), *eventos de letramento* são “atividades particulares em que o letramento exerce um papel: costumam ser atividades regularmente repetidas”.

Na realidade, trata-se de atividades advindas de práticas, repetidas em contextos reais e específicos, desenvolvidas pelas pessoas, mas que diferem das práticas de letramento, porque variam de acordo com as condições onde o evento acontece. Pode-se tomar, como exemplo, a comunidade na qual o evento se dá, os participantes, o grau de familiaridade deles com tais práticas, o momento em que acontece, como acontece.

Ainda segundo Marcuschi (2001), para Barton e Hamilton (2000, p.8), *eventos de letramento* são, em geral, “atividades que têm textos escritos envolvidos, seja para serem lidos ou para se falar sobre eles”. Acrescenta Marcuschi que se pode considerar uma carta pessoal como um *evento de letramento*, por exemplo.

Continua o autor que, ainda para Barton e Hamilton (2000, p.8), *eventos* são “episódios observáveis que emergem de práticas e são por elas moldados”. Marcuschi afirma, a seu tempo, que o evento de letramento, pelo fato de ser um evento, reforça sua característica de ser situado, sendo também eventos comunicativos auxiliados por textos escritos.

No tratamento do que sejam práticas de letramento, Marcuschi (2001) apresenta a noção segundo Barton (2000), referente aos “modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento”, seguindo a mesma linha de pensamento de Street (1984). Neste sentido, Marcuschi (2001) acrescenta ser as práticas de letramento modelos por nós construídos para os usos culturais em que produzimos significados na base da leitura e da escrita, como reforça Street (1984).

Nessa perspectiva das práticas de letramento gira o trabalho aqui apresentado, pois considero salutar observar as atividades de leitura e de escrita também como práticas sociais, pois as pessoas não lêem por ler e nem escrevem por escrever. Elas realizam tais atividades de acordo com suas necessidades ou, até mesmo, como uma opção, entre outras, para atingir um dado fim de comunicação, num determinado ambiente sociocultural e por ele condicionado.

Frente ao exposto, comecei a notar que até a então rotina da minha prática pedagógica, passou a me causar um “estranhamento”. Conforme César (2001), é comum falar sobre o “estranhamento” no sentido de distanciamento, alheamento, como resultante de uma posição particular do etnógrafo, uma posição nas fronteiras entre “estar inserido” e, ao mesmo tempo, “ser de fora”: o “olhar estrangeiro”.

Dessa forma, com o auxílio de leituras de muitos teóricos, esse estranhamento transformou-se em uma questão de pesquisa, cujas angústias e questionamentos, talvez, pudessem encontrar “respostas” no contexto social, e, de forma mais direta, na família.

Considerando que o letramento ocorre em contextos específicos, a fim de buscar informações acerca das práticas de letramento dos alunos e alunas da minha turma, passei a observar o contexto familiar, no qual poderia manter um contato direto e prolongado com os alunos e seus familiares (os colaboradores da pesquisa), tentando descrever, na medida do possível, as pessoas, as situações, as práticas, os diálogos e os ambientes.

Julgo relevante colocar que, acerca desse ponto de vista, para Marcuschi (2001), em cada um desses contextos as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos, sendo interessante o papel da escola em saber mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e poder, bem como possibilitar a orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar.

Compreendo como necessário sabermos mais sobre os processos de letramento, ou seja, sobre a escrita na sociedade, nos diversos contextos, pois todas as pessoas, mesmo as não-alfabetizadas, estão expostas a um ambiente lingüístico no qual entram em contato com estratégias da escrita.

Tal posicionamento leva-me a considerar as atividades de leitura e escrita como dependentes dos “determinantes culturais e sociais”. Nesse sentido, tomo a dimensão social do letramento, cujo enfoque está nos usos da leitura e da escrita no contexto social.

Segundo Mortatti (2004), leitura e escrita são consideradas atividades puramente sociais, as quais variam no tempo e no espaço e dependem do tipo de sociedade, assim como dos projetos políticos, sociais e culturais norteadores de tais contextos. Em sua dimensão social, a autora aponta o letramento como um conjunto de práticas sociais nas quais os indivíduos se envolvem de diversas maneiras, considerando as demandas do contexto social e das habilidades de que dispõem. Nesse sentido, reconhece a inexistência de um único tipo de letramento, considerando ser mais viável compreendê-lo como um *continuum*.

Penso que, no contexto social, essas práticas representam experiências vividas pelas pessoas, por isso é importante advertir a necessidade da escola

observá-las mais de perto. As experiências de leitura e de escrita fora da escola farão parte, portanto, das experiências de leitura e escrita dos alunos na escola.

Se a escrita refere-se a questões de poder e dominação numa sociedade, vejo, nesta pesquisa, a relevância de tomar as práticas de letramento familiares como objeto de estudo, de forma a poder descrevê-las. Mesmo porque, nesse contexto, trocas são realizadas por meio da interação dos elementos da família e os alunos e alunas se constituem como sujeitos que lêem e escrevem.

Passo, agora, a trabalhar com os registros de campo, a partir dos quais farei a descrição do cenário e dos colaboradores de pesquisa. Além disso, abordarei um pouco da história do bairro da Liberdade e da Escola Abrigo Filhos do Povo, culminando na descrição das minhas experiências como pesquisadora, sob o título de *Na trajetória do Pesquisador*. Em seguida, faço a descrição das famílias visitadas, bem como a análise dos eventos observados, sob o título *Retratos de família em 3x4 e Interação e reflexão: uma análise dos eventos de letramento*, respectivamente.

2. NA TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR

Esta pesquisa foi realizada junto às famílias residentes no bairro da Liberdade e adjacências, cujos filhos são alunos de uma escola da rede pública municipal de ensino, Escola Abrigo Filhos do Povo, também localizada no bairro da Liberdade. Optei, neste capítulo, por abordar aspectos relacionados ao bairro da Liberdade, visto ser onde residem as famílias retratadas, bem como narrar parte da história da escola. Além disso, teço considerações acerca do método etnográfico, por permitir uma aproximação de forma mais direta com as famílias, no sentido de descrever as práticas de letramento.

Quanto à descrição dos colaboradores da pesquisa, preferi realizá-la em capítulo à parte, no capítulo 3, intitulado *Retratos de família em 3 x 4*, no qual busco descrever, com base em observações e anotações em diário de campo, os colaboradores de pesquisa e suas práticas de letramento, seguido pelo capítulo 4, que trata da análise dos registros de campo.

2.1 O Cenário de Pesquisa

É de grande relevância iniciar este capítulo tecendo algumas considerações acerca do método etnográfico, cujas premissas básicas nortearam a pesquisa de campo, bem como as análises dos registros, encontrando, para tanto, suporte teórico em Erickson (1973) e André (2005).

Segundo Erickson (1973), o que caracteriza um estudo etnográfico é o fato de ele não somente tratar de uma unidade social de qualquer tamanho como um todo, mas de retratar eventos, pelo menos em parte, do ponto de vista dos atores envolvidos nestes.

Ainda conforme o autor, a forma das técnicas de pesquisa e instrumentos usados no trabalho de campo são determinados pelo processo de questionamento explícito e implícito do etnógrafo, enquanto informado pela experiência na situação de campo e pelo conhecimento de uma pesquisa antropológica prévia.

Erickson (1973) considera, ainda, o trabalho de campo enquanto produtor do processo de questionamento em uma situação-base. O etnógrafo aprende, através do tempo de observação, a perguntar sobre o quadro de campo, de tal modo a

provocar, pelas respostas a ele dadas, as próximas questões de forma apropriada, situacionalmente.

Ressalta, também, ser o trabalho de campo altamente indutivo, mas descarta, por outro lado, a existência de induções puras. O etnógrafo traz para o campo um ponto de vista teórico e um quadro de questões, explícito ou implícito, ainda que seja possível mudarem-se tanto a perspectiva quanto as questões no campo. Além disso, o pesquisador tem uma idéia base para iniciar o trabalho.

Tendo esta pesquisa, como foco principal, práticas de letramento, em especial, na família, optei por adotar o modelo de pesquisa etnográfico, pois as idas a campo me permitiriam observar práticas, valores, crenças, hábitos e comportamentos dos colaboradores.

O cenário no qual desenvolvi esta pesquisa é constituído por algumas famílias do bairro da Liberdade e adjacências, na cidade do Salvador, no período de janeiro de 2005 a junho de 2006. A escolha desse contexto de pesquisa encontra-se pautado no fato de as famílias às quais meus alunos pertencem, em sua maioria, residirem no bairro da Liberdade e, também, por se encontrar, nesse mesmo espaço, a escola na qual eles estudam e onde eu trabalho, tornando variadas as possibilidades de acompanhar mais detidamente práticas de letramento desenvolvidas por eles.

Sinto-me bastante segura ao descrever esse cenário de pesquisa, por fazer parte do bairro, como moradora e professora, e, no papel de pesquisadora, percorri suas ruas e vielas durante dias, visitando famílias, com as quais passei muitos momentos de interação e vivenciei trocas de experiências.

A investigação me proporcionou um contato direto com a situação apresentada e me mostrou a multiplicidade de sentidos permeantes desse contexto.

Acredito que essa gama cultural deva ser estudada pelo pesquisador, a fim de que ele possa compreender a realidade apresentada e descrevê-la procurando interferir o mínimo no ambiente observado, permitindo reconstruir as relações que configuram as experiências familiares acompanhadas durante o processo de pesquisa.

André (2005) considera que o pesquisador, basicamente através da observação participante, vai procurar entender a cultura encontrada em campo. No caso desta pesquisa, procurei observar a cultura das famílias escolhidas, usando,

para isso, uma metodologia que abrangeu registro de campo, entrevistas, análise de documentos, fotografias, gravações.

Com o propósito de atender às premissas da pesquisa etnográfica, busquei, além de pesquisar, escolher os colabores e visitar as famílias, proceder às anotações em diário de campo, realizar entrevistas, gravações e análise dos registros, considerando que os dados coletados serão sempre inacabados.

Segundo André (2005):

O observador não pretende comprovar teorias nem fazer 'grandes' generalizações, o que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (ANDRÉ, 2005, p. 37-38).

Além disso, procuro mostrar qual a perspectiva dos participantes do contexto social investigado, como eles interpretam esses contextos e o que nele ocorre, não desconsiderando a minha perspectiva como pesquisadora, quando, algumas vezes, participei, interagindo no momento dos registros de campo. Apresentarei, assim, uma visão geral do material obtido nesse percurso de pesquisa.

Este material recolhido, creio, talvez possa trazer aportes significativos ainda para questões outras que não as que são colocadas como centrais neste trabalho, tais como os significados atribuídos à comunidade, a própria concepção de comunidade e família, dentre muitas outras.

O bairro da Liberdade apresenta muitas especificidades e toda a sua história, certamente, contribui para a sua realidade atual. As pessoas, bem como aspectos econômicos, políticos, característicos desse bairro, são o reflexo da organização do seu espaço, de acontecimentos ocorridos na sociedade que interferem, mesmo de forma indireta, na sua constituição. Em contrapartida, a população que o habita não se encontra alheia aos acontecimentos e luta com sabedoria para sobreviver e manter a sua cultura.

A população junto à qual a pesquisa foi desenvolvida é majoritariamente composta por afrodescendentes, assim como o próprio bairro, que tem uma das maiores concentrações afrodescendentes da cidade. As pessoas protagonistas dessa seara de culturas, que é a Liberdade, convivem dia-a-dia com o "corre-corre" de ambulantes, feirantes, biscateiros e desempregados, um sistema de alto-falantes da rádio comunitária, sem contar com as lojas - que concorrem com o grande

número de camelôs - bancos, escolas, igrejas de diferentes religiões, terreiros de candomblé, padarias, armarinhos, centros médicos, lanchonetes etc.

Cabe, aqui, frisar que o número de indivíduos, inclusive familiares dos meus alunos, trabalhadores no comércio de rua, aumenta consideravelmente, fazendo crescer o comércio informal local.

Santos (2002), em sua monografia sobre o comércio informal no bairro da Liberdade, ao tratar da ocupação e renda dos moradores, afirma que cerca de 40% das pessoas pertence ao trabalho formal, enquanto que um pouco mais de 35% pertence ao trabalho informal. Segundo a pesquisa de campo realizada pela autora, não se sabe a exata ocupação exercida pelos 25% dos moradores restantes.

Crianças, jovens e idosos participam dos mesmos eventos, nos quais se realizam trocas de experiências. É também nesse contexto que as identidades dessas pessoas são construídas. Como coloca Bhabha (2005), é justamente na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationness], o interesse da comunidade ou o valor cultural são finalmente negociados. Interessante, nesse sentido, a sua colocação a seguir:

De que modo se formam sujeitos nos “entre - lugares”, nos excedentes da soma das “partes” da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.)? De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [*empowerment*] no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável? (BHABHA, 2005, p18).

Nas minhas investigações, percebi a grande diversidade cultural no bairro da Liberdade. São diversas formas no falar, diversos modos de agir, diferentes maneiras de vestir. Há, ainda, elementos como a religião, a diversidade étnico-racial, que estão implicados com as práticas de letramento dos alunos, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, a exemplo do contexto familiar, no qual identidades emergem, trazendo discursos marcados por relações de poder, haja vista os posicionamentos assumidos serem reflexos do seu passado histórico e cultural. Esse se encontra, por sua vez, em vias de desconstrução pelo mesmo contexto que os legitimou.

Percebe-se, assim, que a identidade social, segundo Signorini (1998), vem sendo abordada sob múltiplos enfoques, tomando sentidos distintos, a depender do objetivo ou do contexto no qual o indivíduo esteja inserido.

Hall (2000), sobre o aspecto da identidade e em consonância com as contribuições de Foucault, admite que seja na rearticulação entre o sujeito e suas práticas discursivas o surgimento da identidade, de acordo com o trecho a seguir:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidos em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma "identidade" em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2000, p. 109).

Acredito ser o contexto no qual desenvolvi as investigações de grande riqueza em detalhes e informações. Sob esse ângulo, o valor que confiro ao bairro é de grande significância tanto para mim, pessoalmente, quanto para o entendimento deste trabalho. Assim, passo ao tópico seguinte, no qual revelarei, com maiores detalhes, um pouco da história do bairro da Liberdade.

2.1.1 Um Pouco da História do bairro da Liberdade

Por que falar do bairro da Liberdade?

Vários e relevantes são os motivos que me conduziram a apresentar, aqui, um pouco da história do bairro da Liberdade, a qual servirá de pano de fundo para essa pesquisa etnográfica, cuja valorização se dá em contextos específicos. Acredito que, mesmo de forma superficial, tais informações poderão esclarecer algumas situações apresentadas posteriormente.

Esta incursão se justifica pelo fato de abordar aspectos relevantes do bairro da Liberdade, parte da minha trajetória de vida, pois lá resido desde que nasci. Aliás, residir significa mais do que morar, é fazer parte dele, convivendo, participando da realidade local. Além disso, o bairro é, também, o contexto no qual se encontra o meu local de trabalho e onde moram as pessoas colaboradoras desta pesquisa, cuja

cultura resiste pela luta de um povo singular e, ao mesmo tempo, plural, superando as dificuldades e adversidades.

Segundo reportagem do Jornal Tribuna da Bahia de 20/11/2001, “O bairro da Liberdade é considerado como o mais negro de Salvador e conhecido pelos movimentos artísticos de vanguardas e festas populares”.

O bairro, conforme Santos (2002, p. 16), localiza-se na Área Urbana Contínua (AUC), situada a noroeste de Salvador, limitando-se ao norte com o bairro de São Caetano; ao sul com o Bairro da Caixa D'Água; a leste com o bairro do Pero Vaz e a oeste com os bairros da Calçada e São Joaquim.

Segundo Mendes (2000), em 1759, Salvador já tinha 40.263 habitantes, representando, aproximadamente, um crescimento de 33% em relação aos 30.000 habitantes de 1730. Desse total, 37.678 moravam dentro do perímetro urbano, e os 2.585 restantes, encontravam-se nas freguesias de Brotas e Vitória que, na época, eram consideradas como áreas não pertencentes à cidade.

O autor continua descrevendo ser viável que, de acordo com o mapa da cidade elaborado por José Azevedo Galeão, em 1785, pode-se ter uma visão das dimensões físicas de Salvador:

A Cidade Baixa, no sentido norte e sul, se estendia da Preguiça até a Jequitaiá. A Cidade Alta começava no Forte de São Pedro até a Soledade, numa distância de, aproximadamente, meia légua. De oeste a leste, a cidade atingia entre quatrocentas a quinhentas braças, mais ou menos 1.100 metros (MENDESa,2000,p21).

Nesse período, Mendes (2000) apresenta Salvador como cidade próspera, com prédios e igrejas ricas e bem organizadas, passando, no início do século XIX, por um processo de desenvolvimento e expansão que lhe concedeu um delineamento definido. Esse desenho se alongava desde o atual Campo Grande até a freguesia do Santo Antônio Além do Carmo, indo até a Lapinha, onde começava a Estrada das Boiadas, sendo esta a ligação da cidade às outras partes da província baiana.

Ainda segundo Mendes (2000):

A cidade original já tinha avançado por algumas áreas tomadas por roças e chácaras, criando novos bairros. A Estrada das Boiadas, porém, esperaria ainda mais (1946) para se tornar um bairro populoso, com a ocupação de todo o seu território: ladeiras, baixios e a Mata do Corta-braço – atual Pero

Vaz (MENDES, 2000b, p.21-22).

O bairro da Liberdade, também chamado de Estrada das Boiadas, iniciou-se, mais precisamente, em 1946, com as ocupações do Corta – Braço, Gengibirra, do Estica e do Dois de Julho, áreas cujos moradores representavam a maioria desfavorecida da cidade e do interior, no apogeu das grandes migrações.

Outra informação importante é a que dá conta do Santo Antônio Além do Carmo, como uma das maiores freguesias em extensão territorial, dividida em um distrito de caráter urbano, tendo, nas suas proximidades, áreas pouco habitadas, quase rurais, com roças ou “quintas”. Foi nesse distrito que o Bairro da Liberdade se desenvolveu, tendo como ponto de partida áreas habitadas ao longo das margens da Estrada das Boiadas, a exemplo do Largo do Ouro (Sieiro), da Roça do Candomblé (Japão), do Campo de Santo Antonio (Curuzu), do Corta Braço (Pero Vaz). O outro distrito, de grande extensão e bem distanciado da cidade, ficou sendo vizinho das freguesias de São Bartolomeu de Pirajá (Leste) e de Nossa Senhora de Brotas (Oeste).

Ainda de acordo com informações trazidas por Mendes (2000), a freguesia de Santo Antônio terminava na Soledade. Seguindo em sentido norte, começava uma área quase rural (Estrada das Boiadas), onde havia uma fonte de água potável muito preferida pela população da cidade, denominada a fonte do Queimado, hoje transformada em Museu da Água.

A área separada da Freguesia de Santo Antônio Além do Carmo, correspondente ao seu primeiro distrito, hoje é o bairro da Liberdade. No decorrer da história, o bairro já recebeu várias denominações e, de forma a facilitar a compreensão dessas denominações, passo a explicá-las na ordem em que foram surgindo, conforme informações compiladas por Mendes (2000).

1) Caminho do Sertão ou do Interior

Entrar ou sair da cidade de Salvador não eram tarefas tão difíceis. O difícil parece ter sido a conciliação entre aqueles que a visitavam, no tocante aos seus aspectos estéticos e de higiene com os quais se deparavam, dependendo de como adentravam na cidade. Por exemplo, quem chegava por via marítima, ficava entusiasmado com o aspecto singelo de um presépio armado que a vista

panorâmica da distância lhe proporcionava. Outros, que utilizavam a via terrestre, vindos do interior da província, decepcionavam-se com a triste realidade ao observar ruas sujas, estreitas, desorganizadas e com escravos maltrapilhos.

Ao norte, a cidade era ligada ao resto da província, por terra, através de um caminho ladeado por roças e chácaras, que começava a partir da Lapinha, vindo daí o fato de ser conhecido, também, por “Caminho do Interior ou do Sertão”.

2) Estrada das Boiadas ou Estrada dos Bois

Salvador possuía três estradas, através das quais se podia entrar e sair dela, a saber: a Estrada das Brotas, Estrada do Rio Vermelho e Estrada das Boiadas. Esta última ligava a cidade ao resto da província, por terra, e era também uma trilha que servia de passagem para muitas boiadas vindas do sertão para o abastecimento da população. Mendes (2000), referindo-se ao início da Estrada das Boiadas, cita Vilhena, em sua obra *A Bahia no século XVIII*:

... e a pouca distância fica uma capela de São José dos Agonizantes, onde começa outra vez a povoação por uma rua larga, ou ladeira acompanhada de casas, pela maior parte térreas, até o convento da Soledade, onde finaliza a cidade Alta; daí para o norte continua por entre roças a estrada principal que entra na Bahia chamada vulgarmente de BOIADAS por entrarem por ela as (boiadas) que dos sertões descem para a Bahia (MENDES, 2000c, p.28).

O gado era conduzido dos sertões para a feira de Capuame (hoje Dias D'Avila), subia a encosta de São Cristóvão, chegando ao largo da Lapinha, onde descia a Soledade e era recolhido no Curral do Conselho perto da Fortaleza do Barbalho, numa rua atualmente conhecida por “Rua da Matança”.

3) Estrada da Liberdade

Devido às lutas pela Independência da Bahia, os combatentes, vitoriosos, chegaram até a Lapinha e tomaram a cidade dos portugueses. O exército, comandado por Francisco de Lima e Silva, percorreu, em 2 de julho de 1823, a antiga Estrada das Boiadas, que passou a ser chamada de “Estrada da Liberdade”, memorizando a conquista. Assim, foi no Largo da Lapinha o local no qual a maioria

da tropa, vinda de Pirajá, se reuniu para o desfile triunfal, marcando a tomada da cidade.

4) Aldeia de Índios

Conforme era tradição, com a participação da “aldeia de índios”, formada por pessoas da Estrada da Liberdade nas comemorações do “Dois de Julho”, o bairro da Liberdade, através dos seus inúmeros terreiros de candomblé, contribuía com vários dos seus moradores para participarem dos desfiles, cujo percurso ia do Largo da Lapinha até o campo Grande, como representação dos caboclos ou índios do Recôncavo Baiano que estiveram juntos nas lutas pela reconquista da cidade. Mendes (2000) transcreve uma notícia de Jocélio Santos, publicada no jornal A Tarde, 1916:

Os índios tomaram uma parte do desfile, como todos os anos, tendo o Sr. Raimundo esclarecido que a presença deles também é história, pois na Ilha de Itaparica houve lutas acirradas, por isso alguns moradores da Liberdade, espontaneamente, representam esses heróis quase anônimos (SANTOS, 1916, p. 140).

5) Linha Oito

A cidade do Salvador passou por momentos de grandes modificações quando ganhou os primeiros transportes urbanos. As cadeirinhas de arruar foram cedendo lugar e preferência aos bondes puxados por animais. Em Salvador, os bondes elétricos foram conquistando as periferias à medida que eram urbanizadas e cada linha tinha o seu número de identificação.

A Estrada das Boiadas não era servida por transportes motorizados e o bonde só chegava até a Lapinha. Por volta de 1925, a Estrada das Boiadas solicitava ao Intendente (Prefeito) a colocação de luz e bondes. Assim, com a colocação dos trilhos na Estrada da Liberdade, o bonde pôde chegar até a antiga fazenda Conceição (hoje Bairro Guarani).

Em 1930, a Liberdade já possuía o seu ramal de bonde, que recebeu o número oito como identificação. O famoso “Bonde da Linha 8” circulou até o ano de 1957, posteriormente sendo substituído por ônibus e marinetes.

6) Bairro da Liberdade

Com o povoamento e o desenvolvimento da área, começou a se formar uma comunidade populosa no local, desde então denominado de Bairro da Liberdade, pois, por ali, entrou a “liberdade” para os brasileiros, expulsando da cidade os lusitanos. Tal liberdade, trazida por homens cansados e mal alimentados, todos eles integrantes de vários batalhões e regimentos, dentre os quais se achavam os representantes do Recôncavo Baiano.

7) Liberdade

O povoamento da área aconteceu rapidamente, fazendo o bairro alcançar grandes dimensões, indo da Praça da Liberdade (Largo da Soledade) até a Ladeira de São Cristóvão, limite com o Largo do Tanque, incluindo a Lapinha, o Queimado, o Sieiro (antigo Mirante), a Baixa do Mirante (onde se localiza o Plano Inclinado), a Favela, a Estrada das Boiadas (hoje Rua Lima e Silva), a Roça do Candomblé (hoje Japão), a Central (ou Dois de Julho), o Rio Prado, o São Lourenço, o São Domingos, o São José, o Estica, o Gengibirra de Cima, o Guarani (antiga Vila Conceição), a Pero Vaz (antigo Corta Braço), a Avenida Peixe, a Padre Antônio, a Boa Fé, o Curuzu, a Baixa dos Frades, a Alegria e outras áreas intermediárias. A partir daí, para simplificar o nome, passou-se a chamar de Liberdade, prevalecendo a força das lutas pela Independência.

É importante ressaltar, como lembra Mendes (2000), que a antiga Estrada das Boiadas tinha um cotidiano basicamente tranquilo, com uma comunidade composta de pessoas simples e solidárias. As autoridades encarregadas de promover a segurança do bairro cumpriam o seu papel sem discriminação de cor e nem de posses, esforçando-se para proteger a todos. A solidariedade e o respeito entre as pessoas residentes no bairro não era uma realidade inexistente. A polícia cumpria seu papel, dedicando-se à garantia do exercício da cidadania dos moradores.

Com a invasão da Mata do Corta-Braço, a vida calma da comunidade foi passando por um processo de modificação, recebendo grupos diferenciados, alterando o relacionamento entre as pessoas. As tensões foram aumentando, novos conflitos foram gerados, como aconteceu também nos demais bairros de Salvador durante os processos de constituição de cada um deles. A antiga Estrada das

Boiadas recebeu a denominação de “Comunidade Conflituosa”, devido às ocorrências de alguns conflitos de conseqüências graves, iniciados após o povoamento efetivo da área.

Conforme Mendes (2000), um dos conflitos foi marcado pelas perseguições aos cultos afro-brasileiros os quais se intensificaram em Salvador. As elites coloniais foram as protagonistas, seguidas do clero, adotando atitudes agressivas a fim de combater tais práticas.

A Estrada das Boiadas, com sua grande quantidade de terreiros de candomblé, também aparece como referencial de tais confrontos religiosos. Esses conflitos permearam o cotidiano do bairro e mostraram o quanto tem sido importante, para a comunidade, o aspecto religioso, dando-lhe *status* de um dos fatores demarcadores de sua territorialidade. Os terreiros de candomblé, instalados ao longo da Estrada das Boiadas, conduziram também para lá os olhares preconceituosos das elites que os hostilizavam. Dessa forma, o bairro começou a ser discriminado e seus moradores passaram a ser identificados como “corruptos” e “vagabundos”, tornando-se uma referência da presença da discriminação.

A partir da década de setenta, conforme Silva (2004), o Ilê Aiyê, primeiro bloco de carnaval afro do Brasil, foi fundado em Salvador, quando o povo brasileiro vivia sob o trauma da ditadura de 1964. O Ilê Aiyê surgiu em 1974, no Curuzu. Vale ressaltar que o carnaval era altamente segregacionista, sendo difícil aos negros chegarem às avenidas da cidade, especialmente reservadas para os “blocos de brancos”. O Ilê Aiyê, assim, representa a maior invenção da juventude negra baiana, por ressaltar a importância da comunidade negra em fortalecer a sua cultura.

Silva (2004) coloca ainda, que, ao desfilar como bloco afro, apenas com negros e negras, o Ilê mobiliza diversos setores da sociedade baiana – carnavalescos ou não – a refletir a questão dos conflitos raciais brasileiros.

O Ilê Aiyê, desde 1995, possui um Projeto de Extensão Pedagógica (PEP), cujo objetivo central é construir uma pedagogia educacional centrada no resgate das raízes da cultura africana e suas influências no Brasil, tomando por base uma sociedade pluricultural. Em sua primeira fase, uma das escolas em que atuou, da rede municipal, foi a Abrigo Filhos do Povo, um dos referenciais tratados nesta pesquisa e na qual os colaboradores (alunos) estudam.

Silva (2004) sintetiza, a seguir, o que representou o projeto em sua primeira fase, nas palavras da professora Heleni, da escola Abrigo Filhos do Povo:

Trabalho pouco, diante do tempo ser pouco; mas o Saci, a Caipora, livros do educador Jorge Conceição publicados pelo PEP com o apoio da Fundação ABRINQ suscitam nas crianças uma maneira gostosa de compreender a cultura negra. É interessante que o Projeto se perpetue. Dou nota 10 ao Projeto. Tanto crianças quanto adultos entenderam a história. Queria ter mais tempo para trabalhar melhor a história do negro. As crianças interrogam muito sobre a história e a entendem. Deve haver auto-estímulo dos pais, dos professores e da Secretaria de Educação para intensificar os trabalhos em sala de aula. Tenho testemunho de que o trabalho foi satisfatório. (SILVA,2004,p.69).

Em seguida, passo à descrição da escola Abrigo Filhos do Povo, a qual tem uma representação importante no cenário de pesquisa, por acolher grande demanda das famílias pertencentes ao bairro, cujas práticas de letramento são aqui analisadas.

2.2 Abrigo Filhos do Povo: Uma escola que faz a História...

A Escola Abrigo Filhos do Povo, de acordo com considerações apresentadas em sua Proposta Pedagógica (2000) e calendário sociocultural, é uma instituição quase centenária integrada à história de muitas famílias do bairro da Liberdade e adjacências, onde já permearam e permeiam, até hoje, práticas de letramento passadas de pai para filho.

Dessa forma, considero importante apresentar algumas informações acerca da história da escola (Anexo A), pois os colaboradores desta pesquisa convivem com diferentes identidades, bem como exercem práticas de leitura e escrita nesse contexto.

Pertinente citar o que assinala Rajagopalan (2003), acerca da realidade apresentada por uma escola:

Uma realidade marcada de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas, com conseqüências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes lingüísticos (RAJAGOPALAN, 2003, p 32).

Assim, o Abrigo Filhos do Povo teve seu marco inaugural a 3 de março de 1918, na Estrada das Boiadas, (hoje Lima e Silva), pelo proletário Raimundo Luiz dos Santos Freixeiros, de Pernambuco. Naquela época, o fundador da escola

achava-se à direção do estabelecimento com auxílio de sua esposa D. Joventina Alves de Souza Freixeiras.

Constituíam-se numa instituição criada para educação de crianças pobres de Salvador, onde era confirmado o maior índice de miséria no estado da Bahia. Essa afirmação solidifica-se nas seguintes palavras de Ruy Barbosa (1920):

Era bem um abrigo dos filhos do povo aquella casa. Não podemos dizer que havia ali de todas as classes, porque ali não havia ricos ou remediados. Era bem de pobreza absoluta a moldura daquelle quadro de innocencia Algumas de tamancos, outras de velhos sapatos estragados, muitas com os humildes vestidinhos sobre a pelle. Em vários dos habitantes do “Abrigo” observamos nós, habituados a observar, o stygma da miséria domestica, os signaesevidentes da penúria, os symptomas do depauperamento pela falta de conforto, e sabe lá Deus, quantas vezes, de pão! (BARBOSA, 1920, p 25).

Segundo informações encontradas na referida obra de Ruy Barbosa, três meses depois da fundação do Abrigo, foi decidida a inauguração de quatro escolas. Como a instituição não possuía recurso para construção, compra ou aluguel de um prédio, resolveu, o então gestor, instalá-las em duas largas varandas laterais do prédio de sua residência, desde 1913, acrescentado às mesmas, abas de pindoba e madeira, para resguardo contra açoites de tempestade e as demasias solares.

Mais adiante, aumentando a população escolar da casa, realizou-se a construção de dois galpões de madeira e palha e de dois prolongamentos, com iguais materiais, das duas varandas para alojamento, nestes e naqueles, de mais seis escolas.

A população infantil do “Abrigo”, nas suas dez escolas, no encerramento do exercício letivo de 1924, era de 647 crianças de ambos os sexos, às quais recebiam o ensino de letras e o profissional técnico, Educação Moral e Física, material escolar, pequena quota diária para a alimentação, roupas e assistência completa gratuitos, sob o regime de externato. Entretanto, para efetuar contato mais demorado e, por isto mais proveitoso, as crianças eram ocupadas e entretidas das 7 às 16 horas. O ensino de ofícios era obrigatório.

A instituição era mantida através de contribuições mensais, subvenção do estado (\$ 7:000000 anuais), donativos extraordinários, benefícios etc. Contava, ainda, para seu sustento, embora modesto, com a perseverante generosidade de numeroso corpo de protetores – cavalheiros e ilustres senhoras da sociedade baiana da época.

O custeio ordinário de seus serviços escolares e de benefícios aproximava-se então de quatro contos de réis por mês. O Abrigo dava a educação moral aos seus alunos na base de bem aplicado ensino de religião. A história do Abrigo Filhos do Povo está interligada à própria criação do bairro, onde nove gerações se fizeram presentes.

Da fundação à contemporaneidade da instituição, nomes de extrema importância merecem destaque, como o próprio fundador, o Sr. Raimundo Freixeiras e seus sucessores: Senador Octaviano Moniz Barreto, Dr. Augusto Lopes Pontes (que, por sua morte assume temporariamente sua filha, Irmã Dulce), Sr. Renato S. S. Schindler e, hoje, como presidente da instituição, a senhora Maria das Dores Schindler.

O trecho transcrito, a seguir, registra o relevante papel da Escola Abrigo Filhos do Povo citado por Mendes (2000):

Considerando o destacado e tradicional papel desempenhado pela Escola Abrigo dos Filhos do Povo na luta contra o analfabetismo, educando as crianças do bairro, podemos tomá-la como ponto de referência na resistência de uma comunidade, de grande maioria pobre, contra as dificuldades de sobrevivência que lhe eram (e ainda são) impostas por um sistema educacional, de modelo excludente, a um segmento populacional da cidade sem chance de se integrar nas escolas mais privilegiadas. Missão essa que vem, até hoje, desenvolvendo sem muita diferença dos anos iniciais. (MENDES, 2000d, p.59).

Somente no ano de 1998 a Escola passou por uma reforma. O espaço físico da escola é muito amplo e a construção onde funcionam as salas de aula está dividida em três partes: a do fundo – antiga, em forma de “L”, é dividida em 12 salas de aulas. Possui também cinco banheiros e uma sala espaçosa utilizada para eventos. No centro, um prédio de andar com cinco salas de aula, quatro sanitários, um depósito de alimentos, uma cozinha equipada, um refeitório mobiliado e um espaço coberto, utilizado para servir a merenda.

Na entrada principal, um pavilhão dividido em seis salas: uma para a direção, uma para a vice-direção, uma secretaria, uma sala para professores, um depósito para livros, três banheiros e um espaço para circulação, sendo rodeado com varandas cobertas, além de uma ampla sala descoberta.

Baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), cujos princípios filosóficos e teóricos estão norteados pela gestão democrática do ensino e da autonomia, a Escola Abrigo Filhos do Povo criou sua proposta pedagógica em 2000.

Essa proposta visa o desenvolvimento integral dos alunos e a sua participação na sociedade como cidadãos. Desse modo, tomou como referências o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), elaborado no ano de 2000, os projetos selecionados no ano vigente e o eixo temático *Educação integrada às linguagens artísticas e os ofícios no bairro da Liberdade*.

Tal eixo contém as seguintes linhas norteadoras:

- Resgate da história da escola;
- Valorização da pluralidade cultural e étnica;
- Interação entre família e escola promovendo a formação do aluno;
- Formação do indivíduo como cidadão participativo.

A condução da prática educacional está voltada para melhor formação dos profissionais, de acordo com os pressupostos antropológicos, filosóficos, psicológicos e pedagógicos, a fim de lhes dar suporte na formação, conforme as novas tendências educacionais que promovem as mudanças de paradigmas.

Através do planejamento e replanejamento de ações, busca-se a melhoria da qualidade de ensino em prol da formação de cidadãos críticos, reflexivos e responsáveis. É importante salientar que a maioria dos pais ainda não está consciente da importância do acompanhamento nas ações e atividades escolares dos filhos. Todavia, a escola vem concentrando esforços para resgatar os vínculos entre escola e família.

Sendo a família o contexto em que desenvolvi a pesquisa, espero estar contribuindo, também, com este estudo, para a construção de mais um vínculo entre a escola e a comunidade.

3. RETRATOS DE FAMÍLIA EM 3X4

Este capítulo traz breves informações acerca das famílias visitadas, de modo a tornar claro os eventos de letramento apresentados no capítulo posterior, bem como os diários de campo. Foi intitulado *Retratos em 3x4* por ser um recorte reduzido do contexto estudado, dadas as dimensões e o escopo dessa dissertação. A seguir, um *Quadro sociológico das famílias*, visando organizar os dados e favorecer a compreensão da descrição das famílias, com algumas questões postas no Anexo B.

Famílias	Rua Residência Travessa/Local	Membros	Grau de parentesco	Idade	Escolarização	Religião	Habitação /Cômodos
1ª	Gengibirra de Cima	Sr.ª Ana	Mãe	28	Cursou até 5ª série	Católica	2
1ª		Sandra	Filha	10	Cursa a 4ª série	Católica	
		Mara	Filha	9	Cursa a 3ª série	Católica	
1ª		Sr. Pedro	Pai	32	Concluindo o ensino médio	Católica	
2ª	3ª Travessa Progresso Curuzu	Sr.ª Kátia	Mãe	25	Fundamental incompleto	Testemunhas de Jeová	1
2ª		Luciana	Filha	11	Cursa a 4ª série	Testemunhas de Jeová	
2ª		Daniel	Filho	6	Não estuda	Testemunhas de Jeová	
2ª		Bruna	Filha	8	Cursa o CEB 2	Testemunhas de Jeová	
2ª		Sr. Francisco	Pai	30	Primário completo até a 4ª série	Testemunhas de Jeová	
3ª	2ª Travessa Vila Operária Curuzu	Sr.ª Tânia	Mãe (madrasta)	32	2º ano do ensino médio	Testemunhas de Jeová	2
3ª		Henrique	Filho	10	Cursa a 4ª série	Testemunhas de Jeová	
3ª		Vitor	Filho	7	Cursa o CEB 1	Testemunhas de Jeová	
3ª		Sr. Jonas	Pai	36	Primário incompleto	Testemunhas de Jeová	
4ª	2ª Travessa Vila Operária Curuzu	Sr.ª Vera	Mãe	48	Fundamental incompleto	Candomblé	2
4ª		Camila	Filha	10	Cursa a 4ª série	Candomblé	
4ª		Sr.ª Eugênia	Avó	69	Primário incompleto	Candomblé	

Quadro 1 – Quadro Sociológico das Famílias

A primeira família, residente à rua Gengibirra de Cima, possui quatro membros, dentre os quais o pai, Sr. Pedro, a mãe, Dona Ana⁶, Sandra e sua irmã caçula, Mara. Desses primeiros registros, só participaram mãe e filha. Percebi muita união entre eles, proporcionando uma relação harmoniosa (o pai chegou 10 minutos antes de terminar a entrevista e opinou sobre a educação de hoje).

Uma característica comum a todos os membros dessa família é o fato de saber ler. A mãe, porém, só cursou até a 5ª série e o pai está tentando concluir os estudos à noite, com o objetivo de prestar o vestibular.

O espaço físico onde eles moram é composto por um quarto e sala, esta revertida em cozinha, podendo se ver facilmente geladeira, pia e fogão. Todos dividem o mesmo quarto. A casa é revestida por telhas, o chão é acimentado, e possui, como a maioria das outras famílias, TV, videocassete, som e uma bicicleta. A casa tem uma área externa, onde Dona Ana planta milho, cana, morango, flores e algumas folhas para fazer chá.

A primeira filha de dona Ana a nascer foi Sandra e, dois anos depois, Mara. Ela dedica todo o seu tempo às filhas e aos afazeres do lar. Nas horas vagas, faz faxinas, lava roupas de ganho, bem como fabrica produtos de artesanato, bolos e doces para aumentar a renda da família. Seu marido trabalha montando móveis e sempre é ela quem leva as crianças para a escola e as busca, no final da tarde.

Dividi os registros em duas fases: na primeira, realizei uma entrevista semi-dirigida, na qual não foi utilizado o gravador. Registrei as respostas em um diário de campo, ao passo que fazia as perguntas de maneira natural, realizando intervenções quando necessário.

Na segunda fase, utilizei um gravador para registrar as respostas. Dona Ana e Sandra, sua filha mais velha, sabiam da gravação e, no início, pareciam tranquilas, inclusive interagindo com a pesquisadora.

Porém, no decorrer da pesquisa, pelo próprio método antropológico, pude perceber equívocos no modo como eu estava utilizando os instrumentos de gravação e entrevista.

6. Com o intuito de preservar as identidades dos colaboradores de pesquisa seus nomes apresentam-se de maneira fictícia no trabalho.

Isso porque, no início das visitas, percebia, em mim, uma forma mecânica de lidar com os sujeitos de pesquisa. Utilizando os questionários, verifiquei que o uso do gravador não estava sendo natural, pois fazia perguntas direcionando muito as respostas. Também, com o passar do tempo, percebi a possibilidade de o gravador ser ligado e colocado num local isolado, deixando o diálogo fluir de forma mais natural.

Desse modo, fui desconstruindo idéias preconcebidas levadas a campo, surgindo, então, uma terceira fase, na qual me sentia mais livre na condução das visitas. Nesse sentido, busquei observar as coisas de maneira minuciosa, tentando tornar o que eu concebia como conhecido, corriqueiro, como sendo algo “desconhecido”, sem estar somente preocupada em gravar as falas dos colaboradores, como no início das visitas.

A entrevista ocorreu de forma agradável e teve como foco principal a leitura e escrita desenvolvidas pela família. Dona Ana considera a leitura e a escrita importantes, porém revela que não concluiu os estudos. Tem o hábito de assistir a TV, ouvir músicas românticas e seresta e ler livrinhos bíblicos, histórias, revistas em quadrinhos. Sandra, 10 anos, gosta de ler poesias, ouvir músicas variadas, assistir a novelas e desenhos. Gosta de ler para os pais e afirma não ter jornais em casa. Os pais, segundo ela, lêem de vez em quando para as duas, na sala, mas Sandra faz as atividades escolares sozinha, de preferência, na mesa da sala, conforme relatou.

Na entrevista, Sandra demonstra também gostar de “samba”, “funk”, porém, afirma nunca ter copiado a letra de uma música para ver como as palavras são escritas. Nos fins de semana, sai para passear, vai à pizzaria e se relaciona bem com os familiares, visto que brincam, conversam e assistem a filmes juntos. Fala com todos os vizinhos.

Ambas comentam sobre as muitas festas no bairro, shows no largo, principalmente com a presença de trios. Todavia, nenhum membro da família participa desses eventos. A mãe, dona Ana, afirma ser católica e freqüenta a igreja mais próxima, Menino Jesus de Praga, mas não se considera “comprometida” com a religião, revelando levar as filhas quando vai à missa.

A segunda família com a qual desenvolvi essa pesquisa, reside à rua 3ª Travessa do Progresso, Curuzu. O casal entrevistado tem três filhos, Luciana, Daniel e Bruna.

A família mora numa casa composta por apenas um cômodo, onde estão posicionados um beliche, um fogão pequeno, uma cadeira, uma banquinha, uma pia, um banco, um aparelho de TV e um de DVD.

Todos os membros convivem naquele pequeno espaço, conforme observei. Possuem um cachorro de estimação. Notei também que as paredes da casa eram de madeira, em parte emendadas com alguns plásticos grandes, em locais determinados, para evitar a passagem da chuva. Os fios elétricos se encontravam à vista e passavam por toda a parede da casa, estando alguns soltos. Avistei, na parede, uma bela pipa do time “Vitória”, além de um espelho. Para aumentar a renda da família, eles fazem e comercializam arraias e pipas. Considerando haver, na entrada da casa, um beliche, não pude me locomover muito.

Luciana faz “banca” com uma vizinha e ajuda a mãe nas atividades domésticas. Nos fins de semana, ela brinca de boneca na rua ou em casa com suas coleguinhas e vai à igreja das Testemunhas de Jeová. Gosta de brincar, também, com seus irmãos menores. Suas brincadeiras preferidas são brincar de “escola” e de “salada de frutas”, como veremos adiante.

Dona Kátia trabalha somente em casa e cuida dos filhos. É ela quem leva as crianças para a escola, pois o pai trabalha como servidor público. Luciana e a mãe, Dona Kátia, sabem ler. O pai, “só um pouquinho”, conforme ele próprio comentou na entrevista roteirizada. O Sr. Francisco afirmou ter concluído até a quarta série e disse que a esposa cursou até a quinta série.

Mãe e filha resolvem problemas e contas com técnicas pessoais. Na casa há um dicionário, revistas de história em quadrinhos e todos da família costumam assistir a novelas e a filmes juntos, sem, no entanto, possuir o hábito de discutir ao que assistiram, nem mesmo os textos lidos, assim como não possuem o hábito de anotar os recados.

Além das perguntas roteirizadas (ver anexos C e D), utilizei a seguinte dinâmica de leitura coletiva (dinâmica realizada em todas as famílias visitadas): todos os membros da família, presentes no momento da entrevista, que se sentissem à vontade, deveriam ler em voz alta, de modo que todos pudessem ouvir. Posteriormente, fariam suas inferências acerca do compreendido, pontuando a importância da leitura e da escrita na vida deles e das outras pessoas.

Na oportunidade, D. Kátia e a entrevistadora leram partes de um guia elaborado pelo Ministério da Educação (essa escolha aconteceu de maneira

proposital, devido à abordagem feita no guia quanto à participação da família na educação das crianças). Acredito ter sido essa técnica uma maneira de deixar os colaboradores da pesquisa mais soltos para falar, trocar suas experiências e revelar opiniões. Em seguida, comentaram o que compreenderam da leitura, inclusive o senhor Francisco, que não leu o guia, mas que, no entanto, abordou os pontos mais importantes acerca das práticas de leitura e escrita, mostrando seus posicionamentos à medida que pontuava ser importante, para a vida, saber ler e escrever.

A terceira família reside à Rua Segunda Travessa Vila Operária, Curuzu. Esta família possui quatro membros: meu aluno Henrique; seu pai Jonas; D.Tânia, sua mãe (madrasta); e seu irmão caçula, Vítor. A madrasta de Henrique está esperando um bebê. A casa possui dois pequenos cômodos, um quarto com uma cama, um beliche e caixas, nas quais, pude inferir, são guardadas roupas, e, o outro, com um pequeno sofá, uma pia, uma banquetta com uma TV e um videocassete. A casa é de laje e tem piso. Possuem um pássaro de estimação, que a família chama de azulão.

Somente o marido, como informa Dona Tânia, trabalha como carregador numa feira. Ela, D. Tânia, estuda à noite com o marido, estando ela cursando o 2º ano e ele, o 1º. Ela não desenvolve atividade extra para ajudar financeiramente a família, assim como o filho, que só frequenta a escola.

O horário da tarde, como conta D.Tânia, é dedicado às atividades escolares. D. Tânia costuma ler revistas e jornais, lendo para seus filhos uma vez ou outra e, segundo as informações das perguntas roteirizadas, eles não têm o hábito de discutir os textos lidos (Dona Tânia já pediu para Henrique ler em voz alta para ela ouvir). Mas, por outro lado, costumam discutir as notícias de jornal e filmes assistidos juntos e ela afirma estimular os filhos a ler e escrever, citando, como exemplo, o hábito de pedir a Henrique que “leia para ela em voz alta”. Ela possui também o hábito de anotar recados, gosta de assistir aos programas de TV, pela manhã, como jornais e o programa de Xuxa. Ouve músicas variadas e cita as muitas festas do bairro, como as do Ilê, os ensaios e serestas. Segundo D. Tânia, ela não é adepta a nenhuma religião.

Henrique não realiza nenhuma atividade para ajudar na renda da família. Gosta de ler livros variados, como os de poesias, histórias, mapas e livros com informações sobre diferentes países e, quando precisa, consulta o dicionário. Faz

as atividades escolares na banca ou em casa, no quarto. Gosta de música romântica, *rock* e *reggae*, porém diz nunca ter escrito uma letra de música nem ter observado como as palavras são escritas, exceto na escola. Pontua que, no bairro onde mora, tem festa de carnaval, com trios e ele participa de algumas, brincando, dançando. Nos finais de semana, brinca com os amigos na rua ou dentro de casa. Conta, alegre, que o relacionamento com os familiares é bom, porque “obedece sempre aos mais velhos”.

Possui, também, uma enciclopédia nova, o que se revelou, para mim, uma exceção em relação às outras famílias entrevistadas. Só há jornal quando o pai, senhor Jonas, compra, aos domingos, para ler notícias de futebol. Eles gostam de conversar e, quanto aos cálculos, disseram que só o pai é bom, por já ser acostumado a fazer isso diariamente, na feira onde trabalha. Frequentam a igreja Testemunhas de Jeová, quando sentem necessidade, e se relacionam bem com os vizinhos, muitos deles colegas de escola.

A quarta família visitada é residente à Rua Segunda Travessa Vila Operária, Curuzu. Segundo D. Vera, mãe de Camila, nesta casa moram 14 pessoas (contando com os mais velhos, mesmo quando estão de passagem somente para tomar banho, dormir ou fazer uma refeição) além de primos, irmãos, avó, tia, sobrinhos e ela. D. Vera conta que todos (referindo-se aos mais velhos), estudaram na escola Abrigo Filhos do Povo e, até hoje, os menores estudam também, levando-me a inferir ser o Abrigo uma escola que passa de pai para filho, através de várias gerações.

A casa é dividida em dois cômodos: a sala, onde se posiciona um sofá, uma mesa com duas cadeiras, um fogão, uma pequena estante com a televisão e um aparelho de som. Em um dos cantos da sala, uma prateleira com algumas imagens de santos. Além disso, há um quarto, fechado por uma cortina. Sentada no sofá da sala, avistei um “quintal”, onde, pude observar, ratos passeavam em plena luz do dia.

De acordo com informações das perguntas roteirizadas, realizadas com Dona Vera, mãe de Camila, apesar de não trabalhar fora e só cuidar dos filhos e da casa, dispõe somente da noite para eles.

Acha importante saber ler e escrever, e afirma estimular a leitura deles, sempre escutando, mesmo tendo dificuldades. Gosta de ouvir músicas internacionais e samba, assistir às novelas e notícias da TV com seus filhos e

manda-os observar sempre o que está acontecendo na vida, ou seja, atentar para os fatos ocorridos na sociedade. Sabe fazer cálculos mentais quando vai às compras, mas tem dificuldade em resolver problemas escritos. Na casa, há um dicionário, como expõe, mas somente Camila e a filha mais velha, de 24 anos, utilizam, quando realizam alguma atividade de pesquisa da escola.

A senhora Vera afirmou que o bairro onde mora é marcado por festas, samba, reggae e atividades do Ilê (Senzala do Barro Preto), freqüentado por ela todos os sábados à noite, quando se tem samba, apresentações culturais e danças. Ela explicou que sai no Ilê há 18 anos e, por isso, participa de toda programação, além de ir para as festas de trio no bairro.

Sua filha Camila disse ter em casa livros da escola e revistas, mas não jornal. Assiste a novelas e ao programa TV globinho. Suas atividades escolares são feitas na banca ou na casa da cunhada. Ela gosta de músicas do Ilê e já copiou a letra de algumas para ler tanto em casa, quanto na sede, local onde participa das oficinas de percussão, dança e trançado. Camila também afirmou ir com a mãe para as festas de trio no bairro, bem como as promovidas pelo Ilê, com sua mãe e irmãs.

Na família, somente quem trabalha é o filho mais velho, que é mecânico, e a sua filha mais velha, como acrescenta D. Vera. Ela, como já citado, trabalha em casa, cuidando dos filhos e netos e recebe ajuda do Bolsa Escola, programa do Governo Federal.

Minha aluna Camila, uma das filhas de D. Vera, ajuda na renda da família trançando cabelo e fazendo unhas, habilidades aprendidas participando do Projeto do Ilê durante a semana.

Segundo informações colhidas através das perguntas roteirizadas (ver anexo D), não é costume haver leituras em casa, com exceção das duas meninas que estão na escola e lêem livros variados e também copiam letras de música. Os recados são anotados por Camila, minha aluna e, sempre quando necessário, é ela quem vai ao mercadinho mais próximo comprar alguma coisa que está faltando. Também leva sua avó, D. Eugênia, ao médico e vai até ao banco, realizando as operações necessárias no caixa eletrônico (digita a senha para a avó, por exemplo).

Todos da família são fiéis do candomblé e dividem as atividades do lar. As crianças fazem banca, à noite, para conciliar com as oficinas do Ilê, freqüentadas no turno oposto ao da escola: dança, percussão, informática, trançado.

No próximo capítulo, serão trazidos os eventos a partir dos quais serão devidamente elencadas e descritas as práticas de letramento observadas nos contextos familiares visitados.

4. INTERAÇÃO E REFLEXÃO: UMA ANÁLISE DOS EVENTOS DE LETRAMENTO

Início este capítulo buscando deixar claro que letramento, enquanto objeto de estudo desta pesquisa, conforme assinala Street (1984), é tomado como sendo uma parte das práticas sociais, considerando que a representação de tais práticas e conceitos de leitura e escrita particulares, numa determinada sociedade, depende, sobretudo, do contexto.

Street (1984) defende, ainda, que essas práticas, por estar envolvidas pela ideologia, não podem ser isoladas ou tratadas como 'neutras' ou meramente técnicas.

Outra concepção de letramento, considerada nesta pesquisa, é a de Kleiman (2004). A autora defende a dimensão social do letramento, apresentando diferentes versões em que o conceito de letramento se fundamenta, seja em seu valor pragmático (necessidade de letramento para o efetivo funcionamento da sociedade), seja em seu poder 'revolucionário'(seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas).

O letramento, neste trabalho, é concebido como práticas desenvolvidas pelos indivíduos em diversos contextos, mais precisamente na família, como os usos da leitura e da escrita na sociedade, fora do contexto escolar.

Dessa forma, aspectos acerca do letramento, são esclarecidos por Marcuschi (2001), dentro do interesse desta pesquisa, "enquanto prática social formalmente ligada ao uso da escrita, tem uma história muito rica e multifacetada".

Acentua, ainda, Marcuschi (2001):

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia, tornando-se um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural (MARCUSCHI, 2001, p.16).

A escrita, continua o autor, neste sentido, "pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno, visto que sua prática e avaliação social a

elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder”.

Assim, analiso as práticas de letramento a partir da experiência de observação participante entre os elementos das famílias visitadas. Utilizo, para esta finalidade, trechos de entrevistas dirigidas (questionários), recortes de transcrições (ver Anexo E) feitas em áudio das falas dos alunos e seus familiares em eventos do contexto familiar, recorrendo, também, às anotações em diário de campo, a fim de, com base nesses registros, refletir sobre os usos da leitura e da escrita entre os colaboradores de pesquisa.

Para alcançar os objetivos deste trabalho, julgo pertinente esclarecer, neste ponto, que, antes de qualquer procedimento analítico, aparecerão os trechos referentes às anotações em diário de campo. Esses trechos do diário serão apresentados em itálico e sem recuo nas margens.

Os trechos correspondentes às transcrições em áudio, bem como trechos de entrevistas dirigidas (gravadas ou não), encontram-se em negrito e com recuo nas margens. Em ambos os casos, utilizo espaçamento simples (entre linhas), com a finalidade de destacá-los no corpo do texto.

No momento das transcrições, optei por citar os colaboradores por iniciais fictícias, colocadas em caixa alta e negrito, ocultando os nomes verdadeiros, de forma a preservar suas identidades. Essas iniciais correspondem aos nomes fictícios atribuídos aos colaboradores no Capítulo 3. Quanto à minha participação, como observadora, coloco a inicial do meu nome em caixa alta e negrito.

Os fragmentos em que transcrevo a fala dos alunos, bem como dos seus familiares, convém esclarecer, procuro manter na forma original. Dessa maneira, será possível um melhor entendimento das práticas de letramento, objeto de estudo aqui analisado.

Inicialmente, gostaria de deixar claro que os meus encontros com as famílias foram de grande relevância para o meu crescimento pessoal, bem como para a minha prática pedagógica.

Acredito que olhar mais de perto situações as quais envolvem práticas dos alunos, fora do contexto escolar, estando em contato com seus familiares - também colaboradores - interagindo com eles, observando suas experiências, vivenciando suas realidades, configura-se numa oportunidade de refletir o fazer pedagógico, na tentativa de desconstruir e ressignificar conceitos preestabelecidos.

Ainda assim, considero importante esclarecer que, nas análises a seguir, por várias vezes, interfiro, mesmo inconscientemente, nas respostas dos meus colaboradores e, de certa forma, acabo por induzi-los às respostas. Percebo, com isso, ainda não ter conseguido desvincular o papel de professora do de pesquisadora, visto considerar uma tarefa difícil a prática da observação participante, que exige distanciamento do objeto de análise.

Devo salientar, também, que os registros dos diários de campo apresentam-se extensos, pois mantive, no trabalho, todos os dados, a fim de não comprometer a originalidade dos contextos descritos, assim como com a intenção de facilitar, para o leitor, o entendimento das análises realizadas.

Assim, após esses esclarecimentos, passo, agora, a descrever e analisar as situações a seguir.

Evento nº. 1

Dia 06/01/2006, às 17h20min

Eram dezessete horas e vinte minutos quando cheguei à casa da aluna Sandra, moradora da rua Gengibirra de Cima, no Bairro Guarani, Liberdade. Trata-se de uma rua localizada numa transversal calma, sem movimento de ônibus e carros. Era a minha primeira visita. Estava ansiosa e, ao mesmo tempo, exultante por estar dando início ao trabalho de campo. Todos aparentavam estar ansiosos por minha chegada, pois eu já havia combinado a visita com eles. Sandra parecia alegre ao vir ao meu encontro, correndo, assim como sua mãe, dona Ana e sua irmã, Mara, ao abrir um largo sorriso para mim. Fomos para a sala, onde me pediram para sentar no sofá. Expliquei mais detalhadamente o porquê do nosso encontro e propus a elas a utilização de um gravador naquele primeiro momento, quando iríamos realizar uma entrevista dirigida, baseada em um questionário. Aparentavam ser, à primeira vista, uma família harmoniosa.

I - O que costuma ler... aqui em sua casa?

A - As meninas têm uns livrinhos bíblicos... eu leio vez em quando com elas os livrinhos de histórias e as revistinhas de quadrinhos ((pausa)).

I - O que a senhora, dona Ana, costuma ler para sua filha?

A - Geralmente livros de histórias e os livrinhos bíblicos.

I - Os livros dela que a senhora falou... né?

A - É... é.

I - E a senhora lê em que ambiente... da casa?

A - Na sala... mesmo.

Percebo, após leituras feitas acerca do método etnográfico, como as perguntas feitas por mim a respeito das práticas de leitura dessa família parecem, de fato, conduzi-los a responder que lêem algo, praticam essa leitura para alguém e, num determinado espaço da casa. Isso é, no meu entender, reflexo de que como observadora, exercendo tal prática de pesquisa, ainda não consigo separar meu papel de professora do de pesquisadora.

A situação descrita no recorte acima representa, é bom destacar, a importância do papel da família nas práticas de leitura e escrita dos filhos, partindo da afirmação de Mortatti (2004), sobre como saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações do cotidiano se constitui em elementos imprescindíveis para o exercício da cidadania.

Ao relacionar tais práticas de letramento observadas no contexto familiar com as práticas escolares, percebo que a prática de leitura vivenciada pela filha e incentivada pela mãe, no contexto de sua casa, contribui no acompanhamento por parte da filha, de práticas semelhantes de leitura e escrita na escola.

Uma explicação plausível para essa situação talvez seja a do desenvolvimento feito pela aluna em sala de aula como uma extensão da cultura de letramento trazida de casa. Embora a fala de dona Ana, em “bibricos”, revele um desvio da norma culta padrão - considerado, aqui, como as práticas tomadas pela escola como corretas, baseando-se nas normas gramaticais - percebe-se que seu incentivo à leitura dos livros acaba por inserir, tanto a mãe quanto a filha, no mundo da escrita.

Pertinente notar a “fala” da mãe, revelando a falta de domínio da modalidade escrita, sendo seu discurso construído basicamente através de práticas orais, e não conforme as exigências do ensino sistematizado das escolas, representado através de práticas da escrita.

No entanto, como coloca Tfouni (2005), da mesma forma como o sujeito da oralidade não se confunde com o sujeito da escrita, também não existe coincidência entre este último e o sujeito do letramento. A autora utiliza, como argumento para essa colocação, o fato de considerar o letramento como processo sócio-histórico e que, além disso, o sujeito da escrita é dominado por um “efeito-força” (poder).

As explicações dadas para isso variam entre a natureza cognitiva (o domínio da escrita levaria à abstração, ao metaconhecimento), a natureza ideológica (o texto escrito, por ter começo, meio e fim, fortalece a ilusão necessária da completude) e

epistemológica (a centralidade do lingüístico, e, dentro do lingüístico, da linguagem escrita, torna mais forte a ilusão da transparência do sentido).

Ana revela ter acesso a materiais impressos no ambiente doméstico e faz leituras para as filhas e, sob esse aspecto, verifica-se haver, assim, uma prática de letramento ocorrendo nesse espaço, podendo tal constatação ser ressaltada pela afirmação encontrada também em Tfouni (2005), ao colocar o sujeito do letramento não necessariamente como um sujeito alfabetizado.

Até porque isso significa nem sempre ter ao alcance determinadas práticas discursivas materializadas em portadores de texto específicos (portanto, na modalidade escrita), cujo domínio é imprescindível para a efetiva participação nas práticas sociais. Logo, neste recorte, o acesso às revistas, livros religiosos, por exemplo, leva esses sujeitos à inserção em práticas sociais específicas.

Evento nº. 2
Dia 08/01/2006, às 18h00

Fazendo o percurso até chegar à casa de Sandra, observei vários estabelecimentos comerciais como lan houses, locadoras de filmes, quitandas, ferrarias, lojas de móveis, bancos, bares, bem como algumas vielas com acesso às ruas Gengibirra e Estica. As pessoas pareciam apressadas para chegar ao seu destino, o grande número de carros e coletivos movimentava a rua, dividida entre pessoas, ambulantes e camelôs. Posso inferir, ante tal situação, pais de família, jovens, adultos, crianças e idosos desse contexto, imersos numa forte cultura marcada pela luta de um povo oprimido, marginalizado pelo poder público, que os relega ao descaso, este, figurado por ruas descuidadas e abarrotadas de lixo. Assim, quando cheguei à casa de Dona Ana, encontrei as meninas reunidas na porta fazendo pulseiras com miçangas. Porém, perceberem que eu ia ao encontro da mãe, elas foram, juntamente comigo, para o interior da casa. Dona Ana, mãe de Sandra, parecia estar contente com minha chegada e começou a conversar sobre as aulas que está tomando e as coisas que está fazendo, como bijuterias, produtos de artesanato com fuxicos, bolos etc. Sandra pegou um livro e me mostrou, dizendo se tratar de poesias e que estava lendo. A partir desse momento, comecei a fazer as perguntas do questionário.

I - Aqui em sua casa tem jornais... revistas ou livros?

S – Sim.

I - O que você costuma ler?

S - Poesias.

I - Onde você encontra essas poesias?

S - Aqui em casa que... tem várias... poesias... livros.

I - Livros de que tipo?

S - É... de ((tosse)) poesia... de música.

I - Você... lê para seus pais... S.?

S - Leio.

Há uma reincidência na condução das perguntas, em especial na segunda e última: "... I - O que você costuma ler?" e "...Você ... lê para seus pais...S.?", visto que essas perguntas parecem induzir as respostas dadas. Por outro lado, essa seqüência mostra Sandra encontrando, no ambiente familiar, materiais impressos que possibilitam práticas de leitura e de escrita, inferindo-se, segundo Soares (2004), ter a aluna encontrado condições propícias para o letramento. Assim, a aluna, já alfabetizada, consegue, em casa, por meio de subsídios como livros, jornais e revistas, fortalecer sua cultura de letramento.

Noto, também, por este contato com diferentes gêneros textuais, a possibilidade de Sandra optar por determinado tipo de texto, quando demonstra preferência por poesias. Devo acrescentar que, a partir dessa constatação, faço inferências sobre as práticas dessa aluna em atividades realizadas na sala de aula. Observo, como professora, como o contato de Sandra com esses diversos gêneros pode influenciar no seu desempenho, mais precisamente em suas produções escolares, sobretudo quando ela se mostra capaz de escrever textos de acordo com diversos gêneros propostos nas atividades de sala de aula.

Evento nº. 3

Dia 09/01/2006, às 17h30min

O contexto no qual desenvolvi esta visita é constituído pelas práticas de letramento de uma família residente à Terceira Travessa do Progresso, Curuzu. Trata-se de uma rua caracterizada por travessas enladeiradas, numa das quais se situa a casa onde realizo a entrevista realizada com um casal e seus três filhos: Luciana (11 anos, minha aluna), Bruna (8 anos) e Daniel (6 anos). Minhas impressões foram bem positivas, pois Dona Kátia se mostrou gentil ao me esperar na saída da escola, acompanhando-me até sua casa, conforme combinado com ela. Não posso deixar de pontuar, aqui, a imensa sensação de tristeza na qual mergulhei ao observar as condições extremamente precárias de moradia daquela família, cujo espaço físico era constituído apenas por um cômodo onde tudo se encontrava alojado.

I - Aqui em sua casa tem jornais... revistas ou livros?

L- Livros tem.

I - Aqui tem dicionário... L.?

L - Um mini-dicionário.

I - Você costuma pesquisar o significado das palavras... nele?

L - Costumo.

I - O que você gosta de ler?

L - Livros... revistas.

I - Você lê para seus pais?

L - Leio.

I - Costuma anotar recados... L.?

L - Não.

Por se tratar de perguntas advindas de questionários, inicio esta transcrição com a mesma pergunta, porém, direcionada a outro aluno. Observei que, nessa família, apesar de os pais não desenvolverem práticas de leitura, Luciana se encontra inserida em práticas de letramento, nos momentos em que se dedica a ler para os pais e irmãos, além de manusear o dicionário. Por outro lado, o fato de Luciana não anotar recados pressupõe a falta de incentivo de tal prática, por parte dos pais, os quais, provavelmente, não solicitam a ela tal tarefa ou, então, suas interações são basicamente orais.

Por outro lado, no contexto da sala de aula, observo que Luciana, apesar de ler com desenvoltura, não revela a mesma habilidade no momento de escrever. Daí constatar o quão difícil se torna inserir uma criança no “mundo da escrita”, considerando a alfabetização um processo muito complexo e que tem, como referência, a escrita, mediadora de valores e de variadas formas do conhecimento.

Em relação ao fato de Luciana não apresentar a mesma desenvoltura no momento de escrever, Kleiman (2004) coloca que, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança depende, por um lado, do grau de letramento da(s) instituição (ões) social (ais), como família, escola, na qual está inserida. Assim, depende da maior ou menor presença em seu cotidiano de práticas de leitura e escrita.

Além disso, continua a autora, seu processo de letramento será também dependente dos seus diferentes modos de participação nas práticas discursivas orais onde tais atividades obtêm sentido. Neste recorte, parece implícito, nas respostas de Luciana, o fato de, em casa, quando há um momento dedicado à prática de leitura, ser justamente ela quem lê para os pais, embora esse recorte não explicita a prática de leitura realizada, também pelos pais, para com a filha.

Evento nº4
Dia 11/12/2006, às 14h00

Para chegar à casa de Luciana, marquei com ela próximo ao supermercado, localizado à entrada da rua do Curuzu, a fim de tornar mais fácil o nosso encontro, pois ali é um local de comum acesso tanto para mim, quanto para ela. Passamos por várias vielas, ladeiras e ruas. As pessoas da localidade parecem ser conhecidas, porque se cumprimentam em várias ocasiões. Observo o grande número de bares, botecos espalhados, locais por onde circulavam crianças de várias idades. Observo, também, trabalhadores, a exemplo de camelôs e vendedores de frutas, ocupando os espaços mais disputados como ponto de vendas, podendo-se inferir ser esta, para a maioria deles, a única atividade geradora de renda para a família. Ao chegar à casa de Luciana, encontrei todos concentrados, assistindo à TV. O pai estava conversando com um colega que, em poucos minutos, foi embora. O calor estava muito forte e Dona Kátia me levou para sentar numa cadeira que estava em frente ao beliche da casa, espaço no qual todos dormiam. Ou seja, ali estavam reunidos, os quatro membros da família, esperando a chegada de mais um que, de acordo com as palavras da mãe, D. Kátia, “será uma linda menina”. A pia se encontrava cheia de pratos sujos e havia papéis espalhados pelo chão, podendo-se pressupor que as crianças brincavam com papéis antes da minha chegada. Foi realizada a leitura do Guia do Ministério da Educação e Cultura (MEC - Anexo E) por Luciana, Dona Kátia e a pesquisadora, e todos fizeram inferências acerca do conteúdo, inclusive o senhor Francisco, pai de minha aluna, que não leu, mas apontou a importância da leitura nas suas vidas, bem como na vida das pessoas. Responderam, também, a algumas perguntas que fiz, tornando, através da troca de experiências, um diálogo rico em informações.

I - Gostaria de saber o que vocês entenderam disso que foi lido aqui... o que vocês entenderam desse texto... mãe?

K - Eu entendi que a pessoa não é... você chegar na escola, entregar seu filho e sair... você tem que ir lá procurar saber... o que o aluno faz... o que seu filho tá fazendo... o que ele deve fazer... ir sempre na escola... tá lá junto com ele... tá dando força e tudo.

I - E o que você entendeu... Luciana, dessa leitura que foi feita aqui... por todos?

L - Eu entendi que... o guia de instruções é bom para as crianças... que as crianças lê e... aprende a ler e escrever.

I - E o senhor, seu Francisco, qual a sua contribuição... o que...o que o senhor entendeu dessa leitura que foi realizada aqui ?

F - Eu também gostei também... foi bom para eles... isso aí ...

I - O senhor gostou da leitura?

F- Gostei.

I - Compreendeu o que foi lido aqui por L. e pela senhora K.?

F - Gostei também.

- I - Agora eu vou fazer algumas perguntinhas...
 I - É... quem escreveu este guia... vocês lembram?
 K- Eu não lembro.
 L - Renato Souza.
 I – Mas... foi organizado por quem mesmo?
 K - Não lembro.
 L - Não lembro.
 I - Renato Souza era o nome do...?
 L - Do ministé... do ministé... acho que foi do ministério da secretaria.
 I - Ministro da...
 L - ...secretaria.
 I - Edu...
 L -... CAÇÃO.
 I - Muito bem... L.

Ao analisar essas falas, percebo como o saber ler e escrever exerce grande influência nas relações entre os elementos da família, conferindo à Luciana um determinado grau de poder, pois somente ela consegue interpretar parte do texto lido por ela, por mim e por sua mãe. Segundo Tfouni (2005), costuma-se pensar que a escrita tem por objetivo difundir as idéias. Todavia, continua a autora, em muitos casos ela funciona com a finalidade de ocultar essas idéias, garantindo o poder a quem a ela tem acesso, como no caso de Luciana, acima demonstrado.

Por outro lado, os pais de Luciana ajudam na construção das respostas dadas. Ainda não fazendo isso da forma como a filha o faz, pode-se afirmar, de acordo com Kleiman (2004), que houve um “suporte do adulto” nesse evento, essencial ao processo de aquisição da oralidade, assim como é essencial o livro ou a escrita na condição de elemento significativo nessa interação.

Os correlatos cognitivos da aquisição escrita na escola, complementa Kleiman (2004), devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa. Assim, esses correlatos cognitivos, como os verificados neste último retrato, precisam ser entendidos, a meu ver, também em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita representa fora da escola.

Uma justificativa coerente para isso, segundo a autora, encontra-se no pressuposto, baseado no modelo ideológico de letramento, de que as práticas de letramento mudam segundo o contexto, podendo nos levar ao melhor entendimento das práticas discursivas dos grupos socioeconômicos distintos, devido às formas como estes lidam com a escrita no seu cotidiano.

O recorte abordado ainda me fez refletir acerca de uma questão delicada, representada pela expressão “práticas de leitura”, a qual, segundo Galvão e Batista (2005), tende a marcar – ainda que de modo difuso – os atuais contornos do interesse das ciências sociais a respeito do ato de ler. Essa expressão destaca esses contornos, primeiramente, em oposição às abordagens – freqüentes na tradição de estudos psicológicos, pedagógicos, lingüísticos e cognitivos sobre o tema – que apreendem os processos mentais da leitura e de sua aquisição como um conjunto de processos abstratos e universais, desenvolvidos por um leitor ideal.

Em oposição a essas abordagens, colocam os autores, a expressão *práticas de leitura* designa uma tendência a tratar com a leitura em seu acontecimento concreto, tal como desenvolvida por leitores reais e situada no interior dos processos responsáveis por sua diversidade e variação.

Nesse sentido, esse modo de tratar a leitura parece contemplar a atividade de leitura realizada no retrato aqui analisado, tomando Luciana, juntamente com os pais, como leitores reais, inseridos numa atividade e contexto específicos.

Evento nº5

Dia 15/12/2006, às 14h00

Como já conhecia o caminho, fui direto para a casa de Luciana, deparando-me com Dona Kátia, sua mãe, limpando a escada da frente da casa. Pergunto onde se encontram as crianças. Ela responde que estão dentro de casa, brincando, e diz para eu subir e entrar, pois logo irá terminar o serviço. Chegando ao ambiente interno da casa, observei que brincavam de escola, pois estavam em meio a papéis e uma professora “conduzia” os alunos, sendo essa professora representada pela minha aluna Luciana. O irmão caçula, como já me conhece da escola onde ele estuda e eu trabalho, correu ao meu encontro, dando-me um abraço. Infiro que esse comportamento de Daniel revela a aceitação da minha presença. Dessa forma, aproximei-me dos outros e tentei interagir de forma a deixá-los sempre à vontade, até a hora de começar a fazer as perguntas.

I - Você sabe resolver problemas de Matemática?

L - Alguns.

I - Fazer contas... armar as contas direitinho e resolver?

L - Sei.

I - E se fosse pra fazer uma...um cálculo de cabeça com relação a... a dinheiro... você saberia fazer?

L - Saberá.

Volto a observar, neste retrato, que as perguntas por mim elaboradas, pressupõem o fato de que ainda não consigo separar o papel de professora do de pesquisadora, em função desta prática de pesquisa, no papel de observadora participante, levar-me a todo a ser influenciada por atitudes adquiridas no decorrer da minha prática pedagógica.

Ainda assim, percebo, nesta prática de visitar as famílias e poder olhar mais de perto o contexto onde vivem, interagindo com eles, como uma experiência nova, capaz de me mostrar outras vertentes da aquisição da escrita, a partir do momento que me possibilita conhecer o “sujeito do letramento”. No entanto, é preciso ressaltar que esse sujeito não se encontra preso ao poder da escrita, valorizado pela sociedade, mas sim envolvido em práticas de letramento diárias, tanto no contexto escolar como fora dela, não sendo, portanto, necessariamente considerado um sujeito alfabetizado.

Nessa situação, verifica-se o fato de que Luciana, mesmo não se sentindo totalmente capacitada para resolver situações-problema e armar algoritmos (nomenclatura da matemática) nas atividades desenvolvidas em sala de aula, mostra-se segura quanto ao aspecto da resolução de cálculos mentais envolvendo transações com dinheiro. Resumindo, ela mostra-se apta a realizar cálculos que envolvem suas práticas diárias.

Observo, ainda, que, por acompanhar diariamente sua mãe nas vendas de produtos de revistas e bijuterias, no contexto fora da escola, fazendo propaganda e se envolvendo nas atividades de compra e venda com os professores da escola, Luciana acaba, também, por assumir responsabilidades, desempenhando ações de sobrevivência.

Quanto ao ambiente escolar, noto, nas práticas de letramento desenvolvidas por Luciana fora do contexto escolar, contribuições para o seu desempenho nos cálculos mentais que envolvem dinheiro, quando aplicados em sala de aula. De acordo com Kleiman (2004), os estudos de Carraher, Carraher & Schliemann (1988), por exemplo, investigaram crianças cotidianamente entretidas com problemas de matemática.

São crianças cujos pais têm uma barraca na feira, por exemplo, e os acompanham num primeiro momento, sem se envolver com as atividades. Logo, a partir dos dez anos aproximadamente, passam a assumir responsabilidades pelas

transações. E, mais tarde, começam a desenvolver uma atividade independente, como vendedores ambulantes.

Segundo os autores, os sistemas abstratos de cálculo matemático utilizados pelas crianças para desempenhar transações ligadas à sobrevivência, desenvolvidos coletivamente, primeiro, através da observação dos adultos, e, depois, através das interações com os fregueses, são extremamente eficientes, porém muito diferentes dos sistemas utilizados pela escola no processo de alfabetização.

Kleiman (2004) tem como unidade de análise de estudo de seu trabalho com letramento o evento de letramento. Por assim dizer, situações em que a escrita constitui parte fundamental para conferir sentido a uma situação, tanto em relação à interação entre os participantes quanto em relação aos processos e estratégias interpretativas. Os cálculos matemáticos realizados por Luciana, neste retrato, revelam, então, um evento de letramento existente nessa comunidade.

Evento nº. 6

Dia 18/01/2006, às 14h00

Hoje visito a quarta família, cujos membros, também, são colaboradores desta pesquisa. Ao chegar à casa de minha aluna Camila, residente à Segunda Travessa Vila Operária, Curuzu, Liberdade, todos estavam assistindo à novela do quadro da Rede Globo "Vale a pena ver de novo". Observei ser tamanha a concentração, a ponto de o barulho das crianças "menores", correndo de um lado para o outro da casa, brincando com cabos de vassoura e passando nas imediações da televisão, não ser capaz de despertar a atenção dos adultos, totalmente dirigida à novela. Todos me acolheram com alegria, solicitando que eu sentasse no sofá. Percebi, nas palavras da avó, ser a minha presença, talvez, naquele momento, de grande importância para aquela família, reunida em sua maior parte, estando presentes na sala: a avó, a mãe, a tia, duas irmãs e sobrinhos. É válido ressaltar, também, o vaivém de um vizinho, entrando e saindo da casa naturalmente e, assim, participando da vida da família. Considero pertinente registrar a minha satisfação por ter participado de um dos momentos da vida de Camila, quando não dispensei o convite para visitar as oficinas (Ver Anexo G) nas quais ela desenvolve diversas práticas, demonstrando o prazer que sente em fazer parte desse projeto, o que parece se justificar pelo fato de que tudo o que ela faz ser do seu interesse e, dessa forma, representar algo importante para o seu futuro.

I - Já fez as atividades de casa, C.?

C - Não. Vou para a banca.

I - E que horas você vai?

C - Seis horas.

I - Antes disso, você não pega nada para ler... não? Só faz dever na banca?

C - É.

I - Não pega nada para estudar antes... aqui. Só fica fazendo o quê aqui?

C - Ah...

I - Fica fazendo o quê aqui?

Dona Vera ((toma o turno da fala de C.)) - Ela vai pro Ilê... pro projeto... porque hoje é segunda-feira.

I - Ah... E faz o quê no Ilê?

V - Dança... percussão... trança... toca... bailarina (risos)... capoeira...

I - E você vai também? ((Perguntei a irmã))

Irmã - VOU ((risos)).

I - C. cozinha... vó?

Avó - Cozinha... Não cozinha bem... bem... bem... não, mas arranja aí... lava os pratos, faz unha.

I - E escrevem carta? Vocês escrevem carta... aqui? Fazem carta... mandam cartas para as pessoas?

Avó - Manda... é ela que escreve...

I - Quem que escreve?

Avó - E. ... É ela que sabe ler.

V - Ela que lê pra mim quando chega algum documento.

Nesse evento, observo maior preocupação dos familiares, e também por parte de Camila, em não faltar às atividades do projeto, realizadas na segunda-feira, um projeto no qual ela e seus irmãos estão inseridos, visto que são atividades que eles gostam de realizar. No entanto, fica claro, para mim, nas conversas que tive durante as visitas, que Camila lê, em casa, revistas, livros do Ilê e livros didáticos, mas, no tocante às atividades escolares, são feitas geralmente na banca, com o auxílio de um professor ou na casa de sua cunhada.

Dessa forma, os usos da leitura e da escrita vivenciados pela aluna, fora do contexto escolar, isto é, junto à família, na sede do Ilê, demonstram que ela é uma pessoa letrada. Dentro do ambiente familiar, ocupa um papel muito importante de “tutora” do saber, na maioria dos casos, escrevendo e lendo cartas para seus familiares (mãe e avó), bem como contas de água e luz. Outra evidência, nesse evento, apresenta-se sob a forma das relações de poder surgidas nesse contexto familiar, baseadas nas práticas de leitura e de escrita entre os membros da família, caracterizando, ideologicamente, as relações sociais associadas à dominação, poder, participação.

Evento nº7
Dia 20/01/2006, às 15h00

Para chegar à Segunda Travessa Vila Operária, desci todo o Curuzu, adentrei numa de suas transversais e caminhei muito até me encontrar em um local onde havia uma escadaria enorme, a qual eu deveria descer para, então, chegar à casa de Camila. Quando cheguei à casa de minha aluna, ela estava lendo um livro de poesia, na sala, diante da televisão. Sua irmã mais velha penteava o cabelo da caçula e os outros prestavam atenção ao programa de TV. A avó, Dona Eugênia, sempre muito atenciosa comigo, pegou uma cadeira para eu sentar. Dona Vera, mãe de Camila, começou a perguntar como Camila estava na escola e a avó acrescentou que sua neta Camila é muito prestativa e inteligente, sendo ela quem faz algumas coisas em casa para ajudar na renda familiar e, quando a mãe não pode, é ela quem leva a avó para o médico.

I – Camila ajuda nas tarefas de casa?

V - AJUDA! Essa menina é muito esperta... Já leva até a vó pro médico!

I - Como é que você faz?

C – Assim... primeiro desço a Barro Reis e aí pego Pituba... Na volta solto na frente da Assembléa e venho andano.

I- E você não se atrapalha na hora de pegar o ônibus... não?

C – Não. ((sorrindo))

I- Como é que você faz... então?

C - Eu...eu.. olho pro ônibus... olho a COR... porque às vezes os nome passa muito rápido... aí eu sei... é o MESMO!

Reportando-me ao contexto da sala de aula, esclareço que esta aluna sente dificuldades ao desenvolver atividades formais de leitura e escrita, embora tenha se apropriado de tais habilidades de forma mínima, dentro do processo de escolarização. Logo, julgo importante estabelecer a relação entre o que presenciei na família em questão e o percebido da aluna em sala de aula.

Apresento uma das práticas realizada por ela fora do contexto escolar, como o hábito de pegar ônibus com a avó para ir ao médico, mesmo sem saber ler direito. Segundo ela, “isso ocorre pela rapidez com que os ônibus passam”, mas, ainda assim, ela consegue, através de uma memorização e familiaridade com os sinais gráficos, as cores, os números, enfim, tomar o ônibus correto.

Salientando o que já dizia Street (1984), deve-se ter imenso cuidado diante da tendência da escolarização do letramento. Existem “letramentos sociais” surgidos e desenvolvidos à margem da escola, não precisando por isso ser depreciados. É importante verificar que, para a escola, essa aluna não é considerada letrada, mas,

por outro lado, os objetivos e ênfases do seu uso da escrita nos diversos contextos sociais pelos quais ela passa são significativos, variados e diversos, sem deixá-la, portanto, na condição de não letrada.

Esse evento ilustra, portanto, o letramento como um processo social e não equivalente à aquisição da escrita, pois existem letramentos que se desenvolvem fora do contexto escolar, a exemplo da situação ocorrida com minha aluna Camila.

Evento nº. 8

Dia 22/01/2006, às 10h00

Era um sábado ensolarado, ótimo para ir à praia, porém, a minha função, naquele dia, era mais importante, pois eu tinha meu trabalho de campo para dar continuidade, fazendo minhas visitas às famílias, a fim de conhecê-las melhor e observar as práticas de letramento que meus alunos e familiares desenvolvem fora do contexto escolar, como posto no meu objeto de estudo. Assim, segui até à casa de Luciana e, quando cheguei, parecia que estavam acabando de acordar. O espaço para a locomoção de todos os cinco membros da família, dentro da casa, era muito pequeno. Comecei a falar, da porta da entrada da casa, com todos eles, já que me conheciam e pareciam estar à vontade com a minha presença, principalmente minha aluna Luciana, a qual se encontrava brincando com os irmãos, esperando que Dona Kátia, sua mãe, terminasse de dobrar os lençóis e arrumar o beliche para que eu entrasse.

I - Bom dia... Dona K. !

K – Bom dia... pró. Entre... pró.

I – Eu espero aqui um pouquinho... até a senhora terminar de arrumar.

I - Cadê Luciana ?

L- ((levanta a cabeça, pois está num cantinho da casa, brincando com os irmãos)) – Tô aqui... pró!

I- O que você está fazendo?

L– Brincando de salada de fruta. ((entrei na casa))

I- Como é essa brincadeira?

L- Coloca no papel o nome de fruta... carro... há... novela... ator... a gente faz... A... B... C!

Nesse evento, percebe-se que as práticas de letramento dependem das necessidades, das demandas do sujeito, do seu contexto social e cultural. Assim, com base em Kleiman (2004), analisando a brincadeira entre os irmãos, nota-se que práticas letradas em instituições como a família, enfatizadas, pela autora, como sendo a instituição que introduz a criança no mundo da escrita com sucesso, são práticas coletivas.

Evento nº9**Dia 25/01/2006, às 14h00**

A investigação agora relatada envolve dados coletados no contexto familiar de Henrique, 10 anos. Cheguei à rua Segunda Travessa Vila Operária, Curuzu. Era uma quarta-feira e subi mais uma ladeira até chegar à casa de Henrique, também meu aluno. Antes de morar nesta casa, moravam todos numa casa localizada antes do local onde fica essa ladeira, mas Dona Tânia, a madrasta, disse que iriam se mudar para ali perto mesmo, pois a casa estava muito pequena e, em breve, teria uma nova moradora, sua filha que iria nascer. Na porta da casa, havia crianças brincando de “golzinho”, isto é, de bola, nome dado por eles a essa brincadeira, inclusive Henrique. Quando ele me avistou, correu para falar comigo e me deu um forte abraço. Senti que minha presença mais uma vez lhe fazia feliz e eu me senti muito grata por isso. Outras crianças, que com ele brincavam, eram também do “Abrigo”, escola onde estudam e me dirigi para falar com eles também. Logo após, Henrique levou-me até sua casa nova e me mostrou, entusiasmado, uma enciclopédia, dada a ele por seu pai.

H – ((corre até mim com um livro na mão, entusiasmado))

Oi... pró... o que meu pai comprou! ((Mostra uma enciclopédia novinha))

I- O que é isso?

H- Uma enciclopédia! Eu vou fazer o meu trabalho sobre a África... olha... tem até espanhol!

I- É ótimo esse livro... vai servir pra você... seu irmão e... se tiver cuidado... até para S. (referindo-me à irmã caçula do aluno).

((Começa a ler com certa euforia o nome dos países, apontando, ao mesmo tempo, para as bandeiras)).

Essa cena retrata como a família pode contribuir para o sujeito alfabetizado ampliar seu saber, ao oportunizar, dentro de sua demanda de leitura e escrita - neste caso, representada pelo ambiente familiar - o acesso a materiais impressos, como a enciclopédia oferecida pelo pai, ainda que não se tenha levantado a discussão acerca da qualidade da leitura ou da obra.

Evento nº10**Dia 15/02/2006, às 10h00**

Considere relevante relatar essa situação, pois ocorreu no percurso que eu faço para chegar às famílias nas quais visito, porém, neste dia, eu não estava indo a campo. Fui resolver alguns problemas pessoais no bairro, pois costumo fazer pagamentos, compras etc, na Liberdade. Passava pela rua Lima e Silva, onde está localizado um supermercado, quando avistei Henrique, meu aluno, no caixa,

embrulhando as compras de uma senhora. Fui ao seu encontro, iniciando-se, assim, um diálogo entre mim e ele. A manhã estava muito quente. Lojas, bancos, correios, camelôs, ambulantes, todas as pessoas trabalhavam, como era de costume na rotina do bairro. Uma grande quantidade de ônibus, carros, carros de som fazendo propaganda, pedestres, circulavam pela rua. E tudo era composto por uma presença singular e, ao mesmo tempo, plural, de culturas marcadas nos letreiros, nas roupas, no trançado dos cabelos, bem como nos cortes e penteados, nos modos de agir e de falar das pessoas da localidade.

I- Você não foi à aula ontem, por quê?

H- ((risos... Continua empacotando as compras de uma senhora)).

I- Senti muito sua falta... eu e seus colegas...

((O aluno sai porque o vigilante do supermercado o tira.))

I-Sua mãe sabe que você está aqui?

H- Não.

I- E por que você não conta, para ela não ficar preocupada? Sei... aqui você... ganha dinheiro... não é?

H- É.

I- Mas na escola você ganha muito mais, que é o conhecimento... e, com ele, quando você estiver maior... ganhará muito mais do que aqui... Você sabe quanto você tem no bolso?

H- Sei...

I- E na hora de dividir com o seu colega... aí? ((fala direcionando o olhar para o colega do garoto que está ao lado, no outro caixa)).

H- Eu faço a conta...

Esse evento, outra vez, deixa claro, através das perguntas feitas por mim a Henrique, que não consigo ainda estabelecer o distanciamento necessário entre a professora, que sou, e a pesquisadora que pretendo me tornar. Acredito ser o trabalho de pesquisa relevante para todo educador, visto que viabiliza possibilidades de encontrar respostas para seus questionamentos e, assim, colocar em prática novas maneiras de agir com seus educandos.

A tarefa não é fácil. Desde o início da minha carreira do magistério, encontro-me envolvida numa série de conceitos preestabelecidos nos quais cristalicei minhas concepções. Hoje, percebo quantas leituras ainda necessito realizar para modificar essa situação. O papel do pesquisador etnógrafo exige muita atenção aos detalhes, pois, tudo o que acontece em contextos específicos, é potencialmente significativo, sendo importante registrá-los fidedignamente, distanciando-se, para tanto, do objeto analisado.

Apesar de direcionar, mesmo de forma inconsciente, as respostas do aluno, fica marcado em sua fala que, ao se envolver com esse tipo de atividade (como é o caso de empacotar as compras no supermercado), ele assume determinadas transações, as quais, para ele, têm maior valor que as práticas escolares.

E, de acordo com Kleiman (2004), “Essas práticas estariam constituídas por práticas de letramento ideologicamente determinadas, que encaminham o aluno por trilhas (...) Essas trilhas efetivamente reproduzem as desigualdades do sistema” (KLEIMAN, 2004, p. 44-45), pois ali eles ganham dinheiro a fim de suprir, em parte, suas necessidades. Essas práticas refletem, assim, a responsabilidade que esse aluno passa a assumir no contexto de sua comunidade, desempenhando ações ligadas à sobrevivência.

Por outro lado, acredito que o aluno, ao resolver o processo de divisão das moedas recebidas, utilizando-se, para isso, de cálculos abstratos com o colega, no supermercado, demonstra familiaridade com o código numérico, realizando cálculos de forma eficiente. Na escola, no entanto, esse conhecimento não é privilegiado.

Evento nº11

Dia 26/01/2006, às 15h00

Quando cheguei à casa de minha aluna Camila, da janela já a avistava, trançando o cabelo da sua irmã caçula. E eu, já bem familiarizada, fui entrando e cumprimentando todos que lá se encontravam assistindo a um filme na TV. A tia estava deitada no sofá e disse estar com dor de cabeça; os pequenos sobrinhos de Camila passavam de um lado para o outro da casa, brincando com cabos de vassoura, até que um dos dois se machucou e a mãe resolveu recolher os cabos. A avó, sempre muito atenciosa, sorria para mim e contribuía sempre com as suas experiências maternas. O turno conversacional foi tomado pelo vizinho, que adentrou na casa e perguntou se alguém tinha ligado para ele. A mãe me apresentou ao vizinho, que disse também ter estudado no Abrigo Filhos do Povo, assinalando a necessidade de Camila estudar mais leitura e tabuada. A conversa aconteceu de maneira natural e todos sabiam que estavam sendo gravados.

V- ((A mãe de Camila fala))...Ela vai po banco... quem bate a senha?

I- É C.! Tá vendo...

Avó- Diga aí a ela...((fala a avó direcionando o olhar para mim)) ...o número da minha senha... diga aí...

I- Não... não precisa dizer não... a senha... a senha... não se diz não... viu vó... a senha só.... ((interrompe a irmã mais velha de minha aluna dizendo que vai acabar a avó dizendo ao ladrão na rua o número da senha dela)).

I- Não... a senhora sabe, né, vó... que não se diz a senha...

((Pergunto a tia se ela sabe fazer trança também))

Tia responde: Sei mais ou menos... ela que me ensinou...

Camila ...

I- Foi... minha aluna prendada... vai ensinar a mim também né... a fazer...

C- ((risos))

I-Não vai me ensinar, não?...

C-Vou.

((A mãe, D. Vera, toma o turno novamente e diz que ela sabe fazer unhas)).

I- É mesmo... pé e mão...

V- Ela sabe... só não sabe fazer croché...

Apresento, neste momento, dois eventos, pois ocorreram no mesmo dia em que estive na casa de Camila. Noto, através da fala da avó, da mãe e da tia, que minha aluna, quando vai ao banco, executa ações certamente não escolares, como, por exemplo, manusear o caixa eletrônico digitando a senha da avó, assim como as práticas de trançar cabelos e fazer unhas.

Reflieto, agora, analisando este recorte, o quanto as idéias tidas por mim, antes de ir a campo, eram equivocadas.

Como coloca Erickson (1987):

...o trabalho de campo é altamente indutivo, mas não existem induções puras. O etnógrafo traz para o campo um ponto de vista teórico e um quadro de questões, explícito ou implícito. A perspectiva e as questões podem mudar no campo, mas o pesquisador teve uma idéia base para iniciar (ERICKSON, 1987, p.41).

Tais idéias mostram que a visão escolar que tenho e hoje busco desconstruir, sempre direcionava meus pensamentos acerca das práticas de letramento dos alunos para as práticas escolares. Tomando como foco as práticas de letramento escolares, ou seja, realizadas na escola, essas ficam sempre no âmbito da sala de aula, mediante atividades repetitivas, realizadas por alunos “quietinhos”, sem espaço para oportunizar o trabalho com elementos que valorizem a cultura trazida de casa pelo aluno, como, por exemplo, as práticas em lidar com o caixa eletrônico do

banco, brincar de “salada de frutas”, fazer a lista de compras de casa. Em suma, sem trabalhar com os fatos que caracterizam o cotidiano do aluno.

Passo a constatar que a minha prática estava voltada basicamente para o que era considerado correto pela escola tradicional e, reconheço, também, que, na tentativa de fazer uma pesquisa de cunho etnográfico, já consigo descortinar o quanto a minha prática pedagógica, até determinado momento, não considerava as práticas de letramento do aluno fora da escola, apesar de manter um discurso de valorização, na minha prática, da realidade do aluno. Aos poucos, sinto que já consigo olhar o processo de ensino e de aprendizagem na direção de uma pedagogia culturalmente sensível.

Assim, após a descrição dos retratos acima pontuados vejo, na análise dos registros de campo, uma necessidade de apresentar um quadro no qual seja possível refletir acerca das práticas de letramento encontradas fora do contexto escolar, a partir do significado que essas práticas adquiriram para mim no próprio contexto. É possível, assim, que muitas outras tenham passado sem merecer a minha atenção.

Julgo importante mencionar que tal experiência foi de grande valia, pois fui a campo com opiniões previamente formadas e, no decorrer dos encontros, `proporção que o grau de entrosamento com os membros da família ia aumentando, fui levada a compreender, agora sob um viés científico, como tudo era diferente do que eu imaginava.

Percebo, agora, que a etnografia me deu esse suporte, mostrando-me como o “corriqueiro”, para o pesquisador, pode se tornar “estranho” objeto de conhecimento. Assim, foi a partir desta pesquisa, observando práticas de letramento desenvolvidas pelos sujeitos das famílias que visitei, que pude chegar a algumas conclusões, as quais apresento neste ponto do meu trabalho de pesquisa, a saber:

- Há membros das famílias que fazem uso da leitura e escrita no cotidiano de forma mais sistemática. Mesmo não tendo facilidade de acesso a bens de consumo da cultura letrada, tais como livros, jornais, revistas, eles demonstram valorizar esta cultura. Associam ao domínio da escrita, refletindo suas expectativas de mudança da sua condição de vida, expectativas em relação ao futuro.

E isso fica demonstrado no investimento feito, por algumas famílias, no uso da leitura e da escrita em casa, e até mesmo em algumas de suas falas. Alguns exemplos dessa crença, por parte dos colaboradores de pesquisa, em relação ao

letramento: ter os filhos na escola, economizar para comprar livros, pagar uma “banca”, investir no cumprimento das tarefas escolares de casa ou criar um ambiente isolado para a realização das tarefas escolares.

- Nesses contextos familiares, aqueles que detêm maior saber letrado, são mais solicitados para essas tarefas.

- Há outras famílias, por outro lado, que demonstram não atribuir tanto significado às práticas mediadas pela leitura e escrita. Observa-se, nesse caso, que o ambiente propício para a leitura difere dos contextos familiares citados anteriormente. Por exemplo, o dever de casa é feito, pelo aluno, com a televisão ligada, juntamente com outros membros da família que, por sua vez, realizavam outras tarefas concomitantemente, como se o fato de ler e escrever pudesse ser assimilado em conjunto com as práticas orais.

- As representações sobre as práticas letradas das pessoas visitadas demonstram uma simetria com as representações do senso comum, por força das relações de poder que perpassam a escola e a sociedade. O senso comum confere às classes populares o perfil de não leitores, uma vez que, na ideologia dominante, circula um outro conceito de leitor.

- A leitura, como uma prática constante no ambiente familiar, parece facilitar a aprendizagem na escola. Ou seja, alunos oriundos de famílias em que há maior estímulo à leitura/escrita, são os que, no mundo de relações sistemáticas do letramento via escola, constroem relações a partir do entrecruzamento da cultura de letramento trazida de casa com a cultura de letramento escolar. Dessa forma, foi observado que as mães, principalmente, mantêm um papel de incentivadoras e mediadoras das práticas de leitura na família, embora outros membros da família também venham a exercer esse papel.

- Há famílias que procuram fazer um esforço no sentido de disponibilizar, para seus filhos, o contato com diferentes gêneros textuais.

- Há crianças que exercem o domínio das práticas de leitura e escrita na família, por freqüentarem a escola, isto é, por saberem ler e escrever. Este fato confere a essas crianças determinado grau de poder na família. No entanto, é necessário ressaltar que, mesmo nesses casos, há, também, um “suporte do adulto”.

- A realização de atividades de compra e de venda de produtos como revistas, bijuterias, pipas, no contexto fora da escola, demonstra estar diretamente relacionada com o desempenho das crianças quando realizam cálculos mentais.

No entanto, mais importante do que todas essas conclusões elencadas a partir da análise dos dados, o que considero mais relevante, para mim, e indiretamente, creio, de forma indireta, para os meus alunos e alunas, bem como suas famílias, foi conseguir oportunizar o contato e, conseqüentemente, o conhecimento mais estreito da realidade vivida por esses sujeitos de pesquisa fora da escola.

E, neste ponto do trabalho, também se mostra possível trazer para um outro espaço - o texto acadêmico - as suas vozes, chamando a atenção para a importância que deve ter, para o professor, o contato mais profundo com essa realidade. Daí a importância da pesquisa do professor para o bom exercício da sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o letramento uma questão tão complexa, não cabem, aqui, conclusões definitivas, mas sempre é possível tentar algumas sugestões que permitam, porventura, dar início a novas reflexões.

A intenção, ao realizar este trabalho, foi a de investigar, fora da escola, especialmente na família, práticas de letramento, observando mais de perto os indivíduos e o contexto no qual vivem, sendo eu, também, partícipe desse processo.

Muitos foram meus questionamentos acerca da minha prática pedagógica, até chegar a uma definição pelo estudo dessas práticas de letramento. Primeiro, pela própria complexidade do conceito de letramento. Letramento é, hoje, um conceito o qual envolve questões cognitivas, sociais, culturais e políticas. Abrange, pois, os usos e funções sociais da leitura e da escrita numa sociedade letrada.

Procurei abordá-lo a partir de diversos estudos e autores que, nas últimas décadas, têm se dedicado ao tema. E, também, a partir das observações, descrições e análises das práticas de letramento realizadas, cujo cenário focado era constituído por algumas famílias do bairro da Liberdade e adjacências, sendo os alunos pertencentes a essas famílias e colaboradores desta pesquisa, estudantes do Abrigo Filhos do Povo, uma escola pública municipal na cidade de Salvador.

Assim, no primeiro capítulo, discuti o caráter complexo e impreciso dos significados atribuídos às práticas de letramento em diversas perspectivas, de certo modo, requisitado também no momento da análise dos dados da pesquisa de campo.

Ao refletir sobre tais práticas de letramento, na tentativa de observar, descrever e compreender as condições nas quais elas acontecem, busquei suporte, ainda, em autores como Street (1984), Tfouni (2005), Kleiman (2004), Marcuschi (2001), Soares (2004, 2005), entre outros.

Apresentei, também, uma discussão das semelhanças e diferenças entre determinados conceitos básicos, como escolarização, alfabetização e letramento, pressupondo ser tal esclarecimento um elemento facilitador ao entendimento acerca das questões que envolvem práticas de letramento.

É pertinente citar que estes sentidos de semelhanças e diferenças são resultados de diferentes usos, concepções do “binômio” leitura e escrita, tão

pesquisados por estudiosos. Essas concepções traçam, também, uma gama de significados resultantes de mudanças ocorridas no contexto sócio-histórico, econômico e cultural do Brasil.

Constatei a interação como determinante importante para oportunizar meios de convivência, participação, inclusão e desenvolvimento social, através de ações significativas no meio em que se vive. O fato de estar mais de perto das famílias, observando as práticas de letramento dos colaboradores desta pesquisa, com o olhar de dentro (de professor) e, ao mesmo tempo, com o olhar de fora (de pesquisador), contribuiu para melhor compreensão da minha prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a relevância das investigações acerca do letramento se constitui na observação das práticas de leitura e de escrita desenvolvidas pelos alunos e seus familiares fora do contexto escolar.

Como observa Kleiman (2004):

As práticas letradas em instituições como a família, que são as instituições que introduzem a criança no mundo da escrita com sucesso, são práticas coletivas, em que o conhecimento sobre a escrita é construído através da colaboração, numa relação quase que tutorial (díade) (KLEIMAN, 2004, p. 30).

Importante colocar que cheguei a campo com o objetivo de documentar e registrar o que estava acontecendo de forma abrangente. Procurei registrar tudo da maneira mais fiel possível, através dos diários de campo e gravações em áudio. Tal objetivo visava o cumprimento de uma proposta de trabalho focalizada nos ensinamentos da academia, e, por mais que eu estivesse aberta a conhecer novas culturas, novos contextos, já trazia internalizadas informações e conceitos previamente selecionados, levando-se em conta uma escolha teórica, pela qual minha atenção era direcionada.

Acredito que este trabalho só se materializou na forma que apresento, agora, por ter se tornado, para mim, um desafio: compreender a natureza do(s) letramento(s), através de uma constante busca, presenciando práticas de letramento no contexto familiar, através do contato e da interação com alunos e seus familiares.

Nesse sentido, apresento algumas sugestões, ainda que em caráter ilustrativo, ou, dito de outro modo, “com o olhar de aprendiz”, acerca de como se poderia tomar o letramento, hoje, inserido na educação.

Inicialmente, acredito ser necessário ao professor a busca por uma definição acerca do letramento, capaz de ser tomada como parâmetro na sua prática pedagógica.

Na verdade, acredito que uma definição universal e completa sobre o letramento não se mostre possível. Todavia, uma definição pautada numa pedagogia culturalmente sensível, a qual leva em conta as diversas práticas de leitura e de escrita que emergem em contextos determinados, mesmo de forma superficial, tanto é possível quanto necessária para atender às demandas de aquisição e aprendizagem da escrita.

Vários trabalhos na área das ciências aplicadas têm investigado se existe uma descontinuidade ou um conflito entre as experiências lingüísticas das crianças no ambiente familiar e no contexto escolar. A escola precisa se aproximar e conhecer esses estudos, bem como as práticas dos alunos fora dela, as suas referências culturais. Normalmente, o fracasso escolar, principalmente no tocante ao letramento, é colocado sob a responsabilidade do aluno e/ou professor. No entanto, não se questiona, pelo menos não ainda de forma concreta e relevante, a relação cultura escolar e letramento.

Partindo desse pressuposto, penso que a escola deva buscar a ressignificação de suas ações, procurando trabalhar com estratégias baseadas na realidade dos alunos. Tenho consciência de que tal modificação não se dará de um dia para o outro, mas poderá, acredito, acontecer de maneira gradativa, estudando as reais necessidades de seu público-alvo. Ou seja, teríamos a escola na contramão da aceitação de “pacotes prontos”, considerando, como tais, os planejamentos impostos ou livros didáticos que não consideram nem privilegiam, em seus conteúdos, as especificidades locais. Precisamos de materiais que reúnam os conteúdos a partir da ótica dos alunos, aceitando e reconhecendo, na prática escolar, seu conhecimento de mundo, seu conhecimento prévio.

De forma a ressaltar esse ponto de vista, e, ao mesmo tempo, refutar a “culpa” conferida aos alunos, muitas vezes pelos próprios professores, acerca do fracasso escolar, gostaria de citar as palavras de Freire (2000), quando coloca:

...o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador e o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos (...) É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2000b, p. 24-25).

Creio que cabe ao professor, no processo de ensino/aprendizagem, assumir uma postura também de pesquisador. Aprender a se distanciar do objeto de análise e desconstruir conceitos preestabelecidos, ver de “outro modo” o que acontece diariamente, descrevendo, registrando, de modo a construir uma participação direta, corporal, no contexto da sala de aula e fora dela, revela ser uma tarefa significativa para a compreensão da prática pedagógica.

De forma a ilustrar minha concepção de que o professor deva ser também um pesquisador, tomo como exemplo a minha própria experiência como “aprendiz de pesquisadora”, neste trabalho.

Considero concernente esclarecer que, ao assumir esse papel de “aprendiz de pesquisadora”, o momento mais difícil, para mim, foi o de romper os laços com a postura de professora construída ao longo da minha prática de sala de aula, a qual me levou, várias vezes, ao equívoco de interferir constantemente nas respostas dos alunos, chegando mesmo a conduzi-los a atitudes nem sempre por eles desejadas ou imaginadas.

Com o intuito de ratificar minha sugestão, no que tange ao papel do professor como um pesquisador ativo, insisto em apresentar mais algumas palavras de Freire (2000):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2000c, p. 32).

Assim, agora apoiada no teor científico dessa pesquisa, acredito, após as reflexões e análises realizadas, que a grande premissa da educação deva ser coroada por uma “pedagogia culturalmente sensível”, através da qual professores e alunos consigam interagir, numa relação de trocas de papéis acerca da

aprendizagem e do ensino, levando em conta o contexto de produção de conhecimentos, bem como a realidade dos educandos, suas culturas, seus desejos, etc, conferindo, de fato, validade à aprendizagem.

Espero que as sugestões aqui deixadas possam vir a despertar reflexões ou, ainda, possam vir a servir como ponto de partida para novas considerações, discussões, críticas, refutações, acréscimos, enfim, numa tentativa de ampliar conhecimentos significativos para o avanço nos estudos da linguagem e, em especial, neste trabalho, no que se refere às práticas de letramento, sobretudo as que emergem no contexto familiar do educando.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 12 ed. Campinas, SP: Papyrus. 2005. 121 p.
- BARBOSA, Ruy. **Biografia do abrigo dos filhos do povo**. Publicação independente. 1920.
- BARTON, David. **Literacy**: An introduction to the ecology of written language. Blackwell: Oxford & Cambridge USA. 1991.
- BARTON, David & HAMILTON, Mary. **Local literacies**: Reading and writing in one community. London: Routledge. 2000.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávil, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2005.
- BLOOMFIELD, L Language. New York, Holt, Rinehart and Winston. 1933
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O debate sobre a aplicação da Sociolingüística à Educação**. In: Brandão, S. & Indiani, M. (orgs). Anais do Encontro do GT de Sociolingüística da ANPOLL. Rio de Janeiro: UFRJ. 1996.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & MELLO, Suely Amaral (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados. 2005. p. 5-20.
- CANÇADO, Márcia. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula: Trabalhos em lingüística aplicada**. Campinas, n. 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.
- CARRARER, T., CARRARER, D. & SCHLIEMANN, A.L. **Na Vida Dez, na Escola Zero**. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora. 1998.
- CAVALCANTI, Marilda. & KLEIMAN, Ângela (Trad). **Conscientização crítica da linguagem**: Trabalhos em lingüística aplicada, CLARCK, R., FAIRCLOUGH, N.L., - IVANIC, R., JONES, M. MARTIN. Campinas, n. 28. p. 37-57, julho/dez. 1996
- _____ & MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**: Trabalhos em lingüística aplicada. Campinas, n. 17, p. 133-144, jan/jun. 1991.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. **A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira**. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota. & TOMITCH, Lêda Maria Braga. (orgs). **Aspectos da lingüística**

aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular. p. 17-32. 2000.

CÉSAR, América. **A propósito de etnografias.** Trabalho apresentado para a qualificação em Antropologia, no curso de Doutorado em Lingüística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas. [entre 1999-2001].

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

DESCARDECI, M.A.A.S. **Pedagogia e letramento:** questões para o ensino da língua materna. Universidade de Tuiuti do Paraná. Mestrado em Educação.

ERICKSON, Frederick. **O que faz a etnografia escolar “etnográfica”?** In: **Antropology and education quartely.** N. 15. Tradução provisória de Edmir Miss. 1973.

_____ **Transformação e sucesso escolar:** a política e cultura do êxito educacional. In: **Antropology and education quartely.** Tradução provisória de Stella Maris Bortoni. V. 18. Brasília: Unb. p. 335-356. 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** Tradução Horácio Gonzales (et. al.). 24 ed. Atualizada. São Paulo: Cortez. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words:** Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge University Press. 1983.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Editora Ática. 2002.

KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2004.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (org) et al. **Alfabetização e letramento:** Contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita. 2001.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert & VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. Salvador: EDUFBA. 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez. 2001.

MENDES, Bartolomeu de Jesus. **Bairro da Liberdade**: o “Duque” como referência. Salvador, BA: Apon@rte. 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2006.

_____ (org.). **Discursos de identidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003.

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

NASCIMENTO, Anna Amélia Vieira. **Dez freguesias de Salvador**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia. 1986. 172 p.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília: SEF. 2001.

PENNYCOOK, Alastair. **A lingüística aplicada nos anos 90**: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês. & CAVALCANTI, Marilda. (orgs.) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Mercado de Letras. 1989.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. Escola Abrigo Filhos do Povo. Prefeitura Municipal do Salvador. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. 2000.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola. 2003. 143 p.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **O dono da Terra**: O caboclo nos candomblés da Bahia. Salvador: SarahLetras. 1995.

SANTOS, Líbia Assis dos. **Monografia - Comércio informal no bairro da Liberdade, Salvador**: um estudo de caso na Avenida Lima e Silva e na feira do Japão. 2002.

SANTOS, Renato. **Berço da cultura negra enfrenta problemas**. Jornal Tribuna da Bahia. Salvador: Ed. Edisa. 20 nov. Caderno Cidade. 2001. p.11.

SIGNORINI, Inês. (org). **Linguagem e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Fapesp, Mercado de Letras. 1998.

_____ (org) et al. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2001.

SILVA, Jônatas Conceição da. **Vozes Quilombolas**: Uma poética Brasileira. Salvador: EDUFBA, Ilê Aiyê. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

_____ **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto. 2005.

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

TERZI, S. B. & SCAVASSA, J. S. **Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento**. Trabalho parcialmente financiado pela FAPESP (Processo 01/12702-2), Campinas. 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez. 2005.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO 1**Dados da Escola**

1. Identificação
 - 1.1 Nome da Escola:
 - 1.2 Data de Fundação:
 - 1.3 Endereço:
 - 1.4 Nome da Diretora:
 - 1.5 Nome da Vice-diretora (matutino):
 - 1.6 Nome da Vice-diretora (vespertino):
 - 1.7 Nome da Vice-diretora (noturno):
2. Quantidade total de alunos:
3. Quantidade de turmas por segmento:

Pré1 () Pré2 () Ceb1 () Ceb2 () 3ª Série () 4ª Série

ANEXO B - QUESTIONÁRIO 2

Dados dos Alunos

1. Identificação
 - 1.1 Nome completo:
 - 1.2 Data de nascimento:
 - 1.3 Filiação:
2. Endereço:
3. Quantidade de irmãos:
4. Com quem mora na casa?
5. Faz parte de alguma religião? Qual?
6. Tempo em que estuda nessa escola:
7. Possui algum animal de estimação em casa? Qual?
8. Realiza alguma atividade extra-classe?
9. Faz banca de estudos ou tem alguém que lhe auxilie nas atividades escolares?

ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

Início dia 06/01/06

Para os pais ou responsáveis

1. Apresentação informal;
2. Conversa informal sobre o trabalho que estarei realizando, quais as suas contribuições para os filhos, para a comunidade e a escola;
3. Realização de uma entrevista dirigida:
 - Qual o seu nome completo?
 - Quantos filhos você têm?
 - Todos moram aqui?
 - Todos trabalham nessa casa?
 - Qual a profissão?
 - Desenvolve alguma atividade para receber uma renda extra?
 - Seu filho (a) contribui de alguma maneira para a renda da família? Por exemplo, trabalhando?
 - Qual o tempo que você dispõe para seu filho (a)?
 - Você acha importante saber ler e escrever?
 - Você sabe ler? E escrever?
 - Todos que moram aqui sabem ler e escrever?
 - O que costumam ler em casa?
 - Você lê para o seu filho (a)?
 - Já pediu para seu filho (a) ler em voz alta para você?
 - Vocês têm o hábito de discutirem os textos lidos? As notícias do jornal a que assistem na TV? Aos filmes?
 - Você estimula a escrita e a leitura do seu filho (a)?
 - Você sabe resolver problemas de Matemática? Contas?
 - Costuma anotar recados?
 - Aqui tem dicionário?
 - Vocês costumam pesquisar o significado das palavras nele?
 - Quais os programas de televisão a que você costuma assistir?
 - Gosta de música? Que tipo?
 - Aqui no seu bairro tem muitas festas? Quais? Você participa?
 - Você participa de alguma religião? Qual?
 - Seu filho (a) ajuda nas atividades do lar?
 - Você concluiu seus estudos? Estudou até que série? E as outras pessoas da família?

ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

Para os alunos

1. Conversa informal sobre o trabalho que estarei realizando mostrando seus benefícios;

2. Realização de uma entrevista dirigida:

- Qual o seu nome completo?
- Você trabalha para ajudar na renda da família?
- Aqui, em sua casa, tem jornais, revistas ou livros?
- O que você costuma ler?
- Você lê para seus pais?
- Costuma anotar recados?
- Aqui tem dicionário?
- Você pesquisa o significado das palavras nele?
- Quais os programas de televisão a que você assiste?
- Todos aqui sabem ler e escrever?
- Seus pais lêem para você? Em que lugar? Quando?
- Como, quando e onde você faz suas atividades de casa?
- Gosta de música? Que tipo?
- Já copiou a letra dela e procurou observar como as palavras são escritas?
- Você sabe escrever seu nome completo? E o nome das pessoas de sua família?
- Você sabe resolver problemas de Matemática? Contas?
- Você participa de outras atividades além da escola? Quais? Aonde? Quando?
- Você gosta desse tipo de atividade? Por quê?
- Em seu bairro tem festa? Comemorações? Quais?
- Você participa? Como?
- Você sente dificuldade em se comunicar com as pessoas do seu bairro?
- O que você faz nos fins de semana?
- Como é o seu relacionamento com seus familiares?
- Você participa de alguma religião? Qual?

ANEXO E - ATIVIDADE

(com o grupo pai, mãe e filhos)

1. Realização da leitura participada de um Guia do Ministério da Educação onde aborda a participação da família na educação das crianças.
2. Comentário do texto lido pelos colaboradores da pesquisa.
 - O que entenderam
 - A importância da leitura e da escrita na vida das pessoas
 - Autor do Guia

ANEXO F - NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais
1. Indicação dos falantes	Os falantes são indicados em linha, com nomes fictícios ou com a abreviatura convencional.
2. Pausas	...
3. Ênfase	MAIÚSCULAS
4. Alongamento de vogal (não foi adotado)	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)
5. Interrogação	?
6. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis (não foi adotado)	() (ininteligível)
7. Truncamento de palavras (não foi adotado)	/
8. Comentário do transcritor	(())
9. Citações	“ ”
10. Superposição de vozes (não foi adotado)	[
11. Simultaneidade de vozes (não foi adotado)	[[
12. Ortografia	Da forma que se fala (a transcrição ocorrerá da forma fiel do que foi ouvido)

Fonte: Mussalim & Bentes, In: Introdução à lingüística. Domínios e fronteiras, 2001. p. 76.

ANEXO G - VISITA À OFICINA DE PERCUSSÃO DO ILÊ AIYÊ





