

## PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA SALA DE AULA DE 1ª SÉRIE: INFLUÊNCIAS DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

Mônica de Souza Serafim (UFC)

**Resumo:** Esta pesquisa tem por objetivo analisar a influência da família e da escola nas práticas de letramento de alunos do 1º ano do ensino fundamental. Para realizarmos tal intento, basear-nos-emos, principalmente, nas contribuições de Scribner e Cole (1983), Graff (1984), Barton (1991; 1994) e Street (2003). A coleta dos dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, que foi analisada de modo quantitativo e qualitativo, e também por nossa imersão no contexto escolar em 16 horas/aula. Os resultados evidenciaram que, tanto na escola, quanto em casa a prática de letramento mais realizada é a de leitura/resolução de atividades dos livros didáticos. Tal resultado nos mostra que a escola, neste contexto de análise, é a agência que, primeiramente, propicia o letramento para essas crianças, uma vez que boa parte das atividades de leitura e de escrita desenvolve-se em um movimento circular da escola para casa e da casa para a escola.

**Palavras-chave:** Práticas de letramento; Família; Escola.

**Abstract:** The research aims to analyze the influence of family and school in the literacy practices of students of the 1st year of elementary school. To accomplish this purpose, we will be based mainly on the contributions of Scribner and Cole (1983), Graff (1984), Barton (1991; 1994) and Street (2003). Data collection was performed using a semi-structured interview, which was analyzed quantitatively and qualitatively, and also by our immersion in the school context in 16 hours class. The results showed that both in school and at home to practice more fulfilled literacy is to read/solving activities of textbooks. This result shows that the school, in the context of analysis, is the agency that, first, provides literacy for these children, since much of the reading and writing activities developed in a school circular motion home from home to school.

**Keywords:** Literacy practices; Family; School.

## **PALAVRAS INICIAIS**

A incorporação do termo “letramento” na educação brasileira tem exatos 29 anos: segundo Soares (2009), este termo foi usado pela primeira vez por Mary Kato no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Passados todos esses anos, ainda pairam dúvidas sobre este conceito: de um lado, há os que pensam no letramento como um método didático que veio substituir a alfabetização, e de outro, há os que consideram alfabetização e letramento como processos análogos.

Segundo Kleiman (2005, p. 9), podemos entender o letramento como “a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita”, portanto, ele não é um método, não é alfabetização e não é uma habilidade. É algo muito mais complexo e que, talvez, por isso, ainda cause tantas dúvidas. Estas, muitas vezes, barram ainda mais as propostas para os usos sociais da escrita e da leitura em sala de aula.

Para tentarmos desfazer alguns equívocos, acreditamos ser necessário compreendermos as bases teóricas do conceito de letramento. Assim, realizaremos uma retomada dos aportes teóricos sobre o assunto com o objetivo de situar o leitor nas transformações pelas quais este conceito passou ao longo do tempo.

## **LETRAMENTO: DEFINIÇÃO PLURAL**

Nas décadas que antecederam a Proclamação da República brasileira, o ensino das primeiras letras começava a se tornar um objeto de preocupação de administradores públicos e intelectuais, porém, somente a partir da primeira década republicana, o ensino da leitura e da escrita passou à competência da escola, submetida a uma organização sistemática, a fim de atender à formação do cidadão e ao desenvolvimento social do país, imbuído de ideais do regime republicano.

A partir de então, a escola brasileira começou a sistematizar, com base nas tentativas francesas de tornar acessível a alfabetização, os métodos para ensinar a ler e a escrever.

A partir dos anos 80, passou-se a questionar, de forma sistemática e oficial, o ensino inicial da leitura e da escrita, já que, nessa etapa da escolarização, se concentrava a maior parte da população que fracassava na escola. Doravante, o conceito de alfabetização como ensino das letras do alfabeto, a fim de possibilitar ao aluno ler e escrever, tornou-se insuficiente e passou a ser ampliado para a dimensão social que permeia essas habilidades. Surge, assim, a necessidade de utilização de outro termo que desse conta do viés social da leitura e da escrita: o letramento.

Segundo Collins (2000), as origens do letramento podem ser encontradas, na verdade, há mil anos, com a multiplicação das civilizações e instituições: na antiga Mesopotâmia, os sumérios e babilônicos desenvolveram uma forma de escrita para fins administrativos; na antiga China, na época de Confúcio, existia uma comunidade que se distinguia da população de massa, os chamados *Ju*, que representavam a massa da população escolarizada; na antiga Grécia, emergiam as comunidades de aprendizagem, como os professores, representados pelos sofistas; na Índia, os brâmanes recitavam preces em suas cerimônias, restritas apenas àqueles que sabiam ler; na Europa, o surgimento, no século XVII, de universidades como Oxford, Cambridge e Coimbra, conferiu um status profissional às diversas áreas do saber.

Esta crescente difusão do letramento na Europa, observa Limage (2005), não ocorreu de forma tão pacífica como se pensa, uma vez que existiram (e ainda existem!) diferenças de letramento entre o meio rural e o urbano, entre os gêneros, a classe social, a idade e a etnia.

Segundo Graff (1984), os estudos sobre o letramento podem ser divididos em três gerações: a histórica, a social e a sociopsicológica – ou a dos Novos Estudos do Letramento.

Hoje, ainda podemos enumerar o surgimento de duas outras gerações: a do Letramento Crítico e a do Pós-Letramento.

Vejamos, a seguir, cada uma dessas gerações.

A primeira geração dos estudos sobre o letramento, a histórica, iniciou-se na década de 50 com a publicação, em 1957, da obra *Les progres de l'instruction elementaire de Louis XIV a Napoleon III d'après Venauête*, de Louis Magliolo, Michel Fleury e Pierre Valmary. Este material consistia em um inquérito, cujas informações foram recolhidas pelo inspetor Louis Magliolo (1877-1879), sobre a alfabetização na França.

No final dos anos 60, surgem os estudos de Roger Shofield e Lawrence Stone, cujas temáticas eram, respectivamente, a assinatura do nome próprio como um indicador da alfabetização e as fases do processo de aprendizagem da leitura e da escrita na Inglaterra moderna.

Esses estudos, ainda que apegados ao domínio da escrita em uma perspectiva mais alfabetizadora, mostravam a importância do fator histórico para os futuros estudos do letramento, enfocando a direção cronológica, as principais transições e as passagens que cercam estes estudos.

A realização dessas pesquisas sobre as origens do letramento, bem como a categorização dos fatores

responsáveis pelas mudanças que ocorreram (e ainda ocorrerão) ao longo do tempo, tais como suas dinâmicas, suas distribuições, seus impactos e suas consequências, foram um primeiro passo para se compreender o saber das primeiras letras. No entanto, conforme Graff (1984), esses estudos, provavelmente por ainda serem de caráter muito generalizado e especulativo, não dispuseram muita atenção para os fatores sociais que envolviam a leitura e a escrita, foco da segunda geração dos estudos do letramento, a social.

Esta fase, conforme frisa Graff (1984), surgiu com o objetivo de esclarecer os estudos generalizados e especulativos da primeira geração. Os principais estudos dessa nova fase foram desenvolvidos por Egil Johansson e Harvey Graff.

Johansson (1985), ao estudar as velhas tradições de leitura na Suécia, nos anos de 1600-1900, procurou demonstrar que o letramento não se desenvolveu somente a partir da Revolução Industrial, em meados do [século XVIII](#), mas antes disso. Para o autor, as tradições religiosas presentes naquele país à época, como a leitura de textos bíblicos, escritos ou pictográficos, feita de forma individual ou em grupo, as preces, as músicas, já poderiam ser consideradas práticas de letramento, se utilizarmos um vocabulário mais atual.

O outro autor desta segunda geração, Graff (1995), estudou a alfabetização em massa nos países do Hemisfério Norte, da Idade Média ao século XIX, e chegou à conclusão de que não há uma correlação entre alfabetização e desenvolvimento econômico, uma vez que a população da Suécia, no século XVI, não possuía escolarização formal, mas havia alcançado o alfabetismo nas camadas populares. Neste mesmo país, a força de trabalho que permitiu o impulso industrial, da Idade Média até o século XIX, não tinha habilidades alfabéticas.

Graff (1995) ainda estudou as múltiplas formas de organização do pensamento, mobilizadas não somente nas habilidades de ler e de escrever, mas também nas diferentes linguagens, o que, segundo o autor (p. 174), nos permite considerar que há “diferentes tipos de alfabetizações, variando, ao que parece, do numerismo ao grafismo até vários tipos de habilidades artísticas, visuais e até mesmo físicas de/e para ler e expressar de modo comunicativo e significativo”.

Sob esta perspectiva, o autor define letramento, ou alfabetismo, como “uma tecnologia ou conjunto de técnicas para a comunicação, a decodificação e a reprodução de materiais escritos ou impressos” (GRAFF, 1995, p. 35), por isso a ideia de que o letramento envolve as práticas

socioculturais e históricas que advêm das habilidades necessárias à alfabetização: ler e escrever.

Para Graff (1984), a grande contribuição desta segunda geração para os estudos do letramento foi ter se preocupado com o letramento na história e não com a história do letramento, foco da primeira geração.

A terceira geração, a sociopsicológica, ou a dos Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies– NLS –, termo, segundo Street (2003), criado por James Gee nos anos 90), teve seu início na década de 70, nos Estados Unidos: os órgãos responsáveis pela educação americana, dentre eles o National Assessment of Educational Progress (NAEP), começaram a perceber que ler e escrever já não eram suficientes para que o povo tivesse acesso aos meios de escrita que circulavam nas diversas esferas da sociedade, uma vez que, embora o número de americanos alfabetizados fosse grande, eles não dominavam as habilidades da lectoescrita necessárias para um engajamento satisfatório nos diversos contextos sociais em que a escrita era utilizada. A partir de então, os estudos de tradição etnográfica e de cunhos psicológico e socioantropológico passaram a compor as pesquisas sobre letramento.

O fim da década de 1970 e o início da década de 1980 marcaram uma mudança nas tendências dos trabalhos sobre



a escrita: de uma abordagem que buscava estudar o impacto social da escrita, atribuindo valores às modalidades falada e escrita de uma língua e apontando para a superioridade cultural dos povos que dominavam o sistema escrito, passou-se a se considerar que há fatores sociais, além dos psicológicos, que interferem no desempenho de atividades cognitivas dos indivíduos.

Propondo um olhar sociopsicológico sobre o letramento, as pesquisas de Sylvia Scribner e Michael Cole (1978) focaram sua atenção nas consequências sociais e intelectuais do letramento entre o povo *Vai*, comunidade localizada a nordeste da Libéria, África do Norte, que utilizava três formas de escrita: a) a escrita *vai*, adquirida informalmente no ambiente familiar, utilizada para correspondências sobre assuntos pessoais e transações comerciais informais; b) a escrita inglesa, adquirida formalmente na escola, com funções primordialmente escolares; c) a escrita árabe, adquirida formalmente no ambiente religioso, utilizada para a leitura dos textos sagrados e para registros formais e, aparentemente, secretos.

Os resultados da pesquisa mostraram que o tipo de “habilidade” que é desenvolvida depende da prática social que o sujeito realiza quando usa a escrita. Assim, o

desenvolvimento de “habilidades cognitivas” é consequência da escolarização, pois foram apenas os sujeitos escolarizados, que conheciam a escrita inglesa, os que demonstraram diferenças significativas e sistemáticas quanto às formas de resolver tarefas de classificação, categorização, raciocínio lógico-dedutivo e memorização.

Ao estudar essas tarefas, que envolviam as práticas de escrita do povo *Vai*, Scribner e Cole (1978) não encontraram evidências empíricas que mostrassem a presença de um pensamento superior ou mais elaborado entre os escolarizados e um pensamento inferior ou menos elaborado entre os não escolarizados.

As diferenças ocorreram porque os sujeitos escolarizados conseguiam, de forma consistente, explicar os princípios que estariam envolvidos na resolução das tarefas a eles solicitadas. No entanto, não houve uma maior capacidade dos sujeitos escolarizados na resolução de tarefas que requeriam o que Scribner e Cole denominaram de “atitude abstrata” (1981, p. 131). A análise de cada uma das tarefas mostrou serem tantos e tão complexos os fatores envolvidos naquilo que pareceria ser um fenômeno unitário, não sendo possível atribuir a uma capacidade cognitiva as diferenças definidas na resolução de uma determinada tarefa.

A partir dos estudos de Scriver e Cole (1981), surgiu uma nova perspectiva de análise do letramento, que buscou examinar, sob o ponto de vista social, as questões que envolviam o ensino/aprendizagem e o uso da língua. Eclodem, então, no final dos anos 70 e início dos anos 80, os trabalhos da antropóloga Shirley Brice Heath e dos professores de linguagem na educação, Brian Street e David Barton.

As pesquisas de Shirley Heath (1983) são consideradas o marco inicial da presença forte do termo letramento no meio educacional. Suas pesquisas tiveram como objetivo estudar os eventos de letramento em três comunidades americanas distintas.

Estes eventos, definidos pela autora como “qualquer sequência de ações envolvendo uma ou mais pessoas, na qual a produção/compreensão da escrita desempenha um papel social” (HEATH, 1983, p. 38), foram pesquisados nas comunidades de Gateway, lugar de maior prestígio social; de Roadville, onde as crianças não se saíam bem na escola, pois eram originárias de um meio familiar que permitia apenas o acesso a narrativas de fatos reais; e na comunidade de Trackon, nome dado por Heath (1983) à comunidade pouco letrada onde as crianças pouco interagem com materiais escritos.

As conclusões a que Heath (1983) chegou com a investigação desses eventos realizados por essas comunidades foram muito importantes para os estudos posteriores sobre letramento, pois evidenciaram que: a) há interferências do contexto sócio-histórico na relação leitura/escrita; b) as crianças inseridas em comunidades que não privilegiam as práticas de escritas não correspondem às expectativas da escola, sendo, portanto, muitas vezes, condenadas ao insucesso e c) a escola exclui aqueles que têm uma orientação de letramento diferente da desejada pelas instituições educacionais.

Essas conclusões mostraram que há diferentes tipos de letramento e que estes variam conforme o contexto social em que as crianças estão inseridas. Temos, portanto, diversos letramentos conforme sejam os diferentes contextos socioculturais.

Assim, o letramento não se constitui como uma prática universal, mas específica aos interesses das pessoas, e, como tal, podendo variar dentro de uma mesma esfera, ou seja, ao usar o termo letramento científico, por exemplo, veremos que existem outros tipos de letramento dentro deste, uma vez que os eventos e as práticas de leitura e escrita em áreas como Direito e Medicina são diferentes, embora em alguns momentos possam coincidir.

As pesquisas de Heath (1983) serviram de suporte para os estudos de Brian Street que, ao realizar uma revisão de algumas pesquisas, como as de Harvey Graff e de David Olson, atentou para o fato de que elas não consideraram as práticas sociais como características dos seres humanos, nem as ideologias que subjazem essas práticas. Essas observações introduzem um outro conceito nos estudos sobre o letramento, o de práticas, uma vez que para ele o letramento pode ser definido como as práticas sociais da leitura e da escrita, permeadas por ideologias e valores inerentes à humanidade, e que, portanto, referem-se aos contextos culturais nos quais a leitura e a escrita são utilizadas.

Para Street (2003), a ampliação desses contextos culturais faz surgir diversas outras práticas de letramento. A necessidade do acesso à tecnologia, por exemplo, é apontada pelo autor como uma das grandes transformações nessas práticas. Desse modo, compete à escola relacionar as práticas de letramento local com as que ela utiliza.

Street (1984) enumerou ainda dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico.

O primeiro desvinculou, de certo modo, a leitura e a escrita das práticas sociais, pois acreditava (nas falsas ideias) que havia um

ensino neutro, que a escola possui um alto nível de letramento e que a leitura e a escrita são sistemas independentes, sendo, portanto, isoladas de um contexto social.

Este modelo, certamente, é o mais difundido nas escolas, uma vez que esta valoriza a prontidão para ler e escrever em detrimento das situações sociais que exigem a produção e a circulação de diversos gêneros textuais.

Tal situação trouxe à tona a uniformização das práticas escolares, o que significa, segundo Street (1984), que a transmissão do saber desempenha um papel de controle social ao tornar legítimo o discurso das camadas dominantes.

O outro modelo, o ideológico, concebe a leitura e a escrita como práticas sociais imbuídas de valores ideológicos e que não pressupõe, segundo Kleiman (1995, p. 21) “uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas”.

É importante ressaltar, segundo Street (2003, p. 8), que estes dois modelos de letramento não estão em uma posição polarizada, pois o “modelo ideológico envolve o autônomo, que, por sua vez, mostra-se profundamente ideológico”.

Outro representante desta geração foi David Barton, que aprofundou os conceitos de Street, ao afirmar que o letramento, como uma prática socialmente e culturalmente situada, ocorre na interação entre as pessoas no momento em que os indivíduos expressam suas crenças e valores por meio das tarefas cotidianas (1991; 1994).

Assim, não se deve considerar que as pessoas ou grupos tenham um maior ou menor nível de letramento, mas diferentes tipos de letramento, afinal, lembra Tfouni (1988, p. 82), “não existe nas sociedades modernas o letramento grau zero”.

A quarta fase dos estudos do letramento, a do Letramento Crítico, surgiu nos anos 90 e procurou vincular os estudos sobre o assunto aos conceitos advindos da Etnografia Crítica, da Análise Crítica do Discurso e dos Letramentos locais (Os conceitos de eventos e de práticas de letramento).

Definido por Gee (1990; 2001) como a habilidade de ler textos de forma ativa e reflexiva para entender melhor as relações de poder, de desigualdade e de injustiça nas relações humanas, o letramento crítico adota a tese de que qualquer visão de letramento é essencialmente política (no sentido de que envolve relações de ordem e de poder entre as pessoas). Segundo Gee (2001), a introdução do adjetivo crítico foi

necessária porque as formas de letramento aprendidas na escola, normalmente, não deixam que a vontade ou habilidade de pensar criticamente, no sentido de entender como sistemas e instituições se inter-relacionam para ajudar ou prejudicar as pessoas, seja desenvolvida.

Relacionando linguagem e poder, o letramento crítico baseou-se também nos estudos de Paulo Freire, que propôs um sistema de ensino no qual os alunos tornem-se socialmente conscientes e críticos das múltiplas formas de injustiça. Tal consciência, lembra Freire (1985), não pode ser alcançada se não é oferecida aos alunos a oportunidade de explorar e de construir o conhecimento.

Estes princípios permitem que o Letramento Crítico mostre que a escola é um lugar no qual as ideologias perpetuam o status quo e que apenas uma parte do conhecimento é legitimizado, fato que a torna um típico ambiente para aprender ou receber conhecimento.

A última fase dos estudos do letramento é a do transletramento, criado, segundo Thomas et al (2007), na Inglaterra, e que significa a habilidade de escrever e interagir além do alcance dos instrumentos e das mídias comunicativas, como a televisão, o rádio, os filmes e as redes de comunicação digital.



Tal definição surge a partir do conceito de letramentos, que extrapolam as fronteiras da oralidade e da escrita, uma vez que vivemos em um mundo multissemiótico. Nesta perspectiva, o transletramento procura ir além das fronteiras que dividem a leitura, a escrita e a cultura.

De acordo com Thomas et al (2007, p. 3), o transletramento não substitui o letramento digital ou o midiático, mas está contido neles, já que não está baseado apenas nos materiais de computador, mas “em todos os tipos de comunicação que atravessam o tempo e a cultura”. Neste sentido, lembra Mason (1998), as pesquisas mediadas por computador iniciaram mudanças nos debates escolares sobre o letramento, mas isto, acreditamos, não sugere que o transletramento limite-se às novas mídias.

Ao englobar as mídias que surgem incessantemente, o transletramento é utilizado, segundo os autores (THOMAS et al, 2007, p. 5), “nos lugares em que diferentes coisas se misturam, em espaços que expressam muitas linguagens e muitas vozes, muitos tipos de escrita e de mídias. É um mundo onde a escrita tem um lugar, mas não um único lugar”.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO**

### **2.1. OS SUJEITOS DA PESQUISA**

Os sujeitos desta pesquisa são 20 alunos do 1º ano do ensino fundamental, oriundos de uma escola pública da capital cearense.

### **2.2. PROCEDIMENTOS DA COLETA DO *CORPUS***

O objetivo maior desse trabalho é investigar as práticas de letramento, em casa e na escola, de alunos do 1º ano do ensino fundamental, oriundos de uma escola pública da capital cearense. Assim, para que pudéssemos realizar este estudo, fizemos uma entrevista semiestruturada com esse público.

Utilizamos a entrevista como um instrumento de pesquisa por acreditarmos que ela é um procedimento metodológico importante para a análise dos dados, e também porque o diálogo mantido com os sujeitos envolvidos neste trabalho nos permitiria que fossem relatados fatos e ações por eles vivenciados em suas práticas de leitura em sala de aula e fora dela, além do fato de que conversar pessoalmente com eles favoreceria a complementação de algumas perguntas.

A análise dos dados foi feita de forma quantitativa e qualitativa. Este último tipo de análise dos dados fez-se

necessário porque, segundo Eisner (1991), permite que o pesquisador, dentre tantas vantagens, interprete qual o significado de uma situação para os sujeitos da pesquisa e veja as particularidades de cada contexto.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos-informantes, quando nos referirmos a eles ao longo da análise dos dados, os identificaremos apenas pela letra inicial de seu nome.

A seguir, iniciaremos a análise dos dados.

### 3. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, vejamos quais as práticas de letramento dos alunos do 1º ano na escola.

#### 3.1. PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS ALUNOS

##### 3.1.1. NA ESFERA ESCOLAR

O gráfico 1 revela as principais práticas de letramento realizadas no ambiente escolar:

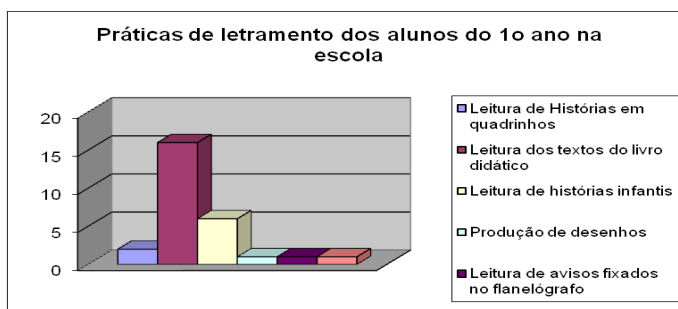


Gráfico 1

Dele, podemos destacar três aspectos interessantes.

O primeiro é o livro didático continuar sendo o principal meio de acesso dos alunos à leitura.

Este resultado nos mostra que a escola ainda supervaloriza o livro didático como material para o ensino-aprendizagem, deixando de lado materiais de uso cotidiano que circulam nas diversas esferas sociais, como os panfletos, propagandas, encartes, bulas de remédio, histórias em quadrinhos, dentre outros. Além disso, segundo Marcuschi (2003, p. 51), utilizar as habilidades básicas de ouvir, falar, ler e escrever para o uso da língua não é suficiente, “é preciso aprender a ver e representar, bem como interpolar algo entre a fala e a escrita, fazendo com que esse contínuo fique ainda mais fluido”. Acrescentar essas habilidades ao ensino requer, conforme frisa o autor, utilizar os textos da internet, que possuem uma organização estrutural diferente do texto no papel.

O segundo aspecto diz respeito à leitura de histórias infantis pelas crianças, prática bastante utilizada na sala de aula. Elas escolhiam os livros que estavam organizados em um espaço na sala de aula denominado “Cantinho da leitura”. Esse espaço era utilizado sempre às sextas-feiras após o recreio. Durante uma hora e meia, as crianças realizavam a leitura por fruição: elas se dirigiam ao

cantinho da leitura, escolhiam os livros que gostariam de ler, se acomodavam no espaço da sala de aula, sentados no chão, sentados nas cadeiras ou mesmo deitados de bruços sobre algumas esteiras disponíveis. Apesar de as crianças ainda não realizarem a leitura no nível alfabético, elas construía o sentido do texto por meio da leitura incidental: escolhiam os livros por meio da observação das imagens da capa ou pela espessura do livro, como me disse A.:

P: A., por que você escolheu esse texto?

C: Tia, é porque ele tem umas figura legal e também porque é fino. Aí, como ele é fino, eu posso ler mais de um.

As crianças ainda folheavam os livros observando as ilustrações internamente e, por fim, muitas liam para os colegas que estavam próximos à história. Essa atividade de ler para os outros companheiros foi sugerida pela professora.

Esse tipo de atividade insere a criança em práticas de letramento visual, este definido, segundo Kress e Van Leuween ([1986], 2006), como um grupo de competências que o ser humano pode desenvolver, vendo e, ao mesmo tempo, integrando outras experiências sensoriais na leitura de imagens. Ou seja, como uma habilidade para interpretar e usar as imagens dos textos e entender como elas podem

ser usadas para propósitos particulares em contextos específicos, como a leitura na escola, por exemplo.

O desenvolvimento destas competências é fundamental para o aprendizado humano. O desenvolvimento desta habilidade permite que as pessoas discriminem e interpretem as ações visíveis, os objetos, os símbolos naturais ou artificiais, enfim, as diversas imagens que encontramos nos diversos ambientes. Através do uso criativo dessas competências, somos capazes de nos comunicar com os outros, apreciar e compreender as obras-primas de comunicação visual.

Segundo Kress e Van Leuween ([1996], 2006), esse tipo de letramento, muito comum entre as crianças, mostra-nos a habilidade que elas têm de (re)construir o significado do texto.

Ao realizarem a leitura dos livros, observamos que muitas crianças deslizavam o dedo rapidamente ao longo das frases, e outras o deslizavam de forma mais lenta, em movimentos que pareciam controlar a velocidade da leitura.

Ao ver um dos alunos da sala realizando esses movimentos na leitura de um livro, perguntei a ele o que estava lendo, e a resposta veio rapidamente:

P. C., o que você está lendo?

C. O livro do Marcelo.

P. Que Marcelo?

C. O do Marcelo, marmelo, martelo.

P. Como você sabe que é esse o livro?

C. Porque tá aqui, tia. Outra vez, a outra tia contou pra gente essa história, aí eu lembrei da foto do Marcelo, esse menino aqui. E também, tia, tá aqui os três nome, ó. (Desliza rapidamente o dedo sobre o título do livro).

Para conseguir saber um pouco mais de como a garota atribuía sentidos ao texto, continuei a fazer perguntas sobre o mesmo:

P. C., e quem é a autora?

C. É a Ruth Rocha.

P. E onde está o nome dela aqui na capa? (A garota põe o livro no chão e acomodase de modo confortável na esteira).

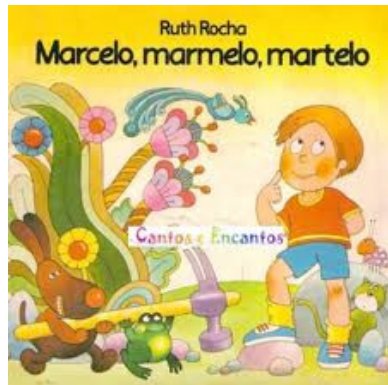


Figura 1

C. Tá aqui no meio, ó. (A menina aponta para as duas palavras, “Contos Encantados”, que aparecem no meio do livro).

Nessa tentativa de atribuir significado ao texto, C. nos mostra que a imagem é algo indispensável para a compreensão, pois foi devido a ela que a criança nomeou o livro, uma vez que associou a imagem ao texto.

Este apoio que a criança busca na imagem mostramos que desde cedo a criança percebe que as imagens dizem muito sobre o texto, segundo Serafim (2008). Para Kress e Van Leeuwen ([1996], 2006), isso acontece porque as imagens produzem e reproduzem relações sociais, comunicam eventos e interagem com o espectador de modo semelhante ao texto escrito, além de serem dotadas de mensagens organizadas e estruturadas independentemente dele.

Tecidas as considerações sobre as principais práticas de letramento realizadas pelas crianças na esfera escolar, vejamos, então, as práticas de letramento que elas realizam no ambiente doméstico.

### **3.1.2 NA ESFERA DO LAR**

O gráfico 2 nos mostra as práticas de letramento que ocorrem no ambiente doméstico em que as crianças vivem.



Nele, ficam explícitos os principais usos sociais que elas fazem da lectoescrita. Vejamos cada uma delas.

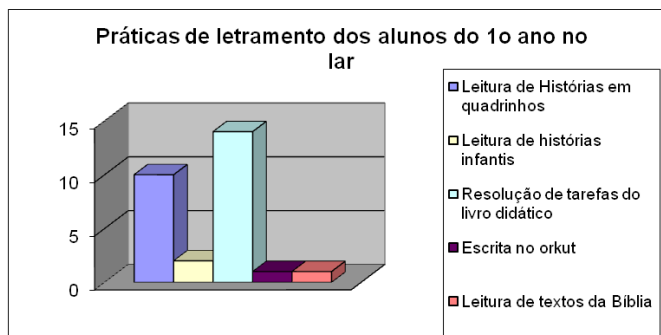


Gráfico 2

A resolução de tarefas do livro didático foi a prática de letramento mais realizada pelos alunos. Esta realidade nos mostra, mais uma vez, a grande presença desse tipo de material na vida intra e extraescolar dos alunos, fato que evidencia uma visão escolarizada de leitura.

Outro fato que esta realidade nos mostra é o pouco acesso que as crianças têm aos diversos materiais escritos que circulam fora da escola. Provenientes de lares carentes financeiramente, a aquisição de livros, revistas ou jornais era bem rara, segundo a aluna F.:

P. F., na sua casa alguém compra livros, jornais e revistas?

C. Não, tia, isso é muito caro. Se meu pai comprar essas coisa, nós fica sem o que

comer e também não vai dar pra pagar as conta do mês.

P. Mas você gostaria de ler outros materiais que não fossem o livro da escola?

C. Tia, eu gostaria, mas é assim, quando eu quero ler alguma coisa assim, eu peço emprestado a alguém daqui de perto. Às vez eles têm, às vez, não. Mas, por exemplo, às vez eu nem preciso pedir livro porque tem o DVD que conta uma história como tem nos livro.

Essa fala de F. evidencia, mais uma vez, a forte presença da cultura oral nos lares das crianças, principalmente devido às condições financeiras desfavoráveis em que elas vivem, e que as afastam da possibilidade de adquirir materiais escritos para a leitura como uma atividade prazerosa, desvinculada, por alguns instantes, das atividades estritamente escolares; em que a leitura é vista como objeto para obtenção de notas, para resolução e correção de tarefas.

Essa situação nos mostrou que, para muitas crianças, o contato inicial com a lectoescrita ocorre pelo intermédio da escola e se prolonga ao longo dos anos nesta mesma instituição.

Outra questão suscitada por essa prática de letramento é os componentes sociais envolvidos nela. Segundo Hamilton (2001), a importância desses componentes deve-se à

possibilidade que eles permitem de detalharmos caminhos que identificam as características peculiares aos diferentes contextos de letramento.

Assim, se levarmos em consideração que as crianças que fizeram parte dessa pesquisa vivem em lares numerosos (uma média de oito pessoas), cujos moradores têm pouca escolaridade e são beneficiários de programas assistenciais do Governo Federal, podemos perceber como a escola as possibilita o acesso à escrita e aos discursos que se desenvolvem a partir dela (BRITTO, 1997).

A segunda prática de letramento mais realizada pelos alunos no ambiente doméstico foi a leitura de histórias em quadrinhos.

A leitura deste gênero é realizada ora de modo individual, quando as crianças faziam a leitura incidental, ora realizada com a ajuda de algum membro da família, geralmente, a mãe.

Acreditamos que esta grande presença de histórias em quadrinhos nos lares das crianças deve-se, primeiramente, ao baixo custo dessas histórias e depois porque a união gráfico-visual deste gênero permite à criança interpretar a imagem, mostrando, assim, que a linguagem deste gênero sugere e emociona. Segundo Eisner (1999), essa

organização das histórias em quadrinhos mobiliza uma linguagem que se vale da experiência visual comum ao autor e aos leitores.

Para Vergueiro e Rama (2005), o modo como estabelecemos significados a essas histórias requer dos leitores uma alfabetização específica dos quadrinhos, cujo objetivo é permiti-los entender a interligação do texto com a imagem que, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), amplia as possibilidades de significado de uma mensagem.

Outra prática de letramento foi a leitura de histórias infantis. Essa prática ocorre de forma semelhante à da leitura das histórias em quadrinhos, ora de forma individual, com as crianças lendo as imagens, ora de forma coletiva, quando algum membro da família lê a história para elas.

A leitura das imagens nas histórias infantis é, neste momento, o início do esforço que a criança faz para atribuir sentido ao texto, que vai perdendo seu *foro de enigma paralisante* (PENNAC, 1993, p. 129) para tornar-se uma fonte de fruição, uma vez que as técnicas escolares para a compreensão do texto são relegadas a segundo plano, como nos mostrou J.:

P. J., você gosta de ler histórias infantis?

C. Gosto, tia.

P. Por que você gosta de ler essas histórias?

C. Por que é legal, eles faz coisas que na vida real não se faz.

P. E onde você prefere ler essas histórias? Em casa ou aqui na escola?

C. Tia, eu gosto de ler aqui só na sexta, quando a tia deixa a gente ler à vontade porque nos outros dias é só tarefa para a gente saber a letra, a sílaba, a palavra, isso é muito difícil. Lá em casa eu gosto de ler sempre, porque lá eu não tenho que ler para fazer prova ou para fazer atividade, eu leio lá em casa quando eu quero e o que eu gosto.

P. E em casa não tem tarefa da escola?

C. Tem, mas é só um pouquinho.

Essa distinção que a criança estabelece entre os ambientes de leitura, ou seja, entre a leitura realizada na escola e a realizada em casa, mostra-nos, segundo Pennac (1993, p. 79), que “ler é algo que se aprende na escola. Gostar de ler...”.

Acreditamos que a satisfação das crianças de ler em casa ocorre pelo seu caráter descompromissado, sem que seja exigida alguma coisa em troca: “não há nenhuma muralha de conhecimentos preliminares em torno do livro, não há perguntas, não há deveres, nem explicação de vocabulário” (PENNAC, 1993, p. 121).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as práticas de letramento mencionadas mostravam que as crianças liam diversos gêneros textuais, retirados do livro didático, mesmo sem terem alcançado o nível alfabético de leitura. A leitura, neste sentido não convencional, é possível, segundo Barton (2001), porque em um evento de letramento o texto pode exercer três funções: a) a função central, quando lemos um manual de instrução; b) a função simbólica, quando dizemos seguir a bíblia e c) a função implícita, quando falamos sobre textos que não estão presentes fisicamente em um evento de letramento.

As práticas de letramento mostradas neste trabalho tinham em comum a realização, sobretudo, da leitura de imagens, o que nos permite inferir que os textos, nas diversas práticas de letramento, assumiam a função central, uma vez que o objetivo era negociar os diversos sentidos dos textos, sobretudo, por meio das imagens. Estas, segundo Cunningham e Stanovich (1997), facilitam a compreensão, daí seu uso indispensável em materiais para as crianças.

Implícita à promoção das práticas de letramento no lar, está a ideia, segundo Heath (2010), de que a leitura realizada nesse ambiente pode ser concebida como uma atividade regulamentada, uma vez que os livros incutem valores. O

livro no ambiente doméstico, conforme o autor, permite que repensemos a grande valorização das práticas habituais de letramento na escola a fim de oferecermos às famílias bases para valorizar também aquelas que acontecem nos lares e que, muitas vezes, são desprezadas.

Para Heath (2010), a leitura realizada no lar proporciona a todos os envolvidos recompensas intangíveis: a intimidade, o riso, o despertar de curiosidades e a contemplação das palavras reais e imaginadas. Neste contexto, a família funciona como um suporte para o trabalho da escola, uma vez que a efetiva participação dos pais ajuda os filhos a verem a leitura como uma atividade social e não apenas como uma atividade escolar.

Nesta pesquisa, no entanto, o que percebemos foi que o acesso ao material escrito era, muitas vezes, proporcionado pela escola, estendendo-se ao lar devido às tarefas de casa passadas pela escola.

## REFERÊNCIAS

Barton, D. (1991). *The Social Nature of Writing*. In Barton, D. e Ivanic, R. (Eds.) *Writing in Community*. Califórnia: Sage Publications.

\_\_\_\_\_. (1994). *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language*. Londres: Blackwell.

\_\_\_\_\_. (2001). Directions for literacy research: analysing language and social practices in a textually mediated world. (v. 15(2), p. 92-104). *Language and Education*. In <http://eprints.lancs.ac.uk/3919/1/>

le0150092%5B1%5D.pdf. Acesso em maio/2010.

Black, S.; Rouse, R. & Wickert, R. (1990). The illiteracy myth: a comparative study of prisoner literacy abilities. (p. 1-23) Sydney, University of Technology, Faculty of Education. In [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/22/c8/17.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/22/c8/17.pdf). Acesso em junho/2010.

Britto, L. P.L. (1997). A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical. São Paulo: Mercado de Letras.

Collins, R. (2000). Comparative and historical patterns of education. (p. 213-239) In Hallinan, M. T. (Ed.). Handbook of the Sociology of Education. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. In <http://books.google.com.br/books?id=5B3ZNi0ryvIC&pg=PA213&lpg=PA213&dq=comparative+and+historical+patterns+of+education-+Randall+Collins>. Acesso em junho/2010.

Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. (v. 33, p. 934-945). In \_\_\_\_\_. Developmental Psychology. In [http://web.mac.com/kstanovich/iWeb/Site/Research%20on%20Reading\\_files/DevPsy97.pdf](http://web.mac.com/kstanovich/iWeb/Site/Research%20on%20Reading_files/DevPsy97.pdf). Acesso em julho/2010.

Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

\_\_\_\_\_. (1999). *Quadrinhos e Arte Sequencial*. São Paulo: Martins Fontes.

Freire, P. (1985). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Gee, J.P. (1990). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Londres: The Falmer Press.

\_\_\_\_\_. (2001). Critical literacy as critical discourse analysis. (p. 1-18). New Orleans: IRA Publishing. In <http://jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/CriticalLiteracy.pdf>. Acesso em outubro/2011.

Graff, H.J. (1984). The history of literacy: toward the third generation. *Interchange*. (v. 17, n. 2, p. 122-134). In [http://hsr-trans.zhsf.uni-koeln.de/hsrretro/docs/artikel/hsr/hsr1985\\_113.pdf](http://hsr-trans.zhsf.uni-koeln.de/hsrretro/docs/artikel/hsr/hsr1985_113.pdf). Acesso em maio/2010.



\_\_\_\_\_. (1995). *Os Labirintos da Alfabetização: reflexões sobre o passado e presente na alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Hamilton, M. (2001). Privileged Literacies: Policy, Institutional Process and the Life of IALS. (v. 15, n. 2, p. 178-196). In *Language and Education*. In <http://eprints.lancs.ac.uk/3674/1/le0150178%5B1%5D.pdf>. Acesso em julho/2010.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: McGraw-Hill; Oxford University Press.

Johansson, E. (1985). *Popular literacy in scandinavia about 1600-1900*. (v. 10, n. 2, p. 60-64). In *Historical Social Research*. In <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-34824>. Acesso em outubro/2012.

Kleiman, A. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_. (2005). *Preciso ensinar o letramento?* Brasília: Rever Produção Editorial.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Limage, L. (2005). *The growth of literacy in historic perspective: clarifying the role of formal schooling and adult learning opportunities*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146061e.pdf>. Acesso em novembro/2013.

Marcuschi, L. A. (2003). *Compreensão de texto: algumas reflexões*. In Dionisio, A. & Paiva, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Mason, B. L. (1998). The orality and literacy issue revisited. (v. 13, n. 2, p. 306–329). In *Oral Tradition*. In [http://journal.oraltradition.org/files/articles/13ii/4\\_mason.pdf](http://journal.oraltradition.org/files/articles/13ii/4_mason.pdf). Acesso em junho/2010.

Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco.

Scribner, S. & Cole, M. (1978). Literacy without schooling: testing for intellectual effects. (v. 48, n. 4, p. 448-461). In *Harvard Educational Review*. In [http://www.utpa.edu/dept/curr\\_ins/faculty\\_folders/Guadarrama\\_i/literacy/Scribner\\_Cole.pdf](http://www.utpa.edu/dept/curr_ins/faculty_folders/Guadarrama_i/literacy/Scribner_Cole.pdf). Acesso em maio/2010.

\_\_\_\_\_. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Serafim, M. S. (2008). *A construção da imaginação da criança: do desenho à escrita*. Tese de Doutorado em Linguística. Fortaleza: UFC.

Soares, M. (2009). *Letramento: um tema, três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. (v. 5, n. 2). In *Current Issues in Comparative Education*. In <http://www.tc.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>. Acesso em outubro/2010.

Tfouni, L.V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

Thomas, S.; Joseph, C.; Laccetti, J. *et al.* (2007). *Transliteracy: Crossing divides*. (v. 12, n. 12). In *First Monday*. In <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>. Acesso em junho/2010.

Vergueiro, W & Rama, A. (2005). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

**Mônica de Souza Serafim**. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2003), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2005) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2008). Atualmente é professora da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa, leitura, ensino, educação e ensino fundamental.

Contato: [mserafim15@gmail.com](mailto:mserafim15@gmail.com)

*Recebido em 22 de agosto de 2015.*

*Aprovado em 11 de novembro de 2015.*