

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**SIGNIFICADOS E DIMENSÕES DA LEITURA - ESCRITA NO
CONTEXTO FAMILIAR DE CRIANÇAS DE SEIS A SETE ANOS**

Maria Cílvia Queiroz Farias

Fortaleza - Ceará
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**SIGNIFICADOS E DIMENSÕES DA LEITURA - ESCRITA NO
CONTEXTO FAMILIAR DE CRIANÇAS DE SEIS A SETE ANOS**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – FACED – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Maria Cílvia Queiroz Farias

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sylvie Delacours Lins

Fortaleza - Ceará

2006

SIGNIFICADOS E DIMENSÕES DA LEITURA - ESCRITA NO CONTEXTO FAMILIAR DE CRIANÇAS DE SEIS A SETE ANOS

Dissertação defendida e aprovada no dia 27 de Março de 2006

Maria Cílvia Queiroz Farias
Mestre

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Sylvie Delacours Lins (Presidente)

Prof^a. Dr^a. Fátima Sampaio Silva

Prof^a. Dr^a. Grace Trocolli Vittorino

Prof^a. Dr^a.Silvia Roberta da Mota Rocha

LER E ESCREVER PARA QUÊ?

*Aprender a ler é muito importante.
Eu gosto muito de ler,
Porque ler é muito legal.
Qualquer dia se você receber um livro,
Pode ler...
Pode escrever histórias.
Se você não aprender a ler
Quando crescer vai perguntar:
Qual aquele nome?
A pessoa vai ficando zangada, nervosa...
Ler é muito legal.
Todo mundo pode aprender a ler, "se quiser".
Todo mundo pode aprender.
(Carla - 6 anos e 1 mês)*

*Ler, escrever é legal e divertido.
(Sabrina - 6 anos e 11 meses)*

*É bom aprender a ler porque fica inteligente.
Eu quero ficar inteligente e saber de tudo.
Saber todas as coisas. (Lia - 7 anos)*

*As pessoas que sabem ler têm uma percepção de mundo diferente.
Elas constroem um mundo melhor para si e para as outras pessoas
que estão do seu lado. Não saber ler é como não saber ver. (Mãe de Alex).*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela “força de potência” e pela oportunidade de ter o infinito como limite, até para a própria existência.

Agradeço a todas as crianças que me instigaram a aprender para atendê-las e com as quais tenho compartilhado minhas experiências, principalmente meus filhos Carla Patrícia e José.

Agradeço a todos aqueles, familiares, professores, amigos e colaboradores (impossível é nomeá-los) que contribuíram com ensinamentos e incentivos para esta aquisição cultural.

RESUMO

Este trabalho relata um estudo de caso realizado com 13 crianças de 6 a 7 anos, que estudam no Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC), escola de Educação Infantil ligada ao Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pertencentes a famílias que se diferenciam em função do segmento socioeconômico, os sujeitos representam diferentes grupos da UFC: professores, alunos e funcionários de nível superior, médio e apoio. O estudo analisou as relações entre as significações atribuídas pelas famílias à leitura e à escrita e a apropriação, pela criança, deste objeto de conhecimento. Este estudo considera que a criança é sujeita às contradições de uma dupla história - a de suas disposições internas e das condições socioculturais, principalmente advindas da família - espaço histórico e simbólico, onde se entrelaçam as relações e a transmissão cultural entre as gerações. As famílias ao se organizarem materialmente e ao atribuírem significados aos atos de ler e escrever em um determinado tempo e espaço estão contribuindo para a formação de crianças leitoras. Por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com as famílias e crianças e da observação participante foram obtidos dados a respeito das práticas de leitura e de escrita na família. Utilizando testes de leitura e de escrita, foram diagnosticados os níveis conceituais das crianças em relação à psicogênese da língua escrita. Constatou-se que todas as crianças adquiriram a competência para ler e escrever. Esse sucesso pode ser explicado pelos seguintes fatos: as crianças pertencem a famílias alfabetizadas e letradas; participam ativamente de práticas compartilhadas de leitura e de escrita na família; estão inseridas em um programa escolar que, além de considerar as concepções construídas em ambiente extra escolar, desenvolve atividades de leitura e de escrita, com funções reais, contextualizadas e desafiadoras. Admite-se que a escola cumpriu seu papel de alfabetizar e letrar as crianças, mas diferenças nos níveis conceituais de leitura e de escrita foram registradas. Essas diferenças não se relacionam com o *capital econômico* (poder aquisitivo da família), nem com o *capital institucionalizado* (títulos de graduação e de pós-graduação dos pais), nem tão pouco aos *bens objetivados* (acervo literário). Relacionam-se principalmente com os *bens incorporados* que se referem às capacidades de apropriação pela criança dos signos culturais existentes e de resignificação destes signos. Como conclusão registra-se que concepções mais elaboradas relacionadas com a leitura e a escrita foram identificadas nas crianças cujas famílias desenvolvem de forma mais intensa e sistemática práticas compartilhadas de leitura envolvendo a literatura infantil.

RÉSUMÉ

Ce mémoire rapporte une étude de cas réalisée auprès de 13 enfants de 6 à 7 ans, scolarisés au NDC (Groupe de Recherches sur le Développement de l'Enfant), école maternelle liée au Département d'Economie Domestique de l'Université Fédérale du Ceará (UFC) à Fortaleza - Brésil. Les sujets appartiennent à des familles de segments socio-économique différents qui représentent plusieurs groupes de professionnels de l'UFC : professeurs, étudiants et fonctionnaires de niveaux de scolarité supérieure, secondaire ou primaire. L'étude analyse les relations entre les significations attribuées à la lecture et à l'écriture par les familles et l'appropriation par l'enfant de cet objet de connaissance. Ce travail considère que l'enfant est sujet aux contradictions d'une double histoire - celle de ses dispositions internes et celle de ses conditions socio culturelles, principalement originaires de la famille - espace historique et symbolique, dans lequel s'entrelacent les relations et la transmission culturelles entre les générations. Les familles quand elles s'organisent matériellement et donnent sens aux actes de lire et d'écrire dans un temps et un espace déterminés contribuent à la formation d'enfants lecteurs. Certaines données concernant les pratiques de lecture dans la famille ont été recueillies au moyen d'entretiens semi-ouverts réalisés avec les familles et les enfants et d'observations participantes. Des tests de lecture et d'écriture ont permis de diagnostiquer les niveaux conceptuels des enfants dans le cadre de la psychogenèse de la langue écrite. Il a été constaté que tous les enfants ont acquis les compétences de lecture et d'écriture. Ce succès peut s'expliquer par les faits suivants : les enfants viennent de familles alphabétisées et lectrices ; elles participent activement à des pratiques conjointes de lecture et d'écriture dans la famille ; elles sont insérées dans un programme scolaire qui, en plus de tenir compte des conceptions construites dans l'environnement extra-scolaire, met en oeuvre des activités de lecture et d'écriture qui offrent des enjeux réels contextualisés et représentant des défis. On admet que l'école a joué son rôle alphabétiseur et de formation du lecteur, mais des différences entre les niveaux conceptuels ont été enregistrées. Ces différences ne sont liées ni au *capital économique* (pouvoir acquisitif de la famille), ni au *capital institutionnalisé* (maîtrise ou diplôme de troisième cycle des parents), ni aux *biens objectivés* (livres de littérature possédés). Elles sont surtout en relation avec les *biens constitués* qui se réfèrent aux capacités d'appropriation par l'enfant des signes culturels existant et de leur ressignification. En conclusion on remarque que les conceptions les plus élaborées à propos de la lecture et de l'écriture ont été identifiées chez les enfants qui développent de la façon la plus intense des pratiques conjointes de lecture incluant la littérature pour enfants.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL.....	16
2 A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PELA CRIANÇA.....	27
3 A FAMÍLIA COMO MEDIADORA NA ELABORAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES...34	
4 TRILHA D O MÉTODO.....	41
4.1 Expedientes metodológicos empregados.....	41
4.1.1 Procedimentos e instrumentos.....	45
4.2 Campo de pesquisa.....	49
4.3 Sujeitos da pesquisa.....	52
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	54
5.1 Práticas de leitura na família.....	58
5.1.1 Funções da leitura na família.....	59
5.1.2 Leituras realizadas na família.....	65
5.1.3 Aquisição dos livros pela família.....	67
5.1.4 Os livros estão por toda parte.....	70
5.2 Práticas de leitura da criança.....	74
5.2.1 Livros preferidos pelas crianças.....	76
5.2.2 Quantidade de livros por criança.....	77
5.3 Interação da criança com os leitores experientes da família.....	78
5.4 Práticas de escrita da família.....	81
5.4.1 Local onde as escritas são realizadas.....	84
5.4.2 Como as famílias realizam as escritas.....	85

5.4.3 Envolvimento da criança nas práticas de escrita da família.....	85
5.4.4 Função da escrita nas famílias.....	86
5.5 Aquisição da leitura e da escrita pela criança.....	90
5.5.1 Desempenho da criança com relação à leitura.....	90
5.5.2 Desempenho da criança com relação à escrita.....	92
5.6 Concepções dos pais a respeito da aquisição da leitura e da escrita pela criança.....	93
5.7 Práticas compartilhadas de leitura e de escrita, tempo de escolarização e desempenho da criança.....	96
5.8 Criança e renda familiar.....	99
5.9 Seis sujeitos da pesquisa em evidência.....	100
6 CONCLUSÕES.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
ANEXOS.....	127

INTRODUÇÃO

Na pressuposição de que a construção de significados pela criança está relacionada com o tipo de interação da qual participa ativamente, acreditamos que na família encontraríamos as respostas para as questões que consideramos relevantes para compreender o processo de aprendizagem da criança. Como professora da Educação Infantil convivemos, durante muito tempo, com indagações sobre a aprendizagem das crianças, ou melhor, com aspectos do processo de *aquisição* da leitura e da escrita para os quais nossas reflexões e leituras eram insuficientes.

Mesmo sabendo que o conhecimento é um processo que passa por uma elaboração individual, desconfiávamos de que havia algo por trás do ritmo de cada aprendiz que diferenciava o acesso ao conhecimento. Na nossa prática percebíamos que as crianças, mesmo após três anos de educação infantil, expostas aos mesmos procedimentos metodológicos e em pleno processo de simbolização, apresentavam avanços diferentes em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

Não compreendíamos por que algumas crianças adquiriam a consciência fonológica em um curto período e avançavam na automatização da leitura, lendo fluentemente¹, com compreensão um texto curto, enquanto outras levavam mais tempo decodificando² palavras, e outras necessitavam da intervenção direta e sistemática da professora para adquirir a consciência fonológica. Foram essas indagações que me impulsionaram a buscar no curso de mestrado subsídios que ajudassem a responder tais questões.

A concepção sobre desenvolvimento e aprendizagem, fundamentada, principalmente, nos estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon, e o resgate da história da família e da infância permitem situar a Educação Infantil - primeira etapa do Ensino Fundamental - em um contexto que ultrapassa os muros da escola. Essa contextualização mais ampla considera o caráter socializador do ensino e sua função no desenvolvimento individual e enfatiza as influências advindas do meio sócio-histórico, notadamente da família.

Os caminhos que a criança percorre, desde o nascimento, para a constituição de sua individualidade e de seus conhecimentos são determinados pela interação dos fatores orgânicos e aqueles relacionados com os ambientes múltiplos que constituem o microsistema

¹ Leitor fluente - aquele que chegou à automatização da leitura.

² Decodificar: estabelecer uma correspondência entre elementos fonológicos e ortográficos

(família, escola), o miossistema (entrelaçamento de sistemas) e o macrosistema (padrões culturais gerais de governo, religião, educação e economia). (BROFENBERNNER, 1979).

Considerando que o sujeito constrói-se nas suas interações com o meio, Wallon (1989) propõe o estudo contextualizado das condutas da criança, procurando compreender em cada fase do desenvolvimento sistema de relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente. Segundo esse teórico, a maturação e as condições externas influenciam na caminhada do indivíduo, no qual o elemento orgânico se encontra sempre em evolução, operando certas condições de funcionamento. Portanto, o genótipo e o fenótipo são condutores imprescindíveis para determinar o tipo de adulto que a criança será. O primeiro, refere-se a toda disposição que a criança traz na formação, conforme herança de seus progenitores. No segundo, estão incluídas as condições diversas que a sociedade propõe para serem absorvidas (crenças, valores e cultura). A criança é determinada fisiológica e socialmente; está sujeita, portanto, às contradições de uma dupla história, a de suas disposições internas e das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência.

Wallon (1989) adverte, para a idéia de que, o objeto da ação mental vem do meio sociocultural onde o indivíduo se encontra. A família é o “grupo natural” onde a criança realiza a aprendizagem inicial de certas relações e sentimentos sociais. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios de cada cultura formam o contexto de desenvolvimento. A cultura e a linguagem fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. Portanto, o desenvolvimento da inteligência depende das condições oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o indivíduo faz delas.

Assim como Wallon, Vygotsky também considera a dimensão social do desenvolvimento humano. Para Vygotsky, no processo geral de desenvolvimento,

Podem-se distinguir, dentro de um processo de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (1994: 61).

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky tem como um dos seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano se constitui como tal na sua relação com o outro social, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente. Para Vygotsky (1994: 69), “as funções mentais superiores são formadas e culturalmente transmitidas: se

modificarmos os instrumentos de pensamento disponíveis para uma criança, sua mente terá uma estrutura radicalmente diferente”. Em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam, a criança vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais. Seus modos de perceber, representar, explicar e atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesma, enfim, o desenvolvimento das funções superiores vão se constituindo nas suas relações sociais.

Desde muito nova, e antes mesmo de ir à escola, a criança realiza uma série de aprendizados, em interação com o outro; começa a se apropriar das formas de organização cultural que deverão ser internalizadas e que constituirão o suporte simbólico para a mediação entre ela e os objetos do mundo real.

De acordo com Vygotsky (1994), além da família, a escola também é responsável pela mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo. Nas sociedades letradas, a escola é o local privilegiado para a formação do pensamento generalizante e para a consciência reflexiva mediante os conhecimentos científicos. A inter-relação dos conhecimentos científicos (conhecimentos adquiridos pelo ensino sistemático – escola) e os conhecimentos espontâneos (conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças) faz parte de único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos.

Segundo Vygotsky (1988) e seus colaboradores Luria e Leontiev, a linguagem ocupa lugar central na apropriação do legado cultural pelo indivíduo. A linguagem oral como modo particular do discurso é o principal meio de transmissão cultural. As interações cognitivas, isto é, o modo como duas ou mais pessoas discutindo o mesmo assunto avançam em seus conhecimentos, valem-se da linguagem como meio de comunicação e expressão.

Para Vygotsky (1991: 132), “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um micro-cosmo da consciência humana”. Assim como as palavras, no entanto, os instrumentos e os signos não verbais fornecem à criança maneiras de tornar mais eficazes seus esforços para a solução de desafios e de adaptação. Por exemplo, a leitura e a escrita, processos psicológicos superiores, que também ocorrem a partir de processos sociais são imprescindíveis tanto para a comunicação como para o acesso a bens culturais.

Estudos sobre a leitura e a escrita, (REGO, 1995; KATO, 1993; GROSSI, 1991) ressaltam a importância de um meio sociocultural que as favoreçam. Nesse meio, é necessário que haja situações de conflito entre a criança e o objeto de conhecimento e que a leitura e a escrita sejam utilizadas como instrumentos de adaptação. Como parte deste meio, a sala de

aula é o lugar privilegiado para a aquisição da leitura e a escrita, pois possibilita a intervenção do professor e dá à criança, mediante a interação com os objetos culturais, a oportunidade de construir seu conhecimento.

Muitos outros estudos (FERREIRO, 1991; LURIA, 1988; DOWNING, 1987; WOODS, 1987; DAVIS, 1981; CLAY, 1976) exploram a influência do meio familiar na formação das funções mentais superiores, incluindo a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ferreiro (1991) e Luria (1988) chamam a atenção para o fato de que o percurso que a criança faz desde a representação pictográfica até a representação simbólica não é um percurso individual, independente do contexto social. As pesquisas nessa área coincidem num fato importante: “a criança que esteve em contato com leitores antes de entrar na escola aprenderá mais facilmente a escrever e ler do que aquelas crianças que não tiveram contatos com leitores”. (FERREIRO, 2002: 25).

O pesquisador Davis (1981), que investigou as atividades de leitura e escrita e as atitudes dos pais em relação ao ensino da leitura e da escrita em casa e na escola, em um bairro negro da Filadélfia, com população de níveis socioeconômico baixo e médio-baixo, descobriu em sua pesquisa que não basta o contato, mas como ocorre a interação das situações de leitura e de escrita na família da criança. Sobre esse mesmo tema, Woods chegou à seguinte conclusão:

Não se trata de dizer que o ambiente careça de usos da lectoescrita; mas a forma como os participantes – pais e filhos – negociam as interações, especificamente em relação a um texto e aos usos e funções da leitura e da escrita, o que vem a ser importante na compreensão que a criança pode vir a ter do que significa ser leitor e escritor. (1987: 262).

Clay³ (1976, apud FERREIRO e PALÁCIO, 1987) constatou em sua pesquisa sobre a aquisição da leitura, na Samoa Ocidental, que crianças imigrantes tiveram mais êxito na aprendizagem da leitura do que aquelas com idade maior da cidade, onde foi realizada a pesquisa. Ela atribuiu o fato a uma importante diferença entre as duas culturas, já que as crianças nativas não gozavam da vantagem da comunicação escrita na família, prática muito comum nos lares dos recém-chegados.

Como a aquisição desse objeto de conhecimento não ocorre espontaneamente, nem é alcançada de maneira mecânica e externa, e as circunstâncias históricas dos indivíduos

³ CLAY.M.M. Early Childhood and Cultural Diversity in New Zealand. **Reading Teacher**, 29, 333-342.

variam, a leitura e a escrita também variam em seu conteúdo e em sua significação social. Para Woods (1987: 254), “trata-se da forma como as pessoas, em contextos particulares, participam e interatuam durante os eventos comunicativos que dão lugar à leitura ou à escrita de um texto, forma esta que nos revela algo sobre o significado que têm para elas a lectoescrita”.

De acordo com Vygotsky (1994: 75) “a internalização de formas culturais do comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” e estes adquirem o seu sentido no contexto em que surgem, pois contextos diferentes alteram seu sentido. Desde que a leitura e a escrita são representações simbólicas, as atitudes das pessoas em contextos de práticas de leitura e de escrita revelam para as crianças não apenas a função utilitária, mas também o sentido.

Compreendendo dessa forma é que tentamos buscar no contexto familiar das crianças pesquisadas, resposta para os significados elaborados pelas crianças a partir dessas práticas. Nosso intento foi compreender como a criança percebe o sentido dessas práticas e qual a dimensão dessa percepção na aquisição da leitura e da escrita. De acordo com Bruner (1997), os significados são utilizados em vantagem própria quando são compartilhados entre os membros da família.

As pesquisas que tratam de práticas de leitura na família (CHARTIER, Roger, 1996; CHARTIER, Anne-Marie 1995; LAJOLO e ZILBERMAN, 1996) e da construção do conhecimento pela criança (PIAGET, 1973; VYGOTSKY, 1994, 1991, 1988; WALLON, 1989, 1979; FERREIRO, 2002, 1994; FERREIRO E TEBEROSKY, 1991; LURIA, 1988) nos fizeram compreender que as respostas que buscávamos ultrapassavam os muros da escola. Como diz Chartier (1996), os diferentes usos que a sociedade faz da leitura e da escrita influenciam na construção de significados pela criança.

Conforme esse pesquisador, as leituras são sempre plurais, pois a aprendizagem da leitura se apóia muito mais sobre os questionamentos advindos de fora da escola, ligados à descoberta, pela criança, de problemas que pertencem à difícil compreensão da ordem do mundo.

Tomando como base a noção de que as linguagens orais e escritas são produtos da história cultural do indivíduo e não o resultado somente da evolução biológica e, considerando que a aquisição da leitura e da escrita é estruturada segundo a cultura em que é utilizada, formulamos para o presente estudo os seguintes objetivos:

- Objetivo Geral
 - Analisar as relações entre a significação⁴ atribuída por famílias de segmentos socioeconômicos diferentes da Universidade Federal do Ceará à língua oral e escrita e à apropriação, pela criança, deste objeto de conhecimento na Escola de Educação Infantil.
- Objetivos específicos
 - Identificar as práticas de leitura e de escrita na família;
 - descrever a função atribuída à leitura e à escrita no contexto familiar;
 - identificar os níveis conceituais de leitura e escrita em que se encontram crianças na faixa etária de cinco a seis anos;
 - identificar as concepções dos pais a respeito da aquisição da leitura e da escrita pela criança; e
 - verificar se as práticas da família envolvendo a leitura e a escrita se relacionam com os níveis de leitura e escrita alcançados pelas crianças na Escola de Educação Infantil.

Para atender tais objetivos, primeiramente precisou-se entender que as práticas de leitura são históricas e socialmente determinadas (Capítulo 1, logo após esta Introdução); que o conhecimento é constituído a partir da interação do sujeito com o meio sociocultural (Capítulo 2); que a família, assim como a escola, são os primeiros espaços onde a criança aprenderá conhecer a si mesma e os outros a partir dos significados elaborados nesse meio sociocultural (Capítulo 3).

A descrição da metodologia, dos sujeitos, do campo de pesquisa, dos procedimentos e dos instrumentos é apresentada no Capítulo 4. O Capítulo 5 aborda os resultados e discussões dos dados da pesquisa. A última parte, (Capítulo 6), constará da conclusão da pesquisa, seguida do referencial bibliográfico e dos anexos.

⁴ O termo significação está sendo utilizado a partir do conceito de Bakhtin. Para ele (2002: 49) a “significação é interindividual, ou seja, o que faz da palavra uma palavra é a sua significação, o que faz da atividade psíquica, uma atividade psíquica, é da mesma forma, sua significação”. Significação é o resultado simbólico, o sentido construído, no processo de interação entre as pessoas, nas suas ações, em um determinado contexto social. Dessa forma, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, [...], tudo que é ideológico é signo. Sem signos não existe ideologia”. (BAKHTIN, 2002: 31).

1 LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

Ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas. (LAJOLO E ZILBERMAN, 1996).

A partir das contribuições advindas da história cultural, é possível compreender que os diferentes usos que a sociedade faz da leitura e da escrita, os diversos modos de penetração nos vários domínios da vida social e as formas de organização das práticas influenciam a construção dos significados sociais. Segundo Chartier (1997), as diversidades de práticas de leitura são responsáveis por novos modelos de comportamento nas pessoas e por novas condutas culturais.

Como prática social, uma maneira particular de ler é sempre histórica; as situações de leitura são sempre históricas e variáveis. Os estudiosos nessa área (CHARTIER, 1997; LAJOLO e ZILBERMAN, 1996; MANGUEL, 1997) revelam que há diversos modos de leitura (coletiva, teatralizada, silenciosa etc.), modos diversos de emprego dos textos, diferentes formas e processos de acesso ao texto, apontando para aspectos desconhecidos das relações que os leitores estabelecem com o texto escrito, a partir da classe social a que pertencem.

Durante boa parte da Idade Média, os escritores acreditavam que seus leitores iriam escutar, em vez de simplesmente ver o texto, tal como eles pronunciavam em voz alta as palavras à medida que as compunham. Segundo Manguel (1997: 63/64), como “poucas pessoas sabiam ler, as leituras públicas eram comuns e os textos medievais repetidamente apelavam à audiência para que ‘prestasse ouvidos’ à história”. Acreditava-se que as palavras escritas, desde os tempos das primeiras tabuletas sumerianas, destinavam-se a ser pronunciadas em voz alta, pois os signos traziam implícitos, como se fossem a sua alma, um som próprio. Diante de um texto escrito, o leitor emprestava voz à palavra silenciosa da página, que parecia morta.

Diferente da escrita utilizada atualmente, a antiga escrita não separava as palavras, não distinguia maiúsculas e minúsculas, nem usava pontuação. Era realizada por alguém, que, ao ler em voz alta, permitia ao ouvido desembaralhar o que ao olho parecia uma linha contínua de caracteres. Dessa forma, este tipo de leitura conduzia a muitos erros de interpretação.

Como o comum na época era a leitura que se fazia em voz alta e diante de um público, o surgimento da leitura silenciosa representou um marco entre as maneiras de ler.

Essa nova relação e familiaridade com o material escrito, isto é, o uso da leitura silenciosa, conquistado ao longo dos séculos, foi favorecido por diferentes fatores, como: a expansão da imprensa, a ampliação do mercado do livro, o maior número de alfabetizados, a valorização da família, a privacidade doméstica e o surgimento da idéia de lazer.

O primeiro caso de leitura silenciosa registrado na literatura ocidental, segundo Manguel (1997) corresponde à descrição de Santo Agostinho, no século IV, em Roma, quando da observação de um ato de leitura silenciosa, realizada pelo bispo Ambrósio. Ao observar a leitura de Santo Ambrósio, na tarde do ano de 384, Santo Agostinho pensou estar diante de um leitor, tentando evitar visitantes intrusos e economizando a voz para o ensino. Jamais imaginou que essa atitude representava um marco significativo na forma de interação do leitor com o texto. Para Santo Agostinho, Ambrósio era um leitor extraordinário:

‘Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta. Qualquer um podia aproximar-se dele livremente, e em geral não eram anunciados; assim, com frequência, quando chegávamos para visitá-lo nós o encontrávamos lendo em silêncio, pois jamais lia em voz alta’. (MANGUEL, 1997: 58).

Essa transformação na relação individual do leitor com o livro, diferente das severas obrigações da decifração oral, mediada e convertida em teatro, provocou tensões e conseqüências não previstas. Por um lado, permitiu avanços no que se refere à competência da leitura, contribuindo para transformar o trabalho intelectual. Em oposição à leitura oralizada, a leitura silenciosa admitia uma confrontação pessoal do leitor com um maior número de textos. A leitura é mais rápida, fácil e toca o leitor no seu íntimo. Por outro lado, o texto, antes, protegido por suas capas, cujo sentido era mediado por um leitor de certa forma autorizado, ao ser acessado na intimidade, representava perigo. Para os dogmáticos, a leitura silenciosa provocaria mudanças não desejadas na relação do leitor com o livro, pois permitia um fervor mais pessoal com o sagrado, além da relação regulamentada pelas disciplinas e mediações eclesiais. Para estes a leitura silenciosa

Abria espaço para sonhar acordado, para o perigo da preguiça – o pecado da ociosidade ‘a epidemia que grassa ao meio dia’. Mas a leitura silenciosa trouxe com ela outro perigo que os padres cristãos não tinham previsto. Um livro que pode ser lido em particular e sobre o qual se pode refletir enquanto os olhos revelam o sentido das palavras não está mais sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação imediatas de um ouvinte. A leitura silenciosa permite a comunicação sem testemunhas entre o livro e o leitor e o singular ‘refrescamento da mente’, na feliz expressão de Agostinho. (MANGUEL, 1997: 68).

Entre os séculos XVI e XVIII, na Europa, diferentes modos de leitura e de relação com o livro definem as práticas de leitura. Os progressos da alfabetização⁵ por um maior número de pessoas; a circulação mais densa da palavra escrita - à mão ou imprensa; a difusão da leitura silenciosa e a expansão do material impresso concorreram para as evoluções da Era moderna. Para Chartier (1997: 126) “a privatização⁶ da leitura é incontestavelmente uma das principais evoluções culturais da modernidade”, embora não anule as práticas existentes, como a leitura em voz alta, para os outros ou para si mesmo, aquela em grupos, por obrigação de trabalho ou para entretenimento.

Segundo Chartier (1997), a leitura silenciosa, antes religiosa e majoritariamente masculina atravessou séculos até se tornar uma prática de todos, isto é, dos alfabetizados. De acordo com esse historiador, a competência para essa modalidade de leitura representa um divisor entre os leitores mais experientes e os leitores em decurso de alfabetização, e entre aqueles de classes socioeconômicas diferenciadas:

A princípio reservada aos copistas dos scriptoria monásticos, a partir de meados do século XII transforma os hábitos universitários e dois séculos depois as aristocracias leigas. No século XV, a leitura silenciosa tornou-se, portanto, a maneira usual de ler - pelo menos para os leitores familiarizados com a escrita e de longa data alfabetizados. Para os outros, aqueles que lentamente adquirem o domínio da leitura e para os quais o livro continua sendo um objeto incomum, estranho, de raro manuseio, o procedimento antigo sem dúvida nenhuma permanece como uma necessidade. E até o século XIX os leitores neófitos inábeis se distinguirão dos outros por sua incapacidade de ler em silêncio. (CHARTIER, 1997: 126)

O domínio da competência, entretanto, tanto da leitura como da escrita, não ocorreu de forma linear e contínua, passando por momentos de tensões, conforme já esclarecemos. Pesquisas baseadas no número de pessoas que sabiam assinar (CHARTIER, 1997) revelam

⁵ Alfabetização entendida como aquisição do saber ler e escrever.

⁶ Leitura na intimidade de um espaço subtraído à comunidade, que permite a reflexão solitária.

grande diferença no acesso de pessoas à escrita e grandes variações culturais no processo de privatização da leitura. Essa diferença no acesso à escrita e na privatização da leitura era observada em função de fatores diferentes: de gênero, da classe socioeconômica, da profissão e da situação geográfica da moradia das pessoas - zona urbana ou rural.

Com relação ao gênero, foi observado que a familiaridade com a escrita entre os homens e as mulheres que sabiam assinar o nome era desigual. Os homens sempre assinavam mais do que as mulheres, chegando a uma diferença de 25% ou 30 %. Essa vantagem, porém, entre o número de homens que sabia escrever não era o mesmo, no que se refere à leitura. As pesquisas baseadas em assinaturas não mostram quantos homens sabiam apenas ler. Sabe-se que, nas sociedades antigas, as mulheres participavam menos de práticas de escrita, pois sua educação incluía apenas a aprendizagem da leitura, mas não da escrita, considerada *inútil e perigosa para o sexo feminino*. Supõe-se dessa forma que o número de mulheres leitoras era maior do que o número de escritoras.

A segunda diferença está relacionada às profissões e às condições socioeconômicas. Na Inglaterra rural e provinciana do século XVII, a capacidade de assinar o nome, calculada pelas assinaturas das testemunhas citadas perante os tribunais eclesiásticos, revelava que a diferença no acesso ao ler e escrever estava estreitamente correlacionada com a atividade econômica e a condição social dos diferentes grupos:

As cesuras são bem nítidas: os clérigos, os gentis-homens, os grandes comerciantes, todos (ou quase todos) sabem assinar o nome; entre os artesãos qualificados (ourives, seleiros, fabricantes de tecidos) e os lavradores (yeomen) é o caso de sete ou oito homens em dez, mas apenas um entre dez na maioria das profissões, em especial no ramo têxtil ou de vestuário. Em seguida vêm os comerciantes e artesãos de aldeia (ferreiros, carpinteiros, moleiros, açougueiros, etc.), dos quais apenas 30% ou 40% sabem assinar o nome; e na base da escala os grupos em que na melhor das hipóteses um homem entre quatro assina: operários da construção, pescadores, pastores, pequenos meeiros (busbandmen), trabalhadores agrícolas (labourers). Com alguns matizes próprios, o exemplo da província inglesa vale para todos os lugares da Europa rural em que a capacidade de assinar depende estritamente do nível de qualificação do ofício e de sua maior ou menor inserção num outro mercado de trabalho além do local. (CHARTIER, 1997: 117/118).

A terceira diferença é observada entre a cultura do homem do campo e do homem da cidade, com grande avanço no meio urbano. Na zona urbana o número de pessoas que dominam a escrita é superior ao do campo, sendo também na zona urbana, menos desigual a competência relacionada apenas com o ato de ler:

No século XVII, os artesãos e mercadores de Londres são duas ou três vezes mais alfabetizados que seus homólogos rurais e os criados o são duas vezes e meia (em Londres, 69% assinam; na Inglaterra rural, apenas 24%). Há aí, portanto, outra diferença que estabelece a originalidade da cultura das cidades modernas, onde os que manejam a escrita são mais numerosos e onde a leitura e a escritura são competências distribuídas de modo menos desigual. (CHARTIER, 1997: 119).

Essas variações nas práticas culturais provocaram no meio popular muitas insatisfações. O uso da escrita era visto pelo povo como a imposição de uma autoridade; acreditavam que a palavra escrita submetia o fraco ao forte. As assinaturas que distinguiam os que escreviam dos que não o faziam indicavam uma recusa da regra comum baseada na palavra. Essa rejeição à escrita, também, foi observada entre os letrados à imprensa, inclusive contra a invenção de Gutenberg. Para estes a imprensa seria responsável pela difusão de obras de valor, mas também seria responsável pela circulação de erros e de idéias absurdas. A aculturação escrita das sociedades ocidentais teve que conviver com essas tensões oriundas da Igreja em virtude da concepção de que a disseminação do saber equivalia a uma profanação:

A difusão da capacidade de ler e escrever, a multiplicação dos objetos impressos aflige os clérigos, eclesiásticos ou seculares, que pretendem monopolizar a produção ou a discussão do conhecimento. Uma primeira reformulação dessa ambição é a do cristianismo, que faz dos clérigos os únicos interpretes autorizados dos segredos de Deus, da natureza ou do Estado. (CHARTIER, 1997: 125).

Aproximadamente no século XVIII, a história do leitor começou na Europa, em decorrência de fatores, tais como: “a ampliação do mercado do livro, a difusão da escola, a alfabetização em massa das populações urbanas, a valorização da família e da privacidade doméstica e a emergência da idéia de lazer”. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996: 14).

Essa expansão do comércio de livros aliada a um consumidor, isto é, a um leitor, contribuiu para o aumento das práticas de leitura. As mudanças ocorridas na organização e na valorização da família, no entanto, além das mudanças políticas e econômicas, foram decisivas para que essas práticas se transformassem em práticas sociais. Nessa mesma época, no século XVIII, a ascensão da burguesia concorreu para as transformações na organização familiar e, conseqüentemente, nos hábitos familiares. O casamento deixa de ser um negócio entre as famílias, a estrutura familiar se restringe a pais e filhos. A forma de transmitir saberes e os modos de agir dos pais favorece o uso da leitura nas famílias. Na privacidade, as famílias passam a constituir ao mesmo tempo unidade e fragmento:

Unidade porque apresenta laços internos e sólidos, sustentados pela ideologia familista, que mitifica a maternidade, destaca o amor filial, invoca deveres entre pais e filhos e sublima o afeto entre os membros; fragmento, por resultar da desagregação dos grandes grupos a que outrora se integrou. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996: 14).

Dessa forma, foi no interior da família, na privacidade doméstica, que se intensificou o gosto pela leitura. Individual ou coletiva, silenciosa ou em voz alta, o ato de ler integrou-se ao cotidiano familiar burguês.

No Brasil, as práticas de leitura ainda se encontravam em fase de elaboração. Para compreendermos as razões históricas e culturais que explicam o fato de chegarmos ao século XXI lutando para garantir esse direito básico - o direito à competência de operar com a linguagem escrita, somente será possível, conhecendo um pouco das práticas de leitura desse País desde sua dependência de Portugal.

Segundo Lajolo e Zilberman (1996), desde o período de colonização do Brasil, a tradição das práticas culturais, nas quais se inserem as práticas de leitura e de escrita, pouco contribuiu para a formação dos leitores e de escritores. Essas dificuldades vão desde o surgimento tardio da imprensa, ao tipo de material impresso que circulava nas diferentes camadas socioeconômicas, até à falta de projetos escolares que atendessem a todos igualmente, com qualidade.

Hoje , a Educação básica é garantida por lei, como direito de todo cidadão. É reconhecida a importância da alfabetização para a aquisição de conhecimentos, para a reconstituição dos próprios pensamentos; contudo, o Brasil ainda não consegue alfabetizar todos os que estão na escola. Embora as novas exigências sociais e de trabalho necessitem de alfabetizados em tecnologias mais avançadas, como para o computador e para a internet, o Brasil e outros países na mesma situação ainda deixam de dar conta de garantir a alfabetização, no sentido da *aquisição* do saber ler e escrever, nem o gosto de ler, muito menos o prazer da leitura. Conforme ressalta Ferreiro:

A escola dos países periféricos, que ainda não aprendeu a alfabetizar para o jornal e para as bibliotecas, tem de enfrentar agora o desafio de ver a internet entrar nas salas de aula, não por decisão pedagógica, mas porque 'o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Starmedia Network firmaram uma aliança para introduzir a Internet em todas as escolas públicas da América Latina e de Caribe'. (FERREIRO, 2002:19).

Voltando um pouco na história, observa-se que o obscurantismo em que a política portuguesa mantinha o Brasil-colônia passou por cessações com a chegada de D. João, em 1808. Apesar de significativas, as mudanças ocorridas nessa época foram insuficientes para garantir a formação de uma sociedade alfabetizada e também letrada.

A primeira ruptura aconteceu com a implantação da Impressão Régia, que, além de contribuir para a publicação e proclamações do Estado, patrocinava jornais, folhetos, obras literárias (uma série de traduções e adaptações de histórias européias que caracterizaram durante muito tempo o gênero de leitura do nosso País) e o livro didático.

A outra ruptura ocorreu com a fundação da Biblioteca Real, no Rio de Janeiro, em 1814, a partir dos livros que a Corte trouxe consigo. O acervo colocado à disposição dos leitores, no entanto, era predominantemente clássico, com a finalidade de atender principalmente o Ensino Superior.

A Educação brasileira, também, pouco contribuiu para a formação de leitores, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do prazer de ler. A escola, *prática e aplicada*, admitia somente leituras para fins escolares; portanto, o livro didático tinha destaque, e considerava indesejadas as leituras que atendessem à imaginação e ao gosto do leitor. Qualquer leitura que não tivesse autorizada pela escola “era ali mal-vista e até mesmo perseguida, considerada como ociosidade e como hábito pernicioso, de que se deviam afastar os adolescentes, sob pena de severos castigos e de maléficas conseqüências” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996: 231).

Sob a autoridade da escola, as leituras, além de serem do domínio de poucos, em decorrência do reduzido número de estabelecimentos escolares e da classe socioeconômica da maioria da população, ainda enfrentavam os problemas com os livros didáticos, caracterizados pela falta de nacionalidade, pois muitos eram ainda traduzidos. Até 1818, não havia em nossa língua livros próprios para leitura de crianças e de jovens. O livro, “*Leituras para meninos*, de José Saturnino da Costa Pereira, lançado em 1818 e muito reeditado até 1824, pode ser considerado o primeiro livro brasileiro de Literatura infantil” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996: 126/127).

Os adolescentes, principalmente, que conseguiam vencer o controle sobre as leituras, liam na clandestinidade – livros emprestados ou retirados escondido da biblioteca dos pais. A “leitura clandestina” passava a ser a condição para uma leitura prazerosa, sem a interferência dos adultos. Somente no final do século XIX, começam a entrar em cena as publicações acompanhadas de revistas em quadrinhos e dos seriados destinados ao público infantil. O

depoimento de um leitor citado por Lajolo e Zilberman (1996) revela que o *Tico-Tico* foi a primeira revista infantil editada no início do século XX:

O Tico-Tico, revista pioneira na literatura infantil, foi a alegria de muitas gerações de meninos brasileiros, a partir do começo deste século. Eu tinha 8 anos e no largo alpendre duma velha casa branca do Meireles, à beira do mar de Fortaleza, ficava horas debruçado sobre as páginas dos seus primeiros números. Ainda não sabia ler, mas já me declinava com as aventuras do Chiquinho e as travessuras do Juquinha [...] (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996: 229).

Ainda no início do século XX, observa-se uma preocupação de autores brasileiros (BILAC, 1949; LOBATO, 1959, entre outros) com uma produção que atendesse a finalidades educacionais específicas. Bilac, ao escrever o livro *Poesias Infantis*, temia que se assemelhasse aos textos destinados à infância de sua época, principalmente que não contribuísse para uma leitura prazerosa. Fez o seguinte comentário ao apresentá-lo:

[...] livro ingênuo demais, ou, o que seria pior, um livro como tantos há por aí, falso, cheio de histórias maravilhosas e tolas que desenvolvem a credulidade das crianças, fazendo-as ter medo de coisas que não existem [...] em certos livros de leitura que todos conhecemos, os autores, querendo evitar o apuro do estilo, fazem períodos sem sintaxe e versos sem metrificação. (BILAC, 1949: 1).

Já Lobato (1959), na década de 19, tenta equilibrar o “útil e agradável”, pois leva para a literatura as narrativas orais de contos folclóricos. Os contos orais, vivenciados até muito recentemente na cultura brasileira, prática das “mães-pretas⁷”, são considerados o “berço da literatura infantil e, com bastante probabilidade, fiador da íntima relação entre o universo feminino e o mundo da leitura”. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996: 217).

Como podemos observar mediante as pesquisas de Lajolo e Zilberman (1996), desde a colonização as práticas culturais, incluindo as práticas de leitura, a circulação e a qualidade de impressos pouco contribuíram para garantir as condições necessárias à consolidação de práticas de leitura dos brasileiros. Apesar de muitas mudanças nos planos político e econômico do País, chegamos ao século XXI com projetos educacionais que não atendem com qualidade os que estão na escola. As escolas continuam mal equipadas, os professores

⁷ No período da escravatura, passada a época da produtividade feminina, as mulheres negras assumiam a tarefa de cuidar dos filhos e netos dos “patrõesinhos”, como é o caso da Tia Anastácia dos contos de Monteiro Lobato.

mal remunerados e com formação profissional precária. Essa realidade pouco contribui para o desenvolvimento da competência para a leitura e a escrita.

Mesmo os projetos escolares atuais, que pretendem superar o analfabetismo, deixam de dar conta das condições básicas necessárias para uma consistente prática de leitura e de escrita. Além da falta de suporte financeiro das escolas para a aquisição de livros, em quantidade e com qualidade, e de espaços adequados para a leitura, os professores, em sua maioria, não são incentivadores da formação de leitores, uma vez que estes também não desenvolveram o prazer de ler. Percebe-se, ainda, nas salas de aula, grande defasagem entre as práticas escolares e as práticas sociais.

Na maioria das escolas, a aquisição da leitura e da escrita ainda ocorre mediante o treino de *habilidades básicas*, sem a preocupação com a finalidade dessas *aquisições*, sem considerar o aluno como construtor do seu conhecimento. O sistema educacional também ignora o fato de que a criança chega à escola com rica bagagem de experiências e conhecimentos sobre sua língua. Como afirma Ferreiro (2002: 27), “há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de *habilidades básicas*. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino incerto”. Além dos fatores sociais, políticos e econômicos que permeiam os planos educacionais, as concepções da maioria dos profissionais da Educação acerca da infância, no tocante à alfabetização e a respeito do papel da escola pouco contribuem para a escolha de procedimentos metodológicos voltados para a aprendizagem prazerosa da leitura e da escrita.

Enquanto os países desenvolvidos⁸ se preocupam com a formação de leitores no sentido pleno (prática cotidiana de leitura com prazer), no Brasil, muitos dos jovens que frequentam a escola pública chegam ao final do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. Os dados do SAEB⁹ referentes a 2001 indicam que

As crianças e adolescentes que estão saindo da quarta série do ensino fundamental detêm apenas a metade das competências relacionadas à língua portuguesa que seriam esperadas neste nível de ensino. Ou seja, quase a metade das crianças e adolescentes que chegam ao final da quarta série não estão eficientemente alfabetizadas ou não têm as competências mínimas requeridas para este nível de ensino. No Brasil, 24,85% das crianças de 7 a 14 anos que moram em zonas rurais são analfabetas; na Região Nordeste este número chega 33,55%. Na mesma Região, 9,83% das crianças negras não frequentam a escola.

⁸ Estados Unidos, França, entre outros.

⁹ **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.** Coleta informações sobre alunos, professores, diretores e escolas públicas e privadas em todo o Brasil; é realizado a cada dois anos pelo INEP/MEC. Ele foi aplicado pela primeira vez em 1990.

Ainda de acordo com o SAEB (2001), o baixo acesso a bens culturais na família contribui para que as crianças tenham pouco ou nenhum acesso a livros ou jogos educativos e poucas oportunidades de lazer e entretenimento.

Já as pesquisas realizadas sobre as práticas de leitura na família (FERREIRO, 1991; DOWNING, 1987; GOODMAN, 1987; entre outros) demonstram que nem sempre as famílias carecem de patrimônio cultural, mas às vezes, principalmente o material impresso, corre o risco de ficar como *letra morta*, porque ninguém lhe dá vida. Um material objetivado não tem efeito imediato e mágico sobre a criança, enquanto não mobilizar interações significativas com esse capital. Como ressalta Ferreiro (2002: 25), “todos os objetos (materiais ou conceituais) aos quais os adultos dão importância são alvo da atenção das crianças. Se perceberem que as letras são importantes para os adultos (sem que importe por que e para que são importantes) tentarão apropriar-se delas”.

Segundo Bakhtin (2002), a leitura e a escrita (signos) são elementos de natureza ideológica e adquirem significação por meio da inter-relação com outros signos. Como o signo é um elemento de natureza ideológica, está, portanto, carregado de significações ideológicas. Vygotsky (1994) ressalta que, para uma criança compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita, é necessário descobrir que esta é um sistema de signos que não tem significado em si. Seu significado surge de um longo processo dialético que envolve o sujeito, sua história e a cultura na qual está inserido:

Isto significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma as transformações estão ligadas com estágios de um mesmo processo e são, quanto a sua natureza histórica. (VYGOTSKY, 1994: 60).

O aprendizado da leitura e da escrita pressupõe uma natureza histórica e cultural e um processo mediante o qual as crianças penetram a vida intelectual daqueles que o cercam. Para Ferreiro (2002: 25), “todas as crianças coincidem num fato muito simples: a criança que esteve em contato com leitores antes de entrar na escola aprenderá mais facilmente a escrever e a ler do que aquelas crianças que não tiveram contato com leitores”.

Portanto, a nossa prática como educadores e pesquisadores (FERREIRO, 2002), confirma que o grande desafio, além de alfabetizar, é formar leitores, transformando em

vantagens pedagógicas as diversidades (variedades culturais e sociais, as diferenças de idade e de aprendizagem, as diversas linguagens etc.).

Para trabalhar com a diversidade, é imprescindível conhecer os sujeitos, situá-los histórica, social e culturalmente, e, em especial, conhecer como se apropriam dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

2 A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PELA CRIANÇA

A criança precisa descobrir que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. (VYGOTSKY, 1994).

A teoria histórico-cultural do psiquismo elaborada por Vygotsky (1994) continua sendo bastante importante para as reflexões sobre a relação desenvolvimento/ aprendizagem e as implicações decorrentes dessa relação. Assinala em sua tese que a sociedade, a cultura e a história são elementos que contribuem para esse processo, e que o indivíduo é ativo, interativo, construindo conhecimento nas relações intra e interpessoais. Ressalta, ainda, que “a linguagem, o próprio meio através do qual a reflexão e a elaboração da experiência ocorre, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo extremamente social”. (VYGOTSKY, 1994: 169). Para ele a relação entre o indivíduo e o meio social é uma vinculação dialética.

Vygotsky (1994), inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento uma sucessão de atos de apropriação, pelo homem, da experiência histórica e cultural. Segundo ele, o organismo e o meio exercem influência recíproca; portanto, o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem se constitui como tal mediante suas interações sociais, sendo considerado como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em determinada cultura. Vygotsky refuta as abordagens nativistas em razão das influências externas e pela supervalorização do aspecto hereditário e maturacional, e as ambientalistas pela exagerada e exclusiva ênfase às pressões do meio.

Em sua teoria, Vygotsky (1994) propôs-se a caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento, a elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e como se desenvolvem durante a vida do indivíduo. Explicitou o fato de que essas características próprias do ser humano passam das funções elementares (ações reflexas) para as funções superiores (linguagem, memória mediada, metacognição etc.), dando sempre ênfase à interação, para que se efetivem essas funções. Nessa perspectiva, não só na criança, mas também em todos os indivíduos, as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas, mediadas pelo outro mais experiente. Tal internalização, isto é, essa condução das atividades, passa do nível interpsicológico (social) para o patamar intrapsicológico (individual) a partir das situações de aprendizagem, nas quais a criança internaliza elementos de sua cultura. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança

se defronte passa por uma história anterior. Isto quer dizer que, ela transita de um nível de desenvolvimento *real* (de algo que já sabe; conhecimento consolidado), para o nível de desenvolvimento *potencial* (conhecimento ocorrente a partir da ajuda do outro mais experiente). A diferença entre esses dois níveis de desenvolvimento foi denominada por Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é descrita como se segue:

Ela é a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1994: 112).

O fato de a criança ser considerada como ser histórico, ser de cultura que se transforma e transforma o meio social, traz implícita a concepção de que não há uma essência humana dada e imutável. Para Vygotsky, tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade, portanto, o conhecimento ocorre a partir das interações sociais estabelecidas pela mediação dos signos culturais constituídos na coletividade. Em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precedem, a criança vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais. Essa interação pressupõe a criança como ser ativo na dialética infinita da constituição de si mesmo, da natureza e da história. Seus modos de perceber, representar, explicar e atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, o desenvolvimento das funções superiores, vão se constituindo nas suas relações sociais.

Desde que a linguagem escrita é também um produto da história cultural e não o resultado somente da evolução biológica, a aquisição desta é estruturada segundo a cultura em que é utilizada. Dessa forma, a aquisição desse objeto de conhecimento não nasce por si mesma, nem é alcançada de maneira mecânica e externa. Vygotsky (1994) assevera que, para uma criança compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita, é necessário descobrir que esta é um sistema de signos que não tem significado em si, mas que os signos representam outra realidade e funcionam como um suporte para a memória e a transmissão de idéias e conceitos.

A elaboração da escrita na abordagem genética de Vygotsky (1994) é entendida como uma atividade simbólica, a qual se inicia muito antes da entrada da criança na escola e se

estende por muitos anos. De acordo com essa abordagem, para compreender o desenvolvimento da escrita na criança, é necessário estudar o que Vygotsky chama de *a pré-história da escrita*, isto é, o que se passa com a criança antes de ser submetida a processos de alfabetização. Para esse cientista, o gesto, o jogo e o desenho, mediados pela fala, constituem momentos diferentes de um processo unificado de desenvolvimento da linguagem escrita - *a pré-história da escrita*, pois contribuem para a elaboração do simbolismo da própria escrita. Luria considera que a seqüência de fases da *aquisição* da escrita pela criança na verdade termina onde começa a de alfabetização propriamente dita. “O desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação”. (LURIA, 1988: 188).

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1991), com base na psicogênese do conhecimento, também apresentam valiosa contribuição no sentido de esclarecer como a criança aprende a ler e escrever. Elas ressaltam que os conhecimentos infantis respondem a dupla origem, determinada pelas possibilidades de assimilação e acomodação do sujeito e pelas informações específicas provenientes do meio. Pela interação, que constitui uma fonte de conflitos, as crianças utilizam as próprias hipóteses para assimilar a informação do meio e as testam, confrontando-as com as hipóteses de outras, nem sempre idênticas às suas. A *aquisição* da escrita resulta da interação do indivíduo com o meio sociocultural. E esse processo envolve um sujeito ativo, que muito se esforça para compreendê-lo. Segundo Ferreiro e Teberosky (1991: 11),

A aprendizagem da leitura entendida como questionamentos a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitáveis caminhos, e que além dos métodos, dos manuais e recursos didáticos existe um sujeito ativo que constrói seu conhecimento, formula hipóteses e trata de solucioná-los a sua maneira.

Apesar das diferenças significativas entre a concepção de Ferreiro e Teberosky e de Vygotsky e Luria sobre a alfabetização, principalmente, no que diz respeito ao foco de atenção de suas pesquisas (a teoria de Ferreiro e Teberosky está voltada para a *natureza interna* da escrita como sistema, embora também trate de suas funções, enquanto a teoria de Vygotsky e Luria se centram nas *funções* desse sistema para seus usuários), suas idéias apontam pontos comuns, pois consideram a escrita como um sistema de representação da

realidade e a alfabetização como domínio progressivo desse sistema *que começa muito antes do processo escolar de alfabetização*.

Ferreiro e Teberosky (1991) e Vygotsky (1994) chamam a atenção para o fato de que o percurso feito pela criança, desde a representação pictográfica até a significação simbólica, não é um percurso individual, independente do contexto social. Ao contrário, a criança interage com os usos da língua escrita que observa na vida cotidiana. Vygotsky (1994) ressalta a importância da escola como sendo, nas sociedades letradas, o local privilegiado para a formação do pensamento generalizante e para a consciência reflexiva por intermédio dos conhecimentos científicos. Como foi explicitado anteriormente, entretanto, reconhece a importância dos conhecimentos adquiridos fora da escola, saberes influenciados pelas práticas culturais. Segundo esse autor, há uma inter-relação dos conhecimentos científicos (adquiridos no ensino sistemático – escola) e os conhecimentos espontâneos (conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças), pois, mesmo diferentes, os dois tipos de conceitos estão intimamente relacionados e se influenciam.

Sem desconsiderar a importância da sala de aula, pesquisas realizadas a respeito da *aquisição* da leitura e da escrita, conforme citações a seguir, constataram que diferentes fatores relacionados ao microsistema da criança, especificamente à família, exercem influência sobre a *aquisição*, pela criança, dos processos da leitura e da escrita. Se for, entretanto, deixada sozinha com impressos, mesmo os mais variados, a criança não terá suporte suficiente para conceber idéias que dêem conta de toda a estruturação do sistema alfabético. A mediação do outro é fundamental para provocar avanços nas concepções que a criança constrói sobre esse objeto cultural – a escrita. Segundo Ferreiro, as influências ocorrem, basicamente, em decorrência de a criança estar inserida e interagindo em uma cultura letrada:

Numa primeira imersão na ‘cultura letrada’: ter escutado alguém ler em voz alta, ter visto alguém escrever; ter tido a oportunidade e produzir marcas intencionais; ter participado de atos sociais onde ler e escrever têm sentido; ter podido formular perguntas e obtido algum tipo de resposta. (FERREIRO, 2002: 26).

A pesquisa de Downing (1987) sobre a influência da escola na aprendizagem da leitura ressalta que, apesar da crença generalizada de que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura na escola, suas experiências extra-escolares provavelmente exercem igual ou maior influência nessa *aquisição*. Para esse pesquisador, a aprendizagem da leitura pode ser

considerada como resultado natural quando a criança está exposta a um meio global no que a comunicação, por meio da escrita, é funcional.

As pesquisas realizadas sobre história cultural (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996; CHARTIER, 1997) nos permitem compreender que as circunstâncias históricas dos indivíduos variam, de forma que a escrita também se modifica em seu conteúdo e em significação social. “Existe uma variação na forma como a linguagem escrita entra na vida social de uma mesma comunidade e, desta maneira, na vida mental de seus membros”. (CAZDEM, 1987: 215). Por exemplo, as crianças do meio urbano iniciam sua aprendizagem do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana.

Segundo Chartier (1997) as diversidades de práticas de leituras (na intimidade, teatralizada, oral ou silenciosa etc.) são responsáveis por mudanças nas condutas sociais. A criança vai se apropriando das práticas de leitura e de escrita, conforme interage em um mundo que usa a escrita. Utilizando a lista de compras que a mãe fez para não esquecer; observando a leitura da bula de remédio ou a receita médica para ministrar remédio a alguém de sua família; “lendo” o nome do ônibus que a levará para a escola etc. Enfim, nas ações do cotidiano a criança vai se apropriando da significação dessas práticas. Desde que a leitura e a escrita são entendidas como práticas sociais, e considerando que a criança precisa aprender a ler e escrever para se apropriar dos bens culturais da humanidade e para as soluções de desafios reais do cotidiano, já não é mais possível separar da alfabetização os usos sociais da língua escrita.

Mesmo nos meios populares considerados pobres, as práticas de leitura e escrita estão presentes e seus usos e funções exercem influência sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças (SAWAYA, 1992). Dissociar alfabetização e práticas sociais é um equívoco, pois a entrada da criança no mundo da leitura e da escrita acontece simultaneamente por intermédio de dois processos, explicitados a seguir:

Pelo sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações grafema – fonema, isto é na dependência da alfabetização. (SOARES, 2003: 12).

Em síntese, ao considerar a linguagem um produto da história cultural do indivíduo e não o resultado somente da evolução biológica, a aquisição desta deve ser estruturada segundo a cultura em que é utilizada. As crianças aprendem a ler, participando de atividades de uso da escrita, junto com pessoas que dominam esse conhecimento, quando acreditam que podem ler e encontram finalidade para a leitura. As interações das crianças em situações de leitura com funções reais permitem que elas percebam que as pessoas lêem para atender necessidades pessoais, como: comunicar-se; saber ler nos jornais e nas revistas quais as notícias do dia e as novidades; saber como montar um jogo; ter informações sobre a receita de um prato; obter novos conhecimentos etc. Essas considerações rompem com a idéia de alfabetização como pré-requisito para a leitura e a escrita. A leitura começa com o desenvolvimento do sentido das funções da linguagem escrita. Interagindo com toda a complexidade da língua escrita, as crianças compreendem para que serve e qual o seu modo de formulação interna.

Não basta, entretanto, o discurso ideológico sobre a alfabetização e o letramento. É necessário rever, além do conteúdo e dos procedimentos metodológicos, as concepções de criança, de desenvolvimento e aprendizagem que permeiam as práticas de leitura e de escrita nas escolas; é fundamental rever a formação dos professores que participam desse processo inicial de aquisição da leitura e da escrita pela criança. É importante potencializar os professores para que possam trabalhar eficientemente com a diversidade (diferenças individuais das crianças, variações dialetais e diversidades culturais) que constitui cada sala de aula, fazendo dessa diversidade uma riqueza e uma vantagem pedagógica. Considerando esses pontos, a escola fica em sintonia com as expectativas sociais e contribui para que seus alunos se tornem *verdadeiros leitores*, independentemente da cultura e da classe socioeconômica a que pertencem. Segundo Chartier, uma proposta inovadora e coerente com a formação de leitores consiste em dois pontos:

Por um lado, é preciso que os alunos tenham no tempo de trabalho escolares momentos previstos para leituras (leituras conduzidas de maneira autônoma e livremente escolhidas). Por outro lado, é preciso fazer entrar na escola todos os suportes de leitura que estão presentes nos meios onde a leitura é um gesto ordinário, mas que estão ausentes nas outras famílias. Aos professores cabe serem bons incitadores e oferecer, na vida cotidiana das classes, oportunidades de ler para ler, e não para fazer exercícios, nos quais a leitura deve ser, em cada caso, expressiva, seguida, dirigida, explicada, comentada ou metódica... Em suma, é preciso, na escola, 'desescolarizar' as práticas de leitura. (1995: 29-30).

Oferecer às crianças um ambiente de letramento na escola, com atividades significativas e com função social, além de contribuir para que elas se alfabetizem (se apropriem do nosso sistema convencional de escrita – escrita alfabética), concorre, também, para manter a coerência entre os exercícios escolares e as práticas sociais, dentre estas as práticas familiares. Ferreiro sintetiza as idéias apresentadas nesse capítulo da seguinte forma:

A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito. Um direito de meninos e meninas que serão homens e mulheres livres (pelo menos é isso que queremos), cidadãos e cidadãs de um mundo onde as diferenças lingüísticas e culturais sejam consideradas uma riqueza e não um defeito. As diferentes línguas e os diferentes sistemas de escrita são parte do nosso patrimônio cultural. A diversidade cultural é tão importante como a biodiversidade: se a destruirmos não seremos capazes de recriá-la. (2002: 38).

Como podemos observar, o estudo da criança contextualizada possibilita perceber que entre os recursos orgânicos e os recursos do meio sociocultural, as práticas sociais, se estabelece uma dinâmica de determinações recíprocas. É nesta dinâmica, pontilhada de conflitos, que a criança se desenvolve e constrói seus conhecimentos. Por ser na família que a criança inicia a leitura de significados, trataremos desse tema, no próximo segmento.

3 A FAMÍLIA COMO MEDIADORA NA ELABORAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES

Família é a base da vida da pessoa, o suporte; é o que forma a personalidade; é a base emocional pro resto da vida. (pai da Sabrina).

A família vive um decurso de transformação intensa e complexa, em todas as sociedades. As mudanças observadas tanto na estrutura como no modo de trabalhar e de conduzir a vida cotidiana, decorrentes de fatores políticos, econômicos e sociais - em geral associados às inovações tecnológicas - modificaram profundamente o contexto familiar.

Mudanças históricas fizeram com que a estrutura familiar se diversificasse e, assim, as tarefas familiares, como o sustento da família e a educação das crianças, deixaram de ser atribuição específica de um determinado componente deste grupo social primário.

Os estudos sobre esse tema (ARIÈS, 1973 e SARACENO, 1997) nos mostram que culturas diferentes se organizam e se distribuem de forma distinta das que estamos habituados a considerar como unidade familiar.

Ariès (1973), por exemplo, mostra como na Europa, a partir do século XIV, as representações das famílias aos poucos se modificaram. Até o fim do século XVII e início do século XVIII, a família era aberta e as ruas e as praças das cidades eram caracterizadas por numerosas e densas relações sociais. A família era extensa e incluía vários elementos: adultos e crianças; casados e celibatários; nômades e habitantes efetivos; ativos e desempregados; mestres e aprendizes. Essas pessoas tinham livre trânsito, sem hora de chegada nem de saída. A família tinha como função a transmissão da vida, dos bens e do nome. Neste contexto, a criança não tinha garantida nenhuma consideração especial.

Segundo esse autor, é no século XVIII que a comunidade familiar extensa se restringe, passando a ser formada pelos pais, pelos filhos, separando-se dos criados, servidores e outros elementos. A família começou a manter a sociedade à distância. A organização da casa passou a corresponder à nova preocupação de isolamento, segurança e de defesa contra o mundo. Surgiu a casa moderna, que assegurava a independência dos cômodos e a privacidade da família. Conforme o depoimento de Áries,

Foi no século XVII e início do século XVIII que situei, partindo de fontes principalmente francesas, o recolhimento da família longe da rua, da praça, da vida coletiva, e sua retração dentro de uma casa melhor defendida contra os intrusos e melhor preparada para a intimidade. (1973: 26).

Além da mudança na intimidade familiar, o acompanhamento das crianças, antes realizado por amas ou por famílias estranhas que as recebiam como aprendizes, começa a ser pensado em termos de escola (essa antes reservada apenas aos clérigos).

Ariès ressalta, porém, que a mudança nos padrões da família medieval para a do século XVII e para a moderna durante muito tempo só atingiu os nobres, os burgueses, os artesãos e os lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população mais pobre e mais numerosa vivia, como as famílias medievais, com as crianças afastadas das casas dos pais.

Como podemos observar, esses estudos sobre a *historia social da criança e da família* (ARIÈS, 1973) ressaltam, além das relações entre os membros da família, a caracterização e a função da família. Hoje, segundo Saraceno (1997), há a segunda direção investigativa, tendente a caracterizar as famílias não mais pela função e sim pela estrutura, isto é, pela convivência - tipo de vínculo entre os membros: liame de afinidade e consangüinidade, casamento e descendência.

Deste ponto de vista, a estrutura da família define-se pelo modo como as pessoas que a compõem são dispostas ao longo de dois eixos: horizontal (pelas relações de sexo) e vertical (pelas relações geracionais). Para Saraceno,

Não se trata apenas da necessidade fisiológica da reprodução, repare-se bem, e muito menos da necessidade de legitimar a sexualidade. Melhor na família o reconhecimento de que a humanidade tem dois sexos torna-se o princípio organizativo social global, e estrutura simbólica que organiza as relações sociais e os destinos individuais. Lugar onde os dois sexos se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão de trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres, ainda que isso assuma formas diversas nas várias sociedades. (1997: 14).

A família é, em certa medida, determinada na sua forma de organização, de cuidado e de educação dos filhos, de relações pessoais, de vinculações de trabalho e de consumo. Em razão, porém, da diversidade de tipologias familiares, do ponto de vista da estrutura (famílias cujos pais e filhos moram juntos; filhos morando com único progenitor; famílias extensas: pais filhos, avós, tios; casais sem filhos; casais do mesmo sexo etc.) e por causa das diferentes concepções que compõem o imaginário social sobre essa categoria histórica, tornou-se difícil conceituá-la.

Segundo Ariès (1973) e Saraceno (1997), não podemos mais falar de padrão único de família, ou como um sistema universal, mas sim de famílias, entendendo que cada uma apresenta singularidades, estrutura e estilo de funcionamento.

Considerando essa complexidade que envolve o estudo das estruturas familiares, historiadores e demógrafos do grupo de Cambridge (LASLETT, 1972, apud SARACENO, 1997) elaboraram uma tipologia de estruturas de familiares, considerando os eixos horizontal e vertical. Distinguem quatro categorias fundamentais de estrutura de convivência familiar, articuladas em subtipos:

Grupos domésticos chamados “sem estrutura”, isto é, sem claras relações nem com sexo nem de geração. Neles estão incluídos geralmente as convivências de amigos, ou aqueles que vivem sozinhos;

Grupos domésticos “simples” - compostos pelos pais e filhos, por único progenitor com os filhos, ou pelo casal sem filhos;

Grupos domésticos “extensos” - compostos, não só pelos membros da família “simples”, mas por parentes ascendentes (um avó ou avô), descendentes (neto), ou colaterais (irmão, irmã do marido/ da mulher); e

Grupos domésticos “múltiplos” - nestes existem vários núcleos conjugais, isto é, vários casais com vários filhos.

A complexidade da estrutura familiar cria embaraços tanto para estudiosos como para legisladores. Testemunha bem o relatório da “White House Conference on Children nos Estados Unidos, em 1970, quando se concordou sobre a impossibilidade de falar de família no singular e em geral. Este relatório tentou fornecer uma definição de família que foi objeto tanto de considerações de apreço como de críticas violentas e traçar um primeiro mapa das várias tipologias familiares em que as crianças se podem encontrar a viver”. (Apud SARACENO, 1997: 53).

Até o momento nos referimos às transformações por que a família passou ao longo da história. Vale ressaltar, no entanto, que “a família não é um simples terminal passivo da mudança social, mas um dos atores sociais que contribuem para definir as formas e os sentidos da própria mudança social, ainda que com diferentes graus de liberdade e segundo as circunstâncias”. (SARACENO, 1997: 14). Também não é verdade que essas transformações, pelas quais vêm passando, atingem todas as famílias na mesma proporção e com a mesma uniformidade.

A variedade de experiências familiares, apresentada nos estudos de Ariès (1973), Chartier (1997); Saraceno (1997); Souza e Rizzini (2001) revelam a impossibilidade de reconstruir um caso único de transformação da família, pois, mesmo compartilhando o mesmo momento histórico e igual espaço geográfico, as famílias são atingidas de forma diferente e utilizam estratégias diversas para se adaptarem a essas mudanças. A família não é um sistema fechado em si mesmo, mas um complexo ator social, mergulhado em múltiplos processos interativos com a sociedade em que se insere: nem puramente passiva, nem absolutamente autônoma (SARACENO, 1997).

É nesse contexto marcado por alterações que se entrelaçam as relações e acontece a transmissão cultural entre as gerações, isto é, cada família estabelece a própria singularidade. Mesmo diante de tantas transformações, porém, a compreensão de que o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida depende principalmente da família não foi objeto de modificações.

As teorias psicológicas ressaltam algo que parece ser universalmente aceito, ou seja, “em todo o mundo, a criança conta com a família para seu desenvolvimento físico, mental, social, moral e espiritual”. (BRONFENBRENNER, 1998: 2). Mesmo enfrentando dificuldades de ordens diversas para dar conta de suas atribuições, a família permanece como a principal responsável pelo cuidado e educação dos filhos nos anos iniciais de vida.

Desde cedo, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, fazer as coisas, dizer e pensar, integrando-a aos significados acumulados historicamente. As atividades que ela realiza, interpretadas pelos adultos, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence.

Segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (1988), para a criança, o mundo ao seu redor se decompõe como se fosse em dois grupos. Um grupo consiste em pessoas inteiramente relacionadas com ela (sua mãe, seu pai, ou aquelas que ocupam lugares significativos junto a ela), sendo que as relações com elas determinam suas ligações com o resto do mundo. O segundo grupo, mais amplo, é formado por todas as demais pessoas, sendo que as relações com essas são mediadas pelas conexões que estabeleceu no primeiro grupo de convívio. Para esses teóricos,

Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. Ela tem de levar em conta as exigências, em relação a seu comportamento, das pessoas que a cercam, porque isto realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas. Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm a força da motivação. (1988: 60).

Observações transculturais da interação mãe-filho de países diferentes foram realizadas, por Alencar (1985), indicando que o bebê passa por experiências bem diferentes nos seus primeiros meses de vida, tanto em termos do ambiente físico como em matéria do contato materno. Conforme o contexto cultural de suas famílias há influências tanto no progresso cognitivo como no seu desenvolvimento social e de sua personalidade.

Investigações realizadas sobre alfabetização familiar que se centraram no estudo das relações entre as experiências de alfabetização familiar e a atitude e motivação para a leitura constataram a relevância das interações familiares para a *aquisição* da leitura e da escrita pela criança. Por exemplo, Lomas (1976) concluiu, em sua pesquisa realizada na Grã-Bretanha, com crianças em idade pré-escolar de famílias de classe operária, que as que apresentavam um interesse mais alto por livros e contos eram aquelas para as quais, em casa, se lia mais amiúde. Morrow (1995) constatou que pré-escolares estadunidenses, com acentuado interesse pela leitura tinham familiares que diziam ler para eles diariamente e que dispunham de mais livros em casa.

Outros estudos (PURCELL-GATES, 1995; TEALE e SULZBY, 1986) comprovaram que o processo de alfabetização depende cada vez mais da coordenação das aprendizagens que se desenvolvem nos diferentes contextos (na família, na rua e em outros contextos não-escolares com todos os materiais e práticas de letramento) e das relações das experiências cotidianas das crianças.

Há, pois, comprovação científica de que o desenvolvimento e a aprendizagem são influenciados pelas circunstâncias concretas de vida. Vale ressaltar ainda que o cuidado e a educação da criança, em primeiro lugar, são reconhecidos como deveres da família e assegurados por Lei. No Brasil, a Lei Federal nº. 8069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no livro parte geral, art. 4º, fundamentada em pressupostos que ressaltam a importância da família para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Segundo esta lei,

é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

De acordo com o ECA, a família na atualidade tem a atribuição de cuidar dos filhos e educá-los, porém a maioria, por motivos diversos, não está conseguindo cumprir esse dever. Por exemplo, pesquisa realizada em 2001, na cidade de Goiânia, constatou que, “mesmo com a garantia legal do direito da criança e do adolescente, principalmente nas classes empobrecidas, a criança a partir dos sete anos, fica exposta ao risco do afastamento do convívio familiar”. (PARO, MACHADO E OLIVEIRA, 2001: 69).

Referindo-se a essa mesma pesquisa, Monteiro e Cardoso advertem para o fato de que a família se manifesta sem referências para dar conta dessa tarefa em virtude de fatores diferentes, tais como: “a complexificação da vida moderna, as intervenções do dito saber científico produzido sobre educação de crianças, que vem atestando a sua incompetência, o esvaziamento e a superficialidade das relações e vínculos, inclusive os parentais”. (MONTEIRO E CARDOSO, 2001: 102).

É precisamente no convívio que se estabelecem os vínculos familiares. A falta de vínculos constitui hoje, no entanto, uma das maiores problemáticas nas relações entre pais e filhos. Sem tempo para conviver, interagir e dialogar com os filhos, os pais cuja situação financeira permite, muitas vezes, tentam suprir essa falta com a aquisição de bens materiais (televisores, DVDs, brinquedos, livros, jogos etc.). Os vínculos são fundamentados em sentimentos, na convivência, e não em objetos em si.

Pesquisadores como Ferreiro e Teberosky (1991), Downing (1987), Goodman (1987) e Lahire (1997) concordam em um mesmo ponto: não basta uma criança estar cercada de variados objetos e circular em ambientes estimulantes do ponto de vista escolar. Conta muito mais a qualidade das interações da criança em meio a esses objetos. “É preciso estar atento para as modalidades efetivas de *transmissão* destes bens culturais”. (LAHIRE, 1997: 338).

Segundo Bourdieu (1998), a família pode também ser considerada responsável pela transmissão de patrimônio econômico¹⁰, isto é, condições que permitem os indivíduos elaborarem estratégias para manter ou melhorar a sua condição social e de patrimônio cultural. Independente da classe socioeconômica ou social, a família transmite para seus descendentes um *patrimônio cultural* e uma maneira de vivenciá-lo.

Considera-se patrimônio cultural uma herança puramente social, constituída por um conjunto de conhecimentos, informações, códigos lingüísticos e atitudes. Na visão de Bourdieu, o patrimônio cultural é responsável pela diferença no rendimento dos alunos na

¹⁰ Patrimônio econômico (diferentes fatores de produção, assim como dinheiro, patrimônio, bens materiais (BOURDIEU, 1975).

escola. Nesse sentido, crianças com maior acesso a bens culturais teriam maiores chances de obter um bom desempenho na escola.

Bourdieu classifica o patrimônio cultural em: capital cultural *incorporado* (sob forma de disposições duráveis do organismo. Estas exigem tempo para a incorporação, isto é, solicitam uma assimilação por indivíduo em particular); capital cultural *objetivado* (sob a forma de bens culturais materiais – livros, pinturas etc.); e capital cultural *institucionalizado* (sob forma de diplomas e de titulações). Bourdieu assinala que,

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar (BOURDIEU, 1998: 42).

Os cursos de formação, a leitura de jornais e de revistas, as visitas a museus e a teatros, ou as “viagens” pela internet (entre outras possibilidades) podem servir como estratégias para adquirir bens culturais. Este capital e um certo *ethos* familiar, como o gosto pela leitura e pela escrita, contribuem para valorizar e incentivar a aprendizagem da criança.

É certo que os fatores do meio extra-escolar influenciam na aprendizagem, porém é importante observar que há diferenças entre as famílias, quanto ao acesso, à interação com os bens culturais e às significações desses bens, que serão internalizadas pelas crianças. Desse modo, a forma de transmitir saberes, os modos de agir dos pais cotidianamente e as maneiras de educar os filhos são singulares em cada família e exercem influências particulares no desenvolvimento e na aprendizagem de cada criança.

Esta apresentação do referencial teórico sobre as práticas de leitura e de escrita acerca da aquisição do conhecimento, especificamente da leitura e da escrita, numa abordagem histórica, sociológica e psicológica, objetivou compreender como as diferentes maneiras da família utilizar os bens culturais disponíveis no ambiente familiar se relacionam com a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança.

A descrição metodológica que se segue levou em consideração a criança contextualizada e a família como espaço histórico e simbólico, onde se entrelaçam as relações e a transmissão cultural entre as gerações.

4 TRILHA DO MÉTODO

4.1 Expedientes metodológicos empregados

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e se caracteriza como um estudo de caso. Essa abordagem metodológica permitiu a obtenção de dados descritivos sobre práticas de leitura e de escrita, por intermédio do contato direto com as crianças e as famílias, sujeitos desta pesquisa. Segundo Goode e Hatt (1968), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto delimitado, tendo seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso se destaca por constituir uma unidade no interior de um contexto mais amplo, isto é, o interesse pelo estudo incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente possam surgir certas semelhanças com outros casos ou situações.

As modalidades de coleta de dados foram: a **entrevista semi-estruturada, observação participante** e os **testes de leitura e de escrita** realizados com as crianças. A entrevista semi-estruturada (ANEXO I e II) possibilitou que se estabelecesse um diálogo investigativo com a criança e com pessoas de sua família, visando a detectar, mediante suas falas, as práticas de leitura e de escrita realizadas no contexto familiar. Essa forma de coleta de dados contribuiu também para: a) detectar o tipo de interação que ocorre da criança com os leitores e escritores da família; b) identificar as concepções da família sobre a *aquisição* desse objeto de conhecimento; c) coletar informações acerca de aspectos materiais da vida da família.

A observação participante (ANEXO III) teve como finalidade identificar e registrar, por meio de fotografias, os materiais impressos existentes no domicílio¹¹, os locais onde se encontram, como são organizados e utilizados pelos leitores e outros eventuais fatos que pudessem ocorrer durante o período da entrevista e da observação. Segundo Denzin (1978: 183), “a observação participante é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”.

Além da entrevista e das fotografias, ao sair do domicílio, foram registradas as impressões sobre a conversa com as famílias e fatos observados durante a entrevista, tais como: a relação da criança com os pais, quando estes eram solicitados, durante a entrevista, e as atividades que as crianças desenvolviam, quando se encontravam em casa, no momento da entrevista.

¹¹ Domicílio: “local que se destina a servir de habitação a uma ou mais pessoas, ou que esteja sendo utilizado como tal” (IBGE, 199:13).

Os testes de escrita tiveram por finalidade detectar os níveis conceituais de escrita e os de leitura identificar a compreensão, as estratégias (decodificada ou automatizada) e as modalidades (silenciosa ou oralizada) de leitura das crianças.

Mediante a leitura de um texto curto do tipo narrativa¹² (*O Ursinho Curioso* - ANEXO IV), foi avaliado o modo de leitura e as estratégias utilizadas pela criança. A compreensão, isto é, a capacidade de extrair informações explícitas e implícitas do texto, foi diagnosticada por meio de um questionário com questões de múltipla escolha (ANEXO V).

A avaliação do nível conceitual de escrita aconteceu a partir da escrita espontânea de um texto, realizada de próprio punho pela criança. Após a apresentação de três gravuras (ANEXO VI) adaptadas das histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*¹³, cada criança foi solicitada a escrever conforme suas concepções. Depois pedimos que lesse, o texto produzido. As análises das concepções de escrita tiveram com base os estudos de Ferreiro (1991) sobre a psicogênese da língua escrita. Também foi analisada a coerência textual, se o texto apresentava começo, meio e fim.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1991) a criança vivendo em meio a práticas de leitura e de escrita reinventa a escrita para fazê-la sua, constrói suas hipóteses com muita originalidade. Interagindo com essas práticas, a criança adquire muitos conhecimentos, pois,

A escrita tem uma série de propriedades que podem ser observadas atuando sobre ela, sem mais intermediários que as capacidades cognitivas e lingüísticas do sujeito. Mas, além, disso existem outras propriedades que não podem ser “lidas” diretamente sobre o objeto, mas através das ações que outros realizam com esse objeto. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991: 282).

Na fase inicial deste estudo foi desenvolvida uma pesquisa-piloto (ANEXO IX) para testar os instrumentos e procedimentos que seriam utilizados. A pesquisa contribuiu para a decisão de que a entrevista com os pais seria realizada em seu domicílio e com as crianças no

¹² Esse instrumento de avaliação foi compilado do projeto de pesquisa: INVESTIGAÇÃO DA REALIDADE DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DA 2ª SÉRIE DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ, realizado em 2004, pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, de autoria de Grace Troccoli Vittorino, Maria Célia Felismino e Xênia Diógenes Benfatti.

¹³ Gravuras adaptadas das histórias em quadrinho da turma do Maurício de Sousa – *Turma da Mônica*.

ambiente escolar. Possibilitou também a verificação do tempo necessário para cada entrevista e reestruturação do seu roteiro.

Optamos pelo ambiente familiar para os encontros com os pais em virtude da percepção de que os entrevistados ficariam à vontade para falar sobre as práticas de leitura e escrita no próprio local onde estas eram realizadas, de forma que seria possível aproximar os relatos das vivências.

Os entrevistados demonstravam com naturalidade e com riqueza de detalhe a função da leitura e da escrita na família. Apontavam para o local onde aconteciam os momentos de leitura; mostravam os bilhetes afixados na geladeira com informações sobre horários de lanche das crianças, ou acerca de tarefas que deveriam ser cumpridas, tais como: tomar banho e depois lanche; tomar o suco que se encontrava na geladeira etc.; mostravam os livros preferidos pelas crianças; mostravam os livros da biblioteca que haviam pertencido aos avós, lidos pelos pais e que também eram apreciados pelas crianças etc.

A certeza de que a escola seria o melhor local para a realização da entrevista com as crianças foi obtida também a partir da pesquisa-piloto. Quando esta foi realizada no domicílio observamos que os pais tentavam influenciar as respostas dos filhos.

Depois da pesquisa-piloto, os instrumentos de coleta de dados se tornaram mais refinados e objetivos. As perguntas das entrevistas foram reformuladas, na medida em que percebíamos que não estavam compreensíveis ou que permitiam interpretações dúbias. Algumas foram refeitas e outras descartadas.

Mesmo com a realização da pesquisa-piloto, as estratégias previstas passaram por alterações no decorrer da coleta de dados da pesquisa, como a decisão sobre o número de pessoas a serem entrevistadas na família e a forma de registro. Inicialmente, estava previsto que a entrevista seria realizada apenas com uma pessoa da família, a mais significativa para a criança, e esta seria gravada.

Durante a primeira entrevista, percebemos que na maioria das famílias, as práticas compartilhadas de leitura envolviam mais de uma pessoa, em alguns casos a família inteira. Apesar de os pais não passarem a maior parte do dia com os filhos, são eles que desenvolvem atividades interativas com a criança (acompanham as tarefas da escola; brincam com os filhos; proporcionam condições para a criança interagir com atos de leitura e de escrita; lêem histórias; chamam a atenção para escritas do tipo doméstico e urbano). Dessa forma, alguns itens da entrevista foram respondidos por mais de uma pessoa da família, dificultando, inclusive, a gravação das respostas, em alguns momentos. Como ressaltam Lüdke e André,

O estudo de caso começa como um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve. Podem existir inicialmente algumas questões ou pontos críticos (Stake) que vão sendo explicitados, reformulados ou abandonados na medida em que se mostrem mais ou menos relevantes na situação estudada. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986:21).

O dia e a hora da coleta de dados na família dependeram das possibilidades e peculiaridades de horário de cada qual. Por exemplo, na casa da Camila,¹⁴ a irmã e o avô cuidam dela e orientam as tarefas da escola; no entanto, era a avó quem lia história, à noite, quando chegava do trabalho. Já na casa da Renata, a mãe cuidava e orientava as atividades da escola, porém a narração e a leitura de histórias ficavam sob a responsabilidade do pai, quando chegava do trabalho. Na casa do Alex, somente à noite, ou nos finais de semana, a mãe reunia toda a família e desenvolvia algum tipo de leitura e de escrita. Nessa família, o pai passa a semana trabalhando em outra cidade, a mãe trabalha e estuda e quem cuida da criança é a funcionária doméstica.

Algumas entrevistas foram realizadas aos sábados, outras nos feriados, pela manhã ou à tarde, e outras das segundas às sextas-feiras, à tarde. Houve o caso de uma família, na qual somente foi possível no horário do almoço. Apesar desses impasses para reunir todas as pessoas que interagiam com as crianças, essa forma de entrevista coletiva tornou as informações mais ricas, uma vez que uma pessoa relatava um fato e a outra completava ou confirmava.

Apesar da compreensão da relevância da pesquisa, do interesse e da boa vontade em colaborar, cada entrevista na família foi remarcada no mínimo duas vezes. A primeira entrevista foi realizada em 25 de maio de 2005 e a última no dia 05 de julho do mesmo ano, totalizando 41 dias. A previsão era de 20 dias; no entanto, vale ressaltar que, no momento em que dava certo, a entrevista ocorria em clima de carinho e com o consumo de guloseimas.

As técnicas utilizadas nesse estudo viabilizaram a coleta de dados e permitiram a compreensão dos significados culturais relacionados às práticas de leitura e escrita das famílias e sua influência na aquisição da leitura e da escrita das crianças, conforme revelam, a seguir, as descrições sobre os procedimentos e instrumentos utilizados.

¹⁴ Os nomes fictícios serão utilizados todas as vezes que nos referimos pelos nomes, aos sujeitos da pesquisa.

4.1. 1 Procedimentos e Instrumentos

O fato de os pais serem cientes de que a escola na qual seus filhos estudam faz parte de um departamento acadêmico da Universidade Federal do Ceará, e este também é um espaço para pesquisa, possivelmente contribuiu para melhor disposição para as informações. Inclusive, no ato da matrícula, são esclarecidos e assinam um termo de compromisso (ANEXO VII), no qual está explícito que, se necessário, tanto os pais como os filhos serão incluídos em trabalho de pesquisa.

Nesse caso, as famílias foram informadas, antecipadamente, sobre os objetivos da investigação acerca dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados que seriam utilizados. Foram informados, ainda, sobre a relevância deste tipo de pesquisa para a Educação Infantil e a necessidade do envolvimento, tanto da família como das crianças.

Na família, a entrevista seria realizada com a pessoa que passa mais tempo com a criança, identificada pelos pais no momento em que estavam sendo informadas sobre a pesquisa. Dessa forma, a primeira entrevistada foi a avó de uma das crianças, pois esta, além de morar com a neta, era responsável por ela, enquanto os pais trabalham e /ou estudam.

Durante a entrevista, porém, constatamos que, apesar de a criança passar a maior parte do dia em sua companhia, havia poucas interações envolvendo leitura e escrita. A criança brincava só, realizava as tarefas da escola sozinha, ou com a ajuda do pai, quando este chegava do trabalho, à noite. Como a interação mais intensa dos pais com a criança sucedia nos finais de semana, a avó não sabia descrevê-las muito bem. Inclusive a leitura dos livros de histórias infantis que a criança traz da biblioteca da escola, durante a semana, ou a leitura dos livros comprados pelos pais, era feita, às vezes, pela mãe, à noite, quando chegava do trabalho.

A partir dessa experiência, compreendemos que deveríamos repensar sobre quem seria ouvido na família. Conversando com outras famílias, notamos que, apesar dos pais não passarem a maior parte do dia com a criança, são eles, na maioria das famílias, que desenvolvem atividades compartilhadas¹⁵ de leitura e de escrita com a criança, contando apenas com a colaboração de outras pessoas da família, como os avós, tios ou irmãos.

A idéia de entrevistar apenas uma pessoa da família ficou descartada e passamos a entrevistar tantas pessoas quantas fossem necessárias para obter as informações de que

¹⁴ Segundo Teberosky e Colomer (2003), as atividades compartilhadas consistem em práticas de leitura realizadas entre o adulto e a criança, nas quais o adulto assume a função de agente mediador entre o texto e a criança, que ainda não é leitora nem escritora autônoma.

precisávamos. O critério passou a ser a pessoa ou as pessoas significativas¹⁶ para a criança, definidas durante a entrevista. Em algumas famílias, a entrevista foi coletiva; em outras, individuais, e ainda houve o caso em que uma pessoa respondia à maioria das perguntas e outros membros da família complementavam.

Das doze famílias entrevistadas, em duas, o pai e a mãe foram entrevistados juntos; em cinco famílias, somente a mãe foi entrevistada; em duas delas a entrevista foi coletiva, incluindo pais e irmãos; em uma família, a mãe respondeu à maioria das perguntas e o pai e/ou irmão complementavam as respostas; em uma família o avô respondeu a maioria das perguntas e a avó e/ou irmã complementavam. Para completar os dados da primeira entrevista realizada com a avó, posteriormente foi marcada e realizada uma entrevista com o pai da criança.

A idéia de gravar as entrevistas também foi outro aspecto alterado durante a coleta de dados. Essa ação foi descartada após a realização das três primeiras entrevistas, consequência da mudança anterior, isto é, das entrevistas serem realizadas coletivamente. Tornou-se inviável gravar as respostas de várias pessoas ao mesmo tempo, principalmente porque, em alguns casos, as respostas eram complementadas por pessoas que não se encontravam próximas durante a entrevista. Houve o caso de um pai que preparava um bolo na cozinha com os filhos para ser degustado ao final da entrevista e, entre um ingrediente e outro, vinha à sala dar sua opinião sobre o que a mãe falava, ou respondia da cozinha, onde se encontrava.

Outro motivo que inviabilizou a gravação da entrevista foi o fato de esta pesquisadora ter sido professora das crianças envolvidas na pesquisa no primeiro ano em que ingressaram no Núcleo de Desenvolvimento da Criança, no Grupo I. Esse reencontro provocou certo saudosismo por parte das famílias e a entrevista tornou-se pouco formal. Entre uma e outra pergunta, o entrevistado falava de fatos e acontecimentos da vida da criança. Exibia álbuns de fotografia, livros preferidos pelas crianças, bilhetes que guardavam na agenda ou na carteira etc. Esse fato concorreu para que o tempo de entrevista por família fosse ampliado, porém enriqueceu as informações. A previsão seria de 1 hora e 30 minutos; no entanto, em algumas famílias, foi concluída em três (3) horas.

Por não conseguirmos dar conta dos registros e ao mesmo tempo gravar todas as falas, preferimos confiar na habilidade do próprio punho para não perder os detalhes das citações

¹⁶ No momento em que explicávamos para as famílias os objetivos da pesquisa, identificávamos quem seria a pessoa significativa para a criança, isto é, aquela pessoa que, independentemente do tipo de vínculo (de parentesco e/ou afetivo, ou como profissional), interagia com a criança em situações que envolvem práticas de leitura e de escrita.

consideradas interessantes, sem deixar de observar os detalhes dos episódios que iam surgindo. Os espaços onde ocorrem os atos de leitura e de escrita, bem como impressos existentes, foram registrados por fotografias.

As entrevistas com as famílias ocorreram no próprio domicílio. Apenas em uma, que corresponde à primeira entrevistada, na qual a avó não soube responder a todas as perguntas, foi necessário marcar outro dia entrevista com os pais da criança. Nesse caso, em função da incompatibilidade de tempo e de horário dos pais, as informações complementares foram obtidas, por meio do pai, na própria escola da criança.

As perguntas semi-abertas, em forma de questionário, foram dirigidas às pessoas identificadas como as mais significativas para a criança.

Já a entrevista com a criança foi realizada na própria escola, em uma sala reservada, em horário combinado com a professora da turma, respeitando a disposição da criança no momento da realização da atividade citada.

As entrevistas ocorreram em clima de descontração e as crianças demonstraram gostar da atividade. As perguntas tinham por finalidade obter informações sobre as práticas de leituras e de escrita, saber o que as crianças pensam a esse respeito e ao mesmo tempo confrontar suas respostas com as dos pais. As respostas das crianças, na maioria das vezes, coincidem com as respostas dos pais. Por exemplo, na pergunta: *você mesmo lê, ou alguém lê para você?*

Criança: - *A menina lê.*

Mãe: - *Às vezes, eu observo a Dori lendo para ele a coleção bíblica.*

Em outra família diante da mesma pergunta:

Mãe: - *Quando vai fazer a tarefa vai logo dizendo que não quer ler. Eu acho que ainda vai despertar para a vontade de ler. Escreve mais do que lê.*

Criança: - *Eu leio, às vezes. É verdade que minha mãe diz que eu gosto de ler.*

Em alguns casos, as respostas divergiam, geralmente quando os pais falavam que orientavam as tarefas da escola, que brincavam com a criança, ou que liam todos os livros que a criança levava da escola e as crianças negavam o que os pais falavam:

Mãe: - *Eu brinco com ela de dominó de caça-palavras.*

Criança: - *Eu sou solitária, não tenho ninguém para brincar.*

Mãe: - *Quando tem livro da escola, se não tiver massagem, leio antes de dormir.*

Criança: - *Quando eu peço ninguém lê.*

Os testes de leitura e de escrita foram realizados na própria escola, em sessões individuais com cada uma das crianças. O horário foi previamente combinado com a professora da turma, respeitando a disposição da criança para tal atividade.

Para o diagnóstico da compreensão da leitura, pelas crianças, foi utilizado um texto do tipo narrativa curta, conforme citação anterior, pertencente ao gênero conto da literatura infantil universal, seguido de uma atividade diagnóstica de compreensão da leitura com questões de múltipla escolha, para verificar a compreensão do texto escrito. O texto era lido pela criança. Algumas crianças, aquelas cuja leitura ainda dependia da decodificação das palavras, contavam com a nossa ajuda no sentido de ler parte do texto, quando éramos solicitada.

Observamos também a forma como a criança realizava a leitura (se lia silenciosamente ou em voz alta; se lia fluentemente ou decodificando). Quanto à atividade de compreensão, após a leitura do texto, as questões foram lidas por nós e a criança apenas respondia oralmente.

Para a avaliação da produção textual e análise do nível conceitual do sistema de escrita, cada criança foi solicitada a escrever, com o próprio punho, um texto a partir de uma seqüência de gravuras (ANEXO VI). Antes da atividade, conversamos sobre o objetivo e os procedimentos da seção. A criança observava as gravuras, organizava-as conforme seu desejo e compreensão e em seguida escrevia o texto. Enquanto escrevia, registrávamos os gestos e indagações diante dos conflitos ortográficos de certas palavras. Algumas crianças “pensavam alto”, dando pistas sobre suas concepções a respeito da escrita das palavras. Já outras escreviam em silêncio, sem interrupção, deixando para fazer correções, ou tirar dúvidas, quando da conclusão da atividade. No final, pedimos a cada criança que lesse o próprio texto.

A classificação dos níveis de escrita obedeceu aos critérios apontados por Ferreiro (1991) em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita: Nível Pré-silábico; Silábico; Silábico-Alfabético; e Alfabético.

Além das concepções da criança a respeito das convencionalidades da escrita alfabética, foi analisada sua competência da criança para a produção textual - sentido e coerência de pensamento.

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise qualitativa de dados significa *trabalhar* todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, as transcrições das entrevistas, as análises dos documentos e as demais informações obtidas durante a observação. Como no decorrer do trabalho, obtivemos vasto material referente às praticas de leitura, envolvimento das crianças nestas atividades, dados pessoais e concepções delas sobre a leitura e a escrita e outras

informações, decidimos que a análise dos dados seria realizada de duas formas: um exame geral de todos os indicativos e outro, mais detalhado, envolvendo apenas seis crianças.

Dentre as treze, foram tomadas, aleatoriamente, seis - três meninos e três meninas. Com estas foi realizada uma correlação envolvendo os níveis de *aquisição* da leitura e da escrita, a situação familiar, as atividades compartilhadas com os pais ou responsáveis, o tempo de escolaridade e a idade das crianças. Conforme Lüdke e André, (1986:18-19), “para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem e à problemática determinada a que estão ligadas”.

É compreensível o fato de que, na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências dos sujeitos, pode apreender a visão de mundo dos observados, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Portanto, a delimitação do campo de pesquisa torna-se imprescindível.

4.2 Campo de pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Pública Federal de Educação Infantil (NDC), em Fortaleza-Ceará e no domicílio de cada criança. Optamos pelo NDC porque este correspondeu aos critérios preestabelecidos para a investigação:

- a) ter um programa de Educação Infantil que atende crianças na faixa etária de cinco anos e meio a seis anos e meio; e
- b) incluir em seu programa famílias ligadas à UFC, que representam diferentes segmentos sociais - professores, alunos, funcionários de níveis superior, médio e de apoio, representando, dessa forma, diferentes segmentos socioeconômicos.

Essa escolha possibilitou o estudo de práticas de leitura e de escrita de pessoas de variados segmentos socioeconômicos dentro de uma mesma instituição, bem como a análise das diferentes relações que mantêm com o impresso em função do cargo que ocupam na Universidade.

Como diz Chartier (1996), os diferentes grupos sociais estabelecem variadas relações com o texto escrito (o que lê? Como lê? Para que lê?); dessa forma, as relações e variações na forma de interagir com o texto contribuem para os diferentes sentidos atribuídos ao impresso. Sobre pluralidade das leituras, Chartier, ressalta:

São elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos. E é justamente essa diferenciação da leitura, desde suas modalidades mais físicas até seu trabalho intelectual, que pode constituir um instrumento de discriminação entre os leitores, muito mais do que a repartição supostamente diferencial deste ou daquele tipo de objeto manuscrito ou impresso. (1996: 243/244).

Para esse historiador, as leituras são sempre plurais e a aprendizagem da leitura pela criança se apóia muito mais nos questionamentos advindos de fora da escola, relacionados mais à descoberta, pelo leitor, de problemas que pertencem à difícil compreensão da ordem do mundo do que à escolarização, isto é, à aprendizagem escolar.

Para melhor compreensão da escolha dessa escola, é necessário discorrer um pouco sobre sua prática pedagógica.

O Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC), escola de Educação Infantil pública, da Universidade Federal do Ceará (UFC), faz parte do Departamento de Economia Doméstica, do Centro de Ciências Agrárias. Foi criado por professoras dessa unidade acadêmica, com o objetivo de integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas com a criança e a família.

Desde 1990 o NDC oferece um programa educacional para crianças na faixa etária de 2 ½ a 6 ½ anos, filhos ou dependentes de professores, funcionários e alunos da UFC.

Em 2003, foi reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) como Escola Pública Federal de Educação Infantil, por atender aos critérios de qualidade para uma instituição de Educação Infantil, preestabelecidos por esse órgão. O reconhecimento como escola de Educação Infantil, no entanto, junto ao Conselho de Educação do Ceará e à própria UFC se encontra em fase de tramitação.

O NDC tem como objetivo favorecer o desenvolvimento infantil em seus aspectos físico-motor, sócioafetivo e cognitivo e ensejar aos alunos dos mais diversos cursos de graduação da UFC e de outras Instituições de Ensino Superior, que incluem em sua grade curricular estudos relacionados ao desenvolvimento e educação da criança, o confronto da teoria com a prática por meio de estágios de observação, participação e de estágios supervisionados. Além dos objetivos relacionados com o ensino de graduação, o NDC proporciona campo para a realização de pesquisas relacionadas com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, educação familiar. Contribui para a formação de professores de Educação Infantil de instituições públicas e privadas.

Em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil e atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), o NDC procura desenvolver uma ação integrada incorporando às atividades educativas os cuidados essenciais da criança e suas brincadeiras. A proposta pedagógica se fundamenta nos pressupostos teóricos de Piaget, Vygotsky, Wallon e outros e na experiência vivenciada pelas professoras e tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança e a apropriação, por ela, de elementos de sua cultura.

A proposta pedagógica do NDC assenta-se na certeza de que a infância é uma categoria social e histórica, e que a criança é determinada historicamente e socialmente, sendo, portanto, seu desenvolvimento e aprendizagem intrinsecamente relacionados com as características do seu meio sociocultural. De acordo com essa convicção, as crianças são co-produtoras dos saberes necessários ao seu crescimento e desenvolvimento. Uma vez que a formação intelectual é um processo social, a professora tem papel fundamental na mediação do ensino-aprendizagem: organiza o ambiente; planeja, por iniciativa própria e com as crianças, as experiências de aprendizagem; coordena e sugere as atividades e dá encaminhamento às propostas de estudos das crianças; lança desafios a partir da observação permanente das crianças e avalia o nível de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Com o objetivo de formar leitores competentes e que desenvolvam o prazer de ler, o NDC contribui, por meio do programa de empréstimo de livros, para que todas as crianças que lá estudam tenham a oportunidade, também em casa, de compartilhar momentos de leitura na família.

As professoras do NDC entendem que ler é uma das formas de a criança exercer o seu direito de cidadania e que as práticas de leitura desenvolvidas na escola e na família contribuem mais eficientemente para que a criança se aproprie desse objeto de conhecimento. A *aquisição* da leitura e da escrita é uma condição para a democracia, pois a língua é o instrumento por meio do qual o indivíduo-leitor exercita a cidadania. Saber ler e escrever, além de ser um direito é ao mesmo tempo forma de exercer a cidadania. A leitura e a escrita são instrumentos de apropriação da cultura e de conhecimentos, necessários para a solução de desafios que a vida impõe. Por esse motivo o NDC possibilita que as crianças levem para casa, semanalmente, no mínimo, quatro livros da literatura infantil para serem lidos pela criança e/ou pessoas da família.

Segundo Teberosky e Colomer (2003, p.34), “quando os adultos incluem as crianças ativamente em torno de atividades de escrita, colaboram para o aumento de seu vocabulário e

para a compreensão das funções do texto escrito. Ambos os aspectos estão relacionados ao desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita”.

Uma vez que os pais e alunos que formam a escola fazem parte de uma instituição de produção e de socialização de saber, como é o caso da Universidade – UFC, acreditamos que as práticas de leitura e de escrita fazem parte da rotina das famílias. Daí a suposição de encontrarmos, a partir das informações das famílias e das crianças, resposta para as indagações que viabilizaram esta pesquisa.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Este estudo foi realizado com treze crianças, dentre elas duas gêmeas (fraternas), na faixa etária de seis a sete anos que estudam no Grupo IV¹⁷ (Alfabetização) e com suas famílias.

A escolha dos sujeitos deu-se por atender às exigências, já citadas, e ao fato de sabermos que todas as crianças, ao concluírem a Educação Infantil (Grupo IV), demonstram ter desenvolvido competência para leitura e para a escrita. Mesmo apresentando ritmos e estratégias diferentes na elaboração de novas hipóteses, todas lêem com a devida compreensão e escrevem convencionalmente, conforme as concepções esperadas para esta idade, isto é, ainda em fase de elaboração das normas ortográficas.

As singularidades identificadas no processo de *aquisição* da leitura e da escrita de cada criança, os avanços consideráveis de umas e de outras não, despertaram o interesse por essa pesquisa. As respostas para as indagações sobre esse fato foram buscadas no contexto familiar, uma vez que a escola demonstra cumprir bem as tarefas de alfabetizar e letrar.

Vale lembrar que os sujeitos desta pesquisa não representam a realidade das escolas públicas do Ceará, pois, como mencionado anteriormente, pelo menos um dos participantes das doze famílias envolvidas na pesquisa possui um vínculo com a UFC, seja como funcionário, professor ou aluno. Portanto, as treze crianças são filhos/ filhas ou dependentes de pessoas alfabetizadas e que utilizam a leitura e a escrita funcionalmente.

Além das funções próprias exercidas na UFC, que teoricamente demandam um contexto de prática de leitura e de escrita, o modelo de progressão funcional, para os que possuem vínculo empregatício com esta Instituição, estimula o funcionário a buscar novas formas de

¹⁷ Antiga classe da alfabetização, isto é, conforme a LDB nº. 9394/96, última turma da primeira etapa da Educação básica.

aprendizagem e qualificação para o trabalho que, conseqüentemente, implicam práticas de leitura e de escrita conforme a especificidade da função.

As crianças desta pesquisa estão expostas a variadas práticas de leitura e de escrita no contexto familiar. Segundo Chartier (1996), as diferentes maneiras como as práticas culturais penetram os diferentes domínios da vida social influenciam nas formas de relações entre as pessoas e na elaboração das significações sociais, conseqüentemente na formação dos leitores.

Os diferentes segmentos sociais nos quais as crianças estão inseridas, pois estamos tratando de crianças de segmentos socioeconômicas diferentes, nos remete a um dos pontos fundamentais desta pesquisa: como as crianças interagem com as práticas de leitura e de escrita na família? Qual a relação dessas interações com a aquisição da leitura e da escrita?

As respostas para tais indagações serão explicitadas no capítulo a seguir.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados foram categorizados e analisados qualitativamente. As análises foram transformadas em textos descritivos e, em alguns casos, para melhor compreensão, foram analisados quantitativamente e ilustrados por gráficos. Segundo Bogdan (1994: 205),

A análise de dados é um processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Embora muitos outros fatores contribuam para o processo de *aquisição* da leitura e da escrita, fatores socioculturais, como assinala Vygotsky (1994) e outros de ordem exógena e endógena, conforme Wallon (1989), nos deteremos na análise apenas do que se refere às práticas de leitura e de escrita. Seguindo esse critério, os dados coletados foram organizados conforme os itens abaixo:

- práticas de leitura e de escrita das famílias;
- práticas de leitura e de escrita das crianças;
- interação da criança com os leitores experientes da família;
- práticas de escrita das famílias;
- *aquisição* da leitura e da escrita pela criança;
- concepções dos pais sobre a *aquisição* da leitura e da escrita pela criança;
- práticas compartilhadas de leitura e de escrita, tempo de escolarização e desempenho da criança;
- criança e renda familiar; e
- seis sujeitos da pesquisa em evidência.

Para contextualizar os dados que serão analisados a seguir, iniciaremos com informações básicas sobre os sujeitos da pesquisa: nome das crianças, idade¹⁸, quem dela cuida, quando esta não está na escola, e principal ocupação (profissão) dos pais ou responsáveis pelas crianças.

¹⁸ Idade calculada em junho de 2005.

Segundo Wilson (1997), a respeito da pesquisa qualitativa, o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que se situa. Portanto, é quase impossível entender o comportamento humano sem compreender o grande referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos, valores e ações.

QUADRO I - CRIANÇAS, IDADE, PESSOA QUE CUIDA DA CRIANÇA, PRINCIPAL OCUPAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS.

Criança/idade	Cuida da criança	Principal ocupação dos pais e/ou responsáveis pela criança
Alex (6anos e 7 meses)	Empregada doméstica	Pai – Engenheiro Mãe – Secretária (nível médio).
Bianca/Edi (6 anos e 3 meses)	Empregado doméstico e mãe	Mãe – Técnica (nível médio) Pai – Aluno de curso de graduação
Camila (6 anos e 11 meses)	Avô e irmã	Avô – Técnico (nível de apoio) Avó – Técnica (nível de apoio)
Carla (6 anos e 1 mês)	Empregada doméstica	Pai – Técnico (nível superior) Mãe - Aluna de curso graduação e vendedora
Clarice (6 anos e 4 meses)	Empregada doméstica, pai e irmã.	Pai – Técnico (nível médio) Mãe – Professora de curso de graduação
Laura (7 anos)	Irmãos e tia	Pai – Aluno de curso de graduação e Fiscal Mãe – Professora do Ensino Médio
Lia (7 anos)	Mãe	Pai – Técnico (nível médio) e aluno de curso de graduação Mãe – Doméstica e vendedora (autônoma)
Pedro (6 anos e 7 meses)	Empregada doméstica	Mãe – Assistente de administração (nível médio) e advogada (autônoma)
Plínio (6 anos)	Mãe	Pai – Fiscal Mãe – Aluna de curso de graduação e massoterapeuta (autônoma)
Rebeca ¹⁹ (6 anos e 11 meses)	Mãe e avó	Pai – Vendedor Mãe – Aluna de curso de graduação
Renata (6 anos e 8 meses)	Mãe	Pai – Técnico (nível médio) Mãe – Doméstica
Sabrina (6 anos e 11 meses)	Avó	Pai – Técnico (nível superior) Mãe – Técnica (nível superior) e aluna de curso de pós-graduação

No que concerne à questão “quem cuida da criança”, observamos que em quase todas as famílias as crianças recebem atendimento diferenciado, conforme as circunstâncias do momento. Há a pessoa que cuida das necessidades básicas e a pessoa que interage em situações educativas. Por exemplo, quando ficam sob a responsabilidade de uma empregada

¹⁹ A avó, assistente em administração, é a responsável pela criança, junto à UFC.

ou empregado doméstico, estes têm como tarefa cuidar da guarda, da higiene e da alimentação da criança. Registramos, como exceção, uma família na qual a empregada cuida, orienta as tarefas da escola e lê para a criança, quando tem tempo. No geral, a pessoa com quem a criança passa mais tempo não é a pessoa com quem interage em atividades de leitura e de escrita.

Segundo os pais, essa divisão de trabalho acontece em função do nível de escolarização da pessoa que cuida. Alegavam que os empregados eram praticamente analfabetos e não compreendiam as necessidades da criança, como brincar, ler (mesmo sem fazê-lo convencionalmente), ouvir histórias etc. Como explicou a mãe de Clarice: - *“A Clarice põe um monte de papel no chão e a Val atrapalha, porque quer tudo arrumado. Os objetos não devem se sobressair. A brincadeira da criança é mais importante... a Val lê e escreve muito mal”*.

Por esse motivo, os pais que dependiam de pessoas, com baixo nível de escolarização, para cuidar dos filhos, preferiam orientar as tarefas deles, ou desenvolver algum tipo de leitura. Entendiam que, mesmo pouco, o tempo dedicado a essas tarefas seria importante, conforme ressaltou a mãe da Renata: - *No começo, quando ela ainda não sabia ler, o pai chegava do trabalho, tomava banho, deitava na cama e lia historinhas. Televisão é o mínimo possível. O pai sempre lia todos os livros do NDC. E o pai confirmou: - Mesmo que durma, mas leio pelo menos uma página.*

As entrevistas com as crianças comprovavam que as pessoas com quem elas passavam mais tempo nem sempre são as pessoas com quem interagem em situações de práticas de leitura e de escrita. O relato de uma criança ilustra muito bem esse fato (deve-se levar em consideração o fato de que as concepções de família, para a criança nessa idade, diferem dos entendimentos dos adultos):

Perguntamos sobre quem faz parte da família. A criança respondeu:

- *Minha mãe, meu pai, minha irmã e meu cachorro.*

Perguntamos quem orienta as tarefas da escola. Respondeu:

- *Minha mãe.*

À pergunta – porém – com quem passa mais tempo em casa? - respondeu:

- *Com meu cachorro.*

Conforme os dados coletados sobre o vínculo dos pais e/ou responsáveis pela criança com a UFC, observamos que o NDC atende crianças de quatro categorias: professor, aluno, técnico e pessoal de apoio de departamentos diferentes.

Entre os professores e alunos, das áreas de Ciências e Tecnologia, há uma professora e dois alunos do curso de graduação e uma aluna da pós-graduação (mestranda). Entre os técnicos de nível superior, há um analista de sistema e um biólogo; entre os técnicos de nível médio há: um técnico – eletrotécnico; uma assistente de administração; um auxiliar de meteorologia; uma secretária do programa de pós-graduação; uma técnica em Enfermagem. De nível de apoio, há um técnico em artes gráficas e uma encadernadora.

O total de funcionários citados ultrapassa o número de famílias incluídas na pesquisa (12 famílias), pelo fato de termos em duas famílias duas pessoas vinculadas à UFC que desenvolvem simultaneamente duas funções na Instituição. Em uma família, o pai, ao mesmo tempo, é funcionário e aluno; e na outra o casal trabalha na UFC. Incluímos, também, outras pessoas que, apesar de não desenvolverem atividades na UFC, fazem parte do contexto familiar da criança.

Conforme os dados coletados e expressos no Quadro I, concluímos que não há analfabetos nas famílias estudadas. Em todas as famílias a leitura e a escrita são utilizadas como ferramenta de trabalho e/ou estudo. Apenas um pai não utiliza a leitura e a escrita com frequência, embora tenha concluído o Ensino Médio. Esse fato foi justificado pela entrevistada (mãe), da seguinte forma:

- *Ele não gosta de ler ou de escrever. É viciado na televisão.*

Com relação a quem cuida da criança, quando não está na escola, constatamos que, na maioria dos casos, as pessoas da família, incluindo mãe, pai, avô, avó, tia e irmãos, se revezam nessa atribuição. Já em outras cinco famílias a criança fica na companhia de empregadas. E, em uma família, a mãe divide essa tarefa com o empregado doméstico, conforme o quadro número II:

QUADRO II-QUEM CUIDA DA CRIANÇA

Nº DE CRIANÇAS	QUEM CUIDA DA CRIANÇA
02	Mãe
02	Empregado doméstico, apenas quando a mãe está no plantão.
01	Avô e a irmã
01	Avó
01	Avó, apenas quando a mãe vai para a Faculdade.
05	Empregada doméstica
01	Irmãos ou tia, ou: - <i>com quem estiver em casa. (segundo a mãe).</i>

5.1 Práticas de leitura na família

Como a alfabetização não é um ato abstrato, mas que ocorre em âmbitos culturais e sociais específicos, tanto os contextos mais amplos influenciam na prática de socialização das famílias, como as famílias influenciam na prática de socialização das crianças. Na busca de compreensão do mundo em que vive, a criança interpreta e elabora significações a partir das experiências vivenciadas no ambiente familiar. Com relação à leitura, acontece o mesmo - a criança de um meio letrado está sempre atenta para as significações atribuídas a essa habilidade. Quando alguém interage em situações de leitura com a criança, está contribuindo para que formule hipóteses sobre o que é ler, como se lê, em quais situações são utilizadas e para que serve.

Teberosky e Colomer (2003) citam dois tipos de conhecimentos desenvolvidos a partir da interação da criança com leitores e com o material escrito: *conhecimentos elaborados pela criança* e os *conhecimentos transmitidos pelos adultos*. Por exemplo, no momento em que escuta a leitura de uma história, a criança assiste à transformação de marcas gráficas em linguagem; aprende que os nomes têm uma função; aprende as relações entre a leitura e a escrita; adquire conhecimentos metalingüísticos; aprende sobre a correspondência fonográfica; científica-se dos conceitos de texto, de palavras etc.

Quanto aos conhecimentos transmitidos pelos adultos e assimilados pela criança em situações interativas, as autoras citam os seguintes: a diferença entre a linguagem de um texto escrito e a linguagem da conversação; as características próprias de cada gênero literário, tais como a estrutura da poesia, da história em quadrinhos, ou do conto de fadas; convenções do ato de ler, como ler da esquerda para a direita e de cima para baixo. Outros conhecimentos transmitidos são: lê-se nas letras e não nas gravuras; lê-se para obter informações relacionadas às várias funções da escrita.

As autoras, Teberosky e Colomer (2003), ressaltam que esses conhecimentos, tanto os elaborados pela criança, como os transmitidos pelos leitores e escritores mais experientes ocorrem tanto no contexto familiar, como na escola. No caso essa pesquisa, no entanto, enfocou seu interesse nas situações de interação que ocorrem no contexto familiar.

5.1.1 Funções da leitura na família

Os sujeitos pesquisados, consoante citado anteriormente, fazem parte de uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, de forma que, pela própria especificidade dos sujeitos, estamos tratando de indivíduos que interagem diariamente com práticas de leitura e de escrita no trabalho e em casa, conforme foi constatado durante a recolha dos dados.

Uma vez que não encontramos uma família sequer, na qual pelo menos um de seus membros não desenvolva atividades como aluno (do Ensino Básico ou Superior) e/ou professor, conforme quadro abaixo, podemos asseverar que todas as crianças desta pesquisa convivem com alfabetizados funcionais, isto é, utilizam a leitura e a escrita, dentre outras funções, como ferramenta de interação e adaptação, pois, ler e escrever são atividades básicas, principalmente para alunos e professores.

De acordo com Ferreiro, a qualidade do ambiente alfabetizador contribui para a constituição de significados a respeito da leitura pela criança. “A prontidão ou a maturidade para a leitura e a escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem do que com qualquer outro fato que a invoque”. (1991: 101).

O quadro a seguir descreve o grau de instrução (formação) dos pais e/ou pessoas com quem a criança convive, as práticas e a função da leitura. A seguir apresentaremos as categorias *a posteriori* extraídas dos indicativos recolhidos sobre as práticas de leitura (o que lêem) e função da leitura, com o devido detalhamento.

QUADRO III – GRAU DE INSTRUÇÃO, LEITURA E FUNÇÃO

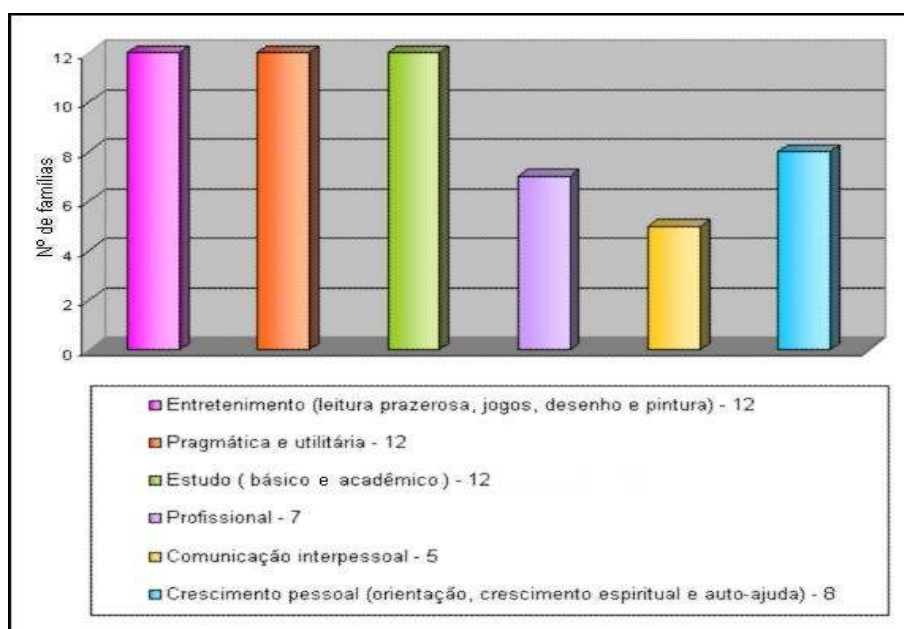
Criança	Grau de instrução/curso dos pais e/ou pessoas com quem a criança convive	O que lêem?	Função da leitura
Alex	Pai – Superior (Engenharia) Mãe – Superior (Engenharia) Irmã – 3ª série do Ensino Fundamental. Irmão - 4ª série do Ensino Fundamental. Empregada doméstica – Alfabetizada.	Literatura infantil; literatura técnica; escolar; religiosa; jornal; romance; revista; material impresso (doméstico e urbano).	Formação básica; entretenimento; atualização; crescimento espiritual; utilitária ou pragmática.
Bianca/Edi	Mãe – Ensino Médio e Curso técnico em Enfermagem Empregado doméstico	Literatura infantil; literatura técnica; escolar; bilhetes; cartas; religiosa;	Entretenimento; formação básica; formação profissional; comunicação interpessoal formação espiritual; utilitária

	– 1ª série do Ensino Médio. Irmã gêmea – Educação Infantil (Grupo IV - alfabetização) Irmã – 1ª série Ensino Fundamental	jornal; romance; cordel; revista; material impresso (doméstico e urbano).	ou pragmática.
Camila	Avô – Ensino Médio (completo) Avó – Ensino Fundamental (completo) Tia/irmã – 1ª série do Ensino Médio	Literatura infantil; literatura técnica; escolar; religiosa; romance; revista; bilhete; carta; cartão; material impresso (doméstico e urbano).	Formação básica; auto-ajuda; reflexão; entretenimento; utilitária ou pragmática; comunicação interpessoal.
Carla	Pai - Superior (Computação) Mãe – Superior (cursando secretariado) Empregada doméstica - Alfabetizada	Literatura infantil; literatura técnica; religiosa; jornal; romance; bilhete; cartão; revista material impresso (doméstico e urbano).	Atualização; entretenimento; formação acadêmica e profissional; utilitária ou pragmática; comunicação interpessoal.
Clarice	Pai – Tecnólogo (superior 2 anos) Mãe – pós - graduada (Especialista em estratégias e Gestão empresarial e em Engenharia). Irmã – 7ª serie do Ensino Fundamental. Empregada doméstica – Alfabetizada.	Literatura infantil; literatura técnica; escolar; religiosa; jornal; romance; cartão; carta; poesia; revista material impresso (doméstico e urbano).	Melhora das concepções e construção de um mundo melhor; formação acadêmica, básica e profissional; entretenimento; atualização; crescimento espiritual; utilitária ou pragmática; comunicação interpessoal.
Lia	Pai – Superior incompleto Mãe – Superior (Biologia) Irmãos – 5ª e 7ª serie do Ensino Fundamental.	Literatura infantil; literatura técnica; escolar; religiosa; jornal; romance; poesia; revista; material impresso (doméstico e urbano).	Crescimento espiritual; formação acadêmica e básica; entretenimento; atualização; utilitária ou pragmática.
Laura	Pai – Superior (cursando) Mãe – Ensino Médio (completo); Irmão – 6ª Série do Ensino Fundamental	Literatura infantil; literatura técnica; escolar; religiosa; jornal; romance; lenda; cordel; revista; material impresso (doméstico e urbano).	Crescimento espiritual; atualização; formação básica e profissional; entretenimento; utilitária ou pragmática.
Plínio	Mãe – superior – Direito. Empregada doméstica – 5ª série do Ensino Fundamental.	Literatura infantil; literatura técnica; escolar; religiosa; revista; material impresso (doméstico e urbano).	Auto-ajuda; crescimento pessoal; formação básica, acadêmica e profissional; entretenimento; utilitária ou pragmática; comunicação interpessoal.

Pedro	Pai – Ensino Médio (completo) Mãe – Superior (cursando). Irmã – 2ª série do Ensino Fundamental	Literatura infantil; literatura técnica; escolar; religiosa; jornal; revista; material impresso (doméstico e urbano).	Formação básica e profissional; atualização; entretenimento; crescimento espiritual; passa - tempo; utilitária ou pragmática.
Rebeca	Pai – Ensino Médio (completo). Mãe – Superior (cursando) Irmã – Educação Infantil.	Literatura infantil; literatura técnica; escolar; religiosa; jornal; romances; revista; material impresso (doméstico e urbano).	Formação básica; entretenimento; formação pessoal; atualização; crescimento espiritual; utilitária ou pragmática.
Renata	Pai – Superior Mãe - Superior Irmão – 6ª série do fundamental Irmã – 3ª série do Ensino Fundamental	Literatura infantil; escolar; religiosa; revista; material impresso (doméstico e urbano).	Formação básica; entretenimento; crescimento e orientação espiritual; utilitária ou pragmática.
Sabrina	Pai – Pós-graduado (mestrado) Mãe – cursando pós-graduação (mestrado). Avó – 7ª série do Ensino Fundamental	Literatura infantil; literatura técnica; religiosa; jornal; revista; material impresso (doméstico e urbano).	Formação acadêmica e profissional; entretenimento; atualização; passa - tempo; utilitária ou pragmática.

Este estudo evidenciou que o texto impresso e as práticas de leitura fazem parte do cotidiano das doze famílias pesquisadas e são utilizados para atender a diferentes funções. Conforme mostra o Gráfico II, as funções da leitura identificadas nas famílias integram sete categorias: *pragmática* ou *utilitária*, *entretenimento*, *estudo*, *comunicação interpessoal*, *crescimento pessoal* e *profissional*. Houve predominância em todas, das seguintes funções: *pragmática* ou *utilitária*, de *estudo* e de *entretenimento*.

GRÁFICO I – FUNÇÕES DA LEITURA IDENTIFICADAS NAS FAMÍLIAS



No que se refere à função pragmática ou utilitária, estão incluídos os impressos do tipo: receitas culinárias, rótulos, legendas, bula de remédio, manual do motorista, guia de turismo panfletos, manual da TV, catálogo telefônico e agenda.

Quanto à função de entretenimento, esta inclui tanto os impressos que favorecem as atividades de leituras prazerosas (romances da literatura brasileira, de literatura infantil, romances espíritas, suspense, aventura, comédia, ficção, policial, tragédia, mistério, lendas, biografias, cordel, poesias, de humor e de horóscopo), como as leituras que favorecem as atividades de jogar, desenhar e pintar (revistas infantis).

Embora as leituras prazerosas e as leituras para jogar, desenhar e pintar se relacionem com o lazer e o prazer, apresentam especificidades quanto ao conteúdo. Por esse motivo, preferimos dividir a categoria de leitura para entretenimento em duas. A primeira chamamos de leitura prazerosa, isto é, leitura de fruição, e a segunda é denominada de leitura para jogar, desenhar e brincar, por ensejar tais atividades.

Gostaríamos de ressaltar, no entanto, que outros tipos de leitura, como textos científicos, leituras escolares, e outros, que possuem funções específicas, também podem ser realizadas com prazer. O prazer de ler se relaciona com as preferências e hábitos construídos pelos leitores.

Com respeito à função de estudo, também optamos pela divisão em subcategorias, por apresentar especificidade quanto à modalidade de ensino nas quais os sujeitos desta pesquisa estão inseridos: nível básico e nível superior. A primeira foi denominada de função de formação básica (inclui Ensino Fundamental e Médio) e a segunda função acadêmica (inclui o Ensino Superior)

A função de formação pessoal inclui as leituras religiosas, filosóficas e de auto-ajuda. A função de comunicação interpessoal inclui as leituras de cartões, cartas e bilhetes. A função profissional se relaciona com as leituras que contribuem para a formação profissional e para a eficiência e eficácia no trabalho.

A seguir detalharemos as categorias extraídas dos dados sobre as práticas de leitura na família, incluindo, além da função, o número de famílias, os tipos de leituras e depoimentos dos entrevistados.

- **Função de entretenimento (leitura prazerosa e jogos, desenho e pinturas)**
 - a. **Leitura prazerosa** - 100 %²⁰ (12 famílias) utilizam leituras do tipo romances, ficção, gibis, poesias, cordel, biografias, lendas, revistas de horóscopo, contos da literatura infantil. Podemos constatar o fato nos exemplos a seguir:
 - *Toda noite, na hora de dormir, eu leio para ela.*
 - *Mergulho num livro como se fosse um filme. Leio o livro uma vez porque na segunda não tem a mesma emoção;*
 - *Leio depois que os meninos estão dormindo, sossegada sem ninguém pra me incomodar. Leio no ônibus;*
 - *Eu amo ler as dedicatórias das teses.*
 - b. **Leitura para jogar, desenhar e pintar** -50% (6 famílias) utilizam leituras voltadas para as atividades de jogo, desenhos, gravuras para colorir, desafios, palavras cruzadas e caça-palavras. Como diz Pedro: - *Minha mãe compra revista Recreio.*
- **Função pragmática ou utilitária** - 100 % (12 famílias) lêem para ajudar em situações do cotidiano, geralmente com finalidades de instruções e usos.
 - *Leio na internet textos jurídicos;*
 - *Quando vou sair boto o aviso na geladeira: - o leite está pronto;*
 - *Sempre gostei de ler a Veja. Desde que a gente casou, assina a Veja e sempre lê;*
 - *O pai dela lê muito os extratos do Banco, pra ver que cheque vai entrar;*
 - *Edi lê as placas, os rótulos, as receitas.*
- **Função de estudo (Formação básica e Formação acadêmica)**
 - a **Formação básica** - 75 % (9 famílias) utilizam a leitura para - cumprir exigências da escola de Ensino Básico (Fundamental e Médio) dos filhos. Por exemplo:
 - *A irmã lê os livros da escola;*
 - *A cada dois meses lê um paradidático, pois é muito preguiçosa pra ler;*
 - *Eu gosto de ler alto para melhorar a leitura pra quando for na sala de aula todo mundo entender.*
 - b **Formação acadêmica** - 42 % (5 famílias) utilizam a leitura para cumprir exigências dos cursos de graduação ou de pós-graduação.
 - *Quando vou estudar pra prova, ninguém chega perto, estudo é sério;*

²⁰ A apresentação dos dados em forma de percentuais é apenas ilustrativa, sem valor estatístico, dada a pequena quantidade de sujeitos pesquisados.

- *Eu gosto de ler falando, parece até que aprendo mais.*
- **Função de crescimento espiritual** - 67 % (8 famílias).
 - *Gosto de textos que me proporcionem crescimento espiritual;*
 - *Eu adoro ler a bíblia. Eu amo ler as histórias, servem para o crescimento espiritual e para dar conselhos.*
- **Função profissional** - 58 % (7 famílias) usam a leitura com a função de cumprir exigências de trabalho.
 - *Os livros técnicos da minha profissão são os melhores livros pra ler;*
- **Função interpessoal** - 42 % (5 famílias) das famílias fazem uso da leitura para a comunicação com outros, através de cartas, requerimentos, bilhetes etc.
 - *Escrevo bilhetes atrevidos para minha filha, quando não quero discutir;*
 - *Escrevo bilhete pro marido no aniversário, no dia dos namorados. Eu faço o cartão e elas assinam;*
 - *Clarice escreve cartas para pedir desculpas à mãe.*
- **Função de crescimento pessoal e de auto-ajuda** - 25 % (3 famílias).
 - *Eu sou curioso, quando não entendo eu quero saber.*
 - *Comprei um livro de hiperatividade para entender o neto. Comprei um livro sobre reencarnação.*

Ainda no que concerne a função de entretenimento, como pode ser comprovado nos dados acima, foi constatado que as doze famílias realizam com os filhos a leitura de contos infantis (contos de fadas, contos curtos com gravuras, fábulas, contos bíblicos etc.), conforme relata Edi:

- *Quando traz livros do NDC, eu leio várias vezes; minha mãe lê, minha irmã lê porque eu gosto.*

Esse tipo de leitura, além de entreter, favorece o desenvolvimento da linguagem, o prazer pela leitura e contribui para a formação do pensamento simbólico da criança.

Segundo Piaget, a função simbólica corresponde a um,

Conjunto de condutas que supõe a evocação representativa de um objeto ou de um acontecimento ausente e envolve, por conseguinte, a construção ou o emprego de significantes diferenciados, visto que devem poder referir-se não só a elementos não atualmente perceptíveis, mas também aos que se acham presentes. (1990: 47).

Essa dimensão simbólica da linguagem (a linguagem oral, a imagem mental, a imitação diferida, o jogo de faz de conta, desenho e posteriormente a escrita), conforme Piaget, não está presente na criança antes dos dois anos de idade mas, inicia-se com a imitação.

Como a escrita é uma forma de representação mental culturalmente construída, para compreendê-la, a criança precisa vivenciar simbolizações pessoais, dentre elas as que os contos infantis permitem, para que possa interpretar o mundo social. Ler contos de fadas para a criança significa, entre outras contribuições, possibilitar a compreensão de que as marcas gráficas servem para designar muitas coisas. Segundo Lins (2004: 294), “trata-se aqui da dimensão simbólica da leitura, formativa e informativa, do acesso aos saberes, de suas funções cognitiva, cultural e intelectual”.

Sem saber da importância que a leitura de contos, principalmente os contos de fadas, representa para as crianças, movidos, talvez, pelo impacto emocional e pelo envolvimento que esse tipo de leitura provoca, os pais estão contribuindo não só para a aprendizagem da leitura, como também para a formação integral da criança. Como ressalta Bettelheim,

Quanto mais tentei entender a razão destas histórias terem tanto êxito no enriquecimento da vida interior da criança, tanto mais percebi que estes contos, num sentido bem mais profundo do que outros tipos de leitura, começam onde a criança realmente se encontra no seu ser psicológico e emocional. Falam de suas pressões internas graves de um modo que ela inconscientemente compreende e – sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe – oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanente para as dificuldades prementes (1980: 14).

5.1.2 Leituras realizadas na família

Ao participar de práticas de leitura da família, a criança apreende o significado do que é ler. As crianças desta pesquisa estão em meio a uma variedade de leituras, tais como: literatura infantil, técnica, escolar, religiosa, informativa (jornal e revista), romance, poesia, fábula, cordel, lendas e leitura do tipo doméstica e urbana.

De acordo com Bruner (1997: 23), “nosso meio de vida culturalmente adaptado depende da partilha de significados e conceitos. Depende igualmente de modos compartilhados de discurso para negociar diferenças de significado e interpretação”.

Em meio aos atos de leitura e de escrita, as crianças entrevistadas expressam em suas falas a idéia de que os livros e as informações neles contidas contribuem para muitas aprendizagens e, principalmente, para a compreensão de mundo.

- *É bom aprender a ler, porque a gente fica inteligente. Eu quero ficar inteligente e saber de todas as coisas.* (Lia);
- *[...] qualquer dia se você receber um livro pode ler, escrever a história*” (Carla).
- *Se quiser ser professora tem que saber ler e escrever...se não aprender a ler quando crescer não vai poder ir aos lugares.* (Laura);
- *Aprender a ler: pra escrever, pra falar, pra aprender coisas importantes.* (Plínio);
- *Aprender a ler e escrever pra ganhar dinheiro.* (Rebeca). -*É importante estudar porque quando crescer ganha emprego.* (Camila).

O levantamento feito a partir dos dados coletados revelou que, apesar de pertencerem a uma mesma instituição de trabalho onde partilham significados comuns de leitura e de escrita, de terem os filhos estudando em uma mesma escola, as famílias apresentam preferências e hábitos de leituras diferenciados, exceto com relação à leitura de contos de fadas, revistas, livros religiosos e impressos com função pragmática, que são comuns às famílias. Por exemplo, é consenso dos pais, a idéia de que é prazeroso ler contos de fada para os filhos, principalmente na cama, antes de dormir.

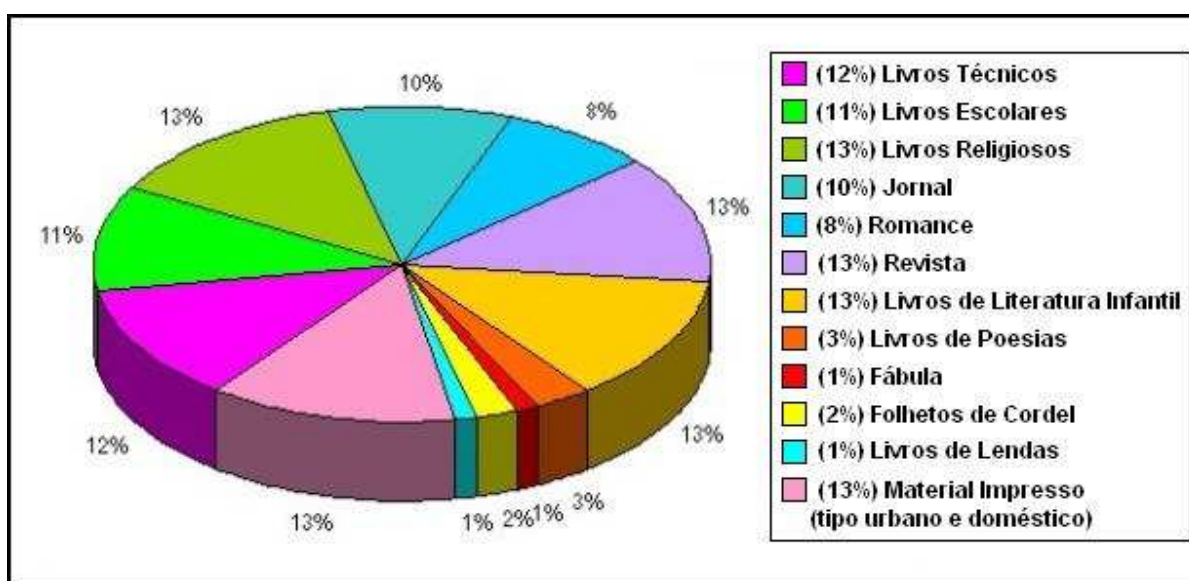
As preferências de leituras comuns entre as famílias obedecem a seguinte ordem:

- 1º lugar - Doze (12) famílias realizam leitura de
 - contos infantis (clássicos e outros contos);
 - revistas (técnicas, de moda e outras);
 - religiosa (embora as famílias se diferenciem quanto à escolha da confissão – católica, protestante, espírita ou evangélica - todas partem do princípio de que a vida não se resume em materialidade); e
 - pragmática (leitura com função de instrução e uso do tipo urbana ou doméstica).
- 2º lugar – Onze (11) famílias realizam leitura técnica (livros técnicos, e textos técnicos).
- 3º lugar - Onze (11) famílias realizam leituras relacionadas às exigências do Ensino Básico.
- 4º lugar – Dez (10) famílias lêem jornal (jornal impresso no papel ou na internet).

- 5º lugar – Oito (08) famílias lêem romances (clássicos da literatura brasileira, espíritas, ficção etc.).
- 6º lugar – Três (03) famílias lêem poesias.
- 7º lugar – Duas (02) famílias lêem cordéis.
- 8º lugar – Uma (01) família lê fábulas e lendas.

O gráfico a seguir destaca quantitativamente os tipos de impressos identificados nas famílias.

GRÁFICO II - - REPRESENTAÇÃO DAS PREFERÊNCIAS DE LEITURA DAS FAMÍLIAS



5.1.3 Aquisição de livros pela família

Para efetivar as práticas de leitura, é preciso contar com a materialidade do texto, pois, não podemos pensar práticas de leitura sem refletir na existência de livros ou de outros tipos de impressos que permitam os leitores extraírem significados a partir de suas páginas. Como diz Chartier (1996), o livro adquire sentido a partir das relações estabelecidas entre três pólos: o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dela se apodera.

Embora o livro custe caro, como destaca uma das entrevistadas (-“*O livro custa caro e falta diversidade*”), existem diferentes formas de acessar a leitura. Além da compra, o livro pode ser adquirido por empréstimos e por meio de doações.

O quadro a seguir mostra como os livros que circulam na família são adquiridos.

QUADRO IV – CRIANÇA – PROCEDÊNCIA DOS LIVROS E DE OUTROS IMPRESSOS

Criança	Procedência dos livros ou outro tipo de impresso
Alex	Comprados pelos pais; presenteados e/ou emprestados por amigos; biblioteca do NDC; leitura na internet; doação da bienal do livro e de uma mãe de criança que é escritora.
Bianca/Edi	Comprados pelos pais; biblioteca do NDC e do SESC; emprestados por amigos; leitura na internet; doação da bienal do livro e de uma mãe de criança que é escritora.
Camila	Comprados pelos avós; biblioteca do NDC; doação da bienal do livro e de uma mãe de criança que é escritora.
Carla	Comprados pelos pais; presenteados por amigos; emprestados por pessoas da família; biblioteca do NDC; leitura na internet; doação da bienal do livro e de uma mãe de criança que é escritora.
Clarice	Comprados pelos pais; doação de editoras e de franquias de produtoras de moda; biblioteca do NDC; leitura na internet; doação da bienal do livro e de uma mãe de criança que é escritora.
Lia	Parte do acervo pertencia ao avô e outros são presenteados pelo avô e pela tia; biblioteca do NDC; leitura na internet; doação da bienal do livro e de uma mãe de criança que é escritora.
Laura	Comprados pelos pais; doação de editoras; leitura na internet; biblioteca do NDC; doação da bienal do livro e de uma mãe de criança que é escritora.
Plínio	Comprados pelos pais; presentes de um amigo que trabalha em uma editora; biblioteca do NDC; doação da bienal do livro e de uma mãe de criança que é escritora.
Pedro	Comprados pelos pais; presenteados por parentes; biblioteca do NDC; leitura na internet; doação da bienal do livro e de uma mãe de criança que é escritora.
Rebeca	Comprados pelos pais; parte do acervo já pertencia à mãe; doação de editoras; biblioteca do NDC; leitura na internet; doação da bienal do livro e de uma mãe de criança que é escritora.
Renata	Comprados pelos pais; doados pela Pastoral do Menor; biblioteca do NDC; doação da bienal do livro e de uma mãe de criança que é escritora.
Sabrina	Comprados pelos pais; presenteados por amigos; doação de editoras; biblioteca do NDC; leitura na internet; doação da bienal do livro e de uma mãe de criança que é escritora.

Os livros que circulam nas famílias são, na maioria, comprados pelos pais, emprestados por amigos e/ou parentes (*-Ela tem de tudo: contos de fadas, enciclopédias, CDs. Os pais compram, ela ganha [...]; - As avós compram....*). Outros são emprestados pela escola, ou adquiridos através de doação. Observamos, no entanto, que em todas as famílias os livros estão presentes, independentemente de como são adquiridos e em qual quantidade.

Embora algumas crianças tenham demonstrado constrangimento ao falar dos poucos livros de sua propriedade, no geral, foi observado que todas acessam, tanto os seus próprios livros como os demais existentes no domicílio. (*- Ela tem acesso a tudo, só se ela quiser. Ela ainda não pega porque não está no patamar dela. Eu quero comprar livros que dê pra ela.* (Avô da Camila).

Apenas em duas famílias, os pais falaram do cuidado que têm com alguns exemplares, em função do custo e de sua importância para os estudos da faculdade e/ou trabalho. Para cada caso uma justificativa:

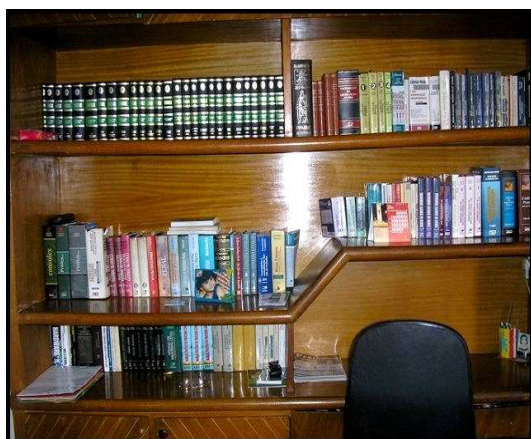
-Têm alguns que são caros e ela não pode mexer. Tenho medo dela riscar e eu perder. Ela tem o material dela. (Mãe da Clarice).

-Ela não pega os livros do pai. É muito complexo. (Mãe da Lia).

O acesso à materialidade do texto no domicílio é diversificado:

- 100% - doze (12) famílias (todas) têm o hábito de comprar livros, apesar de relatarem a dificuldade financeira para a aquisição deste tipo de material.
- 100% - doze (12) famílias (todas) recebem algum tipo de doação de livros. Este ano todas as crianças receberam pelo menos três tipos de impressos: um livro da literatura infantil doado na Bienal do livro; um livro sobre o Manguezal doado pela própria autora, mãe de uma das crianças da turma; e um gibi de uma professora do NDC.
 - *Recebo doação das editoras, franquia de revistas quando tem feira de moda;*
 - *Recebo muita doação da pastoral do menor [...];*
 - *A maioria dos livros é recebida das editoras;*
 - *Um senhor amigo da família, que trabalha numa editora costuma presentear os meninos com livros que são lançados.*
- 100% - doze (12) famílias (todas) têm acesso a livros da literatura infantil, pois o NDC tem um programa semanal de empréstimo de livros.
 - *Até parei de comprar livros por causa dos livros da escola, toda semana tem livros. Os livros de NDC, eu leio, os irmãos ou o pai lê.*
- 83.3% - dez (10) famílias fazem leitura no próprio computador, textos disponibilizados na internet.
 - *Gosto de ler na internet assuntos variados, sobre ansiedade, stress [...];*
 - *Leio na internet manchetes da primeira página. Cinco ou seis jornais do Brasil, da Espanha e da França..*
- 25% - três (03) famílias costumam pegar emprestados livros de amigos e/ou parentes.
 - *Os gibis são emprestados do tio.*
 - *A maioria dos livros infantis, são os meninos que pegam emprestados da escola. Os romances espíritas eu pego emprestado com as amigas.*

Os dados apresentados até o momento confirmam que as crianças desta pesquisa estão imersas em um ambiente alfabetizador²¹, onde a leitura, além de ser diversificada, cumpre diferentes funções. Embora a quantidade, a qualidade e a forma como foram adquiridos e como estão dispostos possam variar entre as famílias pesquisadas, os impressos cumprem a função de favorecer a prática de leitura.



5.1.4 Os livros estão por toda parte



- Hoje tudo é filme. Tudo tira a atenção dos livros. Os livros que tem vira filme. O livro custa caro, falta diversidade de livros. Gibi no meu tempo era demais, todo mundo tinha. (Mãe da Rebeca).

s escritos e em interações de prática de leitura.

Esse depoimento representa o desabafo de uma das mães ao final da entrevista, quando perguntamos se gostaria de acrescentar algo à sua entrevista.

Como ressaltado antes, os sujeitos desta pesquisa possuem algo em comum, todos possuem um vínculo com a UFC, portanto, o próprio exercício da função exige um contato mais direto com os livros.

Os livros das famílias pesquisadas ocupam espaços diferentes: estão na sala, no quarto da empregada doméstica, no escritório, na área de serviços e principalmente nos quartos de dormir. Essa localização dos livros no quarto de dormir corresponde à prática da leitura antes de deitar-se, detectada em dez das famílias pesquisadas. Os depoimentos atestam:

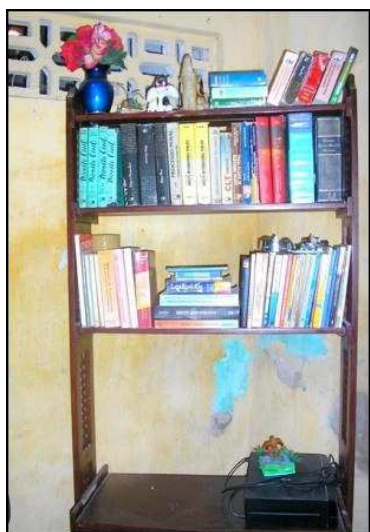
-Quando estou estudando, procuro fazer à noite, geralmente no lugar calmo, no quarto, deitada. (Mãe da Rebeca);

-Leio no quarto, quando todo mundo ta dormindo. (Mãe do Alex);

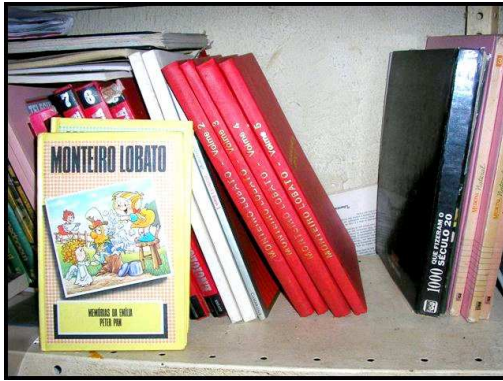
-No meu quarto. Tudo é no meu quarto. (Irmã da Camila),

Essa prática coincide com o que foi observado na Inglaterra, no século XVII, conforme descreve Chartier (1996: 141)

O vínculo entre presença do livro, hábito da leitura e intimidade se afirma na Inglaterra do século XVII. Por um lado, como atestam os inventares após falecimento das cidades de Kent, no começo do século o livro está presente com menor frequência no cômodo mais aberto da casa, aquele onde se recebem as visitas, o hall, e cada vez mais nos recantos do isolamento pessoal ou conjugal, no gabinete (closet) ou no quarto de dormir.



-Já pensou, tá com alguém que não sabe ler? É como se estivesse cego, não saber ler.



- É um sonho e o desejo de todas as pessoas: ler e escrever.

Não foi encontrada uma residência sem livros. Seja como objeto de prazer - como os romances, gibis, contos, poesias, seja como fonte de trabalho e de saber, como os livros técnicos e as enciclopédias. Com capas de luxo ou em forma de cordel; em estantes bem organizadas, ou no chão, perto da cama, os livros revelam os diferentes usos e significados concebidos na família.

Foi observado, durante a entrevista com algumas crianças, que estas percebem que o livro, além de possibilitar o saber, também é objeto de consumo, e assim forma contribui para a discriminação entre os que possuem mais e os que possuem menos.

A expressão de poder e de orgulho das crianças que exibiam uma expressiva quantidade de livros era bem diferente das que possuíam poucos livros. As primeiras demonstravam

entusiasmo ao falar dos livros que a mãe ou o pai havia comprado, ou que tinham ganhado de presente. Citavam coleções e diziam que não se lembravam dos nomes de todas.

Já o outro grupo, que não possui tantos livros, ficava constrangido e pouco à vontade para falar. Nesses casos, incentivamos a criança a tentar se lembrar de mais algum livro que por acaso tivesse esquecido. Por exemplo, os que estavam em gavetas, debaixo de outros etc. Nesses momentos, com certa tristeza, uma ou outra criança respondia: - *Tem um livro..., mas não é meu*; ou - *A revistinha é da minha irmã*, ou - *A minha mãe ainda vai comprar*.

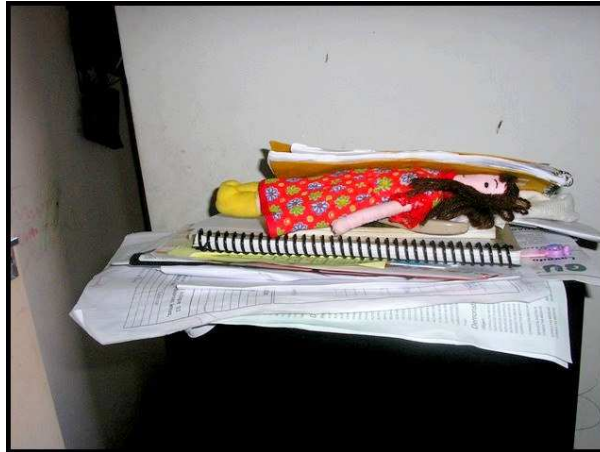
As ilustrações a seguir confirmam as diferenças observadas no que se refere ao acesso à posse do livro pela criança.



- *A gente sempre teve história aqui e ela não lia, mas folheava. Se interessava pelas figuras dos livros.*



- *As pessoas que não têm livro não aprendem a ler. (Renata).*



Além do constrangimento, observado no depoimento e atitudes das crianças, causado pela posse de um número reduzido de livros, foi relatado por uma mãe que o fato de saber ler também é constrangedor para quem não sabe. No seu depoimento, argumentou que a filha foi orientada para não se mostrar como leitora competente diante de crianças da comunidade da periferia (na qual desenvolve um trabalho como voluntária) que ainda não sabem ler, principalmente por terem mais idade do que ela.

Ao finalizar a entrevista, essa mesma mãe declarou:

- Se valorizar muito a leitura, quando encontrar alguém que não sabe ler, tem que respeitar. Depende da realidade. Na igreja tem muita criança que não sabe ler... a diferença de atitudes depende do ambiente. Não humilhar quem não sabe ler.

Uma criança que lê fluentemente na turma, em seu depoimento, também chamou a atenção para esse fato, três vezes, em momentos diferentes, enquanto era entrevistada:

-Mas a Bianca que já tem seis anos não sabe ler ainda.

-A Lílian gosta de ler, mas a Bianca não sabe lê.

-Ler é muito legal... quando a Bianca tinha cinco anos ela ainda não aprendeu a ler.

5.2 Práticas de leitura da criança

Cada criança possui o próprio acervo literário. Os livros ficam à disposição para serem utilizados conforme a preferência. Embora na maioria dos domicílios os livros das crianças se encontrem misturados com o acervo da família, elas distinguem, com clareza, as leituras típicas dos adultos e as leituras destinadas às crianças. É como declarou Laura, ao se referir a leitura dos pais:

– *Pelo menos eles só lêem livros de gente grande, Harry Potter, A Faca Dourada. Livro de gente grande precisa ler demais, é muito grosso. Livro de gente pequena é fininho.*

O quadro V mostra os tipos de impressos para leitura a que as crianças têm acesso no domicílio. Todas, isto é, as treze crianças, possuem livros da literatura infantil: contos de fada, fábulas, gibis. Há também em quase todas as famílias livros religiosos para criança (bíblia para criança e contos bíblicos), o que denuncia certa preocupação dos pais com a formação religiosa das crianças. Outros impressos também foram identificados, como os impressos do tipo urbano e doméstico e os folhetos de cordel.

QUADRO V – TIPOS DE MATERIAIS DE LEITURA AOS QUAIS A CRIANÇA TEM ACESSO

Tipo de leitura/ Criança	Livros com temas infantis	Livros religiosos	Revista de quadrinho	Revistas com jogos e outras atividades	Folheto de cordel	Impressos urbanos e domésticos
Alex	X	X	X	X		X
Bianca/Edi	X	X	X		X	X
Camila	X	X	X	X		X
Carla	X	X	X			X
Clarice	X		X			X
Laura	X		X	X	X	X
Lia	X	X	X			X
Pedro	X	X	X			X
Plínio	X	X	X	X		X
Rebeca	X	X	X	X		X
Renata	X	X	X			X
Sabrina	X	X	X	X		X

- 100% (13 crianças) têm acesso à leitura de entretenimento do tipo leitura prazerosa: leitura de livros da literatura infantil (contos de fadas ou outros contos, revistas em quadrinho) e leitura de impressos do tipo urbano e doméstico (rótulos, panfletos etc.).
- 38.4% (05 crianças) têm acesso à leitura de entretenimento relacionada a jogos, desenhos e pinturas (revistas para colorir, resolver desafios, palavras cruzadas e caça - palavras);

- 84,6% (11 crianças) – participam de leitura bíblica (contos bíblicos, bíblia para crianças); e
- 15,3% (02 crianças) têm acesso à leitura de cordéis.

5.2.1 Livros preferidos pelas crianças

Nossa conversa sobre as práticas de leitura e acerca dos livros preferidos pelas crianças detectou que os clássicos da literatura infantil são os favoritos desses leitores iniciantes. Os mais citados foram: Cinderela, Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho e Cachinhos de Ouro.

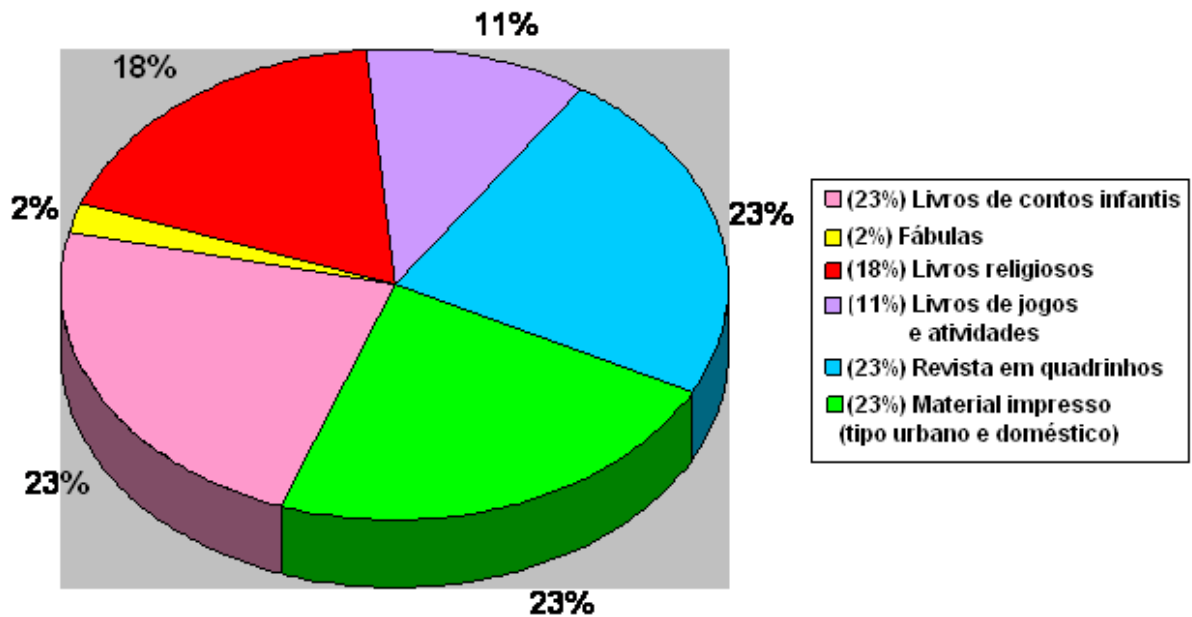
Bettelheim declara, em seu livro *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, que o motivo das preferências das crianças por esse tipo de leitura está associado com o fato de esses contos apresentarem uma visão de mundo semelhante à ótica das crianças. Segundo ele, “uma criança confia no que o conto de fada diz por que a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua”. (1980: 59).

GRÁFICO III – LIVROS PREFERIDOS PELAS CRIANÇAS



Conforme podemos observar no gráfico seguinte, as interações diretas das crianças com pessoas de sua família em situações de leitura ocorrem a partir da leitura de acervos da literatura infantil. Comprovamos esse fato, tanto no depoimento dos pais, como no das crianças.

GRÁFICO IV – REPRESENTAÇÃO DE PREFERÊNCIAS DE LEITURAS DAS CRIANÇAS



5.2.2 Quantidade de livros por criança

Por intermédio da observação no ambiente familiar, complementada pelas informações das crianças, foi possível fazer uma estimativa da quantidade de livros que cada criança possui. O gráfico seguinte demonstra a estimativa sobre a quantidade de livros que cada criança possui.

GRAFICO V - QUANTIDADE DE LIVROS POR CRIANÇA



Em duas famílias, os entrevistados atribuíram a pouca quantidade de livros da criança e a pouca interação com os livros existentes na biblioteca da família à inexperiência da criança com leitura. Dois entrevistados justificaram esse fato:

- *Ela ainda não pega os livros por não está no patamar dela. Eu quero comprar livro que dê pra ela;*
- *Cada um ler uma parte... quando é a vez do Alex, eu leio para ele.*

Essa faceta pode ser explicada através do *Efeito Mateus*²² (STANOVICH, 1986): alguns pais esperam a criança aprender a ler para depois ter acesso ao livro. Para esses pais, a criança primeiro aprende a ler para depois ler. Em casos como esses, a criança fica impedida de “ler” e, conseqüentemente, deixa de avançar em suas concepções sobre leitura.

Segundo Teberosky e Colomer (2003: 36), “as crianças que realizam poucas práticas de leitura têm mais dificuldades para entender textos e para produzi-los, e não obtêm tantos benefícios de suas experiências escolares”.

5.3 Interação da criança com os leitores experientes da família

Todas as crianças compartilham momentos de leitura na família; a maioria diariamente, à noite, antes de dormir. As leituras preferidas são as que fazem parte da literatura infantil, como comprovam os depoimentos dos pais e das crianças:

- *Minha mãe sempre lê pra mim. Eu via ela lendo, aí eu aprendi a ler. Aí eu fui tentar e aprendi. (Lia).*
- *Leitura todo dia, geralmente à noite, antes de dormir. Leio a coleção de boas maneiras, bíblia infantil [...] não tem um livro certo. Às vezes, os livros do NDC.²³ (Mãe da Rebeca).*
- *Quando não estou no plantão, antes de dormir, leio histórias da bíblia, contos de fadas, crio histórias relacionadas com a desobediência. Peço para que cada um leia uma vez. (Mãe da Bianca e do Edi).*

²² A expressão efeito Mateus é utilizada, na alfabetização, para descrever a influência recíproca entre a leitura e a escrita e outros aspectos cognitivos de desenvolvimento. O nome Mateus está associado ao evangelista Mateus, por o primeiro a chamar a atenção para a influência em duas direções: o rico se enriquece e o pobre se empobrece.

²³ Os livros do NDC: livros da literatura infantil que a escola empresta para as crianças. Duas vezes por semana cada criança leva para casa dois livros, selecionados previamente pela bibliotecária de acordo com a faixa etária das crianças. Dentre os livros apresentados, a criança escolhe de acordo com o seu gosto.

– No começo o pai chegava do trabalho [...] e lia historinhas. O pai sempre lia todos os livros do NDC. Agora antes de dormir reza, porque já está equilibrada na leitura. (Mãe da Renata).

– A história antes de dormir é com avô ou avó, quando traz os livros de história do colégio. (Avô da Camila).

O Quadro V descreve as leituras compartilhadas, envolvendo os leitores mais experientes e a criança, o horário e o local do domicílio, em que são realizadas.

QUADRO VI - LEITURA COMPARTILHADA; COM QUEM? QUANDO? ONDE?

Criança	Leitura compartilhada	Com quem	Quando e onde?
Alex	Contos de fadas; placas da rua; rótulos; instruções de desligamento do computador.	Mãe, pai e irmãos	Geralmente, aos sábados, a mãe lê na mesa da sala; durante os passeios.
Bianca/Edi	Contos de fadas; histórias bíblicas, rótulos e placas da rua.	mãe	À noite, quando a mãe não está de plantão, antes de dormir, na cama.
Camila	Contos de fadas	Avô, avó, irmã	Toda noite a avó lê antes de dormir, no quarto (cama ou rede).
Carla	Contos de fadas; placas e avisos na rua; gibis; outros contos infantis.	Tio, Mãe e pai	Todo dia nas brincadeiras de escolinha com o tio e amigas na casa da avó. À noite, às vezes, a mãe lê antes de dormir, na escrivaninha na sala ou na varanda; durante os passeios.
Clarice	Jornal Diário do Nordeste (DN infantil); contos de fadas; placas da rua.	Mãe e pai	À noite, antes de dormir, quando a mãe não chega cansada; lê no quarto (cama); durante os passeios.
Lia	Jornal Diário do Nordeste (DN infantil); Bíblia para crianças; contos de fadas.	Mãe, pai, irmão	Às vezes, à noite, a mãe lê no quarto (cama), antes de dormir.
Laura	Contos de fadas; nome de lojas; receitas; rótulos.	Mãe, pai e irmão	Às vezes, à noite, no quarto, mãe na escrivaninha; durante os passeios.
Plínio	Contos de fadas	Mãe e irmã	Às vezes, à noite ou pela manhã, a mãe lê sentada na escrivaninha, na sala; durante os passeios.
Pedro	Histórias bíblicas; rótulos.	Empregada doméstica e mãe	Às vezes, à noite ou pela manhã, a empregada doméstica lê, antes de dormir; lê no quarto (cama).
Rebeca	Leituras sobre boas maneiras; Bíblia para crianças; contos de fadas.	mãe	Todo dia, à noite, antes de dormir, a mãe lê no quarto ou na mesa de refeições, na sala.
Renata	Bíblia para crianças; histórias bíblicas; contos de fadas.	Pai, mãe e irmãos	Todo dia, à noite, antes de dormir, o pai lê para toda a família. No quarto, na cama.
Sabrina	Contos de fadas; nome das lojas, avisos.	Mãe, avó e pai	À tardinha, quando a mãe chega cedo; durante os passeios.

- 66.6% (8 famílias)- a mãe desenvolve leitura compartilhada com a criança;
- 8,3% (1 família), o pai desenvolve leitura compartilhada com a criança;
- 8.3% (1 família) - a empregada doméstica desenvolve leitura compartilhada com a criança;
- 8.3% (1 família) - o tio desenvolve leitura compartilhada com a criança;
- 8.3% (1 família) - a avó desenvolve leitura compartilhada com a criança.

Verificamos que, na maioria das famílias (66%), a mãe desenvolve leitura compartilhada com a criança, no entanto, outras pessoas da família, como os avô, tios e irmãos, inclusive, em uma família a empregada doméstica, também desenvolvem esse tipo de atividade.

Segundo Teberosky e Colomer (2003, p. 22), “a leitura diária e um começo precoce no segundo ano de vida, permitem às crianças um contato com a linguagem formal dos livros e com o texto escrito que as motiva a aprender [...]”. Dessa forma, a qualidade da interação é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A partir das observações realizadas nas residências e das falas dos entrevistados, foi possível observar dois tipos de interação: uma direta, em que as ações são realizadas pelos pais e/ou pessoa que cuida, e outra indireta em que os pais, mesmo ausentes, por motivo de trabalho e/ou estudo, contribuem com um apoio material ou propiciando situações favoráveis para que a criança desenvolva sua aprendizagem. Exemplo de uma interação indireta, conforme o depoimento de uma das mães:

– *Aqui a gente não tem incentivado a leitura, porque não tem tempo, mas compro livros infantis. Às vezes, eu peço pra ela ler pra ver como está a leitura.*

Ao finalizarmos a entrevista com essa mesma mãe, presenciamos a criança lembrando para que a mãe não esquecesse o caderno, quando fosse ao supermercado. Quando indagamos o motivo de tal solicitação, a mãe respondeu:

– *Ela brinca de escola com o tio de nove anos. Tem lousa, giz, e eu compro caderno.*

- Exemplo de uma interação direta entre pais e filhos:

– *Os meninos levam pra eu ler, os livros que pegam emprestados no NDC. Eles escrevem bilhete e levam pra eu ler. Antes de dormir leio histórias da bíblia, contos de fadas ou crio histórias relacionadas com as desobediências das crianças. Às vezes, eu peço para que cada um leia uma vez. (Mãe).*

- Com relação às tarefas da escola, que as crianças levam para casa:

– *Minha mãe faz comigo e, às vezes, ela diz pra eu fazer tarefa lá com o meu pai.* (Edi).

Eu faço sozinha. Às vezes, alguém me ajuda. O meu pai ler pra mim. (Bianca).

▪ Quanto à leitura compartilhada:

– *Às vezes, eu leio com minha irmã, às vezes, eu leio sozinha.* (Edi)-

– *Às vezes eu leio. Às vezes, minha mãe e a minha irmã que ler pra mim.* (Bianca):

5.4 Práticas de escrita na família



- Escrevo no diário para desabafar, ou para registrar sonhos. É o momento de recolhimento que eu tenho pra mim.

As crianças advindas de uma sociedade letrada, na qual a escrita, além de fazer parte do cenário urbano e doméstico, é utilizada como instrumento de trabalho e como forma de acesso aos bens culturais da humanidade, quando ingressam na escola, levam consigo rica bagagem de conhecimentos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991).

Interagindo com pessoas da família, em atos de escrita, a criança compreende que a escrita tem por objetivo a leitura. Conforme as circunstâncias em que a escrita é utilizada no cotidiano, a criança compreende aspectos de sua estrutura, o que representa e sua função.

Embora se observe que muitas pessoas trabalham em serviços que não exigem o uso da escrita, e em casa também não é muito utilizada, no caso dos sujeitos desta pesquisa, a escrita é imprescindível como ferramenta de trabalho e para outros fins.

Como veremos no quadro a seguir, mesmo com funções diversas e apresentando particularidades sobre onde, como, com quem e quando é utilizada, a escrita está presente no cotidiano de todas as famílias pesquisadas, seja como instrumento de trabalho, como forma de

acesso ao saber, como entretenimento, ou com outras funções. Como diz Cagliari (1996: 102), “não basta escrever para escrever. É preciso ter uma motivação para isso”.

QUADRO VII – PRÁTICAS DE ESCRITAS NA FAMÍLIA

Família/ Criança	O quê?	Onde?	Como?	Com quem?	Quando?	Para que?
Alex	<i>E-mail</i> ; relatório de trabalho; diário; lista de telefones; tarefas da escola; resumo de livros; redações.	No trabalho, na escola e em casa, na mesa da sala ou no quarto.	No correio eletrônico (computador); no diário; na agenda; caderno; folhas, avulsas de papel.	Só, ou com os filhos mais velhos.	Na semana, todo dia, no final da tarde e/ou no trabalho; nos finais de semana.	Cumprir exigências do trabalho e da escola; registrar fatos e acontecimentos importantes; comunicar-se com amigos; listar telefones.
Bianca/ Edi	Carta; <i>e-mail</i> ; relatório de trabalho; bilhetes; tarefas da escola.	No trabalho, na escola e em casa na mesa da sala de janta.	Papel de carta e/ ou correio eletrônico (computador); no caderno; folhas, avulsas, de papel.	Só, às vezes, as crianças estão por perto.	Durante o dia ou à noite, quando não está no plantão.	Cumprir com exigências do trabalho e da escola; comunicar-se com o namorado e com amigos.
Camila	Dedicatória de capas de teses e de dissertação; bilhetes; tarefas da escola; diário; receita culinária; cópia de letra de canção; bilhetes.	No trabalho, na escola e em casa, na sala ou no quarto.	Capas de teses, dissertações e monografias; folhas, avulsas, de papel; no caderno.	Só, mas a criança está sempre por perto.	A qualquer hora do dia ou da noite	Cumprir exigências de trabalho e da escola; expressar sentimentos; registrar fatos e acontecimentos importantes; escrever receitas; entreter.
Carla	Bilhete, cartão, trabalho da faculdade; lista de despesas do mês.	No trabalho, na faculdade e em casa na mesa da sala.	Caderno; folhas, avulsas, de papel.	Na presença das crianças e, às vezes, com a participação delas.	No final de semana	Felicitar o marido em datas comemorativas; cumprir exigências da faculdade; expressar sentimentos para o marido e filhas; organizar o orçamento doméstico.
Clarice	Relatórios; resumo; poesias; acontecimento	No trabalho, na faculdade, na escola e em casa, na mesa	No caderno; em suporte eletrônico (computador);	Só.	À noite ou durante o dia nos finais de	Cumprir exigências da escola e do trabalho;

	s importantes; cartas; diário; redação; bate-papo eletrônico.	da sala de janta e/ou quarto.	no diário; folhas, avulsas, de papel.		semana	registrar fatos e acontecimentos importantes; desabafar; criticar serviços públicos; felicitar amigos; entreter; conversar com grupo de amigos.
Lia	Diário confidencial; listas de compras e de vendas; trabalho da faculdade; letra de canção; poesia; bate-papo eletrônico; redações.	No trabalho, na escola, na faculdade e em casa, no escritório e/ou sala ou quarto.	No diário, no caderno; na caderneta de anotações; suporte eletrônico (computador); folhas, avulsas, de papel.	Só	À noite, depois que todos dormem, ou à tarde quando a filha está na escola.	Desabafar; listar compras e vendas; entreter; cumprir exigências da faculdade e da escola; entreter; conversar com grupo de amigos.
Laura	Provas e Tds; diário; resumos de leitura; livro para criança; relatório de trabalho; listas de providências domésticas; apostilas; tarefas da escola.	No trabalho, na escola e em casa no quarto ou no escritório, na escrivaninha.	No suporte eletrônico (computador); no diário; em folhas de papel, avulsas; no caderno.	Só	Diariamente, à noite e/ou durante o dia.	Cumprir exigências do trabalho e da escola; desabar ou registrar sonhos; lembrar dos afazeres domésticos; registrar fatos importantes do dia.
Plínio	Receita culinária, bilhetes; ficha de cliente; trabalho da faculdade; tarefas da escola.	No trabalho, na faculdade, na escola e em casa no quarto.	No caderno; em folhas, avulsas, de papel; em formulários.	Só	À noite, após as crianças dormirem.	Lembrar, às crianças, o horário do lanche; organizar o trabalho; cozinhar; cumprir exigências da faculdade e da escola.
Pedro	Registro confidencial; lista de compras; tarefas da escola.	No trabalho, na escola e em casa na sala, na escrivaninha.	No caderno; folhas, avulsas, de papel.	Só, quando o filho já está dormindo.	À noite	Desabafar; cumprir exigências da escola; listar compras.
Rebeca	Requerimento; trabalho da faculdade;	No trabalho, na escola, na faculdade e em	Em folhas, avulsas, de papel; no	Sozinha, mas as crianças	Durante o dia e/ou à noite	Requerer serviços da faculdade;

	resumo; carta; cartão de Natal; agenda; livro de história.	casa, na mesa da sala.	caderno.	estão sempre por perto.		cumprir exigências da faculdade; lembrar dos compromissos; entreter e acalmar as crianças.
Renata	Questionários; tarefas de reforço para as crianças; cópia; receitas culinárias; relatório de trabalho; tarefas da escola.	No trabalho e na escola, em casa na mesa da cozinha.	No caderno; em folhas, avulsas, de papel.	Em grupo. Às vezes, com toda a família.	Durante a semana, no período em que as crianças não estão na escola e nos finais de semana.	Compartilhar as receitas de culinária com amigas; cumprir exigências da escola e do trabalho.
Sabrina	Lista de compras; receita culinária; dissertação; relatório de pesquisa; agenda; e-mail; relatório.	No trabalho, na faculdade, em casa, no escritório ou na mesa da cozinha.	No caderno; em folhas avulsas de papel; no suporte eletrônico.	Às vezes, na presença da criança.	Diariamente, pela manhã e/ou à tarde.	Listar compras; desenvolver receita culinária; cumprir exigências da faculdade e do trabalho.

5.4.1 Local onde as escritas são realizadas

No que se refere ao local onde as práticas de escrita se realizam, assim como as práticas de leitura, o quarto é o local preferido pela maioria dos entrevistados. Em segundo lugar vem a sala de jantar. As crianças também apontaram esses locais como os preferidos para desenvolverem atividades de escrita, principalmente as tarefas da escola. Declararam as crianças:

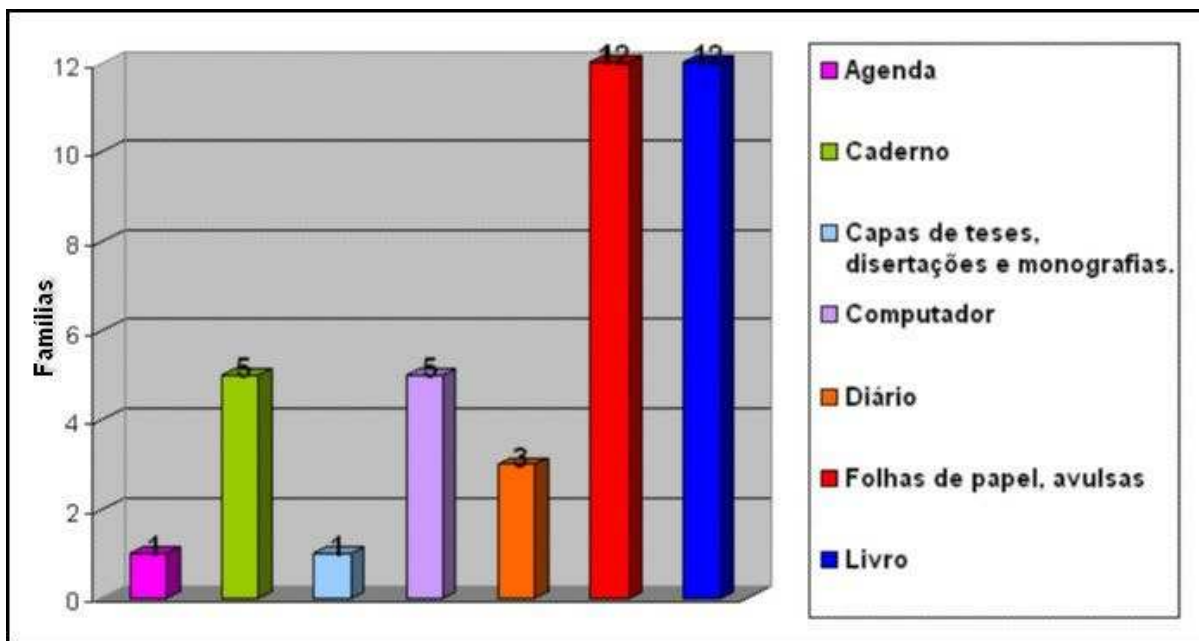
- *Gosto de escrever, no quarto, sentada na cama.* (Camila);
- *Escrevo no quarto, no meu quarto.* (Pedro);
- *Escrevo no meu quarto no chão.* (Sabrina).

Mesmo as três famílias que possuem um escritório para estudo falaram que realizam este tipo de atividade, com maior frequência, no quarto e/ou na sala. Observamos em uma família, a existência de um móvel (escrivadinha) que, nos momentos de atividades de escrita da criança, é levado para o quarto, sala ou varanda. Conforme depoimento de sua mãe; *A Carla tem uma mesinha e uma cadeira que leva para o local onde faz a tarefa.*

5.4. 2 Como as famílias realizam as escritas

Os suportes mais utilizados, em casa, durante os atos de escrita, tanto por crianças como por seus componentes familiares, são os suportes de papel, principalmente as folhas avulsas, porém, outros suportes também são utilizados, como demonstra o gráfico:

GRÁFICO VI:- SUPORTES UTILIZADOS



5.4 .3 Envolvimento da criança nas práticas de escrita da família

Observamos em onze (11) famílias que os atos de escrita, assim como os de leitura, realizados em casa, ocorrem em situações de recolhimento, isto é, o indivíduo se encontra só, geralmente no quarto de dormir, conforme relatam os entrevistados quando se referem à prática de escrita:

– *A Talita escreve no quarto e tranca a porta.* (Mãe da Clarice);

A mãe da Lia também ressalta a solidão que envolve seus atos de escrita:

– *Escrevo no horário noturno, quando todos dormem, e, às vezes à tarde quando a Lia vai para o NDC.*

A interação dos escritores mais experientes da família e a criança ocorre durante a orientação da tarefa da escola que a criança leva para casa, quando esta não pode ser realizada sem ajuda, como é o caso das pesquisas. Por exemplo, a mãe da Renata declarou: - *Escrevo só para as tarefas da escola com as crianças.* Já outros entrevistados responderam que, enquanto escrevem, as crianças estão por perto.

Apenas em uma família, em situações diferentes das de orientação de tarefa da escola, a criança da pesquisa interage com a mãe em atos de escrita, conforme o depoimento da própria mãe:

– *Quando estou escrevendo elas ficam perto de mim. Não precisa chamar, elas são curiosas demais. Escrevo bilhetes e cartões para o pai e elas assinam.* (Mãe da Carla).

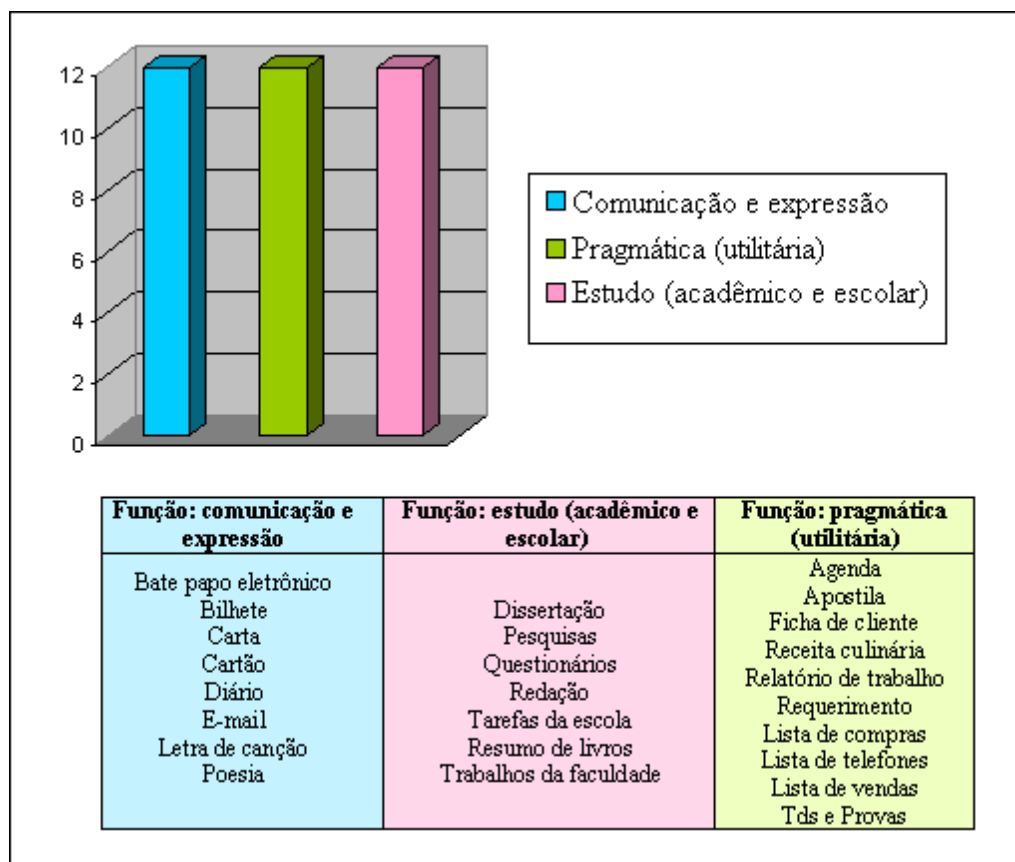
5.4.4 Função da escrita nas famílias

Apesar de a criança conviver com diferentes materiais gráficos, para apropriar-se da linguagem escrita, é necessário que ela participe de práticas de escrita com significação. Pesquisas como as de Mason (1992) e de Wells (1988) mostram a existência de altos índices de correlação entre escutar, ler e aprender a ler e a escrever, no entanto, além disso, existe uma questão epistemológica.

Segundo Ferreiro (1996), qualquer escrita é um conjunto de marcas gráficas intencionais, no entanto, nem todo conjunto de marcas gráficas constitui uma escrita. São as práticas culturais de interpretação que transformam essas marcas em objetos simbólicos e lingüísticos. A presença de atos de escrita com função e a atitude dos escritores mais experientes na família facilitam e orientam a exploração desse objeto de conhecimento pela criança.

Independentemente das particularidades, como os diferentes portadores e suportes, escritas cujas funções são as mesmas foram identificadas em mais de uma família. Neste caso, as funções da escrita foram agrupadas em três grandes categorias, como mostra o quadro VIII, conforme a função a que se propõe: função de comunicação e expressão, de estudo (acadêmico e escolar) e pragmática (utilitária).

QUADRO VIII – FUNÇÕES DA ESCRITA IDENTIFICADAS NAS FAMÍLIAS



Uma vez que estamos tratando de um grupo vinculado a uma instituição onde ler e escrever fazem parte da rotina, muitas das funções listadas eram esperadas. Saber, no entanto, como e em quais circunstâncias cada família utiliza a escrita no seu domicílio foi a nossa busca.

Percebemos, pela análise dos dados, que a escrita, em famílias diferentes, é utilizada com a mesma função, diferenciando-se às vezes no estilo literário ou no suporte. Por exemplo, para comunicar-se com alguém que se encontra distante, diferentes estratégias e recursos são mobilizados. Houve comunicação por meio de carta, ofício, requerimento e poesia. Ainda em alguns casos mudou o suporte, como o correio eletrônico, para enviar *e-mail*, papel de carta ou cartão. Não importa o suporte ou o estilo literário, o importante é que a escrita, conforme a situação em que é utilizada, cumpra o seu objetivo. Como anota Cagliari (1996: 102), “ninguém escreve ou lê sem motivo, sem motivação”.

Função da escrita e depoimentos dos entrevistados:

- **100% (12 famílias) - cumprir exigências do trabalho**
 - *Escrevo para organizar o trabalho. Preencho as fichas do cliente em casa.* (Mãe do Plínio);

- Escrevo resumos e tudo que tem a ver com a profissão. (Mãe da Clarice);
- *Escrevi um livro sobre o manguezal e ela levou para o NDC e para os colegas.* (Mãe da Laura).
- **66.6% (08 famílias) - cumprir exigências escolares (tarefas da escola, redação, resumos de livros, pesquisas etc.)**
 - *Escrevo só para as tarefas das crianças. Faço questionários, para ajudar nos estudos delas.* (Mãe da Renata);
 - *Escrevo as tarefas da escola, resumos dos livros, redações.* (Irmã do Alex);
 - *Meu irmão e minha irmã escrevem quando estão estudando, fazendo as tarefas da escola.* (Alex).
- **41.6% (05 famílias) - cumprir exigências acadêmicas**
 - *Escrevo as coisas da faculdade quando estou fazendo os trabalhos.* (Mãe da Carla);
 - *Eu estudo escrevendo. Estudo e faço resumos, a gente escreve muito para a faculdade.* (Mãe da Rebeca).
- **41.6% (05 famílias) - listar (compras, despesas domésticas, telefones etc.)**
 - *Às vezes uso a escrita na hora de fazer a lista de compras.* (Avó da Sabrina);
 - *Escrevo as listas de compras e anotações de venda.* (Mãe da Lia).
- **33.3% (04 famílias) - registrar fatos e acontecimentos importantes**
 - *Gosto de escrever poesias e o que acontece de muito importante na minha vida.* (Mãe da Clarice).
- **33.3% (04 famílias) - comunicar-se com amigos e/ou namorado**
 - *Gosto de fazer cartinhas para as colegas e conversar pela internet.* (Irmã da Clarice); *“Escrevo e-mail para os amigos.* (Irmão da Lia);
 - *Escrevo cartas e e-mail para minha irmã e para amigos que moram longe.* (Mãe da Bianca e do Edi).
- **33.3% (04 famílias) - entreter**
 - *Quando estão muito assim... (agitadas). Senta aí, toma papel, vão escrever.* (Mãe da Rebeca);
 - *Gosto de copiar letra de canção. todo dia eu escrevo nem que seja: eu sou linda, eu sou bonita.* (Irmã da Camila).
- **33.3% (04 famílias) - desabafar**
 - *Gosto escrever para eu mesma, um diário confidencial, quando todos dormem.* (Mãe da Lia);

- *Escrevo para desabafar o que está me sufocando. (Mãe do Pedro).*
- **8.3% (01 família) - registrar sonhos**
 - *Escrevo no diário para desabafar, ou para registrar sonhos. É o momento de recolhimento que tenho para mim. (Mãe da Laura).*
- **33.3% (04 famílias) - executar receitas culinárias**
 - *Minha mãe escreve algum papel com receita e vai dar para as outras. (Renata);*
 - *Lá em casa minha avó tem um livro de receita e minha irmã escreve receita. (Camila);*
- **8.3% (01 família) - requerer**
 - *Faço requerimento para requerer matrícula na UNIFOR. Requerer ônibus, ou um documento. (Mãe da Rebeca).*
- **25% (03 famílias) - lembrar**
 - *Escrevo um bilhetinho e boto na carteira para lembrar o que tenho que fazer durante o dia. (Pai da Laura);*
 - *Quando vou sair escrevo e boto na porta da geladeira: - o lanche está pronto. (Mãe do Plínio).*
- **16.6% (02 Famílias) - expressar sentimentos**
 - *Escrevo bilhete para o marido, no aniversário, no dia dos namorados e no dia dos pais. Eu faço cartão e elas assinam. (Mãe da Carla);*
 - *Um dia minha mãe escreveu no caderno que me amava e até me chamou de princesa. (Carla);*
 - *Às vezes, minha mãe escreve para alguma amiga, não sei o que ela escreve. (Alex); - Minha mãe escreve carta de amor. (Bianca).*
- **16.6% (02 famílias) - felicitar**
 - *Quando gosto de uma pessoa, compro e escrevo cartão de aniversário. (Pai da Clarice).*
- **8.3% (01 família) - criticar**
 - *Escrevo cartas e bilhetes atrevidos para minha filha, quando não quero discutir: - leia isso, você precisa saber. (Avô da Camila);*
 - *O pai dela escreve e-mail para criticar os serviços públicos. Questiona, reclama. Acabou de receber a resposta de uma reclamação, do Ministério da Saúde. (Mãe da Clarice).*
 -

5.5 Aquisição da leitura e da escrita pela criança

- *Quando era pivete lia o símbolo 'Coca-cola'. A Laura lê o nome dos colegas.*

O sistema alfabético, como outros sistemas de escrita, é o produto do esforço coletivo para representar o que se deseja simbolizar. Como representação mental, sua aquisição baseia-se em uma formulação original, isto é, o sujeito cria as próprias regras ao tentar compreendê-lo.

Tanto a leitura (competência para operar com a língua escrita) como a escrita (sistema de representação) envolvem uma complexidade de ações mentais. Portanto, exigem esforço intelectual e tempo por parte da criança na apropriação desse sistema.

Esta pesquisa não visa apenas a entender os processos que envolvem a leitura e a escrita como uma habilidade para compreender, expressar-se e comunicar-se, mas identificar as significações advindas da família, especificamente, que interferem na aquisição desse processo. A seguir serão demonstrados os resultados obtidos a partir dos testes de leitura e de escrita realizados com as crianças, sujeitos desta pesquisa.

5.5.1 Desempenho das crianças com relação à leitura

Para se chegar a uma leitura fluente, isto é, à automatização das ações mentais para a leitura, o leitor precisa estar envolvido ativamente em uma prática regular e sistemática desenvolvida em um contexto o mais significativo possível (SÁNCHEZ, 2004).

Com o domínio da competência para a leitura, cada leitor desenvolve o próprio estilo e esse estilo é influenciado pelas condições de uso, como descreve Edi: - *Às vezes, eu leio no meu pensamento e, às vezes, eu leio com voz. Porque coisa de ler é muito legal!*

Todas as crianças, sujeitos dessa pesquisa, já lêem, porém apresentam diferentes estilos (leitura oral e leitura silenciosa) e diversas estratégias (leitura decodificada e leitura fluente) para extrair o sentido do texto.

Embora o processo inicial para a maioria dos leitores envolva a decodificação, 46.8% da turma (6 crianças) já lêem textos curtos fluentemente e 53% (7 crianças) ainda decodificam muitas das palavras.

A análise da leitura do conto infantil, *O Ursinho Curioso* (ANEXO IV), no que se refere à compreensão e ao modo de ler das crianças, revelou os seguintes dados:

- a.) quanto à compreensão do texto - todas as crianças (13) - compreenderam o sentido do texto.
- b.) quanto ao modo de ler:
 - 53.8% (7 crianças) realizaram a leitura do texto em voz alta, decodificando palavras;
 - 23.0% (3 crianças) realizaram a leitura fluentemente em voz alta; e
 - 23.0% (3 crianças) leram silenciosamente.

QUADRO IX - DESEMPENHO DAS CRIANÇAS COM RELAÇÃO À LEITURA

Crianças	Nº. Criança (%)	Tipo de Leitura
Lia, Clarice e Renata	03 (23.0%)	Leitura silenciosa, com a devida compreensão.
Camila, Carla e Edi	03 (23.0%)	Leitura em voz alta e fluente, com a devida compreensão
Rebeca, Plínio, Sabrina, Pedro, Laura, Alex e Bianca	07 (53.8%)	Leitura em voz alta e decodificada, com a devida compreensão.

Além das preferências do leitor pelo modo de ler, foram observadas durante a leitura, tanto do texto utilizado para analisar a compreensão, como no texto de autoria das próprias crianças para análise das concepções de escrita, algumas particularidades:

Por exemplo, na leitura do texto escrito pelo próprio punho, algumas crianças do mesmo nível de leitura, isto é, aquelas que ainda utilizam as estratégias fonológicas (escrita de algumas sílabas da palavra, ainda não correspondentes ao nível ortográfico), no plano mais elementar, liam as palavras globalmente, sem detenção no recorte silábico. A leitura era baseada no sentido do próprio texto, isto é, no sentido que as gravuras transmitiam, pois as gravuras apresentadas relacionadas à *Turma da Mônica*, cujas personagens e trama dos enredos são conhecidas das crianças, permitiam a antecipação do sentido do texto. Mesmo diante da escrita: *O CASCANU IESTAVA LEDO*, a criança leu: – O Cascão estava lendo; ou, na escrita *A MONICA TAVA QREDO*, a criança leu: – A Mônica tava querendo.

Para outras crianças, em nível de aquisição mais evoluído, mas que ainda depende do processo de decodificação, observamos que a pronúncia das palavras durante a leitura é objeto de alterações conforme as habilidades já consolidadas. Por exemplo, as crianças pronunciam

as palavras do jeito que aparecem na escrita [...] “saíram do buraco e morderam o focinho dele”. Leitura: “saíram dô buraco é morderam ô fôcinhô dele”; ou na própria escrita: “A Monica e o Cascão”- leitura: “A *Mônica é ô Cascão*”.

Esses conflitos de escrita, no entanto, com base fonológica, observados durante a leitura dos textos escritos ortograficamente corretos, ou produzidos pelas crianças, não impediram que elas lessem e entendessem o sentido, tanto das palavras escritas com base fonológica, como com base ortográfica.

No caso da escrita da palavra “estava”, que surgiu tanto no conto infantil como no texto de escrita espontânea, notamos que, apesar de apresentarem uma variação na estrutura da escrita, uma com base fonológica e outra com substrato ortográfico, nas duas situações, as crianças demonstraram compreender o sentido. A criança que escreveu no seu próprio texto a palavra *IESTAVA* ou *TAVA* e no conto viu escrito: *ESTAVA*. (... *UM FILHOTE DE URSO ESTAVA PASSEANDO...*) atribui o mesmo sentido a todas elas.

Segundo Bryant Bradley²⁴, citados por Kato, que desenvolveram pesquisa sobre esse tema, observaram que, na fase inicial da alfabetização, a criança não usa as mesmas estratégias para escrever e para ler. Nessa pesquisa, “constatou-se que ela usa estratégias fonológicas (escrever como fala) apenas para escrever, mas não para ler” (BRYANT BRADLEY, 1993: 122).

5. 5.2 Desempenho das crianças com relação à escrita

Cada criança elabora suas concepções sobre a escrita de acordo com as experiências vivenciadas, tanto na escola como na família. Segundo Ferreiro (1991: 69), “há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos”.

Ferreiro (1991) classifica esses passos, que todas as crianças que vivem em ambiente de letramento, em três grandes períodos, cada um deles com múltiplas subdivisões. O primeiro caracteriza-se pela distinção do modo de representação icônico e não icônico; o segundo corresponde à construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); e o terceiro corresponde à fonetização da escrita (que se inicia com o período silábico e culmina no período alfabético).

²³ Bryant, P. e Bradley, L. psychological strategies and the development of reading and writing. In MARTLEW, M. org., op. cit.

Mesmo inseridas em uma mesma prática pedagógica, cada criança deste estudo apresentou um percurso próprio em suas concepções sobre a escrita. Foram detectados níveis de escritas correspondentes ao terceiro período. Todas as crianças, conforme quadro IX, compreendem que a escrita representa partes sonoras da fala, porém, foram identificadas duas subdivisões - dois níveis de escrita: silábica - alfabética e alfabética. Cada nível apresentando significativas nuances.

QUADRO X - DESEMPENHO DAS CRIANÇAS COM RELAÇÃO À ESCRITA

Criança	Nº. Criança (%)	Nível de Escrita
Alex, Clarice, Laura Pedro, Plínio e Rebeca	06 (46.1%)	Silábica - alfabética
Bianca, Camila, Clarice, Carla, Edi, Lia e Renata	07 (53.8%)	Alfabética

- 46.1% (6 crianças) encontram-se no nível de escrita silábica- alfabética; apresentam na escrita uma transição entre os níveis silábico e o alfabético. Percebem que uma letra por sílaba não basta para formar palavras, no entanto, como não sabem ainda ao certo quais letras devem utilizar para escrever convencionalmente, utilizam as próprias hipóteses para solucionar esse conflito:

I PEGA A CODA U CASTAU. (E pegou a corda o Cascão);

A MONICA QUERIA DIVI CO CAJO. (A Mônica queria dividir com o Cascão);

A MONICA TRO I CODA. (A Mônica trouxe uma corda);

A NRICCO PEU PARU CORDU PEA BICOR CA RA. (A Mônica pediu para o Cascão brincar de cabo de guerra);

(U CORSO UPRS – O Cascão puxou).

- 53.8% (7 criança) estão no nível alfabético, pois demonstram perceber como se estrutura a escrita alfabética, porém se deparam com as regras ortográficas -

A MONICA QUERIA BRICAR DE PULAR CORDA;

A MONICA TAVA Q ERENDO CABO;

I A MONICA PEGOL A CORDA I AMAROU.

5.6 Concepções dos pais a respeito da aquisição da leitura e da escrita pela criança

Através dos dados apresentados até o presente momento, já é possível concluir que todas as famílias que fazem parte deste estudo desenvolvem atividades de “leituras

compartilhadas” de leitura e de escrita, em casa, que contribuem para que as crianças extraíam significados desses atos.

Quando indagadas, porém, a respeito de como a criança aprende a ler e a escrever, as concepções apresentadas dividem as famílias em dois grupos. Um grupo acredita ser a aprendizagem o resultado da interação ativa da criança em atos de leitura e de escrita e o outro acredita que a criança aprende principalmente observando as leituras de pessoas da família.

O primeiro grupo ressalta em seus depoimentos que a criança aprende a ler e a escrever lendo e escrevendo, ouvindo histórias, brincando com jogos de letras e de palavras etc., com o incentivo e ajuda dos pais e da professora.

– *O que facilita é interagir com a criança, fazer com que a criança participe. Deixar a criança pensar, estimular a leitura. Qualquer oportunidade levar para a leitura. (Mãe da Renata).*

– *Do incentivo da família, da conversa, da brincadeira, do material. No geral, depende da escola. Da criança, o interesse. No começo eu achava que os meninos nunca iam aprender a ler. (Mãe da Bianca e do Edi).*

– *Na escola e no incentivo da família. Lendo com elas, fazendo que tenham o interesse com a leitura. A gente sempre elogiava a atitude dela. A cada conquista parabenizava – muito bem! Sempre que tem bônus do livro a gente faz questão de levar e comprar livros de história pra ela ler. (Mãe da Carla)*

– *Depende de uma boa escola... do método favorável. Do incentivo da família, da convivência e do interesse que a família tem pela escola. Dessa trilogia: família, escola, convivência. (Mãe da Clarice).*

Dentre essas famílias que admitem a importância do meio social e cultural na aquisição da leitura pela criança, um pai admite acreditar também na herança de vidas passadas, um potencial que a própria criança já traz consigo ao nascer.

– *Eu acho que todo ser humano já nasce com uma coisa preconcebida. A questão das vidas passadas... já nasce com as características, só basta desenvolver. (Pai da Lia)*

Segundo Vygotsky (1994: 115), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

O segundo grupo crê que a aprendizagem está relacionada ao ato de observar. Se os pais gostam de ler, os irmãos lêem e a criança observa, com certeza sentirá vontade de aprender. Para estes, a aprendizagem ocorre a partir da visualização de situações e sem ênfase na interação ativa, a criança participa como espectadora. Embora desenvolvam algum tipo de

atividade de leitura com a criança, o fazem esporadicamente, por exigência da criança ou por incentivo da escola, como a leitura de livros da literatura infantil – livros que as crianças levam para casa, duas vezes por semana, emprestados pela escola.

Assim expressam suas concepções:

- *É pelo exemplo e pela observação. Só falando não, mas o exemplo é essencial.* (Pai da Sabrina);
- *A forma de aprender a ler e escrever é visualizando como se fossem símbolos: primeiro as figuras, depois as letras que se juntam e formam palavras que representam tudo que tem no mundo.* (Mãe do Alex);
- *Com o tempo, observando... com o despertar da curiosidade.* (Mãe do Pedro);
- *Aprende com o recurso visual, junto com a educadora apresentando as letras e as palavras.* (Mãe do Plínio).

Na visão de Bruner (1997), não basta que a família desenvolva várias atividades intelectuais para que a criança venha a perceber o que se lê e para que se lê. É necessário interagir ativamente em atos de leitura, e não apenas apreciar atos de leitura.

Percebemos a partir desses depoimentos que nem todos os pais compreendem que a aprendizagem da leitura e da escrita acontece a partir da interação ativa da criança com o meio sociocultural ao qual pertence. Nesse meio, nos primeiros anos da criança, estão incluídos, principalmente, a família e a escola. Embora com papéis diferenciados, as duas são imprescindíveis e se complementam no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

No caso da aprendizagem da leitura e da escrita, quando a escola cumpre bem o seu papel, adequando procedimentos metodológicos aos níveis conceituais das crianças, para que estas avancem em suas concepções, fica entendido que está considerando os conhecimentos previamente elaborados em contextos extra-escolares. Isto significa que está considerando a rica bagagem cultural, formada principalmente no ambiente familiar. Em uma família letrada, ou mesmo fora dela, desde que a sociedade seja letrada, a criança aprende a extrair significados de atos de leitura e de escrita, quando destes participa ativamente, pois em um ambiente familiar expressivo, não só em materiais escritos, como ainda em interações e práticas de leitura, as crianças apresentam melhor desempenho na escola, como veremos a seguir, a partir dos dados analisados neste estudo.

5.7 Práticas compartilhadas de leitura e de escrita, tempo de escolarização e desempenho da criança

Durante a análise dos dados deste estudo, observamos que, em alguns casos, a família contribui para a aprendizagem da criança, não agindo e interagindo diretamente com ela, mas, promovendo oportunidades, nas quais desenvolva atos de leitura e de escrita; por exemplo, criando um espaço em casa para o desenvolvimento de atividades de representação, onde o filho ou filha interage com outras crianças (contando e ouvindo histórias, desenhando, escrevendo e lendo espontaneamente) e adquirindo livros, jogos, cadernos ou materiais outros, necessários à efetivação destas atividades.

Segundo Vygotsky (1994), para a criança compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita, é necessário descobrir que a língua escrita é um sistema de signos que não tem significado em si. A brincadeira, o desenho, a imitação, como formas de representação do pensamento, contribuem para a criança compreender que a escrita também é uma representação simbólica; representação arbitrária, mas para que a criança possa agir com a devida competência e autonomia no meio letrado, terá que se apropriar desse tipo de representação cultural.

O quadro - síntese a seguir tem por finalidade apresentar as relações entre as práticas compartilhadas de leitura na família, o tempo de escolarização e o desempenho da criança na aquisição da leitura e da escrita. Conforme os resultados da análise, dividimos os sujeitos (crianças) em dois grupos.

No grupo I, encontram-se as crianças que, além de desenvolverem atividades compartilhadas de leitura na família de modo mais sistemático, têm na brincadeira uma aliada no processo de simbolização da leitura e da escrita.

No grupo II, as crianças também desenvolvem atividades compartilhadas de leitura e de escrita, porém, com menor frequência do que o primeiro. Pelo uso recorrente da expressão “às vezes”, que os pais utilizaram para expressar as práticas compartilhadas de leitura e de escrita, estimamos a falta de sistematização desse tipo de atividade.

QUADRO XI - GRUPO 1

Criança/idade	Tempo de escolarização	Atividades compartilhadas	Tipo de leitura	Nível de escrita
Clarice - 6 anos e 4 meses	4 anos	Leitura de contos de fadas e de placas da rua (quando a mãe não chega cansada, à noite, antes de dormir). Brinca de formar palavras com alfabeto móvel.	Leitura silenciosa	Silábica - alfabética
Lia - 7 anos	4 anos	Leitura da bíblia para crianças e contos de fadas (às vezes, à noite, antes de dormir). Brinca de faz de conta com as crianças do condomínio.	Leitura silenciosa	Alfabética
Bianca 6 anos e 3 meses	4 anos	Leitura de contos de fadas e de histórias bíblicas (toda noite, antes de dormir, quando a mãe não está de plantão). Brinca de faz de conta com os irmãos.	Leitura oral e decodificada	Alfabética
Renata - 6 anos e 8 meses	4 anos	Leitura da bíblia para crianças e de contos de fadas (toda noite, antes de dormir). Brinca de faz de conta com os irmãos e a mãe; forma palavras com alfabeto móvel.	Leitura silenciosa	Alfabética
Carla - 6 anos e 1 mês	4 anos	Leitura de contos de fadas (às vezes, à noite, antes de dormir) e de placas e avisos na rua (durante os passeios); brinca de escolinha e de faz de conta com crianças da rua. Gosta de escrever bilhetes.	Leitura em voz alta e fluente	Alfabética
Edi - 6 anos e 3 meses	4 anos	Leitura de contos de fadas e de histórias bíblicas (toda noite, antes de dormir, quando a mãe não está de plantão). Brinca de faz de conta com as irmãs.	Leitura em voz alta e fluente	Alfabética
Camila - 6 anos e 11 meses	4 anos	Leitura de contos de fadas (toda noite, antes de dormir); brinca de escolinha e de casinha com a irmã de 15 anos.	Leitura em voz alta e fluente	Alfabética

QUADRO XII - GRUPO II

Criança/idade	Tempo de escolarização	Atividades compartilhadas	Tipo de leitura	Nível de escrita
Alex - 6 anos e 7 meses	4 anos	Leitura de contos de fadas (geralmente, aos sábados), rótulos e placas da rua.	Leitura em voz alta e decodificada	Silábica - alfabética
Laura - 7 anos	5 anos	Leitura de contos de fadas (às vezes, à noite); placas da rua, nome de lojas, receitas e de rótulos.	Leitura em voz alta e decodificada	Silábica-alfabética
Pedro 6 anos e 7 meses	4 anos	Leitura de contos de fadas (às vezes, à noite) e rótulos (durante os passeios).	Leitura em voz alta e decodificada	Silábica - alfabética
Plínio - 6 anos	4 anos	Leitura de contos de fadas (às vezes, à noite, antes de dormir).	Leitura em voz alta e decodificada	Silábica - alfabética
Rebeca - 6 anos e 11 meses	5 anos	Leituras de contos de fadas e de livro sobre boas maneiras (geralmente, antes de dormir).	Leitura em voz alta e decodificada	Silábica - alfabética
Sabrina - 6 anos e 11 meses	5 anos	Contos de fadas (quando a mãe chega cedo); nome das lojas, avisos (durante os passeios).	Leitura em voz alta e decodificada	Alfabética

Comparando a competência para operar com a leitura e com a escrita, das crianças dessa pesquisa, apesar do nosso grupo não representar amostra significativa, podemos concluir que aquelas que interagem ativamente em práticas de leitura e de escrita na família apresentam melhor desempenho, na escola, nessas duas habilidades.

As seis crianças do primeiro grupo, isto é, aquelas cujas famílias não só acreditam que a família contribui para a aprendizagem da criança, mas que também desenvolvem atividades compartilhadas de leitura e de escrita com os filhos, sistematicamente, apresentaram um nível de leitura e de escrita mais evoluídos do que as do segundo grupo. As famílias das crianças do “grupo I” dispõem de tempo para as crianças e, quando não estão na escola, estão na companhia de uma pessoa da família (pai, mãe, avô, avó ou irmã).

No segundo caso, a aquisição da leitura e da escrita depende, principalmente, do interesse da criança e da ajuda na escola. Fazem parte desse grupo crianças que, quando não estão na escola, passam a maior parte do tempo brincando sozinhas, sem muita interação com a pessoa que cuida. No geral quem cuida é a empregada doméstica ou a pessoa da família disponível naquele dia. Como disse a mãe da Laura: *“fica com quem estiver em casa”*.

Entre as crianças incluídas no “grupo II”, duas são filhos únicos; três têm irmãos mais velhos, porém estudam em horários diferentes, diminuindo dessa forma o contato durante o dia; uma criança tem irmã mais nova, mas, segundo ela, passa a maior parte do seu tempo (quando está em casa) com o cachorro.

Verificamos também nesse mesmo grupo que, três crianças precisaram de um tempo a mais nessa etapa de escolarização. Nesse caso, é perceptível que o tempo de escolaridade é menos significativo para a aprendizagem do que a qualidade de interação dos leitores mais experientes com a criança.

5.8 Criança e renda familiar

O tipo de vínculo com a UFC não determina a classe socioeconômica a que a criança pertence, uma vez que, na família, geralmente, há alguém que também exerce função remunerada; ou a família recebe ajuda de parentes e complementa a renda familiar.

QUADRO XIII - CRIANÇA E RENDA FAMILIAR

Criança	Nº. de famílias	Renda da família (salários mínimos por mês)
Alex	01	25
Laura	01	13
Carla	01	12
Camila (1), Clarice (2)	02	7
Sabrina (1), Renata (2)	02	6
Pedro	01	5
Edi/ Bianca	01	4
Rebeca (1), Lia (2)	02	3
Plínio	01	1 ½

Observando-se a distribuição de renda por família, constatamos que os sujeitos incluídos nesta pesquisa têm um poder aquisitivo bastante diversificado, variando entre um salário mínimo e meio a vinte e cinco salários mínimos.

De acordo com os dados obtidos nos testes de leitura e aqueles referentes sobre a renda familiar é fácil notar que não há uma relação direta, nesse grupo, entre o nível conceitual em que a criança se encontra e a situação econômica da família. É certo que o poder aquisitivo mais elevado possibilita a aquisição de livros e de outros bens materiais, no entanto, a decisão a respeito do emprego da renda depende do que a família considera como relevante.

Segundo Bourdieu (1998), a família é responsável tanto pela transmissão do patrimônio econômico, como do patrimônio cultural, porém acentua que o capital cultural constitui o elemento da bagagem familiar que mais exerce impacto na definição do destino escolar dos filhos. Em suas considerações sobre as desigualdades escolares, ressalta a diminuição do peso do fator econômico, comparado ao fator cultural.

Para Bourdieu, o capital cultural, uma herança puramente social, é o responsável pela diferença no rendimento das crianças na escola. Nesse sentido, crianças com maior acesso a bens culturais teriam maiores chances de obter melhor desempenho na escola.

Este estudo mostrou que o capital cultural também apareceu como mais significativo do que o capital econômico. Conforme os dados apresentados nos Quadros VII, VIII e XII, a criança, cuja aquisição da leitura e da escrita se encontra em um nível menos avançado, tem família que recebe maior salário - vinte e cinco salários mínimos, enquanto, uma das crianças que lê fluentemente e escreve observando algumas normas ortográficas pertence à família que recebe apenas três salários mínimos por mês.

De classe socioeconômica privilegiada ou não, a família transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso; portanto, cada família é responsável por uma maneira singular de compartilhar esse patrimônio. É impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos. Segundo Bourdieu (1998), o indivíduo é um ator socialmente configurado, conforme veremos no item a seguir.

5. 9 Seis sujeitos da pesquisa em evidência

Os dados apresentados nesta parte inicial dos resultados referem-se à totalidade das crianças e das famílias inseridas no estudo. Como a pesquisa é de natureza qualitativa, julgamos relevante incluir descrições, detalhadas, de um número menor de sujeitos.

Selecionamos seis crianças que podem representar dois grupos: um com interações freqüentes e sistemáticas relacionadas às práticas de leitura e escrita e outro com interações menos freqüentes e assistemáticas.

Apresentaremos, então, dados relacionados com a contextualização da criança na família; depoimentos da criança e de seus componentes familiares; e exemplos das escritas²⁵

²⁵ As escritas foram analisadas a partir das características da maioria das palavras de cada texto.

das seis selecionadas. Vale ressaltar que as escritas foram produzidas a partir das gravuras seguintes, utilizadas para a análise do nível conceitual da escrita da criança.

Após a contextualização de cada uma das seis crianças, apresentaremos um quadro-síntese para melhor visualização de todas as informações apresentadas.



▪ **Criança 1:** Pedro – 6 anos e 7 meses

Pedro mora com a mãe e a empregada doméstica - adolescente que cursa a 5ª série de Ensino Fundamental, porém passa a maior parte do tempo brincando com jogos de encaixe ou desenhando, sozinho.

Conforme os depoimentos a seguir, Pedro não demonstra muita afinidade com a pessoa que cuida dele, sequer a chama pelo nome.

Com relação à orientação da tarefa da escola:

- *Quem orienta minhas tarefas é a menina que minha mãe arranjou.*

Com relação às práticas de leitura da mãe:

- *Minha mãe que gosta muito mais de ler [...] quando ela não ta passeando, ela lê até meia noite, quando eu já to dormindo.*

Com relação à escrita:

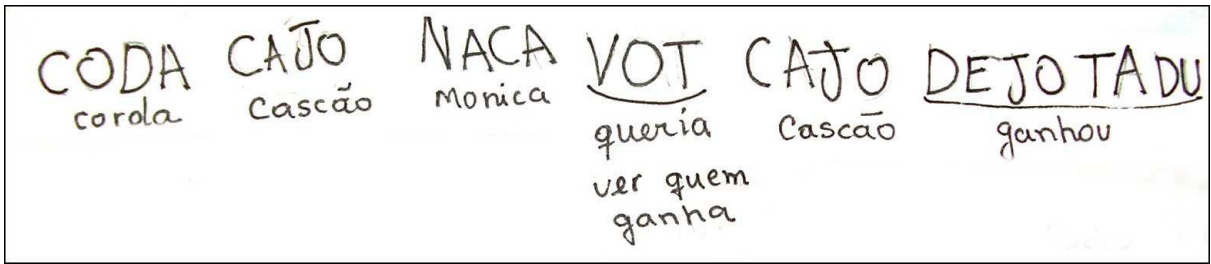
- *Minha mãe escreve no trabalho, mas eu não vejo, porque eu não vou com ela.*

A mãe de Pedro confirma essa realidade;

- *Às vezes eu observo a Dori lendo pra ele a coleção bíblica. [...] vez ou outra eu chamo a atenção para algo escrito, não com muita frequência. No Dragão do Mar ele coloca a ficha no lugar do refrigerante preferido.*

Leitura – Pedro leu globalmente o texto escrito por ele. Quanto à leitura do conto infantil, leu decodificando as palavras. Diante de dificuldades na decodificação, pedia ajuda à pesquisadora.

Escrita espontânea do texto produzido pelo Pedro



▪ **Criança 2:** Camila – 6 anos e 2 meses

Camila vive com os avós e uma irmã. Quando entrevistada, fez o seguinte comentário a respeito de suas experiências com leitura e a escrita:

Com relação à orientação da tarefa da escola

– *Meu avô ajuda nas tarefas. [...] eu aprendi a ler em casa. Meu avô lia, aí eu lia também, aí eu inventava qualquer coisa.*

Com relação à escrita, a irmã declara:

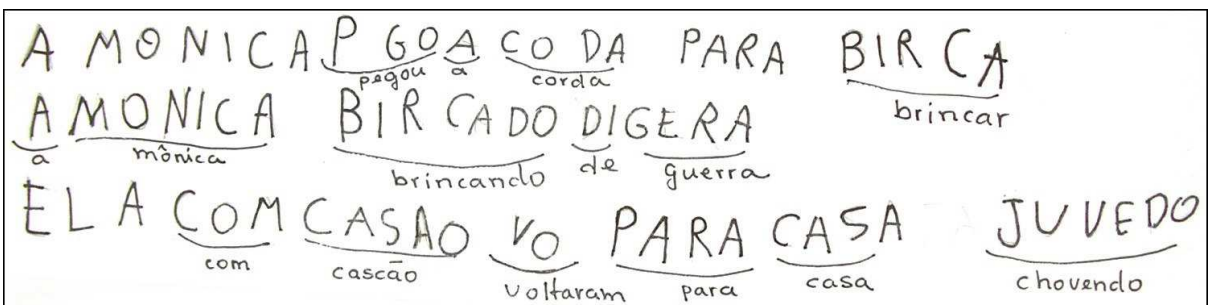
– *Todo dia eu escrevo um recado, ou o número de um telefone. Escrevo nem que seja: eu sou linda! Eu sou bonita!*

O avô confirma as observações de Camila:

– *Ela faz a tarefa da escola comigo. [...] quando sai pra passear, peço que Camila faça um relatório da viagem – que relate tudo que aconteceu. [...] no Natal é um presente e um livro. [...] as histórias, quando vem do colégio, antes de dormir, quem conta é o avô ou a avó. Camila sempre teve muita vontade de ler. Ela sempre pegava um livro e ficava olhando, como se estivesse lendo.*

Leitura – enquanto escrevia o texto, Camila o lia sempre que acrescentava uma palavra. Nesses momentos fazia algumas alterações na grafia das palavras. Ao finalizar, leu todo o texto fluentemente. Quanto à leitura do conto infantil, leu fluentemente, em voz alta.

Escrita espontânea do texto produzido pela Camila



▪ **Criança 3:** Alex – 6 anos e 7 meses

Alex vive com os pais e dois irmãos mais velhos, pré-adolescentes. Conforme o depoimento de sua mãe, e pelo que observamos no domicílio no período da entrevista, a companhia do Alex, quando não está na escola, é a televisão.

Por ser o mais novo da família e por entenderem que Alex ainda não lê com desenvoltura, os pais pouco incitam para que participe das rodas de leitura (momento em que a mãe e os irmãos mais velhos se reúnem para ler). Esse fato foi comprovado também na entrevista com a família. Embora as perguntas da entrevista fossem direcionadas para as práticas de leitura envolvendo Alex, as respostas se voltavam para as práticas com os filhos mais velhos:

– *Quando estou lendo eles querem que eu leia para eles; - O Alex participa pouco por conta do horário, às vezes no sábado; -Vendo as rodas de leitura com os irmãos ele se empolgava para entrar na roda, mas ele não sabe ler. Eu leio por ele.*

Com relação à escrita, Alex revela:

– *Meu irmão e minha irmã escrevem quando vão fazendo a tarefa.*

Tentando justificar a falta de integração do Alex ao grupo, a mãe explica:

– *O Alex foi o filho que dei menos atenção, mas foi o que aprendeu mais e sabe mais. Assiste televisão e ao mesmo tempo brinca com jogos de montar ou de carrinho. Brinca de vídeo game. Aprende na televisão. A TV a cabo ensina muito, mas não deixa assistir programa besta, tipo o Chaves.*

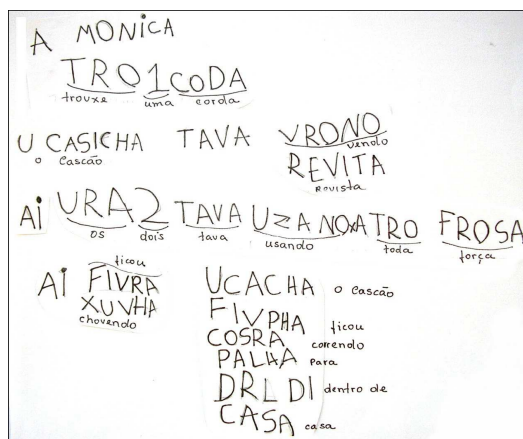
Alex reforça as observações da mãe:

– *Quando não estou na escola, fico algumas vezes assistindo TV e outras com meu irmão treinando luta.*

Apesar das várias situações de leitura e de escrita, detectadas na família, a criança participa, apenas, como espectadora. Primeiro tem que aprender a ler, para depois ler. Essa é a concepção de seus pais.

Leitura - Alex leu o texto escrito por ele decodificando a maioria das palavras. Diante da impossibilidade de decodificar as palavras escritas de forma silábica-alfabética, lia globalmente. Leu o conto infantil decodificado as palavras, porém precisou da ajuda da pesquisadora para ler as que não conseguia.

Escrita espontânea do texto produzido pelo Alex:



▪ **Crianças 4 e 5:** Edi e Bianca – 6 anos e 3 meses

Obs.: a entrevista com a mãe foi a mesma para os dois, porém as informações específicas de cada um foram registradas.

Edi e Bianca são gêmeos, moram com a mãe e uma irmã de oito anos. A mãe trabalha por escala (plantão) e, quando está no hospital, o empregado doméstico cuida das crianças.

Segundo a mãe das crianças, a pessoa que cuida não gosta de ler, portanto, não ajuda as crianças na tarefa da escola. Quando a mãe não está presente, se necessário, pedem a ajuda do pai. Embora não more na mesma casa com as crianças, está sempre disposto a ajudar quando é solicitado.

A mãe lê, com as crianças, contos bíblicos, contos de fadas ou inventa histórias, todas as noites, quando não está no plantão. Conforme seu depoimento:

- *Cada um lê uma vez, antes de dormir. A gente lê até seis (6) livros por semana.*

Durante os passeios a mãe costuma chamar a atenção dos filhos para as placas:

- *O nome Habib's, o nome do teatro, o nome da escola etc.*

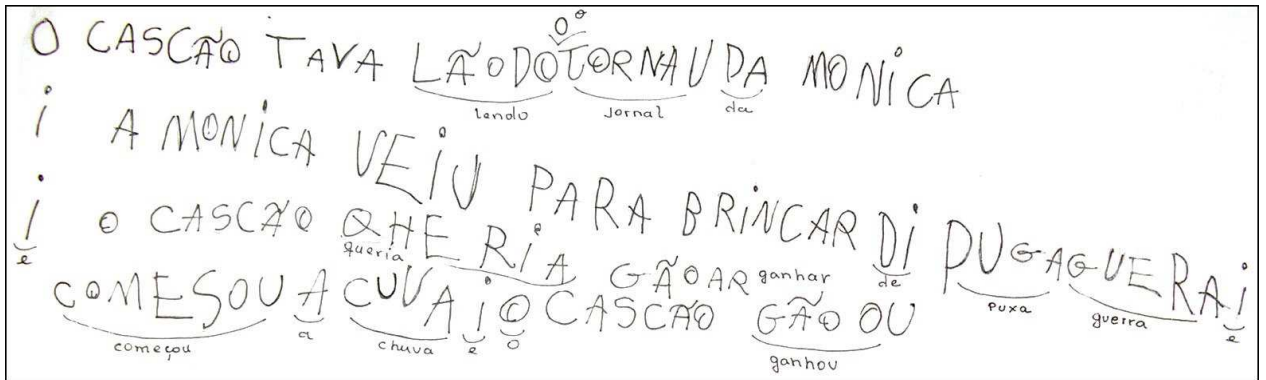
As crianças descreveram suas experiências com leitura e com escrita da seguinte maneira:

Bianca: - *Eu leio, às vezes. Minha mãe e minha irmã que lêem, porque eu não gosto. Minha mãe escreve cartas de amor para o Jorge.*

Edi: - *Às vezes eu leio com as minhas irmãs e com a minha mãe e, às vezes, eu leio só.*

Leitura – Edi relia silenciosamente o texto à medida que acrescentava palavras. Nesses momentos fazia correções conforme suas concepções. Ao finalizar leu fluentemente em voz alta. Quanto ao conto infantil, leu fluentemente em voz alta.

Escrita espontânea do texto produzido pelo Edi



Leitura – Bianca leu o texto produzido por ela decodificando as palavras. Durante a leitura acrescentou palavras que havia omitido. Quanto à leitura do conto infantil, fez leitura decodificada e pediu a ajuda da pesquisadora, em alguns momentos, para confirmar a leitura de algumas palavras.

Escrita espontânea do texto produzido pela Bianca



▪ **Criança 6:** Carla – 6 anos e 1 mês

Carla mora com os pais e uma irmã de dois anos. Seus pais passam o dia no trabalho e a empregada doméstica cuida das crianças, sob o olhar dos avós que moram na casa em frente.

Segundo a mãe de Carla, ela gosta de brincar na rua, no final da tarde, com os amigos e com o tio de nove anos.

– *Toda tarde tem essa brincadeira: ciranda cirandinha, escolinha, adoleta, esconde. A mãe compra papel, lápis e livros que são utilizados nessas atividades.*

Quanto às tarefas da escola, a mãe relatou:

– *Quem olha é o pai à noite, ou eu antes de dormir. -O pai geralmente lê os livros que ela trás da escola. A Carla já sabe ler.*

A criança confirma o depoimento da mãe e acrescenta detalhes:

- Às vezes, eu leio e, às vezes, alguém lê; - Quando não estou na escola eu assisto televisão, ou faço as tarefas, ou resolvo brincar. -Eu gosto de dono da rua, pega-pega, esconde-esconde, casinha, boneca, de brincar de fadas e de feitiçeras com meu tio Ari, com o Isaac e com a minha irmã, na rua.

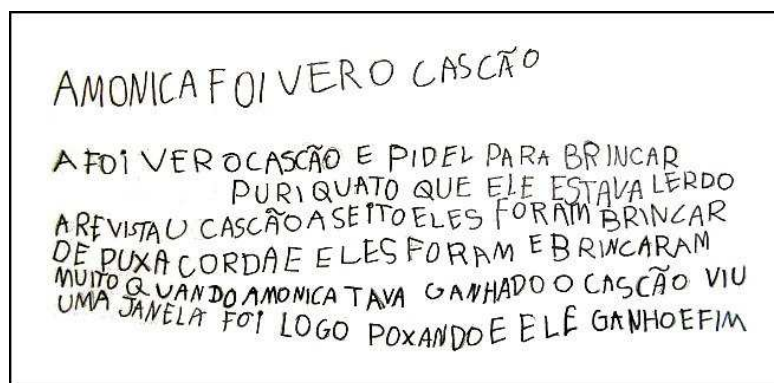
Com relação à escrita, Carla responde:

- Um dia minha mãe escreveu no caderno que me amava e até me chamou de princesa.

Os pais de Carla quase não dispõem de tempo para interagir com as filhas durante a semana, no entanto, propiciam condições para que as crianças participem de práticas de leitura e de escrita e de brincadeiras com outras crianças. Compram livros e outros materiais, como caderno e lápis, para incentivar essas atividades.

Leitura – Carla relia o texto, com frequência, para se certificar de que não havia esquecido palavras. Quanto percebeu a falta da Palavra “Mônica”, na primeira linha, escreveu a frase completa. Analisou um pouco e depois falou: - esse é o título. Quanto ao Conto Infantil, leu fluentemente em voz alta.

Escrita espontânea do texto produzido pela Carla



QUADRO XIV – SÍNTESE DO NÍVEL DE LEITURA E DE ESCRITA DAS SEIS CRIANÇAS E AS ATIVIDADES COMPARTILHADAS DE LEITURA E DE ESCRITA.

Criança	Nível escrita de	Nível de leitura	Interação em atos de leitura	Interação em atos de escrita
Pedro	Escrita silábico-alfabética	Leitura decodificada de textos curtos. Compreende textos longos, lidos com a ajuda de um leitor experiente.	Leitura de histórias bíblicas pela secretária e de rótulos com a mãe, às vezes.	A mãe escreve no trabalho ou em casa após o filho dormir
	Escrita	Leitura fluente,	Leitura de contos de fadas	A irmã escreve,

Camila	alfabética com dificuldades ortográficas.	tanto de textos curtos, como de textos longos.	pela avó ou irmã, diariamente.	diariamente, bilhetes, tarefas da escola, na presença da criança.
Edi	Escrita alfabética com dificuldades ortográficas.	Leitura fluente, tanto de textos curtos, como longos.	Leitura de contos de fadas e de histórias bíblicas, 4 ou 5 vezes por semana, sempre que a mãe não está de plantão; leitura de placas e de rótulos.	A mãe escreve cartas na presença da criança
Bianca	Escrita alfabética com dificuldades ortográficas.	Leitura oral decodificada de textos curtos. Compreende textos longos, lidos com a ajuda de um leitor experiente.	Leitura de contos de fadas e de histórias bíblicas, 4 ou 5 vezes por semana, sempre que a mãe não está de plantão; leitura de placas e de rótulos.	A mãe escreve cartas na presença da criança
Alex	Escrita silábica - alfabética	Leitura decodificada de textos curtos. Compreende textos longos, lidos com a ajuda de um leitor experiente.	Leitura de contos de fadas, de placas da rua e de rótulos, pela mãe e/ou pai e irmãos, nos finais de semana.	A mãe escreve no trabalho. Em casa escreve com os filhos mais velhos, as tarefas da escola.
Carla	Escrita alfabética com dificuldades ortográficas.	Leitura fluente, tanto de textos curtos, como de textos longos.	Leitura de contos de fadas, gibis e de outros contos com o tio, amigas e/ou mãe, diariamente.	A mãe escreve bilhetes com as crianças. Diariamente a criança brinca de escolinha com outras crianças.

Por esse recorte podemos observar a relação entre os contextos de leitura e de escrita das crianças e o nível de *aquisição* da escrita e da leitura de cada uma, inclusive a diferença entre crianças de um mesmo contexto familiar.

Nesses seis exemplos, assim como nos demais sujeitos da pesquisa, as diferenças no nível de aquisição da leitura e da escrita das crianças não se relacionam com a quantidade de livros que cada uma possui, com a posse do livro, tampouco com nível socioeconômico da família, como foi demonstrado no decorrer desta dissertação. As diferenças são observadas em função da qualidade de interação do leitor mais experiente com a criança.

No geral, as crianças que interagem mais e de maneira mais sistemática com práticas de leitura e de escrita apresentam melhor desempenho nas habilidades de ler e escrever. Um fato, no entanto, que chamou a atenção diz respeito aos gêmeos. Embora os dois apresentem desempenho semelhante em relação à leitura e à escrita, compartilhem das mesmas práticas de leitura e de escrita, verificamos maior disposição de um para a leitura e do outro para a escrita. Bianca sente-se mais à vontade quando é solicitada a escrever, inclusive gosta de

desenhar. Bianca foi a única criança da pesquisa que, ao terminar, o teste de escrita, perguntou se podia desenhar a história. Já o Edi resiste quando é solicitado para escrever, no entanto, gosta de ler e exibe seu orgulho sobre essa habilidade. Essa peculiaridade foi ressaltada pela mãe, durante a entrevista:

- *Eu acho que a Bianca ainda vai despertar para a vontade de ler. Escreve mais do que lê.*
- *O Edi tem interesse mais por leitura. Pega uma caixa de remédio e lê sem ninguém mandar.*

Não podemos deixar de levar em consideração o fato de que as crianças desta pesquisa pertencem a famílias alfabetizadas e que a leitura e a escrita são imprescindíveis para o exercício do trabalho de pelo menos uma das pessoas da família. Portanto, estamos tratando de sujeitos que convivem com atos de leitura e de escrita com função social real.

Entendendo que as crianças elaboram suas representações e executam suas ações a partir dos significados extraídos na interação com seu grupo de pertença, podemos concluir que este é um grupo privilegiado, no sentido de ter acesso à leitura e à escrita na própria família e por estudarem em uma escola onde os professores além de interpretes²⁶ são também interpretantes²⁷.

Nessa perspectiva, para as crianças que não convivem com alfabetizados na família, realidade de muitas crianças da classe popular brasileira, que não têm oportunidade de freqüentar uma escola de qualidade, aprender a ler e a escrever passa a ser uma conquista muito difícil.

Os dados apresentados pelo UNICEF (2003) mostram que a Educação brasileira acontece, em grande parte, em condições sociais e pedagógicas precárias, contribuindo, dessa forma, para o elevado índice de analfabetismo. Essa realidade revela o quanto esse direito básico de todo cidadão é desrespeitado. Trata-se de uma necessidade e direito do indivíduo, “[...], pois a leitura está implicada por muitas práticas sociais, e a impossibilidade de realizá-las impede, em alguma medida, o sujeito de participar delas”. (BRITTO, 1999: 97).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), art. 4º, 1990, afirma ser a educação, entre outros, direito de toda criança.

²⁶ Sujeito que realiza um ato de interpretação. (FERREIRO, 1996).

²⁷ Interpretante: quando o ato de interpretação realizado para um “outro” (conhecido como parcial ou acidentalmente incapaz de agir como interprete) o interprete converte-se em interpretante. (FERREIRO, 1996).

Quando a família se encontra impossibilitada de contribuir para que esse direito seja cumprido de fato, a escola de Educação Infantil poderá, por meio dos professores qualificados, cumprir sozinha o papel de interpretante da língua escrita.

Segundo Ferreiro (1996), do ponto de vista material, a escrita é um conjunto de marcas intencionais e as práticas sociais de interpretação as transformam em objetos lingüísticos. A criança em desenvolvimento necessita de um leitor experiente que a ajude na compreensão das complexas relações entre essas marcas e o seu significado, isto é, precisa de um interpretante. Para que os atos realizados pelo outro, no entanto, se transformem em conhecimento da criança, é preciso que as interações nas atividades, tanto de leitura como de escrita, sejam interessantes, significativas e também reais.

Uma interação complexa entre interpretante, criança em desenvolvimento (que também é interprete, só que em outro nível) e as propriedades do sistema de marcas conduz lentamente à transformação das marcas: de objetos globalmente porém não analiticamente transparentes para uma crescente analiticidade. (FERREIRO, 1996: 168).

As crianças, desde que tenham oportunidade, são leitoras e escritoras muito cedo. Na medida em que as características literárias e lingüísticas do texto sejam de sua autoria, a criança é escritora, mesmo que utilize um “escriba”. Do mesmo modo, são leitoras, mesmo que alguém leia para que extraia o significado do texto.

Porém, “o drama de muitas crianças é que, não tendo contato com interpretantes nos seus primeiros anos, ao chegarem à escola tampouco os encontram”. Não encontram quem empreste voz ao impresso para que as marcas gráficas (objeto simbólico) sejam interpretadas como escrita. Não é o caso das crianças desta pesquisa.

CONCLUSÕES

Nossa longa experiência como professora de Educação Infantil, bem como os estudos e reflexões sobre a prática pedagógica, o desenvolvimento e a aprendizagem sempre suscitaram em nós uma inquietante indagação: como a interação entre características individuais de cada criança (cognitivas, sociais e emocionais) e os fatores ambientais se refletem no processo de aquisição de conhecimentos? No caso específico da leitura e da escrita, quando a escola de Educação Infantil expõe sistematicamente todas as crianças a situações de aprendizagem significativas e prazerosas, que fatores ambientais estariam mais relacionados com seus avanços em direção ao entendimento do nosso sistema alfabético?

Empiricamente, levantávamos a hipótese de que o nível socioeconômico da família, o grau de escolaridade dos pais e a presença, no ambiente familiar, de práticas de leitura e de escrita seriam os fatores diretamente responsáveis pelas respostas das crianças às situações de aprendizagem que a escola propõe. O acompanhamento e a avaliação do desempenho das crianças em atividades de leitura e escrita nos diversos níveis de educação infantil nos quais lecionamos, porém, não confirmavam nossas hipóteses, pois os avanços das crianças não tinham relação linear com as características familiares ora descritas.

Esta pesquisa objetivou entender como esses fatores advindos do ambiente familiar se articulam com a capacidade que a criança de seis a sete anos tem de extrair e elaborar significados a partir de suas experiências. Pretendemos, portanto, identificar, mediante o estudo da criança contextualizada, a dimensão e o sentido que as famílias atribuem à leitura e à escrita e compreender como as significações são partilhadas entre os leitores experientes e as crianças em processo de alfabetização e letramento.

A metodologia utilizada nos permitiu, além da identificação das práticas e funções da leitura e da escrita nas famílias, reflexões acerca da importância dos fatores que sempre consideramos relevantes e de outros identificados no percurso do estudo, para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Os depoimentos dos entrevistados e as observações *in loco* evidenciaram facetas da interação dos leitores mais experientes e iniciantes que se sobressaíram como significativos no êxito da habilidade leitora e escritora das crianças.

Em cada domicílio, uma surpresa, contrariando nossas hipóteses sobre o que seria um ambiente próprio para a aprendizagem. Por exemplo, constatamos que o fato de a criança morar com o pai e a mãe, ou ter avós morando junto, não assegura um ambiente de interação favorável à aprendizagem de leitura e de escrita. Mesmo porque o fato de estar junto, de

conviver em famílias numerosas, obrigatoriamente não significa que adultos e crianças compartilhem os mesmos significados sobre os atos de ler e de escrever. Bem assim, a melhor situação financeira, também, não garante a aquisição de materiais e oportunidade de situações que favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita.

O capital econômico até possibilita a aquisição de livros e de outros tipos de impressos, no entanto, a escolha entre a aquisição desse tipo de material e de outros bens de consumo, bem como as interações com as crianças, dependem de valores da família e da concepção que tem sobre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Portanto, para compreender a criança e o que ocorre no seu processo de aprendizagem de leitura e de escrita, é necessário ultrapassar, de fato, os limites da escola e conhecer sua história em práticas de leitura e de escrita. A família tem papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem da criança; é ela quem transmite para os seus descendentes um nome, um modelo de vida moral, ético, religioso e um patrimônio cultural. Para entender qual o papel da criança nas interações familiares, o sentido de seus gestos, de suas ações, de suas concepções e sentimentos é imprescindível conhecer de perto o âmbito familiar do qual ela é parte.

As famílias deste estudo diferem significativamente umas das outras em termos de renda e pertencem a diferentes segmentos da Universidade (professor, aluno e funcionário de níveis diferentes), mas se aproximam pela oportunidade de terem acesso ao “capital cultural”, advindo, principalmente, do vínculo empregatício com essa Instituição.

Mesmo pertencendo a segmentos socioeconômicos diferenciados, as crianças gozam de certos privilégios. Primeiro, por estarem inseridas em famílias alfabetizadas, letradas, onde os atos de leitura e de escrita são atividades relevantes à vida, como instrumento de comunicação e expressão, trabalho, aquisição de conhecimentos, formação pessoal e entretenimento. Segundo, porque a escola na qual estudam considera que os significados estabelecidos no contexto social, mais precisamente na família, constituem o ponto de partida para o ensino sistematizado de leitura e de escrita.

Embora as aprendizagens advindas da família e da escola se diferenciem qualitativamente, uma vez que na família os conhecimentos são formados a partir do que a criança consegue apreender de sua realidade cotidiana, e na escola as atividades de leitura e de escrita são sistematizadas a partir de um planejamento, as experiências tanto de uma como de outra estão interligadas e se complementam dialeticamente.

Como espaço histórico e simbólico, é na família que se desenvolvem os vínculos afetivos, a divisão de trabalho, as competências, os hábitos e os valores. Em relação à leitura e

à escrita, o sentido dos hábitos e dos gestos de pessoas significativas é interpretado pelos leitores iniciantes, como demonstram os depoimentos de pai e filha, deste estudo:

– *Profissionalmente falando a leitura e a escrita é importante em tudo, até para o exercício da cidadania. Eu sempre admirei quem sabe se expressar bem.* (Pai)

– *Eu acho lindo a pessoa ler. É bom aprender ler porque fica inteligente. Eu quero ficar inteligente e saber de tudo, de todas as coisas.* (Lia)

De acordo com Bourdieu (1998), a família é responsável por uma maneira singular de partilhar o patrimônio cultural, e essa herança puramente social é responsável pela diferença no rendimento escolar. As crianças com maior acesso a bens culturais seriam aquelas que teriam maiores oportunidades de obter um bom desempenho na escola.

Em suas considerações, Bourdieu ressalta a diminuição do peso do fator econômico, comparado com o fator cultural. Neste estudo, constatamos fato semelhante: as três crianças que apresentaram melhor desempenho na leitura, bem como as seis que demonstraram melhor desempenho na escrita, não estão incluídas no grupo de crianças inseridas em famílias com maior renda familiar.

Apesar de todas as crianças da pesquisa terem adquirido a competência sobre a língua escrita, notamos que as concepções mais elaboradas a respeito da língua escrita e da leitura não estão vinculadas nem aos *bens institucionalizados* (títulos graduação, pós-graduação), nem aos *bens objetivados* (livros, por exemplo). Vinculam-se, principalmente aos *bens incorporados* individualmente mediante a participação ativa em práticas de leitura e de escrita, no ambiente sociocultural onde se localizam.

Com relação aos *bens institucionalizados*, verificamos que nem todas as crianças cujos componentes familiares se destacam na Universidade por seus títulos (graduação, pós-graduação e línguas) apresentaram níveis de aquisições de leitura e de escrita mais elaborados. Por exemplo, das seis (06) crianças que apresentam melhor desempenho em leitura e escrita, o grau de escolaridade mais elevado não foi significativo:

- três (03 crianças) têm um dos pais com nível superior;
- três (03 crianças) têm um dos pais com nível médio.

Por outro lado, das sete (07) crianças que apresentam nível conceitual de escrita menos elaborado e lêem decodificando, pertencem a famílias cujos pais possuem maior nível de escolaridade:

- uma (01 criança) tem ambos os pais com nível de pós-graduação (mestrado);
- três (03) crianças têm um dos pais com nível superior;
- três (03 crianças) têm um dos pais com nível médio.

O mesmo foi observado com relação aos *bens objetivados*, pois o fato de os pais serem possuidores de uma biblioteca razoavelmente bem equipada não assegura que as crianças também tenham um bom acervo literário. Até porque não é apenas a condição financeira que determina a escolha de ter ou não um bom acervo. Esta é uma questão que passa pelo sentido atribuído à leitura e à posse do livro, como mostra o exemplo a seguir, identificado neste estudo. A família do Alex se destaca das demais em relação à renda familiar, no entanto tem a seguinte concepção sobre a aprendizagem da leitura: primeiro, a criança precisa aprender a ler, para em seguida ter acesso a livros. Esta mesma família possui um pequeno acervo literário e no geral é constituído por livros escolares. Outros impressos que circulam no domicílio são emprestados, e a maioria das práticas de leitura, como de jornal e textos sobre formação pessoal, são realizadas, solitariamente, no próprio computador, ou envolvendo apenas os leitores experientes. Esse tipo de atitude pouco contribui para a compreensão pela criança que se encontra em processo de *aquisição* da leitura e da escrita. Conforme pesquisas nessa área, aprende-se a ler, lendo, e a escrever, escrevendo.

Asseveram Ferreiro e Teberosky (1991), Downing (1987), Goodman (1987) e Lahire (1991) que não basta a criança estar cercada de muitos objetos e circular em ambientes estimulantes do ponto de vista escolar. Ressalta Lahire (1997) que “é preciso estar atento para as modalidades efetivas de transmissão destes bens culturais”. A construção do sentido da leitura e da escrita é resultado da participação ativa da criança em atos de leitura e de escrita, com significado, mediados por pessoas mais experientes.

Estudos sobre diferenças individuais na aquisição do letramento, apresentados por Stanovich (1986), ressaltam a importância da correlação entre “organismo e ambiente”. Segundo ele a inserção de indivíduos em ambientes ricos em práticas de leitura, não por acaso, é fundamental para o processo de *aquisição* da consciência fonológica – mecanismo que habilita o sucesso na leitura precoce. “Apesar dos indicadores gerais do funcionamento cognitivo, como inteligência não verbal, vocabulário e compreensão auditiva contribuirão significativamente para predizermos a facilidade da *aquisição* da leitura inicial, a consciência fonológica sobressai-se como um indicador mais potente”. (STANOVICH, 1986: 3).

Sendo a leitura e a escrita uma representação simbólica, as atitudes das pessoas em contextos de práticas de leitura e de escrita permitem que as crianças percebam o sentido dessas práticas e elaborem concepções a esse respeito, quando participam ativamente, isto é, trabalham cognitivamente na aquisição de seus próprios bens culturais.

Para os sujeitos deste estudo, a convivência com pessoas letradas e alfabetizadas já representa grande contribuição. Embora nem todas as famílias compreendam que a

aprendizagem ocorra a partir da interação ativa da criança em práticas de leitura e de escrita, observamos que, mesmo apresentando particularidades, todas proporcionam aos seus filhos momentos de leitura no próprio domicílio. Em 66% das famílias, a mãe desenvolve a leitura compartilhada com a criança, no entanto, outras pessoas, como avós, irmãs, tios e a empregada doméstica, em alguns casos, também desenvolvem com a criança esse tipo de atividade.

Leitores experientes e iniciantes participam de atividades diversas, tais como: leitura compartilhada de contos infantis; dialogam sobre os textos lidos; desenvolvem juntos as atividades e pesquisas que a escola propõe; elaboram listas de compras; comunicam-se por bilhetes; participam da execução de receitas culinárias; resolvem desafios de revistas infantis (caça-palavras e cruzadinhas); e mantêm uma relação pautada no diálogo.

Em algumas famílias, as leituras dependem (em parte) do programa de incentivo à leitura que a escola desenvolve. Nesses casos, os pais se sentem na obrigação de ler com as crianças pelo menos os livros que elas pegam emprestados na escola (quatro livros da literatura infantil por semana). Já em outras famílias, as interações em práticas de leitura e de escrita são mais intensas.

Ainda referindo-nos às interações em práticas de leitura e de escrita dos sujeitos deste estudo, foram identificados dois tipos: interação direta e interação indireta.

A interação direta ocorre quando os pais ou pessoa outra da família desenvolvem juntamente com a criança atividades compartilhadas de leitura e de escrita. Os depoimentos exemplificam esse tipo de interação:

– [...] o pai chegava do trabalho, tomava banho, deitava na cama e lia historinhas, leitura coletiva pra toda família. Televisão, o mínimo possível. O pai sempre lê todos os livros do NDC;

– Às vezes minha mãe lê, às vezes meu pai. Porque eu peço a eles pra ler.

A interação indireta ocorre quando os pais proporcionam situações e atividades relacionadas à aprendizagem da leitura, mas não interagem diretamente com a criança. Criam um espaço, em casa, onde as crianças realizam brincadeiras de natureza simbólica, que contribuem para a formação de leitores e escritores. Levam as crianças às livrarias para que escolham os próprios livros, adquirem outros tipos impressos que interessam às crianças, como as revistas para brincar e jogar, e compram cadernos, lápis e outros materiais.

Na interação indireta, os pais contribuem para que crianças de idades diferentes, e em variados níveis de aprendizagem, brinquem de escolinha, de caça-palavras, de cruzadinhas, de *adedonhas*, entre outras; que leiam histórias e dramatizem; desenhem, pintem e escrevam

bilhetes, listas e combinados. Essas atividades possibilitam às crianças agirem como os adultos, em situações imaginárias, bem como entenderem que o mundo é representado por signos. Segundo Vygotsky (1994), a brincadeira é uma forma de a criança expressar sentimentos, compreender o mundo, entender a forma de sentir, pensar e agir das pessoas de sua cultura.

Das doze famílias, dez desenvolvem as leituras compartilhadas em situação de recolhimento, isto é, no próprio quarto antes de dormir. Esse hábito de ler na intimidade também foi observado entre os leitores mais experientes, principalmente os pais, nas leituras solitárias, antes de dormir. O quarto também, na maioria das famílias, é o espaço do domicílio mais utilizado para a realização das tarefas escolares das crianças.

Alguns leitores da família, incluindo adultos e crianças, revelaram em seus depoimentos gostos diferenciados com relação à leitura, no entanto a leitura de contos de fadas, de revistas, de livros religiosos e de impressos com função pragmática está presente em todos os domicílios.

Os contos de fadas se destacam entre as leituras preferidas por adultos e crianças. Os pais falam que é prazeroso ler para as crianças antes de dormir. Os mais solicitados pelas crianças são os clássicos: Cinderela, Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho e Cachinhos de Ouro.

Além dessas práticas comuns a todas as famílias, no geral, as leituras cumprem as seguintes funções: comunicação interpessoal, aquisição de conhecimentos, entretenimento, formação pessoal, formação profissional e com função pragmática.

Quanto ao tipo de impressos utilizados nas famílias, foram identificados os seguintes: livros da literatura infantil, livros técnicos, escolares e religiosos, jornais, revistas, romances, poesias, fábulas, cordel, lendas e impressos do tipo urbano e doméstico (placas, catálogos etc.).

Já a escrita é utilizada com as seguintes funções: como meios de comunicação e expressão; como instrumento de trabalho e estudo; e com função pragmática. Mesmo apresentando estilos e suportes diferenciados, no geral, as escritas foram identificadas na forma de pesquisa, dissertação, questionário, redação, tarefas escolares, resumos de livros, *e-mail*, bilhete, carta, cartão, bate-papo eletrônico, letra de canção, poesias, agendas, fichas de cliente, receita culinária, trabalhos dirigidos, provas, apostilas, relatório, requerimento, listas de compras, de vendas e de telefones.

Durante as observações *in loco*, foi percebido que os livros e outros tipos de impressos, por diferentes motivos, ocupam espaços diversos nos domicílios. Encontram-se na sala, no

quarto de empregada, na área de serviços, no escritório e, principalmente, no quarto de dormir. Para esse fato, obtivemos justificativas do tipo: no quarto - local mais tranquilo para leitura e facilidade de acessar o livro antes de dormir; no escritório - local de realizar atividade séria; em outros locais: falta de espaço para a organização de uma sala de estudo.

Também foi observado, neste estudo, o livro como objeto de consumo – o fato de “não ser dono do livro”, ou de ter poucos livros, causa certo constrangimento para aquelas crianças que possuem um acervo reduzido e utilizam geralmente livros emprestados. Constatou-se que a não-posse de um acervo expressivo de livros, em alguns casos, está relacionada com a situação financeira da família (salário reduzido). Em outros, a família não considera importante tal *aquisição*, pelo fato de a criança ser nova e não ter adquirido a habilidade leitora desejada, ou porque os livros que a escola empresta bastam.

Este estudo, assim como os de Cazdem (1987), Clay (1976), Ferreiro e Teberosky (1991), Sawaya (1992), Soares (2003), Teberosky e Colomer (2003), mostram que o modo como a família organiza materialmente a sua vida cotidiana, como estabelece relações sociais e atribui significados ao seu modo de ser, sentir e agir em um determinado tempo e espaço, interfere na formação da criança como leitora.

Constatamos que o tempo dedicado aos filhos, o tipo de atividade compartilhada e a *aquisição* de livros dependem das concepções que os pais têm a respeito da aprendizagem da criança e do que acreditam ser melhor para que seu filho ou filha se desenvolva.

As famílias deste estudo se dividem em dois grupos, em relação às concepções que têm sobre a aprendizagem: um grupo formado por 50% das famílias acredita que a aprendizagem está relacionada com o ato de observar. Observar leitores na família contribui para que a criança aprenda a ler e escrever. Os outros 50% crêem que a criança aprende a ler e a escrever, participando de atos de leitura e de escrita e brincando com jogos de palavras e de letras, juntamente com pessoas mais experientes.

Vale lembrar que não basta a família desenvolver várias atividades intelectuais, ou pertencer a uma classe socioeconômica privilegiada para que a criança compreenda o que se lê, como e para quê. Como mencionamos antes, o *capital incorporado* foi identificado como um dos fatores que mais contribuiu para a diferença nos avanços conceituais sobre a aquisição da leitura e da escrita. Aquelas crianças cujas famílias proporcionavam oportunidades para que lessem e escrevessem conforme suas concepções e que participassem de atos reais de escritas e de leituras compartilhadas com pessoas mais experientes apresentaram avanços mais significativos nos testes realizados para identificar essas habilidades.

Sem desprezar o trabalho desenvolvido na escola, responsável em grande parte pela apropriação que todas as crianças fizeram do sistema alfabético convencional, nas famílias, onde as interações envolvendo práticas de leitura e de escrita acontecem de modo mais intenso e sistemático, as crianças apresentam melhor desempenho nos testes de leitura e de escrita. Essa constatação se mantém, mesmo quando outras pessoas que não são os pais desenvolvem as “leituras compartilhadas”. Isso é o que demonstram os resultados dos testes de leitura e de escrita realizados no primeiro semestre do ano letivo.

Com relação à leitura:

- todas (13 crianças) leram com a devida compreensão; e
- das treze, seis (06) realizaram leitura automatizada e sete (07) utilizaram a estratégia da decodificação.

Com relação à escrita:

- todas (13 crianças) escreveram conforme suas concepções;
- das treze, sete (07) crianças escreveram alfabeticamente e 06 apresentaram escrita silábica-alfabética.

As crianças identificadas como as que interagiam mais em atos de leitura e de escrita e contaram com o apoio sistemático da família demonstraram avanços expressivos na aprendizagem; algumas atingiram a competência para a leitura (leitura alfabética) antes de ingressarem no último ano da Educação Infantil. As demais, cujas interações foram pouco sistematizadas em casa, conseguiram ler alfabeticamente e escrever de forma bem mais elaborada, no primeiro semestre do último ano da Educação Infantil.

Uma particularidade foi verificada no caso das crianças gêmeas. Uma gosta mais de escrever, enquanto a outra mais aprecia ler. Apesar de estarem inseridos em um mesmo contexto, onde as interações e as leituras compartilhadas de leitura são significativas, é admissível que outros fatores, não estudados neste caso, interferem nas preferências e disposições para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Mesmo fazendo parte de uma cultura letrada, onde as práticas de leitura e de escrita fazem parte do cotidiano, notamos que há, nas famílias pesquisadas, variações quanto aos hábitos e usos dessas práticas. Há variações relacionadas às práticas de leitura e de escrita, quanto à preferência de leitura, ao local, ao horário, ao modo como as práticas são realizadas, e quanto ao sentido que essas práticas têm para cada família.

Essas variações interferem na aprendizagem das crianças, pois, conforme o contexto, o grupo de pertença, cada criança, de forma singular, extrai significados, elabora suas representações e executa suas ações.

Finalizando, notamos que as análises e reflexões que este estudo possibilitou nos fazem compreender que, mesmo considerando a diferença e a diversidade dos contextos sociais e culturais, quando a escola cumpre o seu papel, todas as crianças podem desenvolver, em ritmos e tempos diferentes, a competência para a leitura e para a escrita. Quando, porém, a escola conta com a parceria da família, o rendimento de aprendizagem modifica-se qualitativamente.

Como explicitado anteriormente, os resultados de presente estudo contrariaram algumas concepções que havíamos desenvolvido como professora de Educação Infantil. Confirmaram, também a importância da parceria entre a escola e a família e a relevância das práticas de leituras compartilhadas para a compreensão, pela criança da funcionalidade da escrita e da sua estruturação.

É importante destacar a impossibilidade de generalizar os resultados deste estudo, pelas razões que serão a seguir discriminadas. Inicialmente as crianças não são representantes da população brasileira, pois seus pais têm vínculos com a Universidade e em suas famílias todos fazem uso da leitura e da escrita. Depois, vale ressaltar que todas as crianças participam de um programa de Educação Infantil fortemente comprometido com a alfabetização e o letramento e as práticas culturais da família estão em sintonia com as práticas culturais escolares.

As práticas sociais de leitura e de escrita, desenvolvidas em casa são similares às práticas desenvolvidas na escola (experiências com livros, uso funcional da escrita, leituras compartilhadas, entre outros). Mesmo cansados, os pais, após uma rotina de trabalho e/ou estudo, ainda encontram motivação para desenvolverem, à noite, atividade compartilhada de leitura com os filhos.

As crianças deste estudo são, portanto, *herdeiras*²⁸ do patrimônio cultural da família, isto é, têm o privilégio de pertencer a famílias cujos recursos culturais e materiais possibilitam e/ou potencializam a transmissão de um capital cultural. Esse fato contribui para o sucesso da aquisição da leitura e da escrita dos leitores iniciantes

Esta pesquisa não teve como objetivo a intervenção, porém, proporcionou aos pais, durante as entrevistas, momentos de reflexão sobre a importância da qualidade de interação com os filhos em atos de leitura e em outros momentos de convivência. Ao finalizar os questionamentos sobre as práticas de leitura e de escrita na família, ouvimos, em forma de desabafo, comentários do tipo: *Acho que deveríamos incentivar mais a leitura de [...]*;

²⁸ Segundo Bourdieu e Passeron, 1964.

Interagimos pouco com [...]; Quando sair para passear com as crianças, vou procurar dar mais atenção; ou Acho que não dei tanta atenção a educação de [...].

A alfabetização tem de ser funcional, relevante e significativa para cada criança e para a sociedade em que vive. O professor tem papel imprescindível na aprendizagem da criança, pois cabe a ele: a) facilitar a compreensão da natureza do sistema, mediante situações - problemas envolvendo atos de leitura e de escrita; b) planejar de acordo com a realidade e níveis conceituais da criança; c) avaliar as estratégias de intervenção e o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança; d) organizar o tempo, o espaço e o material necessários para um ambiente de alfabetização e letramento.

Para se tornar letrada, a criança precisa saber o que a escrita representa, como se estrutura e para que serve. Dessa forma, a proposta de toda escola de Educação Infantil, que pretende alfabetizar e letrar, deve antes de tudo levar em consideração que cada criança traz para a escola sua bagagem cultural e não é uma receptora passiva. Ela age ativamente na elaboração e reelaboração dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo social a que pertence, principalmente a família.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **A Criança na Família e na Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

ARIÈS, F. **A História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BAGNO. M. **Preconceito lingüístico: o que é e como se faz**. São Paulo: Loyola,

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V.N.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BEE, H.A. **A Criança em Desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BILAC, O. **Poesias infantis**.. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1949.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **A investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Alegre, 1994.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Francisco ALVES, 1975.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. **Les Héritiers**. Les Etudiants et la culture. Paris: Minuit. 1964.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRITTO, L. P. Leme. Máximas impertinentes. In: CONDINI, P.; PRADO, J. **A Formação do leitor: pontos de vista**. Rio de janeiro: Argus, 1999.

BRONFENBRENNER, U. **The Ecology of Human Development**. Cambridge, Ma: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. Discovering what families do. In: ANDREWS, Arlene Bowers. **Trends in everyday lives of children: family life**. Childwatch International Study Group on the Effects of Political and Economic Transformations on Children. Institute for Families in Society, University of South Carolina, 1998.

BRUNER, J. **Atos de significação**; trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

CAZDEM, C. B. A Língua escrita em contextos escolares. In FERREIRO, Emília; PALLCIO, Margarita Gomes (Orgs.). **Os processos de leitura e escrita**. Novas perspectivas. Trad. Maria Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 85 - 101.

CHARTIER, A. M. Leitura Escolar – Entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*. 1995. Nº. 0.

CHARTIER, R. (Org.). **História da Vida Privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes; Trad. Hildegard Feist. 6ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CHARTIER, R.. **A História Cultural entre Práticas e Representações**. Lisboa: Difel edit, Ltda, 1996.

CLAY. M. .M. Early Childhood and Cultural Diversity in New Zealand. **Reading Teacher**, 1976, 333-342.

COLL, C., MARTIN, T., MAURI, M. e MIRAS, J. Onnubia, I., Solé, A. Zabala. **Construtivismo em Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997.

DANTAS, H. **A infância da razão**: Uma introdução à psicologia da inteligência de Henri wallon. São Paulo: Manole Dois, 1990.

DAVIS, A. M., ‘Harriet. **Tubman School**: community perspectives’, em Hymes et al., 1981.

DEHEINZELIN, M. **A Fome Com a Vontade de Comer**. Uma Proposta curricular de Educação Infantil. Petrópolis: Vozes, 1994.

DENZIN, N. **The Reserarch Act**. New York, McGraw Hill, 1978.

DOWNING, J. A influência da escola na aprendizagem. In FERREIRO, E.; PALLACIO, M. G. (Orgs.). **Os processos de leitura e escrita**. Novas perspectivas. Trad. Maria Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 182-194.

FERREIRO, E.. **Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever**; Trd. Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 95).

_____ Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferença. In: CASTORINA, A., FERREIRO, E. KOHL, K. e LERNER, D. **Piaget-Vygotsky. Contribuciones para replantar el debate**. Buenos Aires: Paidós, 1996

_____ **Reflexões sobre a alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales (et. Al) 19ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____ e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. 4ª ed.. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

_____ Luria e o desenvolvimento da escrita na criança. **Cadernos de pesquisa**, 1994. 88: 72/77, Fev.

_____ PALACIO, M. G. (coords). **Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas**; Tradução de Maria Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____ **Alfabetização em Processo**. Trad. Cunha Lima, Maria do Nascimento Paro. 7ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

FLAVELL, J. H.. **A Psicologia do Desenvolvimento e Jean Piaget**. Tradução de Maria Helena Souza Porto. São Paulo: Pioneira, 1975.

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1994.

GALVÃO, I. **HENRI VALLON: Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOODE e HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

GOODMAN, Y.. O desenvolvimento em crianças muito pequenas. In FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Orgs.). **Os processos de leitura e escrita**. Novas perspectivas. Trad. Maria Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 85 - 101.

GROSSI, E P. **Didática da alfabetização**. Vol. I, II e III. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

KAMII, C. **Piaget para Educação Pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KATO, M. (org.) **Concepção de Escrita pela Criança**. Campinas: Pontes, 1988.

_____ **No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

KOHL, M. O. **VYGOTSKY**. Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-histórico. Série pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1993.

KRAMER, S. e ABRAMOVAY, M. **Alfabetização na Pré-escola: experiência ou necessidade?** **Cadernos de Pesquisa**, 1985. p. 52:105-107.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões o improvável**. São Paulo. Ática: 1997/1998.

LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LASLETT. **Household and the Family in Past Time, Cambridge**. Cambridge University Press, 1972.

LEMLE, M. A Tarefa da Alfabetização: Etapas e Problemas no Português. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, 1984 (15 (4): p. 41- 60.

LINS, S. D. Representações da leitura no início da alfabetização. In CRUZ. Silvia e PETRALANA, Monica (Orgs). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004 (p.287-299).

LOBATO, J. B. M.. **Cidades Mortas**. São Paulo: Brasiliense, 1959.

LUDKE, M. ANDRE, E. D. A. M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VYGOTSKY, L. S. Et alii. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone/ EdUSP. 1988.

_____ **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos sociais e culturais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. Trad. Pedro Maia soares. Companhia da Letras, 1997.

MASON, J. "Reading stories to preliterate children: a proposed connection to reading". AP. GOUGH; L. EHRI; R TREIMAN (eds). **Reading Acquisition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992.

MONTEIRO, L. P. e CARDOSO. N. A. família e criação de filhos. In: SOUZA, S. M. G. e RIZZINI, I. (Coord.). **Desenhos de Famílias – Criando os filhos: a família goianense e os elos parentais**. Goiânia: Coletânea Editorial, 2001. p. 95-115..

PAPALIA, D. E. **O Mundo da Criança**. Tradução de Maria Lúcia G. L. Rose; Revisão Técnica: Maria Ângela Carvalho Pallotta Gornick. São Paulo: Markon Books, 1998.

PARO, C. R., MACHADO, M.C.S.P. e OLIVEIRA, M. L. M..Perfil da família goianiense. In: SOUZA, S. M. G. e RIZZINI, I. (Coord.). **Desenhos de Famílias – Criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais**. Goiânia: Coletânea Editorial, 2001. P. 55-71.

PIAGET, J. **Biologie et Connaissance**. Paris, 1967, (em português, *Biologia e Conhecimento: ensaio sobre as regulações orgânicas e os processos cognitivos*. Petrópolis, Vozes, 1973)

_____ **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho - imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1990.

_____ e INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

PURCELL-GATES, V. **Other People's Words**: The cycle of low literacy. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

REGO, T. C. **VYGOTSKY**: Uma Perspectiva Histórica Cultural da Educação. São Paulo: Vozes, 1995.

ROCCO, M. T. F. **Acesso ao Mundo da Escrita**: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990, novembro, nº 75.

ROGERS, C. **Psicologia Social de La Ensenanza**. Madrid: visor/ MEC, 1987.

_____ e KURTINICK, P., (Orgs.). **Psicologia Social da La Escuela Primaria**. Barcelona: Paidós, 1992.

SÁNCHEZ, E. A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. In: COLL, C., MARCHESI, Á. e PALÁCIOS, J. (Coods) **Desenvolvimento psicológico e educação**; Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SARACENO, C. **Sociologia da Família**. Tradução: M.F. Gonçalves de Azevedo. Rio de Janeiro: Editorial Estampa, 1997.

SAWAYA, S. M. **Pobreza e linguagem oral**: as crianças do Jardim Piratininga. São Paulo: 1992. 263 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia da USP.

SCHIEFFELIN, B.B., e COCHRAN-SMITH, M. Learning to read culturally: Literacy before schooling. In H. GOELMAN, A. A. OBERG, e F. SMITH (Eds.), **awakening to literacy** (pp. 3-23). Exeter, NH: Heinemann.

SEFFRIN, L. M. **Diário de Bordo**. In **Projeto de Alfabetização Construtivista**. Porto Alegre: Vanguardas Pedagógicas, 1991.

SILVA, F.S. **Núcleo de Desenvolvimento da Criança da Universidade Federal do Ceará**. Anais do II Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, Florianópolis, 2002.

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª. Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

_____ **Linguagem escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1995.

SOLÉ, I. **Bases Psicopedagógicas de La Prática Educativa**. (Orgs.). El Currículum em El Centro Educativo. Barcelona. ICE/Horsori, 1990.

SOUZA, S. M. G. e RIZZINI, I. (Coord.). **Desenhos de Famílias** – Criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais. Goiânia: Coletânea Editorial, 2001.

STANOVICH, K. E. **Efeito Mateus na leitura**: algumas conseqüências das diferenças individuais na aquisição do letramento. Trad. Ricardo Leite e Livia Mesquita. Vol. XXI, N°4. Reading Research Quarterly, 1986.

TEALE, W.; SULZBY, E. (Eds.). **Emergent literacy**: Reading and Writing. Norwood, NJ: Ablex, 1986.

TEBEROSKY, A. e COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista; Trad. Ana Maria Net Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, A. GALLART, M.S. [et al]; trad. Francisco Settineri. **Contextos de Alfabetização Inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UNICEF. **Crianças e adolescentes no semi-árido brasileiro**, 2003.

VYGOSTKY, L. S. **Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos superiores; org. Michael Cole...[et al.]; trad. José Ciolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem – psicologia e pedagogia**. Trad. Jeferson Luiz Camargo; São Paulo: Martins, 1991.

_____. LURIA e LEONTIEV. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WALLON, H. **As Origens do Pensamento da Criança**. São Paulo: Mande, 1989.

_____. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veja, 1979.

_____. **As origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Européia, 1971.

WELLS, G. **Aprender a leer y escribir**. Barcelona : Laia, 1988.

WILSON, S. The use of ethnographic techniques in educational research. **Review of Educational Research**, 47: 245-265, 1997.

WOODS. C. A. A lectoescrita nas interações: uma busca das dimensões e significados no contexto social. In FERREIRO, Emília; PALLCIO, Margarita Gomes (Orgs.). **Os processos de leitura e escrita**. Novas perspectivas. Trad. Maria Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 250-267.

ANEXOS

ANEXO I

ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMI-ESTRUTURADA – CRIANÇA

Tópicos Guia

I. DADOS PESSOAIS

II. INTERAÇÃO ADULTO x CRIANÇA /CRIANÇA x CRIANÇA

- Quem é a pessoa mais significativa para a criança.
- Quais as atividades que praticam juntas.
- Quem orienta as tarefas da escola, onde são realizadas.

III. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA FAMÍLIA

- Outras atividades que a criança desenvolve em casa, quando não está na escola (brincadeiras, desenhos, leituras, jogos, etc.) e com quem.
- Práticas de leitura e de escrita em casa e/ou na rua.
- Função da leitura e da escrita (significação).
- O que determina as práticas de leitura e de escrita
- Portadores de texto que a criança conhece e utiliza.
- Local onde se realizam as práticas de leitura e escrita (local apropriado, na sala, no quarto, etc.)

IV. CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DA CRIANÇA SOBRE:

- Família
- Alfabetização (saber ler e escrever/ ser letrado)

ROTEIRO DA ENTREVISTA – CRIANÇA

I. DADOS PESSOAIS

Nome da criança: *Edi*

Data do Nascimento: *23 / 06 / 2005* - Idade: *6 anos e 3 meses* - Sexo: *Masculino*

Nome da Escola: *NDC*

Grupo: *IV*

Data da entrevista: *23 / 06 / 2005*

II. INTERAÇÃO ADULTO x CRIANÇA

1. Poderia me dizer quem mora em sua casa?

Minha mãe, o Paulo, a Lílian, a Aline, a minha avó, meu vô, a Bianca e eu.

2. Dessas pessoas que moram em sua casa, com quem você costuma ficar mais tempo?

Minha mãe e meu pai.

3. Quanto às tarefas da escola, quem ajuda e onde você costuma realizá-las?
Minha mãe faz comigo e, às vezes, ela diz pra eu fazer lá com o meu pai.

III. PRATICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA FAMÍLIA

4. Você gosta de desenhar? Por quê? E o que você gosta de desenhar?
Gosto de desenhar casas

5. E com relação às brincadeiras, de que você costuma brincar, com quem e onde?
Gosto de brincar de brinquedo em casa com minhas irmãs e no colégio eu brinco de blocos de Power Ranger

6. Quando você não está na escola o que você gosta de fazer?
Vou pro shopping com meu pai.

7. Quando você sai na rua, ou vai ao supermercado, ou no shopping com alguém, você observa essa pessoa lendo alguma coisa?
A gente pede pra ir pro shopping, pra Hihappy;. é um canto legal, tem brinquedo./ Meu pai ler só quando vai pra escola.

8. Você tem idéia do que ela está lendo? E para que? (ou se observa outras pessoas lendo ou escrevendo? O que? Para que?).
Meu pai lê os livros que tem lá na biblioteca da escola dele. Eu fui lá na biblioteca dele.

9. Você tem preferência por algum tipo de livro? Quais?
Sim. A palavra mágica.

10. Você mesmo lê, ou alguém lê para você? Por quê?
Às vezes, eu leio com a minha irmã e com a minha mãe e, às vezes, eu leio só. Eu leio os livros do NDC.

11. Cada pessoa tem preferência por um lugar para ler e escrever. Você também tem preferência? De que jeito e onde você costuma ler e escrever?
Lá no meu quarto, na cama.

12. Em sua opinião as pessoas da sua casa gostam de ler? O que elas lêem? Em sua opinião para que elas lêem?
A Lillian gosta de ler, mas a Bianca não sabe ler.

13. E com relação à escrita, você observa que as pessoas da sua casa costumam escrever? O que escrevem? Em sua opinião para que elas escrevem?
A Lillian estuda. Ela sabe letra cursiva. Ela só faz tarefa do colégio dela

IV. CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DA CRIANÇA SOBRE:

14. Você acha importante a criança, na sua idade saber ler escrever? Por quê?
Sim. Às vezes, leio no meu pensamento e, às vezes, eu leio com voz. Porque coisa de ler é legal.

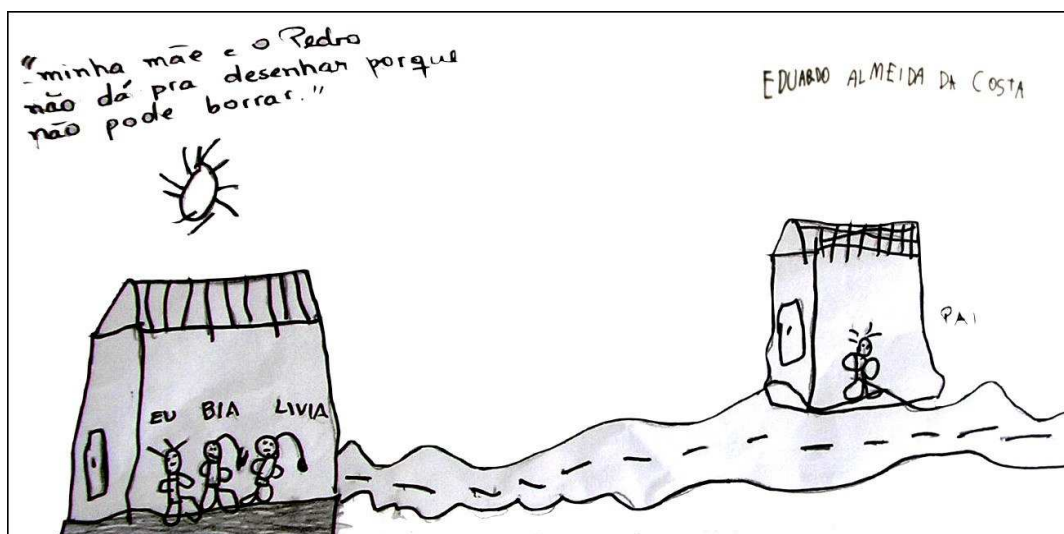
15. Você acha que aprendeu (vai aprender) a ler em casa ou na escola? Por quê?
Na escola e em casa, a Livia me diz, em casa, na escola eu aprendo muito.

16. Alguém na sua casa já falou sobre a importância das pessoas saberem ler e escrever? O que eles falam?
Mas a Bianca que já tem seis anos não sabe ler, ainda.

17. Em sua opinião é importante que todas as pessoas saibam ler e escrever? Por que você pensa assim?
Sim, menos a Bianca. Porque quando ela tinha cinco anos, ela ainda não aprendeu a ler. Ler é muito legal.

18. Nós discutimos uma porção de assuntos interessantes, há alguma coisa que nas não discutimos? Há algo que você gostaria de dizer?
Não.

19. Você mora em uma família. Mostre-me o que você sabe sobre sua família, fazendo o desenho.



ANEXO II

ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMI-ESTRUTURADA – FAMÍLIA

Tópicos Guia

I. DADOS PESSOAIS

II. INTERAÇÃO ADULTO x CRIANÇA

- Quem é a pessoa mais significativa para a criança.
- Quais as atividades que praticam juntas.
- Quem orienta as tarefas da escola, onde são realizadas.
- Atividades que a família proporciona a criança quando não está na escola (brincadeiras, desenhos, leituras, filmes, teatro, jogos, lazer, etc.).

III. PRATICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA FAMÍLIA

- Práticas de leitura e de escrita em casa e fora de casa.
- Função da leitura e da escrita (significação).
- O que determina as práticas de leitura e de escrita
- Portadores de texto que a família tem em casa e utiliza.
- Local onde se realizam as práticas de leitura e escrita

IV. CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA SOBRE:

- Família
- Alfabetização (saber ler e escrever/ ser letrado)

ROTEIRO DA ENTREVISTA – FAMÍLIA

I. DADOS PESSOAIS

Nome do entrevistado: *Claudia Alves de Carvalho*

Parentesco com a criança: *Mãe*

Endereço: *Gustavo Sampaio, XXXX – São Gerardo*

Data da entrevista: *25 / 05 / 2005*

1. Quem são as pessoas com as quais a criança mora? Qual o parentesco de cada uma dessas pessoas com a criança?

Com a mãe, a irmã gêmea, e a irmã de oito anos e o Paulo (não é parente, mas toma conta das crianças quando estou de plantão.

2. Qual o nível de escolaridade dessas pessoas?

Mãe: 2º grau – Científico e Técnico em Enfermagem;

Paulo – 1º ano do Ensino Médio;

Pai – terminando Engenharia de Alimentos;

Lílian – 1ª série do Fundamental;

Irmã gêmea – alfabetização, Grupo IV

3. Qual a profissão das pessoas com as quais a criança convive (principal atividade)?

Mãe – Técnica em enfermagem;

Paulo – Empregado doméstico;

Pai – Estudante.

4. Qual a renda da família? (quantos salários)

Quatro (4) salários mínimos

II. INTERAÇÃO ADULTO x CRIANÇA

5. Quem cuida da criança?

A mãe e o Paulo. O pai fica com as crianças algumas vezes, enquanto eu chego do trabalho ou enquanto espera o transporte escolar.

6. Quando o principal “cuidador” não é a mãe, qual o motivo para o fato?

O Paulo cuida das crianças enquanto eu trabalho. Nos dias de folga do trabalho, pois trabalho por escala, quem cuida sou eu.

7. Qual a pessoa da família que (a criança) demonstra maior apego? Por quê?

Acho que o Edi se dá bem com todo mundo, mas gosta muito da prima Aline de 14 anos.

8. Você observa que seu (sua) filho (a) demonstra algum interesse especial por alguma atividade? (do que ele mais se ocupa quando não está na escola) Qual o motivo dessa preferência?

O Edi brinca e lê. Escuta Cd de música. Escuta de história e acompanha a leitura do livro.

9. Dessas atividades que seu filho (a) utiliza em casa, você acha que pode contribuir para que ele (a) aprenda a ler e escrever? Por quê?

Sim. O Edi lê uma revista sozinho; lê as placas, um livro de romance. A irmã ajuda muito... Eles criam histórias.

10. Quem orienta as tarefas que a escola envia para serem realizadas em casa? Qual o motivo dessa escolha?

Eu quando estou de folga. Às vezes o pai, ou a prima. O Paulo tem outras coisas para fazer.

11. Qual o local utilizado para esse tipo de atividade? Onde?

A mesa, na sala de jantar.

12. Além da orientação da tarefa, você (ou outra pessoa) desenvolve algum tipo de leitura e/ou escrita com a criança? Por quê? Em qual momento?

Levam os livros pra eu ler, os livros que pegam no NDC. Eles escrevem bilhetes pra mim e levam pra eu ler; levam as tarefas pra eu corrigir; peço que cada um leia uma

vez, antes de dormir; antes de dormir leio histórias da Bíblia, Contos de fadas; e crio histórias que se relacionam com as desobediências das crianças. A gente lê até seis livros por semana.

13. Quando você sai à rua, você costuma chamar a atenção da (nome da criança) para algo escrito? (Chama a atenção da criança para avisos, propagandas, nome de ônibus, ou loja) Em qual situação?

Eles ficam chamando a atenção para os nomes que já sabem ler. Chamo a “atenção para algumas coisas”: “olha o Habbis”, “o teatro”, “a loja”, “a escola da irmã”...

III. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA FAMÍLIA

14. Que tipo de material de leitura existe em casa. Você poderia citar? (jornal, cartas, livros, folder, panfletos, etc.)? Qual o motivo da existência desse material?

Livros de história, romances, revistas (gibis e veja), histórias da Bíblia.

15. A criança tem acesso a todo esse material? Justifique sua resposta.

Sim, mas o Edi é demonstra mais interesse.

16. Como esse material é adquirido?

Eu compro as revistas, os livros infantis com Cd (pouca quantidade); a maioria dos livros infantis são os que pegam emprestados da escola. A gente lê até seis livros por semana. Eles pegam na escola e a Lílian pega na escola dela; os romances espíritas eu pego emprestado com as amigas.

17. O que as pessoas de sua família costumam ler? Qual o motivo da escolha?

Romance, suspense, contos, cordéis, revistas de saúde e da enfermagem. Eu gosto de ler em si... Os leitores são a mãe e as crianças. O Paulo não gosta de ler.

18. Como lê (leitura silenciosa, oral, individual, em grupo...)?

Leio depois que os meninos tão dormindo, sossegada, sem ninguém pra me incomodar; leio no ônibus.

19. Onde costumam ler?

No sofá, ali na varanda, e até no ônibus, menos no banheiro.

20. Você tem preferência por algum tipo de leitura? Por quê? Poderia citar?

Literatura, contos (Iracema), romance espírita; na internet leio assuntos variados: sobre ansiedade, estresse...

21. Com relação à escrita, o que costumam escrever?

Cartas por e-mail

22. Para que escrevem?

Para desabafar, para conversar, contar e saber as novidades.

23. Onde os atos de escrita, geralmente, acontecem?

Em casa, na mesa (sala de janta) de dia ou à noite. No trabalho faço os relatórios dos pacientes.

24. Você usa a escrita com frequência? Em quais situações?

Durante os plantões (2ou 3 vezes por semana) faço os relatórios. E-mail, todo dia.

25. Esses momentos de leitura e de escrita ocorrem na presença da criança? Chama a atenção da criança para tais atividades, em algum momento? Explique.

Leio na maioria das vezes com os meninos. Quando escrevo, às vezes, os meninos estão por perto.

26. O que você observa que seu filho (ou criança que cuida) mais gosta de ler? E de escrever?

O Edi lê tudo que pega. Gosta de ler os livros de histórias que acompanham os Cds infantis e os gibis. / Escreve as tarefas do colégio.

27. Como você descreve as experiências com a leitura e escrita que (nome da criança) teve ou ainda tem em casa?

O Edi tem muito interesse, mais por leitura. Pega uma caixa de remédio e lê sem ninguém mandar.

IV. CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA

28. Você acha importante que uma criança, na idade do (a) saiba ler e escrever? Por quê?

Eu acho. Desenvolve a criança em tudo; lendo a criança vai procurar saber sobre aquilo ali... (sobre as coisas).

29. Quando (nome da criança) foi à escola, ele manifestava interesse pela leitura? Caso afirmativo, que tipo de leitura?

Não. Ele foi muito pequenininho para a escola. Acho que foi despertando depois. Pequenininho, escutava música de criança.

30. E depois que passou a freqüentar a escola esse interesse aumentou ou diminuiu? Por quê?

Ele despertou o interesse na escola.

31. Em sua opinião é importante que todas as pessoas saibam ler e escrever? Por que você acha importante?

Eu acho. Da mesma forma que é para a criança é para o adulto, para interagir com tudo e com todos.

32. Você acha que de alguma forma a família pode contribuir para que a criança aprenda a ler e a escrever? Como?

Pode. Comprando material de leitura, tentando fazer a leitura com eles. Tem dia que são seis livros pra ler.

33. Para você o que é uma família?

É tudo.

34. Depois de tudo que falamos sobre leitura e escrita, como você acredita que a criança aprende a ler e escrever?

Aprende com o incentivo da família, da conversa, da brincadeira, do material. No geral, depende da escola. Da criança, o interesse.

35. Nós discutimos uma porção de assuntos interessantes, há alguma coisa que nos não discutimos? Há algo que você gostaria de dizer?

No começo, eu achava que os meninos nunca iam aprender a ler e a escrever. Edi lê as placas, os rótulos e as receitas. A Bianca ainda vai despertar o interesse.

ANEXO III

FICHA – SÍNTESE DAS OBSERVAÇÕES

Criança: Edi

Data: 25 / 05 / 2005

O pai das crianças mora na parte inferior do duplex com sua mãe, enquanto a ex-mulher mora com os filhos na parte superior. Segundo a mãe das crianças, este tem pouco contato com os filhos. Fica com eles em alguns momentos, sem muito compromisso.

Conforme o depoimento da mãe da criança, há bastante interação da mãe com as crianças em situações de leitura e de escrita. A mãe lê também dá a oportunidade para que cada um leia. Geralmente as leituras são realizadas em grupo e em voz alta.

A mãe está sempre disponível quando é solicitada pelas crianças, principalmente em situações de leitura e de escrita.

A mãe valoriza as atitudes das crianças e incentiva a leitura quando sai à rua com as crianças.

Segundo a mãe, apesar de participarem das mesmas atividades, a Beatriz é mais interessada por escrita e o Eduardo é mais interessado por leitura.

O material de leitura existente no domicílio é bastante reduzido, assim como os brinquedos das crianças.

Material de leitura identificado no domicílio.



ANEXO IV

Texto utilizado para o teste de compreensão da leitura:

O URSINHO CURIOSO

UM FILHOTE DE URSO ESTAVA PASSEANDO PELA FLORESTA QUANDO VIU UM BURACO NO TRONCO DE UMA ÁRVORE.

OLHANDO MAIS DE PERTO, REPAROU QUE MUITAS ABELHAS ENTRAVAM E SAÍAM DO BURACO.

CADA VEZ MAIS CURIOSO, O URSINHO METEU O FOCINHO NO BURACO, FAREJOU E DEPOIS ENFIOU UMA PATA.

QUANDO RETIROU A PATA, ELA ESTAVA LAMBUZADA DE MEL.

AS ABELHAS, ENFURECIDAS, SAÍRAM DO BURACO E MORDERAM O FOCINHO DELE.

O URSINHO TENTOU DEFENDER-SE DAS ABELHAS, MAS NÃO CONSEGUIU.

FINALMENTE, ROLOU PELO CHÃO E, NÃO MAIS AGÜENTANDO A DOR DAS PICADAS, VOLTOU CORRENDO E CHORANDO PARA JUNTO DE SUA MÃE.

ANEXO V

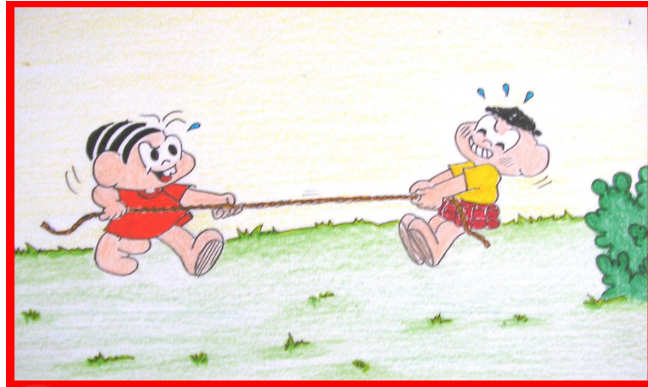
Compreensão textual do texto: URSINHO CURIOSO

CRIANÇA: _____

DATA: _____

1. NESSA HISTÓRIA QUEM ESTAVA PASSEANDO NA FLORESTA? a. <input type="checkbox"/> resposta adequada. b. <input type="checkbox"/> resposta inadequada. c. <input type="checkbox"/> a criança respondeu “não sei” ou não respondeu a pergunta.	Resposta da criança Obs.:
2. O QUE O URSINHO VIU, QUANDO ESTAVA PASSEANDO? b. <input type="checkbox"/> resposta adequada. c. <input type="checkbox"/> resposta inadequada. d. <input type="checkbox"/> a criança respondeu “não sei” ou não respondeu a pergunta	Resposta da criança Obs.:
3. O QUE ACONTECEU, QUANDO O URSO COLOCOU A PATA NO BURACO? a. <input type="checkbox"/> resposta adequada. b. <input type="checkbox"/> resposta inadequada. c. <input type="checkbox"/> a criança respondeu “não sei” ou não respondeu a pergunta	Resposta da criança Obs.:
4. NESSA HISTÓRIA, AS ABELHAS FICARAM ENFURECIDAS COM O URSO. POR QUÊ? a. <input type="checkbox"/> resposta adequada. b. <input type="checkbox"/> resposta inadequada. c. <input type="checkbox"/> a criança respondeu “não sei” ou não respondeu a pergunta	Resposta da criança Obs.:
5. POR QUE O URSINHO MEXEU NA CASA DAS ABELHAS? a. <input type="checkbox"/> resposta adequada. b. <input type="checkbox"/> resposta inadequada. c. <input type="checkbox"/> a criança respondeu “não sei” ou não respondeu a pergunta	Resposta da criança Obs.:
6. NO FINAL DESSA HISTÓRIA, O URSINHO VOLTOU CORRENDO E CHORANDO PARA JUNTO DE SUA MÃE. POR QUÊ? a. <input type="checkbox"/> resposta adequada. b. <input type="checkbox"/> resposta inadequada. c. <input type="checkbox"/> a criança respondeu “não sei” ou não respondeu a pergunta	Resposta da criança Obs.:
DESTAQUES:	

ANEXO VI



ANEXO VII

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

TERMO DE COMPROMISSO PARA MATRÍCULA

O Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC) além de oferecer um projeto de Educação Infantil para crianças entre 2 ½ e 6 ½ anos, é uma unidade acadêmica do Departamento de Economia Doméstica, onde ocorrem atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, relacionadas com a criança e a família. Antes, pois, de efetuar a matrícula de uma criança no NDC, os pais devem estar cientes dos seus objetivos e aceitar as seguintes situações:

1. Observação da criança por alunos dos cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade federal do Ceará e de outras Universidades;
2. Participação da criança em atividades educacionais, eventualmente conduzidas por estagiárias e alunos de disciplinas relacionadas com a Educação Infantil;
3. Participação da criança e/ou família em atividades de coleta de dados para pesquisa;
4. Utilização pelos pesquisadores de fotos e imagens da criança produzidas durante as atividades pedagógicas, em teses, livros e vídeos;
5. Participação dos pais em reuniões de natureza administrativa, pedagógica e psicológica;
6. Cumprimento das normas relacionadas com o funcionamento do NDC. (vide normas).

Assinatura do pai/mãe ou responsável

ANEXO VIII

Autorização das famílias para a publicação dos dados da pesquisa piloto

Com a finalidade de testar os instrumentos e procedimentos que serão utilizados durante uma pesquisa de mestrado da Faculdade de Educado Núcleo de desenvolvimento, linguagem e educação da criança, da Universidade Federal do Ceará, decidiu-se pela realização de uma pesquisa piloto. A coleta de dados ocorrerá a partir da aplicação de questionários de entrevistas com famílias e crianças na mesma faixa etária das crianças que participarão do estudo de caso; da aplicação de testes de leitura e de escrita e de leitura com a criança; da observação e registro através de fotografias de materiais de leitura e de escrita existentes no domicílio.

Ciente de que a pesquisadora resguardará dados confidenciais que possam comprometer a ética da pesquisa e a identidade da criança e da família, tais como: nome verdadeiro e endereço, autorizo a utilização pela pesquisadora de fotos, imagens, informações e depoimentos adquiridos durante a coleta de dados no domicílio.

Fortaleza, de de 2005

ANEXO IX

PESQUISA PILOTO

Pesquisa piloto é uma execução da pesquisa com um número reduzido de sujeitos, cujo objetivo é validar os instrumentos e procedimentos que serão utilizados no estudo.

Esta foi desenvolvida com três famílias, duas de Fortaleza – Ce: uma da periferia, vivendo com uma renda de três salários mínimos; outra de um bairro de localização mais privilegiada, cuja renda é de seis salários mínimos; e uma de uma cidade do litoral leste – Ce (colônia de pescadores), com renda familiar em torno de um salário mínimo, uma vez que a pesca é para consumo e para a venda.

Detectou-se que o grau de escolaridade das pessoas das famílias entrevistadas varia entre as primeiras séries de Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

1. Com relação às práticas de leitura e de escrita:

a) Material impresso existente nas residências das famílias pesquisadas:

- Livros didáticos (nas três residências);
- Novo testamento (nas três residências);
- Catecismo (em uma residência);
- Apostilas de um curso técnico (em uma residência);
- Revistas e outros (em uma residência).

b) O que as pessoas entrevistadas lêem:

- Novo testamento e/ou lições bíblicas (nas três residências);
- Boleto de água e energia (nas três residências);
- Catecismo (em uma residência);
- Livros didáticos para a orientação das tarefas de casa dos filhos (nas três residências);
- Boletins informativos, sobre o trânsito e dengue, que eventualmente chegam a casa (em uma residência);
- Revistas de pedidos de cosméticos (em uma residência).

c) O que as pessoas entrevistadas escrevem:

- Mensagem no celular casa (em uma residência);
- Diário (nas três residências);
- Lista de compras.

d) Interação entre o leitor/escritor significativo para a criança:

- Orientação da tarefa de casa (nas três residências);
- Leitura de história bíblica (em uma residência);
- Leitura de um conto de fada (em duas residências);
- Escrever uma lista de compras na frente da criança (em uma residência).

2. Práticas comuns nas famílias entrevistadas:

- *Leituras clandestinas*
- *Quando eu escrevo é só pra mim, sobre ela, mas só pra mim, depois que ela vai dormir.*
- *Ave Maria! Não tinha um dia que eu não escrevia. Eu inventava histórias de aventura. Escrevia os sonhos engraçados. Escrevia depois que tudo se acalmava, mas nunca li para o Victor e o cupim comeu tudo. Agora escrevo só no celular, através de torpedo (mensagens para as amigas).*
- *Quando as crianças dormem eu escrevo um diário. Um tipo de livro.*

3. Concepções das famílias sobre a aprendizagem da leitura e da escrita:

De acordo com as famílias entrevistadas a aprendizagem da leitura e da escrita depende de condições inatas. Embora ressaltem a necessidade do apoio da família. Ex.:

- Aprender depende dela e dos pais. Quando não aprende é porque já nasce assim... com o dom de aprender ou não, de ser inteligente ou não.
- A criança tem que ta na escola. A família é como um reforço [...] se o menino não se interessa não tem como ir pra frente.
- Praticando em casa e na escola e com o apoio da mãe.

4. Funções da aprendizagem da leitura e da escrita para as famílias:

- Conseguir emprego;

- Ter um futuro melhor;
- Saber localizar-se e resolver desafios do cotidiano (ler a placa do transporte coletivo; saber ler no consultório o nome do médico, anotar o nome, etc.).

CONCLUSÃO DA PESQUISA PILOTO

A pessoa significativa da família, para as crianças dessa pesquisa piloto, é a mãe. Das três mães entrevistadas, uma deixou de estudar na 4ª série do Ensino Fundamental e as outras duas concluíram o Ensino Médio. Observei que, quanto mais elevada a escolaridade maior a quantidade de material impresso existente em casa, entretanto, há pouca prática de leitura e de escrita nas três residências.

A prática de escrita e de leitura limita-se a satisfazer funções do cotidiano (anotar um endereço, escrever um nome, ler o valor da conta da água e luz) ou a orientação de tarefas escolares. Não percebeu-se preocupação com a interação entre os leitores e escritores da família e as crianças. As leituras, quando ocorrem raramente envolvem as crianças. As três famílias utilizam práticas de leitura e/ou escrita de forma “clandestina” à noite, quando todos dormem, principalmente as crianças.

As pesquisas, como as de Ferreiro e Teberosky (1991) comprovam que, o fato da criança, de sociedade letrada, estar em contato com pessoas que lêem e escrevem e com uma diversidade de material impresso fará com que ela aprenda mais facilmente a ler e escrever do que aquela que não teve contato com leitores e escritores. Mas além do contato, é de fundamental importância a interação da criança em situações de leitura e de escrita para que possa compreender o sentido dessas práticas. Como afirma Ferreiro (2002, p. 25), “todos os objetos (materiais ou conceituais) aos quais os adultos dão importância são alvo de atenção das crianças. Se perceberem que as letras são importantes para os adultos (sem que importe por que e para que são importantes), tentarão apropriar-se delas”.

É a partir de suas vivências que as crianças vão buscar um sentido para a leitura e a escrita; descobrem sua função; e desenvolvem estratégias para compreender como se estrutura a escrita. Apesar do pouco incentivo para a leitura e a escrita, as crianças, dessa pesquisa, demonstraram estar atentas ao uso, função e sentido atribuído à leitura e a escrita, por pessoas de sua família. Para o Victor “ler é importante para ler histórias”. (O único momento de interação da mãe com o filho em situações de leitura e de escrita é durante a orientação da tarefa de casa da escola e nos raros momentos em que lê a história de Noé). Já a Ana abre a cartilha na página da letra “Q” para escrever “P Q” = porque. A interação com sua mãe em situações de leitura e de escrita limita-se ao treino do nome, do endereço e da orientação da tarefa de casa enviada pela escola.

Quando a pesquisadora pediu que Victor escrevesse a palavra “mar”, ele ficou a pensar. A pesquisadora perguntou se ele conhecia alguma palavra que tinha o som parecido com a

palavra em questão, lembrou da faixa “MARINAS” – marca do carro do pai. Victor “lê” e identifica as letras do nome da marca do carro do pai. A mãe ficou surpresa quando ele citou esse fato, pois havia afirmado que não chamava a atenção do filho para qualquer situação de leitura e de escrita, exceto na hora de realizar as tarefas da escola. A mãe de Victor diz que, em casa, somente ela lê. Victor contesta, diz que o irmão, também, lê os livros da escola para fazer as tarefas.

A mãe da Ana diz que ela chama a atenção para o nome de lojas que vê na televisão, durante os passeios no shopping. A mãe diz que a criança já sabe algumas famílias silábicas, entretanto, Ana abriu sua cartilha que estava sobre a mesa, por iniciativa própria, para identificar a letra “Q” que precisava para completar a escrita silábica (uma letra representando um fonema) do texto proposto (escrita espontânea de um texto utilizado para a análise da escrita pela pesquisadora).

Dentre as atividades simbólicas, realizadas pelas crianças, que segundo Vygotsky (1994), contribuem para a aquisição da escrita, foram identificadas as seguintes: o desenho e brinquedo (faz de conta).

Com relação à concepção que os pais têm sobre a aquisição de leitura e da escrita, foi ressaltada nas três famílias a importância da escola e da ajuda da família. No entanto, para uma família, o suporte inato é fundamental. Conforme o depoimento da própria mãe: - *A aprendizagem é um dom e se a criança não tiver interesse, não se esforçar, não adianta nada.*

A seguir o depoimento das mães entrevistadas, sobre como pensam que os filhos aprendem a ler e a escrever:

- *A criança aprende em casa e na escola e com o apoio da mãe. A escola é só o roteiro;*
- *Aprender depende dela e dos pais. Eu não fui interessada porque comecei muito cedo a ir à festa e acho que se a Mãe tivesse ficado em cima de mim...;*
- *Depende dos dois (família e escola)... Se você não se esforçar não adianta nada... as atividades da escola não tem nada a ver.*

Neste ensaio não foi feita a correlação entre os dados obtidos através das entrevistas e os níveis de aquisição da leitura e da escrita das crianças. O amadurecimento para essa parte do estudo só ocorreu após a qualificação do projeto, a partir das sugestões dos integrantes da banca examinadora, da orientadora e de maior aprofundamento teórico.

ANEXOS DA PESQUISA PILOTO

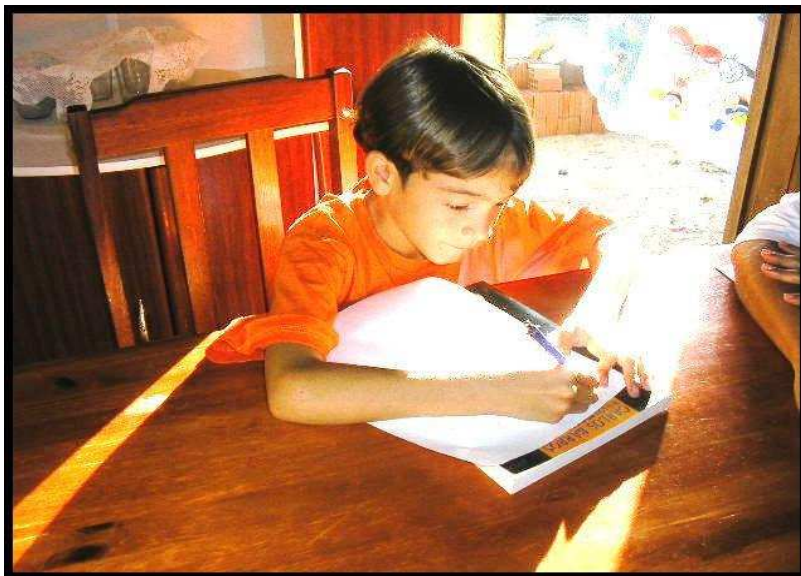
Sujeitos da pesquisa piloto



Ana – 5 anos – Alfabetização



Novo Testamento
Pequeno Catecismo de Iniciação Cristã



Vitor – 7 anos - Afabetização
Litoral leste – Ce
09/01/05



Livros guardados na caixa de isopor
Romances Espíritas
Apostila do curso de turismo
Contos de Fada
Livros Didáticos

Livros didáticos – 7ª série
Coleções de Contos de Fada



Representação gráfica (escrita e desenho)

A. Teste das quatro palavras e uma frase / Desenho da família do Victor

MAPIAXA No mar tem peixe.

PIAXA peixe VITOR Aelca

BOLA bola

BA tubarão

MA mar

CO caranguejo

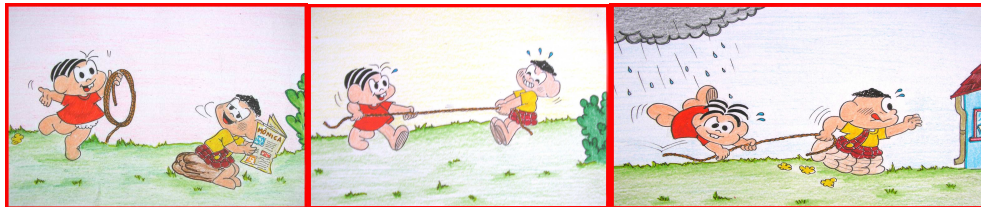


Vitor - 7 anos
Litoral leste - CE
09/11/05

B. Teste das quatro palavras e uma frase / Texto (descrição de uma gravura)



C. Gravuras que serão utilizadas com os sujeitos da pesquisa/ Escrita espontânea de crianças do NDC.



A MÔNICA ESTAVA COM CORDA E CASÇÃO ESTAVA LENDO
 A Mônica estava com corda e casção estava lendo
 LAURA
 5 anos

MDLAWADG^M
MCLA2AB
UBA2AUN
MAAYAB2

MARIANA

Ela chamou ele de fedorento.
Depois ela queria pegar ele.
Depois tava chovendo.
Ele correu direto pra casa.

Mariana
4 anos