

EXPECTATIVAS DE LETRAMENTO DE UMA COMUNIDADE RURAL E O LETRAMENTO SANCIONADO NA ESCOLA LOCAL: COOPERAÇÃO E CONFLITO *

Maria Emília Almeida da Cruz TÔRRES

RESUMO *A premissa maior da escola deve ser, em primeira instância, formar o cidadão letrado. Para que tal objetivo seja alcançado, é necessário que a escola conheça a orientação de letramento de seus alunos, para que a partir daí outros usos lhes sejam mostrados, visando atender suas necessidades e expectativas sobre a escrita e a leitura. É senso comum, porém, que as práticas de escrita na escola são centradas na transcrição do código da língua, propiciando o desenvolvimento de habilidades técnicas específicas do contexto escolar.*

Então, essa concepção do processo de alfabetização desprestigia as práticas que o aprendiz já conhece e nos aponta para a ideologia da escola ao prestigiar práticas de escrita características das classes letradas dominantes. Assim sendo, reconhecemos a escola como uma instância discriminatória, reforçando a exclusão e a estratificação social.

Pesquisas recentes, como as de Barton (1998) e Terzi (1995), apontam para a questão do aluno de meios pouco letrados, que tem suas práticas de escrita diferentes daquelas da escola e sua dificuldade em leitura e escrita, devido à não-observação do letramento que o aluno já traz para a escola.

Este trabalho focaliza o conflito entre as necessidades e expectativas de escrita dos alunos de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola. Desejamos observar se a escola atende a essas expectativas, o que revelará se ela está realmente promovendo o letramento de seus alunos.

Entendemos que a aquisição de práticas letradas que atendam às expectativas do aluno é um fator que possibilita transformações pessoais e coletivas, emancipando o cidadão e propiciando sua inserção nos processos sociais por que passa o mundo atual.

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 27 de fevereiro de 2003, sob a orientação da Profa. Dra. Sylvia Terzi.

Palavras-chave o letramento sancionado na escola - expectativas de letramento de uma comunidade rural - o conflito - a cooperação - a formação do cidadão letrado.

ABSTRACT *The major premise of the school must be in a first appeal to promote the literate citizen. To reach such objectives it's necessary the school to know his particular social uses of writing, and then to show him other ones to attend his expectations about writing and reading. It's is a common sense that writing school practices are centered in the accurate transcription of the alphabetic code, and develop technical abilities that provide specific skills to be used inside the school. This way of conceiving the process of alphabetizing disregards literacy practices the student already knows, and shows us the ideology of the school that renders prestige to mainstream literate practices. Doing so, we are supposed to recognize the school discriminative assumptions, enhancing discrimination and social stratification. Recent researches like Barton's (1998) and Terzi's (1995) point out the problem of the lower means of literacy student that has literate practices different from those expected by the school and his difficulty in reading and writing, due to the lack of observation of his local literacies. This work focuses the conflict between the necessities and expectations of students of a rural community and the literacy approved in the school. We wish to verify if the school attends their expectations or if it is putting aside some practices of writing they expect to have there. As far as we are concerned the acquisition of literate practices empowers the student to make inner and social changes that we think this is the way people are supposed to take place in a literate society.*

Keywords *the school literacy - expectations of literacy in a rural community - the conflict - the cooperation - the formation of the literate citizen*

1. INTRODUÇÃO

Como professora em cursos de Pedagogia, tenho verificado a dificuldade das alunas-professoras, ao ensinar leitura e escrita em salas de pré-escolar e ciclo básico, no que tange as práticas de letramento dos alunos a partir de suas diferenças cognitivas, sociais e culturais, de forma a capacitá-los cidadãos críticos e agentes de transformação social.

Procuramos, através de uma pesquisa com crianças de uma comunidade rural e filhos de pais pouco escolarizados, levantar dados que nos mostrassem possíveis causas dessas dificuldades. Nossa intenção é, pela interpretação de nossos dados, trazer colaborações para que o ensino dessas práticas se torne um ensino efetivamente potencializador, no sentido de desenvolver no indivíduo habilidades de leitura e escrita que o capacitem a ter voz por escrito, enunciando-se como dono-do-seu-próprio-dizer, em todas as situações de interlocução com o meio social, o que, sem dúvida, é o caminho para o pleno exercício da cidadania.

O interesse por essa pesquisa nasceu de teorias recentes que focalizam o letramento como um fenômeno incorporado às práticas sociais e culturais dos grupos humanos, como fator propiciador da inserção dos indivíduos nas sociedades letradas, objetivando sobremaneira contribuir para o ensino da escrita e da leitura para crianças de menor nível de letramento, como são os alunos de uma escola rural, focalizada nesta pesquisa.

Essas teorias questionam o fenômeno do letramento como o desenvolvimento de habilidades individuais como fator de desenvolvimento e progresso sociais, argumentando que esse deve ser observado como um fenômeno que se dá nas práticas culturais das sociedades em que se inscreve.

Por tal motivo, as campanhas de alfabetização em massa, das décadas de 1950 e 1960 falharam em contribuir para o desenvolvimento e progresso das nações, pela não-observação de que uma sociedade não é um conjunto de indivíduos, onde a maioria das pessoas saiba ler e escrever, mas que abrange aspectos importantes da vida social, como a Economia, o Direito e a Ciência e o modo como estes são organizados em torno das instituições sociais, pois o letramento social refocaliza o problema do desenvolvimento e participação nas práticas textuais de uma sociedade cada vez mais burocratizante.

Argumentando sobre as causas dessa falha na alfabetização e procurando caminhos para elucidar nossos questionamentos, encontramos em alguns teóricos alicerces para subsidiar nossa pesquisa, como em Street (1984, 1993), ao afirmar que as práticas e conceitos particulares de leitura e de escrita de uma determinada sociedade dependem do contexto em que se inserem e estão inexoravelmente incorporadas à ideologia veiculada pelas instituições dominantes de poder e o modo de concebê-las depende da natureza da formação social em que se inscrevem. Nesse sentido, verifica-se o indivíduo e sua relação com a escrita impregnada de ideologia, crenças e valores culturais que serão fatores determinantes dessa relação.

Também encontramos em Barton (1998) fundamentos que nos auxiliaram a trazer luz para o conflito entre o ensino das práticas escolares e as dificuldades que as envolvem e, ao conceber também o letramento como fenômeno social, afirma que são os usos culturais da escrita e que, por serem culturais, são próprios de cada comunidade, pois o letramento não se encontra nem no texto lido, nem nos sujeitos da leitura, mas no espaço entre o pensamento e o texto.

Heath (1993) nos mostra que o desenvolvimento de leitura da criança é influenciado pela orientação de letramento própria de sua comunidade, onde os modos de significar de algumas crianças são diferentes dos modos de significar na escola, sendo que as crianças de contextos sociais diferentes, onde outras práticas de escrita são privilegiadas, estão fadadas ao insucesso, pois que estas não correspondem ao letramento escolar.

A autora nos afirma também que a escola atende a uma determinada camada social, que é classe dominante, marginalizando os indivíduos que tenham uma orientação de letramento diferente daquela sancionada na escola.

Partindo dessas concepções, conceituamos letramento como um fenômeno social que se constitui na relação que o indivíduo e comunidades estabelecem com a escrita, estando vinculados nessa relação, a valorização, a culturas e as crenças subjacentes no momento mesmo do ler e do escrever.

Excluindo-se causas sócio-econômicas e políticas, como fatores que incidem sobremaneira no insucesso da escola, focalizamos nossa observação no modo como essas práticas são desenvolvidas e, por isso, foi importante tecermos algumas considerações, para estabelecermos algumas razões que levam professores e escola a falharem na sua responsabilidade de ensinar práticas de escrita e leitura que atendam às expectativas da sociedade.

Sabemos que as práticas de letramento legitimadas pela escola fundamentam-se no conceito de escrita relacionado com a letra, o que já exclui várias possibilidades de se trabalhar com outros conceitos que vão além dos funcionais de aquisição e transcrição do código da língua.

Nesta acepção, temos a escola como uma instância de mediação onde o professor é o mediador na relação do Estado e os instrumentos institucionais (materiais didáticos) necessários para a aprendizagem da escrita. Essa é a sua função: mediar a aprendizagem das práticas de escrita específicas para a utilização desses instrumentos, visando a formar o cidadão letrado.

Por isso mesmo, observa-se que o professor não se ocupa de outros usos da escrita que não sejam os que estão circunscritos a sua própria concepção, excluindo assim outras práticas de letramento que propiciem usos e expectativas diferentes para a escrita, o que vem gerar um conflito entre as práticas de escrita que o aprendiz já conhece e as sancionadas na escola.

2. RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais que a premissa maior da escola deve ser formar o cidadão letrado. Contudo, as Secretarias de Educação Estaduais e órgãos competentes afirmam que a escola tem falhado em propiciar um ensino que vise a esse objetivo.

Também os textos da lei de Diretrizes e Bases para as escolas brasileiras preconizam que o ensino deve ser adaptado à clientela e, em se tratando de letramento, isto significa atender às expectativas dos alunos, o que se pressupõe que se parta do reconhecimento de que cada grupo social tenha diferentes experiências de letramento-o o que, certamente, gera um conflito entre as práticas legitimadas pela escola e as práticas da comunidade.

Daí observarmos a necessidade de pesquisas que tragam luz a esse conflito, visando um ensino que desenvolva habilidades linguístico-discursivas que capacitem o cidadão a transitar por diferentes instâncias letradas, objetivando a inclusão dos grupos minoritários nos movimentos sociais da nação.

Tornava-se, então, importante para nossa pesquisa conhecer os usos e as funções que a escrita desempenha na vida dessas crianças e de sua comunidade, para se perceber se na relação que elas têm com a escrita, estão incorporados os diferentes letramentos que trazem de seu ambiente familiar, e se outros usos lhes são mostrados, visando a atender suas expectativas de letramento que, certamente, lhes possibilitarão o acesso às diversas formas discursivas privilegiadas pelas sociedades letradas.

Nosso olhar levou-nos a fazer um levantamento das práticas de letramento desenvolvidas na escola que atende a essa comunidade, para verificar a possibilidade de se estar promovendo o apagamento das diferenças de letramento dos alunos, por não estarem sendo observados os usos e as funções que a escrita desempenha nessa comunidade.

Essa observação foi importante e necessária, pois nos possibilitou detalhar se o ensino das práticas letradas da escola está atendendo às expectativas de letramento desse grupo social, ou se apenas chancela a concepção de que a falha no ensino está relacionada ao déficit em habilidades cognitivas individuais.

Por entendermos que há diferenças marcantes entre a orientação de letramento que as crianças trazem do domínio doméstico e a orientação formal do domínio escolar e, que estas trazem implicações para o processo de aquisição do letramento, optamos pela pesquisa etnográfica, para que pudéssemos descrever os significados culturais do grupo e interpretá-los como se fôssemos um deles e por ser a etnografia um instrumento auxiliador na reorganização de ensino da escrita - cuja aplicação se faz necessária para muitos outros contextos regionais, culturais e sócio-econômicos Heath (1983) onde, certamente, está incluído o aluno dessa comunidade rural, objeto de estudo da pesquisa.

3. OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivamos, então, observar os usos e as funções da escrita dessa comunidade rural, situada no sul de Minas Gerais, com a finalidade de detectarmos se a orientação de letramento sancionado na escola local está atendendo às expectativas de leitura e de escrita desse grupo social. Alicerçamo-nos nas propostas oficiais de ensino de letramento veiculadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em pesquisas que fundamentam as questões de letramento como fenômeno social e culturalmente situado.

Por se tratar de uma comunidade rural, cuja população se constitui de famílias de colonos temerosos do sistema empresarial ao qual pertencem e onde a escrita é referência de valor, achamos importante pesquisar as práticas de letramento sancionadas na escola local, partindo da verificação das práticas que eles já conhecem, para verificar finalmente se a escola prestigia práticas que venham suprir suas expectativas em relação aos usos da escrita e da leitura na sociedade.

Para alcançarmos nossos objetivos, colocamos as seguintes perguntas para nortear nossa pesquisa: 1. A escola rural atende às expectativas de letramento dos alunos? 1.1. Quais são essas expectativas? 1.2. Quais são as práticas de leitura e escrita do aluno da zona rural?

Para respondê-las é necessário que se observem: a) quais práticas de leitura e escrita esses alunos já conhecem; b) quais necessidades e interesses de letramento desses alunos; c) quais práticas de letramento são sancionadas na escola; d) em que o letramento escolar atende ou deixa de atender às necessidades e às expectativas dos alunos?

4. METODOLOGIA

Nossa pesquisa teve como ponto de partida a verificação das práticas sociais da escrita numa comunidade rural, situada numa fazenda que pertence a uma grande empresa exportadora de café, no sul de Minas Gerais.

Para que levássemos a termo esse estudo, foi necessário trabalhar com a pesquisa etnográfica, pois como nos coloca Spradley (1979, apud Ludke, 1986), a etnografia significa “a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”, e o modo de se determinar se um estudo pode ser chamado de etnográfico, é verificar se o leitor vem a interpretar o que ocorre no grupo estudado, de forma tão apropriada, como se fosse um membro desse grupo. Assim sendo, o uso de pesquisa etnográfica em educação deve se preocupar em abordar o ensino e a aprendizagem “dentro de um contexto cultural amplo” (Wolcott, 1975) e, ao se focalizar a escola, deve-se levar em conta e relacionar tudo o que é aprendido dentro e fora dela.

Em cada lugar social que pertence à fazenda, procuramos conhecer as práticas de escrita mais correntes, mas, principalmente, procuramos saber quais usos, além dos utilitários, as pessoas dessa comunidade esperam conhecer, para que se sintam capacitados a usarem a escrita em todas as situações onde seja necessário o uso da escrita e da leitura, permitindo-lhes externar seus desejos e ambições particulares, o que, certamente, será fator determinante para a inclusão desses indivíduos nas diversas instâncias letradas de poder.

Concentramos, então, nossa observação sobre os usos, funções e expectativas de letramento nos lugares sociais que fazem parte dos domínios da fazenda: as famílias, a empresa, o posto de saúde e a escola.

Macro categorização das práticas de escrita nas famílias

São diversas as práticas sociais nas famílias, onde o uso da escrita é central ao evento de letramento e, onde se pode verificar a valorização que essas pessoas

atribuem à escrita. Verificamos que a escrita exerce os seguintes usos e funções dentro dessa comunidade:

- a) como veículo de buscar e dar informação; b) como deleite pessoal;
- c) como possibilidade de transformação interior; d) como possibilidade de transformação de seu contexto social.

Percebemos, logo a princípio, que a escrita é bastante valorizada nessa comunidade rural, até mesmo pelos analfabetos, e as funções que são atribuídas a ela dependem das intenções e dos objetivos dos interlocutores.

Para esse grupo social a escrita é utilizada para obter e dar informações de toda ordem; seja para preencher formulários, para executar uma receita culinária ou para ler os textos bíblicos nas reuniões semanais. Também é usada como suporte da memória para lembrar datas de vacinação das crianças, horários de consultas ou de compromissos assumidos na cidade.

Alguns jovens da comunidade lêem revistas, escrevem em agendas e diários, atividade muito comum entre os adolescentes. Uma jovem escreve poesias e já terá seu livro publicado, evidenciando o uso da escrita como deleite pessoal e também para proporcionar o prazer a outras pessoas.

Uma jovem, que estudou na escola local, lê artigos sobre a saúde da criança para saber lidar com seu filho e também para ensinar para a comunidade mais noções de saúde, higiene e educação infantil.

Revelou-nos, porém, essa jovem mãe, que apesar de conseguir ler tudo, “*não entendia muito bem certas palavras e o modo como os artigos explicavam as coisas*”. Verificamos que para essa moradora da fazenda, a escrita representa muito mais que a tradução do código escrito, pois seus objetivos vão além da comunicação imediata que seria obter informações pontuais sobre um determinado assunto, pois seus objetivos de leitura vão além da necessidade de compreender o texto como objeto linguístico. Seria necessário que ela conhecesse o texto a partir da sua forma e da sua função, para que realmente este exercesse seu papel social, possibilitando-lhe uma compreensão mais ampla, e, assim, afirmarmos que as práticas de letramento dessa moradora são, de fato, elementos propiciadores de transformação social e cultural.

Um colono, ao se declarar apaixonado pela leitura, disse-nos que quando lê “*fica sabendo das idéias de outras pessoas sobre as coisas que acontecem no mundo, e isso faz a gente ter mais argumentos para as próprias idéias*”. Verificamos nas práticas de letramento desse colono que ele atribui valor à escrita e à leitura, e que essas práticas representam uma possibilidade de se tornar um cidadão mais engajado nas questões atuais, permitindo-lhe expandir seus próprios conceitos, o que certamente o tornará um cidadão mais crítico e participante das mudanças sociais por que passa o mundo atual.

Para Olson (200:4), essas práticas são potencializadoras, momento em que o letramento se torna fenômeno emancipatório ou auto-sustentável, ao *“explorar sua própria linguagem e o mundo nos termos do próprio aprendiz, o que lhe permite engajar-se nos diversos mundos da escrita”*.

Observamos que é uma prática de letramento comum entre os adolescentes escrever anotações pessoais, pequenos versinhos e dedicatórias para colegas em agendas e diários. Verificamos que é um traço comuns entre eles, a necessidade de saber escrever corretamente as palavras, colocar as vírgulas e fazer rimas bonitas. Verifica-se, o padrão escolar influenciando o uso da escrita para todos os textos e para todos os objetivos dos interlocutores.

É também uma prática social nessa comunidade escreverem-se cartas para parentes distantes, caracterizando usos sócio-interacionais da escrita. Entretanto, observamos que, muitas vezes, o emissor da carta, apesar de conhecer a escrita e poder escrever sem a ajuda de outra pessoa, sempre pede para um membro mais escolarizado da família executar essa tarefa por ele.

Ao perguntarmos para uma mulher por que ela fazia isso, ela nos respondeu que o filho sabia escrever “correto” e ela não, e que ficava envergonhada por isso. Perguntamos, então, o que era para ela escrever correto, ela nos respondeu: *“... é escrever o que a gente quer dizer sem errar nas palavra, é colocar os ponto no lugar certo e escolher as palavra certa do jeito que o João aprende na escola”*.

Suas falas nos revelaram que, na verdade, ela gostaria muito de escrever suas próprias cartas, mesmo que não correspondessem a sua “forma ideal” de escrever. Interpretamos esse dado como uma negação de se apropriar da escrita, pois ao assumir seu papel de pouco escolarizada, prefere isentar-se da possibilidade de cometer erros, para não passar pela vergonha de não conhecer o formato que a escola privilegia para esse padrão de escrita.

Podemos observar a força e influência que as práticas escolares exercem nas práticas sociais das famílias. Se por um lado, essa mulher deseja escrever seus sentimentos mais íntimos e às vezes também preencher cadastros e formulários que lhe interessam e não o faz por desconhecer o padrão escolar, por outro, inviabiliza quaisquer alternativas para o uso da escrita, pois já tem internalizado o conceito de que as práticas escolares são a referência maior para *“se escrever direito”*.

Percebemos que a representação da escrita, para indivíduos pouco escolarizados reproduz o modelo escolar de letramento que privilegia a correção gramatical e não a comunicação, o que constatamos ainda em sua última fala: *“acho que escrever correto é escrever do jeito que a escola ensina”*.

Ao perguntarmos a um aluno se ele tinha alguma dificuldade em preencher papéis que vêm da cidade para seus pais, ele nos respondeu que encontrava algumas dificuldades em fazer isso, e, ao lhe perguntarmos o que ele gostaria de saber ler e escrever para executar tarefas onde são necessários diversos usos da escrita, ele nos responde: *“tem muita coisa que eu queria saber ler melhor ... e, às vezes, eu tenho*

vontade de escrever para umas pessoas em outros lugares, como para o Guarani em Campinas, mas aí, né, eu não sei escrever não”.

Percebemos que para ele o uso da escrita vai além da sua necessidade funcional de decodificação de mensagens, pois ele dá conta disso, mas não dá conta de suprir suas expectativas pessoais em relação a outros usos que atendam seus anseios de comunicação particulares.

Perguntamos a um outro aluno, de sétima série, se encontrava dificuldades em ler e escrever textos, e ele nos disse que apesar de saber ler tudo o que estava escrito, não compreendia bem umas partes de papéis que vêm das lojas ou do banco, porque *“parece que a loja escreve umas coisas difícil só pra enrolar a gente”.*

Sobre essa fala, podemos tecer algumas considerações. É importante nos lembrarmos inicialmente que na nossa sociedade e nas sociedades complexas, para que se possa ter acesso à compreensão e à produção de mensagens, é necessária uma gama de conhecimentos sociais, econômicos e políticos, pois a aquisição desses conhecimentos está ligada à competência nos códigos linguísticos de nível alto (Gnerre, 1985). Isto significa que há uma necessidade de se ajustar a sintaxe, o léxico e o quadro de referências sobre o objeto da comunicação.

Sobre a complexidade sintática, o autor cita o trabalho de Lemle e Naro (1977) que abordaram esse fenômeno entre sujeitos de classe social baixa e chegaram às seguintes conclusões: 1) por já dominar a língua falada, o adulto escolarizado dispõe de competência linguística que não lhe permitirá ter dificuldades em tornar-se leitor de variedades linguísticas como a leitura de histórias em quadrinhos, fotonovelas e literatura nacional. 2) O adulto alfabetizado deverá encontrar uma percentagem pequena de sentenças mais complexas do que as conhecidas em seus limites de uso.

Porém, como observa Gnerre (1985), existem mais fatores do que a complexidade sintática, como os fatores lexicais e de conteúdo que existem dentro de linguagens especiais, que contribuem para dificultar a comunicação na compreensão dessas mensagens.

Acreditamos que a linguagem veiculada nos vários segmentos da sociedade econômica em que vivemos não seja a de “enrolar” as pessoas, como vimos no depoimento desse aluno, mas acreditamos que a sua especificidade seja intencional para vetar a compreensão dos indivíduos de nível de letramento mais baixo, que é o que acontece com esses colonos da zona rural.

Podemos constatar por esses dados, que na relação com o poder, a linguagem para alguns grupos sociais se constitui num elemento bloqueador de acesso a esse poder, pela incompreensão dos conteúdos da comunicação. (Gnerre, 1985).

Algumas mães contam historinhas para os filhos antes de dormir. Verificamos que os objetivos dessas leituras se diferenciam dos objetivos das mães de classe social mais alta, pois enquanto estas interagem mais com os filhos, fazendo-lhes perguntas sobre o texto, as mães da colônia não se importam muito com a compreensão, detendo-se mais na transposição de personagens e acontecimentos para o seu ambiente rural. Sabemos que a criança que vem de um ambiente onde se

lêem jornais e revistas, escrevem-se textos de toda espécie e onde seu uso é fonte de conhecimento e informação, certamente atenderá às expectativas da escola, pois *“a escola não introduz, para essa criança, uma nova maneira de falar sobre o mundo, mas apenas seleciona novos tópicos, mais artificiais para a exercitação de gêneros e formas discursivas já familiares”* (Heath 1982; Cazden 1989; Kleiman 1993 b).

Enquanto a criança de nível social mais alto já conhece o valor da escrita e tem o livro como fonte de transmissão de valores, pressupondo-se que devem ser amados, a criança da zona rural conhece livros mais como objeto de enfeite de estantes, que guardam “um grande tesouro” pois, aprender na escola as letras que os compõem, irá, certamente, fazer com que se tornem cidadãos letrados, que terão mais chances de conseguir uma vida melhor que os pais, pouco escolarizados, não tiveram.

A predominância da oralidade também impede que os pais estimulem a leitura e para Terzi, *“a predominância do estímulo oral significa que, quando essa criança entra na escola, já leva com ela toda uma oralidade que torna possível a comunicação com o meio exterior”* (1995: 15).

Seja através da televisão, das brincadeiras ou pela tendência das mães terem sempre os filhos por perto quando lêem ou discutem uma receita culinária ou sobre uma notícia interessante que ouviram no rádio, as crianças já estão participando de práticas sociais que estimulam a oralidade.

E, ao participarem dessas práticas, elas começam a formar suas representações para a escrita, observando as várias funções que esta desempenha em seu ambiente familiar. Segundo Barton (1998), são esses letramentos domésticos que irão influenciar outras práticas letradas ao longo da vida do indivíduo.

Consolidamos, então, nossas concepções de que o letramento é historicamente situado e que as práticas sociais de uma pessoa têm origem na sua própria história de letramento. Para que se compreenda a situação de letramento de um indivíduo ou de uma comunidade, é necessário que se faça uma abordagem histórica sobre sua vida, observando-se sua origem social, tradições da comunidade e comprometimentos com mudanças no decorrer da vida.

Nessa comunidade, dada a própria situação econômica dos pais, as crianças não dispõem de muitos brinquedos e por isso suas brincadeiras se limitam a reproduzir situações vivenciadas no seu cotidiano como brincar de “escolinha”. Mesmo as crianças que ainda não estão alfabetizadas participam da brincadeira, que é sempre um reflexo do que se passa na escola, como ditado de palavras, contas de somar e adivinhações no jogo de palavras cruzadas.

Percebemos que as crianças, através das brincadeiras, começam a levantar hipóteses sobre a escrita, projetando expectativas sobre ela, que se percebe, por exemplo, na extensão dos traços no papel, que são uma tentativa de “escrever” um nome, maior ou menor, em função do tamanho do objeto que esse nome representa. É curioso que essas crianças que ainda não sabem ler começam, através dessas brincadeiras, a descobrir a escrita como um outro código de comunicação social,

uma outra forma de se expressar e que é um instrumento valorizado na sociedade e não apenas linhas ou círculos isolados, mas mensagens estruturadas que circulam no intercâmbio comunicativo de sua comunidade.

Vemos que as experiências com a escrita das crianças desse grupo social diferem bastante das crianças filhas de pais letrados, que desde pequenas participam de atividades que as estimulam a adquirir um comportamento de leitor. Esse comportamento, monitorado pela intervenção do adulto para o reconhecimento de letra e de escrita, certamente vem ao encontro das expectativas que são prestigiadas na escola. o ensino da letra relacionado à sílaba, da sílaba à palavra e da palavra a sentenças e a pequenos textos, sem haver, contudo, uma preocupação com o componente social que permeia esses textos, o que faz com que a alfabetização se torne um processo com fim em si mesmo, sem levar em conta a orientação de letramento da criança com características situacionais e culturais da comunidade em que vive.

As crianças dessa colônia têm, efetivamente, outros modos de construir sentidos para a escrita, pois sua orientação de letramento privilegia modos de leitura e escrita também diferentes.

Verificamos, porém, que apesar de essas crianças terem diferenças de letramento, próprias de seu contexto cultural e sócio-econômico e que não propiciam o desenvolvimento de práticas letradas características das escolares, suas brincadeiras revelam a escola como padrão de referência para comportamentos sociais, o que nos remete à supremacia da escola, como elemento catalisador da ordem e do progresso social.

Percebemos nessas crianças, uma grande expectativa em relação à escrita, pois quando lhes perguntamos o que queriam aprender na escola, uma delas respondeu: *“quero escrever as letras ... as palavras eu já sei, agora quero saber como fazer para juntar tudo numa história grande e bonita”*.

Vemos que a representação da escrita por essa criança, é, de fato, muito mais que o desenho de linhas ou círculos, mas representa mensagens que se referem a um modo de comunicação dentro de seu contexto social.

Sabemos, porém, que as práticas escolares estão centradas no aprendizado e na correta transcrição do código escrito da língua, o que nos deixa claro que outros usos, também necessários para a comunicação, acontecem por acréscimo aos já conhecidos.

A criança espera, ao entrar para a escola, que lhe sejam mostrados múltiplos usos para a escrita, de maneira que atendam a suas expectativas mais particulares, como *“escrever poesia é saber escrever o que a gente tá sentindo, é saber pôr pra fora o que está abafado, e de uma maneira muito bonita”*.

Não temos dúvida, porém, que essas práticas não serão prestigiadas na escola, pois estas se circunscrevem à forma do texto, ou seja, observam-no muito mais como objeto linguístico, atentando para as normas gramaticais e de ortografia, do

que observando-o como veículo social, que desempenha funções sociais dependendo da intenção e dos objetivos particulares dos interlocutores.

Macro categorização das práticas de letramento na empresa

As relações entre a empresa e seus funcionários envolvem também o uso constante da escrita e são duas as relações preponderantes: entre o Estado e o trabalhador, mediada pela empresa e, entre a empresa e seus funcionários.

Na relação entre a empresa e os funcionários, as práticas de escrita caracterizam primordialmente uma relação do Estado com os setores empresariais da sociedade e são necessárias para atender à burocracia estatal, o que nos faz verificar a necessidade de se registrarem por escrito todas as ocorrências e procedimentos referentes aos funcionários e ao funcionamento da empresa, o que nos leva a verificar o uso da escrita exercendo função de controle.

Uma característica interessante dessa relação é que mesmo ao lidar com as práticas instituídas por obrigatoriedade das sociedades burocráticas letradas, a atitude dos funcionários, ao ajudarem os colonos a ler e compreender os textos que circulam nesse ambiente, nos demonstra, de certa forma, um estímulo ao letramento.

Num primeiro momento, interpretamos essa atitude apenas como um atendimento a uma necessidade funcional, mas o modo como esses textos são passados para os funcionários demonstra uma preocupação que vai além de garantir a simples compreensão das informações a serem transmitidas, e por isso, achamos que há, por parte da empresa, uma valorização da escrita, o que vem nos mostrar o interesse na promoção do letramento.

A nosso ver, os funcionários estimulam um outro tipo de letramento, tão legítimo quanto o letramento escolar, apenas diferente.

Pudemos perceber essa atitude estimuladora nas falas da funcionária-chefe do escritório, ao ser questionada se os funcionários tinham dificuldades na compreensão das informações escritas, e ela nos respondeu: “... *uma palavra mata a frase, entende? Então eles se perdem e já não entendem mais nada... Às vezes parece que as letras, as palavras parece que ficam turvas, embaralhadas na frente deles. Então, a gente vai com calma, lendo para eles e explicando, e eles vão compreendendo melhor e conhecendo mais coisas*”.

Queríamos saber o que essa funcionária gostaria que os colonos soubessem ler e escrever na empresa e ela nos responde: “*Gostaria que eles soubessem ler e escrever bem para lidarem melhor com o modo que a empresa funciona. E não é só isso, eles tendo mais leitura, eles vão conhecer as coisas do mundo e vão até executar o serviço deles de uma outra maneira...*”.

Soubemos também que o dono da fazenda promoveu um projeto de leitura para seus funcionários, e construiu uma biblioteca para os colonos. Vemos nessa atitude um grande estímulo à leitura e ao letramento, prenúncios que objetivam serem transformadores, “*contribuindo para uma sociedade mais justa, mais democrática e*

mais integradora, que vão deixar para os filhos do trabalhador rural de hoje, condições de cidadania muito mais amplas que esses trabalhadores herdaram”. (depoimento do dono da fazenda)

Macro categorização das práticas de letramento na relação Estado e Secretaria de Saúde

As relações entre Estado e cidadãos são mediadas pelos funcionários do posto e envolvem necessariamente o uso da escrita.

No posto de saúde também a escrita desempenha a função de registro e visa ao controle dos dados e dos procedimentos funcionais da instituição.

Observamos, porém, que os funcionários, ou agentes de Estado e mediadores dessa relação, não têm nenhum interesse em esclarecer os usuários sobre os procedimentos adotados ou mesmo explicar as mensagens veiculadas nas propagandas do Ministério da Saúde, o que nos demonstra uma total desvalorização da escrita.

Vê-se aqui, que a escrita é utilizada para servir à burocracia letrada e não aos cidadãos, o que fica evidenciado na atitude da profissional responsável, ao justificar o fato de não apresentar as observações médicas e funcionais aos interessados: *“num adianta nada mesmo, muitos não sabem ler e, as pessoas que sabem, não entendem nada mesmo (...) quanto menos coisas eles tiverem para ler, menos confusão”.*

Percebemos também nas falas dessa funcionária que ela gostaria que as pessoas compreendessem melhor a escrita, por ser um fator facilitador do trabalho no posto de saúde. Evitaria, certamente, mal entendidos e confusões. Porém, os benefícios para os usuários não são considerados. O fato de, com o domínio da escrita, os usuários terem a possibilidade de cumprir melhor as recomendações médicas, ao compreender e fazer uso das orientações para prevenção de doenças e, com isso, cuidar de sua saúde, não faz parte das expectativas desses funcionários.

Macro categorização das práticas de letramento na escola

As relações escolares são marcadas pelo uso da escrita e são relações entre Estado e Instituição escolar, entre Instituição e seus membros e entre professores e alunos.

Verificamos nessas relações, que não há, na escola, preocupação em se trabalhar com as informações veiculadas nos cartazes expostos pelas paredes, nem quanto ao aspecto linguístico em si, nem quanto ao estímulo em se buscarem outros sentidos para esses textos, muitas vezes de significados implícitos. Verifica-se, então, o uso da escrita para o registro de informações recebidas, mais que para se efetivar a comunicação.

Entendemos que a escola, ao não trabalhar com esses textos desvaloriza as práticas de escrita que existem fora da sala de aula, o que evidencia mais uma vez, a

concepção de escrita escolar centrada na aprendizagem do código da língua, como fator único e determinante do processo de ler e escrever. Fica evidente também, que as práticas de letramento da escola prevêm usos da escrita que atendem às necessidades escolares e, que outros usos, necessários na sociedade, serão, certamente, decorrentes dos usos escolares e virão, como já foi citado, por acréscimo a eles.

Nas séries iniciais, a relação entre professor e aprendiz é centrada no conceito de letra, sendo que o processo de alfabetização se inicia na junção da letra à sílaba e daí até a confecção de pequenos textos, que são, via de regra, referentes às gravuras apresentadas, visando o aprendizado do código, através da memorização.

As cartilhas e o livro didático são usados como referência para a aprendizagem e visam sempre à codificação, descartando-se quaisquer atividades que topicalizem práticas de escrita próprias do contexto social dessa comunidade.

Nas séries mais adiantadas, os textos também não são focalizados como constituintes das práticas sociais já conhecidas pelos alunos e as perguntas feitas são pontuais, priorizando-se o processo de pareamento do texto (Terzi, 1995) e, pelas inferências textuais, a criança vai transpondo as respostas para as perguntas, já que estas estão aparentes, não havendo nenhuma tentativa de se buscarem outros significados deslocados no texto.

Esse distanciamento faz com que a voz do leitor não apareça no texto que produz, nem no texto que lê, evidenciando-nos que o letramento, enquanto fenômeno social, não está propiciando a inserção das práticas que essas crianças trazem de seu ambiente familiar, o que seria ideal, se a partir delas, outros usos lhes fossem mostrados.

Como nos mostra Street (1983), nesse tipo de realção do aluno com a escrita, o letramento é focalizado como um objeto de estudo “explicitamente falado e ensinado”, produzindo um tipo de letramento que atende especificamente às práticas escolares sancionadas pela Instituição.

Barton (1998) nos faz lembrar, entretanto, que as crianças participam de muitos eventos de letramento em casa, já trazendo, então, seus repertórios particulares, valores e crenças de seu ambiente doméstico, o que nos leva a afirmar que as respostas para esses textos vão depender muito mais da motivação e das expectativas individuais, do que dos sentidos previsíveis objetivados pela escola.

Dessa forma, os textos produzidos pelos alunos não são textos que dizem de suas experiências particulares com a escrita, mas arquétipos padronizados que preconizam uma hegemonia nas práticas de letramento, que exclui outras práticas necessárias para as crianças dessa comunidade e que dizem respeito de suas expectativas, da imagem dos interlocutores e de seu lugar social.

É senso comum que a escola não dá atenção para a imagem dos interlocutores “como elemento fundamental para os processos que se realizam na interlocução” (Serrani, 1999), o que vem salientar que a escola, por nós analisada, não atenta para os diferentes letramentos das crianças dessa comunidade rural.

Verificamos que também não se trabalha nessa escola com jornais, revistas nem com textos que circulam na fazenda como certidões, registros e formulários, mas se dá relevância a temas que fogem da realidade da criança, como nos respondeu uma aluna da Quarta série, ao lhe perguntarmos sobre o que escreviam: *“A tia pediu pra gente escrever sobre um passeio de Domingo! Como é que a gente vai falar disso, se a gente não sai da roça?”*.

Também nos causou estranheza o desconhecimento das crianças em relação a vocabulário que se poderia dizer corriqueiro em seus repertórios particulares. Quando perguntamos a um aluno de sétima série o que ele queria ser quando crescesse, ele nos disse que queria ser como “aquele homem que cuida dos animais”. Ao dizermos, então, que ele queria ser veterinário, ele reagiu com espanto e disse: *“Como é que é? Nunca ouvi isso não, ah ... é isso aí. Quero ser veterinário (soletrando pausadamente)*.

Heath (1983) nos sugere que as crianças devem ser expostas a aspectos de letramento e a uma pedagogia que privilegie uma variedade de backgrounds culturais, mostrando-lhes os vários usos da escrita, partindo dos que a criança já conhece, o que viria desenvolver e melhorar sua relação com a escrita e com a leitura, possibilitando-lhe transitar por outros domínios letrados.

Quando a escola deixa de observar essa variedade de backgrounds culturais, desvaloriza a orientação de letramento do aluno, impossibilitando-lhe de se enunciar como aquele-que-fala-em-primeira-pessoa, o que o levaria a exercer seu direito de cidadão.

Acabam tornando-se as práticas escolares, canais de desinformação e exploração. A fala de uma mãe deixa claro que seria necessário que o filho ajudasse os pais em algumas tarefas de escrita, como o preenchimento de cartões e formulários, ou a leitura de contratos, importantes para os moradores da fazenda, mas que, apesar de saber ler, a criança não compreende o que está escrito no texto: *Acho que a escola ensina a lê e a escrever muitas coisas, mas acho que a professora não ensina umas coisa que nós precisa aqui”*.

Uma outra mãe nos disse que *“nós precisa escrever os papéis que vêm lá do escritório e também as ficha que a gente precisa escrever na cidade, pra saber bem o que está fazendo*. (fichas de preenchimento de vagas, de cadastros, de banco).

Num outro depoimento ouvimos sobre o que se lê e escreve na escola: *Ah. são umas coisas que as professoras ensinam. É uma cartilha moderna. Vem lá da cidade mesmo”*.

Na fala da primeira mãe, verificamos que ela afirma que a escola ensina muitas coisas, mas por outro lado, deixa de ensinar coisas que as crianças precisariam aprender também, como os papéis que vêm da fazenda, como citou a segunda mãe.

A última fala evidencia a imagem que os pais têm sobre a supremacia da escola, pois acham que nela se ensina o que é certo e o que é melhor para seus filhos. Como são pouco escolarizados, substituem suas práticas particulares, julgando-as pouco importantes, enquanto que valorizam as da escola, pois esta será

sempre a referência maior para uma possibilidade de ascensão social e melhoria de vida. Para esses pais, a escola é um caminho de abrir portas: “... *porque se meu filho tiver escola, ele vai podê arranjá um trabaio mió*”.

Em uma série apenas notamos que a professora promove o letramento de seus alunos. Dentre as práticas desenvolvidas, uma carta que os alunos de primeira série escreveram à diretora reivindicando que se consertasse um trecho da estrada que dá acesso à escola.

Essa carta alcançou seu objetivo, a estrada já está consertada, e mais ainda, mostrou que as crianças já estão conhecendo a escrita a partir de seus usos e de suas funções, o que nos mostra uma prática efetiva de letramento.

Como nos coloca Terzi (2002), o conhecimento da escrita é importante a partir do momento que ele influencia a vida das pessoas propiciando mudança social, e essas crianças, apesar de tão pequenas ainda, já estão aprendendo que uma das funções primordiais da escrita é como ela afeta a vida do cidadão e de sua comunidade, provocando mudança social.

CONCLUSÃO

Fundadas no conceito de letra e de palavra, as práticas escolares são legítimas e atendem ao que se propõem: ensinar a ler e a escrever o código linguístico. Mas trabalhar com a linguagem não significa apenas o sujeito apropriar-se desse código, pois a linguagem é algo dinâmico, em construção. Alfabetizar, então, na concepção escolarizada, continua sendo a preconização de um processo cumulativo com fim em si mesmo, e não como um processo social que perdura por toda a vida escolar da criança.

Por entendemos a alfabetização como um processo de construção de sentidos que incorpora as atividades linguísticas e discursivas às práticas sociais a que o aluno tem acesso durante seu processo de escolarização, verificamos que a escola não prioriza a escrita como um processo de atribuir e buscar sentidos para o que se lê ou se escreve, ficando seu ensino restrito exclusivamente ao aprendizado da estrutura e funcionamento da língua, salientando-se como se deve escrever para a escola, mais que estimular o letramento.

Acreditamos que a escola não se preocupa em ensinar os aluno a aprender, momento que seria ideal para o intercâmbio das práticas escolares com as práticas dessa comunidade rural, o que seria, de fato, a preconização do letramento como práticas sociais da escrita.

As práticas escolares desenvolvem habilidades técnicas, específicas para atender à produção de leitura e escrita preconizada na escola, desprestigiando as práticas de letramento que os alunos já conhecem, que seriam um viés para se ensinarem outras que atendam a diferentes necessidades de seu grupo social.

Percebemos, então, que as práticas escolares atendem a muitos usos da escrita necessários para a comunicação, no que se refere à codificação e à decodificação, mas deixam de atender a outros usos que viriam suprir diferentes expectativas para a alguns membros dessa comunidade.

Essa constatação nos faz observar a supremacia do letramento sancionado na escola como reflexo da ideologia da instituição, que ao prestigiar práticas letradas de uma determinada classe social, a classe dominante, marginaliza os indivíduos de menor grau de letramento, o que por si só, já um fator de discriminação e exclusão social.

Por concebermos o letramento como um fenômeno social onde a linguagem é vista como uma interação entre os indivíduos e, por meio da atualização da língua são envolvidos nas diversas práticas sociais, verificamos que há um ocultamento das diferenças linguísticas dessa comunidade rural, o que nos leva a afirmar que a hegemonia das práticas da escola propicia o apagamento das diferenças de letramento dessa comunidade.

Por tais razões, podemos afirmar que há um grande paradoxo em relação à ideologia da instituição, no que se refere ao ensino de leitura e escrita. Se por um lado, a escola preconiza a necessidade de se adaptar o ensino à clientela, o que significa conhecer a orientação de letramento de seu alunado e, a partir daí, outros usos da escrita lhe sejam apresentados, por outro, observa-se que a escola ainda é caracterizada por legitimar práticas valorizadas pelas instâncias burocráticas letradas, desprestigiando as práticas sociais já conhecidas e não expondo esse aluno a outras, que venham atender as suas expectativas de leitura.

Ainda a escola, enquanto instância de mediação entre o Estado e os cidadãos, em vez de ser um espaço para troca de variadas experiências de linguagem, que objetivem expor o aluno a diferentes usos e funções da escrita e da leitura, sustenta o impedimento do acesso a práticas que atendam às expectativas da sociedade burocratizada letrada.

Podemos, então, afirmar que as práticas de escrita e de leitura nessa escola municipal rural não estão promovendo o letramento como fenômeno de emancipação e participação do seu alunado nos processos de mudanças sociais por que passa o país.

Há também um paradoxo em relação à representação de escrita e de escola para essa comunidade rural: por uma lado, a escola é para essas pessoas a referência maior para uma possibilidade de vida melhor, por outro, percebem que as práticas de escrita sancionadas pela escola não atendem expectativas de usos também necessários naquele contexto social.

Acreditamos que essa escola não está ainda conseguindo desempenhar sua função primordial, que é a de formar o cidadão letrado, ao não estimular práticas de leitura que lhe desenvolvam o poder de crítica, de avaliação e de transformação, possibilitando-lhe participar das mudanças tecnológicas e sociais da sua comunidade, de seu estado e da nação.

Acreditamos que essa pesquisa veio colaborar para que se compreenda melhor como deverá ser o processo de aquisição das práticas de leitura e escrita nas séries iniciais, ao se procurar trazer luz sobre o conflito entre o letramento escolar e o que as crianças trazem do domínio doméstico, o que vem nos acenar com a possibilidade de cooperação didático-metodológica entre pesquisador e instituição escolar, influenciando na tentativa de se solucionar esse conflito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. (1999). *O preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola.
- BAKHTIN, Michail. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARTON, D. (1994). *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language*. Londres: Blackwell.
- _____. (1991). The Social Nature of Writing in BARTON, D. e IVANIC, R. (orgs.) *Writing in the community*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- _____. (1998). *local literacies. Reading and writing in one community*. Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1971). *Classes, Codes and Control*. Vol .1 Routle and Kegan Paul.
- BLOOME, D. & GREENE J. (1992). Educational Contexts of Literacy *Annual Review of Applied Linguistics*, 12.
- CAZDEN, C.B. (1988). *Classroom Discours-The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heineman.
- CLANCHY, M. (1979). *From memory to written record*. E. Arnold.
- COOK-GUMPERZ, J. (1991). *A Construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- COLE, M. & SCRIBNER, S. (1979). *Culture and thought*. Wiley. New York.
- DE LEMOS, C.T.G. (1984). Teoria da diferença e teoria do déficit: reflexões sobre programas de intervenções na pré-escola e na alfabetização. *Anais do Seminário Multidisciplinar de alfabetização*. Brasília: INEP.
- _____. (1981). *Interactional processes in the child's construction of language*, New York: Academic Press.
- _____. (1985). *On specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition*. In: Camaioni, L. & de Lemos, C. T. G. (eds.). *Questions on social explanation: piagetian themes reconsidered*, Amsterdam: John Benjamins.
- _____. (1988). Prefácio. In: KATO, Mary A. (ed.) *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes.
- ERICKSON, F. (1987). Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Antropology and Education Quartely*, 18.
- FERREIRO, E. (1991). (ed.). *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez.
- FEHRING, H. & Pam Green. (2001). *Critical literacy*. Melbourne: Royal Melbourne Institute of Technology University. Australia.

- FIAD, R.S. & MAYRINK-SABISON, M.L.T. (1991). *A escrita como trabalho.*: In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto.
- FIRESTONE, W.A. & DAWSON, J.A (1981). *To ethnograph or not ethnograph? Varieties of quantitative research in education*. Research for Better schools. Philadelphia, Pen.
- _____. (1996). Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. *D.E.L.T.A.* VOL. 12, no.12, pp. 307-326 (co-autoria).
- _____. (1997). As variedades lingüísticas e o ensino de português. *Presença Pedagógica*, Vol.3, 13, jan./fev. pp 47-56.
- _____. (1997). Diferentes escritas, diferentes usos sociais e o ensino. *Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*. Universidade Federal de Goiás, 1997. pp 87-90.
- GEE, J.P. (1990). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Londres: The Falmer Press.
- _____. (1992). *The social mind: Language, Ideology and Social Practice*, New York: Bergin and Garvey.
- GNERRE, Maurizio. (1985). *Linguagem, Escrita e Poder*. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- GOODY, Jack. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOODY, Jack & WATT. (1968). *The consequences of literacy*. In: GOODY, Jack (org.). *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRAFF, H.J. (1979). *The literacy myth; Literacy and social structure in the 19th century*. Nova York: Academic Press.
- _____. (1995). *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*; trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GREENFIELD, P. (1972). Oral or Written language: the consequences for cognitive development in Africa, U.S. and England' in *Language and Speech*, 15.
- HAVELOCK, Eric. (1976). *Origins of Western Literacy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- HEATH, S.B. (1983). *Ways with words :language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1980). The functions and uses of literacy. *Journal of Communication*, 30, pp 110-133.
- _____. (1992). What no bedtime stories means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, II.
- IVANIC, R. & MOSS, W. (1991). Bringing community writing practices into education, In: BARTON, D. and IVANIC, R. *Writing in the community* London: Sage.
- KATO, M. (1986). *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática.
- _____. (1985). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- KLEIMAN, A. (1989). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.
- _____. (1991). O letramento na formação do professor. In: *Resumo publicado pelos Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL*. Porto Alegre.
- _____. (1995). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

- LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* Cap.II São Paulo: EPU.
- LUKE, Allan. (1997). *Constructing Critical Literacy*. Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey.
- LURIA, A.R. (1976). *Cognitive Development. Its cultural and Social Foundations*. Cambridge: Mass. Harvard University Press.
- MATÊNCIO, M. Maria de Lourdes. (1996). *Leitura, produção de textos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- MARCUSCHI, L.M. (2001). *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora.
- MOSS, B. J. *Literacy across communities*, Creshill. NJ: Hampton Press.
- ONG, W.J. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the world*. Londres, Meuthen.
- _____. (1986). Orality and Literacy: from The Savage Mind to Ways With Words. In: *Tesol Quarterly*.
- OLSON, D. (1995). *The world on paper*, Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1977). *From utterances to text: The bias of Language in Speech and writing*, Harvard Educational Renew, 47.
- _____. (1995). *The world on paper*, Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (2001). *The making of literate societies*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- OLSON, David & TORRANCE, Nancy (orgs.). (1995). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática.
- ORLANDI, E.P. (2001). *Análise do discurso – Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. (1998). *Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. (1998). *Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. (1999). *Alfabetismo e atitudes*. Campinas: Papyrus.
- ROJO, Roxane. (1997). *Alfabetização e letramento: perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.
- SCARPA, E. M. (1987). *A aquisição de linguagens e aquisição de escrita: Continuidade ou ruptura?* Estudos Linguísticos, XIV. Anais de seminários do GEL: 118-128. Campinas: Unicamp/GEL.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1974). *Culture and Thought*. Nova York: John Wiley and Sons Inc.
- _____. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- SERRANI-INFANTE, S. (1997). *Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas*. D.E.L.T.A. pp. 63-81.
- SIGNORINI, I. (1992). *Letramento e (in)flexibilidade comunicativa*. Campinas: UNICAMP.
- _____. (1995). *Letramento e legitimidade de poder em contextos institucionais*. D.E.L.T.A., 11 (02), pp. 185-200.

- _____. (1994 b). Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. In: *The Specialist*, vol.15 (1-2).
- SIGNORINI, I. & DIAS, R.M. (2000). Até agora só ferrada, cara! O cognitivo, o afetivo e o motivacional na alfabetização de jovens. In: KLEIMAN, A. e SIGNORINI I. (Orgs.). *Alfabetização de Jovens e adultos e formação do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SOARES, M. (1986). *Linguagem e escola. Uma Perspectiva social*. 3 ed.. São Paulo: Ática.
- _____. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- STREET, B.V. (1982). Literacy and ideology. In: *Red letters*, vol.12.
- _____. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (org.). (1993). *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TERZI, S.B. (1995). *A construção da leitura por crianças de meios iletrados*. Campinas: UNICAMP.
- _____. (1990). A interação em sala de aula e sua influência no esquema de perguntas e respostas das crianças. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 16, Unicamp.
- _____. (2000). A formação de alfabetizadores: letramento e prática pedagógica. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 36, Unicamp.
- _____. (2001). A experiência de letramento em Inhapi e Olho D'Água do Casado, Al. In: *Revista do Programa de Alfabetização Solidária*, vol.1, 1, Unicamp Editora.
- _____. (2001). Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade? O letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não escolarizados. In: RIBEIRO, Vera M. (org.). *Educação de Jovens e adultos – novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, ALB e Ação Educativa.
- _____. (2002). *Letramento e alfabetização*. Mimeo.
- WOLCOTT, H.W. (1975). *Criteria for an ethographic approach to research in education*. Human Organization.
- VYGOTSKY, L.S. *Thought and language*. Cambridge, MASS, the MIT Press, 1962. Folha de São Paulo – A mancha do analfabetismo – 27 março de 2001. Caderno 2, pp.1.