

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

***É na creche que se aprende a ir pra escola: um estudo sobre as orientações de letramento das crianças em uma creche comunitária na periferia de Porto Alegre.***

Bibiana Cardoso da Silva

Porto Alegre, janeiro de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

***É na creche que se aprende a ir pra escola: um estudo sobre as orientações de letramento das crianças em uma creche comunitária na periferia de Porto Alegre.***

Dissertação de mestrado, orientada pela Prof. Dra. Luciene J. Simões, e apresentada à banca de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Bibiana Cardoso da Silva

Porto Alegre, janeiro de 2012.

Às crianças que compõem este trabalho,  
que na rua e na escola, me ensinaram a  
ler suas histórias.

## Agradecimentos

As crianças do Beco me ensinaram, de maneira muito especial, que *se virar não significa aprender sozinho*. Agradeço a todas as pessoas que de alguma forma compartilharam comigo os aprendizados desta experiência. De modo especial, agradeço:

À professora Luciene Simões, minha querida orientadora e mais paciente leitora, por ter compreendido junto comigo os aprendizados dessa experiência; por ter esperado quando precisei de tempo; por ter me exigido quando foi preciso; por ter acreditado em mim, e me incentivado tanto, desde o início de nossa parceria, há já uns bons anos.

À minha companheira de pesquisa e querida amiga, Simone Soares, por compartilhar essa experiência tão significativa comigo; pelas inúmeras conversas que me ajudaram a entender melhor a história aqui contada, e, principalmente, pela amizade construída através do trabalho conjunto e diário.

Às bolsistas de iniciação científica Simone Grams Land e Maria Fernanda Viegas pelo auxílio durante a geração de dados e pela dedicação ao trabalho no Beco.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS e aos meus professores ao longo do curso, em especial, ao professor Paulo Coimbra Guedes pelas aulas inspiradoras e instigantes, e ao professor Pedro de Moraes Garcez por me ensinar que é entendendo as ações de *gente de carne e osso* que podemos construir conhecimento.

À CAPES, pela bolsa de estudos que me permitiu realizar um trabalho de campo com longa duração.

Aos funcionários da creche Terra Santa, pela disponibilidade e pelo carinho com que me acolheram durante a pesquisa.

A todos os participantes que “emprestaram” suas histórias e abriram as portas de suas casas e de suas vidas para a realização deste estudo.

Às colegas de mestrado, Thais Lima, Fernanda Kraemer, Ana Maria Kniphoff, Andréia Kanitz e Andrea Mangabeira, pelas contribuições valiosas e pelos momentos felizes ao longo do mestrado.

Ao Lucas, pelo amor e paciência; por me mostrar como tudo vale a pena e por me fazer continuar.

À minha irmã, Alíssia, pelo exemplo de que tudo é possível com esforço e dedicação; pelo cuidado singelo que sempre fez parte da minha vida.

À minha mãe, minha maior e melhor professora, pelo exemplo dado através de anos de trabalho e amor dedicados ao ensino público.

Ao meu pai, meu primeiro e mais especial leitor, por tudo.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo descrever as orientações de letramento das crianças de uma creche comunitária, localizada na zona norte de Porto Alegre, e analisar os eventos de letramento dos quais as crianças participam dentro e fora do contexto escolar. A fundamentação teórica que subjaz à análise apresentada está baseada nos Novos Estudos sobre Letramento (cf. Heath, 1982; Street, 1984; Barton, 1994; Gee, 1990), os quais entendem letramento como um conjunto de práticas organizadas social e culturalmente (Scribner & Cole, 1981) que envolvem na sua constituição a tecnologia da escrita. A pesquisa foi realizada por meio de trabalho de campo de dezoito meses que envolveu a geração de dados etnográficos na creche e na comunidade através de análise documental, observação participante, gravação de entrevistas em áudio, registro audiovisual das aulas e registro fotográfico. Através da análise dos dados, concluímos que os alunos da creche estudada são membros de um grupo social que participa de diferentes tipos de eventos de letramento cotidianamente. Dentro da creche, observamos dois tipos de eventos de letramento principais: as *práticas pedagógicas de letramento* e os *eventos de letramento emergentes*. As educadoras propõem atividades pedagógicas de letramento com o objetivo de *preparar os alunos para a escola*. Este trabalho pretende dar visibilidade as diferentes práticas de letramento em diferentes contextos, propondo, através do reconhecimento e da valorização de outras práticas de letramento que não as escolares, uma abertura à construção de novas e melhores formas de atuação, por parte da escola, junto a essas crianças.

## ABSTRACT

This research aims to describe literacy orientations of children from a communitarian daycare, situated in the North side of Porto Alegre, as well as analyze literacy events, in which, these children participate inside and outside the school context. The theoretical foundation underlying the mentioned analysis is based on the New Literacy Studies (cf. Heath, 1982; Street, 1984; Barton, 1994; Gee, 1990), which conceive literacy as a set of culturally and socially organized practices that involve the writing technology in their constitution (Scribner & Cole, 1981). The research was carried out through an eighteen-month field work that involved the generation of ethnographic data, both in the daycare and the community, through documental analysis, participant observation, audiovisual recordings of interviews and classes, and photographs. Through data analysis, we concluded that the students in the daycare observed participate in different types of literacy events on a daily basis. Inside the daycare, we observed two main literacy events: *pedagogical literacy practices* and *emergent literacy events*. The tutors propose pedagogical literacy activities aiming to *discipline the students, preparing them, thus, to the school*. This work intends to give visibility to different literacy practices, in different contexts, proposing, through recognition and valorization of other literacy practices, different from the school ones, an opening towards the construction of new and improved ways for the school to act with these children.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: A HISTÓRIA POR DETRÁS DO MURO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
O BECO: CONHECENDO O UNIVERSO DA PESQUISA.....	17
1.1 A construção da periferia porto-alegrense .....	17
1.2 A Vila Jardim das Palmeiras .....	20
1.3 A creche comunitária Terra Santa .....	24
1.4 Os participantes da pesquisa.....	29
<b>CAPÍTULO 2</b>	
CONCEITOS: A CONSTRUÇÃO E A RELATIVIZAÇÃO DE UM ENTENDIMENTO DE LETRAMENTO.....	34
2.1 Relativizando o conceito de letramento .....	35
2.1.1 Eventos e práticas de letramento .....	41
2.1.2 Práticas de letramento escolares .....	43
2.1.3 Atividades pedagógicas de letramento .....	47
2.2 Estudos do letramento no início da infância .....	52
<b>CAPÍTULO 3</b>	
APROXIMAÇÃO COM O BECO: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	56
3.1 Os métodos de pesquisa etnográficos .....	57
3.1.1 Situar-se: “o acesso em si não serve para nada” .....	60
3.1.2 A geração de dados: participa-se para observar .....	62
3.1.3 Descrever é interpretar .....	71
3.2 Algumas considerações sobre o aprender a pesquisar .....	73
<b>CAPÍTULO 4</b>	
PREPARANDO PARA A ESCOLA: A ESCRITA NA CRECHE .....	75



4.1 A circulação da escrita na creche Terra Santa.....	75
4.2 Isso é coisa lá de fora.....	79
4.3 Cada coisa tem o seu momento .....	82
4.4 A <i>hora da atividade</i> como preparação para a escola .....	89
4.5 A partilha é essencial para a escrita ter significado .....	96

## **CAPÍTULO 5**

A ESCRITA FORA DA CRECHE .....	101
5.1 Andando pelo Beco: a circulação da escrita na comunidade.....	101
5.1.1 Agências e agentes de letramento .....	104
5.2 <i>Chegou a visita</i> .....	107
<b>SAINDO DO BECO: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	115
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	123
<b>ANEXOS</b> .....	130

## LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

### Quadros

Quadro 1. Trocas de administração na creche Terra Santa .....	26
Quadro 2. Modelo autônomo de letramento .....	38
Quadro 3. Letramento como prática social.....	39
Quadro 4. Geração de dados I.....	64
Quadro 5. Crianças focais .....	66
Quadro 6. Geração de dados II.....	67
Quadro 7. Visitas às casas das famílias.....	70
Quadro 8. Rotina das crianças das turmas de Jardim .....	84

### Figuras

Figura 1. Brecha no muro que cerca a vila .....	12
Figura 2. Problemas causados pela construção do muro.....	19
Figura 3. Linha do tempo – história da comunidade.....	22
Figura 4. Delimitações da Vila Beco das Palmeiras .....	23
Figura 5. Representação dos espaços da creche Terra Santa .....	28
Figura 6. Sala de aula do Jardim .....	29
Figura 7. Intermediações da casa .....	31
Figura 8. Brinquedos na casa de Kelly .....	32
Figura 9. Critérios de seleção das crianças focais.....	66
Figura 10. Placa com indicação da rua .....	68
Figura 11. Localização das casas das crianças focais .....	69
Figura 12. Hora do conto na turma do Jardim .....	93
Figura 13. É Pepsi! .....	98
Figura 14. Mensagem deixada no muro .....	102
Figura 15. Presença da escrita no Posto de Saúde.....	105
Figura 16. Pictograma encontrado em receita médica .....	107

## **Gráficos**

Gráfico 1. Uso e distribuição do tempo no dia 30.03.10.....	86
Gráfico 2. A hora da atividade .....	90
Gráfico 3. Presença de atividades pedagógicas de letramento .....	95

## INTRODUÇÃO

### A HISTÓRIA POR DETRÁS DO MURO



FIGURA 1: Brecha de passagem no muro que cerca o Beco.

Esta dissertação relata uma pesquisa de cunho etnográfico que investiga as orientações de letramento da comunidade *Beco das Palmeiras*<sup>1</sup> localizada na zona norte de Porto Alegre. Ao descrever as práticas de letramento das crianças dessa comunidade, procuro contribuir para o aprofundamento da noção de letramento e também para a discussão do trabalho pedagógico nos espaços educativos. Corria o mês de agosto em 2009 quando passei pela primeira vez pelo muro que cerca a Vila Beco das Palmeiras. Chamou a minha atenção aquele extenso muro que separa a comunidade do loteamento Campos do Marquês. Ao caminhar pelo loteamento, passagem obrigatória para quem vai ao Beco de ônibus, percebe-se a construção de imensas casas que contrastam com o que encontramos do outro lado do muro. Minha

---

<sup>1</sup> Todos os nomes dos participantes da pesquisa e locais apresentados nesta dissertação são fictícios. Segundo Silva (2007), a razão da mudança de nomes não é somente de ordem ética, não se trata apenas de ocultar identidades para preservá-las, “os nomes dados pelo autor significam que o personagem que circula nas páginas foi construído a partir de uma seleção de episódios, falas e atitudes e, portanto, é uma criação sua”.

passagem pela brecha do muro deu-se inúmeras vezes de agosto de 2009 até janeiro de 2011, quando encerrei meu trabalho de campo na vila. Os capítulos que seguem buscam descrever este trabalho de campo, atentando para como as práticas de letramento foram observadas e entendidas na creche e na comunidade. Embora o foco do trabalho de campo tenha sido a creche comunitária Terra Santa, também observamos as práticas em outras esferas da comunidade.

O entendimento de que a “a vida entra na escola e a escola é parte da vida de todos, e que a compreensão dessa relação é importante para uma educação comprometida e responsável” (SCHLATTER e GARCEZ, 2009) me faz refletir, como professora e pesquisadora, sobre a necessidade de uma melhor compreensão das práticas dos alunos dentro e fora do contexto escolar. Quando realmente acreditamos que todos têm o que ensinar e aprender “isso implica trazer para as aulas os conhecimentos vividos e construídos pelo outro para podermos avançar, respeitando e valorizando esses conhecimentos e as comunidades nas quais eles foram desenvolvidos” (p. 127). É com o objetivo de dar visibilidade a esses outros conhecimentos, muitas vezes diferentes e contrastantes dos conhecimentos escolares, que me proponho a descrever as orientações de letramento da comunidade Beco das Palmeiras, olhando para as práticas das crianças na creche comunitária, em suas casas, no posto de saúde e em outras agências de letramento da comunidade. Penso que a visibilidade de diferentes práticas de letramento em diferentes contextos permitirá através do reconhecimento – quiçá da valorização – de que existem outras práticas de letramento que não as escolares, uma abertura à construção de novas e melhores formas de atuação, por parte da escola, junto a essas crianças.

É importante destacar que este trabalho de pesquisa faz parte de um projeto maior, coordenado pela Prof. Dra. Luciene Simões, chamado *Usos de concordância nominal e verbal: orientações de letramento, variação e identidade na fala de crianças e adolescentes em Porto Alegre*. Esse projeto de pesquisa se constitui como um conjunto de recortes, incluindo projetos de dissertação e tese e a participação de duas bolsistas ligadas ao Grupo PET/Letras. Minha pesquisa está articulada à pesquisa de

doutorado de Simone Soares<sup>2</sup>, ainda em andamento, que focaliza sua investigação nos fatores sociais para os usos de regras variáveis de concordância verbal e estabelece ligações entre tais usos e a noção de letramento (cf. HEATH, 1983; STREET, 1984; BARTON, 2007).

A elaboração deste relato de pesquisa originou-se, principalmente, do diálogo compartilhado de dezoito meses sobre as crianças, a comunidade, as práticas letradas e nossas experiências como principiantes no trabalho de campo. Durante o relato, uso a primeira pessoa do singular em alguns momentos, caracterizando vivências individuais, e a primeira pessoa do plural caracterizando as vivências comuns, compartilhadas principalmente com a colega de pesquisa Simone Soares.

A aproximação com a comunidade deu-se de maneira lenta, através de visitas constantes e longas conversas com os participantes da pesquisa. É importante destacar que, nesse processo de aproximação, dois elementos de troca<sup>3</sup> foram de extrema relevância na conquista da confiança dos participantes. O primeiro elemento foi a oferta de uma ação de extensão à creche realizada por dez bolsistas do grupo PET/Letras - UFRGS que consiste na contação de histórias para todas as turmas. Esse projeto foi recebido de maneira muito positiva pela comunidade, tendo retorno inclusive por parte dos pais sobre as narrativas das crianças em suas casas. O segundo elemento foi a oferta, por demanda da coordenação da creche, de oficinas sobre letramento, realizadas durante as reuniões pedagógicas mensais das educadoras da creche. Essas oficinas foram fruto de um projeto elaborado na disciplina *Seminário de Linguística Aplicada: aprendizagem e avaliação de leitura e escrita*, orientado pela professora Margarete Schlatter e desenvolvido com as colegas Cristina Uflacker, Janaína Forte e Simone Soares. O projeto, intitulado *Oficinas de formação continuada para educadores de educação infantil: reflexões acerca do papel da cultura letrada dentro e fora da escola*, foi de grande importância tanto para garantir nossa

---

<sup>2</sup> Tese de doutorado intitulada: “A concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala de crianças de uma creche comunitária de Porto Alegre: aprendizagem de uma regra variável”.

<sup>3</sup> Considero elementos de troca, não de devolução, pois eles foram oferecidos durante o processo de aproximação com a comunidade. Ainda é preciso estudar a maneira como esta pesquisa será devolvida à comunidade. Uma possibilidade é transformar as oficinas em elemento de devolução fazendo uso do melhor conhecimento que se tem agora sobre as orientações de letramento da comunidade.

aproximação com as educadoras, quanto para conhecer melhor suas orientações de letramento.

O entendimento de letramento que subjaz à análise apresentada neste relato está baseado nos Novos Estudos sobre Letramento (HEATH, 1982; STREET, 1984; BARTON, 2007), os quais entendem letramento como um conjunto de práticas organizadas social e culturalmente (SCRIBNER e COLE, 1981) que envolvem na sua constituição a escrita. Como unidade de análise, usamos o conceito de *evento de letramento*, definido por Heath (1982) como “qualquer ocasião em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos<sup>4</sup>” (p. 319). Entendendo letramento como uma prática social, para descrever a recorrência dos eventos que formam essas práticas, é necessário examinar as ações de *gente de carne e osso* (GARCEZ, 2006), lidando umas com as outras nas suas atividades cotidianas. Para tanto, adoto procedimentos técnicos da pesquisa etnográfica como a observação participante e as entrevistas não-diretivas.

Este texto foi construído, sobretudo, com histórias, posteriormente costuradas por comentários analíticos<sup>5</sup>. A apresentação deste relato segue as etapas da pesquisa, no intuito de fazer com que o leitor siga o caminho percorrido pela autora até chegar às respostas dos questionamentos deste estudo. No **primeiro capítulo**, convido o leitor a passar pela brecha do muro para conhecer o universo desta pesquisa: o Beco. Essa aproximação inicial com o universo e um primeiro contato com os participantes é fundamental para que, mais adiante, o leitor compreenda como o letramento se integra a esse contexto.

No **segundo capítulo**, apresento a construção do tema e objeto de pesquisa a partir da adoção de determinados recortes teórico-conceituais. Essa “parada” para a formulação de um quebra-cabeça teórico é essencial na pesquisa, pois ajuda a organizar as nossas descobertas em uma lógica que gera conhecimento sobre o observado. Após a construção do objeto da pesquisa e da primeira aproximação com o universo a ser estudado, apresento, no **terceiro capítulo**, as perguntas de pesquisa que

---

<sup>4</sup> *any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretative processes.*

<sup>5</sup> Esses comentários não são, de forma alguma, julgamentos. Caso o leitor encontre algum tipo de julgamento em minhas análises, que seja debitado à inabilidade da autora e não a suas intenções.

pretendo responder através da análise dos dados gerados no trabalho de campo e discuto como pretendo respondê-las.

O **capítulo 4** é destinado à análise dos dados gerados no contexto escolar, a creche comunitária Terra Santa. Nesse capítulo, foco a análise nos dados gerados em duas turmas da creche, a turma de Jardim A e Jardim B, e busco mostrar como a rotina é construída como um artefato pedagógico nesse contexto. Além disso, discuto a presença de *atividades pedagógicas de letramento* e de *eventos emergentes de letramento* nos dados gerados na creche. No **capítulo 5**, apresento os dados gerados em outras *agências de letramento*, como o posto de saúde e as casas das famílias. Nesse capítulo, apresento, de forma breve, como a escrita circula na comunidade e procuro discutir o papel da criança como agente de letramento em casa e na comunidade. Apesar do foco da geração de dados ter sido a creche Terra Santa, penso ser de extrema importância que o leitor conheça um pouco sobre a circulação da escrita em outras agências da comunidade para que possa ter um entendimento mais amplo de como a escrita faz parte da vida das crianças no Beco. No capítulo final, descrevo a última etapa da pesquisa etnográfica, *a saída de campo*, e discuto algumas possíveis respostas para as perguntas levantadas no Capítulo 3.



## CAPÍTULO 1

### **O BECO: CONHECENDO O UNIVERSO DA PESQUISA**

Este capítulo inicial busca construir o cenário onde vivem os participantes desta pesquisa ao mesmo tempo em que comunica sobre a heterogeneidade desse contexto. A partir de algumas descrições do local, procuro aproximar um pouco o leitor desse universo e desses participantes, tornando-o mais apto a coanalizar este relato de pesquisa. Para uma melhor compreensão das formas de sociabilidade encontradas no Beco das Palmeiras, local de realização deste estudo, é importante trazer algumas considerações sobre o processo de constituições das periferias urbanas de Porto Alegre. Além disso, apresento relatos sobre a história da comunidade e da creche comunitária que serviu como foco principal desta pesquisa, gerados através de entrevistas não-diretivas com membros da comunidade.

#### **1.1. A constituição da periferia porto-alegrense**

Com as reformas urbanísticas do início do século XX, Porto Alegre passou por grandes transformações na organização do espaço da cidade. Charles Monteiro, em seu livro sobre as transformações da cidade de Porto Alegre, afirma que a expansão das estradas em direção aos arrabaldes aumentava cada vez mais o perímetro urbano, que, no entanto, se mantinha concentrado nas regiões centrais, próxima à península do Guaíba. Já a partir da metade do século XIX, com a urbanização dos largos centrais, foram feitas melhorias significativas na cidade, como a limpeza e a drenagem dos terrenos e a implementação de serviços de coleta de lixo e saneamento básico.

Foi nesse contexto de crescimento econômico que se inicia a realização de um projeto urbanístico que já vigorava em outras grandes capitais. Com a política de remodelação urbana, tudo que simbolizasse o atraso teria que ser eliminado, pois não era considerado apropriado à vida social nas grandes cidades (MONTEIRO,1995). Essa disseminação de valores progressistas tornou o centro da cidade estranho e inacessível às camadas menos favorecidas, que foram forçadas, através de mecanismos administrativos de sobretaxação fiscal, a se retirarem do centro da cidade.

Segundo Monteiro, o cidadão que não estivesse adequado ao padrão de vida esperado – que era financeiramente inviável para a maioria da população – devia sair em busca de uma nova moradia, afastando-se cada vez mais da região central. As classes desfavorecidas migraram para a periferia da cidade, levando consigo hábitos que compunham as sociabilidades urbanas até então, expulsando para a periferia o que era identificado como influência negativa à cidade.

Com o crescente desaparecimento de terrenos desabitados nos arredores da cidade, atualmente esses cidadãos são impelidos às zonas de maior risco ou de preservação ambiental, locais ilegais e impróprios para moradia como as regiões de “área verde” ou “área de risco”<sup>6</sup>. Essa é a situação de pelo menos 150 famílias no Beco das Palmeiras. Em agosto de 2009, a associação comunitária da vila conseguiu uma reunião com a CUTHAB<sup>7</sup> para solicitar o reassentamento das famílias em área de risco. Representantes da comunidade, presentes na reunião, também reclamaram que a comunidade da vila sofre constantes alagamentos em função da bacia de contenção criada pelo muro que faz a divisa entre o Beco e o Loteamento Campos do Marquês, como mostra a Figura 2. Eles reivindicam que a prefeitura realize um trabalho de limpeza dos valos e esgotos da vila e a construção de um novo pontilhão que permita o acesso de carros quando for necessária a prestação de serviços de saúde<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Segundo *site* do DEMHAB, “área verde” são as regiões de preservação ambiental e as “áreas de risco” são impróprias para a moradia por incorrerem em risco para a vida, frequentemente em função de riscos de desabamento e/ou inundação.

<sup>7</sup> Comissão de Urbanização, Transportes e Habitação de Porto Alegre

<sup>8</sup> Como a vila, em sua maioria, é composta por acessos estreitos, a passagem de um carro de bombeiros, por exemplo, é impossível.



FIGURA 2: Problemas causados pela construção do muro.

Durante a reunião, um vereador do PTB, afirmou que já havia uma área definida, desde 2007, para o reassentamento das famílias do Beco. Mas os representantes da comunidade afirmaram que desconhecem a existência desse projeto. Um assessor comunitário do DEMHAB<sup>9</sup> confirmou a existência de uma área escriturada para as famílias da região. Disse também que solicitaria que a CEEE<sup>10</sup> fizesse uma vistoria no local, a fim de possibilitar o fornecimento provisório de energia elétrica para a comunidade. Hugo, integrante da Associação Comunitária Jardim dos Palmeiras, ressaltou que muitas famílias que ocupam a área "vivem na linha da miséria absoluta", sendo necessário o reassentamento para um local urbanizado. Segundo ele, é preciso uma avaliação técnica da prefeitura para identificar quais famílias da vila estão em situação de risco.

Lia, líder comunitária, aproveitou a reunião para ressaltar a necessidade de se abrir o muro que faz a divisa com o Loteamento e de haver o desgravame da área do Beco, reivindicado há dezoito anos, bem como a retirada das famílias que vivem nas áreas de risco. "O muro dificulta o acesso das crianças à escola, pois as ruas ficam obstruídas pelo paredão", disse o conselheiro do Orçamento Participativo daquele Eixo. Nenhuma dessas questões havia sido resolvida na época em que encerrei o trabalho de campo, em janeiro de 2011.

<sup>9</sup> Departamento Municipal de Habitação.

<sup>10</sup> Companhia Estadual de Energia Elétrica.

É interessante observar que, se por um lado a vila apresenta grandes índices de pobreza, por outro, também possui um grande número de residentes que encontram formas mais ou menos estáveis de inserção econômica. Essa heterogeneidade presente no Beco das Palmeiras ficou ainda mais evidente quando realizei as visitas às famílias, conforme descrito no Capítulo 5. As famílias que moram na Avenida Conquista e na Rua Esperança apresentam melhores condições do que as famílias que habitam os acessos.

## **1.2. A Vila Jardim das Palmeiras**

### **Notas de diário de campo:**

**22 de outubro de 2009** – *É perto das nove da manhã. Fiz o trajeto do ponto de ônibus até a entrada da Vila. Do ponto de ônibus, pode-se ver grande parte do muro que separa o Beco do condomínio em construção. Para entrar na vila, é necessário atravessar o condomínio, caminhar até a brecha deixada no muro. O muro, pintado de verde do lado do condomínio, mantém sua forma natural do outro lado, cinza. Olhei para o muro, nele estavam escritas muitas mensagens como “Vende-se Avon”, “Cuide-se de criança”, etc. A comunidade, que havia se mostrado muito descontente na época da construção do muro (final de 2008), já havia arrumado uma função para o mesmo. No curto caminho da entrada da vila até a creche, observei as casas. Chamou-me a atenção o fato de se poder ouvir as conversas dos moradores, das portas estarem abertas. Os materiais precários que são utilizados na construção daquelas casas, o tamanho reduzido dos terrenos, tudo parecia colaborar para criar uma situação de permeabilidade entre o que acontecia dentro e fora das casas. Algumas pessoas estavam sentadas fora de casa, conversando com vizinhos. As pessoas me cumprimentavam com um olhar ou um aceno de cabeça e eu retribuía.*

A Vila Jardim das Palmeiras, também conhecida como “Beco das Palmeiras”, localiza-se na Zona Norte de Porto Alegre. O Beco é, segundo informações obtidas no site da Procempa<sup>11</sup>, uma vila de ocupação irregular, com aproximadamente 6.000

---

<sup>11</sup> Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre.

habitantes. Dona Cátia, uma das “ocupantes”<sup>12</sup> do Beco, afirma que antes da ocupação a área era uma chácara com plantação de coqueiros e agrião e pertencia ao DEMHAB da cidade de Porto Alegre. Na pesquisa sobre a história do local, foram de extrema importância as entrevistas com as primeiras ocupantes: Dona Cátia, Dona Noeli e Lia; elas são parte do grupo de aproximadamente 400 famílias que fez a primeira ocupação das terras em 1992.

*Não tinha nada, só mato. Depois veio a água, veio o esgoto, veio a luz. Mas nós que tivemos que botar tudo a baixo. Foi uma época muito difícil, mas valeu a pena, né?* (Entrevista com Dona Noeli, 22 de novembro de 2010).

As histórias, narradas pelas primeiras ocupantes, trazem detalhes sobre uma conquista árdua e dolorosa, feita principalmente por mulheres<sup>13</sup>. Em busca de uma vida melhor e de uma casa própria, essas famílias trabalharam anos na construção de ruelas e casebres. Dona Noeli foi líder comunitária<sup>14</sup> até 1995 e coordenadora da creche até 2001. Atualmente ela não mora na vila, voltou para a cidade do interior de onde veio, mas faz visitas frequentes à filha (que é agente de saúde no posto de saúde da comunidade), aos netos e à irmã. A seguir apresento a linha do tempo construída com os principais acontecimentos narrados por Dona Noeli e Lia sobre a história da comunidade:

---

<sup>12</sup> Os moradores preferem que o termo “invasor” não seja usado, apesar de tratarem da história da *invasão* do Beco.

<sup>13</sup> Em várias entrevistas, os moradores fazem referência ao Beco como uma Vila de mulheres, já que foi “conquistado” por mulheres.

<sup>14</sup> O papel das mulheres na comunidade fica ainda mais evidente quando observamos sua função de liderança na Vila.

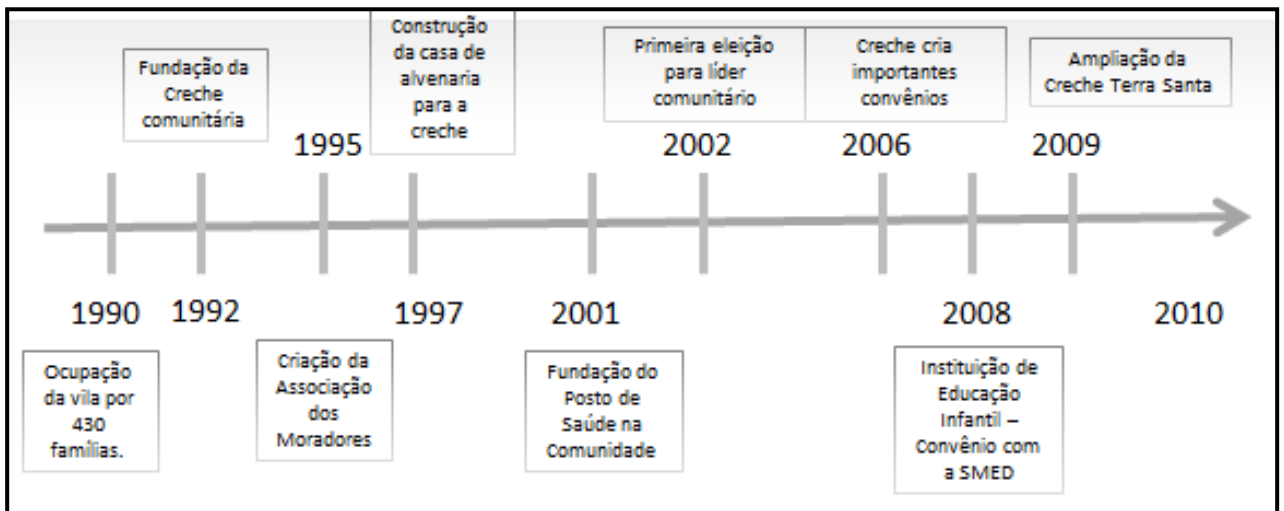


FIGURA 3: Linha do tempo criada a partir dos relatos gerados em entrevistas não-diretivas – história da comunidade.

Embora se trate de uma comunidade com contornos mais ou menos nítidos, principalmente por ser cercada por um muro, conforme podemos observar na Figura 4, o que chama a atenção ali é a heterogeneidade de condições socioeconômicas com tendência à diminuição de recursos conforme se afasta da Avenida Conquista, avenida principal da vila, única asfaltada em uma parte. É possível observar muitas casas de alvenaria na Avenida Conquista ou nas ruas próximas à avenida que liga a vila com o resto da cidade, mas elas se tornam raras quando entramos nos acessos. Claro que isso se constitui apenas em uma tendência e não em uma regra, uma vez que podemos observar riquezas e pobreza com diferentes proporções ao caminharmos pela vila.

Assim como discutido por Fonseca (2004), em seu trabalho sobre relações de parentesco em vilas populares de Porto Alegre, percebe-se, no Beco, a casa de alvenaria ou de material como símbolo de *status* e de modernidade. Ter uma casa de material significa ter segurança e estabilidade e aparece como um objetivo para muitas famílias da comunidade. O contraste fica ainda mais claro ao compararmos as casas do Beco com as casas vizinhas, construídas no Loteamento do Marquês. Aquelas grandes casas de material, que ficam logo ali ao lado, pertencem a outro bairro, não fazem parte da vila. Ao perceber que a separação de uma cidade por bairros é um recorte circunstancial e que as fronteiras entre um bairro e outro não são rígidas, parece que a solução encontrada pelos moradores do “lado de lá” foi a construção de um extenso muro, na crença de que ele diminuiria essa permeabilidade, empurrando para dentro do espaço delimitado pelo muro tudo o que não faz parte daquela realidade social.



FIGURA 4: Delimitações da Vila Beco das Palmeiras. Adaptado de Soares (2012).

Ao andarmos pelo Beco, percebemos uma separação em microrregiões<sup>15</sup>, que se desenvolveram a partir de trajetórias distintas na história local. As regiões, assim como a maioria das ruas, não têm nome, são identificadas por uma letra seguida de um número. Algumas ruas são batizadas pelos então moradores, mas esse nome é frequentemente trocado quando novos moradores surgem. Essa prática torna difícil para alguém de fora da comunidade localizar-se dentro da vila. O acesso P4, localizado na parte norte da vila, é a área de ocupação mais recente e é considerada uma área de risco pela CUTHAB. Essa microrregião é considerada a mais pobre do Beco das Palmeiras e muitas famílias que moram ali ainda não contam com saneamento básico. As práticas de distinção social entre os moradores do Beco se reproduzem em função de que as famílias que ascendem socialmente tendem a permanecer morando na vila.

Valéria, moradora da vila há quase 10 anos, dá seu depoimento a esse respeito:

<sup>15</sup> Em seu estudo, Soares (2012) divide a vila em três microrregiões: Av. Conquista, Rua Esperança e Acessos.

*Acho que aqui é bom, é seguro. Já foi ruim, mas agora não tem porque morar em outro lugar. Passa ônibus perto, é fácil ir pra Porto Alegre ou pra Alvorada ver minha mãe. Queria arrumar emprego fora daqui, mas morar é bom aqui mesmo.*

É comum, na fala dos moradores, a referência a Porto Alegre como outro lugar, como se a vila não pertencesse à cidade. Fazer compras em Porto Alegre, estudar e, principalmente, trabalhar em Porto Alegre são também símbolos de *status* social. A valorização do que é de fora da comunidade aparece em vários contextos.

*Às 11 horas saí da creche e fui caminhando até a saída do muro. Quando entrei no atalho, avistei uma senhora vindo em minha direção e sorrindo para mim. Ela perguntou se eu ia pegar o “Planaltinho”, eu disse que sim. Ela disse: “Ah, acabou de passar um, mas às 11h15 tem outro!”. Eu agradeci a informação, ela continuou andando e depois se virou e disse: “bom trabalho, coisa boa trabalhar em Porto Alegre, né? Boa sorte, viu?” (Diário de campo, 13 de maio de 2010).*

A vila dispõe de uma creche comunitária conveniada com a prefeitura e um posto de saúde, além de quatro escolas em suas proximidades. Contudo, a maioria das crianças que frequentam a creche comunitária vai para a escola mais próxima, a Escola Estadual Helena, localizada na Avenida Artur Taborda. Esta pesquisa foi realizada principalmente na creche Terra Santa, por isso apresento na seção seguinte informações sobre esse local.

### **1.3. A creche comunitária**

**24 de setembro de 2009** – *Cheguei na creche por volta das nove horas. O sol estava muito forte e as crianças da turma do Maternal brincavam no pátio. Após um caminho silencioso pelo condomínio ainda em construção, ao chegar na Avenida Conquista, já pude ouvir as risadas, as brincadeiras, a música cantada pelas crianças da creche. A creche, localizada no início da avenida, é uma bonita casa de alvenaria. Ao lado, um gramado com brinquedos e cheio de crianças correndo. Senti-me acolhida pelas crianças que correram em minha direção gritando “A visita! A visita!”.*



Dona Noeli relata que a creche foi fundada em 16 de agosto de 1992, poucos meses depois da ocupação do Beco. Ela afirma que as mulheres precisavam procurar serviço e não tinham onde deixar seus filhos. Para auxiliar essas mulheres, Dona Noeli resolveu construir uma pequena casa com restos de madeira para atender as crianças.

*Muita gente ajudou na construção da creche, a gente formou um mutirão, sabe? Tem muita gente boa. No início tinha só dezoito crianças, nem tinha lugar pra mais. A igreja católica ajudava muito, a Paróquia Imaculado Coração de Maria. Eles entregavam na creche alimentos toda semana* (Entrevista com Dona Noeli, 22 de novembro de 2010).

Como informado na linha do tempo (figura 3), em meados de 1995, foi criada a Associação dos Moradores e esta se tornou mantenedora da creche. Foi através da associação que a creche Terra Santa conseguiu estabelecer um convênio com a SMED<sup>16</sup>, ampliando o atendimento de dezoito para quarenta crianças. O papel da associação é muito importante na busca de parceiros para a creche. Em 1997, o padre Tadeu conseguiu um apoio de uma instituição alemã e a verba recebida foi usada na construção de uma casa de alvenaria, mais apropriada para o atendimento das crianças.

Conforme depoimentos dos funcionários e moradores, a creche teve um bom funcionamento até meados de 2001, quando o então presidente da associação teve seu nome envolvido em um processo de violação dos direitos da criança. O presidente resistiu ao afastamento durante quase cinco meses, o que prejudicou o desempenho da creche, pois nesse período os convênios foram cortados e muitos pais resolveram tirar seus filhos da creche.

Em setembro de 2001, o padre da Paróquia Imaculado Coração de Maria, a pedido da SMED e das pessoas da comunidade, aceitou ser o representante legal da associação e da creche. Foi formado um conselho gestor, com pais e funcionários, que se propôs a ajudar na parte administrativa e pedagógica da creche. Nessa época, Jani, coordenadora da creche durante grande parte da pesquisa, foi convidada a assumir o cargo de coordenação. Jani afirmou que teve muita dificuldade inicialmente para fazer

---

<sup>16</sup> Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

algumas mudanças na administração da creche, principalmente pela revolta dos funcionários em estarem três meses sem receber salário.

*Minha maior dificuldade foi lidar com a falta de qualificação dos funcionários, o que prejudicava o trabalho pedagógico com as crianças. Também foi bem complicado pagar as dívidas, mas conseguimos através do resgate de antigas parcerias e o restabelecimento da confiança dos pais, que voltaram a ajudar muito a creche (Entrevista com Jani, 25 de março de 2010).*

Em 2002, aconteceu a primeira eleição do Beco das Palmeiras para escolha do novo presidente da associação<sup>17</sup>:

*Era 25 de agosto de 2002. Foi a primeira eleição da história do Jardim das Palmeiras, um evento importante pra comunidade. A comunidade participou com clareza e responsabilidade. Eram três chapas, a chapa 1 que ganhou. O Seu Hugo assumiu e ficou até 2004 (Entrevista com Lia, 03 de junho de 2010).*

A tabela abaixo resume as trocas de administração da creche Terra Santa:

<b>2002 – 2004</b>	Sr. Hugo	Ficou até 2004 na presidência e trouxe muitas melhorias para creche, fazendo boas parcerias.
<b>2004 – 2006</b>	Lia	Trocou o grupo de funcionários. Exigia que as funcionárias fossem todas da comunidade.
<b>2006 – 2008</b>	Sr. Hugo	Conseguiu verba no orçamento participativo para melhorar as instalações da creche. A creche passou a contar com cozinha, refeitório e lavanderia. A creche passou a ser chamada de Instituição de Educação Infantil Terra Santa.
<b>2008 – 2011</b>	Lia	Continuou o trabalho de ampliação da creche, que pretende atender 80 crianças no ano de 2011.

QUADRO 1: trocas de administração na creche Terra Santa.

A creche Terra Santa pode ser considerada privilegiada. Segundo nos informou Jani, coordenadora da creche até outubro de 2010, cerca de 40% dos recursos da

<sup>17</sup> Chamado de líder comunitário pelos moradores.

instituição tem sua origem fora dos limites públicos<sup>18</sup>. Embora a SMED proíba a cobrança de taxas ou de mensalidades das famílias beneficiadas com o serviço das creches, é cobrada uma taxa de trinta reais mensais pelo serviço. A creche estimula os pais a contribuírem de alguma forma, seja com algum dinheiro para despesas gerais, produtos de uso diário, como pasta de dentes, sabonetes, fraldas e papel higiênico ou com trabalho voluntário, muitas mães trabalham como educadoras quando necessário. Durante a licença saúde de Cecília, Paula, mãe de duas crianças da creche, tomou o seu lugar. Jani tentou convencer Paula a retomar os estudos e formar-se educadora de Educação Infantil, mas Paula, que só tinha cursado até a 2ª série do Ensino Fundamental, disse que não tinha condições para isso.

*Depois que a gente fica muito tempo sem estudar é difícil voltar, né? Eu sei assinar meu nome e tudo, mas não leio bem. Não assim pra ser professora. Mas eu tenho vontade de ter uma profissão, uma que não precise voltar na escola (Conversa com Paula, 6 de abril de 2010).*

O espaço físico da instituição era bastante precário até o final de 2007. Após a inauguração do novo prédio e a reforma do antigo, a instituição ficou, conforme Jani, *mais acolhedora para o cuidado e educação das crianças da comunidade*. Após a expansão da creche em 2009, a instituição passou a contar com três prédios, representados na Figura 5. São cinco turmas funcionando no atendimento de, aproximadamente, cem crianças<sup>19</sup>. As turmas são divididas nos seguintes níveis: Berçário (18 crianças, sendo 12 meninos e 6 meninas), Maternal 1 (21 crianças, sendo 9 meninos e 12 meninas), Maternal 2 (20 crianças, sendo 8 meninos e 12 meninas), Jardim A (20 crianças, 10 meninos e 10 meninas) e Jardim B (18 crianças, sendo 7 meninos e 11 meninas). A partir de outubro de 2010, a sala do Jardim A, que ficava no prédio antigo, foi passada para o SASE<sup>20</sup>, e as turmas de Jardim A e B passaram a ocupar a mesma sala. A turma de Berçário e as turmas de Maternal contavam com

---

<sup>18</sup> A creche possui convênios com a CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente), Fundação Francisco Novelleto, SESC-SENAC, Banco de Alimentos, Banco do Brasil e Parceiros Voluntários.

<sup>19</sup> Em março de 2010, eram 97 crianças matriculadas.

<sup>20</sup> Serviço de Assistência Social e Educacional.

duas educadoras para cada turma, enquanto as turmas de Jardim possuíam uma educadora.



FIGURA 5: Representação dos espaços da creche Terra Santa.

Todas as salas de aula são organizadas de maneira semelhante, contando com uma estante com um espaço para guardar o material de cada criança, nas turmas pesquisadas, Jardim A e B, as educadoras colocaram etiquetas com os nomes das crianças, como forma de dividir o espaço. Observei diversas vezes as crianças discutindo quando algum colega colocava o material na prateleira errada. Além disso, as salas contam com um armário de brinquedos e materiais escolares, um cantinho da leitura e um banheiro infantil. A Figura 6 mostra alguns desses espaços: o cantinho da leitura, o armário com o material etiquetado e os trabalhos do grupo expostos na sala de aula.



FIGURA 6: Sala de aula do Jardim.

#### 1.4. Os participantes da pesquisa

Além das oito crianças focais e suas famílias, funcionários da creche e outros moradores da comunidade também compartilharam suas histórias, tornando-se participantes desta pesquisa. Para descrever as orientações de letramento das crianças, é necessário compreender práticas e eventos de letramento em que estão envolvidos e que compartilham com outros membros da comunidade. Nos próximos parágrafos, descrevo brevemente as crianças focais para que, nos próximos capítulos, o leitor possa acompanhar suas histórias sabendo um pouco sobre essas crianças.

Todas as crianças focais são moradoras da comunidade, sendo que quatro crianças moram na Avenida Conquista e as outras quatro crianças moram em acessos um pouco mais afastados da creche. Betina, Andressa e Márcio moram na avenida principal, em casas de alvenaria com a presença do pai e da mãe em casa. Betina mora apenas com seu pai e sua mãe e é a única, das oito crianças focais, que possui um quarto só para ela. O pai de Betina, Adriano, concluiu o ensino médio e é artesão e professor do SASE na creche Terra Santa e sua mãe, Valéria, é professora da turma de Jardim A na creche e está concluindo o curso de Magistério. Segundo Valéria, a renda mensal da família é de aproximadamente 900 reais. “É pouco, né? Mas a Lia<sup>21</sup> ajuda com quase tudo, principalmente com as coisas da Betina. E o Adriano faz muito bico também, né?”.

Já Márcio divide o quarto com sua irmã de 10 anos (Cristina) e seu tio de 13 anos (Tiago). A mãe de Márcio, Lara, trabalha como educadora em outra creche fora do Beco e seu pai, Maurício, cursou até a 5ª série do ensino fundamental e trabalha como frentista. No quarto que Márcio divide com sua irmã e seu tio, encontramos diversos brinquedos, livros infantis e um videogame Nintendo. A mãe de Lara casou de novo e o novo marido não aceitou Tiago em casa. Lara afirma que é uma boa oportunidade para conviver com o irmão e que, se precisar, sabe que a mãe fará o mesmo por ela. Tiago cursa a 5ª série na Escola Helena pela manhã e fica em casa de tarde jogando videogame e assistindo TV. Márcio vai para a creche às 7h30 quando seu pai sai para trabalhar e volta às 17h30 quando sua mãe volta para casa. Cristina cursa a 3ª série na Escola Helena pela manhã e à tarde fica no SASE da creche Terra Santa.

A mãe de Andressa, Liliane, trabalha como auxiliar de serviços gerais na creche Terra Santa e seu pai, Renato, trabalha como mecânico. Andressa tem duas irmãs, uma mais velha e outra de seis meses. Andressa passa o dia na creche e volta para casa com Liliane. Ela divide o quarto com as duas irmãs. Em sua casa, observamos a presença de muitos brinquedos, principalmente bonecas e DVDs com filmes infantis.

---

<sup>21</sup> Lia, líder comunitária, é mãe de Adriano.

O pai de Tierre, Jonas, é técnico de eletrônica e sua presença em casa é oscilante. Segundo a avó de Tierre, às vezes ele mora com eles e às vezes não. Sua mãe, Jussara, estava desempregada na época da pesquisa, mas costumava trabalhar como vendedora. Tierre tem um irmão que está no 1º ano do ensino fundamental, Lutierre. Ele divide o quarto com o irmão, a avó e dois primos. Além deles, moram na mesma casa um irmão da mãe de Tierre e Jussara. O tio trabalha como lojista no centro de Porto Alegre e a avó recebe uma pensão.

Breno mora com a mãe Cátia em um acesso próximo ao valão. A mãe não quis registrá-lo com o nome do pai. “Ele vem de vez em quando ver o Breno e traz umas coisas, mas eu não peço nada. Eu que não deixei registrar, prefiro que seja só meu, né? Filho é da mãe. Se registra depois pode querer tirar da gente.” Ela estava desempregada na época da pesquisa, mas faz algumas faxinas. Cátia explica a vantagem de fazer “bico” a ter um emprego “de carteira” no seu caso, pois precisa cuidar de Breno sozinha. “Eu consigo conciliar as faxinas com o horário da creche, mas se é emprego de carteira fica mais difícil, né? Eu não gosto de pedir pra vizinha ficar com ele.” Cátia e Breno alugam a garagem da casa de uma moradora do Acesso 2. Segundo Cátia, ela já está há alguns meses sem conseguir pagar aluguel, mas a locatária é muito querida e deixa eles ficarem ali de qualquer forma. A figura 7 mostra as proximidades da casa de Breno, onde há um grande acúmulo de lixo e de restos de desmanche de carro.



FIGURA 7: Intermediações da casa de Breno.

Jasmin mora com a avó, a mãe e o irmão, Paulo. A avó e a mãe trabalham como recicladoras. Além do dinheiro conseguido com a reciclagem, Eliane, avó de Jasmin, recebe uma pensão. Elas moram em uma pequena casa de madeira, em um acesso do Beco. Jasmin e Paulo ficam na creche em tempo integral.

Assim como Jasmin, Kelly também mora com sua mãe e sua vó, sem a presença do pai em casa. Contudo, a principal cuidadora de Kelly parece ser sua prima Jadelly de nove anos. Na casa de Kelly, não há divisão de quartos e há pouco espaço para os seis moradores. Contudo, observamos na casa um espaço destinado aos brinquedos de Kelly e Jadelly, o qual, segundo a avó, as meninas procuram deixar sempre organizado, conforme a figura 8. Não há na casa presença de livros infantis e elas não possuem televisão. As meninas geralmente assistem televisão na casa dos vizinhos, mas, segundo Kelly, preferem brincar na rua quando têm tempo livre.



FIGURA 8: Brinquedos na casa de Kelly.

Felipe mora com os pais e as irmãs em um acesso próximo ao posto de saúde. O pai é mecânico e a mãe é dona de casa. Felipe, com 5 anos, é o mais velho dos irmãos e é responsável por várias tarefas em sua casa, como lavar a louça, recolher e dobrar as roupas, organizar o quarto (que divide com as irmãs e os primos) e cuidar das irmãs. Quando visitei a casa de Felipe pela primeira vez, chamou minha atenção como a casa estava limpa e organizada. A mãe disse que a casa está sempre assim porque o Lipe ajuda muito quando chega da creche. Ela me mostrou uma caixa de papelão que Lipe colocou na sala para que as crianças largassem as mochilas na volta da escola. Nessa caixa, Lipe desenhou várias mochilas coloridas e, segundo a mãe, ele



reuniu todas as crianças para explicar a função da caixa. Na casa de Lipe, encontramos poucos brinquedos, a maioria destinado às crianças menores. A mãe disse que Lipe nunca pede brinquedo de presente, “ele prefere roupa, xampu, essas coisas”.

No próximo capítulo, apresento os conceitos centrais que embasam as análises realizadas a partir dos dados gerados no contexto descrito. Através do embasamento teórico discutido no capítulo seguinte, analisamos os modos como a linguagem escrita atravessa a vida das oito crianças com as quais o leitor acaba de tomar contato.

## CAPÍTULO 2

### **CONCEITOS: A CONSTRUÇÃO E A RELATIVIZAÇÃO DE UM ENTENDIMENTO DE LETRAMENTO**

Em um esforço por apreender os fenômenos que lhe cercam e de que participa, o homem cria códigos, símbolos, fragmentos de sentidos que, em seu conjunto, criam modos de ver o mundo. Porém, esse processo de apreensão do mundo requer que deixemos para trás a própria ilusão de abarcá-lo por completo, visto que todo conceito é também um recorte. O esforço, expresso neste capítulo, de se entender conceitos e categorias de conhecimento, expressa também um exercício interpretativo sobre o Beco das Palmeiras e como tais conceitos ganham sentido nesse contexto específico. Numa história social muito marcada pelo mito das verdades únicas, penso que relativizar alguns conceitos por meio da real observação de seus significados dentro de contextos específicos, torna-se especialmente produtivo tanto para as análises acadêmicas como para as práticas políticas<sup>22</sup>.

O exercício do relativismo (DAMATTA, 1987) permite adquirir certa consciência do caráter arbitrário e histórico das nossas categorias de apreensão da realidade, ou pelo menos trazer à tona esse caráter. Somente através da relativização de nossas verdades sobre o mundo, podemos incluir o Outro e perceber com mais sensibilidade o “ponto de vista do nativo” (GEERTZ, 2000). A ampliação do conhecimento do mundo envolve a compreensão de que há diversas interpretações possíveis para fatos, fenômenos, relações e a compreensão dessas interpretações envolve o entendimento de que múltiplos valores sociais circulam.

A discussão de alguns conceitos centrais é importante para que o leitor possa entender o quebra-cabeça teórico a partir do qual formulei minhas perguntas de pesquisa e que embasaram minha análise. Esse embasamento teórico foi especialmente importante no momento de costurar (SILVA, 2007) as histórias narradas neste texto. Embora essa síntese tenha sido realizada antes de minha entrada em campo, este capítulo foi diversas vezes reformulado à medida que novos conceitos

---

<sup>22</sup> De fato, o ato de relativizar o olhar não é mero exercício acadêmico ou “técnica” da pesquisa qualitativa interpretativa, mas também um posicionamento político.

mostraram-se relevantes durante a realização da pesquisa e conceitos já trabalhados mostraram novos significados. Essa “costura” teórica possibilita a explicitação de uma coerência interna resultante do meu diálogo com determinadas teorias e autores. Diálogo intermediado fundamentalmente pelas disciplinas realizadas durante o curso de pós-graduação e nas conversas com minha orientadora e colegas.

Embora eu pretenda fazer com que o leitor compartilhe da minha experiência no Beco, não tenho a ilusão de que o leitor possa ver os dados aqui analisados sem ter acesso às minhas *lentes*, ou seja, sem que eu tematize alguns diálogos que tornaram possível a mim construir as ações de pesquisa e as interpretações do campo que se seguirão. Não há a possibilidade, e também não há a intenção neste trabalho, de se apresentar dados em estado puro, todos os dados são gerados<sup>23</sup> e passam por escolhas realizadas pelo pesquisador. Passo, nos próximos parágrafos, a discutir as teorias formadoras dessas *lentes*.

### **2.1. Relativizando o conceito de *letramento***

*Eliane acordou e foi mexer na pilha de material coletado no dia anterior. Disse que faz isso todos os dias pela manhã, acorda e separa o material para a reciclagem. Após separar as latas e as garrafas PET da enorme pilha de jornais e revistas, essa última recebeu uma especial atenção. Eliane sentou-se e passou a separar o material atentamente, analisando cada jornal e revista. Perguntei se ela estava procurando por algo específico e ela respondeu que sim, que estava separando materiais religiosos (folhetos e algumas revistas da igreja evangélica) e revistas infantis. “Eu não sei ler, né? Mas dá pra ver o que é de religião e de criança. Eu separo pra Jasmin, daqui a pouco ela já lê pra nós” (Diário de campo, 28 de outubro de 2010).*

Possivelmente os leitores desta dissertação não identifiquem o evento de letramento descrito no fragmento de diário acima como parte de sua rotina. No entanto, acordar pela manhã e separar cuidadosamente o lixo que foi coletado em um exaustivo dia de trabalho faz parte da rotina de muitos moradores do Beco que

---

<sup>23</sup> No caso dos diários, pode-se dizer que são ultragerados, pois são gerados a partir das notas de campo.

trabalham como recicladores. O olhar cuidadoso sobre os materiais<sup>24</sup>, a leitura dos rótulos, a descoberta de algum objeto que pode ter uma função no lar, a folheada nos jornais antigos, tudo isso faz parte de um evento de letramento compartilhado por diversos moradores que visitei. Se o leitor pensar sobre sua rotina pela manhã, tenho certeza que vai encontrar eventos de letramento também compartilhados por pessoas de sua mesma comunidade: conferir os e-mails, olhar as notícias do jornal, ouvir ao rádio, assistir ao noticiário na TV, etc.

Início esta seção com esse exemplo, pois ele demonstra que a maneira como as pessoas fazem uso do letramento está ligada com os detalhes particulares da situação e que os eventos de letramento, conforme discutido em Barton (2007), são singulares e dizem respeito a uma comunidade específica em um ponto específico na história, ou seja, as cenas descritas anteriormente podem ser muito familiares ou muito distantes do leitor. Penso que iniciar a discussão sobre letramento com um evento do cotidiano auxilia no processo de relativização do conceito. Esse entendimento de letramento como uma prática social está relacionado com a orientação teórica e epistemológica dos Novos Estudos sobre o Letramento (HEATH, 1983; STREET, 1984; GEE, 1994; BARTON, 1997).

Nessa vertente dos estudos sobre letramento (HEATH, 1982; STREET, 1993; BARTON e HAMILTON, 2004), as práticas de letramento são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas vinculadas às estruturas de poder. Barton e Hamilton (2004) ressaltam o entendimento de letramento como uma atividade humana, essencialmente social, afirmando que o letramento:

não reside simplesmente na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não apenas jaz sobre o papel, capturado em forma de texto para ser analisado. Como toda a atividade humana, o letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal (p. 109).

Os Novos Estudos sobre o Letramento, inseridos no que Street (1984) chamou de *Modelo Ideológico de Letramento*, constitui-se como uma visão crítica a outras

---

<sup>24</sup> Eliane disse que, após a coleta, o material não é mais chamado de *lixo*, pois já passou por um processo de seleção.

pesquisas sobre escrita que se desenvolviam nas décadas de 70 e 80, caracterizadas por Street (1984) como *Modelo Autônomo de Letramento*, representado em trabalhos como Goody<sup>25</sup> e Watt (1963), Olson (1977) e Ong (1982). Esses estudos partiram da pressuposição de que a escrita teria sido a causa do desenvolvimento científico, argumentando que as sociedades que “possuíam” escrita eram mais “civilizadas”, o que ficou conhecido como a tese da “grande divisão”.

Os autores que apoiavam essa tese afirmavam que o letramento pode transformar a organização social e a cognição, já que a aquisição do letramento tem como implicação, segundo essa perspectiva, proporcionar uma forma autônoma de conhecimento e memória que pode ser transmitida, acumulada e compartilhada através do espaço e tempo (GOODY, 1986). Além disso, argumentavam que o letramento promoveria o *modernismo cognitivo* (OLSON, 1977) e, em particular, formas de desenvolvimento social associadas à modernidade.

Collins (1995) afirma que, segundo esse modelo, “letramento é essencialmente abstrato, generalizante e livre de contexto, enquanto o pensamento oral é essencialmente concreto, particularizante e ligado ao contexto” (p.79, tradução minha<sup>26</sup>). Para o modelo autônomo de letramento, o letramento não só confere a seus usuários poderes cognitivos que não estão disponíveis no mundo oral; ele é autônomo, independente do contexto social e dos usuários da linguagem, como podemos perceber no argumento de Ong (1982):

o inglês padrão tem um vocabulário registrado de, pelo menos, um milhão e meio de palavras. Um dialeto oral contará com apenas alguns milhares de palavras e seus usuários não terão praticamente nenhum conhecimento da real história semântica dessas palavras (p.8, tradução minha<sup>27</sup>).

---

<sup>25</sup> Em seu livro *The power of the written tradition*, publicado em 2000, Goody revisou consideravelmente sua posição e aceitou muitas das críticas feitas pelos Novos Estudos sobre o Letramento, mas manteve sua visão de letramento como uma tecnologia, argumentando que o letramento tem um papel importante na mudança social e econômica.

<sup>26</sup> *Literacy is essentially abstract, generalizing, and context-free, whereas oral thinking is essentially concrete, particularizing, and context bound.*

<sup>27</sup> *Standard English has a recorded vocabulary of at least a million and a half words. An oral dialect will have resources of only a few thousand words, and its users will have virtually no knowledge of the real semantic history of any of these words.*

McCarty (2005), com base no trabalho de Ong (1982), resume o entendimento de letramento do modelo autônomo em cinco principais pontos:

- 
- > Letramento e oralidade são distintos;
  - > letramento é algo que alguém possui ou não possui;
  - > letramento dá poder, autoriza e a oralidade limita;
  - > letramento está associado com modernidade e progresso, sua ausência com “simplicidade”.
  - > formas padrões de linguagem (leia-se ocidentais) são distintas e têm mais recursos do que “dialetos” (não-padrão, não-ocidental).
- 

QUADRO 2: modelo autônomo de letramento.

(MCCARTY, 2005, p. XVII)

Em oposição a esse entendimento autônomo de letramento, *o modelo ideológico de letramento* (STREET, 1993) entende as práticas de letramento como situadas socialmente e historicamente, fluidas, múltiplas e relacionadas a poder (BARTON, HAMILTON e IVANIC, 2000; GEE, 1996; STREET, 2001). Os Novos Estudos sobre o Letramento procuraram criticar o que era percebido como teorias determinísticas sobre as consequências do letramento para as sociedades e indivíduos e desconstruir essa “grande divisão” que as teorias pareciam enxergar entre as sociedades orais e letradas.

A orientação teórica dos estudos relacionados ao modelo ideológico de letramento surge de pesquisas antropológicas sobre a linguagem e o letramento (GUMPERZ, 1982; HEATH, 1983; MICHAELS, 1981; SCRIBNER e COLE, 1981; STREET, 1993). Essa orientação não ignora os aspectos psicolinguísticos, cognitivos e técnicos da linguagem, mas os incorpora dentro de contextos socioculturais, práticas discursivas e relações de poder da vida cotidiana. O argumento de Street (2010) expressa bem a crítica feita pelos Novos Estudos sobre o Letramento ao modelo autônomo:

“nessa concepção, alguém poderia se sentar em grandes cidades, na UNESCO, em Paris, por exemplo, e criar um programa de alfabetização que serviria para todos os lugares. Para ilustrar essa concepção, cito uma situação bastante exemplar: estive em Gana com algumas pessoas que estavam pensando um programa de alfabetização para 15 línguas diferentes, que começaria com o mesmo material e seria simplesmente traduzido através do país, como se fosse possível ficar em uma grande cidade e fornecer uma única coisa autônoma chamada *letramento*” (STREET, 2010, p. 37).

Para testar as teorias do modelo autônomo sobre as consequências cognitivas do letramento, Scribner e Cole (1981) investigaram as práticas de letramento de uma comunidade do noroeste da Libéria, os Vai. Em seu estudo sobre a comunidade, os autores não encontraram apoio para a afirmação de que a leitura e a escrita implicam em reestruturações cognitivas; na verdade, os autores perceberam que diferentes letramentos são valorizados e usados de diferentes maneiras e para diferentes propósitos e com diferentes consequências. O estudo de Scribner e Cole foi de extrema relevância para o entendimento de letramento como uma prática social situada.

A partir desse entendimento de letramento como prática social, Barton e Hamilton (2000) apresentam proposições que definem o letramento em oposição aos pontos apresentados anteriormente por McCarty (2005). Esses pontos são resumidos por Jung (2009) no quadro a seguir:

- > O letramento é [mais bem] compreendido como um conjunto de práticas sociais; tais práticas sociais podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos;
- > existem diferentes letramentos associados com diferentes domínios da vida;
- > as práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros;
- > as práticas de letramento têm propósitos diferentes e se encaixam em metas sociais e práticas sociais mais amplas;
- > o letramento é historicamente situado;
- > as práticas de letramento mudam, e novas práticas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e construção do sentido.

---

QUADRO 3: Letramento como prática social conforme apresentado em Jung (2009), p. 49.

Barton (2007) ressalta vários pontos importantes sobre *letramento* que podemos compreender quando da análise de eventos de letramento na vida cotidiana. O primeiro ponto é o próprio fato, às vezes despercebido de tão evidente, de que o letramento faz parte da vida cotidiana das pessoas, independentemente de elas lerem muitos livros ou escreverem frequentemente. Outro ponto importante destacado por

Barton, ligado ao anterior, é que letramento não é algo feito apenas na escola ou no trabalho, mas faz parte de diferentes domínios da vida.

Um terceiro ponto comentado pelo autor e amplamente discutido no Brasil (cf. por exemplo, SOARES; 1998 e 2003), é a relação dinâmica, mas não necessária, que se mantém entre alfabetização e letramento. O conceito de *letramento* surgiu para tentar separar os estudos sobre o impacto social da escrita nas sociedades dos estudos sobre alfabetização. Sobre essa questão, Jung (2003) levanta um questionamento:

(...) à medida que a alfabetização foi avançando nas sociedades, desde o final do século XIX, surgiu um novo questionamento: por que pessoas alfabetizadas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita? (JUNG, 2003, p. 46)

Soares (1998) define o termo letramento como “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (p.44). A autora, ao definir letramento, o contrasta o termo com *alfabetização*, a qual caracteriza como a aprendizagem das habilidades básicas de manejo da tecnologia da escrita. Durante minha observação no Beco, a diferença entre os dois conceitos ficou evidente, já que muitos moradores participam das práticas letradas sem serem alfabetizados. O fato de viverem em uma sociedade letrada e estarem cercados em suas atividades cotidianas (idas ao posto, separação do material para reciclagem, controle das compras no armazém, etc.) de material escrito faz com que os moradores reconheçam o uso e as funções sociais da escrita.

A partir desses questionamentos, o termo *letramento* foi cunhado para definir não pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” (SOARES, 2001, p. 72). A asserção de Soares (2001) torna a relação entre letramento e habilidades individuais de alguma forma relevante, mas tais habilidades, mais ligadas à capacidade de codificar e decodificar sistemas de escrita, em muitos casos alfabéticos, passam a ser nomeados por meio do termo *alfabetização*. Vale, então, dizer, desde já, que *letramento* não pode ser definido pura e simplesmente como alfabetização, mas guarda relações dinâmicas com esse conjunto de habilidades e processos individuais. No caso do dado apresentado no



início desta seção, observamos o quanto a desarticulação dos conceitos de alfabetização e letramento é fecunda e vai ao encontro da afirmação de Soares:

a alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o “letramento”, ou seja, para a participação nas práticas sociais de escrita, tanto é assim que os analfabetos podem ter um certo nível de “letramento”: sem que hajam adquirido a tecnologia da escrita, utilizam a quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita, além disso, na concepção psicogenética de alfabetização atualmente em vigor, a tecnologia da escrita é aprendida não como em concepções anteriores com textos construídos artificialmente para a aquisição das ‘técnicas’ de leitura e escrita, e sim por meio de atividades de “letramento”, ou seja, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 92).

Muitos dos discursos contemporâneos sobre letramento ainda constituem o que Street (1993) chamou de *modelo autônomo de letramento*. Como discutimos nesta seção, o modelo autônomo entende o letramento em termos bastante estreitos, ignorando a diversidade de práticas de letramento, privilegiando certos tipos de letramento e certas maneiras de usá-lo. Neste trabalho, adotamos o conceito de letramento conforme o *modelo ideológico de letramento* vendo “as práticas de letramento como indissociáveis às estruturas de cultura e poder na sociedade” e reconhecendo “a variedade de práticas culturais associadas com a leitura e a escrita em contextos diferentes” (STREET, 1993, p.7). Aderindo a esse modelo, focamos nas práticas sociais da leitura e da escrita, reconhecendo a natureza ideológica e cultural incorporada a essas práticas. É importante ressaltar que esse modelo está interessado em todas as instituições sociais nas quais o processo do letramento acontece e não somente nas instituições educacionais (STREET, 1999).

### **2.1.1. Eventos de letramento e práticas de letramento**

Uma distinção importante, em termos de análise, feita pelos pesquisadores dos Novos Estudos sobre o Letramento é entre *eventos de letramento* (HEATH, 1982) e *práticas de letramento* (STREET, 1988). O artigo seminal de Shirley Brice Heath, *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*, apresenta o conceito de *evento de letramento*, definido pela autora como “qualquer ocasião em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias

e processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 319<sup>28</sup>). O conceito de *evento de letramento*, como discutido por Heath, é útil porque permite ao pesquisador focar em uma situação particular onde é possível ver as coisas acontecendo, ou seja, *evento de letramento* é a unidade de análise, passível de observação e descrição.

Barton (2007) nota que o termo *evento de letramento* deriva da ideia sociolinguística de *evento de fala*. Anderson e Stokes (1980) foram os primeiros a usar o termo em relação a letramento, definindo-o como “uma ocasião durante a qual uma pessoa tenta compreender sinais gráficos<sup>29</sup>” (1980, p. 59). Através da análise dos eventos de letramento, torna-se possível compreender os usos da escrita como maneiras de lidar com a linguagem. Heath (1982) afirma que essas maneiras de lidar com as palavras são aprendidas como se aprende a comer, ir ao banco ou ir ao supermercado, ou seja, é uma prática social. Segundo Soares (2003), são os eventos de letramento que orientam os pesquisadores para construir conhecimento acerca das práticas de letramento de um grupo.

Portanto, apenas descrever *eventos de letramento* não nos possibilita dizer como os significados são construídos através do letramento. Segundo Street, se você observar um evento de letramento particular como um não-participante, que não é familiar a suas convenções, você terá dificuldade em acompanhar o que está acontecendo, “há claramente convenções subjacentes e suposições em torno dos eventos de letramento que os fazem funcionar” (p. 48, tradução minha<sup>30</sup>).

Street (1988) empregou o termo *prática de letramento* para dar conta tanto dos eventos, no sentido empregado por Heath, quanto dos modelos sociais de letramento que os participantes trazem para sustentar esses eventos e que dão sentido a eles. O conceito de *prática de letramento* procura ligar os *eventos de letramento* e os padrões de atividades relacionadas ao letramento com algo mais cultural e social. Street destaca que não é possível compreender as orientações de

---

<sup>28</sup> any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants’ interactions and their interpretative processes.

<sup>29</sup> It is an occasion during which a person attempts to comprehend graphic signs.

<sup>30</sup> there are clearly underlying conventions and assumptions around literacy events that make them work.

letramento de uma comunidade apenas assistindo a um evento de letramento: “você pode fotografar eventos de letramento, mas não práticas de letramento” (p.48).

eu tenho empregado a expressão ‘práticas de letramento’ como um instrumento para focar ‘as práticas sociais e as concepções de leitura e escrita’, embora eu tenha elaborado mais tarde o termo tanto para dar conta dos ‘eventos’ no sentido de Heath quanto para dar maior ênfase aos modelos sociais de eventos de letramento e práticas de letramento. (STREET, 2001, p.10<sup>31</sup>)

Para conhecermos as *práticas de letramento* é necessário conversar com os participantes, escutá-los, observá-los e ser capaz de conectar suas experiências imediatas de leitura e escrita com outras coisas que eles também fazem. Certamente eu não poderia interpretar o evento descrito na abertura deste capítulo como uma prática de letramento se não tivesse mais informações sobre Eliane e sobre outras atividades que fazem parte de sua vida. Conhecer os participantes através de conversas, entrevistas e uma longa observação-participante de suas atividades cotidianas torna-se necessário para chegar a uma compreensão mais ampla, para produzir compreensões que vão além de eventos de letramento particulares; ou seja, o uso de técnicas etnográficas torna-se imprescindível na compreensão das orientações de letramento dos participantes.

Outro conceito importante neste trabalho é o de *agência de letramento*, definido por Sito (2010) como *instituições nas quais se promovem e constituem usos e valores para a escrita* (p.22). No caso do universo estudado, podemos afirmar que a família, o posto de saúde, a Associação de Moradores, a creche comunitária são espaços onde ocorrem a socialização das pessoas com o texto escrito. “A descrição de agência de letramento revela que nem toda agência tem o objetivo de democratizar o acesso à escrita. A própria escola é perpassada por conflitos decorrentes das diferenças entre as práticas de letramento valorizadas pela escola e as práticas dos alunos” (SITO, 2010, p.22).

### **2.1.2. Práticas de letramento escolares**

---

<sup>31</sup> I have employed the phrase ‘literacy practices’ as a means of focusing upon ‘the social practices and conceptions of reading and writing’, although I later elaborated the term both to take account of ‘events’ in Heath’s sense and to give greater emphasis to the social models of literacy events and literacy practices.

Muitas comunidades de classe baixa podem ter sido rotuladas como “iletradas” dentro do *modelo autônomo de letramento*, ainda que, de acordo com um ponto de vista mais sensível à própria cultura, pudessem ser vistas como fazendo uso significativo de práticas de letramento. A afirmação de Heath (1983, p. 319), de que temos pouca informação sobre a variedade de maneiras como crianças das classes *não-dominantes* aprendem a ler, escrever e usar a linguagem oral para mostrar conhecimento em seu ambiente pré-escolar, ainda é verdadeira muitos anos depois da publicação de seu artigo. Heath afirma que “a visão geral tem sido que o que quer que os lares dominantes orientados pela escola tenham, estes outros lares não têm; assim essas crianças que não são de tradições letradas, não são passíveis de ter sucesso na escola.” Heath e Street (2008) acreditam que através do estudo etnográfico é possível descrever as orientações de letramento dessas comunidades minoritárias, questionando porque essas práticas não são valorizadas pela escola.

Em Street e Street (1991), os autores iniciam sua discussão estabelecendo o significado de se falar em diferentes letramentos e discutindo as consequências de se definir letramento fora dos âmbitos da escolarização e da pedagogia<sup>32</sup>. O letramento está tão incorporado dentro dessas instituições na sociedade contemporânea que é difícil reconhecer que, na maior parte da história e em vários contextos da sociedade contemporânea, práticas de letramento permanecem incorporadas em outras instituições culturais. Embora a definição de Ogbu (1990) de letramento como “sinônimo de desempenho acadêmico”, “a habilidade de ler e escrever e computar na forma ensinada e esperada pela educação formal”, ainda seja aceita e mesmo referendada por muitos na sociedade contemporânea, ela é questionada pelos recentes trabalhos etnográficos sobre letramento, que mostram múltiplas práticas de letramento em diferentes contextos culturais.

o letramento não precisa estar associado com a escolaridade ou com a pedagogia: a definição de Ogbu é inapropriada, se quisermos compreender o significado completo e rico das práticas de letramento na sociedade contemporânea. A pesquisa precisa, em vez disso, partir de uma concepção de letramento como as práticas *sociais* de leitura e escrita mais comparativa, baseada em etnografia, para evitar julgamentos de valor sobre

---

<sup>32</sup> Em seu artigo *The schooling of literacy*, os autores discutem a ideia de “pedagogização do letramento”.

a superioridade relativa do letramento escolarizado sobre outros letramentos. (STREET e STREET, 1991, tradução minha<sup>33</sup>)

Para Barton (2007), o ponto inicial para um exame detalhado de práticas de letramento é percebermos que o letramento pode ser diferente em diferentes domínios, e que a escola, por exemplo, é somente um destes domínios. Outros domínios podem ser tão significativos quanto a escola, como a própria casa das pessoas: “a casa é um domínio particularmente importante no sentido de ser o lugar em que uma ampla gama de atividades ocorrem e de ser o lugar onde as crianças tipicamente se defrontam com eventos de letramento pela primeira vez” (Barton, 2007, tradução minha<sup>34</sup>). Barton também ressalta que um mesmo evento de letramento pode ter um valor diferente em dois lugares diferentes e pode ter significados diferentes para diferentes participantes.

Heath (1983) realizou um estudo etnográfico para conhecer as orientações de letramento de três comunidades de Piedmont, na Carolina do Norte, nos EUA. Para isso, a autora descreve as práticas de letramento das três comunidades distintas – Maintown, uma comunidade de classe média urbana, Roadville, uma comunidade branca de trabalhadores autônomos, e Trackton, uma comunidade negra de operários. A autora compara as práticas de letramento dos três grupos, observando como as interações entre as crianças e os adultos que as cuidam, no primeiro grupo, assemelham-se muito às práticas de letramento escolares. Heath caracteriza como práticas de letramento escolares os diálogos entre crianças e seus cuidadores sobre as histórias contadas na hora de dormir, bem como a aprendizagem do padrão interacional típico da sala de aula – o IRA (Iniciação, Resposta e Avaliação) (HEATH, 1983; CAZDEN, 2001).

Conforme discutido em Sito (2010), o ensino da escrita na escola nem sempre vem acompanhado da democratização de práticas de uso da escrita; mas, historicamente, propicia uma aprendizagem que resulta em uma valorização das

---

<sup>33</sup> *Literacy need not be associated with schooling or with pedagogy: Ogbu's definition is inappropriate if we are to understand the full and rich meanings of literacy practices in contemporary society. Research needs, instead, to begin from a more comparative, more ethnographically based conception of literacy as the social practices of reading and writing and to eschew value judgments about the relative superiority of schooled literacy over other literacies*

<sup>34</sup> *the home is a particularly important domain in that it is the site for a wide range of activities and it is where children typically first encounter literacy events.*

práticas de letramento dominantes (STREET e STREET, 1991). Sito (2010) argumenta que a visão de que as práticas de letramento escolares são as únicas maneiras de usar a linguagem resulta em uma desvantagem para crianças de contextos minoritários, que geralmente aprendem a usar a linguagem de maneiras diferentes daquelas que se ensinam na escola.

Observando as diferenças entre as práticas de letramento institucionalizadas e as vernaculares, Barton e Hamilton (2004) destacam que:

instituições poderosas no nível social, como no caso da educação, tendem a apoiar práticas de letramento dominantes que podem ser vistas como parte de formações discursivas, isto é, configurações institucionalizadas do poder e do conhecimento que tomam corpo nas relações sociais. Outros letramentos vernáculos que existem na vida cotidiana das pessoas são menos visíveis e recebem menor apoio. Isto significa que as práticas de letramento estão moldadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, e alguns letramentos se tornam mais dominantes, visíveis e influentes que outros (p.118).

Também discutindo práticas de letramento escolares, Roxane Rojo (2009) chama a atenção para a relevância da noção de *letramentos múltiplos* em contextos escolares, por a escola ser um espaço de convivência de variadas práticas de letramentos. Esses letramentos, presentes na escola, estão sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados. A autora afirma que:

o conceito de *letramentos múltiplos* é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão de multissensibilidade ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a *multiplicidade* de *práticas* de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a *multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente” (ROJO, 2009, p. 108-9).

Como Sito (2010) ressalta, é importante ressaltar que nas últimas duas décadas, os estudos sobre letramento passaram a ocupar um espaço considerável no campo da Linguística Aplicada, desenvolvendo reflexões com base nos estudos da linguagem. Kleiman (1995) discute as contribuições dos estudos sobre letramento na

educação, como a grande contribuição realizada nas discussões sobre a formação de professores de Ensino de Jovens e Adultos no Brasil.

### 2.1.3. Atividades pedagógicas de letramento

Ao pesquisarmos práticas de letramento em um ambiente escolar, a discussão do conceito de *atividade pedagógica* fez-se relevante. Em janeiro de 2008, após a inauguração do novo prédio e a o convênio com a SMED, a creche passou a denominar-se Instituição de Educação Infantil. A partir dessa época, a creche começou a receber visitas frequentes de assessores da SMED e foi exigido que os educadores fizessem um curso de formação, denominado curso *de educador assistente*<sup>35</sup>. Além disso, todos os educadores que não haviam completado o Ensino Fundamental foram afastados da instituição. Essa mudança foi registrada no Programa Político Pedagógico da creche que passou a incluir nos objetivos da instituição: *preparar os alunos para a escola*.

A nossa proposta pedagógica tem por base buscar alternativas para vencer um desafio, que é apontado em todas as pesquisas sobre o assunto, que é a mudança no quadro comum vivido pelas crianças das comunidades carentes. Acreditamos que podemos alterar esse quadro se prepararmos nossos alunos para a escola através da inserção de atividades pedagógicas na creche (PPP da creche Terra Santa, 2010, p. 8).

Em conversas com as educadoras e outros funcionários da creche, percebia-se essa nova preocupação:

antes era só pra cuidar das crianças e isso qualquer um faz, né? Agora tem que educar um pouco também, daí tem que ter formação. Não é só mais pra limpar, catar piolho, tem que ensinar alguma coisa. Tem que ter um planejamento, tem que fazer atividade pedagógica, essas coisas, né? (Entrevista com Rosana, em 22 de outubro de 2009).

Percebi que uma das mudanças trazidas pela passagem de *creche comunitária* para *instituição de educação infantil*<sup>36</sup> foi a adoção do termo *atividade pedagógica*.

---

<sup>35</sup> Curso de educador assistente é um curso de 100h oferecido gratuitamente pela Prefeitura de Porto Alegre.

<sup>36</sup> Apesar da mudança, o termo *creche* continua sendo usado pelos interlocutores da pesquisa.

Esse termo, que não costumava aparecer no repertório das educadoras, começou a circular nas reuniões pedagógicas, nos encontros com os pais, nos diários das professoras e até em cartazes nas salas de aula. Nos primeiros meses de observação, quando perguntava se podia filmar a aula, uma resposta frequente era: *vem amanhã que eu vou fazer uma atividade pedagógica*.

Em uma conversa<sup>37</sup> com Jani, perguntei sobre as modificações que aconteceram na creche nos últimos meses. Ela falou, principalmente, da implementação de uma rotina escolar e da inclusão de momentos específicos para a realização de *atividades pedagógicas*.

Jani: Acho que já mudou bastante coisa, né? Ainda tá longe de como devia ser, mas acho que as gurias estão se esforçando.

Bibiana: E como tu acha que devia ser?

Jani: Ah, acho que tinha que ter mais atividade pedagógica, coisa planejada, sabe? Eu tento ensinar elas a fazer planejamento todos os dias, anotar as coisas que acontecem na aula pra depois ver o que pode melhorar. Mas é difícil criar assim, um hábito, né? E de uma hora pra outra, porque antes, no ano passado, isso não era uma preocupação. Tinha que cuidar das crianças, daí era mais fácil.

Bibiana: Mas elas sabem como fazer um planejamento?

Jani: Não, a gente tá tendo umas oficinas pra ver isso. Pra ver como se elabora uma atividade pedagógica, um projeto, essas coisas. A gente incluiu uma hora pra isso na rotina das crianças. Na verdade, a gente começou a usar essa técnica da rotina, sabe? Eles seguem sempre uma rotina, é importante isso pras crianças.

Bibiana: Como eram as atividades que eles faziam antes?

Jani: Ah, não eram bem atividades. Às vezes elas mandavam eles pintar alguma coisa, ou fazer um desenho livre. Tinha até umas que contavam historinhas e tal. Mas era pouco. E não era nada planejado, sabe? Nada que elas tivessem que pensar em casa. Agora tem a hora da atividade, daí elas têm que fazer alguma coisa. E eu sempre digo pra elas lerem um livrinho pra eles, porque isso ajuda, né?

Na conversa transcrita acima, podemos perceber como a demanda da SMED de incluir “educar” no PPP da creche foi assimilada pela coordenadora. A partir das metanarrativas da coordenadora, percebe-se um entendimento de *educar* como

---

<sup>37</sup> As convenções das transcrições são, em sua maioria, as mesmas da escrita convencional, acrescidas de algumas convenções utilizadas por Kleiman (2001) como parênteses duplos para descrição de atividade não-vocal; colchetes para falas simultâneas ou sobrepostas, dois pontos para prolongamento do som e números entre parênteses para medir o silêncio em segundos e décimos de segundo. Essas convenções serão usadas somente quando julgadas necessárias para a análise.



*preparar para a escola* e essa preparação deve, de acordo com Jani, ser feita através de atividades pedagógicas. É interessante observar que o termo *atividade pedagógica* também faz parte do discurso das crianças da turma de Jardim:

Márcio: Ô Valéria, hoje tem atividade pedagógica?

Valéria: Mas o que, heim? O Márcio ainda não sabe a nossa rotina.

Tem amanhã de manhã, tá?

Márcio: E o que a gente vai fazer?

Valéria: Ah, ainda não pensei. Vai depender do comportamento de vocês hoje.

Andressa: Pode ser pintar, prô?

Valéria: Já disse que ainda não decidi. E agora não é hora de conversar, né? Os colegas querem dormir e vocês não respeitam. Assim não dá.

Chamou minha atenção a maneira como o termo circulava na creche e passei a observar seus usos e compará-los com o uso do conceito de *atividade pedagógica* em diferentes trabalhos de pesquisa sobre sala de aula. Os participantes da pesquisa entendem que as *atividades pedagógicas* acontecem em um momento específico da rotina escolar: *a hora da atividade*.

Bibiana: Tu acha que a hora da brincadeira é uma atividade pedagógica?

Ilma: Não, né? Claro que não. Porque na verdade não está na *hora da atividade*, e não prepara eles para a escola, é só um momento para eles se entreterem.

Bibiana: E a hora do conto?

Ilma: É, depende. Quando eles ficam em silêncio e a coisa funciona, acho que pode ser uma atividade pedagógica, né? É...mas acho que as atividades pedagógicas são as que eles têm que trabalhar com o alfabeto, aprender a usar o lápis, essas coisas.

Para Ilma, a *atividade pedagógica* tem um objeto específico: preparar os alunos para a escola, e esse parece ser um entendimento comum entre os participantes da pesquisa. Durante minha análise, entendo *atividade pedagógica* de forma mais ampla, como aquilo *que é feito pelos participantes uns com os outros na sala de aula a partir das instruções do professor* (RAMOS, 2010). Ramos diferencia os conceitos de tarefa pedagógica e atividade pedagógica, afirmando que parece ser inerente ao conceito de tarefa *o fato de ela ser apenas um “planejamento”, isto é um “plano” ou um “projeto” para ação, uma vez que, quando a tarefa é implementada, os resultados muitas vezes divergem das expectativas que se tinha durante o planejamento* (p.55). Já o conceito de *atividade pedagógica* trata-se do que é de fato feito pelos participantes. Segundo a

autora, a atividade pedagógica geralmente é composta por três fases: as instruções dadas pelo professor, a execução pelos participantes e o fechamento da atividade.

Também discutindo o conceito de atividade pedagógica no contexto de sala de aula, Baumvol (2011) a define como o “resultado de um gerenciamento local pelos participantes, aquilo que eles efetivamente realizam, o que é construído e reconstruído conjuntamente na sequencialidade de suas ações mútuas”. O processo de realização de uma atividade pedagógica é “construído conjuntamente e (re)organizado momento a momento pelas ações coordenadas dos participantes e através de suas contínuas interpretações do ambiente instrucional, ou seja, são reflexivamente definidas e podem ser coletivamente (re)configuradas pelos interagentes” (BAUMVOL, 2011, p.40).

Durante nossa análise, fazemos uma diferenciação entre *atividades pedagógicas de letramento* e outras atividades pedagógicas. Entendemos que as *atividades pedagógicas de letramento* envolvem um ou mais eventos de letramento e que esse evento é central em sua realização. Assim, entendo aqui *atividade pedagógica de letramento* como uma atividade conjunta, segmentável pelo reconhecimento de sinalizações oferecidas pelos participantes de que estão se engajando em um novo enquadramento<sup>38</sup>, na qual uma tarefa pedagógica proposta pela professora, a partir ou não de um planejamento, contribui para a organização conjunta da ação e da interação verbal, sendo pelo menos um evento de letramento, nos termos de Heath (1983), parte integrante dessa atividade dinâmica e gerenciada por todos. O segmento “Quem prestou atenção na historinha?” transcrito abaixo retrata uma atividade pedagógica de letramento recorrente nos dados analisados, *a hora do conto*:

Ilma: quem prestou atenção na historinha?

Marina: eu::

((todos os alunos levantam o dedo))

Ilma: isso, não precisa falar, é só levantar a mão.

Ilma: Tierre, qual era a cor do chapéu dele?

Ilma: tu prestou atenção ou ficou só conversando com o Vitor?

---

<sup>38</sup> Conforme Jung (2003), enquadramento refere-se ao alinhamento que o participante estabelece para si e para os outros em uma situação.

Tierre: roxo  
Ilma: a::: também se não soubesse essa né  
Márcio: tá na capa do livro né pro  
Ilma: Márcio, já disse que só fala quando eu chamar tá?  
Ilma: e qual era o nome do amigo dele?  
Ilma: Márcio.  
Márcio: Escovito vito vito  
Ilma: muito bem  
Ilma: vamos pro lanche então  
Ilma: amanhã a pô conta outra história

É importante, nesse sentido, distinguir atividades pedagógicas de letramento de outros eventos de letramento que ocorram no contexto escolar. Ou seja, é possível que, no contexto escolar, a escrita seja tematizada pelos participantes, que a tornam parte integrante de suas interações sem que se constitua naquele momento uma atividade pedagógica, no sentido estrito aqui estabelecido.<sup>39</sup> Nesse caso, faremos referência ao evento usando o termo *evento de letramento emergente*.

O uso dessa expressão tem como propósito demarcar a natureza não ligada às metas institucionais que muitas vezes cercam ou integram bem evidentemente as atividades escolares; esse é o caso das atividades pedagógicas, que muitas vezes partem ou são provocadas pela proposta de tarefas por um participante visto como especialmente responsável pela ação conjunta, desdobrando-se, evidentemente, de modo dinâmico e construído de modo conjunto pelos participantes em sua interação (cf. Cazden, 2001; Ramos, 2010; Baumvol, 2011).

No segmento abaixo, Tierre e Vitor, na fila para ir até o refeitório, conversam sobre a história de que trata o segmento anterior. Podemos considerar que esse momento já não faz mais parte da *atividade pedagógica de letramento*, pois os participantes já não estão mais organizando sua ação com referência às instruções da professora; portanto, consideramos esse um *evento de letramento emergente*.

Tierre: sabia sabia que eu tenho uma escova de dente azul

---

<sup>39</sup> Note-se, quanto a isso, que, num entendimento distinto daquele aqui proposto, se defina atividade pedagógica como qualquer evento social relacionado com as metas institucionais da escola e que ocorra no contexto da escola ou em contexto a ela referido. Não é minha posição aqui: a atividade pedagógica, seja ou não de letramento, fica mais estritamente definida e, conseqüentemente, analisada.

((Tierre para Vitor))

Tierre: mas é bem igual àquela do livro

Vitor: minha mãe deixa a minha aqui

Tierre: eu tenho duas...três

No fragmento de diário de campo a seguir, podemos observar um *evento de letramento emergente* que aconteceu na turma de Jardim A. Segundo a rotina da turma de Jardim, na volta da *hora da merenda*, as crianças iriam para o pátio em um momento chamado *hora do brinquedo livre*. Como estava chovendo, Valéria anunciou que ficariam na sala de aula para que ela pudesse escovar os cabelos e conferir se as crianças estavam com piolho. Pediu que eles formassem uma roda com as cadeiras e chamava um por um para examinar seus cabelos. Enquanto isso, segundo instruções de Valéria, as crianças não podiam conversar ou pegar algum brinquedo, deveriam somente aguardar sua vez. No entanto, Lipe levanta-se, tomando cuidado para não ser visto por Valéria, e pega um livro no *Cantinho da Leitura*. Assim que acaba de ler o livro, Lipe passa para o colega do lado e o livro vai circulando até passar por todos os alunos da turma. Considero esse momento ilustrativo do termo *evento de letramento emergente*, pois a natureza dessa atividade não está ligada às metas institucionais e não foi provocada por uma tarefa estipulada pela educadora. Pelo contrário, essa é uma atividade considerada “transgressora” por parte de Valéria.

No dia 1 de setembro de 2010, os alunos do Jardim A voltaram do lanche e sentaram em roda. A Valéria pegou uma cadeira e sentou-se no meio da roda. Ela chamou a Jasmin e molhou e escovou seus cabelos, fez o mesmo com os outros doze alunos presentes no dia. Enquanto Valéria chamava o segundo aluno, Lipe levantou-se e foi até o “Cantinho da leitura” pegar um livro. Valéria, ao ver Lipe escolhendo um livro, falou: “Tu não sabe que não é hora da leitura? A gente já conversou que não pode pegar livro e brinquedo na hora que bem quiser. Coloca de volta”. Lipe sentou rapidamente levando o livro consigo e mantendo fora da vista de Valéria. Ele olhava o livro tranquilamente, mas colocava as mãos para trás toda vez que Valéria olhava para os alunos para chamar o próximo. Durante os 45 minutos que Valéria levou para escovar os cabelos das doze crianças, o livro, uma história do Piupiu e Frajola em espanhol, passou por todos os alunos da turma, sem exceção. Todos tomavam cuidado para que Valéria não visse a movimentação. Quando o livro chegou ao último aluno, perguntei se podia olhar, ele disse: “Tá, mas vê se não rateia, não pode deixar a Valéria pegar” (Diário de campo, 01 de setembro de 2010).

## 2.2. Estudos do letramento no início da infância

Estudos como o de Heath (1982, 1983) e Jung (2003) apontam como é importante olhar para as interações e lançar mão das atividades para entender o que a escrita significa para as pessoas quando interpretamos a escrita como algo que integra significações produzidas contingente e não imanentemente. Esses estudos demonstram, através de trabalho etnográfico, que o letramento na infância não é monolítico, sendo de extrema importância entendermos que crianças são essas e qual a concepção de infância na comunidade. É importante destacar a contribuição desses estudos para repensarmos as práticas escolares, percebendo o quanto é relevante o entendimento, por parte da escola, de que as crianças não são todas iguais e possuem diferentes orientações de letramento.

Heath (1986) afirma que pesquisas sobre práticas de letramento realizadas através de questionários falam pouco sobre o papel da leitura e da escrita nas vidas das famílias estudadas. Etnógrafos da educação (SZWED, 1981; SPINDLER, 1982; HEATH, 1984) sugerem que a participação e a observação das vidas de grupos sociais podem prover uma figura mais compreensível dos usos do letramento. Para descobrir quem lê e escreve, por quais propósitos e em quais circunstâncias, Heath observou as práticas de leitura e escrita de 300 famílias entre 1969 e 1978 (HEATH, 1983). Em seu livro *Words at work and play: Three decades in Family and community life*, Heath relata as mudanças nos padrões de socialização das crianças nos usos da linguagem oral e escrita. Segundo Heath (2012), os padrões de usos da linguagem oral e escrita que emergiram das vidas dos participantes de sua pesquisa nos dizem muito sobre as mudanças de valores com relação ao letramento familiar.

Jung (2003), em seu estudo microetnográfico sobre letramento e escolarização em uma comunidade rural multilíngue, trata de letramento e gênero situadamente, no universo particular da vida das pessoas. A autora mostra como se configuram as práticas de letramento nessa comunidade, focando no espaço institucional, a escola, mas explorando outros cenários, oferecendo uma visão ampla da comunidade e dos percursos das crianças pela vida comunitária em que a escola se constrói. Jung descreve, em detalhe minuciosamente preciso, as ações que constituem as práticas sociais de letramento sendo desenvolvidas pelas crianças na sua escolarização inicial. A autora atenta para a relevância de conhecer como as pessoas negociam suas

identidades sociais na composição de um contexto multilíngue a fim de identificar qual(is) modelo(s) identitário(s) são privilegiados na escola nas negociações da participação social em sala de aula..

Outro importante estudo sobre o letramento no início da infância é o estudo realizado por Castanheira (1991), *Entrada na escola, saída da escrita*, que busca compreender a situação de fracasso escolar de crianças das camadas populares, por meio de um estudo etnográfico sobre os usos da leitura e da escrita, dentro e fora da escola, por crianças moradoras em um bairro periférico de Belo Horizonte. A autora acompanhou três turmas em uma creche comunitária onde se verificou que grande parte das crianças finalizavam esse período de escolarização com conhecimento de vários aspectos da escrita. Alguns meses após a observação na creche, Castanheira realizou encontros informais com as crianças participantes da pesquisa, que estavam iniciando a 1ª série do Ensino Fundamental. Nesses encontros, Castanheira (1991) observou que, frequentemente, as crianças demonstravam desinteresse pelos estudos e não eram capazes de realizar as atividades que realizam anteriormente. O contraste dos dois momentos de geração de dados conduziram a autora a um questionamento sobre o que acontecia no interior da escola que provocava tal desinteresse por parte das crianças.

A partir dessas experiências, a autora propôs a seguinte questão: haveria desconhecimento entre as experiências vividas fora da escola e aquelas vividas no interior da escola? Para responder essa pergunta, Castanheira conduziu uma investigação com duas fases distintas. Na primeira fase, a autora realizou entrevistas com os pais ou responsáveis pelas crianças em suas casas. A segunda fase constitui-se de entrevistas e observações na escola. Os dados gerados pela autora fora da escola revelaram que os materiais de escrita encontrados nas casas das crianças limitavam-se, na maioria das vezes, a livros escolares dos irmãos mais velhos. As folhas dos cadernos que sobravam eram sempre reutilizadas e algumas crianças ainda relataram que encontravam cadernos ou folhas limpas no lixo e que essas eram aproveitadas nas brincadeiras de escola. Castanheira conclui que a iniciação das crianças no mundo da escrita era subsidiada pelos conhecimentos e práticas escolares dos pais, que tinham uma grande preocupação em preparar as crianças para a escola.

Os dados gerados no ambiente escolar mostraram, segundo a autora, um entendimento por parte dos profissionais da escola de que a carência ou a falta de recursos econômicos de seus alunos eram limitadores das potencialidades dos mesmos. Durante o período de observação no interior da escola, a autora relata que as preocupações com os treinos para o desenvolvimento da coordenação motora constituíam o pressuposto daqueles profissionais para a alfabetização. Assim, segundo Castanheira, os exercícios de psicomotricidade eram os únicos presentes na sala de aula. Por outro lado, as crianças tentavam estabelecer a presença da escrita em sala de aula: trazendo um livro de casa, rabiscando nos cadernos, etc. No entanto, essas iniciativas eram desautorizadas pelas professoras. Por fim, Castanheira conclui que a escola propiciava oportunidades com a escrita, mas estas eram menores do que as oportunidades criadas em casa ou fora do ambiente escolar. A autora constatou também que o contexto familiar e os conhecimentos constituídos em casa eram desconhecidos pela escola.

Estudos como o de Jung (2003), Heath (1983) e Castanheira (1991) mostram a importância de estudarmos as ações das crianças, observando como elas lidam com as práticas de letramento em suas vidas cotidianas para que possamos ter uma compreensão de suas orientações de letramento. No próximo capítulo, discuto como esse entendimento de letramento como prática social construída através das ações das pessoas nos encaminha até determinados procedimentos de pesquisa relacionados à pesquisa de tipo etnográfico.

## CAPÍTULO 3

### APROXIMAÇÃO COM O BECO: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

“Abandonar a tentativa de explicar fenômenos sociais através de uma metodologia que os tece em redes gigantescas de causas e efeitos, e, em vez disso, tentar explicá-los colocando-os em estruturas locais de saber, é trocar uma série de dificuldades bem mapeadas, por outra de dificuldades quase desconhecidas” (Clifford Geertz).

Ao definirmos o letramento como uma prática social crítica (BARTON, 2007; STREET, 1995) construída nas interações cotidianas, faz-se necessário o uso de um método de pesquisa que busque notar, descrever e analisar a atividade cotidiana de modo a identificar a significação das ações para os participantes, ou seja, um método que nos permita compreender quais valores os participantes da pesquisa associam ao letramento. Com base nos estudos realizados pelos autores filiados aos Novos Estudos sobre o Letramento (HEATH e STREET, 2008), optei por realizar uma pesquisa qualitativa interpretativa adotando procedimentos técnicos próprios da pesquisa etnográfica, como a observação participante e a entrevista não-diretiva.

Para Fonseca (2000), a preocupação principal do método etnográfico é captar algo da experiência das pessoas através de um extenso trabalho de observação participante. A autora afirma que o método requer do pesquisador “boa dose de paciência (para registrar tantas coisas aparentemente inúteis) e coragem (para construir modelos lindamente equilibrados a partir de fragmentos da vida social minada de contradições e ambivalências)” (FONSECA, 2000, p. 10).

O objetivo deste capítulo é mostrar a relação entre as minhas perguntas de pesquisa e a geração<sup>40</sup> dos dados, descrevendo como os dados foram gerados e analisados para responder aos questionamentos.

---

<sup>40</sup> Concordo com Mason (1996) na decisão de usar “geração” de dados e não “coleta”, rejeitando a ideia de que um pesquisador pode ser um coletador de informações neutro sobre o mundo social. O trabalho do pesquisador não é simplesmente procurar dados que já existam em um estado coletável, mas construir conhecimento sobre o mundo de acordo com certos princípios e usando certos métodos.



Como discutido no capítulo anterior, um dos princípios básicos dos Novos Estudos sobre o Letramento é entender a vida cotidiana, incluindo a vida na sala de aula, para construir contextos significativos de letramento. Os autores filiados a esta linha argumentam que o processo de letramento não ocorre simplesmente em contextos formais ou informais, ou dentro e fora da escola, mas ocorre também nas interações cotidianas (BARTON, 2007) como ferramenta para construção e manutenção de relações sociais. Barton e Hamilton (2004) afirmam que desenvolver uma teoria social do letramento “implica uma aproximação investigativa que exige métodos e dados particulares. Trata-se de uma aproximação ecológica, em que o letramento se integra a seu contexto” (p.110).

### 3.1. Os métodos da pesquisa etnográfica

Silva (2009) afirma não ser possível prescrever, com exatidão, atitudes, postura e procedimentos de um pesquisador no campo. Sabemos apenas que os procedimentos devem ser definidos, a postura adotada e as atitudes tomadas a partir de alguns valores, como o respeito à comunidade estudada. Devem, ainda, estar orientados por uma definição mais ou menos clara do que se está fazendo ali, o que implica ter um problema teoricamente constituído e um exercício prévio nos métodos e técnicas da disciplina. Em termos malinowskianos, essas questões que acompanham o pesquisador antes do trabalho de campo são os “problemas antecipados”.

Boa formação em teoria e familiaridade com seus últimos resultados não é idêntico a estar sobrecarregado com ‘ideias preconcebidas’. Se um homem sai em uma expedição, determinado a provar certas hipóteses, se ele é incapaz de mudar seus pontos de vista constantemente e jogá-los fora sob pressão de evidências, é desnecessário dizer que seu trabalho será inútil. Contudo, quanto mais problemas ele traz para o campo, mais ele adquire o hábito de moldar suas teorias de acordo com os fatos, e de ver os fatos em sua influência sobre a teoria, melhor ele está equipado para o trabalho. Ideias preconcebidas são perniciosas em qualquer trabalho científico, mas saber antecipar os problemas é o principal dom do pensador científico, e estes problemas são primeiramente revelados ao pesquisador através de estudos teóricos.” (Malinowski, 1922, p.8, tradução minha<sup>41</sup>)

---

<sup>41</sup> *Good training in theory, and acquaintance with its latest results, is not identical with being burdened with 'preconceived ideas'. If a man sets out on an expedition, determined to prove certain hypotheses, if he is incapable of changing his views constantly and casting them off ungrudgingly under the pressure of evidence, needless to say his work will be worthless. But the more problems he brings with him into the field, the more he is in the habit of molding his theories according to facts, and of seeing facts in their bearing upon theory, the better he is equipped for the work. Preconceived*

Com estas palavras, Malinowski ressalta a importância do trabalho feito antes do pesquisador entrar em campo, o pré-trabalho de campo (HAMMERSLEY e ATKINSON, 1983). O desenho da pesquisa deve ser um trabalho reflexivo que acontece a cada etapa do projeto. Refletir sobre os motivos que o levam até o campo, sistematizar as curiosidades e os questionamentos que levaram o pesquisador até determinado universo, é uma tarefa essencial para a realização de uma pesquisa de tipo etnográfico.

O local da pesquisa foi selecionado a partir dos meus primeiros questionamentos, mas o desenvolvimento das perguntas de pesquisa só aconteceu depois do início do trabalho de campo; a geração dos primeiros dados, feita através de observação participante, foi fundamental na produção das perguntas. Como apresentei na introdução, chamava a minha atenção, ao passar pela avenida próxima a Vila das Palmeiras, o extenso muro verde que divide a vila de ocupação do Loteamento Campos do Marquês. O muro, construído em 2007, acompanha toda a extensão da vila, havendo apenas uma brecha que permite a circulação dos moradores. É através dessa brecha que os moradores circulam para dentro e para fora da vila.

Minha curiosidade em saber o que ficava atrás daquele muro e o desejo de estudar as orientações de letramento de uma comunidade da periferia socioeconômica fizeram com que eu chegasse até o Beco. Senti a necessidade, ao escrever meu projeto de pesquisa, de organizar todos os meus questionamentos iniciais e transformá-los em um conjunto de perguntas de pesquisa. Percebi, neste ponto do trabalho, que encontrar a pergunta certa é mais difícil do que respondê-la.

Como se poderia caracterizar um sujeito letrado? Há diferentes formas de ser letrado? Que agências, pessoas, instituições, objetos, histórias, definiriam condições de letramento? Segmentos sociais diferentes lançam mão de modos diferentes da linguagem escrita? De que jeito esses modos influenciam a inserção das pessoas na chamada sociedade letrada? Essas, entre outras questões, motivaram o início deste trabalho de campo. Durante os primeiros sete meses em campo, algumas questões

---

*ideas are pernicious in any scientific work, but foreshadowed problems are the main endowment of a scientific thinker, and these problems are first revealed to the observer by his theoretical studies.*

foram levantadas com mais precisão através de observação participante e análise documental. As questões a serem respondidas por este estudo passaram a ser:

1. São desenvolvidas atividades pedagógicas no período escolar?
  - 1.1 Se sim, quais atividades podem ser consideradas atividades pedagógicas de letramento?
  - 1.2 Nas atividades pedagógicas que não são de letramento, o que acontece?
2. Em sala de aula, as crianças se envolvem em atividades emergentes em que o texto escrito é topicalizado ou central em sua realização?
  - 2.1 Se sim, que atividades são essas?
  - 2.2 Em que momentos (hora da atividade, hora da rodinha, etc.) elas acontecem?
3. Em suas casas, as crianças se envolvem em atividades emergentes em que o texto escrito é topicalizado ou central em sua realização?
  - 3.1 Se sim, que atividades são essas?
4. Em outras agências de letramento (posto de saúde, associação comunitária, comércio), as crianças e seus familiares se envolvem em atividades em que a escrita é central para sua realização?
  - 4.1 Se sim, quais são as atividades?
5. Como a escrita circula na comunidade?

Acredito que seja importante iniciar este capítulo com as perguntas que norteiam este trabalho, pois são elas que determinam os movimentos que realizei em campo, afinal é o que o pesquisador deseja saber que vai determinar onde ele precisa estar, com quem precisa conversar e sobre o quê. Silva (2009) discute as etapas de um trabalho de tipo etnográfico: situar-se, observar e descrever. O autor argumenta que o percurso no campo, sua observação e a descrição do contexto percorrido e observado são três fluxos que se misturam pela reciprocidade, interdependência e (inter)influências enquanto se tensionam pelas contradições e heterogeneidade das disposições e habilidades em jogo. Ele considera a etnografia como o relato de um percurso, de uma experiência conflituosa de um observador. Silva (2009) acredita que a experiência etnográfica consiste sobretudo na tensão que é produzida pelo desconhecimento, pela dúvida, pelo empenho em descobrir e saber. O texto de Silva (2009) sobre o fazer etnográfico é relevante para apresentar a metodologia deste trabalho, discutindo as etapas que foram percorridas para se chegar até este relato.

### 3.1.1. Situar-se: “o acesso em si não serve para nada”

A fala em tom mais baixo, os pedidos de conselho, as lágrimas e as risadas daquela tarde me fizeram perceber que o que eu tinha tido até então era apenas permissão para estar ali. Foi só depois de três meses de conversas, de convivência, que a confiança foi conquistada (Diário de campo, 27 de novembro de 2009).

*Situar-se* refere-se ao processo de entrada no campo a ser estudado, aos movimentos feitos pelo pesquisador em campo (guiados sempre pelas inquietações que o levaram até ali) e a posição que ele ocupa no seu próprio relato etnográfico. Segundo Rocha e Eckert (2008), a primeira atitude do pesquisador é aproximar-se das pessoas para conquistar a concordância de sua presença para a observação sistemática das práticas sociais, ou seja, a interação é condição da pesquisa etnográfica.

Fica evidente que a expressão *entrada em campo* possui uma rica ambiguidade. Para o(a) etnógrafo(a) “entrar em campo” significa tanto a permissão formal do “nativo” para que ele disponha de seu sistema de crenças e de práticas como objeto/tema de produção de conhecimento, quanto o momento propriamente dito em que o pesquisador adquire a confiança do nativo e de seu grupo, os quais passam a aceitar-se deixar observar pelo(a) etnógrafo(a) que passa, por sua vez, a participar de suas vidas cotidianas (ROCHA e ECKERT, 2008, p. 5).

Minha entrada em campo se deu gradativamente, desde agosto de 2009, quando fiz minha primeira visita ao local escolhido, uma vila de ocupação localizada na Zona Norte de Porto Alegre. Na época, minha irmã realizava um estágio em Medicina Social no posto de saúde da comunidade e fez a mediação na minha aproximação com o Beco. Ela conversou com o médico<sup>42</sup> responsável pelo posto sobre o projeto que eu pretendia desenvolver na comunidade e no dia seguinte ele me telefonou, mostrando-se muito interessado.

---

<sup>42</sup> Na época do início da pesquisa, ele era figura constante nos noticiários pelo bom trabalho realizado na comunidade.

O Dr. Eduardo parecia ser um importante *leão de chácara*<sup>43</sup> no processo de entrada e, principalmente, de conquista na comunidade<sup>44</sup>. Agendei uma reunião com ele para o dia 26 de agosto de 2009 às 14h, nesta reunião discutimos o nosso projeto<sup>45</sup>, ele se mostrou entusiasmado e afirmou que podíamos contar com ele para a realização da pesquisa. Afirmou que havia pessoas importantes na comunidade com quem devíamos conversar, iniciando pela líder comunitária e a coordenadora da creche, já que a creche seria o foco da minha pesquisa.

No dia 26 de agosto de 2009, fomos recebidas no posto de saúde da vila pelo então médico responsável, que se dizia entusiasmado com nosso projeto e disposto a nos apresentar para a líder comunitária, Lia, e a diretora da creche comunitária, Jani. Eram quase 16h, fomos juntos até a creche, todos cumprimentavam o médico no curto percurso. Estava apreensiva com este primeiro encontro, não apenas pela autorização para estar ali – não me bastava a permissão para conduzir minha pesquisa, precisava de acesso à vida daquelas pessoas, precisava ganhar sua confiança. (Diário de campo, 26 de agosto de 2009)

Conforme Hammersley e Atkinson (1983), o acesso ao campo não é simplesmente uma questão de presença ou ausência. Obter acesso vai muito além de ganhar permissão para que a pesquisa seja desenvolvida. Silva (2007) afirma que para assegurar um lugar e conquistar confiança nesse tipo de universo, é preciso antes sofrer um processo de desqualificação, “ficar claro, por exemplo, que não se trata de policial, olheiro da polícia ou jornalista. Mas, é, sobretudo, a constância e a disponibilidade para ouvir que torna o estranho alguém familiar” (SILVA, 2007, p. 36).

Quando perguntei se ela tinha comprado o terreno da irmã, Luciana me olhou desconfiada. Perguntou por que eu queria saber, se eu era oficial de justiça. Eu disse que não. Ela disse: “ah bom, é melhor tu já chegar dizendo que não é.”<sup>46</sup> (Diário de campo, 05 de março de 2010)

---

<sup>43</sup> *Leão de chácara*, em inglês *gatekeeper* são, no uso de pesquisa, aqueles indivíduos em uma organização que tem o poder de garantir o acesso às pessoas ou situações para os propósitos da pesquisa (BURGESS, 1984, p. 48). Rocha e Eckert (2008) chamam esse indivíduo de “interlocutor principal” ou “padrinho”.

<sup>44</sup> *Comunidade* aqui é uma *palavra etnográfica* (SILVA e MILITO, 1995), ou seja, é assim que os participantes referem-se ao grupo de pessoas que vivem no Beco.

<sup>45</sup> Como iríamos realizar a pesquisa juntas, convidei a doutoranda Simone Soares para participar desta reunião. Fomos levadas até o Beco pela minha irmã que nos apresentou para os funcionários do posto de saúde.

<sup>46</sup> Fiquei sabendo mais tarde, por meio de conversa com a líder comunitária, que “*tem impostores se passando por oficiais de justiça aqui na comunidade, eles vêm com um monte de documentos falsos e pedem as casas dos moradores*”.

Burgess (1984) faz observações importantes com relação à conquista do acesso ao campo. Ele afirma que não se deve negociar o acesso somente com os participantes que ocupam as posições mais altas, mas com todos os indivíduos que farão parte da pesquisa, evitando assim mal-entendidos. O autor destaca como parte importante na conquista do acesso manter os participantes informados dos movimentos que o pesquisador faz em campo e, de maneira resumida, saber falar sobre os motivos da pesquisa quando é questionado. Outro princípio importante, segundo Burgess, é que o pesquisador tenha claro o papel que vai representar ao longo da pesquisa.

Erickson (1989, 1990) também recomenda que o pesquisador apresente aos participantes, tantas vezes quanto necessário, os objetivos da pesquisa. Além disso, o autor recomenda que o pesquisador procure adquirir o maior conhecimento possível a respeito das relações interpessoais, a fim de evitar conflitos; recomenda, ainda, deixar claro aos participantes que nenhum dado gerado será usado sem autorização prévia. Todos os participantes desta pesquisa assinaram um termo de consentimento (anexo 1). No caso dos participantes que não sabiam assinar, solicitamos que gravassem o consentimento em áudio. Logo após o pedido de consentimento, passei a participar das rotinas do Beco, realizando o trabalho de observação participante, descrito na subseção a seguir.

### **3.1.2. A geração de dados: participa-se para observar**

*Observar* refere-se ao principal método da pesquisa etnográfica: a observação participante. A observação participante requer proximidade física e social da vida cotidiana das pessoas. Essa aproximação tem um componente importante: a busca de uma imersão profunda (GOFFMAN, 1989:125) no mundo dos participantes para entender o que eles consideram significativo e importante. Imersão, na pesquisa etnográfica, envolve estar com as pessoas para ver como elas respondem aos eventos quando eles acontecem e experienciar esses eventos e as circunstâncias que dão origem a eles.

Observar na pesquisa de campo implica na interação com o Outro evocando uma habilidade para participar das tramas da vida cotidiana, estando o Outro no fluxo dos acontecimentos. Isto implica em estar atento(a) as

regularidades e variações de práticas e atitudes, reconhecer as diversidades e singularidades dos fenômenos sociais para além das suas formas institucionais e definições oficializadas por discursos legitimados por estruturas de poder (ROCHA e ECKERT, 2008, p.4).

A pesquisa etnográfica envolve o pesquisador participando, por um longo período de tempo, na vida diária de um grupo de pessoas, assistindo ao que acontece, escutando o que é dito, fazendo perguntas – gerando todo tipo de dado disponível que ajude a responder as questões que norteiam seu trabalho (HAMMERSLEY e ATKINSON, 1983). A observação é, portanto, parte importante da pesquisa etnográfica, pois oferece ao pesquisador a oportunidade de gerar dados ricos baseado na observação em cenários naturais. Fonseca (1999) afirma que "é no intuito de descobrir a relação sistêmica entre os diferentes elementos da vida social que os etnógrafos abraçam a observação participante – para tentar dar conta da totalidade do sistema"(FONSECA, 1999, p. 63)".

Silva e Milito (1995), destacam a inversão feita pelo pesquisador ao participar em função da observação, já que normalmente o observar é um pré-requisito para a participação, a interação, o atuar. Quando estamos em campo, participamos de conversas, de eventos, de rituais para termos a oportunidade de observá-los.

Participa-se para. Participa-se, a modular "cada" participação no sentido do aprofundamento da observação, da conquista de novos territórios. Participar, atuar, interagir, conversar, fazer as coisas do dia-a-dia são atitudes que só podem estar orientadas pela atitude fundamental para a explicitação da identidade do antropólogo ali: observar, função de observação (SILVA e MILITO, 1995, p. 10).

Os autores reforçam que a singela exigência, expressa teórica e metodologicamente, de observar um objeto por um relativo espaço de tempo, por si só, e sem qualquer sofisticação metodológico-teórica, já implica um exercício do olhar, do compartilhar, do observar:

que rechaçam e inibem a tirania das primeiras impressões, fonte primacial de todos os preconceitos, das "vagas antipatias", facilmente compartilháveis, sobretudo através de órgãos de imprensa, de texto enxuto, direto, de alta comunicabilidade, lida na poltrona dominical e a deixar escoar o líquido aparentemente benigno do preconceito, que não exige nada além da adesão passiva(SILVA e MILITO, 1995, p. 149).

Durante os quatro primeiros meses em campo, caminhei pela vila e conversei informalmente com os moradores e com os funcionários da creche e do posto de saúde. Além de registro em diário de campo de todas as visitas realizadas, coletei documentos escritos com informações sobre a comunidade e as fichas de matrícula de todas as crianças da creche (anexo 2) e tirei fotografias da vila e da creche. Durante esse período, também realizei observação das turmas na creche, na sala de aula e em outros espaços, como o refeitório e o pátio. As observações iniciais no pátio foram importantes para criar um vínculo com as crianças. O quadro abaixo resume a geração de dados durante o segundo semestre de 2009.

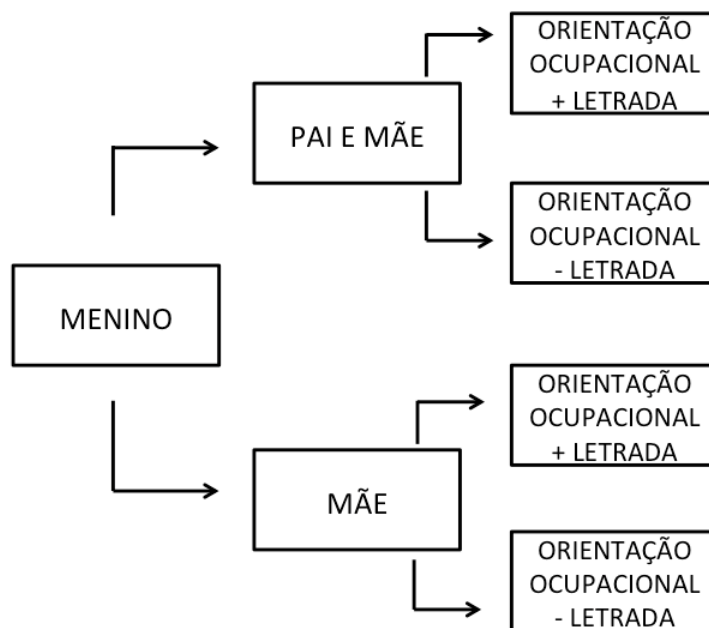
Quadro 4 – geração de dados I (período agosto-dezembro de 2009)

<b>Período de realização</b>	<b>Métodos de geração de dados</b>
<b>Agosto de 2009</b>	Reuniões com o Eduardo e com a Jani para acertar questões sobre a entrada de campo. O registro desses momentos foi feito em diário de campo.
<b>Setembro de 2009</b>	Visitas à vila e à creche. Conversas informais com moradores e funcionários da creche e do posto de saúde. Registros fotográficos e em diários de campo. Participação na oficina de formação de professores (registrada em áudio).
<b>Outubro de 2009</b>	Observação participante na creche. 28h de observação das crianças no pátio e no refeitório. Conversas informais com as educadoras e com a Jani. Entrevista com a Lia (gravada em áudio). Participação na oficina de formação de professores (registrada em áudio).
<b>Novembro de 2009</b>	30h de observação participante na creche dentro e fora de sala de aula. Participação na oficina de formação de professores (registrada em áudio).
<b>Dezembro de 2009</b>	20h de observação participante na creche registradas em diário de campo. Participação da reunião de pais e outros eventos da creche, como formatura da turma de Jardim B e festa de encerramento.



Em janeiro de 2010, a creche fechou para férias coletivas dos funcionários e decidimos suspender as visitas ao Beco durante esse mês com o objetivo de organizar os dados, revisitá-los e criar um roteiro de pesquisa para 2010. Revisitei todos os diários de campo, registros em áudio e documentos para selecionar uma amostra de oito crianças que seriam o foco da minha observação no segundo período de geração de dados. Algumas categorias mostraram-se relevantes no que dizia respeito às orientações de letramento das crianças, tais como:

1. gênero;
2. orientação ocupacional dos pais;
3. presença da figura paterna em casa.



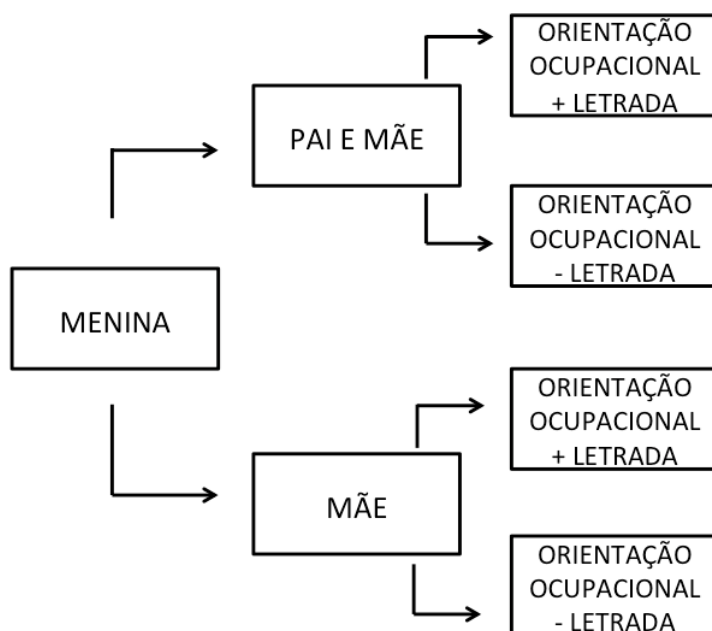


FIGURA 9: Critérios de seleção das crianças focais.

Com base nessas categorias, selecionei as seguintes crianças focais:

Pseudônimo	Gênero	Presença paterna	Orientação ocupacional
Betina	menina	sim	+ letrada
Andressa	menina	sim	- letrada
Jasmin	menina	não	- letrada
Kelly	menina	não	+ letrada
Márcio	menino	sim	+ letrada
Tierre	menino	não	+ letrada
Felipe	menino	sim	- letrada
Breno	menino	não	- letrada

QUADRO 5: Crianças focais

Todas as crianças faziam parte da mesma turma: Jardim A. Resolvi, em 2010, observar mais detidamente essa turma e acompanhar a rotina dessas oito crianças dentro e fora da escola durante doze meses. Passei, a partir de fevereiro de 2010, a realizar registros audiovisuais das crianças na creche. A decisão por gerar esse tipo de dado deve-se ao fato de “os registros audiovisuais liberarem o pesquisador para observar de outros modos enquanto está presente e permitirem a revisitação dos

eventos quantas vezes for preciso, o que é crucial para o estudo de eventos de ocorrência rara ou esparsa” (GARCEZ, 2008). O quadro abaixo resume a segunda fase da geração de dados em 2010:

Geração de dados 2 (fevereiro de 2010 a janeiro de 2011)

<b>Período</b>	<b>Dados gerados</b>
<b>Fevereiro a abril de 2010</b>	64 horas de observação participante na creche e 9 horas no posto de saúde. Entrevistas com moradores para registrar história da comunidade.
<b>Mai a Agosto de 2010</b>	78 horas de observação participante na creche. Mapeamento detalhado da rotina das crianças focais.
<b>Agosto de 2010 a Janeiro de 2011</b>	Visitas às famílias e outras agências de letramento da comunidade. 46 horas de observação participante na creche, detidamente nas turmas de Jardim A e B.

QUADRO 6: Geração de dados II

Como pode ser observado no quadro, na etapa final de geração de dados, concomitantemente às observações na creche, realizei observações na vila e visitei as famílias das oito crianças focais. Antes de iniciar as visitas, preparei um roteiro de entrevista<sup>47</sup> (Anexo 3) que usaria na minha conversa com os pais, como um elemento motivador de assuntos relacionados às práticas sociais letradas. Como mencionado no Capítulo 1, para quem não conhece o Beco, a região é um quebra-cabeça: poucas ruas têm nome, uma rua pode se iniciar em certa altura, ser interrompida e continuar em uma direção completamente inesperada. Algumas casas não possuem números e algumas aparecem com a numeração invertida. Existia uma ordem estabelecida pelos moradores que não aparecia nos endereços deixados como referência na creche e muito menos no *Google maps*, a vila foi dividida em quatro partes: P1, P2, P3 e P4. Dentro de cada parte, as ruas recebiam números ou letras. A casa da imagem recebe o número 16 pelo DMAE, vemos o número 99 na placa, mas na referência da creche o endereço está como “Acesso 5, número 20”.

<sup>47</sup> É importante ressaltar que esse é apenas um roteiro de inquietações e é flexível o suficiente para aderir as situações subjetivas presentes nos encontros com os participantes.



FIGURA 10: Placa com indicação da rua.

Ao conversar com Lia sobre a numeração das casas, ela me explica: *“A gente se organiza como pode, né? O DMAE tem um número, o posto considera outro e a gente cria outro. A única rua que tem nome é a Avenida Jardim Conquista, o resto é número e letra. Os moradores da comunidade não têm direito nem a nome de rua, né? É brabo isso.”* A dificuldade que eu encontrei para localizar as casas das crianças focais parece ser comum a todos os visitantes, inclusive aos funcionários do posto de saúde que não são moradores da vila. *“A gente já tentou unificar, mas não dá. Cada um põe o que quer na frente da casa, tem gente que não põe nada ou tira para não ter a casa identificada”* (Entrevista com Ivone, enfermeira do PSF).

Antes de iniciar as visitas, marquei uma reunião com as agentes de saúde do posto de saúde, todas moradoras da vila, e analisamos juntas o mapa da região, localizando as casas das famílias focais. Iniciei as visitas pelas casas do Márcio, do Tierre, da Betina e da Andressa que estão localizadas próximas à Avenida Conquista, e assim que me sentia mais confiante na andança pelo Beco, parti para as visitas no P3 e P4.



FIGURA 11: Localização das casas das crianças focais.

Realizei duas visitas (de aproximadamente 3 horas) a cada criança, com exceção da Andressa e da Betina que foram visitadas apenas uma vez, pois não havia ninguém em casa nas outras tentativas de visita. O quadro abaixo resume as visitas realizadas:

Data	Criança focal	
18.08.10	Kelly	- Conversa com a avó e com a prima Jadelly (9 anos).
	Jasmin	- Conversa com a avó e com o irmão Paulo (3 anos).
01.09.10	Tierre	- Conversa com a avó e com o irmão (7 anos).
	Márcio	- Conversa com a irmã (9 anos) e com o tio (13 anos).
15.09.10	Felipe	- Conversa com a mãe e irmãos.
	Breno	- Conversa com a vizinha.
13.10.10	Andressa	- Conversa com a tia.

28.10.10	Tierre Jasmin	- Conversa com a avó.  - Conversa com a avó e a mãe.
04.11.10	Felipe  Márcio  Kelly	- Conversa com a mãe. Visita realizada com as agentes de saúde. - Conversa com o tio (13 anos).  - Conversa com a tia (15 anos).
09.12.10	Breno	- Conversa com a mãe. Visita realizada com as agentes de saúde.
19.01.11	Betina  Fernando <sup>48</sup>	- Conversa com a mãe.  - Conversa com o pai, com a mãe e com Fernando.

QUADRO 7: Visitas às casas das famílias.

Durante os dezoito meses de trabalho de campo, formulei diversas asserções sobre as orientações de letramento da comunidade. Após o encerramento do trabalho de campo, testei e retestei essas asserções contra a base de dados gerados, buscando padrões de generalização. Os casos discrepantes não foram descartados, mas tratados com cuidado, no que se chama *indução analítica* (GARCEZ, 2008): uma busca deliberada por informações que desconfirmem as asserções. Ao conduzir essa análise e relato, a meta não é apresentar provas, num sentido de causa e efeito, mas sim demonstrar a plausibilidade das asserções que construí ao longo do trabalho de campo.

Garcez afirma que “se uma asserção se sustenta não só a partir de notas de observação, mas também de entrevistas e documentos, pode-se ter mais confiança nessa asserção do que numa asserção que venha de um tipo de dado apenas, mesmo que haja muitas ocorrências nesse tipo de dado” (GARCEZ, 2008, p. 6), por isso a geração de dados de diferentes tipos: diários de campo, fotografias, gravações em áudio, gravações em áudio e vídeo, coleta de documentos, etc.

<sup>48</sup> Fernando não está entre as crianças focais, mas acompanhei as agentes na visita à sua casa.

### 3.1.3. Descrever é interpretar

Conforme Laplantine (2004), "ver é aprender o sentido, mas um sentido autorizando diversas escritas, e, sobretudo diversas leituras possíveis." A relação do etnógrafo que descreve um fenômeno social é não apenas uma relação significativa, mas também uma relação que mobiliza uma atividade: a interpretação de sentido. Quando Geertz propõe a metáfora da "cultura com texto", ele afirma que a cultura pode ser antropológicamente aprendida, construída, interpretada em um texto. A descrição etnográfica enquanto narração de uma cultura pode ser colocada em relação com a leitura: do mesmo fenômeno social, não existe apenas uma, mas sim uma pluralidade de descrições possíveis.

Toda e qualquer descrição é uma descrição de (um autor) e uma descrição para (um leitor). Toda descrição se situa em relação a uma história, uma memória e um patrimônio sendo construída através do imaginário. Em suma, a descrição é uma atividade de interpretação de significados mediatizados por um pesquisador e destinadas a um leitor (LAPLANTINE, 2004, p. 116).

Além de entrevistas gravadas em áudio e registro audiovisual da turma de Jardim A, muitos dados foram anotados em forma de notas de campo. Essas anotações, feitas durante a observação participante, foram transformadas em diários de campo. Os diários de campo, apresentados muitas vezes neste relatório em forma de excertos ou de vinhetas narrativas, foram organizados nesta dissertação de maneira a formar um único texto. Jung (2009) afirma que a triangulação dos dados, gerados através de diferentes instrumentos de pesquisa, possibilita ao pesquisador uma maior proximidade com a visãoêmica das pessoas da comunidade, "esse procedimento – triangulação de dados – permite assim que o pesquisador articule as ações dos participantes a partir de mais de um olhar para o mesmo local" (JUNG, 2009, p. 79). Os registros obtidos foram classificados, correlacionados e comparados, formando um corpo de dados sistemáticos.

Depois de gravadas, as entrevistas e as gravações das aulas foram ouvidas atentamente e os trechos mais significativos para os objetivos da pesquisa foram selecionados e transcritos. Nas transcrições, apresento o pseudônimo dos

participantes no lugar de categorias (professor, aluno, pesquisador, pesquisado, etc.), procurando minimizar a imposição de categorias identitárias a eles. Quanto a isso, Garcez (2002) destaca que:

a identificação dos participantes por nome não enfrenta essas dificuldades e minimiza a imposição de categorias identitárias a eles. Cabe dizer que a indicação dessa prática está pautada por um princípio de privilegiar, acima de tudo, a perspectivaêmica, interna, dos participantes na interpretação dos dados, além de uma orientação metodológica rigorosa, de limitar a observação aos sinais que se podem demonstrar por recurso à sinalização entre os participantes (GARCEZ, 2002, p. 91).

Os dados gerados serão apresentados neste relatório como excertos de entrevistas, fragmentos de diário de campo e transcrições das gravações audiovisuais realizadas na turma de Jardim. Quando apresento os fragmentos de diário de campo, identifico-os somente pelo dia em que foram anotados, conforme o exemplo abaixo:

Cheguei no Beco por volta das 14h e passei no mercado para comprar uma água. Enquanto pegava a água, observei a chegada de duas crianças (quatro e sete anos, segundo elas). Sentei no muro e fiquei observando. A mais velha pegou uma cesta e a mais nova ditava o que ela deveria comprar. “A mãe disse: leite, ovo, farinha...”. A mais nova pegou um pacote de farinha e colocou na cesta, sendo repreendida pela outra: “Ana, essa tá cara, olha, tá dois reais.” A pequena concordou e continuou olhando as farinhas, acredito que na procura de uma mais barata. Entregaram a cesta e o caderninho para o dono do armazém e saíram com dificuldade para carregar as sacolas. (Diário de campo, 12 de abril de 2010)

A maioria das análises da “poética da etnografia” (CLIFFORD e MARCUS, 1986) tem como tema o texto polido encontrado nas monografias publicadas. Mas tais textos finais são construídos a partir de textos menores, menos coerentes – as notas de campo. O relatório etnográfico é a montagem destes pequenos fragmentos em um único texto. As notas de campo, nas etnografias acabadas, são reordenadas e reescritas, selecionadas e moldadas de acordo com alguma finalidade analítica. Assim, elas aparecem em uma forma muito diferente e têm implicações diferentes do que o *corpus* original de anotações que o pesquisador produziu em campo. As notas de campo, produzidas de forma rápida e sucinta, são transformadas nos diários de campo. As palavras de Silva (2009) descrevem a tensão que existe em campo, quando o pesquisador divide-se entre as tarefas de observar, participar e escrever:



a frase interrompida (que muitas vezes encontramos em nosso diário de campo ou em um papel qualquer à mão quando nos ocorreu a observação que ela registra) indica claramente a tensão que existe entre observar e escrever. Estamos no campo permanentemente lutando contra o esquecimento. As anotações sobre a perna, o debruçar diário sobre a caderneta de campo, os expedientes mnemônicos aos quais recorreremos como forma de assegurar a retenção do fluxo indicam dramaticamente que há uma outra tensão, além daquela flagrante entre observar e participar e, talvez, mais importante que esta. Trata-se da tensão entre observar e participar, e reter, memorizar e colocar no papel o que se observou e aquilo de que se participou. (SILVA, 2009, p. 182)

Conforme Silva (2007), o texto da etnografia é uma montagem do diário de campo. “Busca-se com o recurso uma presença mais “calorosa” das impressões etnográficas. Em sua forma bruta, o diário traduz melhor o clima emocional da coleta, tolhe menos os personagens, não submete os episódios ao plano prévio, permite a reordenação dos dados e convida o leitor a colaborar” (SILVA, 2007, p. 41). O objetivo do relatório etnográfico é, segundo o autor, registrar o vivido, “o que implica mais precisamente incorporar ao texto cenas soltas, fragmentos, a desarticulação, elipses das falas, o contingente de todo um material claudicante, lacunar, que se “organiza” assim mesmo” (p. 41). Rocha e Eckert (2008) falam sobre a importância da técnica da escrita do diário de campo:

os diários de campo, entretanto, não servem apenas como um instrumento de “passar a limpo” todas as situações, fatos e acontecimentos vividos durante o tempo transcorrido de um dia compartilhado. Ele é o espaço fundamental para o pesquisador arranjar o encadeamento de suas ações futuras em campo, desde uma avaliação das incorreções e imperfeições ocorridas no seu dia de trabalho de campo, dúvidas conceituais e de procedimento ético (p.15).

### **3.2. Algumas considerações sobre o *aprender a pesquisar***

Lembro que ao iniciar minha pesquisa no Beco, me surpreendi estranhando situações, práticas e valores que anteriormente me passavam despercebidos. Ao me aproximar cada vez mais da comunidade e de seus moradores, mais percebia o quanto aquele contexto continuava parecendo tão diferente e *exótico* para mim. Esse sentimento, de certa forma paradoxal, fez com que eu lembrasse a célebre frase de DaMatta, que afirma: “o que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar, mas não

é necessariamente *conhecido*”, e “o que não *vemos* e *encontramos* pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido”. Esse *estranhamento*, segundo Erickson (1989), trata-se de um esforço técnico e deliberado por parte do pesquisador, aproximando-se do que o é estranho e buscando estranhar o que lhe parece familiar.

Velho (1981) sugere ao pesquisador que estuda o próximo, estranhar o familiar é “ser capaz de confrontar intelectualmente e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito dos fatos, situações” (p.131). Velho acredita ser possível transcender as limitações da sua origem e, em suas palavras: “chegar a ver o familiar não necessariamente como exótico, mas como uma realidade bem mais complexa do que aquela representada pelos mapas e códigos básicos nacionais e de classes através dos quais fomos socializados” (1981, p. 131).

Em minhas primeiras aproximações com o Beco, enfrentei uma grande dificuldade em registrar o que observava em diário de campo, pois tudo parecia relevante. Tudo era importante e ao mesmo tempo dinâmico, fulgaz e fragmentado. Observar os eventos enquanto eles acontecem, registrá-los, saber onde se colocar, com quem falar, tudo parecia muito complexo. Nessa etapa da pesquisa, foram de extrema importância as discussões realizadas na disciplina sobre metodologia qualitativa, oferecida pelo Prof. Pedro M. Garcez, que me ajudaram a “planejar” as ações em campo e sistematizar este capítulo de metodologia.

Nos próximos capítulos, apresento a análise dos dados gerados a partir dos procedimentos técnicos apresentados.

## CAPÍTULO 4

### PREPARANDO PARA A ESCOLA: A ESCRITA NA CRECHE

Ao estudar as orientações de letramento das crianças do Beco, a creche Terra Santa mostrou-se uma importante agência de letramento na comunidade. A maior parte do tempo de trabalho de campo foi destinada a observação das práticas de letramento nesse contexto, buscando compreender o significado do letramento para as crianças e as educadoras. Descrevo, neste capítulo, a rotina da creche e discuto um conceito tornado relevante pelos participantes da pesquisa: o conceito de *atividade pedagógica*. Ao analisar os dados, procuramos, dentre as atividades pedagógicas desenvolvidas no período de observação, identificar quais podem ser definidas como *atividades pedagógicas de letramento*. Além disso, buscamos descrever e analisar os eventos de letramento que ocorrem fora do planejamento das educadoras e como eles são negociados entre os participantes.

#### 4.1. A circulação da escrita na creche Terra Santa

Nas duas primeiras semanas de trabalho de campo, realizei visitas diárias à creche. Permanecia lá por um período de três a quatro horas observando e, principalmente, procurando aproximar-me dos participantes da pesquisa. Como discutido no Capítulo 3, esse trabalho de aproximação e, conseqüentemente, de acesso ao campo, aconteceu a partir de longas conversas com a Jani e com as educadoras e funcionários da creche. As conversas aconteciam no pátio, no refeitório, nos corredores da creche e nas portas das salas de aula. Conversava sobre a pesquisa, sobre a comunidade, anunciava que faria um extenso trabalho de observação na creche e que parte desse trabalho era observar as crianças em sala de aula. Durante essas semanas de aproximação, observei algumas funções específicas da escrita dentro da creche.

Percebi, logo nos primeiros dias de observação, que a escrita era fundamental na interlocução da creche com as famílias e com a comunidade em geral. Todas as crianças recebem uma agenda no início do ano e sempre que a escola precisa contatar

os pais, envia um *bilhete* na agenda. Algumas mensagens são escritas pelas educadoras e outros bilhetes, geralmente aqueles com notícias gerais, são digitados pela Jani, impressos e colados nas agendas dos alunos. Abaixo estão reproduzidos alguns dos bilhetes colados nas agendas dos alunos durante o período de observação:

<p><b>COMUNICAÇÃO 14/05/10</b></p> <p>Senhores pais pedimos que olhem a cabeça de seu filh(a) e limpe no final de semana, pois vamos olhar segunda-feira e se a criança estiver com piolho vamos mandar para casa. Só assim estaremos ajudando você também a que o seu filho(a) não pegue piolho. Os pais tem que cuidar da higiene e da saúde dos filhos, senão é negligencia, isto está no ECA.</p> <p>Coordenação e direção</p>	<p>Queridos Avós</p> <p>Estamos esperando vocês para tomarem um chá com seu neto(a) no dia 26/07/10 as 15:00 horas na sala da sua turminha. Não deixe de vir sua presença é muito importante para as crianças e para nós educadores e coordenação.</p> <p>Com carinho</p> <p>Instituição Educação Infantil Terra Santa</p>
<p>Mãe</p> <p><i>Que tu possas ser uma boa mãe, orientando, instruindo ensinando e sempre dosando tuas atitudes. Jardim A</i></p> <p>Prof. Valéria</p>	<p><b>SER PAI</b></p> <p>É trazer com mais freqüência o estímulo;</p> <p>O elogio que incentiva;</p> <p>Que o julgamento ou a recriminação que castiga.</p> <p><b>PAI</b>, por isso visto sua camisa.</p> <p>Afinal você é o meu exemplo!</p> <p>Te amo!</p>

Ao presenciar Cecília escrevendo na agenda de um aluno pela primeira vez, questionei como faziam os pais analfabetos. Ela respondeu que geralmente os pais

ignoravam as mensagens enviadas pela creche, disse que muitas crianças perdiam as agendas logo no início do ano. “Mas tem aqueles mais interessados, né? Esses quando veem a mensagem colada não sabem o que está escrito, mas sabem que é alguma coisa importante. Se não fosse importante não ia estar no computador e colado aqui. Daí eles vêm na escola perguntar ou pedem para um vizinho ler. Sempre tem alguém por perto que pode ajudar com essas coisas de ler e escrever, tem que ter, né?”(Depoimento de Cecília em 20 de outubro de 2009).

Segundo Cecília, algumas mães usam a agenda para enviar bilhetes para as educadoras: “a mãe do Márcio, por exemplo, nunca consegue vir à creche, mas ela sempre manda bilhetes, perguntando como ele está, se está incomodando. Mas são poucas que fazem isso, né?”. Quando as mães precisam enviar um recado para as educadoras, elas geralmente mandam uma mensagem oral a ser repassada pela criança ou pelo irmão/primo mais velho na hora de buscar na creche.

Além da agenda dos alunos, no início de 2010, Jani deu um caderno para cada professora. Esse caderno<sup>49</sup> deveria ser usado como um diário, onde elas anotariam o planejamento das aulas e depois relatariam o que havia realmente acontecido. A intenção, conforme Jani, era contrastar a tarefa planejada com a atividade desenvolvida em aula. No final da semana, todas deveriam entregar esse caderno para Jani ler e comentar. Essa ferramenta de diálogo entre coordenação e educadoras durou por aproximadamente quatro meses, nos quais elas reclamavam muito da falta de tempo para escrever no caderno.

A escrita também é usada para divulgação de eventos da creche, do posto de saúde e da associação de moradores, através de cartazes que são colados pelas paredes. Existe um forte vínculo entre as três instituições e esse vínculo é simbolizado pela escrita. Além disso, essa correspondência confirma a associação dessas três instituições, como instituições de organização civil ligadas ao letramento. Os participantes em diversas ocasiões tornam evidente essa associação, bem como demonstram, por meio de suas avaliações e metanarrativas, os significados que têm a

---

<sup>49</sup> Com autorização das educadoras, utilizei alguns desses cadernos como dados para a pesquisa.

escrita como instância de interação ligada ao universo do oficial, do institucional, com consequências, inclusive, vistas como normatizadoras.

Presenciei algumas trocas de bilhetes entre a coordenadora da creche e funcionários do posto de saúde sobre atendimento das crianças. No dia 8 de julho de 2010, Jani solicitou o meu auxílio para escrever uma carta de encaminhamento para o posto (anexo 4). “Essas coisas têm que ser bem escritas, né? Assim, de preferência com palavras difíceis e no computador. O Dr. Eduardo não tem essas frescuras, mas depois tem que passar pra supervisora, tem que ser direitinho, né?”. Segundo Dr. Eduardo, faz parte do estágio realizado pelos estudantes de medicina no posto de saúde preparar uma oficina para as crianças da creche, explicando sobre algum assunto relacionado à higiene (como escovar os dentes, tomar banho, etc.) e também sobre problemas de saúde pública como a dengue. “É legal ver como eles aprendem e depois ensinam em casa. Os pais sempre comentam com a gente.” (Dr. Eduardo, outubro de 2009).

A partir dessa observação inicial na creche, podemos observar diferentes usos da escrita, principalmente um uso *interacional* (HEATH, 1986), já que a escrita é pertinente para as relações sociais estabelecidas tanto dentro da creche quanto com outras instituições da comunidade, como o posto de saúde e as famílias. No fim do mês de novembro de 2009, já com uma vasta coleção de diários de campo e com acesso conquistado dentro da creche, iniciei a observação participante dentro das salas de aula.

Como discutido no capítulo de metodologia, selecionei o Jardim para ser foco da pesquisa. Nos primeiros seis meses de geração de dados, todas as turmas foram observadas igualmente e após triangulação dos dados obtidos até então, decidi observar mais detidamente as turmas de Jardim A e B. O principal critério usado na seleção foi a presença na turma de crianças com diferentes perfis (meninos e meninas; presença e ausência de figura paterna; pais com orientação ocupacionais mais ou menos letrada), mas também a disponibilidade da professora e das famílias para participarem da pesquisa. A turma do Jardim A era composta por 20 alunos, sendo 10 meninos e 10 meninas e a turma de Jardim B era composta por 18 alunos, sendo 11

meninas e 7 meninos, ao longo dos dezoito meses de geração de dados, três educadoras trabalharam com eles: Cecília, Valéria e Ilma. Nas próximas seções, discuto os dados gerados a partir da observação das turmas de Jardim.

#### **4.2. Isso é coisa lá de fora**

Segunda-feira, 9 horas da manhã. Chovia forte e a hora do pátio foi substituída por uma conversa em rodinha na turma do Jardim. Cecília pediu que as crianças sentassem em roda, determinando quem sentaria ao lado de quem. Chamou-me para sentar junto na roda, eu aceitei. Cecília explicou que cada um contaria alguma coisa interessante que havia acontecido durante o fim de semana, mas que deveriam esperar sua vez. Todos os alunos levantaram o dedo e ela disse: “eu já avisei, quem levanta o dedo fica por último, tem que esperar a profe chamar pelo nome, né”. Cecília convidou Douglas para contar sua história. Ele contou em voz alta, gesticulando muito: “sabia que...sabia que, meu tio, o Éder, ele tem uma arma. Mas é de verdade. Ele deixou eu mexer ontem na arma.” Cecília interrompe Douglas: “Na-na-ni-na-não! Vocês sabem muito bem que tem coisa que não pode trazer aqui pra dentro da creche. Falar de arma, morte, essas coisas. Isso é coisa lá de fora, lá da casa de vocês. Aqui é pra falar de coisa boa, né? Combinado? Vamos ver um colega que tenha algo legal pra contar, né?” (Diário de campo, 28 de abril de 2010).

*A hora da rodinha*, descrita no fragmento acima, é um evento comum nos dias de chuva para as turmas de Jardim. As crianças sentam-se em roda e são nomeadas, por Cecília, para contar uma novidade. Cecília reitera inúmeras vezes que elas devem contar uma novidade boa, que ninguém ali quer saber de coisas ruins. Durante o evento, Cecília monitora a escolha das crianças, interrompendo-as quando acha que o assunto não é *adequado*.

Cecília: quem lembra o que é proibido aqui?

Cecília: vocês não lembram, é? Do que não pode falar na escola?

Tierre: briga, né?

Cecília: isso, não pode falar de violência. Ninguém quer saber quem bateu em quem. Escola não é lugar de violência. O que mais?

Márcio: droga também não pode.

Cecília: isso mesmo. Violência, droga, arma tudo é coisa lá de fora, né? Aqui a gente brinca, ouve história, faz amigo. Então pensem em alguma coisa bem boa que aconteceu e contem para o colegas. Se vocês não tiverem nada de bom pra contar, então não contem nada, né?

(risos das crianças)

Cecília: é melhor do que contar tragédia.

O excerto mostra a maneira como Cecília vê a divisão entre o que é da escola e o que não é: tudo o que é “ruim” deve ficar de fora da escola. “Eles têm que aprender

que a escola é um lugar de coisas boas, bonitas. O que é feio fica de fora. Já tem tanto espaço para as coisas ruins, né? Temos que criar um espaço onde eles se sintam seguros. Tem uns que eu nem chamo, né? Porque só contam tragédia.” (Entrevista com Cecília, 28 de abril de 2010). Ao observar esses eventos, comecei a refletir sobre essa divisão construída entre a escola e a comunidade: que práticas são essas que não pertencem à escola? Que coisas são essas que devem ficar do lado de fora da sala de aula? Quem define isso? Como se aprende o que é da escola e o que não pode entrar nela?

Essa nítida separação da escola e da “vida” me fez refletir, como professora, sobre as consequências que esse entendimento, que ignora a permeabilidade entre os espaços, pode ter na formação das crianças. Acredito que uma consequência é a grande ocorrência de currículos que privilegiam o ensino descontextualizado, onde os saberes da escola formal estão completamente desconectados do cotidiano dos alunos, principalmente dos alunos provenientes de grupos populares (FREIRE, 2006). Esses saberes escolares servem, ainda hoje, para reproduzir valores sociais historicamente opressores. Isso porque a universalização da educação disseminou para todos os grupos sociais os conhecimentos produzidos por e para um seleto grupo de adeptos dos valores da escola. Embora exista uma intenção de “preparar o aluno para o futuro”, na prática, o tipo de preparação que a escola fornece, conforme demonstra Ariès (1981), vincula-se tradicionalmente a uma ideia muito específica de “futuro”, típica das camadas médias e que pode não estar contemplada nas possibilidades de agenciamento de muitas das crianças oriundas dos contextos de periferia.

É aqui que eles têm a oportunidade de aprender que não se pode falar sobre qualquer coisa na escola. Se eles chegarem lá no Helena falando de droga, arma, eles vão direto para o SOE, né? Aqui a gente começa a preparar eles, reprender quando eles contam o que acontece em casa na frente dos outros colegas. Aqui também é escola. (Conversa com Jani, 13 de maio de 2010)

O início do processo de escolarização é um momento marcante na vida das crianças, pois precisam se familiarizar com novas regras, pessoas e ambientes. Jung (2003) mostra algumas dificuldades que as crianças enfrentam ao entrar na pré-



escola<sup>50</sup> devido ao fato de não dominar as formas de participação social legitimadas nesse novo contexto. As crianças têm problemas em saber quais são as atitudes esperadas na hora de fazer uma atividade e na hora de brincar, por exemplo. Na *hora da brincadeira livre*, presenciei diversas vezes as crianças conversando sobre os assuntos *proibidos* e mudando de assunto com a aproximação de Cecília. A mudança de assunto e a fala em tom mais baixo indicam, segundo Cecília, que eles já aprenderam os assuntos que são legitimados nesse contexto. “Eles sabem que é errado falar disso, por isso cochicham” (Entrevista com Cecília, 28 de abril de 2010).

Mais uma questão apresentada por Jung é a de que as crianças precisam aprender a participar em um ambiente com múltiplos interagentes, os quais assim como elas, também não estão familiarizados com o novo contexto. Um outro dilema que as crianças enfrentam é o de saber quando é o momento de falar e quando é o momento de ouvir. Todos esses problemas apontados ocorrem porque a fala-em-interação de sala de aula é um exemplo de fala-em-interação institucional, e portanto, requer um aprendizado de suas práticas. Segundo Garcez (2006), diferentemente do que se observa na conversa cotidiana, a organização da fala-em-interação de sala de aula se dá em larga medida por sequências previsíveis, descritas por Sinclair e Coulthard (1975):

1. Professor: iniciação
2. Aluno: resposta
3. Professor: avaliação

Essa sequência, chamada de IRA, está presente na fala-em-interação de sala de aula convencional em quase todo o mundo. Cazden (2001) faz uma descrição detalhada da fala-em-interação de sala de aula e aponta aspectos que fazem da fala-em-interação de sala de aula um ambiente propício ao controle social dos alunos por parte do professor e da escola.

Os professores têm o direito de falar em qualquer momento e com qualquer pessoa; eles podem preencher qualquer silêncio ou interromper qualquer aluno; eles podem falar com um aluno em qualquer lugar da sala utilizando

---

<sup>50</sup> Termo usado pela autora.

qualquer volume ou tom de voz. Ninguém tem o direito de se opor (CAZDEN, 2001, p. 82, tradução minha<sup>51</sup>).

Garcez (2006) afirma que a sequência IRA pode servir à construção da autoridade do professor com propósitos de manutenção da ordem disciplinar nas atividades escolares. Barton (2007) expõe que há diversas práticas que estão sendo aprendidas pelas crianças no ambiente escolar: “as crianças estão aprendendo a se comportar, a ser parte de um grande grupo, a ficar quietos, a ser regulados pelo tempo. As escolas têm suas próprias regras sobre o que é permitido fazer, incluindo regras sobre quem deve falar, quando, com quem e sobre o quê” (p. 177, tradução minha<sup>52</sup>). Essas regras demonstradas por Barton são muitas vezes distintas das regras que as crianças já estão acostumadas em outros ambientes como o familiar e, por esse fato, a escola precisa socializar seus alunos a esses novos modos de participação.

#### **4.3. Cada coisa tem o seu momento**

Ao estabelecer convênio com a SMED, foi necessário um trabalho de reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola. O projeto deveria ser discutido com a comunidade e escrito pela coordenação pedagógica da escola tendo como ponto de partida o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Passou-se a organizar o tempo de aula em diferentes *momentos*, criando-se assim uma rotina. No Referencial, *a rotina é definida como a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo*. O documento afirma que a rotina deve envolver cuidados, brincadeiras e situações de aprendizagem orientadas, dividindo essas situações em três grandes modalidades de organização do tempo: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho. Dentre as atividades permanentes, devem estar incluídas:

- brincadeiras no espaço interno e externo;
- roda de história;
- roda de conversa;

---

<sup>51</sup> Teachers have the role-given right to speak at any time and to any person; they can fill any silence or interrupt any speaker; they can speak to a student anywhere in the room and in any volume or tone of voice. No one has the right to object.

<sup>52</sup> children are learning to conform, to be part of large groups, they are learning to be still, to be regulated by time. Schools have their own ground rules of what you are allowed to do and what to do, including rules about who may talk, when, to whom, and what about.

- ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música;
- atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou matérias à escolha da criança;
- cuidados com o corpo.

No dia 8 de fevereiro de 2010, a equipe de funcionários da creche reuniu-se para uma reunião pedagógica onde definiram, levando em conta as atividades permanentes apontadas no Referencial, uma rotina para cada turma. Durante a reunião, Jani manuseava o Referencial, lendo os trechos que já havia previamente destacado para as educadoras. Cada uma das atividades permanentes, acima listadas, foi discutida na reunião, Jani questionou as educadoras sobre a importância das atividades na preparação dos alunos para a escola. É interessante perceber a ideia expressa sobre a creche como *a escola que prepara para a escola*, com o entendimento expresso inúmeras vezes pelas educadoras de como “é importante para os alunos que eles aprendam como se comportar na escola para que tenham chances no futuro” (Fala de Jani durante a reunião pedagógica em 28 de maio de 2010). Essa visão remete a uma colocação feita por Garcez (2006) sobre esse entendimento da escola que prepara para a própria escola e não para a mundo:

revela-se aí um entendimento comum de que a escola seria uma instituição que prepara para a atuação na própria escola e não para o mundo, quase como uma instituição total, no sentido que Goffman (2003) dá ao termo (isto é, “um lugar, um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”). (GARCEZ, 2006, p.)

Nas turmas de Jardim, a rotina ficou definida da seguinte forma:

<b>07:00 às 08:45</b>	Hora do soninho
<b>08:45</b>	Café da manhã
<b>09h15 às 10h30</b>	Brinquedo livre
<b>10h30 às 11h30</b>	Hora da atividade
<b>11h30</b>	Almoço
<b>12h30 às 14h30</b>	Hora do soninho
<b>14h30 às 15h</b>	Organização da sala
<b>15h</b>	Lanche da tarde
<b>15h30 às 16h30</b>	Hora da atividade
<b>16h30</b>	Lanche da tarde

QUADRO 8: Rotina das crianças de Jardim.

As educadoras discutiram na reunião a importância da rotina para as crianças que estão iniciando no processo de socialização escolar. Jani afirma que “é mais fácil fazer essa ambientação quando elas já sabem a sequência da aula”. Em relação a isso Cazden (2001) diz que:

se os alunos podem ser socializados em um conjunto de estruturas de atividades que se tornam familiares e previsíveis ainda que flexivelmente abertas para improvisações no momento e evolução no decorrer do tempo, problemas de gerenciamento e os tempos de transição podem ser minimizados; então, tanto a professora quanto os alunos podem dar atenção menos para a coreografia da atividade e mais para o conteúdo acadêmico (p. 101, tradução minha<sup>53</sup>).

É importante considerar que uma aula normalmente exige que os alunos lidem com uma grande diversidade de estruturas de participação<sup>54</sup>. Atividades como a hora da chamada, o lanche, a contação de história, a realização de tarefas escritas, um jogo e a hora da rodinha, por exemplo, têm configurações bastante distintas. Quanto a isso, Gumperz (1991) diz que:

como parte do processo de aprendizagem, as crianças devem familiarizar-se com estas estruturas; precisam compreender como as transições entre as estruturas são assinaladas e que estratégias comportamentais são eficientes para obter a atenção do professor ou para garantir a cooperação entre os colegas. Em outras palavras, a familiaridade com as sutilezas da organização social da sala de aula é uma pré-condição para obter acesso às oportunidades de aprendizado (p. 74).

Para a criança no início de seu processo de escolarização, é bastante complexo saber a hora certa e a maneira adequada de participar. O estabelecimento de uma rotina parece essencial para facilitar a familiarização com esse novo ambiente de interação. Percebi, desde o início do trabalho de campo, o papel fundamental da rotina na organização do tempo e do espaço dentro da creche. Início, então, a análise dos dados gerados na creche a partir da seguinte pergunta: *como o dia a dia da creche*

---

<sup>53</sup> *If students can be socialized into a set of activity structures that become familiar and predictable, yet flexibly open for improvisations at the moment and for evolution over time, management problems and transition times can be minimized; then, both teacher and students can give their attention less to choreographing the activity and more to academic content.*

<sup>54</sup> Configuração da ação conjunta dos participantes de uma situação, envolvendo desde o arranjo logístico no cenário até a distribuição dos direitos e deveres mútuos dos diferentes participantes quanto a quem pode falar e quem deve ouvir (RIBEIRO e GARCEZ, 2002).

*está organizado?* Para responder a essa pergunta, realizei um mapeamento das atividades desenvolvidas e dos espaços utilizados pela turma de Jardim A.

Durante os dezoito meses de trabalho de campo, consegui acompanhar a rotina completa da creche<sup>55</sup> em apenas oito dias. A partir da análise dos diários de campo escritos nesses dias, selecionei o dia 30/03/10 como representativo do que predominava nos demais dias de aula. O quadro abaixo mostra o acompanhamento de uma criança focal, Jasmin, durante parte de sua rotina escolar:

Mapa de eventos – atividades do dia 30/03/10  
Criança focal: Jasmin

<b>Espaço</b>	<b>Atividade/duração</b>	<b>Participação da Jasmin</b>
Sala de aula	Hora do soninho (1h15min.)	As crianças vão chegando na creche e pegando seus colchões para dormir até a hora do café da manhã. Jasmin chega na escola por volta das 7h30min.
Refeitório	Café da manhã (30min.)	Jasmin merenda com sua turma. Ela senta ao lado de Andressa e as duas conversam sobre a novela.
Banheiro	Escovando os dentes (10min.)	As crianças chegam à sala, pegam suas escovas de dente e formam uma fila para escovar os dentes. Ao acabar de escovar, formam uma nova fila para ir ao pátio.
Pátio	Hora do pátio (45min.)	Jasmin brinca de casinha com Kelly, Tierre, Adressa e Breno. As meninas discutem para decidir quem será a Cachinhos dourados <sup>56</sup> .
Sala de aula	Organizando as mesas (9min.)	As crianças organizam as mesas e cadeiras formando grupos de quatro.
	Distribuição dos jogos (5min.)	Ilma distribui os jogos, perguntando sobre a preferência de cada grupo.
	Brincando com os jogos (1h)	Jasmin, Andressa, Márcio e Betina jogam memória. Eles contam histórias sobre as figuras formadas, geralmente histórias que já

<sup>55</sup> Das 7h até às 18h30.

<sup>56</sup> Na seção deste capítulo intitulada *A partilha é essencial para a escrita ter significado* descrevo como a história de *Cachinhos Dourados* saiu da *Hora do Conto* e foi transformada em brincadeira pela crianças.

	ouviram na creche.
Guardando os brinquedos (7min.)	As crianças guardam os brinquedos na estante.

QUADRO 9: Mapa de eventos do dia 30.03.10.

O gráfico 1 permite visualizar as atividades realizadas pela turma e seu tempo de duração.

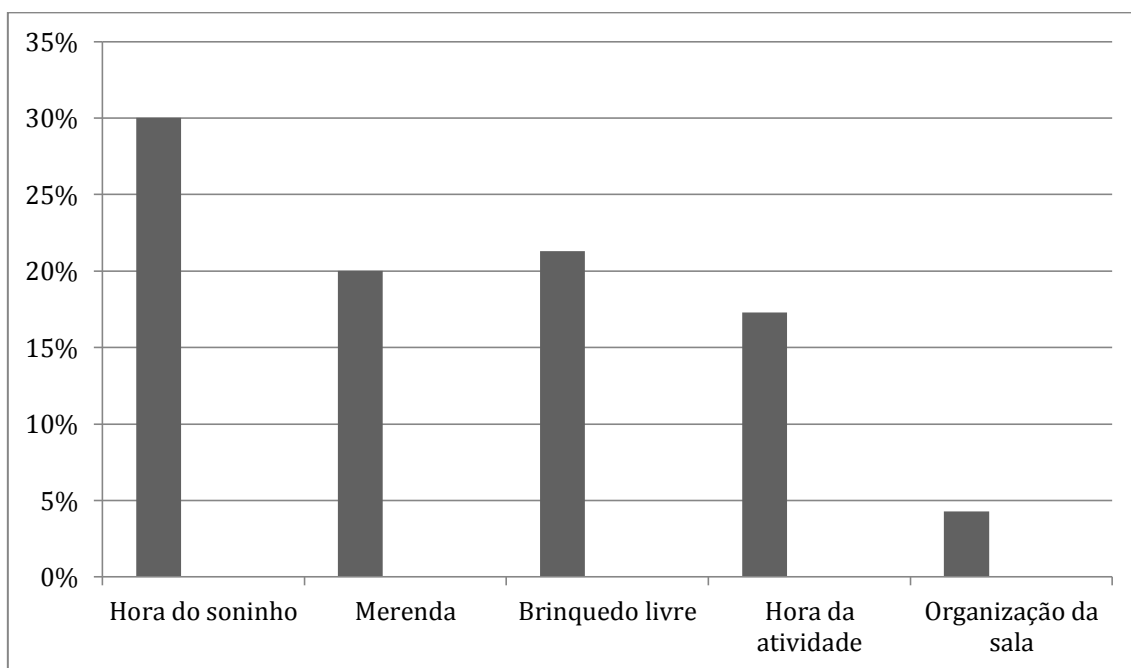


Gráfico 1 – Uso e distribuição do tempo no dia 30.03.11

Olhando para o gráfico 1 podemos perceber que a maior parte do tempo de aula (30%) é dedicado para a atividade pedagógica denominada *hora do soninho*. Consideramos essa é também uma atividade pedagógica, pois, como discutimos no capítulo 3, entendemos atividade pedagógica como aquilo *que é feito pelos participantes uns com os outros na sala de aula a partir das instruções do professor* (RAMOS, 2010). Dentro dessa rotina escolar, a hora do soninho é uma atividade planejada e, pode-se dizer, imposta pelo professor, uma vez que suas ações concorrem para assegurar que seja cumprido pelas crianças.

Existe, por parte da professora, um trabalho constante para a manutenção dessa rotina, como observado nas dois fragmentos de diários que seguem:

No dia 1 de setembro de 2010, às 15h20min, os alunos do Jardim A voltaram do lanche e sentaram em roda. A Valéria pegou uma cadeira e sentou-se no meio da roda. Ela chamou a Jasmin e molhou e escovou seus cabelos, fez o mesmo com os outros 12 alunos presentes no dia. Enquanto Valéria chamava o segundo aluno, Lipe levantou-se e foi até o “Cantinho da leitura” pegar um livro. Valéria, ao ver Lipe escolhendo um livro, falou: “Tu não sabe que não é hora da leitura? A gente já conversou que não pode pegar livro e brinquedo na hora que bem quiser. Coloca de volta.” Lipe sentou rapidamente levando o livro consigo e mantendo fora da vista de Valéria. Ele olhava o livro tranquilamente, mas colocava as mãos para trás toda vez que Valéria olhava para os alunos para chamar o próximo. Durante os 45 minutos que Valéria levou para escovar os cabelos das 12 crianças, o livro, uma história do Piupiu e Frajola em espanhol, passou por todos os alunos da turma, sem exceção. Todos tomavam cuidado para que Valéria não visse a movimentação. Quando o livro chegou ao último aluno, perguntei se podia olhar, ele disse: “Tá, mas vê se não rateia, não pode deixar a Valéria pegar” (Diário de campo, 01 de setembro de 2010).

No dia 6 de outubro, quando cheguei para observar a turma de Jardim, fui recebida por Márcio que disse: “tu quer ver o que eu ganhei de dia das crianças?”. Foi buscar na mochila e tirou um livrinho de uma campanha sobre segurança no trânsito. Pediu que eu lesse o livro para ele e eu perguntei se ele não podia contar pra mim. Sentamos para ler o livro e outros colegas se aproximaram (Betina, Andressa, Marina e Tierre). Márcio começou: - “essa é a história de uma borboletinha chamada vida, alguém conhece?”. Tierre disse: “eu sei como que é, não pode atravessar a rua sozinho.” Márcio estava contando a história quando a Ilma chegou na sala e mandou que guardasse o livro: “tá na hora do conto? Acho que o Márcio ainda não sabe quando é a hora do conto. Agora é a hora da brincadeira livre, vai pegar um brinquedo na caixa” (Diário de campo, 06 de outubro de 2010).

Nos dois fragmentos acima, observamos que Valéria e Ilma procuram manter a rotina, evitando que um elemento que faz parte de outra atividade, o livro, seja trazido para a atividade em andamento. Segundo Ilma, “é importante que eles aprendam que *cada coisa tem o seu momento*. A escola não é bagunça que nem a casa deles. Se é hora do soninho, tem que dormir. Se é hora da merenda, tem que comer, e assim por diante. Eles têm que aprender isso logo, na escola é assim.” (depoimento de Ilma em 06 de outubro de 2010). Esse depoimento de Ilma, assim como a grande preocupação com a aprendizagem dessa nova estrutura de participação escolar através da manutenção da rotina mostram uma visão comum das educadoras quando referem-se ao objetivo da creche: a preparação para a escola. Nos trechos de entrevista selecionados abaixo, percebemos essa constante preocupação:

O nosso papel aqui na creche é ensinar eles a se virar. Eu aprendi, durante os meus 35 anos de creche, que é isso que importa. Pobre tem que aprender a se virar desde cedo. Não adianta a gente ficar aqui dando tudo nas mãos deles, depois eles não vão ter ninguém pra isso. E aí? Como vai ser? (Diário de campo, 18 de março de 2010 – conversa com a professora Cecília)

Ano que vem alguns vão pro Helena, né? Daí tem que ensinar o que eles precisam na escola. Tem uns que nem sabem ficar sentado de boca fechada. Tem que ensinar isso fazendo atividades...assim, hora do conto, hora da rodinha. Só assim eles aprendem que só podem falar quando alguém manda. Mas tem uns que não vão aprender nunca (risos).(Diário de campo, 28 de maio de 2010 – entrevista com a professora Ilma)

Acho que a gente tá aqui pra cuidar deles, né? Tipo, isso não é colégio pra ensinar a ler e escrever. A gente tem que ensinar só o básico, depois eles aprendem o resto no colégio. Alguns, né? (Diário de campo, 16 de junho de 2010 – entrevista com a professora Roberta)

Percebe-se que, nos momentos que as educadoras acreditam estarem *preparando as crianças para a escola*, encontramos estruturas de participação características da sala de aula tradicional. Garcez (2006) aponta outras modificações da fala-em-interação da sala de aula em relação à conversa cotidiana, citando o uso de elocuições propositadamente incompletas e o fato de que os alunos são alinhados em *self* coletivo. Phillips (2001) também comenta a interação do professor com o grupo de alunos afirmando que “a situação da sala de aula é aquela em que o professor se dirige aos alunos como um conjunto de espectadores não diferenciados, tal como um ator defronte a uma platéia” (p. 306).

Esse tipo de restrição à autosseleção de outros alunos que não aqueles selecionados pelo professor descrito em (A) pode ser visualizado nos dados desta pesquisa, como no excerto *Quem prestou atenção na historinha?*, onde Ilma deixa claro (linha 27) a restrição à autosseleção.

23 Ilma: tu prestou atenção ou ficou só conversando com o Vitor?

24 Tierre: roxo

25 Ilma: a::: também se não soubesse essa né

26 Márcio: tá na capa do livro né pro

27 Ilma: Márcio, já disse que só fala quando eu chamar tá

28 Ilma: e qual era o nome do amigo dele?

(2,4)

29 Ilma: Márcio.

30 Márcio: Escovito vito vito



Essa limitação ao direito de participação é enquadrada como fala da sala de aula tradicional, segundo a descrição de McHoul (1978). Ainda quanto à seleção de falantes, o autor acrescenta que, uma vez tendo selecionado o aluno, a professora tem ainda o direito de decidir quanto à suficiência da resposta fornecida e o tempo necessário para fazê-lo. Ao fornecer maiores especificações em relação à técnica de autoseleção, McHoul (1978) afirma que somente os professores têm o direito de se autoselecionar para falar.

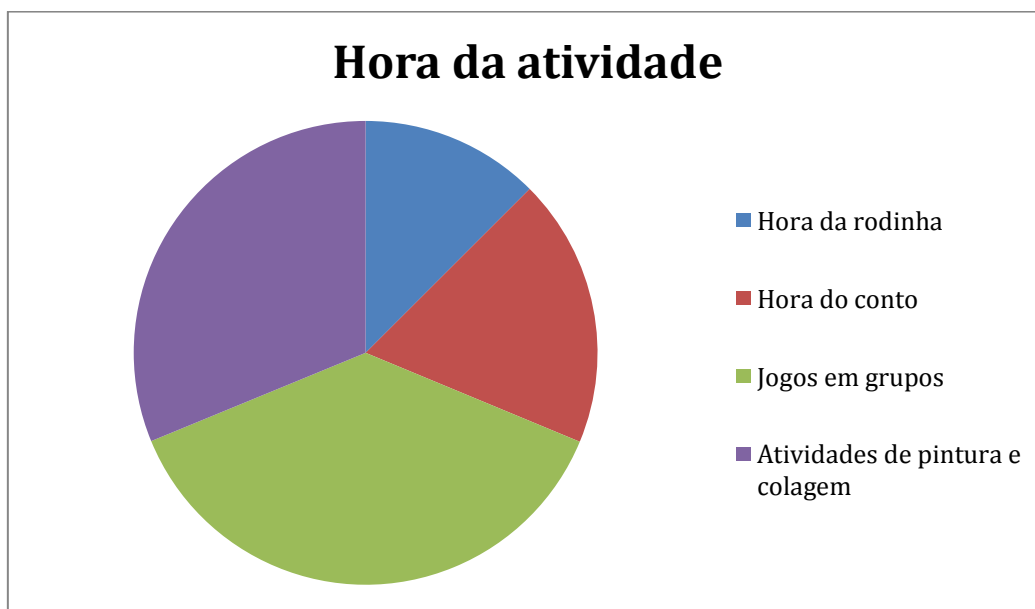
Outra característica bastante típica da dita sala de aula tradicional é a presença de sequências conversacionais de iniciação, resposta e avaliação, as sequências IRA que mencionamos na seção anterior. Nesse tipo de sequência, um participante, tipicamente o professor, faz uma pergunta de resposta conhecida; o interlocutor, tipicamente o aluno, responde, e o iniciador então avalia a resposta dada, como nas linhas 28, 29, 30 e 31 do excerto acima. Essas sequências são consideradas por Cazden (2001) atributos constitutivos da sala de aula tradicional em função de seu caráter de longevidade. Além da avaliação da participação do aluno, perguntas de resposta conhecida podem ser utilizadas para monitorar a atenção dos alunos, segundo O'Connor & Michaels (1996).

#### **4.4. A hora da atividade como preparação para a escola**

[...]as crianças são mandadas cedo à escola não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentados tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos[...] (Kant, 1996 apud Xavier, 2003, p. 44)

Ao analisarmos os diferentes momentos da rotina escolar, percebemos que é na *hora da atividade* que a estrutura da dita sala de aula tradicional é frequentemente reproduzida. Esse é o momento onde as crianças, segundo as educadoras

entrevistadas, *treinam para a escola*. Com base em 78 horas de observação do evento *Hora da atividade*, registramos quatro diferentes tipos de atividade realizados nesse momento: hora da rodinha, hora do conto, jogos em grupos e atividades de pintura e colagem. O gráfico abaixo representa a distribuição dessas atividades dentro do evento no tempo observado.



**Gráfico 2: A Hora da Atividade**

A linha do tempo abaixo mostra a estrutura de uma *hora do conto* típica na turma de Jardim A.

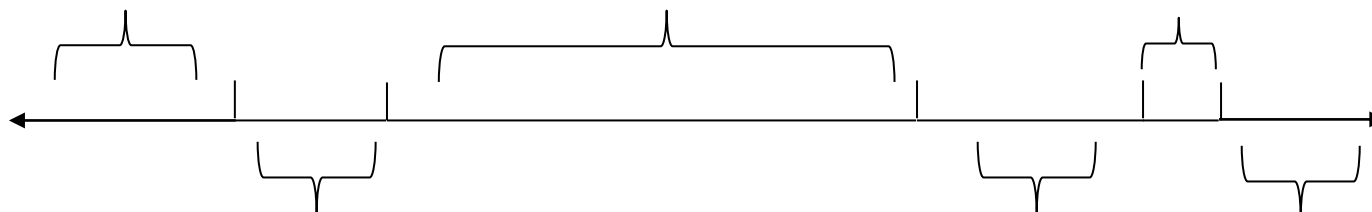
## Linha do tempo da atividade pedagógica de 30.03.10

As crianças entram na sala e Ilma pede que façam uma rodinha com as cadeiras. Ela explica que é Hora do conto e avisa que vai contar a história de um livro novo. Ilma pede para eles não sentarem muito perto um do outro para evitar conversas na hora da história.



Ilma lê a história chamada Escovito. Após o fim de cada página, Ilma mostra as imagens para as crianças.

Ilma pede que as crianças formem uma fila para ir ao pátio.



Ilma seleciona cinco livros do Cantinho da leitura e coloca-os no chão. Escolhe um dos livros e avisa que vai começar a leitura. Pede silêncio novamente e avisa que vai fazer algumas perguntas após a leitura.

Ilma anda pela sala e faz perguntas sobre o livro

Na fila, as crianças conversam sobre o livro.



O segmento a seguir, faz parte da linha do tempo apresentada na página anterior, onde se percebe uma estrutura recorrente da hora do conto realizada na aula de Ilma: a professora conta uma história e os alunos respondem às perguntas propostas. O objetivo de *disciplinar*<sup>57</sup> já fica evidente no início da atividade quando Ilma pede que a roda seja formada com as cadeiras e que eles não sentem perto um do outro. Como pode se observar na imagem, Ilma organiza as cadeiras, mantendo a distância que ela julga necessária.

Ilma: quem prestou atenção na historinha?  
Marina: eu::  
(todos os alunos levantam o dedo.)  
Ilma: isso, não precisa falar, é só levantar a mão.  
Ilma: Tierre, qual era a cor do chapéu dele?  
Ilma: tu prestou atenção ou ficou só conversando com o Vitor?  
Tierre: roxo  
Ilma: a::: também se não soubesse essa né  
Márcio: tá na capa do livro né pro  
Ilma: Márcio, já disse que só fala quando eu chamar tá  
Ilma: e qual era o nome do amigo dele?  
Ilma: Márcio.í  
Márcio: Escovito vito vito  
Ilma: muito bem  
Ilma: vamos pro lanche então  
Ilma: amanhã a pro conta outra história

Como podemos observar na figura 12, a professora Valéria também pede que os alunos permaneçam nas cadeiras na hora do conto. No entanto, essa professora prefere que eles não formem roda, porque acha mais difícil *controlá-los*.

---

<sup>57</sup> Para uma discussão detalhada sobre o termo, ver Xavier.



FIGURA 12: Hora do conto na turma de Jardim.

Nos momentos em que os bolsistas do PET contavam histórias para a turma do Jardim, a organização era geralmente diferente. As crianças e os bolsistas sentavam-se no chão, como descrito no fragmento de diário a seguir:

As bolsistas, Sílvia e Carina, pediram que as crianças fizessem uma roda todas sentadas no chão. As crianças demoraram em torno de dez minutos para organizar a roda, tentando decidir quem sentaria do lado de quem, conversavam, riam e comentavam sobre a história que as bolsistas iam contar: “acho que vai ser a do lobo mau, tomara que seja, né?”

No entanto, no *blog* mantido pelos bolsistas onde relatam suas experiências com a contação de história, chamou minha atenção o fragmento a seguir, onde a bolsista Carina relata a preferência pelo uso das cadeiras para a manutenção da “ordem”:

No Jardim acomodamos as crianças em cadeiras, inclusive sentamos nas cadeiras também. Esse aspecto favoreceu para que elas ficassem comportadas, mas enquanto a Fabiana narrava eu arrumava os dedoches para utilizar depois da narração, isso fez com que elas se dispersassem, pois queriam ver os dedoches, então vamos na próxima contação tentar escondê-los atrás de alguma coisa (Blog do PET).

A partir das conversas com as educadoras e da leitura de momentos como esse, pude perceber que o objetivo de disciplinar coloca-se como principal nas atividades pedagógicas. Em entrevistas realizadas em 28 de setembro de 2010, Ilma e Cecília comentam que as crianças que se tornaram competentes em guardar seus comentários para depois, não falando durante a atividade, são as que já aprenderam a socialização escolar.

A hora do conto está dividida em três momentos: a organização dos alunos (professora espera até que todos estejam sentados em roda e em silêncio), a leitura em voz alta por parte da professora (que geralmente mostra as figuras conforme vai lendo o livro) e um momento de perguntas sobre o texto lido. Estabelecido que a turma tem problemas de concentração, Ilma dedicou aproximadamente trinta minutos no primeiro momento, só iniciando a leitura quando todos os alunos estão completamente em silêncio e imóveis. Durante a leitura do texto, Tierre e Vitor comentam sobre a história, sendo repreendidos pelo olhar da professora. Ao final da história, a primeira pergunta é direcionada a Tierre, para certificar de que ele estava prestando atenção na história. Tierre responde a pergunta e a professora faz uma avaliação na linha 25. Após fazer duas perguntas, a professora encaminha as crianças para o momento seguinte: a hora do lanche, ao dizer: *vamos pro lanche então*. Todas as crianças levantam-se rapidamente e Jasmin dirige-se até a estante para olhar o livro lido pela professora. Márcio e Andressa aproximam-se dela e eles comentam sobre história. Ilma pede que eles organizem uma fila para ir até o refeitório.

Na fila, Tierre encontra a oportunidade de continuar a conversa que iniciou com Vitor durante a hora do conto e compartilham suas experiências relacionadas à história.

((Tierre para Vitor))

Tierre: mas é bem igual àquela do livro

Vitor: minha mãe deixa a minha aqui

Tierre: eu tenho duas... três

O momento da hora do conto segue uma estrutura muito rígida e não permite aos alunos falarem sem autorização da professora. Ilma instrui os alunos a falarem somente quando são chamados por ela. Qualquer comentário sobre a história deve ser guardado para um outro momento.

Se a gente dá espaço para todos falarem, a atividade não acontece. Tem que ter uma organização, sabe? Na escola é assim. São muitos alunos, se eles não souberem que só podem falar quando ouvirem o nome deles, é impossível fazer atividade pedagógica com eles. Mas eles têm momentos para falar, a hora da brincadeira livre é um exemplo. Acho que não tem problema ter um momento de ficar quieto também, né? (Excerto da entrevista com Ilma em 30 de março de 2010).

É possível dividir as atividades pedagógicas realizadas pelas educadoras em dois tipos: atividades pedagógicas de letramento e outras atividades pedagógicas. Nas atividades pedagógicas de letramento, podemos incluir a hora do conto e algumas atividades realizadas com jornais e revistas, geralmente com o foco no reconhecimento das letras do alfabeto. Em *outras* atividades, podemos incluir os outros momentos: hora do soninho, hora da merenda, hora da brincadeira livre e na hora da atividade, atividades onde o texto escrito não é central no planejamento da atividade. O gráfico abaixo mostra essa divisão no tempo observado na turma de Jardim.

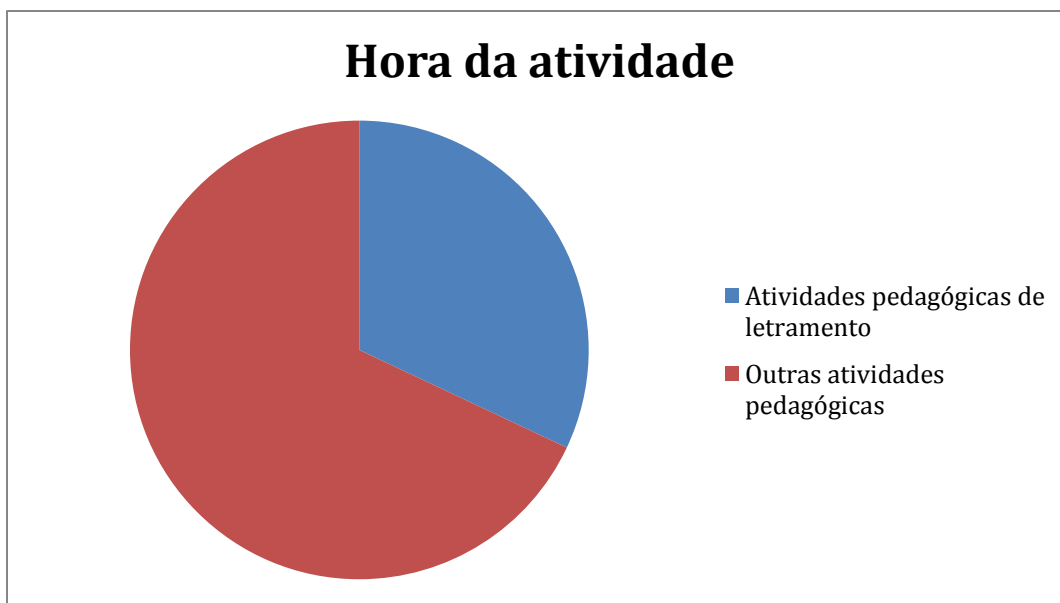


GRÁFICO 3: Presença de atividades pedagógicas de letramento.

#### **4.5. A partilha é essencial para a escrita ter significado**

Como vimos nas seções anteriores, as crianças não têm, durante as atividades pedagógicas de letramento, oportunidade para interagir livremente e conversar acerca do texto. No entanto, observamos a presença de eventos de letramento emergentes em outros momentos menos controlados pelas educadoras, como a hora da brincadeira livre, a hora do pátio, a hora da merenda e durante a organização da sala. Descrevo algumas dessas situações nesta seção, mostrando como as crianças compartilham as práticas de letramento entre seus pares.

No dia 06 de outubro de 2010, Valéria contou no turno da manhã a história do Aladim. Segundo Valéria, nesse dia, a hora do conto não funcionou bem, pois as crianças interromperam a história o tempo todo para contar o que já sabiam, pois a maioria já havia assistido ao filme. Márcio não estava presente durante a manhã, chegou às 13h na escola. No segmento abaixo está transcrita a conversa entre as crianças na hora do pátio por volta das 17h, ou seja, seis horas após a hora do conto.

Segmento 14: (06/10/10)

01 Jasmin: mas (0,4) tu que::r brincar do que ((Jasmin para Breno))

(1,0)

02 Breno: que eu sou o:: trigue

03 Felipe: TIGRE::

04 Márcio: é (0,9) porque não tem o 'r' né::

05 Breno: qual que tu vai ser ((Breno para Márcio))

06 Márcio: eu nem:: sei que história é essa

07 Jasmin: ( )

08 Márcio: a:::: eu sei qual é

09 Márcio: é a do Aladim (0,5)eu tenho

10 Jasmin: tem a princesa do meu nome

11 Jasmin: do mes::mo nome que nem eu

12 Márcio: mas ela tem um tigre que tu não tem né::

(1,0)



13 Breno: mas EU que sou o trigue

O segmento acima é um momento ilustrativo do que as crianças fazem com a história contada pela educadora: ela é geralmente transformada em brincadeira na hora do pátio, onde as crianças assumem os papéis dos personagens do texto e muitas vezes reproduzem as falas dos personagens. Apesar de Márcio não ter participado da *hora do conto*, ele participa da brincadeira porque já conhece a história, o que fica evidente na linha 09. Além disso, Márcio, na linha 04, demonstra um conhecimento sobre as letras do alfabeto.

Outro momento ilustrativo pode ser observado no segmento “Eu que sou a Cachinhos Dourados” apresentado a seguir. Nesse segmento, a história Cachinhos Dourados contada pela professora e depois recontada pelas bolsistas do PET, é transformada em brincadeira. Nessa situação, um novo personagem, comumente encontrado nas brincadeiras do pátio, o Lobo Mau, é inserido na história, fazendo com que as crianças criem durante uma brincadeira uma nova história.

Segmento 18: (26/10/10)

- 01 Andressa: espera::: espera que eu vou colocar mais  
((Jasmin, Andressa e Ronaldo enchem os bolsos e camisetas com as pedras do pátio))
- 02 Jasmin: tu já tem um monte (0,8) dá pra mim  
(1,2)
- 03 Andressa: não (0,2) é pra levar pra vovó
- 04 Jasmin: mas EU que sou o caichinhos dourados
- 05 Andressa: e eu também (0,9) e eu que tenho mais ovinhos né:::
- 06 Jasmin: não é  
((Jasmin e Andressa começam a contar as pedras))
- 07 Jasmin: VA:::MOS junto:::  
((Jasmin e Andressa saem de mãos dadas))
- 08 Jasmin: pela estrada afora eu vou bem so:::zinha
- 09 Andressa: [eu vou be:::m sozinha]
- 10 Jasmin: tu que é a vovózinha e tá correndo atrás de mim tá  
((Jasmin para Ronaldo))  
((Ronaldo começa a correr atrás da Jasmin))
- 11 Andressa: quem que é o lobo

A imagem e o segmento (É Pepsi) a seguir mostram um evento de letramento emergente que ocorreu na *hora da merenda*. Nesse evento, as crianças discutem sobre a incoerência entre o que está escrito no copo e a bebida que estão tomando. É interessante observar a discussão criada em volta do texto e a maneira como as crianças a resolvem utilizando um outro texto, desta vez o da garrafa de Fruki<sup>58</sup>.

Jasmin: tia, me dá mais guaraná.

Tiago: não tem guaraná, guria. Olha aqui (mostrando o copo), é Pepsi.

Jonas: é só o copo que é Pepsi, o refri é Fruki.

Jasmin: acho que é guaraná.

(Jonas se levanta e mostra a garrafa de Fruki para Tiago)

Tiago: ah, pode ser então.



FIGURA 13: É Pepsi!

É interessante observar também o nível de consciência das crianças de seus conhecimentos sobre as atividades de ler e escrever, inclusive ao afirmarem não saber ler e escrever, ou seja, parece que já percebem que há modos convencionais de realizar tais atividades. No segmento “Eu vou escrever na tua agenda!”, Betina ameaça Breno dizendo que vai escrever na sua agenda, meio de comunicação entre as professoras e os

---

<sup>58</sup> Marca de refrigerante.

pais. O segmento mostra também que as crianças conhecem a função da agenda como meio de comunicação da escola com as famílias.

Betina: ah, que saco. Já disse que é pra tu parar de pegar as minhas coisas.

(Breno continua mexendo na mochila de Betina)

Betina: ah, não. Agora chegou, Breno.

(Betina levanta-se e vai até o armário pegar a agenda dentro da mochila de Breno)

Betina: eu vou escrever tudo aqui pra tua mãe saber o que tu anda fazendo.

(Betina faz de conta que está escrevendo na agenda de Breno)

Breno: tu nem sabe escrever.

Ilma: o que tu tá fazendo? Tu pode mexer nisso aí?

Breno: viu, Betina? A prô mandou tu largar.

A partir da análise dos dados gerados na creche, podemos perceber que há, por parte das educadoras, um entendimento de que as atividades pedagógicas prepararam os alunos para a escola e que, essa preparação, é feita através da legitimação de determinadas maneiras de participar, como saber a hora de falar e sobre o que se pode ou não falar em sala de aula. Elas demonstram, através do encaminhamento das atividades e de suas metanarrativas, um entendimento de que a principal função das atividades pedagógicas é disciplinar. Por outro lado, a análise das atividades emergentes de letramento mostra que as crianças entendem o letramento como uma prática social e que a partilha é essencial para sua significação. É interessante observar que as crianças aguardam os momentos mais “livres”, ou seja, com menor restrição quanto às maneiras de participação, para conversar sobre as histórias contadas na *hora do conto* e, muitas vezes, transformam a história em brincadeira quando estão no pátio.

É interessante observar que as práticas que não são consideradas *escolares*, não são oportunizadas e as educadoras parecem praticar um ideal de escola que é mantido durante todas as interações e também nas suas metanarrativas. As crianças parecem não ter oportunidade para negociar a rotina, que só sofre variações quando determinadas pela educadora. As quebras da rotina geralmente acontecem porque está chovendo e as crianças não podem ir ao pátio ou quando os bolsistas do PET vão até a creche para a contação de histórias. Portanto, a rotina parece ser um artefato pedagógico com o

objetivo de disciplinar. O letramento aparece, dentro das atividades pedagógicas, relacionado ao disciplinamento das crianças e sempre ligado às práticas escolares.

## CAPÍTULO 5

### A ESCRITA FORA DA ESCOLA

Neste capítulo, saímos da creche e caminhamos pelo Beco, entramos no posto de saúde, conversamos com os moradores, compramos alguma coisa no armazém, procurando entender como a escrita circula nesse lugar. O foco, neste capítulo, é descrever brevemente algumas práticas de letramento da comunidade. Nossas crianças, que tiveram sua rotina escolar observada, agora são acompanhadas em sua rotina fora da creche, em suas casas com suas famílias, nas brincadeiras de rua, no caminho para a escola, mostrando que práticas de letramento fazem parte de suas vidas.

Como discutido no Capítulo 2, durante as últimas três décadas, as pesquisas sobre letramento interessaram-se em documentar e analisar as atividades de escrita e leitura que acontecem fora da escola. Alguns desses estudos destacaram as atividades de escrita que as pessoas realizam como parte de sua vida cotidiana (BARTON & HAMILTON, 1998; BARTON & IVANIC, 1991). Além das práticas de letramento individuais e daquelas que surgem em pares, alguns pesquisadores discutiram as práticas de letramento que ancoram uma variedade de atividades da comunidade (HEATH & MCLAUGHLIN, 1993). O objetivo ao estudar diferentes agências de letramento é descrever uma gama de possíveis relações entre contextos escolares e não-escolares, acreditando que a pesquisa sobre letramento e aprendizagem fora da escola pode ajudar-nos a repensar a aprendizagem e o ensino do letramento na sala de aula.

#### **5.1. Andando pelo Beco: a circulação da escrita na comunidade**

Quando caminhei pela primeira vez na vila, chamou a minha atenção que o muro, que causara tanta polêmica na época de sua construção por atrapalhar a passagem dos moradores, passara a ser usado como um mural de recados. Os moradores da vila, obrigados a conviver com o novo transtorno, deram a ele uma

utilidade. Através de cartazes colados, pintados a tinta, os recados são apresentados de diferentes maneiras e têm diferentes propósitos. A maioria incompreensível para quem não é do Beco.

A figura 14 mostra um exemplo de mensagem deixada no muro, um anúncio de aluguel de casas e peças. Quando questionei um morador sobre a falta de contato telefônico no anúncio, ele respondeu: *não precisa, moça. Quem é daqui sabe de quem é cada parte do muro, daí sabe quem escreveu. É melhor que classificados (risos)*. Os recados sobre aluguel de peças e venda de produtos por catálogo (Avon, Jequití, etc.) formam a maioria dos anúncios.



FIGURA 14: mensagem deixada no muro

Além dos anúncios e recados deixados no muro, a escrita circula por todos os lugares que direcionamos nosso olhar. A Avenida Conquista, rua principal no Beco, está cheia de estabelecimentos comerciais, na sua maioria armazéns. Esses armazéns, presentes a cada 100 ou 150 metros, levam geralmente o nome do proprietário: *Mercado do Nino, Armazém do Juca*, etc. Na sua frente, uma placa, geralmente um quadro-negro, com as promoções do dia. No dia 03 de março de 2010, sentei para tomar uma água no mercado em frente à creche. Estava muito quente e algumas

peças sentaram no muro baixo, que divide o mercado da casa vizinha, para tomar alguma coisa e conversar. Quando fui pagar pela água que custa R\$1,50 com uma nota de R\$ 10,00, o dono disse que não tinha troco, que eu podia pagar outro dia. “É difícil ter troco porque quase ninguém paga com dinheiro assim, né? Tem caderninho, daí pagam no fim do mês geralmente.” Começamos a conversar sobre essa prática e ele disse que funciona muito bem, que raramente tem problemas. “Geralmente o cliente também tem um caderninho para controlar, daí nós dois anotamos tudo.”

Observei neste dia, e em outras vezes que estive no mercado, que a maioria dos clientes eram crianças. O dono comentou que os pais geralmente mandam as crianças no mercado buscar as coisas e que muitas crianças, mesmo antes de aprender a ler e escrever, já sabem anotar os preços. Com exceção de Betina, cuja mãe não permite sua saída de casa sozinha, todas as outras crianças entrevistadas vão ao armazém para os seus pais. Márcio geralmente acompanha a irmã ou o primo, mas diz que já foi sozinho quando estava só com a avó em casa. O fragmento de diário abaixo mostra uma situação representativa dessa prática comum entre as crianças:

Cheguei no Beco por volta das 14h e passei no mercado para comprar uma água. Enquanto pegava a água, observei a chegada de duas crianças (quatro e sete anos, segundo elas). Sentei no muro e fiquei observando. A mais velha pegou uma cesta e a mais nova ditava o que ela deveria comprar. “A mãe disse: leite, ovo, farinha...”. A mais nova pegou um pacote de farinha e colocou na cesta, sendo repreendida pela outra: “Ana, essa tá cara, olha, tá dois reais.” A pequena concordou e continuou olhando as farinhas, acredito que na procura de uma mais barata. Entregaram a cesta e o caderninho para o dono do armazém e saíram com dificuldade para carregar as sacolas (12 de abril de 2010, diário de campo).

A situação descrita acima mostra que, apesar de raramente manusearem dinheiro, as crianças têm noção do valor dos produtos e, muito cedo, aprendem a selecionar os produtos pelo valor. Esse acontecimento fez com que eu revisitasse um diário escrito poucos dias antes de presenciar as irmãs no mercado, onde registrei uma conversa de Jasmin e Kelly sobre os preços de produtos em um encarte. O comentário

de Jasmin quando disse que “adora ler encartes” triangulado com esses outros dados de observação fez com que eu refletisse sobre o papel desse suporte em sua vida.

No dia 8 de abril, as crianças do Jardim A estavam no pátio brincando. Jasmin e Kelly arrancavam os tomates pela cerca quando acharam um papel no chão. Sentaram no muro para olhar, era um catálogo de uma loja, com fotos de roupas infantis e brinquedos. Conversaram sobre o que cada uma gostaria de ganhar, escolhendo um presente para cada data importante: aniversário, dia das crianças e natal. Jasmin escolheu para o aniversário um chinelo da Moranguinho e disse: - “quero esse aqui, bem do tamanho do meu pé”. Cada escolha era justificada com razões como: não ser um presente muito caro, poder dividir com os irmãos ou estar merecendo por causa do bom comportamento. Depois de aproximadamente 20 minutos de conversa, vieram até onde eu estava para perguntar os preços. Pediram que eu falasse o preço de cada produto. Cada fala minha era seguida por um comentário. O preço dos chinelos, escolhidos por Jasmin, 39 reais, foi seguido de espanto: - “ãhn? Mas é muito caro, qual que é o mais barato?”. Mostrei então os presentes mais baratos, alguns de 9,90 e a Kelly disse: - “ô tia, lê aí se pode *parcelar*”.

Apesar de ainda não conhecerem os números, Jasmin e Kelly já sabem o que é caro e barato, o que podem ou não comprar. Além disso, Kelly entende bem o significado da palavra *parcelar* e quando solicitada por mim, explica: *ah, tia. Quando é muito caro, tu pode dividir em várias vezes*. Ela conta que muitas vezes a mãe usa carnê, mas quando a loja não aceita, pedem o cartão de crédito emprestado para a vizinha. *É muito bom esse cartão, o Hipercard. Minha vizinha tem, minha mãe disse que vai fazer também*. Kelly aprendeu sobre a função do carnê e do cartão de crédito participando dessas práticas com sua mãe e com sua prima Jedly. Na loja de roupas localizada a poucos metros da creche, na Avenida Conquista, é Jedly quem assina os carnês para a mãe de Kelly. Kelly conta que sempre vai com a prima até a loja quando precisa pagar o carnê. É interessante observar que Kelly tem uma grande familiaridade com diferentes usos da escrita, como a função dos suportes carnê, cartão de crédito e encarte.

### **5.1.1. Agências e agentes de letramento na comunidade**



Durante o trabalho de campo, algumas instituições revelaram-se importantes agências de letramento dentro da comunidade Beco das Palmeiras. Ao iniciar o trabalho de observação pelo Posto de saúde, pude observar um forte papel de agentes de letramento desempenhados pelos funcionários do posto. A escrita está por toda a parte e é fundamental para o bom andamento do trabalho no posto. Logo na chegada, um cartaz colado na porta azul, informa os horários de funcionamento e os horários para agendamento de consultas. Em destaque a frase: *não atenderemos fora do horário agendado. Não insista.*

É muito complicado porque tem muita gente que não está acostumado com esse negócio de horário. Tu não vai acreditar, mas tem gente aqui na comunidade que não tem nem relógio. Daí eles têm que aprender pra usar o posto, né? Quando eles vêm marcar a consulta a gente sempre fala: é logo depois do almoço. Dá uma referência e eles vêm, mas nunca na hora certa (Conversa com Janaína em 11 de maio de 2010).

A figura 15 mostra a cena que visualizamos ao entrar no posto: um mural cheio de cartazes sobre campanhas de saúde. Notei a presença de um cartaz anunciando uma palestra sobre dengue oferecida pelo posto para a comunidade. Janaína me fala que são palestras quinzenais sobre assuntos distintos. “A gente faz as visitas e vê sobre o que precisa falar, o que é mais urgente” (Conversa com Janaína, 26 de novembro de 2009). Nesta imagem, as agentes de saúde distribuem folhetos explicativos sobre a campanha de vacinação para os pacientes que vão consultar.



FIGURA 15: Presença da escrita no Posto de saúde.

Ao conversar com alguns moradores sobre a importância de saber ler e escrever, muitos mencionaram o posto de saúde. Fiquei impressionada ao saber que grande parte dos moradores nunca tinha recebido assistência médica antes da chegada do posto na comunidade, como é o caso de Mara, educadora da creche Terra Santa, que relatou em entrevista:

Mara<sup>59</sup>: a primeira vez que eu fui no médico foi agora quando fiquei grávida do William.

Bibiana: mas e quando tu estava grávida do Tiago?

Mara: ah, o Tiago nasceu em casa. Nem sabia que tinha que fazer o pré-natal. E mesmo se soubesse, o Flávio não ia deixar eu tirar a roupa na frente de outro homem, né? Nem eu ia querer. Mas o Dr. Eduardo foi lá em casa e convenceu ele. Eu tenho a pressão alta e é perigoso, né? Daí fui ter o William no hospital e fiz o pré-natal aqui no posto. Nunca nem tinha conhecido um médico antes.

Bibiana: e o que tu achou?

Mara: ah, é bom, né? Depois que o posto veio pra cá, acho que diminui o número de problemas, de mortes, né?

O Dr. Eduardo afirma que desde julho de 2001, quando abriram o posto na comunidade, tem se realizado um *trabalho de formiguinha* no sentido de mostrar aos moradores a importância de um acompanhamento médico.

Logo que abrimos o posto era muito complicado, não funcionava bem, sabe? Os moradores da comunidade queriam chegar e receber o atendimento, sem marcar hora. Até eles entenderem que era necessário agendar uma consulta e aguardar no dia do atendimento levou muito tempo. (...) As pessoas não tinham o hábito de consultar, tomar remédio. Melhorou muito agora (Entrevista com Dr. Eduardo).

É interessante ressaltar o trabalho realizado pelo posto com os pacientes analfabetos. O pictograma ilustrado na figura 16 foi encontrado em uma receita e mostra a dosagem e o horário que o paciente deve tomar o medicamento: um comprimido pela manhã e um comprimido e meio à noite. *Essa é uma forma de facilitar para os pacientes e, de certa forma, aumentar a chance deles tomarem a medicação da forma correta. Muitos pacientes têm vergonha e não dizem durante a consulta que não sabem ler, daí depois mandam um filho ou um neto aqui perguntar o que tem que tomar*, diz o Dr. Eduardo.

---

<sup>59</sup> 34 anos, educadora da creche.

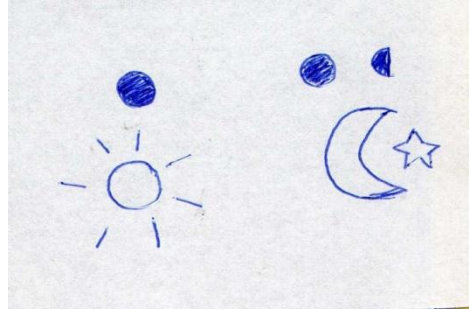


FIGURA 16 : Pictograma encontrada em receita médica.

Dowse e Ehlers (2009) ressaltam que habilidades básicas de leitura, escrita e numérica são especialmente importantes nos cenários de saúde, onde a participação do paciente no “planejamento e implementação de regimes terapêuticos é um ponto crítico para o sucesso da terapia”. Discutem ainda a importância das agências de saúde conhecerem as orientações de letramento da comunidade, já que muitas vezes os pacientes são considerados “não aderentes” ao tratamento, quando na verdade não compreendem as informações verbais e escritas dadas pelos médicos. Estudos recentes afirmam que a falta de entendimento das instruções médicas tem sido reconhecida como um problema significativo de saúde, resultando na perda de eficiência do medicamento, prolongação da terapia, piora dos sintomas ou mesmo a morte do paciente. Segundo Dowse e Ehlers, “é papel do profissional da saúde oferecer o adequado aconselhamento ao paciente, levando em consideração seu nível de letramento”.

É importante descrever também a presença constante de crianças em idade escolar como acompanhantes de seus pais, tios, avós e vizinhos durante as consultas no posto. Em conversa com Dona Neuza, uma das pacientes que aguardava atendimento no posto, ela me explica: *a gente não entende o que o doutor fala direito, né? Eu prefiro trazer a Andrielly (neta de 8 anos) junto. Ela já vai na escola e sabe melhor essas coisas. Ela vem tanto comigo que eu acho que vai virar médica até.*

## 5.2. Chegou a visita

No dia 15 de setembro de 2010, sou recebida na casa de Viviane, mãe do Lipe. Ao me acomodar no sofá azul, localizado na sala, que também servia de quarto para as crianças, percebi que não sabia informações importantes sobre elas. Apesar dos treze meses de observação participante na creche e na comunidade, ainda desconhecia informações tão importantes sobre seu cotidiano: onde vivem? Com quem vivem? Que arranjo familiar é comum a essa criança? As poucas visitas realizadas não foram suficientes para responder a todas as perguntas suscitadas durante o tempo de observação na creche, mas certamente, os dados gerados nessas visitas serviram para compreendermos um pouco melhor como a linguagem escrita atravessa a vida dessas crianças fora da escola. Heath e Street (2008) destacam a importância de se investigar diferentes agências de letramento frequentadas por um mesmo participante, para que se possa reconhecer diferentes práticas de letramento. Heath (1983) descreve a casa como uma importante agência de letramento e os pais como fortes mediadores na aquisição do letramento por crianças pequenas.

Conforme descrito no Capítulo 3, oito crianças da turma de Jardim A foram selecionadas e suas rotinas escolares foram observadas durante dezoito meses. Essa observação prolongada da rotina das crianças permitiu que eu percebesse a repetitividade (DURANTI,2001) de alguns eventos de letramento , detectando assim padrões. Para complementar a análise dos dados de observação da rotina escolar, resolvi observar essas mesmas crianças fora da escola, atentando para as práticas letradas de suas famílias, *letramento familiar*<sup>60</sup>, conforme descrito por Heath (2012).

Revisitei todas as fichas das crianças (anexo 2) coletadas na creche para conhecer melhor suas famílias e suas condições sociais antes de visitá-las. Com um mapa impresso pela internet, anotei os endereços das oito crianças e parti para as visitas, mas encontrei apenas duas das oito casas procuradas. Frustrada, enquanto

---

<sup>60</sup> *Family literacy: reading and writing carried out jointly between adults and children in the home* (HEATH, 2012).

caminhava de volta para a creche encontrei Neuza e Janaína, duas agentes de saúde do posto, voltando das visitas domiciliares. Mostrei o mapa e os endereços e elas falaram que eu não encontraria por aqueles nomes, as placas diziam outra coisa. Convidaram-me para ir ao posto no outro dia às 8h30 para que elas me ajudassem com as visitas, agradei muito. No outro dia, Neuza me mostrou um mapa da vila feito por estagiários do posto e me ajudou a localizar a casa das oito crianças. Conversamos um pouco sobre cada família e as agentes de saúde se ofereceram para me acompanhar nas visitas às casas mais afastadas da avenida principal. Na semana seguinte, iniciamos juntas as visitas às famílias.

Acompanhada de Janaína, visitei a família de Kelly no dia 18 de agosto de 2010 às 10h. A casa fica no Acesso 1, a apenas dez minutos da creche. Entramos no acesso e comecei a procurar pelo número da casa. “É fácil de achar a casa da Carmen, os dois filhos dela estão sempre na frente da casa bebendo cerveja. É ali ó.” Janaína apontou para uma pequena casa de madeira, sem número. Na frente da casa, três homens (o mais jovem parecia ter 30 e o mais velho em torno de 40 anos) bebiam e conversavam sentados em caixas de cerveja. Janaína olhou para o mais velho e perguntou pela mãe de Kelly. “Ela não tá, arrumou um emprego de dia agora, né?”. Janaína perguntou se ela estava fazendo faxina e outro homem (outro filho de Dona Carmen) respondeu que ela estava de doméstica em Porto Alegre. Janaína explicou que eu queria conversar sobre a Kelly, disse que eu era da creche e eles avisaram que Dona Carmen estava em casa, que podíamos falar com ela. Entramos na casa que consiste em uma peça de aproximadamente 12m<sup>2</sup> mais um banheiro pequeno, sem água encanada. Em um dos colchões no chão, Dona Carmen estava dormindo e parecia ter acordado com nossa presença. Confesso que me senti muito constrangida com a situação, invadindo a casa de uma pessoa desconhecida que estava em um momento muito privado. No entanto, Janaína estava à vontade e pareceu não se incomodar com o fato de Dona Carmen estar dormindo. Entrou na casa falando em tom muito alto “E aí Carmen? Como é que estão as coisas por aqui?”. Dona Carmen sorriu e tentou se levantar, mas parecia não conseguir. Começou a queixar-se das dores que sentia e da dificuldade de conseguir os

remédios. “Eu já disse pra senhora que não adianta mandar a Jadelly lá no posto, a senhora tem que ir lá consultar com a Dra. Laura”, disse Janaína.

Dona Carmen me olhou pela primeira vez desde que entramos em sua casa, eu me apresentei e expliquei do trabalho na creche. Falei também sobre o termo de consentimento, dizendo que precisava da assinatura de um responsável para que Kelly pudesse participar da pesquisa. Dona Carmen respondeu olhando para Janaína, “mas eu não sei assinar não. E quem cuida dessas coisas aqui é a Jadelly. Ela tá ali na Rita, pede pro Paulo chamar.” Janaína gritou de onde estava e pediu para Paulo, o filho mais novo de Dona Carmen, chamar Jadelly. Continuávamos de pé perto da porta enquanto Dona Carmen estava sentada no colchão. Ela se desculpou por não ter lugar para sentar. Jadelly chegou, era uma menina de nove anos, prima de Kelly. Também mora com a avó, Carmen, Kelly, o pai e os dois tios (o mais velho e a mãe de Kelly). Ela entrou na casa e me olhou seriamente, colocou as mãos na cintura e perguntou: “o que seria?” Expliquei sobre o trabalho da creche e ela disse que já sabia, que a Kelly tinha comentado e que gostava muito quando as visitas (bolsistas do PET) iam contar histórias. Disse que ia assinar o termo para mim, mas expliquei que ela teria que ser maior de idade para poder ser responsável pela Kelly. “Mas, tia, eu que sou responsável por ela quando a Rosa não tá. E só eu sei assinar aqui em casa.”

Janaína confirmou a informação. Na casa onde moram seis pessoas, apenas Jadelly sabe assinar o nome. A avó complementa “ela é muito responsável, lê e escreve já. Ela que faz tudo pra mim, resolve tudo. Vai no posto falar com o médico quando precisa, pega as receitas, vê o caderno da venda, tudo. Acho que ela pode assinar sim, moça. É que ela parece nova porque é magrinha, mas já faz dez este ano.” Janaína perguntou porque Jadelly não estava na escola e ela respondeu que não estava mais indo. “Ela tá sem o material, por isso não foi mais. Mas volta no mês que vem. A Rosa disse que ela repetiu no ano passado. Eu não sei porque foi, ela lê e escreve muito bem. Quando eu peço alguma coisa pra ela lê, ela lê bem direitinho. Ela é muito inteligente.”

É também importante notar que as relações de poder em casa eram diferentes daquelas vividas na escola. Em casa ela tinha um significativo prestígio como único membro da família capaz de ler e escrever. Na escola, Jedly reprovou no segundo ano e tinha vastamente menos poder do que em casa. Jedly disse não gostar da escola. “Os professores xingam muito, né? Porque não vai com a roupa limpa, bonita. Porque não tem o material. Daí eu não vou. Eu já sei ler e escrever agora, né? A Rosa disse que eu só vou pra aprender o que não presta, que o importante mesmo eu já sei tudo. Eu já faço conta também.” A avó diz que a menina está trabalhando agora, cuida dos filhos da vizinha, um de um ano e outro de quatro anos. Jedly se desculpa e diz que tem que voltar porque os meninos estão sozinhos. Janaína ameaça Dona Carmen dizendo que vai denunciar se a menina não voltar para a escola na segunda-feira.

Já na casa de Jasmin, não há a presença de uma criança alfabetizada, mas Dona Eliane reconhece a importância disso. Incentiva Jasmin para que ela possa ler a Bíblia pra ela. “Eu faço tudo que eu posso pra ela aprender, procuro livro e a mãe dela comprou um DVD, né? Eles ganharam um DVD da Xuxa que tem o alfabeto e ela sabe todo. Até eu já aprendi um pouco (risos).” Jasmin afirma que depois que aprender a ler e escrever vai ensinar a avó e Paulo, o irmão de três anos. É interessante observar o investimento consciente de Eliane na escolarização das crianças e especialmente em aspectos ligados ao letramento, a avó separa todos os livros infantis que encontra para que Jasmin e Paulo os leiam. Os fragmentos de diário a seguir são relatos de Jasmin gravados durante a hora do pátio na creche:

O tia, tu sabe aquela música que eu te ensinei da outra vez? A da Xuxa, tu sabe, né? O Paulo já sabe agora. Eu ensinei pra ele, fiz ele cantar tudinho. Quando ele vier no pátio, ele canta pra ti, tá? Tu quer ver, né? Eu também posso trazer o DVD se a Regina deixar. Amanhã eu te digo (Diário de campo, 25 de outubro de 2010).

Eu nem sei contar ainda, mas eu que conto história pro meu mano. Eu ensino ele a escrever o nome também, mas só as letras que eu se lembro. A Regina (mãe) disse que eu to na escola e tenho que ajudar ela e a vó a ensinar pro mano. (Diário de campo, 19 de agosto de 2010).

Quando cheguei à casa de Tierre, presenciei uma situação diferente, a avó, responsável por cuidar das crianças na ausência dos pais, lia para os netos. No entanto, essa leitura não parece ser feita com a intenção de prepará-los para a escola. Ao conversar com Sandra, ela afirma: “eles querem saber o que vai acontecer na novela tudo antes, mas ainda nenhum sabe ler aqui, né? Como só eu sei, eu leio pra eles”.

Cheguei na casa de Tierre por volta das 15h. Lutierre estava brincando na rua sozinho e disse que a avó Sandra estava lá dentro com os dois primos, Gabriel de 3 anos e Luiz de 5 anos. Sandra, sentada na mesa da cozinha, lê em voz alta o resumo da novela *Passione* no jornal *Diário Gaúcho*. As crianças escutam atentamente, fazendo comentários ao final de cada dia da semana. “Aqui em casa a gente brinca que cada um é um personagem da novela, sabe?”, diz Lutierre. Pergunto quem é o personagem escolhido por ele e ele diz: “eu sou o Fred, ele é do mal”. Sandra interrompe a leitura quando me vê, peço que ela continue, digo que quero saber o que vai acontecer nos próximos capítulos (*Diário de campo*, 28 de outubro de 2010).

Os quatro meninos dividem o quarto com a avó. No quarto, alguns carrinhos de madeira e dois quebra-cabeças. Perguntei se eles não tinham livros infantis e Sandra respondeu: “não, aqui é só guri, né?”. É interessante observar a associação feita pela avó com a leitura de livros infantis ao gênero feminino<sup>61</sup>. Essa associação, de letramento ao gênero feminino, também é feita pelo pai de Lipe, Daniel, como podemos observar no segmento a seguir:

Daniel: eu não gosto dessas coisa não.

Bibiana: que coisas?

Daniel: dessas brincadeira de guria que o Lipe gosta, né?

Daniel: ele passa com esse livrinho de baixo do braço, acho que isso é coisa de guria. Isso de gostar de estudar, desenhar, isso não é coisa de guri, né?

Viviane: o Daniel até levou ele junto na oficina pra ver se ele gosta, que é mais coisa de homem, né?

Bibiana: e ele gostou?

Viviane: (risos)

Daniel: ficou arrumando as coisas lá, acho que quer ser faxineira.

Na casa de Márcio, essa associação não parece ser feita já que ele possui mais livros infantis do que a irmã. O tio de Márcio, Tiago, mostra que no quarto, o qual

---

<sup>61</sup> Sem dúvida, há uma questão de gênero mais complexa que poderia ser analisada a partir dessa fala. Porém, tal análise foge aos objetivos imediatos desse texto. Ver Jung (2003) para uma discussão detalhada da associação de gênero às orientações de letramento.



Márcio divide com a irmã e o tio, há uma estante com muitos livros infantis, a maioria de Márcio. Tiago diz que Márcio adora histórias e sempre pede para que ele conte enquanto a mãe está preparando a janta. “Tem histórias que eu já contei tantas vezes que ele já decorou e conta pra mim igual o que está escrito no livro, é impressionante” (Conversa com o tio de Márcio em 01.09.10). Em uma interação<sup>62</sup> com a bolsista do PET, Sílvia, Márcio comenta sobre as leituras de história compartilhadas com o tio e a irmã:

- 01 Sílvia: quem que conta história pra ti lá na tua casa?  
02 Márcio: ninguém (0,6) ninguém que conta  
03 Sílvia: ninguém? Nem a tua mãe?  
04 Márcio: não, eu é que leio sozinho enquanto ela faz a janta  
05 Márcio: eu aprendi a ler sozinho porque o Tiago já me ensinou uma vez  
06 Márcio: e a mana também (0,4) ela que ensinou  
07 Sílvia: é? A tua mana lê pra ti?  
08 Márcio: quando as gurias não tão lá né

Fernando também relata, em conversa durante a *hora do pátio*, eventos de letramento compartilhados com o irmão, Gustavo, que está na turma do Berçário. Além disso, Fernando fala sobre a responsabilidade que tem em cuidar do irmão quando estão na creche.

Daí a gente vê TV junto, eu e o Gustavo. Tu sabe quem é ele, né? O que tá de moicano? Eu é que cuido dele. A mãe disse que eu que cuido dele aqui na creche. (...) Eu conto pra ele as histórias que eu já vi na TV, daí ele já pode saber, né? Mas ainda tem umas que ele tem medo, daí não pode contar. (Diário de campo, 23 de março de 2010)

Betina é a única criança focal que não mora com os irmãos. Ela tem um irmão de 17 anos por parte de pai, mas ele não mora mais na comunidade. Ela foi a única criança visitada que possui um quarto só para ela. Em seu quarto, notamos a presença de livros, cadernos, canetas coloridas e muitos brinquedos. “Ela gosta muito de desenhar, acho que vai ser artista como o pai. Ela brinca muito sozinha porque eu não deixo ela brincar na rua”. Ao entrar na casa de Betina, fica evidente a heterogeneidade que existe no

---

<sup>62</sup> Interações gravadas como parte da pesquisa quantitativa realizada pela doutoranda Simone Soares.

Beco. De um lado temos crianças como Kelly, que mora em uma casa sem água encanada, e de outro, está Betina que possui um quarto com TV, DVD, brinquedos e livros infantis.

A partir desse olhar para os eventos de letramento da comunidade, podemos constatar que a escrita circula na comunidade de diferentes maneiras e que há uma diversidade de suportes de escrita presentes no dia-a-dia dos moradores. Ao olharmos para os relatos sobre as visitas às famílias, podemos observar as famílias como relevantes e heterogêneas agências de letramento. A língua escrita está presente nas casas de variados modos e em atividades diversas; o interesse por atividades de leitura e de escrita se manifesta de muitas maneiras entre as crianças. Observa-se também que as crianças ocupam posições diferentes nas famílias, sobressaindo em algumas famílias um papel de bastante destaque para suas posições, como é o caso de Jadelly.

Outro ponto a ressaltar é o investimento consciente de algumas famílias, como é o caso de Jasmin, na escolarização das crianças e especialmente em aspectos ligados ao letramento. Eliane, avó de Jasmin, conhece as práticas de letramento valorizadas pela escola e procura fazer com que Jasmin vivencie essas práticas, acreditando que elas podem prepará-la para a escola e facilitar seu processo de alfabetização. É interessante observar que a alfabetização aparece como um elemento facilitador de problemas do dia-a-dia na comunidade: aprender a ler e escrever significa poder abrir um crediário, ler a receita médica do posto e ter um maior acesso a textos religiosos.

## SAINDO DO BECO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este relato, lembro também do processo de finalizar o trabalho de campo. Silva (2007) descreve com precisão o processo de saída do pesquisador do campo, afirmando que *o que o pesquisador doou em curiosidade intelectual, portanto humana, ele leva triplicado em descobertas, dados, textos, tese* (p.175). Em janeiro de 2011, quando visitei pela última vez o Beco, senti-me menos ignorante a respeito daquele universo e assustada diante da vasta coleção de dados gerados ao longo daquele um ano e meio. Revisitar os dados inúmeras vezes para compor este relato final fez com que um sentimento viesse à tona: uma mistura de saudade e necessidade de saber mais, de voltar ao Beco. Rever todo o material gerado para compor esta síntese que ora se entrega ao leitor levou-me a um curioso recuo no tempo. O trabalho de campo confunde-se com uma época da vida do pesquisador, onde tudo girava em torno do local de pesquisa, os dias passados em campo e as noites redigindo diários.

Este texto certamente não faz justiça ao extenso trabalho de campo e a coleção de dados gerados durante um ano e meio passados no Beco. No entanto, por restrições de tempo e percalços da vida, apresento um pequeno recorte da experiência de um extenso trabalho. Os relatos que apareceram neste texto são determinados não apenas pelo que aconteceu no campo, mas pelos diálogos (que muitas vezes ficaram ocultos neste texto, dando espaço aos acontecimentos) que tive com meus colegas e com determinadas posições teóricas. O diálogo, no caso desta pesquisa, acontece principalmente com a colega de pesquisa, Simone Soares, e a orientadora deste trabalho de dissertação, Luciene Simões, que acompanharam desde as angústias da entrada ao campo ao desespero de transformar essa experiência em um texto final.

Certamente esta pesquisa levantou muito mais perguntas do que respostas, no entanto, foi possível com os dados gerados responder aos questionamentos levantados no início do trabalho de campo. Enfim, finalizo este trabalho retomando as perguntas de

pesquisa, apresentadas no Capítulo 3, e as respondo a partir da análise dos dados aqui desenvolvida.

#### Pergunta 1

1. São desenvolvidas atividades pedagógicas no período escolar?
  - 1.1 Se sim, quais atividades podem ser consideradas atividades pedagógicas de letramento?
  - 1.2 Nas atividades pedagógicas que não são de letramento, o que acontece?

Como apresentei na seção 2.1.2, o termo *atividade pedagógica* é compreendido no contexto da pesquisa como um evento social relacionado com as metas institucionais da escola e que ocorre no contexto da escola ou em contexto a ela referido. Dessa maneira, a rotina das crianças na creche, planejada pelas educadoras no início do ano letivo, é uma sequência de atividades pedagógicas que parece ter como objetivo principal *disciplinar*. Dentre as atividades pedagógicas, as atividades pedagógicas de letramento envolvem um ou mais eventos de letramento e esse evento é central para sua realização. Através da observação da rotina escolar, identificamos a presença de recorrentes atividades pedagógicas de letramento, como a *hora do conto* e atividades que envolvem a identificação das letras do alfabeto. A *hora do conto* está inserida dentro do momento *hora da atividade* que faz parte da rotina planejada pelas educadoras e tem uma estrutura muito fixa.

Também eram frequentes atividades pedagógicas que não envolviam nenhum evento de letramento em seu planejamento original, como a *hora da brincadeira livre*, a *hora da merenda* e a *hora do soninho*. Nessas atividades, as educadoras também procuravam manter um controle para que as crianças não saíssem da estrutura esperada para o momento, assim, por exemplo, não era permitido que as crianças ficassem acordadas na *hora do soninho* ou pegassem um livro do Cantinho da Leitura na *hora da brincadeira livre*. Percebemos, através da repetida observação da rotina das crianças na creche, que cada momento tinha uma estrutura fixa e selecionamos

momentos ilustrativos analisados no Capítulo 4 desta dissertação. Por exemplo, o segmento “Quem prestou atenção na historinha?” ilustra bem o evento *hora de conto* onde há presença grande de sequências IRA e um controle do piso conversacional pela educadora.

A análise desses momentos fez com que concluíssemos que o momento chamado de *hora da atividade* era visto pelos participantes como um momento de preparação para a escola, com um aumento de sequências típicas da sala de aula dita tradicional (CAZDEN, 2001). Assim, percebemos que os participantes veem a creche como *uma escola que prepara para a escola* e essa preparação é feita principalmente através da manutenção das *atividades pedagógicas*.

Pergunta 2:

2. Em sala de aula, as crianças se envolvem em atividades emergentes em que o texto escrito é topicalizado ou central em sua realização?
  - 2.1 Se sim, que atividades são essas?
  - 2.2 Em que momentos (hora da atividade, hora da merenda, etc.) elas acontecem?

Na subseção 2.1.2, usamos o termo *evento de letramento* emergente para descrever os eventos onde a escrita é tematizada pelos participantes, que a tornam parte integrante de suas interações sem que se constitua naquele momento uma atividade pedagógica. Os alunos na turma de Jardim realizavam atividades livres com texto escrito, mas geralmente essas atividades aconteciam fora do espaço da sala de aula. Quando ocorriam dentro da sala de aula, aconteciam durante a *hora da brincadeira livre* e nos momentos de organização da sala e geralmente envolviam algum texto antes mencionado pela professora, como é o caso do segmento “Mas é bem igual àquela do livro” onde Tierre e Vitor conversam sobre a história contada por Ilma enquanto estão na fila para ir para o refeitório. Esse tipo de conversa sobre a história, que não é bem-vinda pela educadora durante a *hora do conto*, ganha espaço na fila, no

pátio e no refeitório. Presenciei diversas vezes as crianças contando experiências pessoais relacionadas às histórias narradas pelas educadoras em momentos anteriores.

Como discutido na seção 4.5, o pátio é um espaço onde frequentemente as crianças se envolvem em atividades emergentes de letramento. O segmento “Mas eu que sou o trigue” é um momento ilustrativo do que as crianças fazem com as histórias contadas pelas educadoras e pelos bolsistas do PET: transformam em brincadeira. Na hora do pátio, as crianças assumem os papéis dos personagens dos livros e em algumas vezes reproduzem também suas falas. Geralmente a brincadeira está relacionada com a história contada no mesmo dia pela professora, mas mistura elementos de outras histórias. O Lobo Mau, por exemplo, é figura constante nas brincadeiras.

Pergunta 3:

3. Em suas casas, as crianças se envolvem em atividades emergentes em que o texto escrito é topicalizado ou central em sua realização?
  - 3.1 Se sim, que atividades são essas?

Na seção 5.2, apresento os dados gerados durante as visitas às famílias das crianças focais. Nesses dados, podemos perceber a heterogeneidade de usos e de funções da escrita nesse cenário. Dentre os principais usos<sup>63</sup> da escrita nas famílias visitadas, podemos mencionar como principal o uso *instrumental*, onde a escrita provê informações sobre problemas práticos do dia a dia (como a questão do número das casas e nomes de rua, os anúncios no muro, as etiquetas de preços, os encartes das lojas, as contas, etc.) e o uso *recreacional*<sup>64</sup> como quando a avó de Tierre lê o resumo da novela *Passione* para os netos. Usos encontrados com frequência nas comunidades estudadas por Heath (1983) como *interacional*, *relacionado a notícias*, *como auxílio para a memória*, *substituto de mensagens orais* e *para registro permanente* não foram encontrados no curto período de observação às famílias.

---

<sup>63</sup> Esses usos são descritos por Heath (1983).

<sup>64</sup> Staiger (1979) associa esse uso aos valores atribuídos pela escola às práticas letradas.

As crianças participam ativamente das práticas de letramento em suas casas e, em alguns casos, elas assumem um lugar de prestígio, como é o caso de Jadelly, que é a única pessoa alfabetizada em sua família e por isso recebe responsabilidades relacionadas a práticas letradas, como ir ao posto, controlar as contas do armazém e inclusive, assinar documentos pela avó e pela tia.

Pergunta 4:

4. Em outras agências de letramento (posto de saúde, associação comunitária, comércio), as crianças e seus familiares se envolvem em atividades em que a escrita é central para sua realização?  
4.1 Se sim, quais são as atividades?

No Capítulo 5, apresento dados gerados em outros espaços da comunidade, como no armazém e no posto de saúde, relatando diferentes usos e funções da língua escrita dentro da comunidade. Relato o importante papel do posto de saúde como agência de letramento na Vila e a função ativa desempenhada pelas crianças nessa agência. A chegada do posto em 2001 parece ter trazido novas práticas de letramento para a comunidade e o bom aproveitamento do que essa instituição oferece parece estar relacionado a aprender essas novas práticas.

Pergunta 5:

5. Como a escrita circula na comunidade?

A escrita atravessa a vida das pessoas da comunidade, assumindo diferentes usos e funções. Apesar da heterogeneidade encontrada entre os participantes da pesquisa, todos possuem algo em comum: a escrita faz parte de suas vidas. De maneiras e com intensidades diferentes, os eventos de letramento fazem parte do cotidiano de todas as pessoas observadas. É interessante observar que ao mesmo tempo em que as

crianças vão adquirindo a compreensão da variabilidade das funções da escrita, ela também se inicia como sua usuária.

Também é importante destacar a importância da desvinculação do conceito de *letramento* e *alfabetização* enfatizada pelos dados gerados no Beco. Muitos dos participantes desta pesquisa são analfabetos. Certamente isso restringe sua participação em alguns eventos onde a escrita é essencial, onde dependem da ajuda de um membro alfabetizado da família, mas isso não os impede de participar ativamente de diversos eventos de letramento.

Nesta dissertação, procurei relatar, de modo conciso, como se desenvolveu esta pesquisa de tipo etnográfico, cujo objetivo era descrever as orientações de letramento das crianças de uma creche comunitária localizada na periferia de Porto Alegre. Além disso, este trabalho de pesquisa procurou apresentar as práticas de letramento dessas crianças fora do contexto escolar, através de visitas realizadas às suas casas. Acredito que o tempo de observação nas casas das famílias, assim como na comunidade, não foi o suficiente para que se possa ter clareza sobre as práticas de letramento que fazem parte do cotidiano dos participantes fora da escola. No entanto, apesar de não ter sido possível ver a recorrência dos eventos, presenciamos alguns eventos emergentes de letramento fora da escola importantes na compreensão das orientações de letramento das crianças focais, como sua participação nas atividades do posto de saúde, no mercado e seu relevante papel na família.

Para realização deste estudo, lancei mão de conceitos de letramento, prática de letramento e evento de letramento desenvolvidos pelos Novos Estudos sobre o Letramento como embasamento teórico para as análises dos eventos de letramento. Os trabalhos de Heath (1983) e Jung (2003) foram essenciais no entendimento das práticas de letramento no início da infância. A partir desses entendimentos, viu-se, neste trabalho, que a vida das crianças do Beco está atravessada pela escrita e que esta ocupa diferentes lugares, com diferentes usos e funções. Dentro da creche, os eventos de letramento aparecem de duas formas: como parte do que chamamos *atividades*



*pedagógicas de letramento* e como eventos emergentes de letramento. Chamamos de evento emergente de letramento a situação onde a escrita é tematizada pelos participantes, que a tornam parte integrante de suas interações sem que se constitua naquele momento uma atividade pedagógica, no sentido estabelecido neste trabalho. Ao analisar a rotina da creche, percebemos que a *rotina* é percebida como uma atividade pedagógica com uma meta institucional muito clara. Dentro dessa rotina, as atividades pedagógicas de letramento acontecem em um momento denominado *hora da atividade* e são controladas pela professora através do uso de sequências IRA (CAZDEN, 2001) e do controle total do turno, como observado no segmento “Quem prestou atenção na historinha”. Já os eventos emergentes de letramento acontecem em momentos como *a hora da brincadeira livre*, *hora da merenda* ou no momento de organização da sala, quando as crianças têm mais liberdade para conversar e escolher o assunto da conversa.

Em suas casas, as crianças participam ativamente de diferentes práticas de letramento, inclusive de práticas consideradas relacionadas à vida adulta, como pagamento de contas, assinar documentos, etc. Além disso, nas famílias que não alfabetizadas, a criança alfabetizada ou em processo de alfabetização é vista como um membro de grande importância e prestígio. Dessa forma, muitas famílias incentivam as crianças, proporcionando a elas práticas de letramento escolares em casa, como é o caso da mãe de Jasmin que comprou um DVD com músicas sobre o alfabeto. Em suas metanarrativas, elas afirmam acreditar que dessa maneira estão preparando as crianças para a escola.

Reconhecendo as limitações deste trabalho, como um singelo relato de um extenso trabalho de campo, ainda assim acredito que este estudo pode contribuir para a discussão sobre letramento, ao mostrar as diferentes orientações de letramento que as crianças levam para a escola, ressaltando, assim, a importância da escola reconhecer essa diversidade e abarcá-la em seus currículos. Demonstrar, através de relato de pesquisas etnográficas, a variedade de práticas letradas que fazem parte da vida

cotidiana de crianças consideradas muitas vezes como *iletradas* ou *pouco letradas* por morarem em comunidades pobres de periferia, é uma forma de alcançar a valorização de diferentes práticas de letramento, mostrando que a prática de letramento escolar não é a única existente e não deve ser a única legitimada pela escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, A.B., & Stokes, S.J. (1984). Social and institutional influences on the development and practice of literacy. In Goelman, H., Oberg, A & Smith, F. (Orgs.), *Awakening to Literacy* (pp; 24-37). London: Heinemann.
- Ariés, Philippe. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara S.A .
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2 ed. Oxford: Blackwell Publishing.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In: Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanic, R. (Orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, p. 7-15.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. In Zavala, V; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patrícia. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. pp. 109-139.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.
- BAUMVOL, L. (2011). *O trabalho interacional para a reconfiguração de atividades pedagógicas instrucionais na sala de aula de inglês como língua adicional*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Burgess, R.G. (1984). *In the field: an introduction to field research*. London: Allen and Unwin.
- Castanheira, M. L. (1991). *Entrada na escola, saída da escrita*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Clifford, J. & Marcus, G. (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkley: University of California Press.
- Collins, J. (1995). Literacy and literacies. *Annual Review of Anthropology*, 24, 75-93.
- Cook-Gumperz, J. (ed.). (1986/2006). *The social construction of literacy*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Corsaro, W. (2005). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.
- DaMatta, R.(1981). *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Dowse, R. & Ehlers, M. (2004). Pictograms for conveying medicine instructions: comprehension in various South African language groups. *South African Journal of Science*, v. 100, p. 687-693.
- Duranti, A. (2001). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erickson, F. (1990). Qualitative methods in research on teaching. In: Wittrock, M.C. (Org.). *Handbook of research on teaching*. Nova York: Macmillan Publishing Company, p. 119-158.
- Fonseca, C. L. W. (1999). Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, jan/fev/mar/abr, p. 58-78.
- Fonseca, C. L. W. (2004). *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcez, P. M. (2002). Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In Moita Lopes, L. P., & Bastos, L. C. (Orgs.), *Identidades: recortes multi e interdisciplinares* (pp. 83-95). Campinas: Mercado de Letras.

- Garcez, P. M. (2006). A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópico* (Unisinos), 4(1), 66-80.
- Gee, J.P. (1990). *Social Linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Taylor & Francis.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara/Koogan.
- Geertz, C. (2000). *O saber local. Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis. Vozes.
- Goffman, I. (1989). *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Goody, J. & Watt, I. (1963). The consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5 (3), 304-345.
- Goody, J. (1986). *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J.J. A sociolinguística Interacional no estudo da escolarização. Tradução de Dayse Batista. In: J. COOK-GUMPERZ (Org.), *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 58-82
- Gumperz, J.J (1982) *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnography principles in practice*. London/New York: Routledge.
- Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*. Vol. 11. pp. 49–76.
- Heath, S.B. (1983). *Way with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1986). Critical Factors in Literacy Development. In *Literacy, Society, and Schooling*. Eds. Kieran Egan, Suzanne de Castell, & Allan Luke. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 209-229.

- Heath, S.B. & Street, B. (2008). *On ethnography: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- Heath, S. B. (2010). Family literacy or community learning? Some critical questions on perspective. In *Bringing literacy home*. Eds. Kailonnie Dunsmore & Douglas Fisher. Newark, DE: International Reading Association. pp. 15-41.
- Jung, N. M. (2003). *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Jung, N.M. (2009). *A (re)produção de identidades sociais na comunidade e na escola*. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Kleiman, A. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Laplantine, F. (2004). *A descrição etnográfica*. São Paulo: Terceira Margem.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. London: Routledge.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage.
- McCarty, T. (2005). *Language, literacy, and power in schooling*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Michaels, S. (1981). Sharing time: children's narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society*, 10, 423-442.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 182-213.
- Mehan, H. (1985). The structure of classroom discourse. In T. van Dijk (Org.), *Handbook of Discourse Analysis* (vol. 3, pp. 119-131). Londres: Academic Press.

- Monteiro, C. (1995). *Porto Alegre: urbanização e modernidade: a social do espaço urbano*. Porto Alegre. EDIPUCRS.
- O'Connor, M. & Michaels, S. (1996). Shifting Participant Frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In Hicks, D. (Org.). *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 63-103.
- Ogbu, J.U. (1990). Cultural model, identity, and literacy. In W. Stigler, R.A. Shweder, G.H.Herdt & University of Chicago. Committee on Human Deleopment (eds), *Cultural psychology: essays on comparative human development* (pp. 520-541). Cambridge University Press.
- Olson, D.R. (1977). From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Education Review*, 47 (3), 257-281.
- Ong, W.J. (1982). *Orality and literacy: the technologizing of the world*. London: Methuen.
- Philips, S. U. (2001). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In Duranti, A. (Org.). *Linguistic Anthropology: a reader*. Malden, Mass: Blackwell. p. 302-317.
- Ramos, I. F. (2010). *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Rocha, A.L.C. & Eckert, C. (2008). Etnografia: saberes e práticas. In: Céli Regina Jardim Pinto e César Augusto Barcellos Guazzelli *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da Universidade.
- Rojó, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.
- Schlatter, M., & Garcez, P. M. (2009) Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: *Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico: Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. (v. 1, pp. 127-172). Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico.

- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Silva, H. & Milito, C. (1995). *Vozes do meio-fio*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Silva, H. (2007). *Travestis: entre o espelho e a rua*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Silva, H. (2009). A situação etnográfica: andar e ver. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 171-188.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1992). Towards an analysis of discourse. In M. Coulthart (Ed.), *Advances in spoken discourse analysis* .(pp. 1-34). London: Routledge
- Sito, L. (2010). *Ali tá a palavra deles: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, SP.
- Soares, M. (1998/2001). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (2003). Letramento e escolarização. In: Ribeiro, V. M. (org). *Letramento no Brasil*. Reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, Global editora, Instituto Paulo Montenegro. pp. 89-113.
- Spindler, G. (1982). *Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action*. New York: CBS College Publishing.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1988). Literacy practices and literacy myths. In R.Saljo (Ed.), *The written word: studies in literate thought and action*, vol. 23 of Language and communication Series (pp. 59-72) Heidelberg: Springer-Verlag.
- Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.



- Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman.
- Street, B. (2001). *Literacy and development: ethnographic perspectives*. London: Routledge.
- Street, B. (2005). *Literacies across educational contexts: mediating learning and teaching*. Pennsylvania: Caslon.
- Street, B. (2010) Os novos estudos sobre o letramento: históricos e perspectivas. In Marinho, M. e Carvalho, G. T. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Street, B. & Lefstein, A. (2007). *Literacy: an advanced resource book*. Oxon/ New York: Routledge.
- Street, B. & Street, J. (1991). The schooling of literacy. In Barton, D. & Ivanic, R. (Eds) *Writing in the community* (pp. 143-166) London: Sage Publications.
- Szwed, J. F. (1981). The ethnography of literacy. In M. F. Whiteman (Ed.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication. Part 1* (pp. 13–23). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Velho, G. (1981). *Individualismo e Cultura*. Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar.

Anexo 1 – Termo de consentimento



Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Letras  
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas  
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Campus do Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500 – Caixa Postal 15002 – 91501-970 Porto Alegre,  
RS



TERMO DE CONSENTIMENTO

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de 2009.

Somos alunas e pesquisadoras da UFRGS e estudamos a aprendizagem da linguagem.

Através deste documento, solicitamos a sua participação no projeto de pesquisa “Usos de concordância nominal e verbal: orientações de letramento, variação e identidade na fala de crianças e adolescentes em Porto Alegre,” coordenado pela Profª Drª Luciene Juliano Simões, que prevê registro de observações em notas de campo, entrevistas individuais e gravações em áudio e vídeo das crianças e/ou educadoras da Instituição de Educação Infantil \_\_\_\_\_, na comunidade Beco \_\_\_\_\_.

Este documento garante que: 1) as identidades dos participantes da pesquisa serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos; 2) os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa; 3) as notas de campo e gravações de áudio e vídeo serão estudadas somente pelos pesquisadores envolvidos no projeto e por outros pesquisadores interessados no tema; e 4) as notas de campo e as transcrições das gravações de áudio e vídeo serão divulgadas apenas em publicações científicas, apresentações públicas acadêmicas e em salas de aula, para fins de estudo.

Agradecemos pela colaboração. Se quiser saber mais sobre as nossas atividades e propósitos de pesquisa, ou se quiser esclarecer alguma dúvida, estamos à disposição.

Assinando seu nome nesta folha, você autoriza as gravações e observações de seu filho, atestando seu consentimento para a realização de nossos estudos.

Atenciosamente,

**Nome (do responsável):** \_\_\_\_\_

**Nome da criança:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

INSITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL TERRA SANTA

FICHA DE ANAMNESE

**Dados de identificação:**

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Tipo Sanguíneo: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Nome da mãe: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Telefone emprego: \_\_\_\_\_

Nome do pai: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Telefone emprego: \_\_\_\_\_

O pai mora com a família? \_\_\_\_\_

Em caso de emergência chamar: \_\_\_\_\_

Endereço e telefone neste caso: \_\_\_\_\_

Quem entrega e retira a criança na escola? OBS. **TEM QUE SER MAIOR DE 12 ANOS.**

Nome e parentesco: \_\_\_\_\_

**Informações sobre a criança:**

**Ambiente familiar e hábitos**

- a) Quem vive na mesma casa com a criança?
- b) Quem atende a criança quando ela fica em casa, como em dias que não tem escola?
- c) Tem irmãos? Quantos? Idade?
- d) A criança relaciona-se bem com os irmãos e outras crianças que convivem no seu ambiente familiar?
- e) É alérgico a algum tipo de alimento?
- f) A criança se alimenta bem?
- g) O que ela gosta de comer?
- h) O que ela não gosta?

- i) Tem algum hábito? ( ) chupa bico ( ) dorme com fralda ( ) chupa dedo, outros
- j) O que você costuma fazer quando seu filho de comporta de maneira inadequada?
- k) Seu filho gosta de ajudar?
- l) Costuma guardar os brinquedos?
- m) Sabe dividir suas coisas com outras crianças?
- n) Na casa há pátio onde a criança possa brincar?
- o) Tem água encanada, luz elétrica e esgoto?
- p) Que assuntos você gostaria que fosse o tema da reunião de pais?
- q) Já frequentou alguma escolinha? Se sim quanto tempo?
- r) Que programas de TV seu filho costuma assistir?
- s) Vocês controlam os programas que seu filho assiste?
- t) Vocês costumam brincar com seu filho?
- u) Quais as brincadeiras que seu filho mais gosta?
- v) Costumam contar histórias para a criança?
- w) A família costuma passear com a criança?
- x) Seu filho costuma dormir tarde?
- y) Como é o sono da criança? Normal ( ) Agitado ( )
- z) Como é o comportamento da criança em casa no dia a dia?
- aa) Quando seu filho é contrariado como ele reage?
- bb)A família costuma participar de reuniões da comunidade como: Assembléia, Posto de saúde, reuniões ou atividades sociais de alguma igreja, Orçamento Participativo? Ou outros?
- cc)Porque optaram pela Instituição?
- dd)O que esperam da escola?

ee) Os horários de chegada e saída da escola vão lhe trazer transtornos no trabalho?  
Porque?

**Antecedentes pessoais e de saúde**

A criança tem algum problema de saúde?

Teve doenças peculiares da infância? Quais?

É alérgica a algum medicamento?

**“Responsabilizo-me por todas as informações contidas nesta entrevista, pois são verdadeiras.”**

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Responsável: \_\_\_\_\_

Educador: \_\_\_\_\_

Coordenadora Pedagógica: \_\_\_\_\_

## Anexo 3 – Roteiro de entrevista

### Entrevista semi-estruturada - família

Data:

Criança:

Cuidador:

1. Há quanto tempo mora na comunidade? Onde morava antes?
2. O que você acha de morar aqui?
3. Quantas pessoas moram na casa?
4. Dessas pessoas, quais têm serviço? O que fazem?
5. Qual a escolarização dos moradores?
6. Vocês recebem algum tipo de auxílio (bolsa do governo)? Quais?
7. O que você acha do serviço prestado pela creche?
8. Na sua opinião, qual a função da creche dentro da comunidade?
9. Há quanto tempo a \_\_\_\_\_ vai para creche? Ela/ele gosta? O que ele mais gosta da creche?
10. \_\_\_\_\_ conta alguma história que escutou na creche? Qual você lembra?
11. \_\_\_\_\_ tem o costume de ler histórias em casa? Quais?
12. Os adultos da família têm o costume de ler? O que?
13. Do que a \_\_\_\_\_ brinca quando está em casa?
14. Quais são as tarefas que ela precisa fazer para ajudar em casa?
15. O que você espera que a \_\_\_\_\_ faça no futuro?
16. Na sua opinião, a escola é importante para isso? Como?
17. O que mudaria na sua vida se você (não) soubesse ler e escrever?

Anexo 4 – Carta enviada ao posto de saúde

Instituição de Educação Infantil Terra Santa

Mantenedora: Associação Comunitária Jardim das Palmeiras

Avenida Conquista nº 45 Jardim das Palmeiras

CNPJ XXXXX

Ao PSF Palmeiras

Venho por meio deste encaminhar o menino XXX a esta unidade para que possam avalia-lo e se for de vosso entendimento como é do nosso como educadores, encaminha-lo para um atendimento psicológico juntamente com a família. Pois ele é uma criança que está apresentando muito problema de relacionamento com outras crianças, fazendo com que isto gere conflitos entre os pais das outras crianças.

Como não queremos prejudicar essa criança, até porque sua entrada na instituição fez com que melhorasse bastante já o seu relacionamento com outras crianças, isto por ser só ele de criança em casa.

Sem mais e certos de que farão o que for possível para ajudar-nos para que essa criança não seja prejudicada em seu desenvolvimento fazendo os encaminhamentos necessários. Nos colocamos a disposição para outros esclarecimentos que possam ajudar neste processo.

UM grande abraço, atenciosamente.

---

Coordenadora Pedagógica

Porto Alegre, 16 de Abril de 2010.

