

Práticas Discursivas Orais Envolvendo Materiais Impressos e Narrativas Ficcionalis

Kariny Amorim VANDERLEI*
Eduardo CALIL**

* Mestre (2013) e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente da Universidade Federal de Alagoas, *campus* Arapiraca. Membro do Laboratório do Manuscrito Escolar. Contato: kariny.louizy@gmail.com.

** Doutor (1995) em Ciências da Linguagem pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-Doutorado (2004) pelo Institut des Textes et Manuscrits Modernes (ITEM/CNRS). Pós-Doutorado (2010) pela Université de Paris Nanterre. Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas (UFAL, *campus* Maceió). Contato: calil@cedu.ufal.br.

Resumo:

Inspirados por estudos sobre letramento emergente, que indicam a importância de processos interacionais e práticas discursivas na constituição do sujeito dito letrado, neste artigo propomos uma discussão acerca de práticas discursivas orais envolvendo situações interacionais entre uma criança brasileira e seus diferentes interlocutores. Nesta perspectiva, evidenciamos as práticas em que há a presença de materiais impressos contendo narrativas ficcionais mediando as interações. O conjunto de dados considerado no estudo insere-se em uma proposta de pesquisa mais ampla, envolvendo o “percurso narrativo” dessa criança, ‘E’. O material coletado tem caráter longitudinal e naturalístico, sendo composto por filmagens cotidianas feitas pelos pais. Entre os dados, separamos registros correspondentes ao segundo ano de vida de ‘E’. Nossas análises preliminares destacam uma predominância de situações interacionais e práticas discursivas orais envolvendo livros de histórias infantis e textos da literatura clássica infantil lidos para ‘E’ principalmente pela mãe. A partir dos referenciais teóricos aos quais nos filiamos, entendemos que o estabelecimento dessas práticas é capital para a “captura” (LEMOS, 2002) da criança por esse universo simbólico e para sua entrada no funcionamento da língua, marcada tanto por seus gestos, suas vocalizações e falas, quanto pela interpretação do adulto e sua relação com a história narrada.

Palavras-chave:

Letramento emergente. Práticas discursivas. Materiais impressos.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 22, n. 3, p. 29-49, dez. 2019

Recebido em: 23/03/2020

Aceito em: 01/08/2020

Práticas Discursivas Orais Envolvendo Materiais Impressos e Narrativas Ficcionalis¹

Kariny Amorim Vanderlei; Eduardo Calil

INTRODUÇÃO

Desde sua origem acadêmica e introdução na literatura especializada brasileira, o termo “letramento”, em suas diversas possibilidades de acepção (SOARES 1998), tem sido tema de muitas pesquisas e estudos.² Assim, de um reconhecimento da escrita enquanto “modalidade de linguagem inquestionavelmente social e culturalmente constituída” (ROJO, 1998, p. 122), podemos enfatizar na noção subjacente a este termo um denso vínculo entre as práticas discursivas de leitura e escrita disseminadas e efetivadas na sociedade contemporânea e o lugar que o sujeito dito letrado aí ocupa.

Nesta conjuntura, muitos pesquisadores têm se empenhado em compreender os efeitos dos processos de imersão³ de crianças pequenas nestas práticas sociais, o que põe em evidência a vertente do letramento designada por “letramento emergente”, um campo de pesquisa que ganha cada vez mais força no Brasil.

E o que ressoa neste itinerário de investigações envolvendo a noção de “letramento emergente” é, sobretudo, o entendimento de que, para uma efetiva compreensão acerca da relação do sujeito com o universo simbólico mediado pela escrita, torna-se imprescindível atentar para o modo como o outro (adulto), através de sua fala, recorta e interpreta o mundo para a criança, atribuindo significado aos seus gestos, olhares, vocalizações, enunciados e, assim, inscrevendo-a no próprio processo de aquisição de linguagem.

Partindo destes pressupostos, algumas questões podem ser colocadas: o que essas práticas discursivas orais poderiam revelar do processo de letramento em constituição no sujeito, especialmente quando mediadas por materiais impressos? Que tipo de implicações o submetimento precoce de crianças a esse tipo de práticas letradas pode trazer para o seu processo educativo?

Tocados por essas questões, neste estudo propomos uma descrição e problematização, ainda que preambular, de algumas práticas discursivas estabelecidas entre uma criança – ‘E’, no intervalo entre o primeiro e o segundo ano de vida – e seus

¹ Este estudo contou com o apoio financeiro do CNPq (306120/2019-4).

² Para citar alguns: Geraldi (1984); Kleiman (1995); Calil (2004); Soares (2008).

³ Entendemos por “processo de imersão” a intensa, significativa e sistemática experiência do sujeito com este universo simbólico envolvido nas práticas referidas.

interlocutores, em especial seus familiares (pai, mãe e sua irmã mais velha). Dentre essas práticas, destacamos aquelas mediadas por materiais impressos que narram histórias ficcionais. Apoiados nos referenciais teóricos que fundamentam o estudo, acreditamos que o estabelecimento de tais práticas se constitui em condição para a “captura” (LEMOS, 2002) da criança pela língua e pelo universo simbólico da escrita, o que poderá resultar na sua constituição enquanto sujeito letrado, ou, em outras palavras, enquanto sujeito da cultura na qual está inserido.

O LETRAMENTO EM FOCO: ALGUMAS (IN)DEFINIÇÕES

À introdução do termo ‘letramento’ no Brasil,⁴ seguiu-se uma verdadeira efervescência de estudos correlatos à temática, nos mais variados campos do conhecimento. Neste enfoque, surgiram investigações que versavam sobre a análise do impacto social da escrita na sociedade contemporânea, bem como sobre a inserção dos sujeitos (com os efeitos correspondentes) nesta cultura intensamente letrada da qual fazemos parte, na atualidade. Dentro desse circuito de pesquisas, originou-se a vertente dos *Estudos do Letramento* – ou *Novos Estudos do Letramento*,⁵ como proposto por alguns autores –, que pressupõem o estudo das práticas relacionadas à escrita no amplo conjunto de atividades da vivência social.

Do termo inglês *literacy* foi cunhado o equivalente brasileiro ‘letramento’. No entanto, se houve consenso e pronta aceitação quanto à definição do nome a ser utilizado, não se pode dizer o mesmo da definição do fenômeno que seria nomeado. Ao tentarmos estabelecer os limites conceituais do letramento, somos inevitavelmente remetidos a outro conceito fundamental no âmbito da linguagem; e ambos passam, assim, a constituir um par quase que indissociável na plataforma discursiva da esfera educacional. Tratamos aqui do fenômeno da ‘alfabetização’ que, tendo em vista os significados assumidos pela noção de letramento, tem passado por um processo de redefinição e reformulação conceitual.

Esta articulação entre os fenômenos, entretanto, tem acarretado inúmeros conflitos para as pesquisas na área, os quais se aplicam desde a questões terminológicas até a

⁴ Referente ao trabalho da linguista Mary Kato que, em 1986, em seu livro *No Mundo da Escrita*, usou o termo pela primeira vez no Brasil.

⁵ Autores como Kleiman (1995) defendem a utilização do termo *Estudos do Letramento* ao invés de *Novos Estudos do Letramento*, como tem sido usado por muitos pesquisadores, seguindo a linha terminológica dos estudos em língua inglesa, *New Studies of Literacy* (NLS). Tal especificação (‘novos’ – ‘new’) surgiu como forma de diferenciação entre os estudos do letramento que envolviam a perspectiva social e os que não a contemplavam. No Brasil, todos os estudos do letramento são considerados novos, recentes (seu despontar remonta à década de 90), portanto, os dois termos em questão tratam de um mesmo referencial, são equivalentes.

delimitações metodológicas e conceituais. Antes de tratarmos mais detidamente sobre essas questões, porém, é importante especificarmos alguns elementos conjunturais que contribuíram para a demarcação e a composição do fenômeno em estudo.

A princípio, convém resgatarmos alguns condicionantes sócio-históricos que impactaram diretamente o quadro sociocultural no qual estamos inseridos atualmente. Como exposto por Soares (1998), só recentemente o letramento veio a constituir-se em uma realidade em nosso contexto social. Em um percurso transfigurativo, ao longo do tempo, nossa sociedade foi se tornando cada vez mais permeada pela escrita, delineando-se uma cultura eminentemente marcada pelo universo letrado. A este respeito, afirma Colello (2004):

com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania.

De acordo com Soares (1998), foi nesse contexto de grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo ‘letramento’ emergiu, ampliando o sentido daquilo que tradicionalmente se reconhecia por alfabetização. No tocante às suas múltiplas definições e acepções, a partir da tradução do termo inglês *literacy*, a literatura referente ao letramento vai especificá-lo como ‘estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever’. Sobre isto, Soares (1998, p. 18) diz, ainda:

implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos.

À luz destes apontamentos, trazemos algumas propostas de conceituação para este fenômeno que, no Brasil, encontra-se em fase de especificação. ‘Letramento’, então, seria o estado ou a condição adquirida por um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 1998). Em uma perspectiva mais procedimental, Kleiman (1995, p. 19) assinala que, a respeito do letramento, poderia se supor “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Outros autores, como Rojo (1998),

ênfatisam o letramento como um processo diretamente associado à linguagem escrita, o qual se constrói sócio-historicamente na vida dos sujeitos.

O estabelecimento destas e de qualquer outra proposição a respeito do(s) significado(s) do letramento traz, em suspenso, uma querela ainda não resolvida, que diz respeito à delimitação de fronteiras entre aquilo que é da ordem desse fenômeno especificamente e o que, em tese, corresponderia ao que se concebe como alfabetização. Desse conflito resulta uma cisão bastante notória que, em termos gerais, associa o letramento aos usos da escrita e a alfabetização à sua aquisição ‘pura e simples’. Estas são questões⁶ bastante complexas, que demandam uma análise aprofundada. Aqui, nos limitaremos apenas à sua menção.

O fenômeno do letramento, portanto, não dispõe ainda de uma definição única e consensual em todas as suas nuances investigativas. Isto decorre, sobretudo, das sutilezas e complexidades que o contornam, tornando-se tarefa aparentemente difícil contemplá-las todas em uma única e absoluta definição.

De nossa parte, o que queremos ênfatisar da noção constitutiva ao processo de letramento é exatamente aquilo que sobressai em praticamente todo o seu conjunto de acepções e pressuposições: sua intensa relação com as *práticas sociais* que envolvem o universo da escrita. Neste sentido, Calil (2004, p. 334) põe em relevo a forte relação estabelecida entre a cultura escrita, as práticas sociais em que leitura e escrita se efetivam na sociedade e as habilidades e capacidades do sujeito em participar destas práticas, exercendo significativamente seu uso. É sob esta perspectiva que conduzimos nosso estudo, ou seja, compreendendo o letramento como um processo eminentemente sócio-histórico.

CONTEXTOS DO *LETRAMENTO EMERGENTE*

O aspecto multifacetado e indistinto que se aplica ao conceito de letramento pode ser apreendido, ainda, do amplo e variado leque de estudos circunscritos ao seu domínio. Dentre estes estudos situa-se uma vertente que a literatura especializada da área tem convencionalizado chamar de “letramento emergente”,⁷ o qual, segundo alguns autores (TAYLOR, 1985; SULZBY; TEALE, 1991), de um modo geral, refere-se ao momento

⁶ Tfouni (1997) apresenta uma interessante discussão a respeito desta temática, evidenciando sobretudo algumas limitações teórico-metodológicas, assim como implicações referentes aos dois termos e o que representam em nossa sociedade.

⁷ Purcell-Gates (2004), em análise da constituição sócio-histórica deste fenômeno, utiliza o termo *alfabetização familiar* para designá-lo em sua abordagem. Segundo ela, há um consenso de que esta expressão foi cunhada a partir de etnografias descritivas realizadas na década de 80, como a de Denny Taylor (1985). Estes trabalhos iniciais objetivavam a apresentação de descrições detalhadas das formas pelas quais a “alfabetização” – letramento – exercia influência na vida das famílias envolvidas na pesquisa, bem como das interações “alfabetizadoras” que se efetivavam em seus ambientes culturais.

inicial em que a criança, durante o período entre seus meses iniciais de vida até sua alfabetização, interage com as diversas práticas de leitura e escrita valorizadas em sua cultura.

Nesta perspectiva, inúmeras pesquisas – por parte, principalmente, de psicólogos, linguistas e educadores – foram empreendidas com crianças em idade pré-escolar, em contextos diversos (familiar, comunitário etc.). Estas pesquisas, em sua maioria, concentravam-se na investigação das relações entre o estabelecimento precoce de práticas letradas com a participação da criança e o seu posterior sucesso ou fracasso escolar. Para tanto, eram focalizados especialmente fatores e níveis socioeconômicos em que se enquadravam os sujeitos pesquisados.

Segundo Purcell-Gates (2004, p. 30), no entanto, “os resultados dessas investigações foram mostrando que o nível socioeconômico, analisado em separado de fatores específicos do lar, acabava sendo um indicador fraco”. Na realidade, de acordo com a autora, as práticas letradas de casa eram as que melhor explicavam as diferenças em relação ao rendimento escolar e aos avanços intelectuais e linguísticos das crianças. A partir dessas postulações, a família e o lar tornaram-se foco da atenção de muitos pesquisadores da área que, então, passaram a centrar sua observação sobre as práticas letradas realizadas no seio familiar – em especial, as atividades de leitura de contos efetuadas com as crianças.

Dentre os trabalhos realizados nessa linha, sobressaem os estudos executados pela antropóloga Heath (1982), que analisa comparativamente as relações entre as atividades de letramento e o sucesso ou o fracasso escolar de algumas crianças em comunidades norte-americanas representativas de diferentes classes sociais e níveis de letramento.

Igualmente importantes são as pesquisas efetivadas por Taylor (1985) com algumas crianças já escolarizadas e outras em idade pré-escolar, pertencentes a famílias americanas. Neste empreendimento, Taylor realizou uma análise das atividades que envolviam o processo de letramento daquelas crianças em contexto familiar, associando, para tal, fatores como o histórico de vida dos pais no que diz respeito às atividades relacionadas à leitura e à escrita e o contexto socioeconômico em que estavam inseridas as famílias. As práticas de “leitura de livros de histórias” (*Storybook reading*) recebem, nesta pesquisa, posição de destaque.

Dentre suas conclusões, a autora ressalta principalmente que o processo de letramento das crianças observadas é bastante peculiar a cada uma delas e acontece, de modo geral, de forma espontânea, na própria fluência das atividades cotidianas. Sobre as experiências de leitura e escrita vivenciadas pelos pais durante sua vida, especialmente no período da infância, Taylor afirma, a partir das observações realizadas, serem de fundamental importância na constituição do processo de letramento de seus filhos, exercendo influências sobre os modos como estes podem vir a se relacionar com o objeto escrito, com o universo letrado à sua volta.

Gordon Wells (1982), por meio de um estudo longitudinal realizado em Bristol, na Inglaterra, asseverou a importância das experiências de leitura de histórias para crianças pequenas, tendo em vista o posterior sucesso escolar dessas crianças em leitura e escrita.

Também Sulzby e Teale (1987) desenvolveram importantes pesquisas enfocando as práticas de leitura compartilhada de livros de histórias por pais e crianças pequenas nas cidades norte-americanas de Chicago e San Antonio. Nesse estudo, os autores notabilizaram que a prática da leitura de histórias (contos) para as crianças pequenas pelos pais era altamente benéfica para o desenvolvimento de seu letramento. Nos resultados observados, evidenciaram, ainda, que “a leitura de livros de histórias é uma atividade socialmente construída” (p. 82),⁸ assim como “a interação na leitura do livro de histórias é internalizada à medida que a criança *lê* o mesmo livro repetidas vezes” (p. 82).⁹

Como resultado desse fecundo trabalho investigativo realizado nos países de língua inglesa surgem inúmeros programas voltados para a orientação da realização do letramento no ambiente familiar. Estes, entretanto, não são vistos com bons olhos pela maioria dos estudiosos relacionados à temática, sob a justificativa de que se distanciavam grandemente daquilo que, em verdade, representava o processo de letramento familiar.

No Brasil, as pesquisas sobre o letramento emergente começam a ganhar força a partir de meados da década de 80, quando surgem trabalhos como o de Rego (1988) que, em um estudo de caso, numa abordagem longitudinal, analisa o percurso da filha no processo de letramento em contexto familiar, salientando a importância das experiências com a escrita para a criança, antes do período de instrução formal, na escola.

Na mesma linha, Mayrink-Sabinson (1998) apresenta o resultado de suas observações sobre o percurso de sua filha no processo de aquisição da escrita, por meio de um estudo que abrange o período entre 1 e 7 anos e 3 meses de vida da criança, observando-se as diversas práticas letradas vivenciadas no seio da família. A autora conclui que o papel do outro (adulto) e de sua linguagem nesse processo é bem mais expressivo do que aquele de simples informante sobre a escrita.

Rajo (1998) também empreende um trabalho de pesquisa a respeito da constituição do processo de letramento de uma criança em ambiência familiar. Na investigação são consideradas as interações realizadas entre a criança e seus familiares, destacando-se aquelas mediadas por objetos portadores de textos.

Do conjunto das pesquisas realizadas na arena do letramento emergente, notabiliza-se, portanto, o papel das práticas letradas e da interação entre os sujeitos envolvidos nestas práticas.

⁸ *Storybook reading is a socially constructed activity.*

⁹ *Storybook reading interaction becomes internalized as children read the same book repeatedly.*

AS PRÁTICAS INTERACIONAIS E A CONSTITUIÇÃO DO LETRAMENTO NA CRIANÇA

O emprego do conceito de letramento, conforme assegura Rojo (1998, p. 11), “implica a adoção de pressupostos teóricos (sociológicos, etnográficos) onde a *interação social* tem peso decisivo na construção da escrita pela criança”. A nosso ver, implica sobretudo olhar a interação como legítimo lugar de transformação.

Sob essa perspectiva, esquadrihar o fenômeno do letramento, como apontado por Lemos (1988), exige de nós (re)considerarmos as relações que tradicionalmente foram estabelecidas entre as modalidades oral e escrita e, conseqüentemente, entre seus processos de constituição na criança. Em outras palavras, trata-se de revisitarmos algumas questões há muito aparentemente consolidadas, como, por exemplo, a concepção de que se aprende a falar em casa e a escrever na escola, ou mesmo as proposições de uma suposta hierarquização entre as duas modalidades.

Ora, as pesquisas em aquisição de linguagem oral têm apontado a existência de uma estreita relação entre o processo de letramento e a constituição do discurso oral, em especial o narrativo, como nos indica Rojo (1998, p. 122). Para a autora, entender o processo de letramento emergente demanda que consideremos a incidência de dois fatores interdependentes, correspondentes ao grau de letramento da instituição familiar a que pertence a criança – deduzido da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita – e aos “diferentes modos de participação da criança” (LEMOS, 1988, p. 11) nas práticas discursivas orais em que as atividades que envolvem a escrita ganham sentido. Estes modos de participação – ouvir, participar, narrar, recontar ou “fazer de conta” que lê ou escreve –, ainda na oralidade, nas práticas de letramento, permitem à criança construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto.

Em análise sobre as marcas do processo de letramento que se deixam entrever nas produções orais ou escritas de crianças, Calil (2004) ressalta que o letramento emergente, através das práticas discursivas orais, possibilita a constituição na criança de um “saber” (LEMOS, 1998) que se manifesta mesmo sem que ainda se saiba ler e escrever convencionalmente. Assim, o autor indica que

em uma sociedade letrada, os eventos de letramento são múltiplos e o sujeito está imerso em diferentes situações de uso significativo da leitura e da escrita [...]. É de fundamental importância que os objetos impressos sejam investidos de significação através de práticas discursivas interacionais e que deles emanem dizeres, discursos, textos, letras..., tendo a voz do outro como elemento viabilizador. Um outro que [...] deve ser tratado teoricamente como um representante do funcionamento lingüístico-discursivo atrelado à efetivação de seu dizer, que produz efeitos sobre o sujeito. É este funcionamento, do qual o outro não se coloca fora, que irá capturar o sujeito e inscrevê-lo em um universo letrado (CALIL, 2004, p. 335).

Com base nesses pressupostos e remetendo-nos às práticas discursivas orais em torno de objetos impressos, podemos situá-las na origem das relações que se estabelecem entre a criança e o texto (LEMOS, 1998, p. 18). Por intermédio dessas práticas é que se dá o intenso jogo entre os elementos significantes que as fundam, os quais entram em relação, são postos em funcionamento, fazendo com que o livro, enquanto representante do universo semiótico da escrita (imagem, cor, capa, título, história narrada, personagem, palavra, letra...), como afirma Lemos (1998, p. 18-19), deixe seu estado de “coisa” para “se transformar em objeto significado antes pelos seus efeitos estruturantes sobre essas mesmas práticas orais que pelas suas propriedades perceptuais positivas”. A autora, porém, faz uma advertência:

não se trata, aí, portanto, de uma oralidade que desvenda o texto escrito nem que é por ele representada, mas, de uma *prática discursiva oral* que, de algum modo, o significa, isto é, que o torna significante *para* um sujeito (LEMOS, 1998, p. 18-19, grifos nossos).

Da perspectiva que assumimos, o que se dá no decurso de todo esse processo da constituição sócio-histórica do letramento da criança é, para além de uma noção de “desenvolvimento” ou de “construção” pelo sujeito do objeto, a sua “captura”, via o discurso do outro, pelo funcionamento simbólico. Assim, sujeito e objeto se inscrevem nesse funcionamento, ambos envolvendo-se em um conjunto de relações que se compõe, a cada ato/acontecimento de leitura e escrita, na rede de sentidos marcados pela própria história dessas relações.

Para esta discussão, o que queremos reiterar é justamente o lugar em que toda essa transformação se efetiva: a interação – a linguagem. A esse respeito, Lemos (1982) sustenta que nos momentos iniciais de aquisição de linguagem – e, por extensão, nos processos de letramento emergente¹⁰ – a criança apresenta uma dependência dialógica bastante grande dos enunciados do outro. Seu enunciado, assim, está na dependência do enunciado do adulto para ter um significado. É, portanto, através da linguagem – *pela interação* – tal como “ação sobre o outro” e “ação sobre o mundo” que “a criança constrói a linguagem enquanto *objeto* sobre o qual vai poder operar” (LEMOS, 1982, p. 13).

Por fim, e como fundamento ao recorte estabelecido neste trabalho, é importante salientarmos que, dentre as práticas discursivas orais estabelecidas entre a criança e o adulto/outro, o “jogo de faz-de-conta” – e aí inclua-se o *jogo de contar* histórias, preponderante em nossa pesquisa – surge como elemento essencial, consignando ao sujeito diferentes papéis e possibilidades, dentro do contexto do letramento. Tais práticas, segundo Calil (2004, p. 338-339), seriam as responsáveis pela mobilização de um universo

¹⁰ Claudia de Lemos (1988) propõe a existência de uma continuidade entre os processos de aquisição de linguagem oral e de letramento.

discursivo letrado, constituindo uma “memória discursiva” que será matéria-prima para o desencadeamento de um fenômeno que a literatura sobre *letramento emergente* tem denominado como “fala letrada”, isto é, um modo de falar que apresenta marcas do universo escrito. É através dessas atividades que “a criança vai reconhecer *o ato de ler como um outro modo de falar* e que o objeto portador de texto se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o Outro” (LEMOS, 1988, p. 11).

NA TRILHA DA PESQUISA: O CORPUS, A COLETA E OS SUJEITOS

O *corpus* sobre o qual desenvolvemos nosso trabalho fez parte de um estudo naturalístico e longitudinal¹¹ (0 a 7 anos), formado a partir de filmagens da criança ‘E’,¹² realizadas com uma frequência quase diária pelos próprios pais, em ambiência familiar.¹³ Destes registros constam basicamente situações cotidianas (hora do banho, das refeições, hora de dormir, momentos de brincadeiras, passeios, viagens, ida e volta da escola, dentre outras situações) e de interação dialógica da criança com familiares e pessoas próximas de seu convívio.

A criança ‘E’, sujeito da pesquisa, é um menino pertencente à classe média alta, cujos pais são professores universitários (ambos portadores de título de pós-doutorado) e pesquisadores no campo da aquisição de linguagem. Durante o período analisado, além dos pais, ‘E’ interagia com sua irmã, ‘L’, de 11 anos (quando ele nasceu), e com ‘M’, senhora que trabalha para a família há vários anos e ajuda nos cuidados com ‘E’ desde seu nascimento. À época, a senhora ‘M’ contava 53 anos e nunca havia frequentado a escola, bem como não era alfabetizada. Constam também, no conjunto de dados coletados, momentos de interação de ‘E’ com familiares distantes, vizinhos, amigas de ‘L’, amigos dos pais (em sua maioria também vinculados à atividade acadêmica), dentre outros sujeitos.

¹¹ Diferentemente de outras investigações na área (MORGENSTERN; PARISSE, 2007; BEHREN, 2008), o procedimento metodológico adotado na pesquisa segue a tendência corrente de muitos estudos atuais em aquisição de linguagem, valorizando as formas de coleta de cunho etnográfico, preservando as características antropológicas, sociais e culturais da ambiência que entorna e funda a condição subjetiva da criança. Os sítios CHILDES (<http://childes.psy.cmu.edu/>) e COLAJE (<http://www.modyco.fr/corpus/colaje/anae/>) apresentam um importante banco de dados com esse tipo de coleta.

¹² Para preservar a identidade do sujeito da pesquisa e de seus familiares, os designaremos aqui apenas com uma letra de seus nomes.

¹³ O avanço tecnológico, o baixo custo e a facilidade com que se filma uma cena fazem parte, de modo geral, da cultura familiar da sociedade contemporânea. No caso da criança ‘E’, o fato de seus pais serem linguistas e trabalharem com aquisição de linguagem dá uma dimensão particular para esses registros, que acontecem desde seu nascimento (16 de dezembro de 2006), apesar das filmagens mais sistemáticas e cotidianas terem começado a acontecer no mês de agosto de 2007, quando ele estava com 8 meses de idade.

Como recurso para a coleta e armazenagem dos dados, foi utilizada uma *handcam* digital SONY, modelo DCR-DVD 508, com suporte para miniDVD R/RW. Os miniDVDs usados tinham capacidade para comportar até 55 minutos de gravação, no nível médio de qualidade de registro, escolhido pelo pesquisador. O tempo de cada filmagem variava em função da interação estabelecida entre os participantes e/ou do limite da capacidade de armazenagem da mídia. Geralmente, a câmera estava fixada sobre um tripé, ligada ininterruptamente durante a realização da cena interacional, com o foco aberto. Em situações em que os participantes centrais saíam do enquadramento, o pai, a mãe, ou a irmã de ‘E’ assumiam o controle da filmadora, sendo o pai aquele que por maior número de vezes tomou a iniciativa de fazê-lo.

A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

O conjunto de dados que compõe o *corpus* desta pesquisa passou por um processo de catalogação e tabulação, tendo em vista a realização de estudos e pesquisas futuros. A tabela originada desse processo está organizada em ordem cronológica de ocorrência dos registros fílmicos e cada miniDVD utilizado nas filmagens recebeu um número sequencial.

Considerando-se que em um miniDVD há o registro de vários momentos diferentes, feitos sequencialmente e geralmente compreendendo dias diferentes,¹⁴ há filmagens diversificadas nesses dispositivos. No processo de catalogação, essas filmagens são distinguidas como “capítulos”, indicados na tabela ilustrativa (Tabela 1) por “C.”.

De forma geral, os dados são classificados e organizados a partir dos seguintes aspectos: número correspondente ao miniDVD; capítulo ou número da filmagem no disco; data em que ocorreu a filmagem e idade correspondente de ‘E’ na ocasião; horário de início e término da gravação, bem como duração da cena; breve descrição do acontecimento; participantes envolvidos e, por fim, descrição integral da cena registrada.

Tabela 1 – Modelo de disposição e organização dos dados do *corpus* na tabela de catalogação

| Disco | C. | Data/ Idade | Início/ Término/ Duração | Cena | Participantes | Observação |
|-------|-----|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------|------------------|-----------------------------------|
| 1. | Nº. | dd.mm.aaaa XX.XX.XX (anos, meses, dias) | XX:XX:XX am/pm XX:XX:XX am/pm XXhXXmin | XXXXXXXX. XXXXXXXX. | XXXX, XXXX... | XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX XX... |

Fonte: Elaborada pelos autores.

¹⁴ O miniDVD somente era trocado após estar completamente gravado.

O volume de dados agrupados no *corpus* que sustenta esta pesquisa apresenta dimensões consideráveis, constituindo-se em um rico material capaz de fornecer importantes subsídios às nossas reflexões acerca do percurso da criança, sujeito da pesquisa, em seu processo de aquisição da linguagem e do letramento.

Os dados discutidos no presente estudo correspondem aos miniDVDs de número 0008 até o número 0106, ou seja, 98 mídias, que compreendem registros do período de 03 de novembro de 2007 (00:10:17^[15]) a 23 de novembro de 2008 (01:11:07), somando, ao todo, 65 horas, 43 minutos e 05 segundos de filmagens registradas, as quais foram realizadas com frequência média de 4 vezes por semana, em situações cotidianas diversas, tal qual especificado anteriormente. Os momentos mais frequentes nesse montante correspondem àqueles em que a criança fazia suas refeições (almoço e jantar) quase sempre na “mesa balcão” que separa a cozinha da sala de jantar, no seu cadeirão de comer, tendo a mãe como principal acompanhante.

Também constam, em número bastante significativo, momentos em que a criança e a mãe se preparavam para dormir, em geral, na cama dos pais. Outras situações pontuais foram aquelas em que a criança interagiu com o pai e/ou com a irmã, em contextos de brincadeiras diversas.

Neste estudo, nossa discussão incidirá precisamente sobre aqueles momentos de interação da criança com os familiares (mãe, pai ou irmã) em práticas discursivas orais nas quais há a mediação de materiais impressos que narram histórias ficcionais. Assim, no que diz respeito ao número de ocorrências, são realçadas as situações em que a mãe ou o pai contam história na cama para a criança, precedendo a hora de dormir.

“EVENTOS DE LETRAMENTO” EM CENA

Conforme já mencionado anteriormente, os registros de vídeo que compõem nossa pesquisa representam momentos bastante diversificados do dia a dia da criança ‘E’. Por meio da observação dos dados, podemos destacar a ocorrência de inúmeras situações que, como sugerido por Heath (1982, p. 50), poderiam ser definidas enquanto “eventos de letramento”. Estes, segundo a autora, seriam identificados como “eventos em que a linguagem escrita é essencial à natureza das interações e aos processos e estratégias interpretativas de seus participantes”.

Dentro desse contexto, evidenciamos, por exemplo, a recorrência nas filmagens de ocasiões em que os pais, a irmã ou amigos da família liam, escreviam ou discutiam textos na presença da criança; ou, ainda, situações em que era efetuada a leitura dirigida à criança de algum objeto portador de texto. Outros momentos frequentes eram aqueles em que o pai, a mãe ou a irmã recortavam, apontavam e identificavam algum elemento

¹⁵ Esta é a forma convencionalizada pela literatura específica da área para indicação da idade do sujeito da pesquisa, ou seja, 00 ano, 10 meses e 17 dias.

escrito para a criança em rótulos de produtos, em ímãs de geladeira ou em algum outro objeto portador de texto pertinente à situação de interação.

Essas práticas mais relacionadas ao exercício da leitura no período em destaque preponderam sobre as práticas envolvendo a escrita. Porém, são também bastante significativos, em termos de ocorrências, momentos em que a criança rabisca papéis, cadernos ou superfícies ao seu alcance, como móveis, paredes ou mesmo o seu próprio cadeirão de comer, fazendo uso, para isso, de lápis de cor, canetas hidrocor ou piloto para quadro branco, além de brincar também com letras móveis à sua disposição.

Para a realização deste trabalho, especificamente, selecionamos, entre os dados caracterizados como “eventos de letramento”, os registros correspondentes aos momentos em que há interação da criança com a mãe e/ou com o pai ou, ainda, com a irmã, em práticas discursivas orais nas quais conta-se com a presença de materiais impressos que apresentam em seu conteúdo narrativas ficcionais. Feito este recorte, sobressaem as situações em que a mãe ou o pai, a partir de livros de histórias infantis, contam história na cama para a criança, antes de dormir. Outros momentos identificados, porém com menor incidência, são aqueles em que a irmã, ‘L’, conta ou lê alguma historinha para ‘E’ em situações diversas; ou, também, momentos em que a mãe lê um gibí para a criança durante a refeição.

ENTRE O PRIMEIRO E O SEGUNDO ANO DE VIDA: OS MATERIAIS IMPRESSOS QUE NARRAM

O processo de aquisição de linguagem oral de ‘E’ não se distancia das práticas de leitura e de escrita, constituindo-se, assim, um “processo de letramento emergente”, já antes especificado. Desde seus primeiros meses de vida, mas principalmente a partir do 12º mês, muitas dessas práticas de leitura são mediadas por materiais impressos, sobretudo livrinhos para bebês, livros com pequenas histórias infantis e gibis da *Turma da Mônica*, tal como ilustrado nas Figuras 1, 2 e 3.

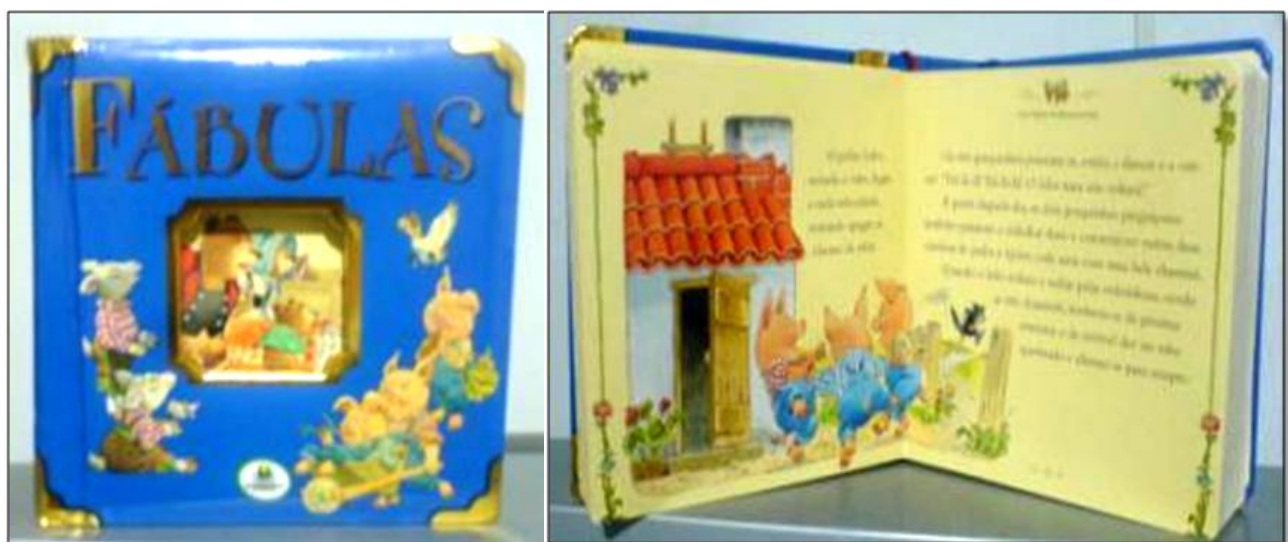
A primeira situação de interação mediada por material impresso contendo narrativas ficcionais, de acordo com os registros de vídeo, data do mês de dezembro de 2007, quando ‘E’ contava 01 ano e 14 dias de idade, e a família estava em viagem a São Paulo, visitando os avós paternos da criança. Na ocasião, ‘L’, irmã mais velha de ‘E’, lhe conta a historinha do livro “O Coelhozinho” – que havia sido um presente de Natal para ‘E’. Em outra situação, desta vez quando a família fazia um passeio de carro, novamente ‘L’ conta uma historinha para ‘E’, a partir de um livro infantil intitulado “Rei Leão”.

Com relação às práticas de contar história na cama para a criança antes de dormir, considerando-se as filmagens, observa-se que foram iniciadas pelos pais quando ‘E’ já contava 01ano e 06 meses de idade. A primeira história que lhe foi narrada – à ocasião, pelo pai –, a partir de um livro de contos clássicos infantis, foi “O Patinho Feio”. Desde então, como exposto no levantamento feito na Tabela 2, a leitura dessa mesma narrativa tornou-se prática recorrente durante eses momentos de interação antes de dormir.



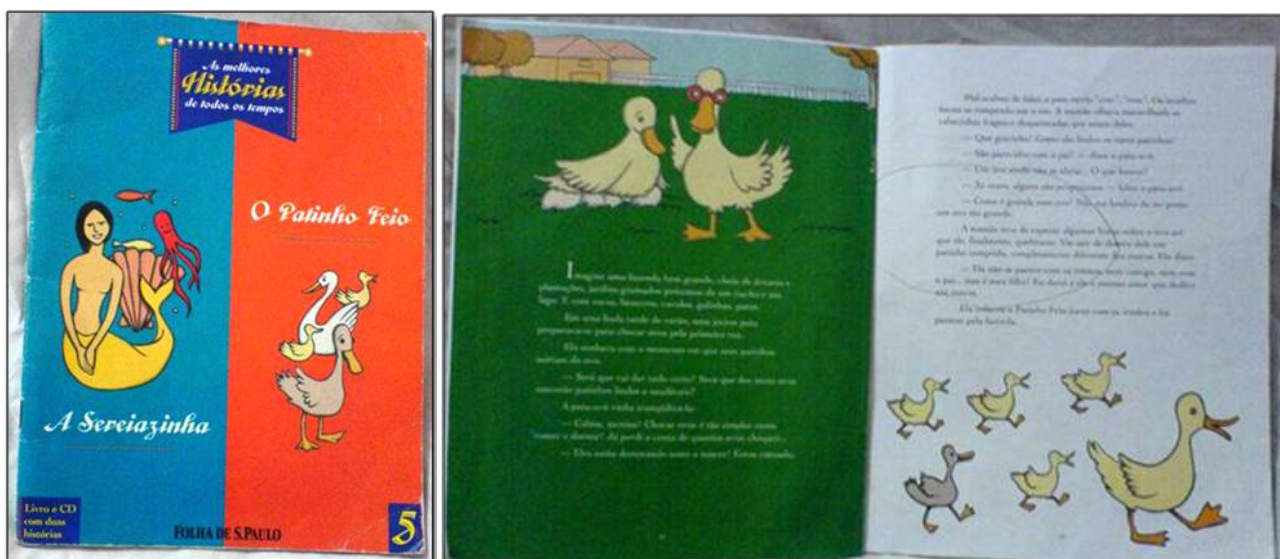
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 1 – Livro “O Coelhozinho”, presente principalmente durante as interações antes da hora de dormir



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 2 – Livro “Fábulas”, também frequentemente presente nos momentos de história antes de dormir



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 3 – Livro “A Sereiazinha / O Patinho Feio”, material mais comumente utilizado durante as interações

Tabela 2 – Levantamento e descrição das situações de interação mediadas por materiais impressos contendo narrativas ficcionais, no período destacado

| | Disco_NumCena_ Data / (Idade) / Hora | Descrição da Cena | Material impresso |
|----|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | 0018_01_30-12-2007 (01:00:14) 06:30:16 pm | Final da tarde, no quarto da avó, em São Paulo. 'E' brinca com 'L' e explora os livrinhos que ganhou de presente de Natal. | <i>O Coelhozinho.</i> Coleção Bichinhos Fofinhos. Editora TodoLivro, 2007. |
| 2. | 0030_02_02-03-2008 (01.02.15) 04:51:15 pm | Passeando de carro. 'E', pai, mãe, 'L' e 'M' (amiga de 'L') no carro da família. 'L' lê a história do Rei Leão para 'E'. | <i>O Rei Leão.</i> |
| 3. | 0051_04_03-07-2008 (01.06.17) 10:31:29 pm | Hora de dormir. 'E' e o pai na cama dos pais. Pai “conta” a história “O Patinho Feio”. | O Patinho Feio. <i>In: A Sereiazinha / O Patinho Feio.</i> |
| 4. | 0052_03_04-07-2008 (01.06.18) 10:13:24 pm | Hora de dormir. Na cama, pai “conta” a história “O Patinho Feio” para 'E'. | O Patinho Feio. <i>In: A Sereiazinha / O Patinho Feio.</i> |
| 5. | 0053_03_06-07-2008 (01.06.20) 08:52:42 am | Café da manhã. Mãe e 'E' na mesa balcão (cozinha) com um gibi da Turma da Mônica, visualizando a tirinha da última página. | Gibi da Turma da Mônica. |

| | Disco_NumCena_ Data / (Idade) / Hora | Descrição da Cena | Material impresso |
|------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 6. | 0054_04_07-07-2008 (01.06.21) 09:46:12 pm | Hora de dormir. 'E' e o pai na cama dos pais. 'E' com o livro "A Sereiazinha / O Patinho Feio" no colo, folheia-o, aponta imagens, faz vocalizações. | O Patinho Feio. <i>In: A Sereiazinha / O Patinho Feio.</i> |
| 7. | 0055_04_09-07-2008 (01.06.23) 09:39:27 pm | Hora de dormir 'E' e o pai na cama dos pais. 'E' com o livro "A Sereiazinha / O Patinho Feio". | O Patinho Feio. <i>In: A Sereiazinha / O Patinho Feio.</i> |
| 8. | 0056_04_10-07-2008 (01.06.24) 09:30:14 pm | Hora de dormir. 'E' e o pai na cama dos pais. Pai conta a história do livro "O Patinho Feio" para 'E'. | O Patinho Feio. <i>In: A Sereiazinha / O Patinho Feio.</i> |
| 9. | 0065_01_30-07-2008 (01.07.14) 10:08:04 pm | Hora de dormir. 'E' e a mãe na cama dos pais. 'E' folheia o livro "A Sereiazinha / O Patinho Feio"; depois a mãe começa a contar a história. | O Patinho Feio. <i>In: A Sereiazinha / O Patinho Feio.</i> |
| 10. | 0065_02_30-07-2008 (01.07.14) 10:15:42 pm | Hora de dormir (continuação da cena anterior). 'E' e a mãe na cama dos pais. Mãe está com o livro "Fábulas". | Os Três Porquinhos. <i>In: Fábulas.</i> BrasilLeitura, 2007. |
| 11. | 0070_02_09-08-2008 (01.07.24) 10:33:45 pm | Hora de dormir. 'E' e a mãe na cama dos pais. 'E' olha o livro "Fábulas". | Os Sete Cabritinhos. <i>In: Fábulas.</i> BrasilLeitura, 2007. |
| 12. | 0072_03_11-08-2008 (01.07.26) 08:25:04 pm | Hora de dormir. 'E' e a mãe na cama dos pais. Com o livro "A Sereiazinha / O Patinho Feio", mãe conta a história "O Patinho Feio" para 'E', que faz vocalizações. | O Patinho Feio. <i>In: A Sereiazinha / O Patinho Feio.</i> |
| 13. | 0072_3_11-08-2008 (01.07.26) 08:25:04 pm | Hora de dormir. 'E' e a mãe na cama dos pais. Mãe está com o livro "A Sereiazinha / O Patinho Feio". Ela conta a história "O Patinho Feio". 'E' faz vocalizações. | O Patinho Feio. <i>In: A Sereiazinha / O Patinho Feio.</i> |
| 14. | 0074_01_25-08-2008 (01.08.09) 09:21:19 pm | Hora de dormir. 'E' e a mãe na cama dos pais. Ela está com o livro "A Sereiazinha / O Patinho Feio". | O Patinho Feio. <i>In: A Sereiazinha / O Patinho Feio.</i> |
| 15. | 0074_03_26-08-2008 (01.08.10) 09:29:29 pm | Hora de dormir. 'E', mãe e pai na cama dos pais. Pai conta a história "O Patinho Feio". 'E' faz vocalizações e aponta imagens no livro. | O Patinho Feio. <i>In: A Sereiazinha / O Patinho Feio.</i> |

| | Disco_NumCena_ Data / (Idade) / Hora | Descrição da Cena | Material impresso |
|------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 16. | 0076_01_30-08-2008 (01.08.14) 10:26:11 pm | Hora de dormir. 'E' e a mãe na cama dos pais. Mãe, com o livro "Fábulas", conta a história "Os Sete Cabritinhos". | Os Sete Cabritinhos. <i>In: Fábulas.</i> BrasilLeitura, 2007. |
| 17. | 0082_01_20-09-2008 (01.09.04) 10:55:51 pm | Hora de dormir. 'E' e a mãe na cama dos pais. 'E' folheia o livro "Fábulas" e aponta imagens. Mãe conta fragmentos de histórias do livro. | <i>Fábulas.</i> BrasilLeitura, 2007. |
| 18. | 0083_03_01-09-12 (01.09.12) 10:21:26 pm | Hora de dormir. 'E' e a mãe na cama dos pais. Mãe, com o livro "Fábulas", conta a história "Os Três Porquinhos". 'E' folheia, aponta imagens no livro e faz vocalizações. | Os Três Porquinhos. <i>In: Fábulas.</i> BrasilLeitura, 2007. |
| 19. | 0085_05_04-10-2008 (01.09.18) 11:41:00 pm | Hora de dormir. 'E' e a mãe na cama dos pais. 'E' folheia o livro "Fábulas". | <i>Fábulas.</i> BrasilLeitura, 2007. |
| 20. | 0087_07_09-10-2008 (01.09.23) 10:51:46 pm | Hora de dormir. Pai lê trechos da história "Os Três Porquinhos" para 'E' na cama. | Os Três Porquinhos. <i>In: Fábulas.</i> BrasilLeitura, 2007. |
| 21. | 0089_01_12-10-2008 (01.09.26) 11:04:41 pm | Hora de dormir. Pai conta a história "O Patinho Feio" para 'E' na cama. Depois, pede que ele lhe conte a história. 'E' aponta figuras no livro e faz vocalizações. Mãe também está presente durante a interação. | O Patinho Feio. <i>In: A Sereiazinha / O Patinho Feio.</i> |
| 22. | 0090_08_13-10-2008 (01.09.27) 09:44:58 pm | Final da tarde, na sala. Pai conta a história do livro "O Coelho" para 'E' e brincam com o coelho-fantoches da capa. | <i>O Coelho.</i> Coleção Bichinhos Fofinhos. Editora TodoLivro, 2007. |
| 23. | 0091_06_15-10-2008 (01.09.29) 11:02:14 pm | Hora de dormir. Pai, com o livro "Fábulas", conta a história "Os Três Porquinhos" para 'E' na cama. 'E' faz vocalizações. | Os Três Porquinhos. <i>In: Fábulas.</i> BrasilLeitura, 2007. |
| 24. | 0095_05_29-10-2008 (01.10.13) 11:16:16 pm | Hora de dormir. Na cama, mãe conta trechos de histórias do livro "Fábulas" para 'E', que aponta imagens no livro. | <i>Fábulas.</i> BrasilLeitura, 2007. |
| 25. | 0100_01_15-11-2008 (01.10.29) 10:16:40 pm | Hora de dormir. Na cama, mãe e 'E' olham imagens do livro "Fábulas". | <i>Fábulas.</i> BrasilLeitura, 2007. |

| | Disco_NumCena_ Data / (Idade) / Hora | Descrição da Cena | Material impresso |
|-----|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 26. | 0101_02-03_17-11-2008 (01.11.01) 10:32:19 pm | Hora de dormir. Mãe conta a história “O Patinho Feio” para ‘E’ na cama, destacando as partes do corpo das imagens do livro. Ela também está com um patinho de brinquedo na mão. | O Patinho Feio. <i>In: A Sereiazinha / O Patinho Feio.</i> |
| 27. | 0102_04_18-11-2008 (01.11.02) 11:16:32 pm | Hora de dormir. Pai conta a história do livro “O Patinho Feio” para ‘E’ na cama. | O Patinho Feio. <i>In: A Sereiazinha / O Patinho Feio.</i> |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Observar a Tabela 2 nos permite tecer algumas considerações. A princípio, é notável a predominância de livros de histórias infantis sobre outros materiais durante as situações interacionais evidenciadas no estudo. As narrativas ficcionais, especialmente os clássicos contos da literatura infantil, são o tipo de texto que mais frequentemente aparece nesses momentos de interação, os quais apontam a mãe como principal interlocutora de ‘E’. Dentre as narrativas apresentadas à criança no período, verifica-se que o clássico conto infantil “O Patinho Feio” é o que mais acentuadamente aparece nas ocasiões de “história antes de dormir”.

Neste contexto, Sulzby e Teale (1987) enfatizam a importância das práticas de leitura de livros de histórias para crianças pequenas, bem como da repetição da leitura de um mesmo livro ou narrativa nessas práticas e, a partir dos resultados de suas pesquisas, fazem a seguinte asserção:

nós estamos convencidos que, para a criança, o livro de histórias não é um objeto físico, mas é um objeto construído socialmente. Este objeto inclui a linguagem interativa que envolve e faz parte da leitura do livro de histórias. Esta linguagem é parte da interação social entre os três participantes: o adulto, a criança e o livro (como um objeto socialmente construído)¹⁶ (SULZBY; TEALE, 1987, p. 83).

Em uma análise preliminar, a partir dos dados expostos anteriormente, podemos destacar alguns pontos que, é importante que se diga, não se expressam aqui em forma de certezas ou proposições absolutas, mas, de outro modo, traduzem-se em questionamentos e considerações a partir das quais possamos futuramente ampliar nossas

¹⁶ *We are convinced that, for the child, the storybook is not the physical object, but is a socially constructed object. This object includes the interactive language which surrounds and is part of storybook reading. This language is part of social interaction between the three participants: the adult, the child and the book (as a socially constructed object).*

reflexões. Ao projetarmos nosso olhar sobre essas práticas interacionais mediadas por diferentes materiais impressos, em princípio, torna-se evidente que, de um modo geral, são intensamente permeadas por falas, vocalizações, gestos, movimentos interpretativos, elementos contextuais diversos, entre outros aspectos. Isto é, há todo um conjunto de fatores posto em relação, os quais indiciam a constituição de um processo de letramento na criança. Ou, ainda, possibilitam a ela constituir-se enquanto sujeito da cultura própria de seu grupo.

Outro aspecto que chama a nossa atenção, no conjunto de dados observados, diz respeito ao fato de que as situações interacionais implicadas na pesquisa se revestem de uma significativa carga relacional. Neste sentido, queremos pôr em relevo o vínculo substancial estabelecido entre a efetivação intensa e contínua dessas práticas discursivas orais mediadas por materiais impressos e a constituição do objeto escrito e de seu universo simbólico para a criança e na criança. Entendemos, portanto, que é exatamente por via do estabelecimento e da repetição de tais práticas interacionais, com tudo o que mobilizam, com todo o jogo discursivo e textual que as fundam, que irá transformar esses materiais impressos em objetos com significado para a criança, permitindo-a conceber o texto como mediador de uma relação diferente com o outro e com o mundo.

Partindo desses pressupostos e ancorados nos referenciais teóricos assumidos em nossa pesquisa, não podemos deixar de reconhecer a pertinência de algumas questões que se colocam mediante as observações efetuadas. Desse modo, podemos pensar: qual o papel que assumem, nesses eventos e nesses processos, o olhar, os gestos, o contexto situacional, as interlocuções efetivadas? O quê da fala do adulto ou mesmo da “fala do texto” se interpõe nas manifestações languageiras da criança? De que forma esse tipo de interação, em que há a mediação das interpretações do adulto e do próprio material impresso, pode ser interferente nesses processos analisados? O que dizer das diferenças entre o modo como cada interlocutor (pai, mãe, irmã) se coloca nas interações com ‘E’?

Essas e outras questões são reflexões que futuramente pretendemos aprofundar em outros estudos, de modo que possamos agregar novos elementos à nossa compreensão acerca do modo como a criança pequena se inscreve nesses processos de letramento que precedem sua entrada no universo escolar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O terreno da linguagem, sobretudo se o vislumbramos do recinto da infância – e, neste enfoque, do próprio ponto de vista dos processos de aquisição da linguagem –, nem sempre se dá a conhecer em forma de evidências. O presente trabalho não foge a essa realidade e, conforme já esclarecemos, possui ainda um caráter bastante preliminar, considerando-se a amplitude do fenômeno cujos traços perseguimos.

De forma bastante pontual e assertiva, Lemos (1998, p. 16) faz um importante lembrete:

muito se tem falado e escrito sobre as dificuldades da escola brasileira em cumprir sua tarefa de alfabetizar e de introduzir nas práticas efetivas da leitura e da escrita aqueles que delas estão excluídos, dada a marginalidade de sua participação em uma sociedade letrada. Parece-me que, no que diz respeito ao funcionamento da linguagem, pouco do que se tem falado e escrito tem tomado a forma de mistérios ou de questões.

Mobilizados pelas palavras da autora, nestas considerações finais – que, frente aos questionamentos levantados, preferimos não chamar ainda de conclusão –, queremos tão somente corroborar a hipótese apresentada e chamar a atenção para um aspecto amplamente evidenciado em Calil (2004), a saber, a de que o processo de letramento produz marcas no sujeito a ele submetido, mesmo este sujeito não sendo ainda alfabetizado.

Pretendemos, por fim, que nossa investigação possa acrescentar elementos ao entendimento da importância e da abrangência do fenômeno do letramento, cuja origem está enraizada na própria cultura na qual estamos inseridos e cujos efeitos e desdobramentos vão muito além do domínio da prática escolar.

REFERÊNCIAS

- BEHREN, H. (ed.). *Corpora in Language Acquisition Research: History, methods, perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. XI-XXX.
- CALIL, E. Marcas de letramento: efeitos equívocos de um funcionamento. In: GERALDI, C.; RIOLFI, C.; GARCIA, M. de F. (org.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 333-353.
- COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. *Videtur*, Porto, n. 29, p. 43-52, 2004. Disponível em: <http://bit.ly/3ktwqRdCOL>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, v. 11, n. 1, p. 49-76, Apr. 1982.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEMOS, C. T. G. de. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Iberoamericana (1977-2000)*, v. 8, n. 1 (21), p. 3-16, 1982.
- LEMOS, C. T. G. de. Prefácio. In: KATO, M. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988. p. 9-14.

- LEMOS, C. T. G. de. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. *In: ROJO, R. (org.). Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 13-31.
- LEMOS, M. T. G. de. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Idéias sobre Linguagem).
- MAYRINK-SABINSON, M. L. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. *In: ROJO, R. (org.). Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 87-120.
- MORGENSTERN, A.; PARISSE, C. Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans. *Corpus, Interprétation, Contextes, Codage*, n. 6, p. 55-78, déc. 2007.
- PURCELL-GATES, V. A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa. *In: TEBEROSKY, A; GALLART, M. et al. (org.). Contextos de alfabetização inicial*. Tradução Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-40.
- REGO, L. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. *In: KATO, M. (org.). A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988. p. 105-134.
- ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva sócio-construtivista. *In: ROJO, R. (org.). Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 121-171.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- SULZBY, E.; TEALE, W. *Young children's storybook reading: longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning*. Final Report to Spencer Foundation, University of Michigan, Chicago, 1987.
- SULZBY, E.; TEALE, W. Emergent literacy. *In: BARR, R.; KAMIL, M.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, D. (ed.). Handbook of reading research: vol. 2*. New York: Longman, 1991. p. 727-757.
- TAYLOR, D. *Family Literacy: children learning to read and write*. Exeter, NH: Heinemann, 1985.
- TFOUNI, L. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1997.
- WELLS, G. Influences of the home on language development. *In: WELLS, G. (org.). Language, learning and education*. Bristol, UK: Centre for the Study of Language and Communication, University of Bristol, 1982.