



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

MICHELLE DONIZETH EUZÉBIO

**USOS SOCIAIS DA ESCRITA NA FAMÍLIA E NA
ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE *PRÁTICAS E EVENTOS DE
LETRAMENTO* EM UMA COMUNIDADE ESCOLAR EM
FLORIANÓPOLIS/SC**

Florianópolis
2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

Michelle Donizeth Euzébio

**USOS SOCIAIS DA ESCRITA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE PRÁTICA E EVENTOS DE
LETRAMENTO EM UMA COMUNIDADE ESCOLAR EM
FLORIANÓPOLIS/SC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

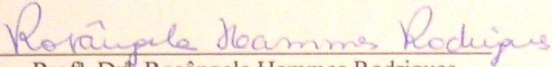
Florianópolis
2011

MICHELLE DONIZETH EUZÉBIO

USOS SOCIAIS DA ESCRITA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS E EVENTOS DE
LETRAMENTO E UMA COMUNIDADE ESCOLAR EM
FLORIANÓPOLIS

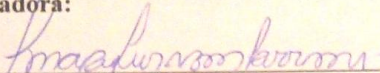
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Linguística”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 02 de setembro de 2011.

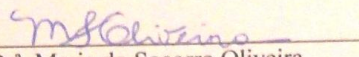


Prof.^a. Dr.^a. Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do Curso

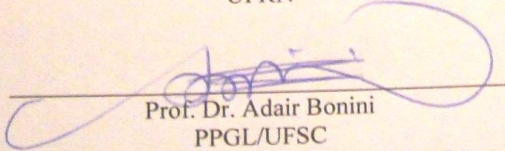
Banca Examinadora:

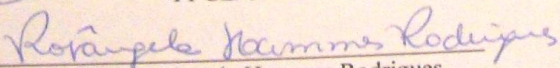


Prof.^a. Dr.^a. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (Orientadora)
PPGL/UFSC



Prof.^a. Dr.^a. Maria do Socorro Oliveira
UFRN


Prof. Dr. Adair Bonini
PPGL/UFSC



Prof. Dr. Rosângela Hammes Rodrigues
PPGL/UFSC

Às pessoas mais importantes da minha
vida e que dão sentido a tudo que fiz:

Meu filho, Lucas;
Meus pais, Adilio e Maria;
Meu marido, Alcinei;
Minha irmã, Raquel

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus – minha fonte de inspiração e energia.

Às crianças participantes desta pesquisa, por todo o carinho e afeto com que me acolheram tanto na escola quanto em sua casa.

Às mães das crianças e, em se tratando de uma delas, a avó, por abrirem as portas de sua residência e pelo acolhimento com que me receberam. Por meio das vivências com essas Senhoras e por sua história de vida, aprendi e amadureci, conhecendo um lado da vida que até então desconhecia.

À direção, aos professores e aos funcionários da escola em que se realizou esta pesquisa, especialmente à Coordenadora de um dos núcleos e à Professora de Geografia, que me receberam de braços abertos.

Ao meu filho, Lucas, e ao meu marido, Alcinei, pelo amor, pelo carinho, pela paciência nos momentos difíceis e por compreenderem minhas ausências.

Aos meus pais, Adílio e Maria, e a minha irmã, Raquel, pelo amor, pela confiança, pelo apoio e por admirarem o meu trabalho.

Às amigas Chirle, Juliana, Jóici e Alinka por me acompanharem – mesmo que a distância - em cada etapa desta jornada.

Aos amigos que fiz na UFSC, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação, que fizeram e ainda fazem parte de minha trajetória: Aline, Amanda, Josa, Rosângela, Eloara, Fernanda, Isabel, Sandra, Thayanny, Daniela, Simone, Sabatha e Anderson.

Aos novos amigos da Secretaria de Educação a Distância da UFRGS, especialmente Marleni, Daisy, Maristela, Ana Vilma, Zaida, Gerson e Augusto, pelo apoio dado ao final deste processo.

Aos professores da banca de qualificação e da defesa desta dissertação, Dr^a Maria do Socorro Oliveira, Dr^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr. Adair Bonini e Dr. Marcos Baltar pelas contribuições.

Às amigas e colegas que me ajudaram com os trechos em inglês desta dissertação: Eloara Tomazoni – traduções das citações em inglês –; Ana Paula Kuczmynda da Silveira e Bruna Abreu – *abstract*.

Aos professores e demais funcionários do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística, com os quais aprendi muito durante a Graduação e o Mestrado.

E, especialmente, à minha querida orientadora Mary, exemplo de professora e orientadora. Sou muito grata pela dedicação, pelo entusiasmo, pela serenidade, pelo carinho, pela confiança e por apostar tanto em mim e acreditar em meu trabalho.

*Alheias e nossas, as palavras voam.
Bando de borboletas multicores, as palavras voam.
Bando azul de andorinhas, bando de gaivotas brancas,
as palavras voam.
Viam as palavras como águias imensas.
Como escuros morcegos, como negro abutres, as
palavras voam.*

*Oh! Alto e baixo em círculos e retas acima de nós, em
redor de nós as palavras voam.
E às vezes pousam.*

(Cecília Meireles)

RESUMO

Esta pesquisa topicaliza os usos sociais da escrita e tem como tema a interface entre *escrita e comunidade de prática* (WENGER, 1998), ancorando-se em estudos de Street (1984; 2003a; 2003b); Street e Lefstein (2007); Barton (1994); Barton e Hamilton (1998); Barton, Hamilton e Ivanic (2000); Hamilton (2000a); Kleiman (2006). Seu objetivo foi descrever, com base em teorizações de Hamilton (2000b), *práticas e eventos de letramento* vivenciados por um grupo de crianças – na escola e em casa –, residentes em um bairro de vulnerabilidade social no município de Florianópolis/SC, identificando concepções sobre a escrita em ambos os espaços e depreendendo implicações de aprendizagem, no que diz respeito à formação dos alunos, decorrentes de similaridades ou diferenças entre tais práticas. Participaram do estudo seis alunos, com idade entre nove e onze anos, cursando o quarto ou o quinto ano do Ensino Fundamental e inseridos no Núcleo de Letramento. Compuseram, ainda, o quadro de participantes as mães e, em se tratando de uma das crianças, a avó. Também participaram da pesquisa funcionários da escola, como secretária, coordenadora do núcleo, bibliotecária estagiária e professores de Língua Portuguesa, Meteorologia e Geografia. O estudo, de cunho etnográfico, implicou descrição analítico-interpretativa (MASON, 1996) e teve como mote as seguintes questões de pesquisa: **Como se caracterizam práticas e eventos de letramento subjacentes/presentes às/nas relações intersubjetivas que crianças de comunidades socioeconomicamente desprivilegiadas e de baixo nível de escolarização estabelecem na escola e em casa? Que divergências e convergências emergem no que diz respeito a práticas e eventos de letramento vivenciados por tais crianças nesses grupos e na escola? Há implicações de aprendizagem depreensíveis nessa maior ou menor convergência?** Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, observação e notas de campo, focalizando os elementos visíveis nos *eventos de letramento*, tal qual suscitado nos estudos de Hamilton (2000b), como, por exemplo, *participantes, ambientes, artefatos e atividades*. Já os constituintes não-visíveis das *práticas de letramento*, tais como *participantes ocultos, domínio, recursos e rotinas* foram observados durante a interação. Os resultados evidenciam que a hipotetizada divergência entre *práticas de letramento* que caracterizam o espaço escolar e *práticas de letramento*

que caracterizam a ambientação familiar, ainda que se institua naquele espaço, não parece ser o foco efetivo implicado na não resignificação das representações das crianças sobre os usos da modalidade escrita da língua na sociedade contemporânea. Parece haver, na verdade, uma flagrante ausência de escrita na ambientação escolar e nas aulas dessa classe, muitas vezes motivada pelas condições de a(na)lfbetismo dos alunos e, possivelmente, na origem, motivada por uma tácita naturalização da não aprendizagem que tende a caracterizar espaços de vulnerabilidade social como esse. À luz das teorizações de Vigotski (1998 [1978]), parece evidente que, se a escola não agir na Zona de Desenvolvimento Imediato da criança, e por via de consequência, os professores não se assumirem como *agentes de letramento* (KLEIMAN, 2006), não haverá possibilidade de apropriação de novos saberes nas relações intersubjetivas. Não havendo um processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) construído a partir da Zona de Desenvolvimento Imediato (VIGOSTKI, 1998 [1978]) das crianças, não haverá hibridização entre suas *práticas de letramento* e as *práticas de letramento dominantes*, tal qual sugere Street (2003a). Vivências na escola sinalizam, ainda, que, dentre vários aspectos, tal processo de hibridização está inviabilizado também em razão das dificuldades docentes no que diz respeito à efetiva apropriação dos *letramentos dominantes*.

Palavras-chave: *Modelos autônomo e ideológico de letramento. Práticas e eventos de letramento. Comunidades de Prática.*

ABSTRACT

The present study deals with the social uses of writing focusing on the interface between writing and *communities of practice* (WENGER, 1998). The theoretical framework is provided by the following studies: Street (1984; 2003a; 2003b); Street and Lefstein (2007); Barton (1994); Barton and Hamilton (1998); Barton, Hamilton and Ivanic (2000); Hamilton (2000a); Kleiman (2006). The objective of this research is to describe, based on Hamilton (2000b), *literacy practices* and *events* experienced by a group of children - at school and at home - who live in a socially vulnerable neighborhood from Florianópolis/SC. The aims of the study concern identifying the conceptions about writing which are present in both spaces, and finding out implications derived from the similarities and differences among these practices on students' learning. The participants are six students, with ages ranging from nine to eleven years old, from fourth and fifth grades of elementary school and who attended the activities offered by Núcleo de Letramento (Literacy Nucleus), in which their mothers and a grandmother also take part. Some members of the staff of the school in which the research was carried out are also involved with the Nucleus, such as the secretary, the coordinator of the nucleus, the trainee librarian and Portuguese, Meteorology and Geography teachers. The study, which presents an ethnographic profile, involves an analytical interpretive description, and is guided by the following research questions: **Which are the literacy practices and events surrounding the intersubjective relationships children from socially unprivileged neighborhoods with low education level establish at school and at home? Which divergences and convergences emerge in relation to literacy practices and events experienced by these children in these groups and at school? Are there implications on learning to be derived from these convergences?** Data was collected through interviews, observations and field notes with emphasis on visualized elements in the literacy events, such as participants, environments, artifacts and activities, as presented in studies conducted by Hamilton (2000b). The non-visualized constituents in the literacy practices, such as hidden participants, domination, resources and routines were also observed during the interactions. Results demonstrate that the hypothesized divergences

between the literacy practices that characterize the school environment and the ones that characterize the familiar environment, although instantiated in that space, do not appear to be the focus implied at the non-reframing of the representations children have about the uses of writing in contemporary society. There may be absence of writing at the school environment and in the investigated group, which appears to be motivated by the (i)literacy in some students, possibly influenced by a naturalization of the non-learning which tends to characterize spaces of vulnerability such as the one investigated. Supported by Vygotsky (1998 [1978]), it appears to be necessary to act on the children's Zone of Proximal Development and, consequently, teachers have to assume their roles as literacy agents (2006) in order to make students aware of intersubjective relationships. It is important to implement a process of didactic elaboration (HALTÉ, 2008 [1998]), built from the children's Zone of Proximal Development (VIGOSTKI, 1998 [1978]), in order to enable the hybridization of their literacy practices and dominant literacy practices (Street 2003a). The experiences at school also point that, among several aspects, the process of hybridization does not happen in the investigated environment as consequence of teaching difficulties as regards the effective appropriation of the dominant literacy practices.

Keywords: *Autonomous and ideological models of literacy. Literacy practices and events. Communities of practice.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 LETRAMENTO:.....	27
DE DEFINIÇÕES DO FENÔMENO A CAMPOS CONCEITUAIS DERIVADOS.....	27
1.1 DISCUSSÕES SEMINAIS SOBRE LETRAMENTO: A INSTITUIÇÃO DE UM NOVO CONCEITO	28
1.2 LETRAMENTOS: A CONSTRUÇÃO DA PLURALIZAÇÃO.....	32
1.3 CONCEITUAÇÕES DERIVADAS: MODELOS, PRÁTICAS E EVENTOS	41
1.3.1 Modelos de letramento	41
1.3.2 Práticas e eventos de letramento: a natureza sociocultural e historicamente situada dos usos da escrita.....	50
2 IMPLICAÇÕES DO FENÔMENO EM ESTUDO: EM BUSCA DA HIBRIDIZAÇÃO ENTRE LETRAMENTOS LOCAIS E GLOBAIS.....	59
2.1 LETRAMENTOS DOMINANTES VERSUS LETRAMENTOS VERNACULARES	59
2.2 LETRAMENTO FAMILIAR VERSUS LETRAMENTO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO SOBRE <i>COMUNIDADES DE PRÁTICA</i>	63
2.2.1 <i>Usos sociais da escrita nas famílias e nas escolas: uma discussão sobre convergências entre práticas vernaculares e demandas institucionais</i>	64
2.2.2 <i>Saberes objetificados historicamente via escolarização: a apropriação dos letramentos dominantes</i>	84
3 O LETRAMENTO ESCOLAR: EM BUSCA DA RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DISCENTES	87
3.1 A MEDIAÇÃO DOCENTE NA IMPLEMENTAÇÃO DOS USOS DA ESCRITA POR PARTE DAS CRIANÇAS: O PROFESSOR COM AGENTE DE LETRAMENTO	88
3.2 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA: EXERCÍCIO COTIDIANO EM FAVOR DA HIBRIDIZAÇÃO ENTRE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LOCAIS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS GLOBAIS	95

4 EM BUSCA DE PARTICULARIDADES E SINGULARIDADES: NAVEGANDO NAS ÁGUAS DA DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA

.....102

4.1 PESQUISA QUALITATIVA DE IMPLICAÇÕES ETNOGRÁFICAS: UMA PERSPECTIVA SENSÍVEL AOS LETRAMENTOS VERNACULARES.....103

4.2 HETEROGENEIDADE CULTURAL: UM OLHAR PARA UMA COMUNIDADE SOCIAL E HISTORICAMENTE SITUADA107

4.3 LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL: A OBSERVAÇÃO, A DOCUMENTAÇÃO E A INTERLOCUÇÃO DOS/NOS EVENTOS DE LETRAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR E FAMILIAR110

4.3.1 *Percepções, impressões e interpretações do espaço escolar: a observação como estratégia de geração de dados.....113*

4.3.2 *A cultura escrita na esfera escolar e na esfera familiar: a pesquisa documental116*

4.3.3 *Um olhar sobre a diversidade das formas nas relações sociais: a entrevista em favor do estudo de realidades heterogêneas.....117*

5 O LETRAMENTO FAMILIAR EM FOCO: DELINEAMENTO DOS USOS DA ESCRITA NOS ESPAÇOS FAMILIARES.....124

5.1 SUJEITOS SITUADOS SÓCIO-HISTORICAMENTE: O CONTATO INICIAL COM AS FAMÍLIAS, A APRESENTAÇÃO DAS CRIANÇAS E UM OLHAR SOBRE EXPERIÊNCIAS FAMILIARES COM A MODALIDADE ESCRITA NA ESCOLARIZAÇÃO.....125

5.2 SITUANDO OS ELEMENTOS VISÍVEIS E NÃO-VISÍVEIS DOS EVENTOS E DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO FAMILIAR: A ESCRITA NA VIVÊNCIA DAS FAMÍLIAS149

5.3 DELINEANDO O CAPITAL AXIOLÓGICO: IMPRESSÕES E VALORAÇÃO, NO ÂMBITO DAS FAMÍLIAS, SOBRE A MODALIDADE ESCRITA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....169

6 (IN)SENSIBILIDADES AOS LETRAMENTOS LOCAIS E USOS DA ESCRITA NA ESCOLA.....181

6.1 (IN)SENSIBILIDADE AOS LETRAMENTOS VERNACULARES: UMA DISCUSSÃO SOBRE PROXIMIDADE/AFASTAMENTO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE.....182

6.2 USOS DA ESCRITA NA ESCOLA: OS EVENTOS DE LETRAMENTO NO COTIDIANO DA ESCOLA190

6.3 USOS DA ESCRITA: OS EVENTOS DE LETRAMENTO NAS DIFERENTES DISCIPLINAS DO CURRÍCULO	203
6.4 AÇÕES DOCENTES NA RESSIGNIFICAÇÃO (OU NÃO) DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DOS ALUNOS: MOVIMENTAÇÃO DIALÉTICA ENTRE LETRAMENTOS VERNACULARES E LETRAMENTOS DOMINANTES	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
REFERÊNCIAS	237
ANEXOS	246

INTRODUÇÃO

Enredamo-nos no gelo escorregadio onde a fricção está ausente, e onde, portanto, as condições são ideais em um certo sentido, mas, onde, em troca, e causa disso, não podemos caminhar. Ora, queremos caminhar; precisamos, portanto, de fricção. Voltemos ao solo áspero! (Ludwig Wittgenstein, 1961)

Letramento é um conceito multifacetado que tem suscitado diversos redimensionamentos acerca de seu significado. Historicamente, tem sido designado como habilidade de ler e escrever, tomado como sinônimo de *erudição*. Na perspectiva dos estudiosos adeptos dessa concepção¹, culturas tipificadas por mais elevados níveis de *letramento escolar* seriam superiores a culturas ágrafas no que se refere à capacidade de abstração do real. Sob esse viés teórico, caracterizado por Street (1984; 2003a) e Street e Lefstein (2007) como *modelo autônomo de letramento*, a escrita é tomada em sua imanência², desconsiderando contextos de usos concretos.

De acordo com Tinoco (2008), esse conceito, em tal perspectiva de imanência, pode ser circunscrito à alfabetização ou concebido como forma de categorizar as pessoas como sendo mais escolarizadas ou menos escolarizadas. Sob esse ponto de vista, há uma associação entre *letramento* e *escolaridade*, o que parece evidente em pesquisas que se referem a *níveis* ou *graus* de *letramento*, suscitando equiparação entre gradações do *letramento* e *níveis* ou *graus* de *escolaridade*. No entendimento da autora, ao classificar o fenômeno do *letramento* sob *níveis* ou *graus*, há uma valorização das práticas de

¹ A exemplo de David Olson, Patricia Greenfield e Angela Hildyard.

² Por *imanência*, para as finalidades deste estudo, entendemos o estudo da língua na perspectiva sistêmica, descomprometido com os usos sociais.

letramento escolar, assim como das práticas das instituições de prestígio.

Para Tinoco (2008), assim, compreender *letramento* como um conceito que envolve diferentes práticas sociais, ancoradas em atividades de leitura e escrita desenvolvidas em diferentes esferas da atividade humana, implica questionar o uso de expressões como *níveis* ou *graus* de *letramento*, uma vez que, por meio desses termos, acabamos por circunscrever o conceito de *letramento* à esfera escolar, legitimando a dicotomização entre *letrado* e *não-letrado*

De acordo com Hamilton (2000a), tomar as práticas de uso da escrita como *situadas* consiste na compreensão do *letramento* não em termos de níveis de habilidades, mas definido em termos de práticas sociais e comunicativas com as quais os indivíduos se envolvem em vários domínios de sua vida, processo de evidentes implicações culturais, o que nos leva a considerações de Kramsh (1998, p.9) sobre heterogeneidade cultural:

In the social, the historic, and the imagined dimension, culture is heterogeneous. Members of the same discourse community all have different biographies and life experiences, they may differ in age, gender, or ethnicity, they may have different political opinions. Moreover, cultures change over time [...]. Cultures are not only heterogeneous and constantly changing, but they are the site of struggle for power and recognition³.

Interfaces com a Antropologia e com os estudos culturais estão na base da resignificação por que têm passado, a partir da década de 1980, as discussões sobre usos da escrita. No entendimento de Oliveira e Kleiman (2008), o conceito de *letramento* foi ganhando resignificação, principalmente com os *estudos do letramento*, *novos*

³ Nas dimensões social, histórica e imaginária, cultura é heterogênea. Todos os membros de uma mesma comunidade discursiva têm biografias e experiências de vida diferente. Eles podem diferir em idade, sexo ou etnia. Eles podem ter diferentes opiniões políticas. Além disso, culturas mudam com o tempo [...]. Culturas não são somente heterogêneas e constante mudança, mas são terreno do conflito pelo poder e reconhecimento.

*estudos do letramento*⁴ e *letramentos*⁵, no plural, surgindo “[...] como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 2005, p.6). Sob esse ponto de vista, a escrita é tomada em uma perspectiva social mais ampla, sendo, dessa forma, parte da configuração de entornos culturais de grupos sociais. Escrevem Oliveira e Kleiman (2008, p.7):

Os estudos do letramento [...] refletem a inter e a transdisciplinaridade características da pesquisa sobre a escrita e o ensino de língua materna nesse campo do saber e, também, a heterogeneidade de questões e problemas de pesquisa que aí se constituem: possíveis relações existentes entre os estilos cognitivos e as formas de socialização da linguagem; as relações de interdependência entre a fala e a escrita; os condicionantes que contribuem para o desenvolvimento de estilos diferentes de aprendizagem da leitura e da escrita; os processos sócio-históricos e culturais que influenciam os usos da língua escrita; as relações entre sucesso ou insucesso escolar; os significados das políticas de alfabetização e de letramento instituídas nas instâncias governamentais; a educação das minorias; as relações de poder que atravessam as práticas de uso da língua.

Já em se tratando da dimensão escolar de tais práticas de uso da língua, sabemos que a educação formal no Brasil há algum tempo, vem sugerindo dificuldades no que diz respeito à formação escolar desenvolvida em muitos contextos em nível nacional. Os resultados do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) e do Exame

⁴ O termo “Novos Estudos do Letramento”, do inglês “New Literacies Studies”, diz respeito ao trabalho de estudiosos que consideram a escrita como prática social. Diferentemente do que ocorreu no Brasil, em que houve a criação de um novo termo, em inglês o termo *literacy* abarca os termos alfabetização e letramento, o que explica o uso do adjetivo “new” para fazer menção ao que aqui denominamos “estudos do letramento”.

⁵ Na perspectiva dos estudos do letramento, o conceito não é visto como um produto homogêneo e neutro, comum a todos os sujeitos, uma vez que cada indivíduo toma a escrita distintamente. Desse modo, sob esse ponto de vista, o termo *letramento* é concebido no plural.

Nacional do Ensino Médio (ENEM), ainda que tenham natureza uniformizante e se ancoram em uma sociologia massiva, sugerem dificuldades de grupos majoritários de alunos em usos da língua escrita que têm lugar na escola. A despeito de toda reflexão crítica que possamos fazer acerca de metodologias, propósitos e funcionalidade desses indicadores, não nos parece possível ignorar os indícios que eles trazem consigo no que respeita à dificuldade desses alunos para lidarem com práticas escolarmente instituídas de usos da escrita.

Dados do INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – coletados em 2009, com amostras nacionais de duas mil pessoas entre 15 e 64 anos, demonstram que, dentre os entrevistados, 7% encontram-se em nível de analfabetismo, 21% em nível de alfabetismo rudimentar, 47% em nível básico de alfabetismo e somente 25% em nível pleno de alfabetismo⁶. Esse estudo realizado pela Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro, diferentemente do SAEB e do ENEM, não constitui uma avaliação escolar, uma vez que seu objetivo é estudar habilidades e práticas da população independentemente do nível de escolaridade ou inserção no sistema de ensino formal; a pesquisa tem ancoragem em habilidades de leitura e escrita inseridas em distintas práticas sociais de uso dessa modalidade da língua.

Ainda em se tratando de dados, os resultados do PISA – Programa de Avaliação Internacional de Estudantes –, realizado em um contexto distinto, apontam que o Brasil encontra-se na 54^a posição, em um total de 65 países, no que tange à proficiência⁷ em leitura⁸. Esse programa consiste em um exame realizado de três em três anos, sendo uma parceria entre as nações que constituem a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OECD) e visa avaliar a capacidade de leitura de jovens em fase final de escolarização obrigatória.

Reiteramos nossa compreensão de que esses indicadores – à exceção do INAF – têm várias circunscrições, as quais os tornam, em

⁶ Disponível em www.ipm.org.br

⁷ *Proficiência*, aqui, corresponde ao conjunto de habilidades avaliadas por esse indicador, a saber: *localização de informações, interpretação e reflexão e avaliação*, cada uma das categorias hierarquizadas em cinco níveis distintos.

⁸ Disponível em www.pisa.oecd.org

larga medida, incompatíveis com a proposta deste estudo, principalmente em razão da ancoragem massiva e focada no universo global em que se assentam e a condução, na maioria das vezes, de modo asséptico e uniformizante, tomando o *letramento* prevalecentemente como um conjunto de habilidades cognitivas, sob a perspectiva autônoma⁹. Mencioná-los, aqui, tem o propósito de registrar preocupações de organismos oficiais com os resultados da ação escolar, o que inclui diferentes domínios da modalidade escrita da língua. Parece de fato haver algum tipo de falta de sintonia entre a natureza da ação de muitas escolas e as especificidades de algumas comunidades em especial, sobretudo as mais pobres. Os resultados explicitados em tais estudos talvez nos permitam inferir a necessidade de recontextualizar as práticas e os objetos de ensino em nossas escolas, uma vez que possivelmente muitas dessas mesmas práticas e objetos se mostrem excessivamente divergentes das experiências dos alunos com a escrita e por isso signifiquem pouco para eles.

A escola, concebida como instituição, tem adotado, ao que parece, concepções autônomas, o que implica, na maioria das vezes, o favorecimento de crianças oriundas de entornos sociais nos quais há familiarização com a escrita em seus diferentes usos. Em nossa compreensão, tais crianças estão propensas a condições mais viáveis referentemente ao sucesso¹⁰ escolar, uma vez que a participação nos mais variados *eventos de letramento*¹¹ faculta a elas maiores possibilidades de conceber a escrita como um processo que faz parte de seu cotidiano. Cabe mencionar aqui que entendemos que os *eventos de letramento* não estão restritos apenas a práticas de escrita, mas implicam, muitas vezes, práticas de oralidade, tais como conferências, contação de histórias que remetem a obras literárias, entre outros tantos exemplos.

⁹ O INAF, em nossa compreensão, tenta fugir dessas limitações, dado o foco na escrita em situações muito próximas ao uso, embora a dimensão massiva permaneça.

¹⁰ Por *sucesso escolar*, para as finalidades deste estudo, entendemos comportamentos e resultados convergentes com os padrões escolarizados estabelecidos na cultura ocidental, ou seja, notas equivalentes ou acima de uma média, que tende a ser seis ou sete, e aprovação ao final de cada período letivo, o que, em tese, significa efetivação do aprendizado.

¹¹ Por *eventos de letramento*, com base em Barton (1994), entendemos todos os acontecimentos sociais em que a escrita esteja em uso. Sylvia Scribner e Michael Cole (1981), Shirley Brice Heath (1982) e Brian Street (1988) teorizaram sobre *eventos de letramento* anteriormente a Barton (1994). Ampliaremos essa discussão mais a frente.

Para Kramsh (1998, p. 40, grifo da autora), “Orality and literacy have to be seen on a continuum of more or less ‘orate’, more or less ‘literate’ uses of both spoken and written language¹²”. O argumento da autora remete a Marcuschi (2008 [2000] p.39, grifo do autor) quando esse autor afirma que “[...] *as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do contínuo tipológico das práticas sociais [...] e não na relação tipológica de dois pólos opostos.*” Não obstante essa interface crescentemente maior entre oralidade e escrita, as práticas escolares de uso desta última modalidade da língua historicamente têm sido comprometidas com formas de oralidade características de elites socioeconômicas. Kramsh (1998, p. 41), sobre a *tecnologia da escrita*, registra: “Technology is always linked to power, as power is linked to dominant cultures¹³” (KRAMSH, 1998, p.41). Assim, crianças envolvidas em ambientes de baixo grafocentrismo – o que, não gratuitamente, tem implicações de desprivilegiamento socioeconômico – tendem a evidenciar maiores graus de dificuldade no tratamento que a escola normalmente dá à escrita. Em nosso entendimento, concepções de *letramento* têm implicações na maneira como a sociedade hierarquiza diferentes culturas, o que demanda discussões sobre empoderamento social e econômico.

Importa referenciar, aqui, as considerações de Terzi (2006), acerca das relações entre *escola* e *comunidade* em se tratando da apropriação da escrita. A autora trabalhou com três crianças oriundas de uma comunidade exposta a um conjunto de *eventos de letramento*, o que não incluía aqueles eventos que demandavam domínios da escrita historicamente valorizados pela escola. A pesquisadora acompanhou, ao longo de nove meses, em encontros semanais de leitura, essas crianças que, conforme as professoras que trabalhavam com elas, não tinham condições de estudar e muito provavelmente em breve abandonariam a escola. Os resultados desse estudo sugerem que o “insucesso escolar” de crianças provenientes de comunidades de baixos níveis de escolarização – e, reiteramos, na maioria da vezes, desprivilegiamento socioeconômico – deve-se, não raro, às divergências entre usos da escrita em ambos os espaços sociais em que vive a criança: *escola* e

¹² Oralidade e escrita têm de ser vistas em um continuum mais ou menos “oral”, mais ou menos “escrito”, usando tanto a linguagem falada quanto escrita.

¹³ A tecnologia está sempre ligada ao poder, assim como o poder está ligado a culturas dominantes.

comunidade, o que Shirley Brice Heath já assinalava na década de 1980.

Desse modo, estudar as *práticas* e os *eventos de letramento* vivenciados em *comunidades de prática*¹⁴ específicas parece ser de relevância significativa, tanto para o universo acadêmico, na formação docente, quanto para os universos escolar e familiar. O *letramento*, em nossa percepção, precisa ser visto como histórica e socialmente situado, o que se estende ao *letramento escolar*, cujos resultados, em alguns estratos da população – talvez também em razão da não-sensibilidade à dimensão *local* – têm historicamente suscitado preocupações, as quais sustentam a crescente multiplicação de indicadores estatísticos de natureza massiva a que fizemos menção anteriormente. Para Rojo (2006, p. 261, grifo da autora),

[...] cada vez mais se compreende a importância de estudar a vida social a partir das “redes de práticas, instrumentos e instituições” específicas em que a ação humana se desenvolve. Dessa forma, tem-se insistido [...] na necessidade de construir conhecimento situado em que se ressalta a centralidade da ação situada para se ter acesso à compreensão da vida social.

Entendemos que pensar uma escola mais consequente no entorno em que se insere exige atenção para práticas culturais em que a palavra escrita está incorporada, ou seja, as maneiras pelas quais os textos são socialmente regulados e usados (HAMILTON, 2000a). Hamilton (2000a p.1) escreve:

The focus shifts from literacy as deficit or lack, something people haven't got, to the many different ways that people engage with literacy, recognizing difference and diversity and challenging how these differences are valued

¹⁴ Por *comunidades de prática*, com base em Wenger (1998), entendemos ser um sistema no qual um grupo de pessoas compartilham interesses e objetivos comuns por meio de engajamento e interação em torno de atividades específicas. Essa discussão será alargada mais a frente.

within our society. The NLS involves us in looking beyond educational settings to vernacular practices and informal learning, and to the other official settings in which literacies play a key role. Learning does not just take place in classrooms.¹⁵

No entendimento de Hamilton (2000a), não há um tipo de *letramento*, mas tipos diferentes de *letramento*; sob esse olhar, não há um padrão único para todos os indivíduos, para todos os tempos. Desse modo, se as diferentes culturas apresentam *práticas* distintas de *letramento*, caberá à escola manter um padrão de escrita imanente e abstrato comum a todas as comunidades? A resposta a essa questão corre o risco da pecha do *relativismo* tanto quanto do *determinismo*, daí por que se revela complexa e delicada. No entendimento de Street (2003a), as implicações envolvidas nas abordagens dos estudos do *letramento* vinculado à prática social apontam alguns problemas e objeções em relação a essas mesmas abordagens, uma vez que

[...] [podem] ser [vistas] como celebração de práticas locais que já não sejam apropriadas em uma condição moderna, até mesmo “pós-moderna”, em que a “atribuição de poder” exige altas habilidades de comunicação, incluindo o letramento “padrão”. [São] também [vistas] como redundando em prática educacional potencialmente divisória, em que é reforçado o letramento de grupos locais, enquanto que aqueles que tenham acesso ao discurso e ao poder dominantes continuam a reproduzir as fontes de letramento da sua própria dominância. (STREET, 2003a, p.9)

¹⁵ O foco desloca-se do letramento como déficit ou falta, algo que as pessoas não têm, para as diversas maneiras como as pessoas se envolvem com o letramento, reconhecendo as diferenças e a diversidade e desafiando como essas diferenças são valorizadas em nossa sociedade. Os NLS envolvem o olhar para além dos contextos educativos, ou seja, olhar o vernáculo e as práticas de aprendizagem informal e as definições especiais, nas quais os letramentos desempenham um papel fundamental. A aprendizagem não tem lugar apenas nas salas de aula.

A perspectiva do *modelo ideológico* não sugere que as pessoas apenas fiquem como estão, tampouco sugere que os indivíduos devam receber *a priori* o tipo de *letramento* vinculado às instituições de prestígio (STREET, 2003a). A proposta proveniente dos estudiosos do *letramento*, definido em termos de práticas sociais concretas, implica o desenvolvimento de políticas e programas sensíveis aos *letramentos situados*, tal qual propõem Barton, Hamilton e Ivanic (2000). Alguns estudiosos¹⁶, entretanto, criticam esse modelo com a argumentação de que, desse modo, ocorre uma romantização dos *letramentos locais*, caracterizando-os como práticas folclóricas que precisam ser substituídas, a fim de alcançar o desenvolvimento e o progresso. Os pesquisadores adeptos ao *modelo ideológico*, no entanto, argumentam que sua abordagem não deve ser confundida com romantismo ou folclore, uma vez que a acepção consiste no comprometimento com a transformação social. Para Street (2003a), importa ver o *global* incluído no *local*, visto que “A combinação de local/central que um programa de transformação baseado na abordagem etnográfica poderia desenvolver é bastante diferente da visão romântica do paraíso “folclórico” a ser deixado puro e impoluto através da interferência urbana ou moderna, como argumentaria a crítica ao ‘romanticismo’.” (STREET, 2003a, p.12).

Assumindo essa perspectiva, este estudo constitui pesquisa cujo enfoque é a defesa de um olhar pedagógico e culturalmente sensível da escola às diferentes realidades que a constituem em se tratando da abordagem da escrita, observando as especificidades que fogem à sociologia massiva tal qual propõe Lahire (2008 [1995]), tanto quanto considerando que indicadores oficiais e políticas educacionais, em tese, não empregam métodos sensíveis à forma de observar as *práticas de letramento* segundo os pontos de vista das populações locais. Acerca disso, Lahire (2008[1995], p.12, grifo do autor) assinala que

A maneira pela qual os professores [...] classificam os fracassos escolares, ou seja, atribuem a esses conhecimentos um contexto

¹⁶ A exemplo de Brandt e Clinton (2002).

interpretativo, é relativamente diferente quando julgam as “causas gerais” do fenômeno. Quando os professores falam de uma forma muito genérica, as “grandes causas sociais” tornam-se predominantes. Procedem assim, de certa forma, à maneira dos sociólogos que manipulam categorias macrosociológicas.

No entendimento do autor, quando os professores necessitam mencionar algum aluno específico, no entanto, tendem a não lançar mão de explicações sociológicas em termos de categorias, causas ou determinantes sociais. Para Lahire (2008[1995], p. 14), “Quando queremos compreender ‘singularidades’, ‘casos particulares’ [...], parece que somos fatalmente obrigados a abandonar o plano da reflexão macrosociológica fundada nos dados estatísticos para navegar nas águas da descrição etnográfica, monográfica.” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 14, grifos do autor) A vontade de *navegar nessas águas* para compreender relações – dialéticas ou dicotômicas – entre letramentos *locais* e *globais* e possíveis desdobramentos disso na aprendizagem de alunos de estratos sociais desprivilegiados é o que justificou este estudo. Para tanto, esta dissertação, apresentada para a área de concentração *Linguística Aplicada* e para a linha de pesquisa *Linguagem: discurso, cultura escrita e tecnologia*, constrói-se sobre a ampla interface modalidade escrita da língua e *comunidades de prática*.

Assim, o tema deste estudo é a modalidade escrita da língua, concebida na perspectiva dos usos sociais. A pesquisa, de cunho etnográfico, operacionalizada pela descrição analítico-interpretativa (MASON, 1996), teve como objeto de estudo *práticas*¹⁷ e *eventos de letramento* vivenciados por crianças em uma comunidade escolar de desprivilegiamento socioeconômico no município de Florianópolis/SC, tomados, tais *práticas* e *eventos*, sob a perspectiva da escola e da comunidade em que essa mesma escola se insere. A apreensão de implicações na aprendizagem dessa maior ou menor convergência é desdobramento desse objeto. Observamos possíveis convergências e

¹⁷ Por *práticas de letramento*, entendemos, à luz de Street (1988), como cada cultura lida/valoriza/vivencia com/os *eventos de letramentos* de que seus membros participam (ou não). Esse conceito será objeto de discussão em seção específica do aporte teórico desta dissertação.

divergências em se tratando dos significados atribuídos à escrita pela escola e pela comunidade, tanto quanto analisamos como a escola, em se tratando do processo de mediação semiótica da apropriação da escrita por parte dos alunos, contribui para a valoração tanto para a ressignificação do meio cultural que caracteriza o entorno social de onde provêm tais alunos.

A partir de tais considerações, delineou-se esta dissertação, ou seja: **Usos sociais da escrita na escola e na família: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis – SC**, pesquisa realizada para responder às seguintes questões: **Como se caracterizam práticas e eventos de letramento subjacentes/presentes às/nas relações intersubjetivas¹⁸ que crianças de comunidades socioeconomicamente desprivilegiadas e de baixo nível de escolarização estabelecem na escola e em casa? Que divergências e convergências emergem no que diz respeito a práticas e eventos de letramento vivenciados por tais crianças nesses grupos e na escola? Há implicações de aprendizagem depreensíveis nessa maior ou menor convergência?**

Reiteramos que, no tratamento desse tema, *letramento* é compreendido, em uma perspectiva axiológica, com base em Street (1984), implicando os diferentes usos sociais da escrita; já *práticas de letramento*, agora com base em Street (1988), ancorado em estudos anteriores de Shirley Heath (2001[1982]), e também com base em Barton (1994) e Hamilton (2000a; 2000b), correspondem às formas como cada cultura lida com tais usos; *eventos*, também com base nesses autores, dizem respeito a todas as situações em que a escrita medeia as interações humanas.

Assim, na busca de respostas às questões de pesquisa, o objetivo que moveu este estudo foi reconhecer *práticas e eventos de letramento* vivenciados – em uma escola pública específica e em famílias da comunidade em que tal escola se situa –, por crianças inseridas em ambientações de baixos níveis de escolarização e de

¹⁸Por relações intersubjetivas, com base em Vigotski (1998[1978]), entendemos o processo de desenvolvimento dos indivíduos que acontece “de fora para dentro”, segundo o qual as funções do desenvolvimento ocorrem, primeiramente, no nível social (intersubjetivo) e, posteriormente, no nível individual (intrassubjetivo). As *relações intersubjetivas* implicam, pois, as vivências sociais que caracterizam a ambientação cultural e histórica dos sujeitos, vivências por meio das quais eles se apropriam da cultura de que fazem parte e incidem sobre ela.

desprivilegiamento socioeconômico, identificando divergências e convergências passíveis de apreensão no que diz respeito aos usos sociais da escrita nesses espaços, bem como identificando implicações de aprendizagem implícitas nessa maior ou menor convergência.

Assim, esta dissertação focaliza como a ação escolar conhece/respeita/ressignifica valores familiares, tematizando a identificação ou a distinção de famílias da comunidade em relação a essa mesma ação escolar em se tratando dos usos da escrita. Nessa discussão, particularizamos demandas comunitárias relacionadas com *eventos de letramento* e identificamos o atendimento ou não a tais demandas por parte da ação escolar e vice-versa; descrevemos, ainda, o desempenho dos participantes de pesquisa em se tratando do *sucesso escolar* com base nos indicadores obtidos na escola, tanto quanto com base na análise documental de seus materiais didáticos e no conteúdo das interações estabelecidas na vivência em campo.

Este estudo, para dar conta desses desdobramentos, organiza-se em seis capítulos. O primeiro capítulo, *Letramento: definições do fenômeno a campos conceituais derivados*, abarca discussões seminais sobre *letramento*, a construção da pluralização do fenômeno e as conceituações derivadas do fenômeno, tais como *modelos, práticas e eventos*. O segundo capítulo *Implicações do fenômeno em estudo: em busca da hibridização entre letramentos locais e globais* tematiza *letramentos dominantes e letramentos vernaculares, letramento familiar versus letramento escolar*, convergências entre práticas vernaculares e demandas institucionais, contemplando uma reflexão sobre *capital cultural*¹⁹ e *capital axiológico*²⁰. Já o terceiro capítulo, *O letramento escolar: em busca da ressignificação das práticas de letramento discentes*, aborda a constituição do professor como *agente de letramento* e as teorizações acerca da *elaboração didática*, em favor da hibridização entre *práticas de letramento globais e práticas de letramentos locais*. O quarto capítulo, *Em busca de particularidades e*

¹⁹ Por *capital cultural*, tomado como correspondente à *capital cultural escolarizado*, entendemos o conjunto de disposições e estratégias provenientes da ambientação familiar e escolar frente ao reconhecimento das práticas educativas.

²⁰ Por *capital axiológico*, para as finalidades deste estudo, entendemos tratar-se da valoração no que respeita à escrita, compartilhada pelos interactantes em entornos socioculturais específicos. (MENDES, 2009; CERUTTI-RIZZATTI, 2009; EUZÉBIO; GOULART; MENDES, 2009)

singularidades: navegando nas águas da descrição etnográfica, tem como foco teorizações acerca de pesquisa qualitativa, observações, pesquisa documental e entrevistas, sintetizando os procedimentos metodológicos empreendidos nesta dissertação. O quinto capítulo, *O letramento familiar em foco: delineamento dos usos da escrita nos espaços familiares*, abrange a apresentação das famílias, as experiências familiares com a modalidade escrita no processo de escolarização, a escrita nas vivências das famílias e o capital axiológico no que respeita à escola. Já o sexto capítulo, *(In)sensibilidades aos letramentos locais e usos da escrita na escola*, discute as possíveis proximidades e afastamentos entre escola e comunidade, os *eventos de letramento* no cotidiano da escola, os *eventos de letramento* nas diferentes disciplinas do currículo e a movimentação dialética entre *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes* no espaço escolar.

1 LETRAMENTO: DE DEFINIÇÕES DO FENÔMENO A CAMPOS CONCEITUAIS DERIVADOS

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes. (Rubem Alves)

É relativamente consensual, no espectro das discussões acerca dos estudos da linguagem, pesquisadores revelarem propensões mais imanentes ou mais sociais em suas argumentações teóricas referentemente a tais estudos. O estudo da escrita, modalidade que apenas recentemente parece ter ganhado legitimidade como objeto de pesquisa no campo dos estudos linguísticos, traz subjacentes implicações dessa natureza; ou seja, ora é tomada em uma perspectiva sociocultural mais ampla, ora é objeto de discussões que focalizam a imanência do sistema. Os estudos do *letramento*, no que respeita aos *modelos autônomo e ideológico* (STREET, 1984), sinalizam para este movimento: a escrita tomada sob um olhar de imanência como processo cognitivo e a escrita tomada sob um olhar sociocultural efetivo, respectivamente. A opção por essa segunda vertente é o que subjaz a este estudo.

1.1 Discussões seminais sobre letramento: a instituição de um novo conceito

Há pouco mais de uma década, o termo *letramento* é objeto de investigação de linguistas e educadores no Brasil; o termo foi introduzido no país por Mary Kato em 1986 com a obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*; entretanto a estudiosa o fez ainda com o sentido muito próximo à *erudição*. No entendimento da autora, a escola tem a função de introduzir os indivíduos no mundo da escrita, a fim de torná-los cidadãos funcionalmente *letrados*, de modo que desenvolvam capacidades de fazer uso da escrita com o objetivo de suprir as necessidades individuais de crescer cognitivamente. Para Kato (1986, p.7), “A chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo porque, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.”

Com o advento de um novo olhar para os estudos da escrita, em nível internacional e nacional, pesquisadores²¹ ressignificaram sua perspectiva de abordagem, tomando a escrita sob o viés dos usos sociais. Desse modo, a palavra *letramento* surgiu no Brasil na tentativa de diferenciar esse novo recorte dos usos da escrita em relação ao fenômeno da *alfabetização*, o qual implica a presença da “tecnologia²²” do ler e escrever²³. No entendimento de Kleiman (2005, p.21, grifo da autora), “[...] o termo *letramento* [surgiu] para se referir a *um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém.*” Ainda de acordo com Kleiman (1995, p.19), “[...] podemos definir hoje *letramento* como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia,

²¹ Street (1984), Heath (1982), Graff (1994), Barton (1994), Kleiman (1995).

²² Tomamos a concepção da escrita como *tecnologia* com relativo cuidado, na busca de fugir das implicações da tecnoburocracia. *Tecnologia*, aqui, em nossa compreensão, precisa ser entendida na condição de instrumento semiótico de mediação simbólica construído culturalmente e compartilhado socialmente.

²³ Em nossa compreensão, a alfabetização consiste no domínio do código indissociavelmente aos usos sociais da escrita.

em contextos específicos, para objetivos específicos.” Soares²⁴ (2001 [1998]²⁵), por sua vez, lembra que esse vocábulo é uma versão da palavra inglesa *literacy* para o português. Segundo a autora, nos países desenvolvidos, onde esse conceito é usado desde o século XIX, estudiosos se preocupam em analisar os níveis de *letramento* da população e não apenas a *alfabetização*, uma vez que, pressupõe-se, essa tecnologia já foi adquirida pelos indivíduos, diferentemente do Brasil, onde os índices do analfabetismo ainda são alarmantes²⁶.

De acordo com Tfouni²⁷ (2006 [1995]), os conceitos de *letramento* e *alfabetização* estão ligados entre si; para a autora, a *alfabetização* tem implicações específicas no que tange ao processo de habilidades de codificação e decodificação, o que remete a apropriações individuais dos sujeitos e ao processo de escolarização. O conceito de *letramento*, no entanto, agasalha fenômenos sócio-históricos referentes à apropriação da escrita; ou seja, “[...] o *letramento* tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.” (TFOUNI, 2006 [1995], p 10)

Soares (2001 [1998]) ressalta que, devido ao fato de o fenômeno do *letramento* ser concebido em termos de práticas sociais, indivíduos analfabetos e crianças ainda não-alfabetizadas também poderiam ser consideradas *letrados*, desde que, estando inseridos em uma sociedade grafocêntrica, façam uso social da escrita. Já Tfouni (2006 [1995]) ressalta que os estudos sobre *letramento* não focalizam apenas os usos e as práticas sociais da escrita, mas, concomitantemente, investigam as consequências advindas da não-apropriação da escrita no âmbito individual, mas tendo implicações em um nível social mais abrangente.

²⁴ Estamos cientes de que Magda Soares concebe o *letramento* em uma perspectiva voltada para a escolarização, o que difere de nossa concepção social do fenômeno para além da esfera escolar. Nossa menção à autora se justifica por nossa tentativa de historicizar a introdução do termo no país.

²⁵ Ainda que não haja significativa disparidade nos anos das edições, manteremos o ano original nesta discussão dada a relevância das datas na instituição das abordagens consolidadoras do novo conceito no país.

²⁶ A exemplo do que mostra o INAF (2009). (www.ipm.org.br)

²⁷ Em nossa compreensão, Tfouni concebe o *letramento* sob um ponto de vista sociocognitivo. Nossa menção à autora, assim como a Magda Soares, justifica-se em razão de nossa tentativa de historicizar a introdução do termo no país.

Outro aspecto importante nos estudos de Tfouni (2006 [1995]; 2009) refere-se à denúncia de que, com base em uma visão etnocêntrica, estudiosos²⁸ concebem que sujeitos que não adquiriram a escrita são incapazes de fazer inferências, solucionar problemas e tampouco são capazes de realizar descentrações cognitivas, comportamento característico do chamado *estágio das operações formais* de Piaget.²⁹ A autora escreve

Parece, portanto, que há um consenso acerca do fato de que a difusão social da escrita, ou seja, a adoção generalizada de um sistema (alfabético) de escrita tem como consequência a formalização do pensamento, o raciocínio abstrato, dedutivo, descentrado, características essas das quais o silogismo, ou raciocínio lógico-verbal, representa a materialização discursiva. (TFOUNI, 2009, p.68)

Historicamente, tais pesquisadores afirmam que o raciocínio lógico-dedutivo só é possível a indivíduos que adquiriram a escrita. Nessa perspectiva, as culturas letradas seriam superiores a culturas ágrafas no que diz respeito à habilidade de abstração do real (STREET, 1984; 2003b; TFOUNI, 2006 [1995]; 2009)

Essa crítica tem raízes em Street (1984), segundo o qual a escrita não viabiliza a abstração, mas possibilita formas mais variadas de verbalizá-la³⁰. Tfouni (2006 [1995]; 2009), em pesquisas realizadas, corrobora argumentações desse antropólogo, uma vez que resultados de tais pesquisas demonstram que indivíduos não-alfabetizados conseguem realizar descentrações, assim como resolver conflitos no plano dialógico. A autora entende que a “[...] explicação, então, não está em

²⁸ David Olson e Patrícia Greenfield, por exemplo, segundo Street (1984).

²⁹ De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo caracteriza-se por uma sucessão de estágios classificados pelo autor como: estágio *sensorio-motor*, no qual a atividade intelectual da criança é de natureza sensorio e motora, consistindo na ausência da função semiótica, ou seja, a criança não representa mentalmente os objetos; estágio das *operações concretas* que consiste na atividade representativa, ou seja, de função semiótica, em que há a distinção entre significante e significado; estágio das *operações formais*, em que há ocorrência de desenvolvimento das operações de raciocínio abstrato.

³⁰ Essa discussão será alargada mais a frente na seção referente aos *modelos autônomo e ideológico*.

[o usuário da escrita] ser, ou não, alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim, em ser, ou não, letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem.” (TFOUNI, 2006 [1995], p.27)

Essa concepção de *letramento* suscitada nessas considerações de Tfouni (2006 [1995]) remete ao *modelo ideológico* de Street (1984; 2003a; 2003b), construído em oposição ao *modelo autônomo*. Street, favorável ao primeiro modelo, define *letramento* como uso da escrita em termos de práticas sociais concretas. O *modelo autônomo*, para o antropólogo, considera a escrita em sua imanência, desvinculada de contextos de uso. Kleiman (1995), mencionando estudos de Heath (2001[1982]) – aos quais faremos alusão à frente –, demonstra que a escola toma a escrita na perspectiva do *modelo autônomo*, concebendo-a como um processo neutro independente e descontextualizado.

Sob tal perspectiva, a escola, instituição encarregada de introduzir os indivíduos no mundo da escrita, parece não se ocupar com o fenômeno do *letramento* como prática social, mas apenas com um tipo de prática que se confunde com a *alfabetização*. A instituição, assim, desconsideraria outras agências de *letramento*, a saber, a família, a Igreja, o contexto sócio-histórico do indivíduo; de acordo com Kleiman (2005, p.12), “Se consideramos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de *letramento* que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita na instituição escolar”.

Outro estudioso que também considera *letramento* em uma perspectiva histórica e social é Barton (1994). Para o autor, *letramento* deve implicar usos sociais que as pessoas fazem da escrita e não apenas o aprendizado formal dessa modalidade da língua, considerando necessariamente a vida diária e as atividades em que os indivíduos estão envolvidos. Desse modo, no âmbito da visão social do *letramento*, Barton (1994) entende que as pessoas tomam parte de diferentes *tipos de letramento*, referentemente aos usos que fazem da escrita, o que está associado às diversas esferas da vida. Nessas esferas, tangentes a culturas e períodos históricos distintos, podemos perceber diferentes *tipos de letramento*, tanto quanto podemos perceber que as *práticas de letramento* são situadas nas relações sociais (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Sob esse entendimento, cada comunidade apresenta orientações distintas de *letramento*. Barton (1993, p. X) registra que

[...] there are different *worlds of literacy*: in a country like Britain there are distinct literacies which exist alongside each other; that individual people have different experiences and different demands made upon them; and that different people have distinct experience of and hopes and purposes for reading and writing. There are the separate worlds of adults and children, of people speaking different languages, of men and women. There are also various public worlds of literacy, defined by the social institutions we participate in³¹.

Sob essa perspectiva, no entendimento de Tinoco (2008), o conceito de “mundos de letramento” agasalha as práticas sociais de leitura e escrita como situadas, o que implica, a nosso ver, a inconsistência de argumentações que concebem o *letramento* como um produto de natureza técnica e neutra, desvinculado dos contextos de uso concreto.

1.2 LetramentoS: a construção da pluralização

Os estudos do *letramento*, tomados na perspectiva dos usos sociais, apoiam-se num modelo das práticas do uso concreto a que a escrita se presta. Podemos inferir, baseados nessa concepção, que culturas distintas lidam diferentemente com essa modalidade de língua, repercutindo na maneira como os indivíduos concebem os *eventos de letramento* prevalentes em seus entornos sociais. De acordo com Oliveira e Kleiman (2008, p.7),

³¹ Há diferentes mundos de letramento: em um país como a Grã-Bretanha há letramentos distintos que existem lado a lado; que os indivíduos têm diferentes experiências e diferentes demandas que lhes são feitas, e que pessoas diferentes tem experiências e propósitos distintos para a leitura e a escrita. Há mundos separados dos adultos e das crianças, de pessoas que falam línguas diferentes, de homens e de mulheres. Há também vários mundos públicos de letramento, definido pelas instituições sociais das quais nós participamos.

Desvinculando os usos da língua escrita do processo de alfabetização, e, por sua vez, do processo de escolarização, a noção de letramento tem sido entendida de muitas maneiras: inicialmente o termo foi compreendido como um novo modo (e por que não um novo “modismo”) que sucedia à forma de designar, tradicionalmente, a habilidade de ler e escrever. A essa forma de entender o construto seguiram outras e, ao longo dos anos, o conceito foi sendo redimensionado. Os termos ‘estudos de letramento’, ‘novos estudos de letramento’ e ‘letramentos’, no plural, são algumas maneiras de registrar esse redimensionamento.

Rojó (2009) ressalta que o termo *letramento* implica os usos e as práticas sociais às quais a escrita se presta, tanto em contextos valorizados ou não-valorizados, recobrando os mais variados espaços (família, escola, igreja, mídias). De acordo com a autora, as mais recentes abordagens acerca desses estudos têm apontado para a forma heterogênea, na qual as práticas sociais de leitura e escrita estão presentes, uma vez que as *práticas de letramento* são situadas socioculturalmente (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Acerca disso, Kleiman (2008, p.18) argumenta que os “[...] estudos do letramento adotam um modelo situado das práticas de uso da língua escrita [...]”, visto que, nessa perspectiva, qualquer aspecto descritivo ou explicativo acerca dos usos da língua escrita implica todos os eventos que compõem a situação comunicativa. De acordo com Street, (2003b, p. 77, grifo do autor), esse posicionamento traz implicações para

[...] the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking "whose literacies" are

dominant and whose are marginalized or resistant.³²

O autor chama atenção para as relações de poder implícitas nesta discussão, foco nodal em se tratando da discussão da pluralidade: Por que alguns letramentos são dominantes ou globais, enquanto outros são marginalizados? O que lhes confere essa condição? Que relações de natureza política, social, econômica e cultural estão implicadas em tais categorizações? Trata-se de uma discussão fecunda sobre empoderamento, de grande importância no tratamento da pluralidade de que se ocupa esta seção e que remete às teorizações de Street (1984; 2003a; 2003b) acerca do modelo *ideológico de letramento*. Para o autor, tal modelo parte da premissa de que as *práticas de letramento* estão sempre enraizadas em relações de poder. Baltar sobre isso (2010, p.216) escreve

A noção de letramento ideológico leva em consideração o processo histórico, conflituoso, as relações sociopolíticas de poder na sociedade para a distribuição dos bens culturais e econômicos. Nessa concepção, as práticas de letramento se dão na e dependem da estrutura social, interpelada pelas ideologias. Assim, as práticas sociais, em um viés analítico-crítico, estão abertas à investigação sobre sua natureza em termos de hegemonia de cultura, de poder, das relações sociais e das ideologias dos discursos contemporâneos. É preciso ratificar a importância do modelo ideológico, levando em consideração que a aparente neutralidade das práticas de alfabetização/letramento entronizadas, principalmente pelas agências de letramento tradicionais – escola e universidade -, deve ser substituída por uma visão que contemple a distribuição de poder na sociedade.

³² [...] o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e as práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais-letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência [...].

Autores que adotam essa perspectiva de pluralização e suas implicações de empoderamento, como Barton e Hamilton (1998) e Hamilton (2000a), propõem, em seus estudos, os *letramentos dominantes* e os *letramentos vernaculares* ou *locais*; tais letramentos agasalham ideologias formalizadas e ideologias do cotidiano, respectivamente.³³ Para Rojo (2009, p.105), é justamente nesses espaços ideológicos do cotidiano que os novos *estudos do letramento* se embasam, “[...] de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas”. Acerca disso, Hamilton (2000a, p.8, grifo da autora) registra:

The fact that some literacies are supported, controlled and legitimated by powerful institutions implies that others are de-valued. Many of the literacies that are influential and valued in people’s day-to-day lives, that are widely circulated and discussed are also ignored by educational institutions: they do not count as “real” literacy.³⁴

Rojo (2009, p.106-107) compreende que a escola de hoje é um espaço no qual convivem *letramentos* múltiplos – cotidianos, institucionais, valorizados e não valorizados –, sendo que alguns são constantemente enfatizados, enquanto outros são ignorados e apagados.

No entendimento de McLaren (1988), o maior debate que tem emergido, atualmente, consiste em considerar o que constitui o *letramento*, quem tem acesso a ele e quais práticas e valores são legitimados pelo conceito. Sob essa perspectiva, o fenômeno deixou de ser apenas uma forma de habilidades técnicas específicas para ler, escrever e falar; no espaço escolar; segundo o autor, a questão mais urgente hoje é selecionar quais conhecimentos os estudantes devem adquirir para participar da sociedade moderna como cidadãos ativos. Para tanto, cabe à escola possibilitar aos alunos a participação de

³³ Esta discussão acerca dos *letramentos dominantes* e *vernaculares* será alargada no capítulo 2.

³⁴ O fato de que alguns letramentos são suportados, controlados e legitimados por instituições poderosas implica que os outros são desvalorizados. Muitos dos letramentos que são influentes e valorizados no dia-a-dia das pessoas, que são amplamente divulgados e discutidos também são ignorados por instituições de ensino: eles não contam como letramento “real”.

diversas práticas sociais de que tomam parte a leitura e a escrita (ROJO, 2009).

Desse modo, no entendimento de Rojo (2009), trabalhar com competências *locais* e *vernaculares*, tanto quanto *globais* e *dominantes*, na instituição escolar, consiste em abordar os *letramentos multissemióticos*, uma vez que possibilitam a leitura e a produção de textos nas diversas semioses (verbal oral e escrita, imagética, musical, corporal), visto que, no entendimento da autora, essas múltiplas linguagens constituem os textos contemporâneos. Nessa concepção, além do trabalho com textos impressos, utilizam-se também mídias analógicas, como, por exemplo, televisão, rádio, cinema e, sobretudo com as mídias digitais, as quais, para a autora implicam “[...] o futuro da informação e da comunicação” (ROJO, 2009, p.119); os *multiletramentos*, já que consistem na abordagem de produtos culturais que circulam tanto nos meios dominantes como nos meios populares; e, por fim, os *letramentos críticos* que têm como intuito desenvolver posturas críticas acerca das mais variadas mídias e culturas. Para Rojo (2009), o conceito designado por *letramentos múltiplos* envolve a multissemiose ou a multimodalidade das mídias digitais. Na concepção da autora, é justamente essa noção de *letramento* que deve ser abordada na escola.

É enfocar, portanto, os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de **uso** das **linguagens** (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das **línguas** (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas**, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista (ROJO, 2009, p.119, grifo da autora)

Acerca disso, vale referenciar, aqui, Oliveira (2010) e sua concepção acerca dos fenômenos imbricados no conceito de *letramento*, tais como multiplicidade, situação, ideologia, cultura e poder. No entendimento da autora, vistos como práticas sociais, os *letramentos* necessitam ser entendidos no contexto social e histórico, além de serem analisados como frutos de relações de poder, servindo a propósitos sociais tanto na construção como na troca de significados.

De acordo com a autora, os *letramentos* são *múltiplos*, na medida em que as *práticas de letramento* ocorrem nos mais variados contextos, tais como casa, escola, igreja, dentre outros, uma vez que a escrita, nesses espaços, tende a atender a funções e propósitos distintos, ou seja, um bilhete que circula em um ambiente escolar não possui as mesmas características de um bilhete que circula, por exemplo, no ambiente familiar. Para a autora, os *letramentos* também são *dêiticos*, vinculados à situação, visto que evoluem e se transformam segundo condições sócio-históricas, já que um determinado texto tende a suscitar uma leitura possível em certas épocas e não em outras. No entendimento de Oliveira (2010), os *letramentos* também são *ideológicos* na medida em que toda orientação de letramento é ideológica, ou seja, “[...] mesmo as concepções que se apresentam como neutras, tais como *letramento autônomo*, camuflam pressuposições culturais e visões particulares do mundo social, interessadas em sustentar determinadas relações de poder, sendo, por isso, ideológicas” (OLIVEIRA, 2010, p.333), o que evoca Street (2003a). Os *letramentos*, na concepção da autora, também são *culturais*, uma vez que potencializam o posicionamento sensível ao caráter social e cultural das *práticas de letramento* e das estruturas de poder.

Ainda no entendimento de Oliveira (2010), o *letramento escolar* é altamente legitimado, o que traz implicações, por exemplo, na avaliação dos *letramentos locais*. Para a autora, “[...] as grandes críticas dirigidas aos letramentos locais referem-se às ‘limitações’ desses letramentos, à forma ‘romântica’ como estes são olhados e às relações que são estabelecidas entre eles e os letramentos distantes, noutros termos, entre o ‘local’ e o ‘global’.” (OLIVEIRA, 2010, p.334) E por fim, os *letramentos* são *críticos*, consistindo na luta contra a cultura do silêncio, potencializando a produção de um conhecimento cultural como um elemento de força com o objetivo de lutar no jogo de discursos conflitantes. Parece evidente, pois, a pluralidade dos usos sociais da

escrita, sua dimensão situada, tal qual propõem Barton, Hamilton e Ivanic (2000), tanto quanto a perspectiva *vernacular* ou *institucional* dos usos da escrita. No entendimento de Oliveira (2010, p.329, grifo da autora),

Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente. E é exatamente porque se constitui como algo ‘plural’ que vale a pena problematizar, examinando as diversas facetas que o constituem e as razões por que esse fenômeno tem se tornado um verdadeiro ‘campo de batalha’ no domínio pedagógico.

O eixo dessa discussão converge com as argumentações empreendidas por McLaren (1988) acerca das três posições que caracterizam, atualmente, as políticas e pedagogias de *letramento*. O autor ressalta que o conceito de *letramento* tem sido protagonista de diversos debates nos últimos anos, dadas as várias reações de reforma em curso na educação; o autor compreende que tal esforço, porém, rendeu um inexorável processo de estreitamento e tecnização do fenômeno, processo esse que emergiu em três conceitos imbricados no termo, tais como, *letramento funcional*, *letramento cultural* e *letramento crítico*.

No entendimento de McLaren (1988), o *letramento funcional* diz respeito “[...] primarily to the technical mastery of particular skills necessary for students to decode simple texts such as street signs, instructions manuals, or the front page of a daily newspaper³⁵.”

³⁵ [...] principalmente para o domínio de habilidades técnicas específicas necessárias para que os alunos decodifiquem textos simples, tais como placas de rua, manuais de instruções ou a página de um jornal diário.

(McLAREN, 1988, p. 213). O *letramento cultural*, por sua vez, “[...] refers to the acquisition of a broad range of factors which accompany functional literacy, such as a familiarity with particular linguistic traditions or bodies of information.³⁶” (McLAREN, 1988, p. 213). Essa perspectiva, no entendimento de McLaren (1998), consiste na apropriação de conhecimentos veiculados na literatura e informações históricas necessárias para a participação na vida cultural e política da nação.

Para o autor, o consenso crítico acerca do significado do *letramento* está começando a ganhar forma, o que traz implicações, por exemplo, na dificuldade que teóricos estão encontrando na tentativa de dissociar *letramento cultural* das formas gerais de leitura e escrita. Entre as vertentes do *letramento cultural*, segundo McLaren (1988), coexistem duas posições que apresentam orientações distintas, tais como a perspectiva conservadora e a perspectiva liberal. No primeiro movimento, os estudiosos argumentam que o sucesso dos estudantes no mercado depende, inerentemente, de sua entrada bem sucedida no meio acadêmico. Sob esse ponto de vista, o ensino é pautado em uma educação a partir de cânones e obras mais formais. Já no segundo movimento, por outro lado, os teóricos defendem a legitimidade de uma ampla e variada prática discursiva, a qual reflete mais intimamente as práticas de linguagem, os valores e interesses dos mais diversificados grupos de estudantes. Desse modo, essa vertente, segundo McLaren (1988), pressupõe formas de legitimação e afirmação dos universos culturais trazidos pelos estudantes para o ambiente escolar. O autor compreende, entretanto, que, apesar das dissonâncias, “Both these orientations reflect an understanding of literacy which incorporates, along with the mastery of technical skill, the explicit recognition of the importance of some form of shared cultural knowledge³⁷” (McLAREN, 1988, p. 215).

Já *letramento crítico*, de acordo McLaren (1988), implica compreensão de dimensões ideológicas de textos, instituições, práticas

³⁶ [...] refere-se à aquisição de uma ampla gama de fatores que acompanham o letramento funcional, tais como uma familiaridade com tradições linguísticas especiais ou órgãos de informação.

³⁷ Ambas as representações refletem uma compreensão de letramento que incorpora, juntamente com o domínio das habilidades técnicas, o reconhecimento explícito da importância de alguma forma de conhecimento cultural compartilhado.

sociais e formas culturais. O autor compreende que “The purpose behind acquiring this type of literacy is to create a citizenry critical enough to both analyze and challenge the oppressive characteristics of the larger society so that a more just, equitable, and democratic society can be created³⁸.” (McLAREN, 1988, p. 214). Para o estudioso, essa abordagem implica a tomada de consciência acerca das relações de poder referentemente ao domínio do letramento, uma vez que tal domínio agasalha “[...] a struggle for voice and the reclamation of one’s story.³⁹” (McLAREN, 1998, p. 217). O autor escreve

Critical literacy focuses, therefore, on the interests and assumptions that inform the generation of knowledge itself. From this perspective all texts, written, spoken, or otherwise represented, constitute ideological weapons capable of enabling certain groups to solidify their power through acts of linguistic hegemony. This can be seen in the ways in which mainstream schooling has stressed the cultural capital of certain speech communities that make up the dominant culture.⁴⁰

É ilegítimo assumir, no entendimento de McLaren (1988), que indivíduos inseridos em contextos distintos concebam a leitura de textos de modo semelhante, uma vez que o autor compreende que todos os indivíduos são seres historicamente constituídos; sob essa perspectiva, leitores de textos são perpassados por diferentes formações ideológicas e sociais, as quais podem, ou não, corresponder à formação apresentada na ocasião em que o texto foi originalmente produzido.

³⁸ O propósito por trás de adquirir esse tipo de letramento é a criação de uma cidadania crítica suficiente com o objetivo de analisar e desafiar as características opressivas da sociedade mais ampla, para que uma sociedade mais justa, equitativa e democrática seja criada.

³⁹ [...] uma luta pela voz e pela criação da própria história.

⁴⁰ O letramento crítico foca, portanto, os interesses e pressupostos que informam a geração de conhecimento em si. A partir dessa perspectiva, todos os textos escritos, falados ou representados constituem armas ideológicas capazes de permitir que certos grupos solidifiquem seu poder por meio de armas de hegemonia linguística. Isso pode ser visto nas formas nas quais escolas oficiais têm sublinhado capital cultural de certas falas da comunidade que compõem a cultura dominante.

Com base nessas considerações acerca da pluralidade do fenômeno do *letramento*, concordamos com Oliveira (2010, p. 329) acerca de “[...] que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos.” Sob esse entendimento, a participação nos *eventos de letramento* e nas *práticas de letramento* é orientada a partir de propósitos, interesses e necessidades comunicativas; é essencial reiterarmos, no entanto, que alguns *eventos* e algumas *práticas* de letramento são mais legitimados e valorizados que outros (OLIVEIRA, 2010).

1.3 Conceituações derivadas: modelos, práticas e eventos

Compreendemos o fenômeno do *letramento* como os usos sociais da escrita que caracterizam as diversas formas de interação que consubstanciam as relações humanas mediadas pela escrita. Sob essa perspectiva, os usos da escrita tendem a manifestar-se de formas distintas, uma vez que as interações humanas são múltiplas, devido a especificidades do contexto sócio-histórico, político e cultural dos sujeitos envolvidos em tais interações. Discutiremos, a seguir, importantes enfoques em se tratando do fenômeno do *letramento*, tais como *modelos de letramento*, *práticas e eventos de letramento*, conceitos fundamentais para o estudo do fenômeno tomado como prática social.

1.3.1 Modelos de letramento

Street (1984; 2003a; 2003b) e Street e Lefstein (2007), ressignificando as discussões sobre os usos sociais da escrita, propõem dois modelos de *letramento*: o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*. No entendimento de Brian Street, o *modelo autônomo* tem como implicação a escrita como tecnologia, tomada independentemente do contexto. Nessa concepção, as funções da linguagem são afetadas pelo domínio da escrita, principalmente no que diz respeito a funções lógicas. Desse modo, a oralidade seria secundária no que tange ao uso dessas funções, uma vez que a escrita seria a única possibilidade de

habilitar os indivíduos no desenvolvimento de abstrações. Nessa perspectiva, há uma dicotomização entre a escrita e a oralidade, em que a primeira é regida pela racionalidade e pela lógica, ao passo que a segunda se refere a funções interpessoais da linguagem. Street (2003a, p.4) escreve que, nessa concepção, “[...] a questão do letramento é com frequência representada como sendo simplesmente técnica: as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém-adquirido letramento.”

Street (1984), que se mostra contrário a esse modelo, faz uma crítica, especialmente às pesquisas de Hildyard, Olson e Greenfield, estudiosos adeptos dessa concepção e já mencionados anteriormente neste projeto. Questionam os autores: ‘[...] if it is indeed the case that intellectual resources of Savage and Modern minds are essentially equivalent [then] what legitimizes the extraordinary efforts and resources that go into compulsory schooling?’⁴¹ (HILDYARD; OLSON, 1978, p. 4 *apud* STREET, 1984, p.19). Street (1984, p.19), na tentativa de responder a tal questão, propõe respostas políticas e sociológicas, tais como: “[...] the contention that compulsory schooling serves a variety of social functions, including those of social control, transfer of dominant values etc.”⁴²

Para o antropólogo, na perspectiva de Hildyard e Olson, o sistema educacional facultaria a ampliação da competência intelectual dos indivíduos, para o que a escolarização seria uma peça fundamental. Os autores mencionam que as diferenças intelectuais em sociedades modernas e tradicionais são suficientemente profundas e importantes para justificar, nas culturas letradas, a ênfase relativa à escolaridade e à aquisição do letramento. Outra consideração imbricada nos estudos desses autores se refere à alegação de que a linguagem e o pensamento mudam com o impacto do sistema escrito, uma vez que

Their central conjecture is that there are functions of language that are significantly affected by the mastery of a writing system, particularly its logical function. Written forms

⁴¹ [...] se é verdade o fato de que recursos intelectuais de mentes Selvagens e Modernas são essencialmente equivalentes, então o que legitima os extraordinários esforços e recursos que se fazem presentes na educação escolar obrigatória?”

⁴² [...] a disputa que a educação escolar obrigatória serve a uma variedade de funções sociais, incluindo aquelas de controle social, transferência de fatores dominantes etc.

[...] enable the user to differentiate such functions in a way less possible in oral language. They distinguish between the function of language as imparting meaning, [...] and its function of regulating and maintaining social or interpersonal relations between people.⁴³ (STREET, 1984, p.20)

Hildyard e Olson compreendem que os membros das sociedades letradas têm a possibilidade de desenvolver as funções lógicas, assim como apropriar-se das *verdadeiras* funções da linguagem. Para confirmar suas alegações, os autores citam o estudo de Greenfield (1972 *apud* STREET, 1984), no qual a autora aborda as diferenças entre grupos escolarizados e não-escolarizados de uma comunidade Wolof do Senegal. De acordo com a pesquisadora, as distinções entre as crianças referem-se a diferenças acerca da oralidade e da escrita. A hipótese sobre a qual se sustenta tal argumentação diz respeito ao fato de que, no entendimento da pesquisadora, a dependência contextual da fala estaria associada ao contexto social do pensamento, que, por sua vez, é oposto ao pensamento abstrato. Para Greenfield (1972 *apud* STREET, 1984), a abstração é a separação mental de um elemento a partir da situação ou do contexto na qual se insere. A autora ainda argumenta que

Oral speech depends on context to communicate meaning; it is therefore egocentric and takes for granted a common point of view as though no others were possible. This quality derives from the fact that oral speech involves face-to-face contact and also that oral languages are less widespread than written languages and so are shared by smaller groups. Written language is also more widespread across cultural groups, and

⁴³ Seu pressuposto central é o de que há funções da língua que são afetadas significativamente pelo domínio de um sistema de escrita, particularmente por sua função lógica. Em linguagens escritas, o usuário tem maior possibilidade de diferenciar tais funções, enquanto que na linguagem oral é menos possível que isso ocorra. Elas se distinguem entre a função da língua como comunicação de significados e suas funções de regulação e legitimação das relações sociais e interpessoais.

its users do not share a common frame of reference.⁴⁴ (STREET, 1984, p.21)

Greenfield (1972 *apud* STREET, 1984) chama a atenção ao demonstrar as possíveis consequências que, sob seu ponto de vista, as diferenças entre oralidade e escrita podem implicar nos modos educacionais e nas operações cognitivas dos sujeitos. Em sua concepção, a educação fundamentada na oralidade é baseada no contexto e imitativa. Assim, a criança aprende em atividades concretas e não em abstrações e generalizações. De acordo com a autora, as crianças escolarizadas em sociedades tecnológicas desenvolvem a leitura e a escrita, ao contrário dos sistemas de educação oral, que tratam da realidade na dependência do contexto imediato.

Greenfield (1972 *apud* STREET, 1984) associa seus estudos às noções de Bernstein. Muitas de suas fundamentações teóricas derivam dos trabalhos desse autor. A pesquisadora, em seus estudos, realiza testes de formação de conceitos com informantes do Senegal. Entre eles encontram-se crianças não-escolarizadas do meio rural e crianças escolarizadas na capital cosmopolita Dakar em escolas de padrões ocidentais. Para a realização dos testes, a autora solicita às crianças que coloquem em conjunto objetos semelhantes. Posteriormente os informantes são convidados a explicar as razões subjacentes a tais escolhas. Por meio das respostas fornecidas pelas crianças não-escolarizadas, Greenfield chegou à conclusão de que essas crianças não eram capazes de distinguir entre proposições *sobre alguma coisa e essa coisa em si mesma*, ao passo que as crianças escolarizadas em padrões Wolof ou em padrões ocidentais não teriam revelado diferenças substantivas na ação de classificar e o faziam simbolizando.

Em seus testes, Greenfield (1972 *apud* STREET, 1984) ainda utilizou o recurso de simbolização por meio de categorias gramaticais, defendendo haver dificuldade por parte das crianças não-escolarizadas para estabelecer categorias abstratas a fim de reunir os objetos. Para Greenfield (1972 *apud* STREET, 1984), os resultados do estudo são

⁴⁴ O discurso falado depende do contexto para comunicar os significados; ele é, portanto, egocêntrico e pressupõe um ponto de vista comum, ignorando a possibilidade de haver outros. Esta característica decorre do fato de que discurso oral envolve contato face a face, e também porque linguagens orais são menos difundidas do que linguagens escritas e são, portanto, formadas por pequenos grupos. A linguagem escrita é também mais difundida ao longo de diversos grupos culturais e seus usuários não compartilham das mesmas referências.

uma “[...] evidence of the greater degree of abstraction being learnt in schools”⁴⁵. (STREET, 1984, p. 23). Com base nessas argumentações, Greenfield (1972 *apud* STREET, 1984) sugere que o desenvolvimento da capacidade de abstração categorial está inextricavelmente associada à escolarização.

Nessa linha de reflexão, com base em concepções inferíveis em Greenfield, Hildyard e Olson, a aprendizagem da língua escrita estaria intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo. Desse modo, indivíduos não-escolarizados não seriam capazes de realizar exercícios de categorização, classificação, ou seja, não possuiriam capacidade de abstração, uma vez que esse comportamento seria dependente da escrita.

De acordo com Street (1984), esse modelo foi instaurado em decorrência de propósitos políticos específicos. Sob essa perspectiva, o fenômeno do *letramento* seria tomado como *confirmador* da teoria da grande divisa entre “povos lógicos” e “povos pré-lógicos” tal qual também denuncia Kramsch (1998, p. 55-56), para quem “The ‘primitive’ vs. ‘civilized’ dichotomy [is] implied by the theory of the **Great Divide** between oral cultures [...] and literate cultures”⁴⁶. Nesse modelo, há uma dicotomização entre processos mentais provenientes da oralidade e da escrita; os processos mentais orais se caracterizariam por terem maior simplicidade, estando voltados para exterioridade e subjetividade, ao passo que os processos mentais característicos da escrita seriam mais complexos e inovadores. Para Street (1984, p. 26), evidências antropológicas “[...] suggest that there is scientific and non-scientific thought in all societies and within all individuals.”⁴⁷

De acordo com o pesquisador, linguistas e antropólogos têm documentado cuidadosamente o complexo sistema de classificação em sociedades não-letradas e têm reconhecido a presença da abstração⁴⁸. Os muitos usos da linguagem, então, quer oral ou escrita, envolvem classificação, abstração e seleção. Essas considerações de Street (1984) são observadas nos estudos de Lévi-Strauss. Na descrição detalhada da cultura oral, o autor mostra trabalhos de sistemas de classificação

⁴⁵ [...] evidência do alto grau de abstração sendo aprendido nas escolas.

⁴⁶ A dicotomia ‘primitivo’ vs. ‘civilizado’ [é] implicado pela teoria da Grande Divisa entre culturas orais [...] e culturas letradas.

⁴⁷ [...] sugere que há pensamentos científicos e não-científicos em todas as sociedades e entre todos os indivíduos.

⁴⁸ Tfouni (2009) tem se ocupado de estudos dessa natureza.

provenientes da prática concreta. A classificação, como demonstra Lévi-Strauss, envolve seleção e isolamento de elementos, cujos significados derivam das partes de um sistema. Para confirmar tais considerações, Lévi-Strauss realizou uma pesquisa com nativos da Ilha Parry. Esse povo se caracteriza por particularizar esquilos e águias como totens, no entanto o faz a partir de uma categoria mais geral, a das árvores em que vivem tais animais. O autor explica a conexão subjacente a esse fenômeno, evidenciado que, nessa comunidade, esses animais são incluídos como símbolos de cada uma das árvores que habitam.

O pesquisador demonstra, concomitantemente, que a manipulação simbólica é uma parte complexa das práticas linguísticas e sociais dos sujeitos dessa ilha. Esquilos não são tratados como coisas do mundo exterior, mas como, primeiramente, parte de um conjunto definido por tais critérios como 'aqueles que vivem em árvores' e segundo, 'disponíveis para manipulação simbólica', uma vez que eles podem ser tomados para a posição das muitas árvores em que vivem.

Já para o povo *Fang de Gabón*, as mulheres grávidas são proibidas de comer carne de esquilos, uma vez que esses animais se refugiam nos buracos das árvores. Desse modo, na crença desses nativos, o feto poderia se recusar a sair do útero. Essas mulheres grávidas, no entanto, são estimuladas a comer carne de doninhas, já que esses animais têm o hábito de se evadir pela terra quando são perseguidos, o que ajudaria o bebê a ser partejado. Para Street (1984), essas afirmações não devem ser tomadas literalmente, dado que a relevância está em denotar raciocínios abstratos subjacentes a categorizações concretas. Desse modo, registra o autor:

The unschooled oral Wolof do not, then, lack the abilities of abstraction, symbolization and formal logic that schooled, literate children are claimed to have. The differences between the two groups cannot be couched in such grandiose terms. There is not a 'great divide' between them as Greenfield would have us believe. Her data provides us, in

fact, with evidence of very little comparative value.⁴⁹ (STREET, 1984, p. 38)

De acordo com Street (1984), os pesquisadores favoráveis ao *modelo autônomo de letramento* asseguram uma natureza técnica e neutra a esse modelo devido à argumentação de que a suposta divisão entre *indivíduos letrados* e *não-letrados* não abarcaria uma hierarquização entre culturas, uma vez que seria uma divisão apenas entre tecnologias. No entendimento do autor, no entanto, apesar das tentativas, por parte desses estudiosos, de se eximir dessa divisão, estaria intrínseca nessa concepção a idéia de *superioridade intelectual*, visto que os indivíduos, inoperantes quanto à tecnologia, não seriam capazes de realizar exercícios de abstração. Para o autor (1984, p.38): “All peoples manipulate elements of linguistic and ‘real’ systems in ways that involve symbolic and logical operations”⁵⁰.

Em oposição ao *modelo autônomo*, que considera o letramento como tecnologia e não como uso, Street (1984; 2003a; 2007) propõe o *modelo ideológico de letramento*, concepção a que se mostra adepto. Essa vertente pressupõe o *letramento* tomado como uma prática social e não apenas como produto técnico e neutro, em que o contexto é determinante na maneira que os indivíduos lidam com a escrita.

Sob esse ponto de vista, o *letramento* está vinculado ao contexto social dos indivíduos. Tendo em vista que cada sociedade se comporta diferentemente perante a escrita, de acordo com o autor, pode-se pensar na existência de *múltiplos letramentos*. Por meio desse modelo, Street (1984; 2003b; 2007) toma *letramento* em termos de práticas sociais concretas, sendo que, em seu entendimento, não deve haver dicotomização entre a comunicação oral e a escrita. Conforme o autor, esses meios de comunicação devem estar ligados a aspectos que ocorrem naturalmente na cultura humana; o fenômeno do *letramento* deve ser visto na perspectiva do uso e não da tecnologia, dado que a

⁴⁹ A não-escolarizada língua oral Wolof não carece de habilidades de abstração, simbolização e lógica formal que crianças letradas e educadas na escola supostamente possuem. As diferenças entre os dois grupos não podem ser traçadas em tais termos. Não há uma ‘grande divisa’ entre eles, conforme Greenfield nos faria acreditar. Seus dados nos fornecem evidências de pequeno valor comparativo.

⁵⁰ Todos os povos manipulam elementos de sistemas ‘reais’ e linguísticos em ações que envolvem operações simbólicas e lógicas.

escrita é utilizada de maneira diferente entre as culturas, cada qual dessas duas modalidades da língua com suas finalidades específicas.

Para fundamentar suas alegações, Street (1984, p. 31) comenta os estudos de Finnegan (1981), segundo a qual “[...] many of the generalizations that have been put forward about the consequences of literacy do not really hold as causal relationships: literacy being seen as the sufficient or necessary condition for some further state of affairs”⁵¹. Para o antropólogo, na perspectiva da autora, o estudo sobre letramento implica outros fatores como as condições políticas e econômicas, estruturas sociais e ideologias locais. Escreve Street (1984, p.96):

The technology of communication can involve many things, themselves the outcome of previous social processes and ‘choices’, and in order to study these we have to examine the structural, political and ideological features of the society in question.⁵²

Street (1984), em sua argumentação em favor da escrita como prática social, também explicita os estudos de Raymond Willians (1974), a fim de evidenciar as possíveis analogias entre o avanço da tecnologia da televisão e o fenômeno do *letramento*. Raymond Willians (1974 *apud* STREET, 1984) descreve o desenvolvimento da tecnologia da televisão. O pesquisador observou que a influência exercida por esse meio tecnológico implica a dependência contextual na qual os indivíduos se encontram inseridos, uma vez que, no entendimento do Willians, essa tecnologia é tomada como uma forma cultural e um produto social, sendo assim, conseqüentemente, carregada de aspectos ideológicos e políticos. Para Street (1984), fenômeno parecido ocorre com o *letramento*, uma vez que, assim como a tecnologia, cada sociedade lida diferentemente com os tipos de materiais escritos inseridos na sociedade, atribuindo-lhes funções diferenciadas. No entendimento de Street (1984), no entanto, nenhuma característica

⁵¹ Muitas das generalizações que têm sido apresentadas sobre as conseqüências do letramento não permanecem como relações causais: o letramento é visto como sendo a condição necessária para alguma demanda futura.

⁵² A tecnologia da comunicação pode envolver várias coisas, elas próprias o resultado de processos e ‘escolhas’ sociais prévias, para cujo estudo é necessário examinar as características estruturais, políticas e ideológicas da sociedade em questão.

material define o letramento propriamente dito, uma vez que “It is a social process, in which particular socially constructed technologies are used within particular institutional frameworks for specific social purposes”⁵³ (STREET, 1984, p.97)

O antropólogo ainda cita estudos de Scribner e Cole (1981) nos quais os autores investigam a escolarização e a aquisição da escrita em moradores da Libéria. Os dados mostram que os habitantes da comunidade *Vai* utilizam três formas de escrita, a saber, a escrita *vai*, adquirida no contexto familiar; a escrita *inglesa*, adquirida na escola e a escrita *arábica*, adquirida em contexto religioso. Os pesquisadores concluíram que cada indivíduo tem a capacidade de desenvolver suas habilidades de acordo com a prática social em que usa a escrita, evidenciando que um maior desenvolvimento das habilidades cognitivas é uma questão de uso social e não de escolaridade.

Cabe ressaltar aqui, no entanto, que, no entendimento de Street (2003a), os *modelos autônomo e ideológico* não foram propostos com a intenção de constituírem opostos polares. Na concepção do autor, o *modelo autônomo* envolve o *modelo ideológico*, uma vez que

A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. Ao mesmo tempo, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos, como o exigem tantos dos atuais programas nacionais de letramento. (STREET, 2003a, p.9)

⁵³ É um processo social em que certas tecnologias socialmente construídas são usadas dentro de determinados sistemas institucionais para propósitos sociais específicos.

Desse modo, sob a perspectiva de Street (1984; 2003a; 2007), o *modelo ideológico* foi criado não para negar o acesso à escolarização e aos bens culturais, direito de todo cidadão inserido em uma sociedade; a proposta do *modelo ideológico* consiste em entender a lógica dos usos sociais da escrita nas diferentes culturas, para, desse modo, contribuir com seu processo de formação e inserção na sociedade contemporânea.

1.3.2 Práticas e eventos de letramento: a natureza sociocultural e historicamente situada dos usos da escrita

Nesse percurso de discussões sobre o fenômeno do *letramento* tomado como prática social, vale retomar as teorizações de Barton (1994) – ancorado em estudos anteriores de Shirley Heath (2001[1982]) e Brian Street (1984; 1988; 2000) –, Barton e Hamilton (1998; 2000), Hamilton (2000b) referentemente à caracterização e à distinção de/entre *eventos* e *práticas de letramento*. Antes, porém, de descrever as posições desses autores, cabe ressaltar que acreditamos na proposição de que só podemos discorrer sobre tais conceitos e, por conseguinte, corroborá-los, se concebermos o fenômeno do *letramento* como situado social e historicamente. Sob esse entendimento, a concepção de *práticas e eventos de letramento* e, portanto, de *letramento* como prática social, acentua a natureza situada do *letramento*, ancorada no contexto social. Barton e Hamilton (1998, p.13) consideram que

It is important to shift from a conception of literacy located in individuals to examine ways in which people in groups utilize literacy. In this way literacy becomes a community resource, realized in social relationship rather than a property of individuals. This is true at various levels; at the detailed micro level it can refer to the fact that in particular literacy events there are often several participants taking on different roles and creating something more than their individual practices. At a broader macro level it can mean the ways in which whole communities use

literacy. There are social rules about who can produce and use particular literacies and we wish to examine this social regulation of texts. Shifting away from literacy as an individual attribute is one of the most important implications of a practice account of literacy, and one of the ways in which it differs most from more traditional accounts.⁵⁴

Barton (1994, p.37) compreende que “Literacy events are the particular activities where literacy has a role [...] Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event”⁵⁵; na compreensão de Barton e Hamilton (2000, p. 7), no entanto, “[...] practices are not observable units of behaviour since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships [...]”⁵⁶. Tal propriedade abarca consciência dos indivíduos acerca do *letramento*, implicando construções de *letramento* e discursos, como as pessoas falam e produzem o sentido do *letramento*. Barton e Hamilton (1998, p.7-8) escrevem:

These are processes internal to the individual; at the same time, practices are the social processes which connect people with one another, and they include shared cognitions represented in ideologies and social identities. Practices are

⁵⁴ É importante partir de uma concepção de *letramento* localizada nos indivíduos e analisar as formas em que as pessoas, em grupo, utilizam o *letramento*. Neste sentido, *letramento* se torna um recurso da comunidade, realizado em relações sociais e não uma propriedade dos indivíduos. Isso é verdade em vários níveis; no nível micro detalhado, pode se referir ao fato de que em eventos de *letramento* particulares, geralmente, há vários participantes que assumem diferentes papéis e criam algo mais do que suas práticas particulares. Em um macro nível, pode significar as maneiras em que toda uma comunidade usa o *letramento*. Existem regras sociais sobre quem pode produzir e usar *letramentos* particulares e gostaríamos de analisar essa regulação social dos textos. Afastando-se do *letramento* como um atributo individual é uma das mais importantes implicações de uma razão prática de *letramento*, e uma das maneiras em que mais difere de outras razões tradicionais.

⁵⁵ Eventos de *letramento* são as atividades em que o *letramento* tem um papel [...] Práticas de *letramento* são as maneiras gerais com que cada cultura utiliza o *letramento* e nas quais as pessoas se baseiam [quando participam de] um evento de *letramento*.

⁵⁶ [...] práticas não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que envolvem também valores atitudes, sentimentos e relações sociais.

shaped by social rules which regulate the use and distribution of texts, prescribing who may produce and have access to them. They straddle the distinction between individual and social worlds, and literacy practices are more usefully understood as existing in the relations between people, within groups and communities, rather than as a set of properties in individual.⁵⁷

Street (2000) ao focalizar tais conceitos ressalta que é possível observar um *evento de letramento* proveniente de atividades de leitura e escrita com todas suas características e peculiaridades; segundo o autor, entretanto, tal conceito não deve ser concebido por si só, uma vez que, dessa forma, emerge uma incapacidade de depreender o significado construído por meio de tal evento. Surge, então, segundo Street (2000, p. 21), a necessidade de outro conceito que “complemente” as características dos *eventos de letramento*; trata-se das *práticas de letramento*. Para o autor, tal conceito surgiu como “[...] attempt to handle the events and the patterns of activity around literacy but to link them to something broader of a cultural and social kind⁵⁸.” Sob essa perspectiva, *os eventos de letramentos* são fotografáveis, ao passo que as *práticas de letramento* não possuem essa característica, o que converge com os estudos de Hamilton (2000b)⁵⁹.

Barton e Hamilton (1998) caracterizam as *práticas de letramento* como culturalmente construídas. Desse modo, compreender o *letramento* contemporâneo consiste em documentar a forma sob a qual o *letramento* está situado historicamente, o que implica conceber as *práticas de letramento* como um fenômeno dinâmico e mutável, uma vez que tais práticas estão inseridas na vida e na sociedade, as quais –

⁵⁷ Estes são os processos internos do indivíduo; ao mesmo tempo, as práticas são processos sociais que ligam as pessoas umas às outras e que incluem cognições compartilhadas representadas em ideologias e identidades sociais. Práticas são moldadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzir ou ter acesso a eles. Eles têm dúvidas sobre a distinção entre mundos social e individual e as práticas de letramento são mais usualmente entendidas como existentes nas relações entre pessoas, entre grupos e comunidades do que como um conjunto de propriedades individuais.

⁵⁸ [...] tentativa de manipular os eventos e os padrões de atividade em torno do letramento, mas para associá-los a algo mais amplo de tipo cultural e social.

⁵⁹ Esta discussão de Hamilton (2000b) será alargada mais a frente.

por sua vez e do mesmo modo –, são espaços, igualmente, passíveis de mudanças. Sob esse ponto de vista, no entendimento dos autores, importa compreender implicações como *ideologia, cultura e tradições* nas quais tais práticas estão baseadas.

Os *eventos de letramento*, por sua vez, na compreensão de Barton e Hamilton (2000, p.8), “[...] are activities where literacy has a role. Usually there is a written text, or texts, central to the activity and there may be talk around the text. Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them⁶⁰”. De acordo com os autores, alguns eventos estão ligados a sequências de rotinas que podem consistir em etapas de procedimentos formais que correspondem a especificidades de instituições sociais, tais como local de trabalho, escolas e organizações de assistência; outros eventos são estruturados com base em especificidades de relações humanas mais informais, estabelecidas no lar ou em grupos de convivência cotidiana.

No entendimento de Hamilton (2000b), os *eventos de letramento* são apenas a ponta do *iceberg* de onde podem ser inferidas as *práticas de letramento* dos sujeitos envolvidos. Para a autora, os *eventos* são atividades locais, considerando que as *práticas* são padrões mais globais. Heath (1982 *apud* Street, 2003a, p.7) descreveu *evento de letramento* como “[...] qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”.

Segundo Barton (1994), a escrita desempenha diferentes funções na vida dos indivíduos, em múltiplas atividades nas quais essa modalidade da língua está presente; trata-se dos *eventos de letramento*. Esse fenômeno consiste em ações de que a leitura e a escrita fazem parte; o autor considera que a escola é uma instituição de prestígio para esse tipo de evento. De acordo com o estudioso (1994, p.36):

This is important in demonstrating that literacy has a role in so many communicative activities. In bringing up children at home and in teaching them in school there are often regular repeated events involving the written word, and it is useful

⁶⁰ [...] são atividades em que o letramento tem um papel. Geralmente há um texto escrito, ou textos, central para a atividade e pode haver conversa em torno do texto. Eventos são episódios observáveis que surgem nas práticas e são moldadas por elas.

to focus on these literacy events order to understand more about how children learn to read and write.⁶¹

Alguns *eventos de letramento* abrangem atividades diárias que abarcam a escrita. De acordo com Barton (1994, p.36), “An obvious example of a literacy event is when an adults reads a story to a child at night”⁶², sobretudo quando isso acontece frequentemente. Escreve o autor:

In people’s everyday lives they can be involved in wide range of literacy events. One man we worked with in the Lancaster study went fairly quickly from discussing the contents of a newspaper with a friend, to organizing his shopping, and taking a [...] message for his son who does not have a telephone – there quite different literacy events⁶³. (BARTON, 1994, p.36)

Barton (1994) compreende que as *práticas de letramento*, por sua vez, corresponderiam à maneira como as culturas realizam tal contação de histórias, discussão de reportagens de jornais, produção de listas de compras etc. Grupos culturais distintos lidam de forma diferenciada com os usos e as práticas sociais de escrita.

Devido a sua natureza situada, o *letramento* não é o mesmo em todos os contextos; para Barton e Hamilton (1998; 2000) existem *letramentos* diferentes com sentidos também diferentes. Sob esse entendimento, é legítimo reafirmar que dentro de uma certa cultura

⁶¹ Isso é importante para demonstrar que o letramento tem um papel em várias atividades comunicativas. Ao trazer as crianças para casa e ao ensiná-las na escola, existem, frequentemente, eventos repetidos e regulares envolvendo a palavra escrita e é útil focar nesses eventos de letramento para entender mais sobre como as crianças aprendem a ler e escrever.

⁶² Um exemplo óbvio de um evento de letramento é quando um adulto lê uma história para uma criança à noite.

⁶³ Na vida diária, as pessoas podem estar envolvidas numa grande variedade de eventos de letramento. Um homem com quem nós trabalhamos num estudo em Lancaster saiu rapidamente de uma discussão sobre os conteúdos de um jornal com um amigo para a organização de sua lista de compras e, depois, enviou uma mensagem para seu filho, que não tem um telefone – todos esses são diferentes eventos de letramento.

existem *letramentos* distintos associados a distintos domínios da vida. Escrevem Barton e Hamilton (2000, p. 11, grifo dos autores)

This means that, within a given culture, *there are different literacies associated with different domains of life*. Contemporary life can be analysed in a simple way into domains of activity, such as home, school, work-place. It is a useful starting-point to examine the distinct practices in these domains, and then to compare, for example, home and school, or school and work-place. We begin with the home domain and everyday life⁶⁴.

Segundo os autores o lar frequentemente é identificado como um domínio primário do *letramento* na vida dos indivíduos; já o local de trabalho, por sua vez, consiste em outro domínio de identificação, no qual as relações e recursos são estruturados diferentemente em relação ao espaço doméstico. Para Barton e Hamilton (1998; 2000), os domínios são contextos estruturados e padronizados, âmbito no qual o *letramento* tem lugar e é aprendido. As atividades inseridas nesses domínios não são aleatoriamente variadas, uma vez que existem configurações particulares de *práticas de letramento*, assim como formas regulares nas quais as pessoas agem em muitos *eventos de letramento* em contextos particulares.

Para Barton e Hamilton (1998; 2000), algumas das instituições sociais, como trabalho e escola, são formalmente mais estruturadas do que outras, com regras explícitas de procedimentos, documentação e penalidades legais, ao passo que outras instituições, como família e Igreja, são reguladas pela pressão de convenções e atitudes, no entanto essas regulações têm uma expressiva variabilidade de um contexto cultural e de um momento histórico para outros. Os usos da escrita foram criados, são estruturados e sustentados por essas instituições. Barton e Hamilton (2000, p. 12, grifo dos autores) compreendem que

⁶⁴ Isto significa que, numa dada cultura, *existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida*. Contemporaneamente, a vida pode ser analisada de uma maneira simples nos domínios da atividade, como casa, escola, local de trabalho. É um ponto de partida útil para examinar as distintas práticas nesses domínios, e depois compará-las, por exemplo, casa e escola, ou escola e local de trabalho. Nós começamos com o domínio do lar e vida cotidiana.

Socially powerful institutions, such as education, tend to support dominant literacy practices. These dominant practices can be seen as part of whole discourse formations, institutionalized configurations of power and knowledge which are embodied in social relationships. Other vernacular literacies which exist in people's everyday lives are less visible and less supported. This means that *literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.*⁶⁵

No entendimento dos autores, as *práticas de letramento* se erigem com base em objetivos sociais mais amplos que movem as práticas culturais. Sob essa perspectiva, enquanto a leitura e a escritura⁶⁶, concebidas como *processo*, têm implicações individuais e acontecem em favor de diferentes usos da modalidade escrita, o *letramento* não é tomado na individualidade cognitiva, mas nas *práticas sociais* em favor das quais são agenciados os processos de leitura e de escritura. Assim, qualquer estudo das *práticas de letramento* deve situar as atividades de escritura e leitura nesses contextos amplos, atentando para suas motivações de uso.

Hamilton (2000b), ao discutir os conceitos de *práticas e eventos de letramento*, focaliza a visibilidade destes e a natureza não materializada daquelas. A autora, em seu estudo, fez uma análise de traços visuais em fotografias de jornais, a fim de estudar *práticas e eventos de letramento* nas sociedades contemporâneas. Hamilton (2000b) assinala que essas imagens contêm quatro elementos visíveis

⁶⁵ Instituições poderosas socialmente, como a educação, tendem a apoiar práticas de letramento dominantes. Essas práticas de letramento dominantes podem ser vistas como parte do todo da formação discursiva, configurações de poder e conhecimento institucionalizadas que estão embutidas em relações sociais. Outros letramentos vernaculares que existem na vida cotidiana das pessoas são menos visíveis e menos apoiados. Isso significa que *práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influenciados que outros.*

⁶⁶ Usaremos, nesta dissertação, a expressão *escritura* para referenciar os processos de *produção escrita* e para distinguir de *escrita*, tomada como modalidade da língua.

dos *eventos de letramento* que serviram de ponto de partida para sua pesquisa, tais como *participantes, ambientes, artefatos e atividades*. Para a autora, os *participantes* abarcam os sujeitos que podem ser vistos interagindo com os textos escritos; já os *ambientes* consistem nas circunstâncias físicas imediatas nas quais as interações acontecem; os *artefatos*, por sua vez, agasalham os acessórios envolvidos na interação; e as *atividades* abrangem as ações realizadas pelos participantes nos *eventos de letramento*.

Já as *práticas de letramento*, no entendimento da pesquisadora, só podem ser inferidas a partir de evidências observáveis, uma vez que incluem apenas recursos invisíveis, tais como conhecimentos e sentimentos, que encarnam fins sociais e valores, sendo parte de uma constante mudança de contexto, ambas de natureza espacial e temporal. A autora escreve

A variety of resources are shown as ‘accessories’ to literacy events and it is not always clear whether to include them within the boundaries of the literacy event (for example, a shelf on which books and other objects are stored); in some images the only literacy-related ‘activities’ are that human beings are in the vicinity of a written text or wearing one and in these cases the notions of ‘event’ and ‘activity’ become uncomfortably stretched.⁶⁷ (HAMILTON, 2000b, p.32)

No entendimento de Hamilton (2000b), é preciso repensar a ideia de que a interação, por si só, pode consistir em um *evento de letramento* e, talvez, a adequação da noção de *evento* em si. Para que as interações constituam um *evento de letramento*, importa – como requer o próprio conceito de *evento de letramento* desde Heath (1982) – que a escrita esteja exercendo algum papel na mediação e na instituição

⁶⁷ Uma variedade de recursos são mostrados como ‘acessórios’ para eventos de letramento e nem sempre é claro se devemos incluí-los dentro dos limites do evento de letramento (por exemplo, uma estante em que outros objetos e livros são armazenados); em algumas imagens, o letramento é relacionado com atividades com seres humanos que estão nas proximidades de um texto escrito ou vestindo [roupas em que haja materiais escritos] e, nesses casos, as noções de evento e atividade tornam-se desconfortavelmente esticadas.

dessas interações. Os indivíduos, para a autora, podem partilhar *práticas de letramento* de diversas maneiras, algumas das quais envolvem um papel passivo; assim, definir sua condição de *participante* em um *evento* não raro tem implicações mais complexas do que possamos supor. Pelo mesmo motivo, o que parece ser texto inerte pode ser ativo em uma variedade de modos na formação e na significação das práticas sociais. Street (2003a) adverte para a impossibilidade de estudar essas questões sem que haja algum tipo de inserção etnográfica nos ambientes em estudo.

No espectro dessa discussão, cabe, aqui, mencionar o estudo de Oliveira (2008) acerca dessas categorias propostas por Hamilton (2000b) sobre *práticas e eventos de letramento*. No estudo, a autora, orientada por tais constituintes, discutiu os *projetos* como uma *prática de letramento* presente no dia-a-dia do professor nos contextos escolar e de formação. Oliveira (2008, p.115) parte do pressuposto de que “[...] os projetos possibilitam o uso social e efetivo da leitura e da escrita, motivado por ocasiões em que os sujeitos escrevem e leem com vistas a demandas e necessidades comunicativas tanto no plano individual quanto no comunitário [...]”

Com base nessas considerações referentes a *práticas e eventos de letramento*, podemos inferir que cada indivíduo, dependendo dos locais em que se encontra, fará usos diferentes da escrita. A *escola* e a *casa*, por exemplo, constituem diferentes domínios, o que leva à consideração de que um mesmo *evento* pode assumir diferentes significados para um mesmo indivíduo dependendo dos *domínios* em que esse indivíduo esteja. Parece certo, enfim, que as *práticas de letramento* são tomadas de forma distinta nas diferentes culturas, comunidades, espaços, repercutindo na maneira como os indivíduos lidam com os diferentes *eventos de letramento*.

2 IMPLICAÇÕES DO FENÔMENO EM ESTUDO: EM BUSCA DA HIBRIDIZAÇÃO ENTRE LETRAMENTOS LOCAIS E GLOBAIS

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (Paulo Freire)

Tomamos, nesta dissertação, os estudos do *letramento* como um fenômeno que implica reflexão sobre as maneiras como os indivíduos concebem a escrita e sobre os usos que fazem (ou não) dela nas esferas da atividade humana em que lhes é dado (ou não) transitar com base nos (não) domínios que têm dessa modalidade da língua. Esse olhar exige compreender que precisamos ser sensíveis às *práticas de letramento* dos entornos sociais em que se inserem tais usuários da escrita, tanto quanto requer entendermos qual papel nos cabe na ressignificação de tais práticas por meio da hibridização entre os universos *local* e *global*. Em nosso entendimento, essa hibridização remete a teorizações acerca das fronteiras entre o que é *dominante* e o que é *vernacular*, discussão que reverbera na maior ou menor mobilidade social dos indivíduos.

2.1 Letramentos dominantes versus letramentos vernaculares

Ao concebermos o fenômeno do *letramento* como prática social e tomarmos os usos da leitura e da escrita como socialmente situados, com valoração e significação singulares para cada comunidade, é imprescindível reconhecermos que o *letramento* não pode ser tratado como um produto técnico e neutro, tal qual tem sido concebido historicamente sob a ótica do *modelo autônomo*, a que já

fizemos menção anteriormente. Na perspectiva do *modelo ideológico de letramento*, com a qual compartilhamos, é preciso reconhecermos que, nas interações sociais historicamente instituídas, alguns *letramentos* têm mais prestígio e visibilidade do que outros, condição intrinsecamente relacionada com o contexto sociocultural do qual provêm os usuários da escrita. Partindo de tal premissa, Barton e Hamilton (1998) e Hamilton (2000b) distinguem *letramentos dominantes* de *letramentos vernaculares*. Tais autores compreendem que os *letramentos dominantes* estão associados a organizações formais, tais como escola, Igreja, local de trabalho, comércio, nos quais estão previstos agentes como, por exemplo, professores, especialistas, padres, dentre outros. Barton e Hamilton (1998, p.252) escrevem:

To the extent that we can group these dominant practices together, they are more formalized than vernacular practices and they are given high value, legally and culturally. They are more standardized and defined in terms of the formal purposes on the institution, rather than in terms of the multiple and shifting purposes of individual citizens and their communities. In dominant literacies there are experts and teachers through whom access to knowledge is controlled.⁶⁸

Já no que tange aos *letramentos vernaculares*, Barton e Hamilton (1998, p.152) compreendem que são essencialmente aqueles que “[...] we identified are rooted in everyday experience and serve everyday purpose. They draw upon and contribute to vernacular knowledge. Often they are less valued by society and are not particularly supported, nor regulated, by external social institutions.⁶⁹”

⁶⁸O fato de podermos agrupar essas práticas dominantes faz com sejam mais formalizadas do que práticas vernaculares e a elas é dado mais valor legalmente e culturalmente. Elas são mais standardizadas e mais definidas em termos de propósitos formais da instituição do que em termos dos propósitos múltiplos e em constante mudança dos cidadãos e de suas comunidades.

⁶⁹ [...] identificamos que estão enraizadas na experiência cotidiana e que servem ao propósito de todos os dias. Eles se apoiam e contribuem para o conhecimento vernacular. Muitas vezes, eles são menos valorizados pela sociedade e não são suportados, nem regulamentados, pelas instituições sociais externas.

Para os autores, esses letramentos tendem a ser reprovados e banalizados quando contrastados com os *letramentos dominantes*.

No entendimento de Barton e Hamilton (1998) e Hamilton (2000a), os *letramentos vernaculares* consistem em usos híbridos que recorrem a uma série de práticas de domínio e propósitos distintos. É difícil, no entanto, precisar com exatidão funções e finalidades sociais de determinados usos da escrita, o que implica, na compreensão dos estudiosos, que uma atividade de leitura e escrita pode ter múltiplos significados sobrepostos na vida de diferentes indivíduos. Para os autores, “People engage differently with a given text depending on the context in which they encounter or produce it, their motivations and the cultural resources they bring to it”⁷⁰ (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 247). Para Barton e Hamilton (1998), muitas práticas de organização do cotidiano das pessoas envolvem o *letramento*; as pessoas recorrem em seu dia-a-dia ao uso de anotações acerca de compromissos e atividades sociais, utilizam *calendário* e *agendas de telefone*, fazem *listas de compras*, fazem *registros de finanças*, enviam e recebem *cartas* e *cartões*, leem por prazer como forma de relaxar e passar o tempo ou mesmo mantêm *registros* de suas vidas, seja por meio de documentos, tais como *certidões de nascimento* e *relatórios escolares*, bem como a escrita de *diários*.

Os autores ressaltam, no entanto, que muitas vezes os *letramentos dominantes* colidem com a vida diária dos mais variados modos, tais como *eventos de letramento* que abarcam atividades que envolvem práticas burocratizadas, demandas escolares ou atividades legalizadas institucionalmente. Para Barton e Hamilton (1998, p. 256),

The range of official encounters people have varies a great deal. [...] there is often a great deal of complex imposed literacy associated with dealing with the state, whether one is elderly, ill, unemployed, poor or a combination of these. Often those who are least able to cope have the most literacy demands of this sort placed upon them.⁷¹

⁷⁰ As pessoas se engajam diferentemente em um dado texto dependendo do contexto no qual eles o encontram ou o produzem, suas motivações e recursos culturais que trazem para ele.

⁷¹ Na gama de encontros oficiais, as pessoas têm variedades de uma grande negociação. [...] há, geralmente, uma grande negociação de um letramento complexo e imposto associado à

Barton e Hamilton (1998) mencionam a complexidade de contrastar *práticas de letramento dominantes* com *práticas de letramento vernaculares*, uma vez que alguns artefatos implicados nos *letramentos locais* característicos do cotidiano dos indivíduos são requeridos por agências externas institucionalizadas, tais como documentos referentes a práticas burocratizadas, *declarações fiscais*, *requerimento de benefícios*, entre outros tantos exemplos. Barton e Hamilton (1998) registram que, em se tratando da categorização *vernacular* ou *dominante*, um mesmo *evento de letramento* pode assumir valorações distintas nas *práticas de letramento*. Sob esse olhar, determinados artefatos podem ser oficiais, contudo o que as pessoas fazem com eles, ou seja, as práticas em si, podem ser vernaculares. Escrevem os autores (1998, p.257):

Some vernacular responses to official literacy demands disrupt the intentions of those demands, either functionally or creatively, to serve people's own purposes; and sometimes they are intentionally oppositional to and subversive of dominant practices. Graffiti would be an example of this, especially where it is used to challenge official public messages. What is interesting here is how people make literacies their own, turning dominant literacies to their own use, by constant incorporation and transformation of dominant practices.⁷²

Sob esse entendimento, Hamilton (2000a, p.4) ressalta que “Vernacular and institutional literacies are not independent and for ever

negociação com o estado, no qual alguém é idoso, doente, desempregado, pobre ou uma combinação desses. Geralmente, aqueles que são minimamente capazes de lidar têm mais demandas de letramento desse tipo sobre eles.

⁷²Algumas respostas dos letramentos vernaculares às demandas dos letramentos oficiais rompem as intenções dessa demanda, funcionalmente ou criativamente para servir aos propósitos das pessoas; e, às vezes, eles são intencionalmente opostos e subversivos das práticas dominantes. Grafite seria um exemplo disso, especialmente quando é usado para desafiar mensagens públicas oficiais. O que é interessante aqui é como as pessoas fazem letramentos por conta própria, transformando letramentos dominantes para seu próprio uso, por constante incorporação e transformação de práticas dominantes.

separated categories of activity but they are in dialogue and the boundaries between them are permeable and shifting.”⁷³

Em se tratando do tópico desta seção – tanto quanto em se tratando, evidentemente, do recorte temático desta dissertação – é de particular importância esta discussão sobre *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes*, sobretudo se consideradas as implicações no que diz respeito ao estudo de possíveis convergências ou divergências entre *práticas de letramento* e *eventos de letramento* que têm lugar na escola e aqueles que têm lugar na família, nosso objeto de estudo. Possivelmente um dos maiores desafios do processo de escolarização e dos professores, concebidos como *agentes de letramento* – o que discutiremos à frente –, seja compreender as especificidades dessas relações e o papel que lhes cabe no tratamento delas.

2.2 Letramento familiar versus letramento escolar: uma discussão sobre comunidades de prática

Admitir as distinções e não a padronização das *práticas de letramento* implica considerar que cada grupo social apresenta orientações singulares em se tratando dos usos sociais da escrita. Assim, “[...] em uma mesma comunidade, pode haver diferentes formas de ler e escrever dentro das mesmas práticas, o que implica perceber que a diversidade é a regra, e a padronização é a exceção” (TINOCO, 2008, p.73). Sob essa perspectiva, os *múltiplos letramentos* ou tipos diferentes de *letramento*, a que já fizemos menção nesta dissertação, (BARTON, 1994; ROJO, 2009; OLIVEIRA, 2010) conferem a cada cultura maneiras distintas de conceber a escrita, repercutindo nas relações sociais nelas estabelecidas. Interessa-nos, nesta seção, particularizar usos da escrita em dois entornos culturais específicos – concebidos, aqui, como *comunidades de prática* (WENGER, 1998) –: as *escolas* e as *famílias*. É nossa intenção refletir sobre interfaces entre ambas as instituições no que respeita ao universo infantil.

⁷³ Letramentos vernaculares e institucionais não são independentes e separados por categorias de atividade, mas estão em diálogo e as fronteiras entre eles são permeáveis e mutáveis.

2.2.1 Usos sociais da escrita nas famílias e nas escolas: uma discussão sobre convergências entre práticas vernaculares e demandas institucionais

As teorizações sobre *letramento* e as implicações derivadas de tal conceito requerem sensibilidade à configuração do entorno cultural em que os sujeitos se encontram inseridos, a fim de desconstruir o padrão apregoado na macrocultura grafocêntrica, ideia vinculada ao *modelo autônomo de letramento* e, em tese, muito próxima da realidade tal qual se estabelece nos dias atuais. Entendemos que os sujeitos, já no ambiente familiar, carregam um conjunto de valores e estratégias frente ao reconhecimento das práticas educativas que, dependendo do entorno cultural, tende a ser concebido favorável ou desfavoravelmente. Em nossa compreensão, tal conjunto caracteriza a formação cultural dos indivíduos e, para as finalidades deste estudo, a valoração atribuída à escrita.

No que respeita à escola, é imprescindível, nas práticas escolares, o envolvimento dos alunos em atividades cujos elementos constitutivos sejam trabalhos significativos, de modo que o engajamento dos estudantes nesse processo consista não apenas no cumprimento de aprendizagem de conteúdos determinados *a priori*, mas na construção de um interesse mútuo em torno de tais atividades. Sob essa perspectiva, a aprendizagem consiste em uma questão de pertencimento e de participação em que os membros interagem, aprendem conjuntamente e constroem relações entre si, constituindo, desse modo, uma *comunidade de prática*.

Tal conceito, cunhado por Wenger (1998), referencia um sistema no qual um grupo de pessoas compartilham interesses e objetivos comuns por meio de engajamento e interação em torno de atividades específicas. O autor compreende que as práticas de uma comunidade não existem na abstração, visto que só ganham “forma” na medida em que os indivíduos se engajam em ações cujo significado é negociado com todos os membros do grupo. Escreve Wenger (1998, p. 73-74): “Membership in a community of practice is therefore a matter of mutual engagement. That is what defines the community. A community of practice is not just an aggregate of people defined by

some characteristic⁷⁴.” De acordo com o autor, é na *comunidade de prática* que aprendemos o modo de nos engajarmos em ações com outras pessoas, além de desenvolvermos certas expectativas sobre como interagir e como trabalhar em grupo, tornando-nos capazes de desempenhar um papel nas relações de engajamento que constituem nossa sociedade. No entendimento de Wenger (1998, p.152), “Our competence gains its value through its very partiality. As an identity, this translates into a form of individuality defined with respect to a community⁷⁵”.

Outro aspecto que caracteriza uma *comunidade de prática*, segundo Wenger (1998), é a negociação de um empreendimento conjunto. Sob essa perspectiva, os membros inseridos em uma *comunidade de prática* desenvolvem concepções acerca de metas comuns por meio de um compromisso mútuo; na maioria das vezes, tais metas são assentadas em uma estrutura maior, no entanto os próprios membros do grupo tendem a criar sua própria identidade. Sob esse olhar, há um processo de negociação coletiva, o qual é definido pelos indivíduos que a desempenham, fazendo-o em responsabilidade mútua.

Desse modo, entende Wenger (1998), uma *comunidade de prática* consolida-se como tal a partir do momento no qual os membros engajam-se uns com os outros e reconhecem os outros como participantes dessa mesma comunidade. Para o autor, esse é o ponto de partida para o qual os indivíduos assumem sua identidade perante o mundo. Escreve Wenger (1998, p.149)

There is a profound connection between identity and practice. [...] practice entails the negotiation of ways of being a person in that context. This negotiation may be silent; participants may not necessarily talk directly about that issue. But whether or not they address the question directly, they deal with it through the way they engage in action with one another and relate to one another. Inevitably, our practices deal with the profound

⁷⁴ Participação em uma comunidade de prática é, portanto, uma questão de engajamento mútuo. Isso é o que define uma comunidade. A comunidade de prática não é apenas um agregado de pessoas definidas por algumas características.

⁷⁵ Nossa competência ganha seu valor por meio de sua parcialidade. Como uma identidade, isso traduz uma forma de individualidade definida com respeito a uma comunidade.

issue of how to be a human being. In this sense, the formation of a community of practice is also the negotiation of identities⁷⁶.

Para o autor, na medida em que experienciamos e participamos de uma comunidade, construímos nossa própria identidade; desse modo, a experiência define a identidade na prática e constitui um modo de ser e de engajar-se no mundo. Tal identidade, no entanto, não consiste em auto-imagem, tampouco no que os outros indivíduos falam ou pensam sobre nós, embora isso seja parte do nosso modo de viver; a identidade é revelada pela forma de como somos em nosso cotidiano, ou seja, a “Identity in practice is defined socially [...] because it is produced as a lived experience of participation in specific communities”⁷⁷ (WENGER, 1998, p.151). Para Wenger (1998, p.151):

As identity, then, is a layering of events participation and reification by which our experience and its social interpretation inform each other. As we encounter our effects on the world and develop our relations with others, these layers build open each other to produce our identity as a very complex interweaving of participative experience and reificative projections. Bringing the two together through the negotiation of meaning, we construct who we are. In the same way that meaning exists in its negotiation, identity exists - not as an object in and of itself - but in the constant work of negotiating the self. It is in this cascading interplay of participation and reification that our

⁷⁶ Há uma profunda conexão entre identidade e prática. [...] prática implica a negociação das maneiras de ser uma pessoa em seu contexto. Essa negociação pode ser silenciosa; participantes podem não necessariamente falar diretamente sobre o assunto. Mas mesmo se eles não se dirigem diretamente a essa questão, eles lidam com isso por meio da maneira como se engajam na ação um com o outro e relacionado com outros. Inevitavelmente, nossas práticas lidam com a questão de como ser um ser humano. Nesse sentido, a formação de uma comunidade de prática é, também, uma negociação de identidades.

⁷⁷ Identidade na prática é definida socialmente [...] porque é produzida como uma experiência vivida de participação em comunidades específicas.

experience of life becomes one of identity, and indeed of human existence and consciousness.⁷⁸

No entendimento de Wenger (1998), os membros de uma *comunidade de prática* encontram-se situados em um território familiar, segundo o qual podem lidar com eles mesmos competentemente, adquirindo experiência de modo que se reconheçam como indivíduos competentes em suas ações. Sob essa perspectiva, os membros tendem a compreender as formas de engajamento com os demais membros, entendendo o que eles fazem e como eles fazem. De acordo com Wenger (1998, p. 153),

[...] membership in a community of practices translates into an identity as a form of competence. An identity in this sense is relating to the world as a particular mix of the familiar and the foreign, the obvious and the mysterious, the transparent and the opaque. We experience and manifest our selves by what we recognize and what we don't, what we grasp immediately and what we can't interpret, what we can appropriate and what alienates us, what we can press into service and what we can't use, what we can negotiate and what remains out of reach. In practice, we know who we are by what is familiar, understandable, usable, negotiable; we know who we are not by what is foreign, opaque, unwieldy, unproductive.⁷⁹

⁷⁸ Como identidade, então, é uma superposição de eventos participativos e reificação pela qual nossa experiência e sua interpretação social informam uma à outra. Assim como encontramos nossos efeitos no mundo e desenvolvemos nossas relações com os outros, essas camadas constroem abertamente uma a outra para produzir nossa identidade como um complexo entrelaçamento de experiências participativas e projeções reificativas. Ao trazer os dois juntos por meio da negociação de significado, nós nos construímos. Da mesma forma que o significado existe em sua negociação, a identidade existe – não como um objeto em si – mas no trabalho constante de negociação. É nesse jogo em cascata de participação e reificação que nossa experiência de vida torna-se uma identidade, e na verdade da existência humana e da consciência.

⁷⁹ Membros de uma comunidade de prática traduz uma identidade como uma forma de competência. Identidade, nesse sentido, está relacionada ao mundo como uma particular mistura de familiares e de estrangeiros, o óbvio e o misterioso, o transparente e o opaco. Nós experienciamos e manifestamos nós mesmos pelo que reconhecemos ou não, o que

Essa discussão remete às teorizações de Machado (2000 [1995]), segundo o qual o conhecimento consiste em algo tecido em rede, ou seja, o conhecimento é tomado como uma *rede de significações*; sob essa perspectiva, os significados constituem, assim, *feixes de relações* que implicam “[...] *teias*, [...] *redes, construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização*” (MACHADO, 2000 [1995], p. 138). No entendimento de Almeida (2005, p.20)

[...] conhecer seria entrelaçar os fios das diversas experiências humanas, tecendo redes que, longe de representar um todo acabado, estariam em constante processo de retessitura. Não se trata, portanto, de acumular conhecimento, mas de estabelecer e reestabelecer entrelaces, nós provisórios, com os fios que vamos encontrando.

Sob esse olhar, segundo Almeida (2005), os sujeitos que atribuem sentido e interagem com a linguagem consistem em sujeitos situados sócio-historicamente, tal qual suscitado nos estudos do *letramento*. Desse modo, a produção de significado “[...] têm [...] origem social, forma tecidos [...] ao longo das experiências vividas em diversos contextos, estando em constante reformulação” (ALMEIDA, 2005, p.21).

Essa percepção surge a partir de uma concepção de cunho holístico e processual, uma vez que enfatiza os conhecimentos tecidos no contexto extraescolar, o que historicamente, em tese, tem sido pouco valorizado pela tradição pedagógica. Sob essa perspectiva, a ênfase recai nas inter-relações entre diversos indivíduos da tessitura do conhecimento, visto que

compreendemos imediatamente e o que não podemos interpretar, o que podemos apropriar e o que nos aliena, o que podemos pressionar no serviço e o que não podemos usar, o que podemos negociar e o que continua fora do alcance. Na prática, nós sabemos quem somos pelo que é familiar, entendível, útil e negociável; nós somos os quem somos, não pelo que é estranho, opaco, pesado, improdutivo.

Estes não estariam mais restritos a alunos e professores, mas incluiriam todos os que participam de interações significativas, dentro e fora da escola, contribuindo assim para a formação do aprendiz. Projetos para além do espaço/tempo da sala de aula e mesmo da escola tenderiam a ser privilegiados, em detrimento de uma organização disciplinar e hierárquica de disciplinas, espaços, tempos e atores (ALMEIDA, 2005, p. 21)

No âmbito dessa discussão acerca dos usos sociais da escrita na família e na escola, vale referenciar as teorizações acerca do *letramento emergente* que tem por objetivo teorizar sobre questões de leitura precoce e desenvolvimento da escrita em indivíduos ainda na infância. No entendimento de Zygouris-Coe (2001), esse termo parte do princípio de que a criança, antes mesmo de se aventurar no espaço escolar, adquire conhecimentos sobre linguagem, leitura e escrita. O autora compreende que

Literacy development does not begin upon entering the school gate; rather, it begins early in life and is ongoing. Literacy development occurs in the everyday contexts of the home, community, and school through meaningful and functional experiences that require the use of literacy in settings that are part of the child's everyday life. These settings are mostly social, with adults and children interacting through sharing, collaboration, and mentoring⁸⁰. (ZYGOURIS-COE, 2001, p.6)

Zygouris-Coe (2001), compreende que, ao que parece, a grande

⁸⁰ O desenvolvimento do letramento não começa assim que entramos no portão da escola; mas começa cedo na vida e é contínuo. O desenvolvimento do letramento ocorre nos contextos cotidianos da família, comunidade e escola por meio de experiências significativas e funcionais que requerem o uso do letramento em configurações que são parte da vida cotidiana das crianças. Essas configurações são, em sua maioria, sociais, com adultos e crianças interagindo por meio de troca, colaboração e menção.

maioria das crianças inseridas em nossa sociedade tende a apresentar entendimentos e aprendizagens referentemente à leitura e à escrita muito cedo em suas vidas, de modo que, já por volta do dois ou três anos de idade, é capaz de identificar diversos artefatos provenientes da sociedade grafocêntrica, tais como *sinais*, *etiquetas* e *logos*. Para a autora, o desenvolvimento do *letramento* ocorre por meio de experiências diretas, nas quais a criança compreendem que a escrita tem uma finalidade comunicativa, a exemplo de leitura de *cartas*, de *manuals de instrução* ou mesmo *convites para festas de aniversário*. No entendimento de Zygoris-Coe (2001), um ambiente no qual há uma variedade de materiais impressos, e em nosso entendimento, *eventos de letramentos* diversificados, implica maiores oportunidades de as crianças desenvolverem seu *letramento* em experiências precoces, antes mesmo do processo de escolarização.

Hall (1987) também apresentou algumas suposições em torno da perspectiva do *letramento emergente*. No entendimento da autora, a leitura e a escrita consistem em processos que não devem ser dicotomizados, uma vez que estão intimamente relacionados. Por consistirem atividades essencialmente sociais, não devem ser artificialmente isolados apenas para instrução; sob essa ótica, segundo Hall (1987), grande parte das crianças ingressantes na pré-escola já possuem expressivos conhecimentos acerca da escrita sem qualquer tipo de exposição à instrução formal.

Acerca disso, vale referenciar Gee (2004) ao chamar a atenção para a urgência em propor, com respeito à escrita, a ruptura da dicotomia existente entre *processos naturais* e *processos de instrução*. De acordo com o autor, entidades governamentais têm advogado em favor da hipótese de que estamos vivenciando uma provável “crise da leitura”. No entendimento de alguns estudiosos, adverte Gee (2004), esse fenômeno ocorre devido ao fato de as crianças não obterem, na escola, instrução suficiente sobre a dimensão sistêmica do código alfabético. Sob essa perspectiva, que supõe o ato de ler como *processo de instrução*, vale o registro do autor: “First there is instruction on ‘phonemic awareness’ [...], then on phonics [...], then practice with fluent oral reading [...], then work on comprehension skills”⁸¹(GEE,

⁸¹ Primeiro, há instrução em ‘conscientização fonêmica’ [...], então em [domínio] fônico [...], em seguida prática com leitura oral fluente [...], depois trabalho em habilidades de compreensão.

2004, p.10). Os pesquisadores que se posicionam em favor desse modelo argumentam que a aprendizagem da leitura requer instruções, tal qual o aprendizado da Física.

Sob outro viés teórico, encontra-se uma linha de estudiosos que advogam em favor da alegação de que a leitura não constitui um *processo de instrução*. Essa vertente defende “[...] that learning to read is a ‘natural’ process in the same way in which the acquisition of one’s native language is a natural process”⁸² (GEE, 2004, p.10). Gee (2004), por sua vez, entende que a aprendizagem de leitura não pode ser considerada como um *processo natural* – o que remete a posições de Heath (2001[1982]) anteriormente registradas neste aporte teórico –, tampouco como um *processo de instrução* tal qual se dá com a apropriação de conhecimentos enciclopédicos.

Para o autor (2004, p.11), “There are actually three major learning processes in human development, not two (natural and instructed)”⁸³. O terceiro processo consiste, no entendimento de Gee (2004), no *processo cultural*, do qual são exemplos cozinhar, contar histórias, caçar, entre outras atividades, ou seja, habilidades, comportamentos, conhecimentos construídos na vivência intersubjetiva culturalmente situada.

O ambiente escolar tende a não possibilitar o aprendizado da leitura tomada como *processo cultural*, tal como entendemos deva ocorrer na sociedade moderna. Os processos culturais implicam naturalização por meio da vivência em contextos de sentido e não apenas por meio da escolarização formal. Sob esse ponto de vista, Gee (2004) advoga em favor da hipótese de que o processo respectivo à leitura é um *processo cultural*, que se constrói nos meandros da cultura humana. Crianças que aprendem leitura como um *processo cultural*, antes mesmo de ir à escola, tendem a ter mais “sucesso” no processo de escolarização, ao passo que crianças que aprendem a ler como *processo instrucional* na escola ficam, evidentemente, em franca desvantagem.

Os estudos de Heath (2001 [1982]) ancoram essa compreensão. Essa autora, em seus estudos etnográficos, focaliza implicações

⁸² [...] que aprender a ler é um processo ‘natural’ do mesmo jeito que a aquisição da língua nativa é um processo natural.

⁸³ Na verdade são três os maiores processos de aprendizado no desenvolvimento humano, e não dois (natural e instruído)

familiares de uso da escrita no desempenho escolar das crianças. Em se tratando da formação familiar, escreve:

[...] the *culture* children learn as they grow up is, in fact, “ways of taking” meaning from the environment around them. The means of making sense from books and relating their contents to knowledge about the real world is but one “way of taking” that is often interpreted as “natural” rather than learned.⁸⁴ (HEATH, 2001 [1982], P. 318)

A autora (2001[1982]) realizou um estudo, amplamente conhecido e referenciado, de cunho etnográfico, com crianças oriundas de comunidades estadunidenses de Maintown, Roadville e Trackton, relacionando as *práticas de letramento* que caracterizavam o cotidiano dessas crianças e as convergências entre tais práticas e os usos da escrita na escola. A pesquisa empreendida pela etnógrafa teve dentre seus focos a contação de histórias a que os pais procedem ou não na hora em que as crianças vão dormir.

Na comunidade de Maintown, caracterizada por famílias com alto nível de escolarização, a etnógrafa observou que, já aos seis meses de idade, as crianças prestam atenção a livros e similares. A decoração de seus quartos contém caracteres encontrados em livros. Devido a essa interação, as crianças dessa idade já detêm substantivas informações acerca desses materiais impressos.

Nessa comunidade, quando as crianças começam a verbalizar conteúdos existentes nos livros, os pais costumam estimular essas atividades com perguntas instigantes referentes ao texto. Quando saem às ruas, tendem a trazer o livro para o contexto em que se inserem, a exemplo de comparações entre personagens das histórias com seres do mundo real. Para essas famílias, atividades e questões relativas à leitura são naturalísticas, uma vez que a consistência dessas mesmas atividades implica formas de entretenimento.

⁸⁴ [...] a *cultura* que é apreendida pelas crianças enquanto elas crescem é, de fato, “modos de pegar” significados do ambiente que as cerca. Os meios de fazer sentido a partir de livros e relacionando seus conteúdos a conhecimentos do mundo real não são mais do que um “modo de pegar” que é frequentemente interpretado como “natural” ao invés de aprendido.

Esse comportamento tem importância particularmente significativa na hora em que as crianças vão dormir. Quando essas crianças estão se preparando para tal, os pais tomam livros à mão, e, quando isso não lhes é possível, valem-se de interações de outra natureza com as crianças, referenciando, por exemplo, diferentes itens do conteúdo de histórias e instigando as crianças a descrevê-los ou compará-los com objetos de seu ambiente familiar. Nessa comunidade as crianças são estimuladas constantemente a interromper a contação de histórias a fim de interagir com o adulto, expandindo o conteúdo objeto de leitura. Nesses momentos, as questões apontadas pelos pais são bastante similares às atividades escolares, sobretudo em séries mais avançadas. Para Heath (2001[1982], p.322), nessa comunidade os pais conferem expressiva relevância à leitura:

In this study, writing was found to be somewhat less acceptable as an “anytime activity” since adults have rigid rules about times, places, and materials for writing. The only restriction on book reading concern taking good care of books [...]. In their talk to children about books and in their explanations of why they buy children’s books, adults link school success to ‘learning to love books’, ‘learning what books can do for you’[...]⁸⁵

A pesquisadora (2001[1982]) considera que as rotinas de contar histórias na hora de dormir ensinam as crianças a perceberem o significado do livro, uma vez que esse tipo de atividade implica, por parte das crianças, a aquisição de hábitos e valores acerca da escrita.

Na comunidade de Roadville, com prevalência de indivíduos brancos, trabalhadores de um moinho têxtil, a configuração familiar é aparentemente semelhante à comunidade anterior. Nessas famílias, as crianças desde cedo estão imersas e expostas no/ao ambiente escrito. Os

⁸⁵ Neste estudo, foi descoberto que escrever é uma atividade pouco aceita como podendo ser realizada a “qualquer hora”, pois adultos têm regras rígidas sobre tempo, lugar e materiais para escrever. A única restrição à leitura de livros se refere a ter cuidado com eles [...]. Nas suas conversas com as crianças sobre livros e em suas explicações sobre por que comprarem livros infantis, os adultos relacionaram sucesso escolar com ‘aprender a amar livros’, ‘aprender o que os livros podem fazer por você’ [...].

quartos dos bebês caracterizam-se por paredes decoradas com pinturas baseadas em versos infantis e, ainda bem pequenas, as crianças são estimuladas a observar as paredes decoradas. Conforme as crianças vão crescendo, os adultos atentam para o som de suas palavras, as repetem e as expandem em sentenças diversificadas.

As crianças são estimuladas precocemente ao uso de fórmulas de cortesia como “tchau” e “obrigada”. À medida que consolidam o processo de aquisição da linguagem, tais fórmulas são associadas a cortesias dos personagens de livros e da televisão. Livros de pano são característicos nesta fase. Com o passar do tempo, tais crianças ganham livros que contêm sons, cheiros e diferentes texturas. Obras típicas são livros com o alfabeto e números ou mesmo livros de versos infantis, histórias bíblicas simplificadas ou histórias da vida real de fins didatizantes. Em Roadville, atividades de leitura ou relacionadas à leitura ocorrem mais frequentemente na hora de dormir. Nos finais de semana, pais costumam ler para as crianças por algum tempo.

Essas características evidenciam a orientação desde cedo para a palavra escrita, assim como ocorre na comunidade de Maintown. Há, entretanto, distinções bem marcantes no que tange à maneira como essas comunidades lidam com *eventos de letramento*, para evocar teorizações de Barton (1994). À medida que as crianças de Roadville crescem, há um constante desejo de interagir com os adultos durante as histórias, contudo tais interações tendem a ser podadas, uma vez que, para os membros desta comunidade, as crianças devem apenas ouvir enquanto alguém verbaliza. As diferenças no que se refere a essas duas comunidades são substanciais: em Roadville, os adultos não expandem os conteúdos e os procedimentos relativos a *eventos de letramento* para além da leitura de livros, ao passo que, em Maintown, esse é um comportamento recorrente.

Sobre o conteúdo dessas discussões, vale mencionar Terzi (2006, p.113):

[..] a escrita [pode ser tomada] num contínuo comunicativo do qual a oralidade é parte constitutiva e transformadora; a influência da experiência da oralidade está presente durante

todo o processo de construção da escrita. A oralidade e a escrita [são] [...] duas maneiras de significar, e a maneira já conhecida torna-se o ponto de referência para a compreensão da maneira ainda desconhecida. Porém a contraposição das duas modalidades não se dá unidirecionalmente. Ao mesmo tempo em que a experiência linguística da oralidade influencia a compreensão do funcionamento da escrita, essa compreensão torna mais claro para as crianças o funcionamento da língua oral e a enriquece.

Tais características das comunidades trazem implicações significativas relativas às habilidades de meninos e meninas na escola. No estudo de Heath (2001 [1982]), quando as crianças de Roadville vão a essa instituição, elas têm bom desempenho no estágio inicial (três primeiras séries). Discriminam parte do alfabeto, algumas cores ou números, assim como podem reconhecer seus nomes e narrar endereço e nome de seus pais. Participam de atividades de contação de histórias, assim como realizam bem a leitura de livros didáticos e identificam elementos das histórias, letras ou partes constitutivas das palavras. Quando, porém, as atividades são consideradas muito avançadas e requerem maior independência, essas crianças tendem a apresentar dificuldades para realizá-las, diferenciando-as das crianças de Maintown. Essas considerações de Heath (2001 [1982]) nos remetem a Lahire (2008[1995] p. 20, grifo do autor):

A familiaridade com a leitura, particularmente, pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o “sucesso” escolar: sabemos, por exemplo, que a leitura em voz alta de narrativas escritas, combinada com a discussão dessas narrativas com a criança, está em correlação extrema com o “sucesso” escolar em leitura.

Já na comunidade de Trackton, terceira comunidade focalizada por Heath (2001 [1982]), os bebês, apesar de estarem imersos em relações interpessoais, expostos a enunciações verbais e não-verbais,

tendem a não ter oportunidade de interagir linguisticamente com os adultos. Quando as crianças balbuciam, os pais categorizam esses “sons” como simples vocalizações aleatórias, não tentando interpretá-los como tentativa de comunicação dos bebês. Nessas famílias, raramente há acesso a livros infantis. Os materiais impressos encontrados nas residências são *jornais*, *calendários*, materiais enviados da escola para a casa, *panfletos* advertindo sobre novos carros, *jogos de televisão*, *Bíblia* e materiais relacionados à igreja. Não há materiais específicos para as crianças (exceto da escola dominical) e não há interação no que tange à leitura entre adultos e crianças, o que implica, entre outros comportamentos, não haver contação de histórias na hora de dormir. O espaço em que as crianças são “convidadas” a narrar histórias diz respeito a contarem acontecimentos correspondentes a fatos de sua vida não relacionados diretamente a materiais impressos.

Os resultados da análise de Heath (2001[1982]) sugerem que os usos sociais da escrita na comunidade de Maintown são muito semelhantes ao que acontece na escola. Já nas comunidades de Roadville e Trackton, esses usos são bem distintos das práticas escolarizadas; garantem-se, assim, às crianças da comunidade de Maintown maiores probabilidades de “sucesso escolar” do que às crianças pertencentes às outras comunidades. Compreendemos que

Esse estudo [...] [em tese], sinaliza para o fato de que o modelo de letramento prevalecente na escola é o autônomo e favorece crianças de grupos majoritários altamente escolarizados, não se mostrando convergente com as experiências de escrita das crianças de grupos marcados por menores níveis de escolarização. A pesquisa aponta para a impropriedade da ação escolar, em razão da prevalência de um modelo unilinear de desenvolvimento na aquisição de usos e estruturas linguísticas, o que denega a diversidade cultural de modos de apropriação de conhecimento, uma vez que diferentes agrupamentos culturais lidam com a escrita em práticas diferenciadas. (CERUTTI-RIZZATTI, 2008, p.8)

Ainda em se tratando do *letramento* no ambiente familiar e interfaces com o ambiente escolar, vale referenciar os estudos de Goodman (1988), autora que, embora em perspectiva teoricamente distinta da que adotamos aqui, descreve o desenvolvimento do *letramento* inicial em crianças com idades entre dois e seis anos, em fase de pré-escolarização. Para Goodman (1988), as crianças, antes mesmo de entrarem nos muros escolares, já carregam consigo uma ampla experiência com a linguagem escrita. Algumas dessas crianças desenvolvem tal experiência com apenas seis meses de idade, a exemplo de atividades de contação de histórias realizada pelas mães em *eventos de letramento*⁸⁶ emocionalmente gratificantes. Por outro lado, outras crianças tendem a tomar parte da escrita por meio de outros *eventos de letramento*, mais ligados aos *letramentos vernaculares* (HAMILTON, 2000a). Escreve Goodman (1988, p. 313, grifo da autora):

The child learns how to mean through written as well as spoken language. Initially, as children interact with the literacy events and implements in their cultures, they grow curious and form hypotheses about their functions and purposes. They discover, as they are immersed in using written language and watching others use it, that *written language makes sense*. It communicates or says something. As this generalizations begins to develop, children also become concerned with the organization of written language in terms of *how it make sense*. They begin to find stability and order in the form of written language in the everyday context of its functional use. As these two generalizations are developing, children discover that *they can make sense through written language* as they use it themselves.⁸⁷

⁸⁶ Ainda que a autora use essa expressão, não a concebe tal qual o fazemos, nesta dissertação, com base nos estudos do letramento; *evento de letramento*, em Goodman (1988), remete, de modo genérico, a usos da escrita. Em que pese essas diferenças, entendemos válidas as remissões que a estudiosa faz ao universo infantil em se tratando das vivências com a escrita.

⁸⁷ A criança aprende como significar por meio da língua escrita assim como pela oral. Inicialmente, assim como as crianças interagem com os eventos de letramento e implementam suas culturas, elas crescem curiosas e formam hipóteses sobre seu funcionamento e propósitos. Elas descobrem, desde quando estão imersas

Ainda que a autora esteja visivelmente mais preocupada com a interação da criança *com o material escrito* e não com as interações sociais que empreende *por meio dele*, concordamos com Goodman (1998) na compreensão de que as crianças desenvolvem a leitura e a escrita quando participam de *eventos de letramento* significativos, desenvolvendo o controle sobre as funções e formas da leitura. Para a estudiosa, na medida em que os sujeitos participam de *eventos de letramento* que fazem parte do cotidiano, ligados, em nosso entendimento, aos *letramentos vernaculares* (HAMILTON, 2000)⁸⁸, as diferenças de aprendizagem entre crianças de classes sociais distintas são mínimas; no entanto, quando as participações em *eventos de letramento* se tornam mais distantes das práticas vernaculares, a exemplo – entendemos – de *eventos de letramento* ligados aos *letramentos dominantes* (HAMILTON, 2000a), as diferenças de aprendizagem tornam-se bem mais acentuadas. No entendimento de Goodman (1988), crianças provenientes de classe média, e, em tese, mais escolarizadas, tendem a apresentar maior facilidade no manuseio e na atribuição de significado a materiais escritos ligados a instituições de prestígio. As diferenças entre tais grupos, ao que parece, tal qual suscitado nos estudos de Heath (2001[1982]), dizem respeito à participação em diferentes *eventos de letramento* por parte de cada grupo ou de cada indivíduo.

Com base nessas argumentações, Goodman (1988, p.315-316) compreende que, nesse processo participativo, as crianças tendem a desenvolver três grandes princípios da escrita, tais como

The *relational* or *semiotic principles* are the understandings that children have about the ways that meaning is represented in written language and the ways that both oral and written language interrelate to represent meaning. The *functional*

nos usos da língua escrita e assistindo os outros usando, assim *a língua escrita faz sentido*. Ela comunica ou diz algo. Desde quando essas generalizações começam a se desenvolver, as crianças, também, se concentram na organização da língua escrita em termos de *como isso faz sentido*. Elas começam a achar estabilidade e pedir na forma da língua escrita nos contextos cotidianos de seu uso funcional. Assim que essas duas generalizações se desenvolvem, as crianças descobrem que *elas podem fazer sentido por meio da língua escrita* usando elas mesmas.

⁸⁸ A articulação com o pensamento de Mary Hamilton é de nossa responsabilidade.

principles are the understandings that children have about the reasons and purposes for written language. The *linguistic principles* are the understandings children have about how written language is organized and displayed so that communication can occur, considering the orthographic, graphophonic, syntactic, semantic, and pragmatic systems of language.⁸⁹

Ainda em se tratando desta discussão e retomando a perspectiva dos estudos do letramento sob a égide do *modelo ideológico*, vale referenciar a pesquisa empreendida por Pitt (2000), autora que descreve a análise de programas televisivos empreendidos pela Basic Skills Agency (BSA), exibidos pela televisão inglesa, sobre *letramento familiar*. O principal objetivo de tais programas é mostrar aos espectadores momentos de interação entre pais e filhos em *eventos de letramento* específicos, a fim de “To increase knowledge and understanding of constructive approaches to family literacies⁹⁰” (PITT, 2000, p.109); tais programas televisivos estão voltados principalmente para professores, no entanto tendem a envolver, concomitantemente, pais, alunos e diretores.

O modelo da BSA de *letramento familiar*, segundo Pitt (2000), agasalha *práticas de letramento* constituídas em três domínios, tais como o domínio privado da casa e da família, o domínio público da escola e o domínio público do local de trabalho. Tal modelo abarca momentos distintos abordando trabalhos específicos com os pais, trabalhos específicos com as crianças e atividades conjuntas, nas quais participam pais e crianças. A autora, nesse estudo, faz uma crítica ao programa da BSA, uma vez que, em sua perspectiva, tal programa assenta-se em uma concepção de *letramento* fundada em interesses institucionalizados com motivações políticas e econômicas, o que

⁸⁹ Os *princípios relacionais* ou *semióticos* consistem no entendimento que as crianças têm sobre as maneiras que os significados são representados na língua escrita e as maneiras que ambas, língua escrita e oral, se inter-relacionam para representar o significado. Os *princípios funcionais* são o entendimento que as crianças têm sobre as razões e propósitos para a língua escrita. Os *princípios linguísticos* são o entendimento que as crianças têm de como a língua escrita é organizada e disposta para que a comunicação possa ocorrer, considerando sistemas ortográficos, grafofônicos, sintático, semântico e pragmático da língua.

⁹⁰ Aumentar o conhecimento e a compreensão das abordagens construtivas para letramento familiar.

sugere vinculação biunívoca com práticas escolares. Escreve a autora (2000, p. 112):

To begin with environment, the cultural and physical context of nearly all the adult literacy events show in these programmes is that of the school classroom. Except for one project which takes place at a family centre, all the courses are situated in primary or nursery school buildings. Literacy events take place with the parents sitting round tables put together and filled with ring binders and texts prepared for the classes. There is usually a flipchart and often we seen the teacher standing at this flipchart talking, and the parents sitting around the tables, listening. We also often see them working in smaller groups discussing various texts or making things. This behaviour and the artefacts that can be seen in these television texts belong to the institutional practices of formal education⁹¹.

A criatividade e o potencial para problematizar o fenômeno do *letramento*, para Pitt (2000), é restrita aos adultos identificados como pais; o sucesso na leitura e na escrita como o aluno está cercado por práticas escolares que controlam o acesso e a propriedade de textos e práticas. Sob essa ótica, o adulto como cidadão e usuário do *letramento* em contextos situados não faz parte do foco da proposta. Desse modo, pais que vivem fora da sala de aula são marginalizados nos textos e nas práticas de sala dos programas de TV, isso reduz as oportunidades de

⁹¹ Para começar com o meio ambiente, o contexto cultural e físico de quase todos os eventos de letramento de adulto mostrados nesses programas são os da sala de aula. Exceto um projeto que se localiza no centro familiar, todos os cursos são situados no primário ou prédios escolares de berçário. Eventos de letramento acontecem com seus pais sentados em mesas redondas juntas e cheias de classificadores e textos preparados para as aulas. Há, geralmente, um quadro e, usualmente, vimos os professores em pé ao lado desse quadro e falando, e os pais, sentados ao redor das mesas, ouvindo. Nós, também, geralmente, os vimos trabalhando em pequenos grupos discutindo vários textos ou fazendo coisas. Este comportamento e artefatos que podem ser vistos nesses textos de televisão pertencem às práticas institucionais da educação formal.

explorar a diversidade das *práticas de letramento* que podem ser encontradas em casa tanto quanto reduz o potencial desse modelo de educação para contribuir para uma sociedade menos hierárquica.

A razão de mencionarmos esse exemplo pontual é atentar para a forma estereotípica com que o *letramento familiar* tende a ser concebido por agências dominantes. Nessa discussão, vale referenciar Lahire (2008 [1995]), ainda que o espectro sobre o qual incida seu estudo seja mais amplo que o universo da escrita. O autor trata das implicações da inserção social em um plano mais amplo, o que entendemos possível estender para o aprendizado da leitura.

O sociológico realizou uma pesquisa com 27 alunos da 2ª série do 1º grau. Todas as crianças inseridas no estudo caracterizavam-se por um conjunto de condições culturais e econômicas análogos. A análise empreendida teve como ponto de partida a caracterização das configurações familiares e os resultados obtidos pelas crianças no universo escolar. De acordo com Lahire, discursos sociais apontam que os casos considerados como possíveis “fracassos” escolares devem-se, em grande medida, a condições socioeconômicas dos sujeitos. O autor contrapõe-se a essa argumentação, já que no decorrer de seu estudo observou que

Comparando algumas famílias a partir do conjunto dos atributos ou dos recursos dos quais “objetivamente” dispõem, não se conseguirá chegar a nenhuma conclusão: famílias não totalmente “desprovidas de recursos”, sobretudo do ponto de vista do capital escolar, possuem filhos com enormes dificuldades escolares, ao passo que outras, cujas características objetivas levariam a pensar que a escolaridade dos filhos poderia ser custosa, possuem crianças com boa e mesmo muito boa situação escolar (2008 [1995], p.11-12)

Lahire (2008 [1995]) compreende que é preciso abandonar a perspectiva macrosociológica, uma vez que, em seu entendimento, a relevância para tais estudos está em dados estatísticos de natureza etnográfica. Para o autor, apesar de a sociedade considerar as classes populares de forma homogênea, homogeneidade que se estenderia a

práticas de letramento, pesquisas no campo da sociologia vêm ratificando uma substantiva diversidade no interior de grupos humanos concebidos como *classes*. Essas considerações parecem extensivas aos usos da escrita, ou seja, as *práticas de letramento* estariam a exigir o olhar de uma sociologia individual, não sendo possível caracterizá-las no âmbito de grupos humanos previamente categorizados como monolíticos.

Outro aspecto apontado nos estudos de Lahire (2008 [1995]) diz respeito aos casos em que, supostamente, existe expressiva omissão parental nas camadas populares. Segundo o estudioso, esse fenômeno, alegado pelas mais diversas instâncias escolares, constitui um mito. Parece comum que professores ignorem a lógica que predomina nas configurações familiares, a qual se elicia a partir do desempenho que o aluno demonstra no espaço escolar, o que implica atribuir um rótulo de negligência aos pais. Esse discurso escolar, tal como historicamente tem sido apontado, demonstra, segundo o autor, propensões um tanto equivocadas. Assim como os estudos de Heath (2001[1982]), a pesquisa de Lahire evidencia que famílias atribuem à escola um papel importante para o desenvolvimento das crianças. Escreve Lahire (2008 [1995], p.334):

[...] é importante destacar que os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, freqüentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, a “confessar” a indignidade de suas tarefas: almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizador que o deles.

Outra consideração imbricada nos estudos de Lahire (2008 [1995]) que merece destaque no âmbito dessa discussão se refere ao conceito de *capital cultural*, derivado de Bourdieu e Passeron (1970). As impressões do autor evidenciam que o *capital cultural* familiar implica uma melhor ou pior apropriação da escrita por parte das crianças investigadas. Sob o ponto de vista do autor, no entanto, a existência desse capital no seio familiar não é garantia de “sucesso” escolar entre todos os indivíduos inseridos nessas famílias.

Isso implica considerar que não basta à criança estar inserida em um ambiente no qual haja *capital cultural*, uma vez que é necessária

a transmissão desse capital a fim de potencializar a apropriação de conhecimentos. Para o autor, os indivíduos que possuem as disposições culturais susceptíveis de ajudar a criança e de socializá-las num sentido da perspectiva escolar nem sempre produzem efeitos de socialização. Não basta, pois, que os pais detenham erudição, o mais importante é potencializar a transmissão desse conhecimento, implicando a apropriação desse conhecimento por parte dos filhos. O estudo do autor demonstra que, não raro, há *capital cultural* nas famílias, mas o detentor desse capital, por razões diversas, não convive com a criança em tempo suficiente para socializá-lo.

Importa referenciar aqui Mendes (2009) acerca da proposta de *microcultura grafocêntrica* eliciada em seus estudos. Cerutti-Rizzatti (2009, p.3), sobre esse conceito, escreve: “[...] as configurações do entorno familiar e escolar de que toma parte a criança são substantivamente relevantes na apropriação de informações sobre a escrita”. No entendimento dessa pesquisadora, parece lícito afirmar que crianças inseridas em contextos nos quais há uma alta incidência dos mais variados *eventos de letramento* tendem, naturalmente, a potencializar o desenvolvimento da aprendizagem a respeito das funções sociais subjacentes à escrita e das configurações dessa mesma escrita no que tange a tais funções.

Os estudos referenciados nesta subseção sinalizam para interrelações entre práticas de uso da escrita familiares e práticas de uso da escrita escolares, atentando para uma disponibilização maior ou menor de capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1970) acerca dos usos da escrita. À luz desses estudos e de nossas vivências em campo – as quais discutiremos à frente –, entendemos serem complexas as implicações no que diz respeito a uma maior ou menor convergência entre experiências familiares com a escrita e demandas escolares relacionadas ao uso dessa modalidade da língua. Parece certo que os entornos sociais com maiores níveis de escolarização vivenciem contextos de maior grafocentrismo e, por via de consequência as crianças dele oriundas sintam-se mais à vontade na escola; e seguramente não é gratuito que tais entornos correspondam às populações socioeconomicamente privilegiadas.

Importa compreender, porém, que, em contextos de baixos níveis de escolarização, a não existência de capital cultural atinente a diferentes usos da escrita dá lugar a um *capital axiológico* (com base

em LAHIRE, 2008 [1995]) de ampla valoração em relação a esses usos – familiares não dispõem de conteúdos culturais para socializar com as crianças, mas compartilham com seus filhos (e os instigam a fazê-lo) a valoração da amplificação dos domínios dessa modalidade da língua.

2.2.2 Saberes objetificados historicamente via escolarização: a apropriação dos letramentos dominantes

Refletimos até aqui, neste capítulo, sobre maiores ou menores convergências entre *práticas de letramento familiares* e *práticas de letramento escolares*, bem como sobre a existência ou não de *capital cultural* (BOURDIEU; PASSERON, 1970) disponível para socialização nas *comunidades de prática* (WENGER, 1998) que constituem os entornos socioculturais em que as crianças estabelecem relações intersubjetivas, por meio das quais se apropriam da cultura (VIGOTSKI, 1998 [1978]) e compartilham da identidade de seu grupo social.

Nessa reflexão, pontuamos nosso entendimento acerca da maior similitude entre *práticas de letramento* familiares e escolares nos entornos grafocêntricos que se caracterizam por melhores níveis de escolarização e melhores condições socioeconômicas. Crianças oriundas desses entornos tendem a se identificar de modo mais efetivo com a ambientação escolar; e isso, em tese, favorece o processo de apropriação de conhecimento, o qual, na maioria das vezes, tem amplo lugar também na ambientação familiar dessas crianças.

Importa, pois, na última subseção deste capítulo, tematizarmos implicações de aprendizagem decorrentes desses processos. Reiteramos nossa compreensão de que a escola, com instituição, tende a adotar um ideário comprometido com o *modelo autônomo de letramento*, o que sugere, na maioria das vezes, o favorecimento de crianças inseridas em entornos sociais nos quais os usos diferentes da escrita ocorrem de forma naturalizada. Entendemos que tal perspectiva implica a valorização escolar de saberes globais e traz consigo uma perspectiva de poder implicada: esses saberes tendem a compor o capital cultural das elites escolarizadas e talvez possamos afirmar que, nas famílias em que

há condições familiares para o compartilhamento (LAHIRE, 2008 [1995]) desse capital cultural, as crianças apropriam-se de tais saberes globais *também* na escola, mas não dependem dela para o fazer inteiramente. Esse não parece ser o caso de crianças oriundas de entornos de baixo grafocetrismo e de níveis mínimos de escolarização: para tais crianças, como escreve Kleiman (1995), a escola é a principal agência de letramento e, entendemos, cabe-lhe a função de compartilhamento do capital cultural de que tais crianças não dispõem em casa. .

Acerca disso, vale referenciar Duarte (2004), autor que se contrapõe à incorporação do pensamento vigotskiano ao ideário neoliberal e pós-moderno, argumentando que, por meio desse processo, há uma aproximação da teoria vigotskiana ao ideário da pedagogia do “aprender a aprender”, lema que, em nosso entendimento, traz subjacente uma perspectiva de poder. Sob essa ótica, as classes socioeconomicamente favorecidas teriam vantagens sobre as classes desprivilegiadas, visto que aquelas já compartilham saberes globais em suas vivências cotidianas e prescindem, sob vários aspectos, do professor e da escola.

De acordo com Duarte (2004), a pedagogia do “aprender a aprender” consiste em uma teorização que focaliza, no espaço escolar, exclusivamente o processo de aprendizagem, secundarizando o papel do ensino, o que implica a denegação, em boa medida, do papel do professor de mediar semioticamente a apropriação dos saberes objetificados historicamente. Sob esse entendimento, tal olhar estaria ancorado no ideário piagetiano tangenciado sob o ponto de vista neoliberal, processo do qual derivaria o lema “aprender a aprender”, o qual, no entendimento de Duarte (2004, p. 9), faz parte de uma pedagogia que desobriga a escola de ensinar o conhecimento social objetivo, tendo como essência “[...] o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo.” Duarte (2004), que se mostra contrário a esse ideário, compreende que a tarefa central da escola consiste em socializar o saber historicamente produzido.

Em nossa compreensão, a escola tem o papel de conciliar os processos de ensino e de aprendizagem, de modo que o foco não recaia apenas no ensino, concepção que favoreceria a pedagogia da *educação bancária* criticada por Paulo Freire (1970), tampouco recaia apenas na

aprendizagem, o que delegaria ao aluno o papel de construir o conhecimento, tal qual suscitado no ideário da pedagogia do “aprender a aprender”. Em nosso entendimento, nas elites escolarizadas em que os alunos contam, no ambiente familiar, com capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1970) disponível e socializado, o foco equivocado somente no ensino ou somente na aprendizagem talvez não tenha as implicações que imaginamos ter nos entornos menos escolarizados, nos quais equívocos dessa ordem podem significar o comprometimento da possibilidade de a criança apropriar-se desses *saberes globais* perpetuados por meio da modalidade escrita da língua.

Assim defendemos, no espaço escolar, um processo de mediação semiótica de apropriação dos saberes objetificados historicamente, com o foco no ensino e na aprendizagem concomitantemente – sob essa acepção, o protagonismo é de alunos e professores. Em nossa compreensão, para que isso se processe, importa uma ação teórico-metodológica consequente, sensível às *práticas de letramento locais*, sensível aos *letramentos vernaculares*, tanto quanto zelosa do papel das *práticas de letramento globais*, zelosa em favor do papel do domínio dos *letramentos dominantes* no empoderamento das crianças desses entornos. O esvaziamento da ação escolar no que respeita ao compartilhamento do capital cultural, nessas comunidades, traz consigo, a nosso ver, sérias implicações sociais, de cidadania e de mobilidade social que eliciaremos na análise dos dados empíricos desta dissertação.

As considerações até aqui alinhavadas tem como foco de sustentação a compreensão de que a escola precisa ser sensível às *práticas de letramento* da comunidade na qual se insere, tanto quanto precisa contribuir para a ressignificação dessas práticas, em uma movimentação dialética entre os universos *local* e *global*.

3 O LETRAMENTO ESCOLAR: EM BUSCA DA RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DISCENTES

Educar é mais do que preparar alunos para fazer exames, mais do que fazer decorar a tabuada, mais do que saber papaguear ou aplicar fórmulas [...]. É ajudar as crianças a entender o mundo, a realizarem-se como pessoas, muito para além do tempo da escolarização. (Projeto Educativo “Fazer a Ponte”)

Uma das representações mais peculiares referentemente ao papel do docente, na sociedade atual, caracteriza-se pela terminologia reconhecidamente utilizada de *professor* como *mediador*. Devido, em boa medida, ao “fracasso” no que tange ao cumprimento desse papel em muitos entornos educacionais, consolidaram-se, a partir da década de 1990, várias medidas de cunho governamental que enfatizam o papel do professor, visando à melhoria do sistema educacional, sobretudo com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a criação do Programa Nacional de Avaliação Permanente do Livro Didático e a exigência de um diploma universitário como condição necessária para a estabilização da carreira docente (KLEIMAN, 2007).

Focalizando esse universo, discutiremos, nesta seção, implicações atinentes tanto às representações do que seja o *fazer docente*, quanto à elaboração de atividades didático-pedagógicas no espaço escolar, teorizações fundamentais, em nosso entendimento, para o estudo do fenômeno do *letramento* tomado como prática social, uma vez que compreendemos que as situações que sinalizam para usos da escrita estão perpassadas por questões ideológicas e por disputas de poder entre os indivíduos, tanto *intra*, quanto *extramuros* escolar.

3.1 A mediação docente na implementação dos usos da escrita por parte das crianças: o professor com agente de letramento

Historicamente, a formação dos indivíduos inseridos em quaisquer sociedades tende a delinear-se, entre outras possibilidades, em dois universos específicos: informalmente, na família ou em outros lugares sociais; ou formalmente, por meio de diferentes agências de *letramento*, sobretudo no que concerne às esferas *escolar e acadêmica* (BALTAR, 2010). No entendimento de Baltar (2010, p. 211), “No quadro da formação inicial e universitária, os humanos responsáveis pela formação dos outros humanos são denominados *professores*”. Tais profissionais, no que diz respeito ao cotidiano escolar, são tidos como os responsáveis pela promoção da aprendizagem, uma vez que se caracterizam por desenvolver nos alunos determinadas habilidades e competências provenientes da educação formal (OLIVEIRA, 2010b), o que implica, ancorado no conceito de *mediação semiótica* de Vigotski (1998 [1978]) acerca do desenvolvimento humano compreendido como uma atividade sócio-histórica, conceber o *professor* como protagonista na co-construção dos saberes escolarizados.

Cabe, aqui, um breve esboço das teorizações de Vigotski (1998 [1978]), autor que concebe, em seus estudos, a linguagem como instrumento psicológico de *mediação simbólica* e que reúne, em um mesmo modelo explicativo, tanto mecanismos cerebrais subjacentes ao processamento psicológico, quanto o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ao longo de um processo sócio-histórico. Sob essa perspectiva, em nosso entendimento, as teorizações de Vigotski (1998 [1978]) têm uma ancoragem dialética que se opõe aos dualismos e que, portanto, visa associar, sob um mesmo olhar, o homem como *corpo e mente, ser de natureza biológica e social*, compreendido como *participante de um processo histórico e cultural*. Sob esse ponto de vista, as funções psicológicas têm uma base biológica, uma vez que são produto da atividade cerebral; tais funções, no entanto, ancoram-se nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem na relação com o meio sociocultural, relação essa mediada por signos/sistemas simbólicos. Escreve o autor:

Podem-se distinguir, *dentro* de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente

diferentes de desenvolvimento, diferindo quando à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. (VIGOTSKI, 1998 [1978], p. 61)

Sob esse entendimento, tanto o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, quanto a capacidade de conhecer o mundo e nele operar estão no bojo da construção social, vinculada às relações/interações que os homens tendem a estabelecer com o/no meio no qual estão inseridos; tais homens, nesse sentido, são seres sócio-históricos, uma vez que a cultura é parte fundamental da de sua natureza. Na compreensão de Vigotski (1998 [1978]), a interação social e a cultura dos indivíduos estão inextricavelmente ligadas ao desenvolvimento dos sujeitos. Tal desenvolvimento, no entendimento do autor, “[...] se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior.” (VIGOTSKI, 1998 [1978], p. 74)

Na compreensão de Vigotski (1998 [1978]), a relação do homem com o mundo é uma relação dialética, fruto de uma *mediação semiótica*, em que os sistemas simbólicos implicam sistemas intermediários instituidores dessa mesma relação. Desse modo, o conhecimento é construído por meio de uma interação semioticamente mediada, ou seja, uma vez que, para o autor, o conhecimento é uma produção social que surge a partir da atividade humana; assim, o homem transforma a natureza e transforma a si mesmo como um sujeito do conhecimento. O estudioso compreende que “O caminho do objeto até [...] [o indivíduo] e [desse] até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” (VIGOTSKI, 1998 [1978], p. 40).

Sob esse olhar, as operações com signos têm uma função importante no processo de *internalização* que, na concepção de Vigotski (1998[1978], p.74) consiste na “[...] reconstrução interna de uma operação externa”; o autor compreende que algo é *internalizado* quando adquire “[...] *uma função intrapessoal* além do seu uso *interpessoal*.” (VIGOTSKI, 1998 [1978], p. 37, grifos do autor). Tais operações, argumenta o estudioso, ocorrem após uma série de

transformações, tais como, uma operação externa passa a ocorrer internamente, uma vez que “É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos” (VIGOTSKI, 1998 [1978], p. 75); ou mesmo um processo de natureza interpessoal tende a ser transformado num processo intrapessoal, ou seja, no entendimento de Vigotski (1998 [1978], p. 75), “Todas as funções no desenvolvimento [dos] [...] [indivíduos] aparecem duas vezes: primeiro no nível social [interpsicológico], e, depois, no nível individual [intrapicológico]”; e por fim, essa transformação resulta de uma longa série de eventos que ocorrem no decorrer do desenvolvimento, ou seja, “O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se efetivamente” (VIGOTSKI, 1998 [1978], p. 75).

Sob esse viés teórico, os signos são instrumentos psicológicos, dirigidos para o próprio sujeito, os quais tendem a orientar as ações psicológicas tanto do próprio indivíduo, quanto de outras pessoas. Segundo o autor, os signos são marcas externas que subsidiam a ação do homem perante o mundo; os símbolos, por serem compartilhados pelos membros de um grupo social, que, a nosso ver, constitui uma *comunidade de prática* (WENGER, 1998), permite a comunicação entre sujeitos, o que implica um aprimoramento na interação social. Na compreensão do autor “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos.” (VIGOTSKI, 1998 [1978], p. 75)

Em nosso entendimento, os indivíduos se desenvolvem nas *comunidades de prática*, aperfeiçoando maneiras de perceber e organizar o real, com vistas a construir instrumentos psicológicos que são responsáveis pela mediação que institui as relações entre o sujeito e o mundo no qual está inserido. À luz das teorizações de Vigotski (1998 [1978]) e dos estudos do *letramento*, compreendemos a impossibilidade de pensar o ser humano fora de um grupo social, uma vez que é inserido em uma *comunidade de prática* que o indivíduo será capaz de internalizar os signos e os instrumentos que possibilitarão o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Segundo Vigotski (1998 [1978]), a utilização dessas marcas externas irá se transformar em processos internos de mediação semiótica, uma vez que

o homem, devido a sua natureza social, opera mentalmente sobre o mundo, estabelecendo relações.

Em se tratando dessa discussão, no entendimento de Kleiman (2006; 2007), a representação usual do professor como *mediador*, à luz das teorizações de *mediação semiótica* de Vigotski (1998 [1978]), devido ao discurso do senso comum, perdeu os sentidos originais do conceito, sobretudo porque, atualmente, a sociedade “[...] passou a ver o mediador como aquele que está no meio, aquele que medeia, por exemplo, a interação entre autor e leitor, arbitrando sobre significados e interpretações.”(KLEIMAN, p. 414). Escreve Kleiman (2006, p. 80):

Baseado originalmente no conceito de *mediação semiótica* de Vigotski (1978) e concebendo o sujeito como uma construção social das/nas interações, o conceito de *mediador* outorga um papel central ao professor na co-construção do saber.[...] Na metáfora espacial cotidiana, o papel de mediador – aquele que está no meio – não implica, como no sociointeracionismo, uma construção conjunta do conhecimento; a metáfora da língua comum nos faz pensar naquele que exerce um papel intermediário entre dois interessados numa negociação, naquele que arbitra.

A autora compreende que, historicamente, a concepção de ensino da escrita surge a partir de uma perspectiva desvinculada do contexto sócio-histórico, tal qual suscitado nas teorizações de Street (1984) no que diz respeito ao *modelo autônomo de letramento*, o que implica, por exemplo, incompatibilidade com as noções de cooperação, de negociação de saberes e de implicações dos *eventos de letramento* locais. Para Kleiman (2006, p. 80-81) “O pressuposto de uma desigual distribuição do saber é estruturante, daí que a concepção do professor como mediador [...] tenha se transformado na concepção de um mediador privilegiado, tanto entre o sujeito e o objeto [...] quanto entre sujeitos”. A autora compreende que devido à necessidade de mudar sua prática, talvez em decorrência das novas teorizações das últimas décadas, o professor lança mão do “[...] mesmo texto que fora utilizado na aula a ele dada no curso de formação para demonstrar algum ponto

que, talvez relevante para ele, professor, dificilmente o será para seu aluno.”(KLEIMAN, 2006, p.81), discussão que suscita o conceito de *transposição didática*, objeto de crítica de Halté (2008 [1998]) de que trataremos em subseção à frente.

Corroboramos teorizações de Kleiman (2006) segundo as quais, uma vez que houve esse apagamento da dimensão semiótica do conceito original de *professor* como *mediador*, cabe, se não substituir, estabelecer um paralelo entre as concepções vigotskianas e a concepção de *professor como agente de letramento*. Sob essa nova identidade, entendemos que é responsabilidade do docente inserir os alunos nas *práticas de letramento* que caracterizam os saberes escolares, de modo que promova uma hibridização entre as *práticas de letramento dominantes* e as *práticas de letramento vernaculares*. (STREET, 2003a). Segundo Kleiman (2006, p. 83), “Um agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola”. Para a autora, tal agente “[...] seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”(KLEIMAN, 2006, p. 83). De acordo com a estudiosa, por trazer subjacente os usos da escrita como prática social, os estudos do *letramento* sugerem que a concepção do ensino da escrita exaure a idéia de intermediador concebido no senso comum, visto que todos os participantes inseridos na interação são tomados como *mediadores*. Kleiman (2006, p. 82) compreende que

A concepção de mediador é neutra em relação aos diferentes usos e manifestações de poder envolvidos no ensino a grupos pertencentes a diferentes etnias, gêneros ou classes sociais. Ensinar a ler e escrever em grupos de tradição oral tem dimensões identitárias, uma vez que envolve a aculturação desses grupos através da escrita; aprender a ler e escrever envolve a aprendizagem de práticas discursivas de grupos aos quais o aprendiz não pertence. Daí a dimensão eminentemente política do trabalho do professor, que fica obliterada no conceito de mediador.

Kleiman (2006) enfatiza que o professor, tomado como *agente de letramento*, visa à elaboração de estratégias que tomem a atividade social não apenas como a produção de um texto oral ou escrito, embora, para a autora, a atividade consista na elaboração de tais textos. A grande questão, sob essa concepção, é que as produções escritas dos alunos sejam constitutivas de uma finalidade de natureza social, que abarque um objetivo situado, o que difere, substantivamente, em tese, das atividades prevalentes no contexto escolar atual, que trazem subjacente as concepções do modelo *autônomo de letramento*, para o qual as atividades com a escrita são tomadas sob uma perspectiva abstrata e apriorística. Para Kleiman (2006), o trabalho de um *agente de letramento* abarca uma atividade de cunho social, uma vez que “O ensino visando à prática social caracteriza um tipo de atividade cujo motivo está na própria realização da atividade, ao alcançar seus objetivos, e não na produção textual, objetivo da atividade escolar” (KLEIMAN, 2006, p. 83).

Sob essa perspectiva, um *agente de letramento* é constituído de poderes, no sentido que a ele compete articular interesses partilhados, organizando as atividades de um grupo coletivamente, tal qual suscitado nos estudos de Wenger (1998) acerca das *comunidades de prática*. Sob esse olhar, tal agente consiste em um ser ativo e real, de modo que, em sua vivência, realiza atividades reais em um mundo real. De acordo com Kleiman (2006, p. 84-85),

A autonomia do professor não está em jogo quando ele se vê a si mesmo como um agente da coletividade. O princípio da autonomia, que se concretiza na ação coletiva, vai além da escolha dos eventos a serem criados e dos textos, gêneros e estratégias a serem mobilizados para seu encenamento.

Desse modo, Kleiman (2006, p. 87) concebe um *agente de letramento* como um agente social “[...] e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus “modos de fazer” [...] para realizar as atividades visadas”. No entendimento da autora, as representações do papel do professor abordam uma mudança bastante significativa, visto que visam sempre à cooperação no processo

interativo. Para a estudiosa, no entanto, apesar das novas propostas no que tange à formação do profissional docente, os cursos de formação de professores em nada se modificaram. Sob essa perspectiva, cabe, no entendimento de Kleiman (2006, p.88), “Uma reorganização dos cursos em torno das representações que o corpo docente faz de seus egressos é um instrumento de aproximação entre o plano da proposta e da sua implementação”. Para a autora, representar o professor como agente de letramento abarca salientar a agência humana, a institucional, assim como a prática social e situada de usos da escrita, o que traz implicações, por exemplo, na construção de identidades decorrentes do processo de socialização profissional. E prossegue:

Aprender a ler e escrever é um processo de construção identitária para os alunos de grupos dominados, mais pobres, de tradição oral, porque envolve a aprendizagem de práticas sociais de outros grupos que são, em sua maioria, alheios aos seus interesses, modos de ação e modos de falar. Daí a relevância de focalizarem-se os aspectos políticos do trabalho do professor que o conceito de mediador apaga e o conceito de agente de letramento ressalta. (KLEIMAN, 2007, p. 42)

Desse modo, em nosso entendimento, conceber o professor como *agente de letramento*, tanto em substituição, quanto em paralelo ao conceito de *mediador*, ancorado nas postulações de Vigotski (1998 [1978]), implica conceber o espaço escolar como um local em que todos – professores, alunos, funcionários – compartilhem e construam conhecimento, de modo que, a partir da prática social em que todos estão inseridos, haja um compartilhamento de interesses do grupo como um todo, constituindo, assim, uma *comunidade de prática* (WENGER, 1998), em que todos os sujeitos se encontrem engajados em torno de um objetivo comum.

E, encerrando com Kleiman (2007, p. 422):

A rede de relações semânticas que o conceito [agente de letramento] estabelece com a ação solidária, com a coletividade e com a autonomia

destaca o seu potencial valor empoderador na formação do professor. Ao mobilizar o recurso do grupo e ao promover estrategicamente a participação de todos segundo as suas capacidades, em prol dos objetivos coletivos, o agente de letramento ajuda, como ator social que é, a criar contextos para que outros atores que se engajarão em atividades relevantes para o grupo venham a se constituir.

Em se tratando do objeto desta dissertação, quer nos parecer que a figura do professor *agente de letramento* é de substancial importância no que diz respeito à ressignificação das *práticas de letramento* dos alunos envolvidos neste estudo com vistas ao empoderamento, discussão a que voltaremos por ocasião do capítulo de análise dos dados gerados.

3.2 A elaboração didática: exercício cotidiano em favor da hibridização entre práticas de letramentos locais e práticas de letramentos globais

Assumir o professor como *agente de letramento* implica propor novos encaminhamentos para as atividades didático-pedagógicas por meio das quais ele empreende sua ação. Ao refletir sobre as ações didáticas no ambiente escolar, Halté (2008[1998]), com o objetivo de ressignificar as discussões acerca dessas mesmas ações, empreende, em seus estudos, uma crítica ao conceito de *transposição didática*, que remete às teorizações de Chevallard, sugerindo uma nova teorização acerca das práticas didáticas no espaço escolar, caracterizada pelo conceito de *elaboração didática*.

Halté (2008[1998]) e Petijean (2008 [1998]) assinalam que o conceito de *transposição didática* surgiu no campo das ciências humanas, migrando posteriormente para a didática da matemática e, em seguida, penetrando em outras comunidades didáticas. No entendimento de Halté (2008 [1998], p.17), o conceito de *transposição didática* em si mesmo foi *transposto*.

O sucesso do termo é, sem dúvida, o sinal tangível da penetração da teoria e de sua disseminação pelos diversos campos disciplinares. É também o indício de que a transposição didática foi transposta. Um saber não é retirado impunemente do campo em que foi concebido, como ensina, justamente, a teoria da transposição didática: durante o processo de migração e de empréstimo, como é normal, alguns filtros produziram efeitos.

Petijean (2008 [1998]) compreende que a especificação do campo da didática como disciplina científica deve-se a Chevallard. A partir dessa especificação, houve a substituição da relação existente entre professor-aluno por uma relação de viés triangular, denominada *sistema didático*, relação constituída por três pólos: o *saber*, o *aluno* e o *professor*. Escreve Chevallard (1985, p.22 *apud* Petijean, 2008 [1998], p. 83):

Concretamente, os sistemas didáticos são formações que aparecem a cada início de ano letivo: a partir de um saber indicado pelo programa, forma-se um contrato didático; em torno desse saber, será articulado um projeto de ensino e aprendizagem, colocando professores e alunos em um mesmo lugar.

Para Petijean (2008 [1998]), o processo de transformação do *sistema didático* em *objeto de saber*, tanto sob a perspectiva epistemológica, quanto praxiológica consiste em uma especificação da didática como *ciência*. Para tanto, viu-se a necessidade de se lançar mão de métodos de investigação e conceitos operacionais, tal qual a *transposição didática*. Escreve o autor: “No sentido restrito, a transposição didática designa a passagem do saber científico para o saber ensinado” (CHEVALLARD, p. 18 *apud* PETIJEAN, 2008 [1998], p. 84). Petijean (2008 [1998]) compreende que, no bojo da *transposição didática*, o saber científico, no processo de escolarização, depende de instituições de pesquisa, que, por sua vez, submetem-se a outro sistema de imposições. Para o autor, tal sistema abarca a “[...] instituição escolar, que possui finalidades e objetivos gerais, e [...] [o] sistema

didático, que, por seu lado, possui finalidades e objetivos específicos.” (PETIJEAN, 2008 [1998], p. 85)

Sob esse ponto de vista, o processo de escolarização se opera por meio de algumas estruturas, tais como a *descontextualização/recontextualização*, que implicam “[...] extrair um conceito de sua lógica científica original [...] para transformá-lo em noções suscetíveis de uma aprendizagem especializada (recontextualização)” (PETIJEAN, 2008 [1998], p. 84); a *despersonalização* que consiste na conservação ou não de “[...] sua denominação de origem, [uma vez que] a noção a ser ensinada não é associada ao fundador do conceito nem ao seu campo científico de referência” (PETIJEAN, 2008 [1998], p. 85); a *programabilidade*, segundo a qual “A noção ensinada é decomposta e colocada em articulação com outras noções, numa distribuição conceitual (ordem e progressão) e numa distribuição temporal, de acordo com os objetivos de ensino e aprendizagem” (PETIJEAN, 2008 [1998], p. 84); a *publicidade* em que “O saber a ser ensinado é denominado e definido, num texto oficial [...], independentemente de esse texto vir acompanhado ou não de uma nomenclatura e de um glossário” (PETIJEAN, 2008 [1998], p. 84); e, por fim, a *controle* que sugere que “A transmissão dos saberes é verificada por operações que permitem a comprovação da aquisição” (PETIJEAN, 2008 [1998], p. 85).

No entendimento de Peti jean (2008 [1998], p.85), por meio desse movimento, os didatas e os especialistas da teoria desempenham uma *vigilância epistemológica* “[...] cujo objetivo é avaliar a pertinência didática dos saberes selecionados, o grau de distância que separa o saber escolar do saber científico de referência [...]” e ainda “[...] as modalidades de formulação das noções ensinadas e a pertinência de colocá-las no contexto”. Na perspectiva do autor, as discussões empreendidas por Chevallard tendem a contribuir no entendimento de que os saberes escolares ocorrem em graus diferentes, de acordo com o nível escolar, o que implica que são naturalizados, reformulados e se processam de modo mais descritivo do que prescritivo.

Peti jean (2008 [1998]) e Halté (2008 [1998]) compreendem que as reflexões acerca da *transposição didática* para o campo da didática são importantes, entretanto trazem alguns equívocos subjacentes, tais como uma percepção redutora dos saberes escolares e uma definição restrita do próprio ato de transposição. No que concerne à percepção

reduzora, Petijean (2008 [1998], p.100) menciona que se pode reprovar em Chevallard, “[...] o predomínio de um tratamento epistemológico dos saberes escolares [...] em detrimento de uma análise social [...] e de uma abordagem praxiológica”. Sob essa perspectiva, segundo Petijean (2008 [1998]), é essencial questionar até que ponto o professor efetivamente dispõe/tem acesso aos conhecimentos diretos e científicos de referência, ou se os conhece apenas de segunda mão, tal qual foram transpostos nos documentos oficiais. Em nossa compreensão, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, tanto documentos oficiais quanto cursos de formação baseados em tais documentos sugerem que professores tomem a língua como *objeto social*, o que implica a inserção dos mais variados materiais escritos nas práticas escolares, dentre os quais materiais que circulem na sociedade nas mais diversas atividades do cotidiano.

Sob essa perspectiva, o movimento proposto é tematizar as competências extraescolares para o universo escolar; ao que parece, no entanto, muito professores, atualmente, revelam uma incompreensão desse movimento, o que sugere, em nosso entendimento, uma inapropriação do eixo subjacente aos referenciais teóricos implícitos na inserção dos *letramentos vernaculares* no espaço escolar. Assim, no entendimento de Nonnon (1998 *apud* PETIJEAN, 2008 [1998], p. 101), o professor corre o risco de “[...] dar uma visão rígida das noções e refutar sua complexificação ou uma reformulação a partir das interações com os alunos [...]” ou mesmo “[...] apresentar uma modelização abstrata (ex.: tipos de textos) como uma propriedade concreta dos textos, até reduzi-los a grades redutoras [...]” ou ainda “[...] fazer aderir a noção ao suporte textual ou ao exercício, não permitindo aos alunos a transposição das noções ensinadas em outros contextos e em outros suportes”.

Já no que diz respeito à definição restrita do próprio ato de transposição, Petijean (2008 [1998]) argumenta que, para Chevallard, a *transposição didática* consiste na transição do saber científico para o saber ensinado. Halté (2008 [1998]), ao refletir sobre tal questão, relata o caráter de sincretismo entre tais saberes e conhecimentos no que tange ao fazer pedagógico, uma vez que para o autor, a diferenciação dos tipos de saber é de uma manipulação desastrosa no espaço didático da sala de aula, uma vez que atividades de leitura e escrita no espaço escolar tendem a evocar saberes de todos os tipos; “[...] no espaço

escolar há um sincretismo entre saberes científicos, práticas sociais de referência, especialidade e conhecimento”. Desse modo “Sem a sincretização, o “puro” saber científico, o puro modelo das práticas, o puro saber especializado não teriam o menor sentido, nem a mínima chance de serem assimilados”. (HALTÉ, 2008 [1998], p. 131)

Halté (2008 [1998]) ressalta que a transposição tende a focalizar apenas o polo dos saberes o que implica a “deriva para objetos de ensino”, em detrimento de outros pontos importantes. Para o autor, a *transposição didática* legítima, devido ao fato de definir um processo descendente do conhecimento científico para o conhecimento escolar, o processo do aplicacionismo, uma vez que, “Pelo fato de organizar-se a partir de saberes distribuídos academicamente em campos constituídos, ela purifica os objetos de ensino ao preço de uma perda de sentido pelos aprendizes etc.” Acerca disso, para Petjean (2008 [1998]), devido à série de problemas e às incompreensões que tal conceito tende a levar ao espaço escolar, é legítimo argumentar em favor de uma retificação de tal concepção e expandir o próprio ato de transposição, substituindo essa compreensão pela noção de *elaboração didática* proposta por Halté (2008 [1998]). Por meio dessa perspectiva, “[...] os conteúdos a se ensinar não se reduzem a saberes científicos transpostos [do modo como se dá à luz do conceito de *transposição didática*], mas refratam também [...] [tal qual propõe Martinand (1986)] as ‘práticas sociais de referência’” (PETIJEAN, 2008 [1998], p.103). Assim, Halté (2008 [1998]) defende, em seus estudos, uma didática de natureza praxiológica, que se caracterize, no que tange aos saberes, por uma abordagem de cunho implicacionista. O autor compreende que a participação do aluno e do professor no processo didático está situada em um *projeto didático* no qual o espaço privilegiado implica o *sistema didático* inteiro. Sob esse olhar, os usos sociais da língua, tanto na modalidade oral quanto escrita agenciam competências desenvolvidas e exercidas em práticas sociais de cunho extraescolar, tal qual suscitado nos estudos do *letramento*. Escreve Petjean (2008 [1998], p. 103-104):

[...] o gosto por ler e escrever [...] é fortemente condicionado pelo exercício familiar dessas práticas. O meio doméstico implementa [...] nos alunos expectativas e rejeições que dependem das *representações* que eles têm da importância, das

funções, das modalidades e das normas do ler/escrever.

Com base nisso, concordamos com Halté (2008 [1998]) e Petijean (2008 [1998]) na argumentação em favor da expansão do conceito de *transposição didática*, de modo que os três polos do triângulo didático – *saber, aluno e professor* – sejam, efetivamente, consolidados no espaço escolar, processo implicado na constituição efetiva de uma *comunidade de prática* (WENGER, 1998), de maneira que ocorra, tal qual propõe Street (2003), uma hibridização das *práticas de letramento locais e globais*. Para tanto, Petijean (2008 [1998]) sugere a implementação dos conceitos de *representação* e de *contrato didático* no discurso escolar; no entendimento desse autor, “[...] a *representação* consiste em atividades discursivas e sociocognitivas, segundo as quais “[...] cada indivíduo categoriza e interpreta os objetos do mundo e *representações*, como produtos do pensamento comum, tal como este se materializa nas crenças, nos discursos e nos comportamentos dos indivíduos” (PETIJEAN, 2008 [1998], p.104). Sob esse entendimento, as representações dos alunos são constituídas por meio de práticas heterogêneas, como, por exemplo, a família, um grupo de amigos ou mesmo a escolaridade anterior. Para Petijean (2008 [1998], p. 104), “Os professores compartilham dessas mesmas fontes de opiniões, mas elas são reformuladas por sua formação intelectual e por suas próprias práticas culturais [...]”, de modo que “Essas representações, dos alunos ou dos professores, fornecem-lhes uma âncora identitária e um quadro interpretativo, que guiam os alunos nos seus modos de apropriação dos saberes e os professores nas decisões a serem tomadas durante o ato de ensinar.”(PETIJEAN, 2008 [1998], p.104)

Já o conceito de *contrato didático*, segundo Petijean (2008 [1998], p.107), “[...] concerne aos modos de estabelecimento, no interior do sistema didático e com base na assimetria constitutiva entre professor e alunos, dos lugares de cada ator em face dos saberes ensinados e das atividades”. Para o autor, o *contrato didático* explica o motivo pelo qual uma parcela do “fracasso” escolar se origina por meio da falta de sentido atribuída pelos alunos a disciplina, suas atividades e valores, ou, com base nos estudos do *letramento*, não raro, muitas das atividades que constituem as aulas no espaço escolar correspondem a propostas de *eventos de letramento* para os quais as *práticas de*

letramento dos sujeitos inseridos na escola não oferecem suporte. Sob esse entendimento, o *contrato didático* abarca uma compreensão ou mesmo um esclarecimento acerca dos rituais que conduzem a relação entre *professores* e *alunos* ou entre *alunos* e *alunos*, contribuindo para o reconhecimento dos papéis exercidos pela sociedade, tanto dos alunos quanto dos professores, sobretudo se considerada a proposta de concepção do professor como *agente de letramento*, portanto articulador e mobilizador em processos de empoderamento por meio da implementação dos usos da escrita.

Essas concepções parecem de fundamental importância em se tratando do eixo que, em nossa compreensão e à luz das diretrizes deste estudo, deveria nortear a ação do professor, ou seja, a ressignificação das *práticas de letramento dos alunos* de modo a facultar-lhe a apropriação dos *letramentos dominantes*. Para que isso ocorra, importa que haja um efetivo processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), a partir de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1989), de modo a, conhecendo as *práticas de letramento vernaculares* (HAMILTON, 2000b) e assumindo a condição de *agente de letramento*, empreender uma ação didático-pedagógica por meio da qual os alunos efetivamente implementem essas mesmas práticas, de modo a se apropriarem dos *letramentos dominantes*. Enquanto a ação docente se limitar a transposições didáticas de manuais de ensino, tomando os alunos sob uma concepção de sujeito *abstrato* e *universal* – compatível com o *modelo autônomo de letramento* –, seguramente não acontecerá a hibridização entre *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes* tal qual propõe Street (2003a), movimento a partir do qual parece possível ressignificar as *práticas de letramento* dos alunos, sobretudo nos entornos de vulnerabilidade social.

4 EM BUSCA DE PARTICULARIDADES E SINGULARIDADES: NAVEGANDO NAS ÁGUAS DA DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA

[...] a interação social não é só definida, como é também orientada por objetivos, e a participação é vista como intencional. [...] Essa [...] intenção é central para o entendimento da idéia de que existem maneiras pelas quais os participantes preferem ser vistos como membros do grupo. (Castanheira; Green; Dixon)

A escola, tal como concebida historicamente, é uma instituição onde, em tese, há o predomínio da modalidade escrita da língua; no entendimento de Kleiman (1995), trata-se de uma das principais agências de *letramento*. Vale, no entanto, em se tratando dessa questão, assinalar particularidades e singularidades no que respeita aos usos que cada grupo faz da modalidade escrita no entorno em que se estabelece, o que tende a repercutir nos usos que a escola, como agência de *letramento*, propõe aos que a ela acorrem. Em Hamilton, Barton e Ivanic (1994, p. 280), lemos que “[...] complex societies like our there are different worlds of literacy that exist side by side. People belong to different cultural groups: we lead different lives, we read and write different things in different ways and for different purposes⁹².”

Assim, crianças provenientes, quer de classes desprivilegiadas socioeconomicamente – foco deste estudo –, quer de elites escolarizadas, distinguem-se, como grupos diversos entre si tanto quanto se distinguem no interior de um mesmo grupo, no que respeita à relação com essa modalidade de língua. Lahire (2008 [1995], p.20) compreende que “[...] por detrás da similaridade aparente [dos usos da língua] [...] talvez se escondam diferenças, abismos sociais na relação com a escrita, diferentes frequências de recurso a práticas de escrita e leitura, [...] diferentes sociabilidades em torno do texto escrito.”

⁹² [...] em sociedade complexas como a nossa há diferentes mundos de letramento que existem um ao lado do outro. As pessoas pertencem a diferentes grupos culturais: nós lidamos com diferentes vidas, nós lemos e escrevemos de diferentes maneiras e para diferentes propósitos.

Com base nesses aspectos, elaborei⁹³, para a presente pesquisa, um processo de geração de dados e delineei diretrizes para a análise desses mesmos dados objetivando a busca de elementos para responder às questões de pesquisa, as quais vale retomar aqui: **Como se caracterizam práticas e eventos de letramento subjacentes/presentes às/nas relações intersubjetivas que crianças de comunidades socioeconomicamente desprivilegiadas e de baixo nível de escolarização estabelecem na escola e em casa? Que divergências e convergências emergem no que diz respeito a práticas e eventos de letramento vivenciados por tais crianças nesses grupos e na escola? Há implicações de aprendizagem depreensíveis nessa maior ou menor convergência?**

Para dar conta desse processo, o foco estudado foi a presença da modalidade escrita nas interações de que a criança participa na escola e em casa. Menciono *interações* porque entendo que os *eventos de letramento* se consubstanciam nas relações humanas e, tal qual propõe Hamilton (2000b), são a *ponta do iceberg*, reveladora da subjacência dessas relações, as *práticas de letramento*. Dadas as limitações de uma pesquisa de mestrado, não me foi possível uma imersão na comunidade para estudo dessas interações em tempo real. Busquei reconstruir essas interações pela *observação* e por *notas de campo*, mas lancei mão de outros recursos, a exemplo da *entrevista* e da *pesquisa documental*, o que será circunstanciado à frente.

4.1 Pesquisa qualitativa de implicações etnográficas: uma perspectiva sensível aos letramentos vernaculares

O estudo que constituiu esta dissertação caracteriza-se como *pesquisa qualitativa*, uma vez que a intenção foi gerar os dados de forma flexível e sensível ao contexto social, ao invés de produzir resultados estatísticos, tais como os estudos quantitativos tendem a fazê-lo. De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa consiste numa

⁹³ No capítulo de procedimentos metodológicos, tal qual nos capítulos analíticos, serão alternadas as formas do discurso de primeira pessoa do singular e do plural, em razão da necessidade que temos de nos aproximarmos mais efetivamente da autoria da enunciação em determinadas passagens.

investigação que “[...] costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar e medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; [...] seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos.” (NEVES, 1996, p.1)

Para Mason (1996), a pesquisa qualitativa produz explicações sociais para aquilo que o pesquisador deseja entender. Essas explicações, no entanto, não consistem apenas em descrições e explorações de fatos, uma vez que o processo de pesquisa empreendido sob essa ótica envolve interpretação e visão seletiva, não sendo neutro, objetivo ou totalizante. Para a autora (1996, p.6), “The elements which a researcher chooses to see as relevant for a description or exploration will be based, implicitly or explicitly, on a way of seeing the social world.”⁹⁴

De acordo com Flick (2004), a pesquisa qualitativa é relevante no que se refere ao estudo das relações sociais dada a pluralização existente nas diferentes esferas das ações humanas. Para o autor, as permanentes mudanças sociais exigem dos pesquisadores constantes defrontamentos com novos contextos e perspectivas sociais. Flick (2004, p.20) escreve:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

No entendimento do autor, a pesquisa qualitativa institui-se sob uma série de abordagens distintas no que tange a ancoragens teóricas, assim como à maneira pela qual os pesquisadores delineiam seus procedimentos metodológicos e seu objeto de estudo. De acordo com Mason (1996, p.4), a pesquisa qualitativa, fundamentada em uma posição filosófica, “[...] is broadly ‘interpretivist’ in the sense that is concerned with how the social world is interpreted, understood,

⁹⁴ Os elementos que um pesquisador considera relevantes para a descrição ou exploração baseiam-se, implícita ou explicitamente, em uma maneira de ver o mundo social.

experienced or produced.”⁹⁵ Sustentada por métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que esses mesmos dados são produzidos, baseia-se em métodos de análise e construções de explicações que envolvem compreensão de complexidades e sensibilidade a contextos distintos. No entendimento da autora (1996, p.4),

Qualitative research aims to produce rounded understandings on the basis of rich, contextual, and detailed data. There is more emphasis on ‘holistic’ forms of analysis and explanation in this sense, than on charting surface patterns, trends and correlations. Qualitative research usually does use some form of quantification, but statistical forms of analysis are not seen as central.⁹⁶ (MASON, 1996, p.4)

Essas características flexíveis da abordagem qualitativa, no entanto, não eximem o pesquisador do cuidado com os procedimentos metodológicos; ao contrário, desafiam-no a fazê-lo no âmbito de tal flexibilidade inerente à natureza dessa mesma abordagem. Para Mason (1996), esse tipo de pesquisa deve ser rigorosa e sistematicamente conduzida, entretanto há que ser flexível e contextualizada. Isso implica dizer que os pesquisadores devem tomar decisões sensíveis aos contextos de mudança e às situações nas quais a pesquisa ocorre. Desse modo, o investigador deve constantemente refletir acerca de suas ações e de seu papel no processo de investigação na busca por atentar para a natureza fluida do processo, sem perder a sistematicidade e o rigor científicos.

Este estudo constrói-se com base nesse delineamento qualitativo e tematiza o fenômeno do *letramento*. Importa reiterar, aqui, que concebo o *letramento* como “[...] a socially constructed phenomenon that is situationally defined and redefined within and across differing social groups including reading groups, families,

⁹⁵ [...] é amplamente interpretativa no sentido de que está preocupada com a forma como o mundo social é interpretado, entendido, experimentado ou produzido.

⁹⁶ A pesquisa qualitativa tem como objetivo produzir entendimentos construídos com base em dados ricos, contextuais e detalhados. Há mais ênfase na forma holística de análise e, nesse sentido, na explicação do que em traçar padrões, tendências e correlações.

classrooms, schools, communities, and professional groups⁹⁷.” (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2001, p. 354). Focalizar tal fenômeno sob essa compreensão requer, do ponto de vista metodológico, assumir implicações etnográficas do processo de pesquisa. No entendimento de Goetz e LeCompte (1984 *apud* BARTON; HAMILTON, 1998, p. 57-58) tradicionalmente, a abordagem etnográfica é composta de quatro aspectos; escrevem os autores:

Firstly, ethnography studies real-world settings; we do this by focusing on a particular place at a particular point in time. We deal with people’s real lives: we never ask anyone to take a decontextualised test and we never stage a photograph. Secondly, the approach is holistic, aiming at whole phenomena; the phenomenon we are studying is this cultural artifact, literacy. Thirdly, the work is multi-method, drawing on a variety of research techniques; we combine extensive interviewing with detailed observation and with the systematic collection of documents. Fourthly, ethnography is interpretative and it aims to represent the participant’s perspectives⁹⁸.

Sob essa perspectiva, tal opção metodológica se justifica por compreender que buscar respostas às questões problematizadas neste estudo demanda necessariamente abrir mão de padrões determinados *a*

⁹⁷ [...] um fenômeno socialmente construído que é situacionalmente definido e redefinido dentro e entre diferentes grupos sociais, incluindo grupos de leitura, famílias, sala de aula, escolas, comunidades e grupos sociais.

⁹⁸ Primeiramente, etnografia estuda configurações reais do mundo; fizemos isso focalizando num lugar específico em um particular ponto no tempo. Lidamos com vidas de pessoas reais: nós nunca perguntamos a ninguém para levar um teste descontextualizado e nunca organizamos uma fotografia. Em segundo lugar, a aproximação é holística, objetivando todo o fenômeno; o fenômeno que estamos estudando é o artefato cultural, letramento. Em terceiro lugar, o trabalho tem vários métodos, desenhando uma variedade de pesquisas e técnicas; nós combinamos entrevistas extensivas com observações detalhadas e com uma sistemática coleção de documentos. Em quarto lugar, etnografia é interpretativa e objetiva representar as perspectivas dos participantes.

priori, uma vez que, nos estudos qualitativos de cunho etnográfico, os métodos utilizados vão sendo construídos e reconstruídos a partir do trabalho de campo no contexto da pesquisa.

4.2 Heterogeneidade cultural: um olhar para uma comunidade social e historicamente situada

Retomando considerações do aporte teórico, importa reiterar que, nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 1980, temos observado uma nova concepção acerca dos estudos do *letramento*. De acordo com Hamilton (2000a, p.1), “[...] shift is from a psychological or cognitive model of literacy as a set of skills to one which includes the sociocultural practices associated with reading and writing.”⁹⁹ Para a autora, a essência dessa abordagem consiste na compreensão do *letramento* não em termos de níveis de habilidades, mas definido em termos de práticas sociais e comunicativas com as quais os indivíduos se envolvem em vários domínios de sua vida.

Desse modo, o *letramento* deve ser visto como histórica e socialmente situado. Sob essa perspectiva, os usos da escrita são concebidos como parte da configuração cultural dos diferentes grupos sociais. É possível inferirmos, com base nessa proposição, que *práticas de letramento* diferenciam-se nas diferentes comunidades, incidindo no modo como os indivíduos concebem os *eventos de letramento* prevaletentes em sua cultura. A disposição para estudar essas questões foi o motivo que nos levou a escolher o campo e os participantes de pesquisa.

Com esse intuito, a instituição escolhida para tal estudo foi uma escola de Educação Básica, na qual são desenvolvidas atividades com alunos de Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Importa destacar, aqui, que a escolha da escola decorreu da opção política de conhecer melhor esses segmentos para, com a produção de novos saberes, contribuir de algum modo com seu processo de formação. A instituição funciona em um bairro desprivilegiado socioeconomicamente localizado ao norte da ilha, em Florianópolis,

⁹⁹ [...] mudança é partir de um modelo psicológico ou cognitivo de letramento como um conjunto de habilidades para uma [concepção] que inclui as práticas socioculturais associadas à leitura e à escrita.

bairro que, desde 1999, vem mostrando um significativo aumento populacional devido à implantação de Conjuntos Habitacionais na região e devido ao afluxo de movimento migratório significativo.

O Ensino Fundamental da escola é constituído por nove anos de escolarização, com ingresso a partir dos seis anos de idade. Os duzentos dias letivos de trabalho escolar são distribuídos em quatro ou oito horas diárias de trabalho efetivo, sendo que essa carga horária é opcional aos pais ou responsáveis.

A escola atendeu, no ano de 2009, a cerca de duzentos alunos por meio da Educação de Jovens e Adultos e 52 alunos do sistema de Ensino Supletivo. Atendeu, também, a 755 alunos distribuídos nos núcleos criados a fim de organizar o trabalho didático, que abrange o Núcleo de *Alfabetização e Letramento* (1º ao 3º ano), Núcleo de *Letramento* (4º e 5º ano) e Núcleo de *Consolidação do Letramento* (6º ao 8º ano). No núcleo de *Alfabetização e Letramento*, a elaboração pedagógica consiste em

[...] um trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto, tema de uma área curricular, oportunizando às crianças conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte etc. Também oportuniza falar sobre o lido/vivido com outros. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO¹⁰⁰, 2009, p.33)

Nesse núcleo, a proposta de ação didático-pedagógica traz implicações acerca das reflexões sobre práticas da alfabetização na perspectiva do *letramento*. Já no que diz respeito aos Núcleos de *Letramento* e *Consolidação do Letramento* da Educação Fundamental, o processo de ensino e aprendizagem erige-se, segundo informam documentos escolares, sob a perspectiva de ampliação do domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas por parte dos alunos, ou seja, nas diversas esferas da atividade, sobretudo nas instâncias

¹⁰⁰ Por motivos éticos, não iremos identificar a escola em que se realizou a pesquisa.

públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, a fim de ampliar suas possibilidades de participação social (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2009).

Para a presente pesquisa, por sugestão da coordenadora da escola, trabalhei com um grupo de alunos entre o 4º e o 5º ano inseridos no Núcleo de *Letramento*. Esse grupo esteve constituído por seis crianças, dentre elas duas meninas e quatro meninos, com idade entre nove e onze anos. A partir de processos de observação e notas de campo – descritos nas próximas seções –, selecionei algumas crianças para participarem do estudo de acordo com alguns critérios, tais como, casos de interesse excepcional pelas aulas (tendo como base o comportamento prevalecente no grupo no que respeita a *atenção* e *adesão*) ou falta de interesse durante essas mesmas aulas; desempenho na realização das atividades; habilidades de leitura e escrita em textos de gêneros discursivos diversos; indicadores de frequência às aulas; análise das avaliações descritivas¹⁰¹ e dos materiais escolares. O propósito era selecionar um grupo heterogêneo tanto no que respeita aos indicadores institucionais de desempenho escolar quanto no que respeita a vivências e comportamentos. As mães – e, em se tratando de uma das crianças, a avó – de tais crianças também compuseram o quadro de participantes; com idade entre trinta e 51 anos, tais senhoras são provenientes de outras cidades ou estados. Grande parte delas não concluiu o Ensino Médio e atua em empregos de pouca valoração social. Também participaram da pesquisa alguns funcionários da escola, tais como diretor, secretária, coordenadora do núcleo, bibliotecária estagiária e professores de Língua Portuguesa, Meteorologia e Geografia.

Tendo procedido à seleção inicial, produzi um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Anexo A), aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina, e entreguei a treze dos 25 estudantes da sala; pedi a eles que os levassem a seus familiares e que aqueles cujos familiares autorizassem a participação na pesquisa trouxessem o documento assinado no dia seguinte. O número de participantes atendeu à necessidade de circunscrever a interação, dadas as restrições típicas de um estudo em nível de mestrado: ao final de um

¹⁰¹ A escola não se vale do sistema de notas, adotando a avaliação descritiva. Ao final de cada bimestre, os professores fazem um relatório do desempenho escolar de cada aluno.

processo recorrente de novas conversas e esclarecimentos junto às crianças, dentre todos os participantes selecionados, seis trouxeram a autorização assinada. Assim, seis dentre as treze famílias selecionadas aceitaram compor o quadro de participantes de pesquisa; importante ressaltar que não reiteramos o convite, entrando em contato via telefone com os familiares que, segundo as crianças, não aceitaram participar da pesquisa; optamos por limitar o estudo a essas seis famílias.

4.3 Letramento como prática social: a observação, a documentação e a interlocução dos/nos eventos de letramento no cotidiano escolar e familiar

Tradicionalmente, considera-se que a inserção no mundo da escrita é responsabilidade e incumbência da instituição escolar, ou seja, cabe ao processo de escolarização a tarefa de promover a aprendizagem objetivando o uso efetivo da escrita (SOARES, 2003). A partir dos anos 1980, sobretudo com os Novos Estudos do *Letramento*, surgem conceitos referentes à modalidade escrita, tais como os modelos *autônomo* e *ideológico de letramento* e dois componentes básicos do fenômeno do letramento, os *eventos* e as *práticas de letramento*, conceitos esses fundamentais, em nosso entendimento, para o estudo do letramento escolar e do letramento não-escolar e já circunstanciados nesta dissertação.

Nossas vivências empíricas sugerem que boa parte das escolas parece não oferecer a sua clientela espaço para as práticas sociais concretas em que se dão os usos da escrita, uma vez que historicamente muitas dessas instituições se ocupam de conteúdos dados *a priori*, o que implica, na maioria das vezes, ações a partir do *modelo autônomo de letramento* (OLIVEIRA, 2008). Se considerarmos, tal qual Oliveira (2008, p 102), que “[...] as práticas de letramento [estão] vinculadas a diferentes domínios das atividades [...], a aspectos particulares da vida cultural [...] e a diferentes domínios simbólicos, há diferentes orientações de letramento [...]”, possivelmente sustentemos nossa compreensão empírica de que muitas dentre nossas escolas vêm atuando

ancoradas em uma abordagem da escrita descomprometida com essas mesmas práticas.

Buscar respostas às questões de pesquisa registradas nesta dissertação, fazendo-o sob uma perspectiva qualitativa de cunho etnográfico, implica abrir mão de categorias definidas *a priori*, dada a natureza do processo por meio do qual o estudo se delinea. Isso não impede, no entanto, que haja elementos norteadores do processo de geração de dados, com ancoragem teórica específica, caminho que optamos seguir. Assim, este estudo foi pautado em teorizações de Hamilton (2000b), acerca das *práticas e eventos de letramento*. O processo que envolveu observação, notas de campo, pesquisa documental e entrevista teve como foco os elementos visíveis nos *eventos de letramento*, tais como *participantes, ambientes, artefatos e atividades* e os constituintes não-visíveis das práticas de *letramento*, tais como *participantes ocultos, domínio, recursos e rotinas*.

De acordo com Oliveira (2008, p.103)

A presença desses elementos aponta para a complexidade do letramento em uso. Para entendê-lo, devemos levar em consideração não apenas as evidências empíricas observáveis nos eventos de letramento – *quem faz uso de textos, onde e como* – mas também os elementos invisíveis, tais como sentimentos, relações de poder valores e ideologias, nem sempre inferíveis de dados documentais [...].

Como já registramos anteriormente, na perspectiva de Hamilton (2000b), as *práticas* são dados invisíveis, somente sendo inferíveis a partir dos *eventos de letramento*. Sob essa perspectiva, no entendimento da autora, os *eventos de letramento* são constituintes das *práticas de letramento*. Hamilton (2000b) compreende que “[...] visible literacy events are just the tip of an iceberg: literacy practices can only be *inferred* from observable evidence because they include invisible

resources, such as knowledge and feelings; they embody social purposes and values [...]”¹⁰² (HAMILTON, 2000b, p.18).

No entendimento de Hamilton (2000b, p. 17), os *participantes* correspondem a “[...] people who can be seen to be interacting with the written texts”¹⁰³. Desse modo, focalizamos como os participantes de pesquisa se apropriam da escrita e as “[...] immediate physical circumstances in which the interaction takes place”¹⁰⁴ (HAMILTON, 2000b, p. 17), ou seja, em que *ambiente* essa interação acontece. A autora ressalta, no entanto, que, em determinados situações, como, por exemplo, grande aglomerado de pessoas, é problemático discernir quais indivíduos estão participando efetivamente dos *eventos de letramento*.

Já os *participantes ocultos*, segundo Hamilton (2000b, p.17), correspondem a “[...] other people, or groups of people involved in the social relationships of producing, interpreting, circulating and otherwise regulating written texts”¹⁰⁵; quanto ao *domínio* das práticas nas quais o evento acontece, particularizá-lo implica levar em conta os sentidos e os propósitos sociais; os *recursos*, por sua vez, remetem a aspectos trazidos para as *práticas de letramento*, tais como compreensões, modos de pensar, sentimentos; por fim, importa mencionar as *rotinas*, as quais consistem em regras de apropriação, ou seja, “[...] who does/doesn’t , can/can’t engage in particular activities.”¹⁰⁶ (HAMILTON, 2000b, p.17).

Em minha vivência em campo, observei, ainda, os *artefatos* por meio dos quais os indivíduos materializam o processo de interação, ou seja, os tipos de “[...] material tools and accessories that are involved in the interaction”¹⁰⁷ (HAMILTON, 2000b, p.17), além das *atividades* que consistem em “[...] actions performed by participants in the literacy events”¹⁰⁸ (HAMILTON, 2000b, p.17), a exemplo de leitura de recados enviados pela escola, leitura de jornais, produção de lista de compras,

¹⁰² [...] os eventos de letramento são apenas a ponta do *iceberg*: as práticas de letramento só podem ser inferidas a partir de evidências observáveis porque incluem elementos invisíveis tais como conhecimentos e sentimentos; eles encarnam fins sociais e valores.

¹⁰³ [...] pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos.

¹⁰⁴ [...] circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá.

¹⁰⁵ [...] outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e na regulação de textos escritos.

¹⁰⁶ [...] quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

¹⁰⁷ [...] ferramentas materiais ou acessórios que estão envolvidos na interação.

¹⁰⁸ [...] ações realizadas pelos participantes nos eventos de letramento.

leitura de placas indicativas ou rótulos de alimento, dentre outros itens afins.

As estratégias para a geração de dados, na esfera escolar, implicaram interação com alunos, professores e demais funcionários da instituição, de modo a apreender quais as concepções sobre modalidade escrita da língua são prevalentes na escola, com o objetivo de caracterizar o *modelo de letramento*, tanto quanto *eventos e práticas de letramento* ali predominantes. Já na esfera familiar, a pesquisa implicou a interação com familiares dos alunos do núcleo selecionado, com vistas a, do mesmo modo, apreender *práticas e eventos de letramento* com maior incidência na realidade familiar.

4.3.1 Percepções, impressões e interpretações do espaço escolar: a observação como estratégia de geração de dados

Mantendo, ainda, como diretrizes norteadoras os elementos propostos por Hamilton (2000b) já mencionados, lancei mão da *observação* como instrumento de geração de dados. Esse recurso facultou-me a obtenção de informações sobre especificidades da comunidade e do grupo social em que me inseri para realizar o estudo. De acordo com Marconi e Lakatos (2007, p.193), a observação “[...] desempenha papel importante “[...] no contexto da descoberta e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.”

Olabuénaga e Ispizua (1989) entendem que a observação se caracteriza por não interferir no fenômeno social. De acordo com os autores (1989, p.80), “La observación prima la *naturalidad* (com toda su complejidad) sobre la claridad (com toda su artificialidad simplificadora)”¹⁰⁹. Olabuénaga e Ispizua (1989, p.89) consideram, ainda, que “El investigador no participa por completo en la vida social del grupo al que observa, no es un ‘participante El completo’, sino que ‘participa como observador’¹¹⁰. De acordo com esses autores, o pesquisador, nesse tipo de observação, estabelece um contato direto e

¹⁰⁹ A observação prioriza a *naturalidade* (com toda sua complexidade) sobre a clareza (com toda sua artificialidade simplificadora).

¹¹⁰ O investigador não participa por completo na vida social do grupo a qual observa, não é um ‘participante completo’, mas que ‘participa como observador’.

imediatamente com os participantes do estudo, uma vez que seu trabalho se desenvolve no convívio com as pessoas envolvidas na pesquisa. É necessário ter cautela, visto que qualquer indiscrição com os interlocutores pode alterar a relação social estabelecida com eles.

Para Olabuénaga e Ispizua (1989), a interação social que se institui no processo de observação subjazem aspectos concomitantes como, por exemplo, o processo de geração de dados que “[...] debe someterse a un protocolo sistemático y controlado para obtener el máximo rendimiento.”¹¹¹ (OLABUÉNAGA; ISPIZUA, 1989, p.100). Nesse processo, a primeira e a mais simples constatação é observar o foco de interesse, as cenas e os atores sociais. Para os autores, toda observação necessita de uma série de medidas de precaução e de controle, frente à dificuldade de conseguir informações de qualidade.

Sob essa perspectiva, Olabuénaga e Ispizua (1989, p.119) escrevem que “El observador es, además de un atento *vigía*, de un observador que capta cuanto ve e *interpreta* cuanto capta, um *prolífico escritor* que comienza a escribir desde el primer día y concluye su escritura com la redacción definitiva de su informe”¹¹². No entendimento dos autores, esse relatório final consiste na reconstrução sistemática e verdadeira do significado social que primeiramente se buscava conhecer e interpretar.

Tendo presente essas teorizações, importa registrar que minha vivência na escola deu-se ao longo de seis meses de estudo, com experiências que incluíram acompanhamento das atividades em que os participantes estavam inseridos, dentre eles aulas de diferentes disciplinas, idas ao auditório, refeitório e demais locais frequentados pelas crianças no ambiente escolar. Também realizei interações individualizadas com elas, tanto quanto com professores, secretária, estagiária bibliotecária e demais profissionais com os quais as crianças tinham contato diário. Ainda nesse tempo, empreendi visitas às famílias das crianças para entrevistas e vivências mais pontuais, de modo a conhecer as ambientações familiares dos participantes do estudo.

¹¹¹ [...] deve submeter-se a um protocolo sistemático e controlado para obter o máximo rendimento.

¹¹² O observador é, além disso, um *vigía* atento, de um observador que capta quando vê e *interpreta* quando capta, um *prolífico escritor* que começa a escrever desde o primeiro dia e conclui sua escritura com a redação definitiva de seu relatório.

Importa registrar minha condição de *outsider* (KRAMSCH, 1998) para a realização da pesquisa, uma vez que, no estudo, entrei em contato direto com a comunidade, entretanto, não me integrei efetivamente à vida comunitária, ou seja, não convivi ali a partir da perspectiva de *membro*. Essa condição se justifica por estar ciente de que a forma pela qual concebo os usos sociais da escrita nesses espaços está perpassada, em maior ou menor grau, pela lógica do grupo em que me constituo como membro, o que, nesse momento histórico de minha vida, inclui valores acadêmicos atribuídos a tais usos. E, ainda que eu exercite o afastamento necessário para compreender a lógica sob a qual tais relações se instituem no espaço em que me inseri, meu olhar nunca será asséptico dos valores que trago comigo. Sob esse entendimento, é legítimo questionar a autoridade acerca do que é representativo em uma determinada cultura. Escreve Kramsch (1998, p.9, grifo da autora)

[...] the study of language has always had to deal with the difficult issue of **representation** and representativity when talking about another culture. Who is entitled to speak for whom, to represent whom through spoken and written language? Who has the authority to select what is representative of a given culture: the outsider who observes and studies that culture, or the insider who lives and experiences it? According to what and whose criteria can a cultural feature be called representative of that culture.¹¹³

Trata-se, pois, de uma condição delicada – a de *outsider* –, instauradora de desafios expressivos no processo de observação, no qual está implicada a produção de notas de campo. Todas as observações, conversas informais, interpretações e impressões foram registradas em

¹¹³ [...] o estudo da linguagem sempre tem de lidar com questões difíceis de **representação** e representatividade quando falamos de outra cultura. Quem pode falar de quem para representá-la por meio da língua oral e escrita? Quem tem a autoridade para selecionar o que é representativo de uma dada cultura: o *outsider*, quem observa e estuda aquela cultura, ou o *insider* que vive e experiencia? De acordo com o quê e quais critérios fazem com que uma característica cultural possa ser representativa de uma dada cultura.

um diário individual. Olabuénaga e Ispizua (1989) consideram que, no desenvolvimento da observação, é interessante a utilização de *notas de campo*, que podem ser anotações manuais ou registros audiovisuais; de acordo com Flick (2004), a fim de que haja legitimidade na análise dos resultados, as anotações devem ser feitas imediatamente após o contato com o campo de pesquisa, uma vez que, no entendimento de Flick (2004), a constituição da realidade nos textos inicia-se a partir das notas feitas em campo. Essas notas transformaram-se em vinhetas narrativas, e boa parte delas encontra-se no próximo capítulo desta dissertação, em que procedemos à análise dos dados empíricos.

4.3.2 A cultura escrita na esfera escolar e na esfera familiar: a pesquisa documental

Paralelamente aos processos de observação, produção de notas de campo e seleção dos participantes, empreendi pesquisa documental naqueles espaços em que estive inserida. Essa abordagem se caracteriza pela obtenção de dados por meio de “[...] documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 176). Para as finalidades deste estudo, assumi a posição de Yin (2003), para quem a pesquisa documental pode ser concebida como um processo de geração de dados em favor de outros tipos de pesquisa; neste caso, a *qualitativa interpretativista*. Marconi e Lakatos (2007, p. 180) escrevem que os documentos oficiais

[...] constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. [...] O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável.

Pesquisei, no espaço escolar, registros¹¹⁴ das avaliações descritivas dos alunos participantes de pesquisa, projeto pedagógico da escola¹¹⁵, materiais didáticos utilizados, cadernos dos alunos e afins, documentos atinentes à biblioteca, fichas de empréstimo de livros e de materiais escritos similares encontrados na escola, em espaços tais como salas de aula, corredores, murais e biblioteca, tendo como foco as diretrizes explicitadas na seção anterior, ou seja, os focos propostos por Hamilton (2000b) para o estudo das *práticas e eventos de letramento*. Importa reiterar, aqui, que o objetivo da pesquisa documental, em nossa abordagem, consistiu em complementar o delineamento dos elementos suscitados nos escritos de Hamilton (2000b). Nas visitas às famílias, que serão circunstanciadas mais à frente, também documentamos diferentes tipos de materiais escritos, tais como rótulos, bíblias, materiais religiosos e *artefatos* afins.

4.3.3 Um olhar sobre a diversidade das formas nas relações sociais: a entrevista em favor do estudo de realidades heterogêneas

A família e a escola são instituições que, segundo Lahire (2008 [1995], p.19) “[...] podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o ‘fracasso’¹¹⁶ ou o ‘sucesso’ escolares podem ser apreendidos como o resultado [...] do grau [...] de dissonância e consonância das formas das relações sociais”. Ao construir contextos mais restritos, que fogem da dimensão macrossociológica, somos, obrigatoriamente, forçados a desconstruir as realidades homogêneas de indicadores, tais como INAF e SAEB. Levando em conta tais considerações, optei por “dar voz” aos participantes de pesquisa, a fim de analisar suas percepções e impressões acerca dos usos que empreendem com a modalidade escrita da língua .

¹¹⁴ Apenas alguns registros foram fotografados. Por motivos alheios a esta pesquisa, não tivemos acesso a todos.

¹¹⁵ Obtivemos uma cópia em arquivo digital do PP da escola.

¹¹⁶ Mantive os termos *fracasso* e *sucesso* tal qual foram usados pelo autor, mas registro a ciência da complexidade dos conceitos que veiculam, o que não será discutido aqui porque não é tema deste estudo.

Para tanto, lancei mão de entrevistas caracterizadas como combinações entre perguntas abertas e fechadas, instrumento no qual o participante de pesquisa tem a liberdade de pensar e discutir sobre o tema que lhe é apresentado. O pesquisador, sob esse ponto de vista, apesar de seguir um questionamento previamente definido, o faz a partir de um contexto análogo ao de uma conversa informal. (BONI; QUARESMA, 2005)

De acordo com Flick (2004, p.89), tais entrevistas estão sendo amplamente utilizadas no campo da pesquisa qualitativa, uma vez que “[...] é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário”. No entendimento do autor, as entrevistas padronizadas¹¹⁷ trazem subjacentes em seu método o obscurecimento do ponto de vista do sujeito, ao invés de esclarecê-lo como nas entrevistas semi-estruturadas; nessa perspectiva de esclarecimento, o pesquisador tem a autonomia de decidir a ocasião apropriada para fazer as perguntas que desejar no momento em que achar mais oportuno.

Para a presente pesquisa optei pela utilização da entrevista do tipo *focal*, na qual, de acordo com Marconi e Lakatos (2007, p.199), “Há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar, e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal. Para isso, são necessárias habilidade e perspicácia por parte do entrevistador”.

Flick (2004) entende que, no desenvolvimento da entrevista focal, é possível analisar o impacto de algum estímulo uniforme sobre o informante. Sob esse ponto de vista, durante o planejamento da entrevista e de seu condicionamento é importante seguirem-se alguns critérios. O primeiro desses critérios é caracterizado pelo autor como *não-direcionamento*; nesse processo “O entrevistador deve abster-se, na medida do possível, de fazer avaliações precoces, devendo desempenhar um estilo não-diretivo de conversa [...]” (FLICK, 2004).

Outro critério consiste na *especificidade*, segundo a qual a entrevista deve evidenciar elementos determinantes no que tange à

¹¹⁷As entrevistas padronizadas, por possuírem perguntas predeterminadas, tendem a apresentar um roteiro estabelecido. (LAKATOS, 1999)

atribuição de significados ou mesmo ao impacto que um dado evento representa para o informante. Flick (2004, p.91) considera que “Para esse propósito, as formas mais apropriadas de questões são aquelas que trazem o mínimo de desvantagens possível ao entrevistado”. Nessa perspectiva, o pesquisador tem a liberdade de utilizar materiais com o intuito de auxiliar os informantes na recordação de situações específicas.

Já o critério do *espectro* implica assegurar que todos os elementos relevantes à pesquisa sejam mencionados no decorrer da entrevista. No entendimento de Flick (2004, p. 91), “[...] deve ser dada a chance ao entrevistado de introduzir tópicos próprios e novos na entrevista. Por outro lado, a dupla tarefa do entrevistador é [...] abranger gradualmente o espectro do tópico [...], introduzindo novos tópicos ou iniciando mudanças no que tiver sido escolhido”.

Tendo presente essas considerações, delineei preliminarmente entrevistas com profissionais da escola, com alunos e com familiares. Importa registrar, aqui, que tais entrevistas foram organizadas com base em Rojo (2009) – que, por sua vez, fundamentou-se em estudo de Vóvio (2007) acerca da elaboração de indicadores de *letramento* – e com base em Lahire (2008 [1995]) – sobremodo no que respeita a nosso objetivo de reconhecer *práticas e eventos de letramento na comunidade de prática* em questão.

As entrevistas, inicialmente foram feitas no espaço escolar com as crianças. A coordenadora disponibilizou uma sala que estava vaga na escola e chamei cada criança em momentos diferentes para a realização das entrevistas. Ao final de cada interação, apresentei um livro às crianças e solicitei a elas, individualmente, que lessem a fábula nele contida (Anexo B). Feita a leitura, interagi com a criança, observando como ela havia construído os sentidos da fábula lida. Gravei essa interação cujo objetivo foi conhecer minimamente, de modo mais próximo, como a criança lidava com a leitura, sem evidentemente focar em testagens de nenhum tipo, com o olhar sobre a interação da criança com o texto, tal qual propõe Geraldi (1997 [1991]) com a metáfora dos fios do tecido. Depois da realização das entrevistas com as crianças, fizemos entrevistas com professores e demais funcionários da escola.

No que se refere à ambientação familiar, a interação com familiares se deu, inicialmente, como já foi circunstanciado anteriormente, por meio do *Termo de Consentimento Livre e*

Esclarecido, e, em alguns casos, via telefone. Quando precisei agendar a visita, fiz contato com todos por telefone, a fim de definir os horários nos quais os familiares se dispusessem a me receber. Fiz uma visita a cada família, na maioria das vezes nos finais de semana, já que grande parte das mães tem ocupações profissionais de segunda-feira à sexta-feira.

Nas entrevistas, em ambos os espaços – escola e residências das famílias –, o recurso utilizado para a documentação dos dados foram gravações¹¹⁸, posteriormente transcritas; de acordo com Flick (2004, p.180), “O uso de equipamentos para gravação faz com que a documentação de dados torne-se independente das perspectivas – do pesquisador e dos sujeitos em estudo”. Para o autor, esse tipo de geração de dados proporciona um registro naturalista dos eventos. A entrevista foi esboçada a partir de alguns tópicos, delineados a partir dos estudos de Hamilton (2000b) a que já fizemos alusão.

Importa registrar, aqui, que, durante as visitas – que tinham duração de duas a três horas –, fui muito bem recebida na maioria das famílias, inclusive com preparação preliminar de lanche em uma das casas. As interações com as mães das crianças foram tranquilas, com exceção da interação com a avó de uma delas; tive o zelo de deixá-las bem à vontade durante as conversas. Em algumas dessas famílias fui convidada para voltar, ou para tomar um café, ou mesmo para fazer uma visita nas férias de verão. Tais particularidades serão alargadas mais a frente no capítulo 5.

Quanto aos tópicos, concebidos como itens norteadores da entrevista *focal* – mas passíveis de alteração em decorrência das particularidades da interação –, busquei focalizar, como propõe Hamilton (2000b), *participantes, ambientes, artefatos e atividades* – em se tratando dos *eventos de letramento* – e *participantes ocultos, domínios, recursos e rotinas* – em se tratando das *práticas de letramento*. A rede de elementos visíveis e não-visíveis dos *eventos e práticas de letramento* suscita a complexidade dos usos sociais da escrita e, conseqüentemente, a natureza multifacetada do fenômeno. De acordo com Oliveira (2008, p.114),

¹¹⁸ Em todas as entrevistas, pedimos autorização aos participantes para gravar as entrevistas.

Olhar para [...] [o letramento] como uma prática social implica compreender que as ações de linguagem são produzidas e interpretadas por um sujeito cognoscitivo, mas também clivado pelas interferências do mundo vivido a partir do qual ele constrói representações, crenças, sentimentos, formas de regulação social e a si mesmo. Não há, assim, letramento deslocado do sujeito que o produz e do contexto que o circunda.

As entrevistas foram feitas a partir de alguns tópicos, tais como *finalidades para as quais a escrita é usada no dia-a-dia da família e da escola; condição de alfabetismo dos familiares das crianças; natureza da ação profissional e impressões sobre o processo de escolarização dos filhos – capital axiológico*. Agindo assim, busquei focalizar tanto *quem faz uso da escrita, onde e como*, quanto as relações de poder, sentimentos, conhecimentos, entre outros; para tanto, elaborei entrevistas que buscavam facultar a descrição analítica de aspectos dos elementos visíveis e não-visíveis das *práticas e eventos de letramento* sugeridos nos estudos de Hamilton (2000b). Essas entrevistas, no entanto, foram apenas focos para a interação com os participantes de pesquisa e não itens classificatórios fechados – a observação e a análise documental constituem instrumentos mutuamente complementares.

Na situação de estudo que foi empreendida, estava consciente de que, quanto aos *participantes*, tal qual registra Hamilton (2000b, p.28), “It can be problematic to decide exactly who is involved in the literacy event [...]”¹¹⁹. As informações acerca de quem são os participantes tanto quanto o contexto e a situação nos quais se deu a geração de dados serão especificadas nas configurações sociais. Já, no que tange ao *ambiente*, ou seja, as circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação com materiais escritos se dá, foi tanto doméstica e comunitária quanto escolar. Vale ressaltar, aqui, no entanto, que no entendimento de Hamilton (2000b, p.28), “The physical settings is not always clear enough to give a full description of where the event is taking place”¹²⁰; para a autora, algumas vezes o ambiente físico pode

¹¹⁹ Sempre animado e, principalmente, humano. Pode ser problemático decidir, exatamente, quem está envolvido no evento de letramento [...].

¹²⁰ A descrição física nem sempre é clara o suficiente para dar uma descrição completa do local onde o evento está ocorrendo.

ser doméstico, enquanto o domínio da *prática de letramento* não é. Isso sugere a permeabilidade do domínio da prática e de sua oscilante relação com o local físico imediato.

Já interpelações constantes nas entrevistas como *No dia-a-dia vocês costumam ler jornais*¹²¹, *cartas, livros, folhetos de promoções, listas telefônicas, bíblias, calendários, revistas, manuais de instruções e se escrevem cheques, listas de compras, receitas, entre outros eventos de letramentos?* objetivaram depreender, além do *ambiente* na qual a interação se dá, os *artefatos*, ou seja, o tipo de ferramenta ou acessório utilizado nesse processo. Importa ressaltar que alguns desses materiais escritos estão associados aos *letramentos vernaculares*, aos quais Barton e Hamilton (1998) e Hamilton (2000a) fazem remissão, a exemplo de listas de compra e receitas, provavelmente muito presentes no cotidiano desses participantes. Os autores assinalam, porém, que muitos indivíduos tendem a hierarquizar alguns tipos de leitura e escrita em detrimento de outros, o que, em nosso entendimento, remete à provável prevalência, no senso comum, do ideário do *modelo autônomo de letramento*, discussão a ser feita à frente. Outra questão referente aos *ambientes* diz respeito à interpelação acerca de *Em quais espaços usam mais a escrita?*, questão em que, novamente, observamos as circunstâncias físicas imediatas dessa interação.

Vale ressaltar, aqui, o fato de que algumas questões da entrevista trouxeram imbricados não apenas os elementos visíveis dos *eventos de letramento* – *quem faz uso, onde e de que maneira* –, mas também os elementos não-visíveis das *práticas de letramento*, tais como *participantes ocultos, domínio, recursos e rotinas*. Interpelações como *Quais desses materiais cotidianos apontados é usado com mais frequência? Que tipo de leituras gostam e não gostam de fazer, leituras que consideram mais difíceis...* objetivaram potencializar outros *recursos* trazidos para as *práticas de letramento*, tais como compreensões, modos de pensar, sentimentos, conhecimentos e habilidades na interação com os textos escritos; interpelações dessa natureza remetem, ainda, às *rotinas*, uma vez que tais questionamentos trazem subjacentes alegações acerca dos indivíduos que podem ou não se engajar em determinadas atividades particulares. Tais entrevistas,

¹²¹ Esses itens eram elencados ao longo da interação e não da forma linear como estão postos nesta pergunta.

tanto no espaço familiar quanto escolar, tiveram por objetivo interpretar e descrever os *mundos de letramento* (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1994) dos participantes de pesquisa, uma vez que as entrevistas nos forneceram informações sobre práticas culturais das crianças, dos familiares e dos funcionários da escola.

Com esse conjunto de procedimentos, empreendi um processo de pesquisa que viabilizou a construção de respostas à problemática que moveu a realização desta dissertação. Espero, pois, efetivamente contribuir de algum modo para a construção de conhecimentos no campo da Linguística Aplicada, os quais, em alguma medida, sejam relevantes para pensarmos uma ação educacional comprometida com as particularidades dos entornos socioculturais e históricos em que se insere a escola.

5 O LETRAMENTO FAMILIAR EM FOCO: DELINEAMENTO DOS USOS DA ESCRITA NOS ESPAÇOS FAMILIARES

Só existe uma forma de se chegar ao universal: observar o particular, não superficialmente, mas minuciosamente e em detalhes. (E. Durkheim)

Tomar a escrita sob a perspectiva dos usos sociais a que se presta consiste em conceber a língua, tanto na modalidade oral quanto escrita, como objeto social. Sob esse olhar, o fenômeno do *letramento* implica compreender os diferentes usos sociais da escrita não apenas no que tange às práticas de ensino da língua no espaço escolar, tal qual tem sido empreendido historicamente, mas, também, compreender as práticas de usos sociais da escrita que têm lugar em outras instituições, tais como família, Igreja, trabalho, dentre outros espaços presentes na vida social. Sob essa perspectiva, tal qual propõem Barton, Hamilton e Ivanic (2000), os *letramentos* são situados espacial e temporalmente, assim como os sujeitos que interagem por meio da modalidade escrita.

Na busca por entender os usos da escrita nessa perspectiva situada, neste estudo valemo-nos de uma abordagem de cunho etnográfico, o que demanda observar/identificar a maneira pela qual os sujeitos fazem uso da escrita e como se processa o uso dessa modalidade de língua em suas vidas no espaço familiar. Para tanto, buscamos compreender as *práticas de letramento* das famílias, que estão inseridas em grupos específicos situados em um contexto sócio-histórico situado. Importa reiterar, aqui, que optamos por iniciar nossas análises pelas configurações familiares porque, em nosso entendimento, isso é fundamental para a compreensão das possíveis convergências e divergências em se tratando do ambiente escolar.

Ao conceber as convenções sociais e as normas de adequação social como construções de comunidades de usuários da língua, compreendemos, tal qual suscitado nos estudos de Kramsch (1998), que os sujeitos se identificam linguisticamente como membros de um grupo social de modo que constroem percepções comuns acerca do mundo

por meio de interações com os membros desse mesmo grupo. Tais percepções, que se constroem no plano das relações que têm lugar em instituições como família, escola, trabalho, Igreja, dentre outros espaços de interação legitimam-se por meio de crenças e valores que tendem a se refletir nas formas pelas quais os membros dos grupos sociais, em nosso entendimento *comunidades de práticas* (WENGER, 1998), fazem uso efetivo da linguagem.

Concebendo que *comunidades de prática* trazem subjacente uma identidade cultural específica, o que, em nossa compreensão, é extensivo aos usos da escrita, e que, por essa razão tais comunidades participam de *práticas e eventos de letramento* a partir de características culturais dessa mesma identidade, buscamos conhecer as *práticas de letramento familiar* dos participantes do estudo, à luz dos escritos de Lahire (2008 [1995]), processo em que buscamos empreender uma interpretação dos usos sociais da escrita, assim como de valores atribuídos a tais usos. Entendemos que tal delineamento, que será descrito a seguir, oriundo de entrevistas, notas de base etnográficas e observações de realidades sociais singulares, refletem especificidades desses entornos sociais, sobretudo no que respeita à relação com a escrita.

5.1 Sujeitos situados sócio-historicamente: o contato inicial com as famílias, a apresentação das crianças e um olhar sobre experiências familiares com a modalidade escrita na escolarização

Conforme descrito no capítulo dos procedimentos metodológicos, a realização deste estudo envolveu seis famílias que estão inseridas na comunidade escolar objeto desta pesquisa. A primeira família, doravante Família 1¹²², reside em uma modesta casa localizada em um bairro próximo à escola. Quem nos recebeu, por ocasião de

¹²² Estamos cientes de que, em estudos de natureza etnográfica, referenciar os participantes por numeração não é comportamento esperado do pesquisador. Entendemos, porém, de uma artificialidade desconfortável atribuir nomes fictícios aos sujeitos, ao mesmo tempo em que não podemos, por implicações éticas, nomeá-los. Assim, dentre os desconfortos a que nos vimos expostos, preferimos incorrer no risco da numeração em se tratando das famílias e dos pais. Quanto às crianças, rendemo-nos aos nomes fictícios.

nossas vivências na comunidade, foi a Senhora F1¹²³, que estava me esperando no horário marcado, com os cabelos escovados, roupas novas e com o rosto maquiado. Marcamos o encontro para depois do almoço, horário em que ela e o filho, que aqui chamaremos de João, estariam em casa.

Na residência, mora João com seus pais. No momento da interação, estavam em casa somente a mãe e o garoto; o pai estava no trabalho. A entrevista foi tranquila, João e a mãe, em minha¹²⁴ percepção, sentiram-se bem à vontade durante a conversa. A mãe e o menino responderam sem reticências às perguntas que lhes fiz.

A senhora F1, 44 anos, é natural do interior de Santa Catarina. Trabalha como revendedora de uma grande empresa de cosméticos, além de coordenar as atividades de outras revendedoras de produtos da mesma empresa. cursou o Ensino Médio, mas, segundo ela, em meio a muitas conturbações. Em sua cidade natal, onde morava com o pai, teve oportunidade de completar os estudos apenas até as séries iniciais do Ensino Fundamental, pois seu pai não aceitava que mulheres prosseguissem com os estudos:

- (1) *Sabe, mulher, né? Lá no interior meu pai não queria que a gente estudasse. Nem ele estudou e dizia que para trabalhar não precisava estudar. Ele sempre dizia que isso não era coisa de mulher. Lembro que na época fiquei muito triste. Mas eu sempre dizia que um dia ia voltar a estudar, sabe, que ia completar meus estudos*¹²⁵. (Senhora F1. Entrevista realizada em 31 de julho de 2010)

Quando completou dezessete anos, a Senhora F1 passou a residir em outro município de Santa Catarina, onde, longe do pai, conclui o Ensino Fundamental. Esse episódio suscita o *capital axiológico* que os pais da Senhora F1 aquilatam ao processo de escolarização, sobretudo

¹²³ Codificaremos os participantes de pesquisa com a numeração atribuída às famílias.

¹²⁴ Nos capítulos analíticos, tal qual nos procedimentos metodológicos, serão alternadas as formas do discurso de primeira pessoa do singular e do plural, em razão da necessidade que temos de nos aproximarmos mais efetivamente da autoria da enunciação em determinadas passagens.

¹²⁵ A transcrição dos excertos das entrevistas não obedece a normas de notação técnica, tal qual o fazem a Análise da Conversa e a Aquisição da Linguagem, por exemplo. Abrimos mão conscientemente dessa notação porque não a entendemos relevante para as finalidades deste estudo.

no que diz respeito à condição da filha: ser mulher. Ao que parece, as impressões dos familiares da Senhora F1 acerca de tal processo implicam valoração menor. Posteriormente, já adulta, cursou, em meio a muitas dificuldades, o supletivo de Ensino Médio:

- (2) *Ai... Eu tenho muito orgulho de ter completado os estudos até o 2º grau, mas assim, pena que eu frequentava, mas sempre chegava na metade da aula ou saia antes, é porque completei já adulta, né? Eu tinha que trabalhar, daí não dava para fazer tudo direitinho. Eu acho importante a gente estudar, ler, escrever. É tão bonito ver uma pessoa que faz isso.* (Senhora F1. Entrevista realizada em 31 de julho de 2010)

Se atentarmos para as inter-relações entre as práticas de uso da escrita familiares e escolares, evidenciando a disponibilização de *capital cultural* escolarizado (ou não) (BOURDIEU; PASSERON, 1970) – entendido aqui como o conjunto de disposições e estratégias procedentes da ambientação familiar e escolar frente ao reconhecimento das práticas educativas – acerca desses usos, compreendemos serem complexas as implicações no que se refere a convergências e divergências entre experiências familiares com a escrita e demandas escolares relacionadas ao uso dessa modalidade de língua. Essa fala da Senhora F1 tematiza as experiências escolares na casa de seus pais: uma ambientação com baixo nível de escolarização. Ao que parece, tal qual suscitado nos estudos de Lahire (LAHIRE, 2008 [1995]), a não existência de *capital cultural* escolarizado na família de F1 não inviabiliza a construção de um *capital axiológico*: o orgulho de estudar – mesmo em idade adulta – demonstra a valoração atribuída à escola. Outra questão explicitada nesse excerto da interação realizada com a Senhora F1 remete às categorias dos *eventos de letramento* derivadas nos estudos de Hamilton (2000b). Em nossa compreensão esse “não dava para fazer tudo direitinho” sugere que as demandas escolares exigidas no processo do qual a Senhora F1 participou não faziam parte de seu cotidiano. *Artefatos e atividades* que tinham lugar na família, ao que parece, distinguiam-se das demandas da instituição escolar.

Há pouco tempo, a mãe de João, Senhora F1, frequentou um curso de informática em uma associação comunitária em um bairro próximo de sua casa. Enuncia ela:

- (3) *Sabe, eu senti a necessidade de fazer um curso de informática, principalmente por causa de meu trabalho. Daí assim, eu fiz para aprender a mexer no computador, porque, sabe né? Hoje em dia tem que se atualizar, tem que aprender essas coisas assim para não ficar por fora, para não ficar para trás. Olha, porque para ter uma boa profissão, hoje, precisa estudar muito. Eu sempre digo isso para o João.* (Senhora F1. Entrevista realizada em 31 de julho de 2010)

Vale, aqui, retomar Oliveira (2010) e a concepção de *letramentos múltiplos*, que ocorrem nos mais variados contextos, em que a escrita atende a funções e propósitos distintos. Escreve Oliveira (2010, p. 330)

Não há dúvida de que as práticas de letramento que ocorrem nos variados contextos – casa, escola, igreja, rua, lojas, empresas, órgãos oficiais, dentre outros – atendem a funções e propósitos diferentes. Um bilhete que circula no ambiente familiar não apresenta as mesmas características de outro que é produzido, por exemplo, num local de trabalho, ou mesmo na escola. ‘O que’ se lê e o ‘como’ se lê são fortemente determinados pelo ‘lugar’ de onde lemos. Não lemos, por exemplo, a Bíblia em família do mesmo modo que a lemos na igreja. Nesta, o caráter evangelizador supera o interesse formativo, moral, ético que, na família, é esperado e alimentado.

Para a autora a valorização dos usos sociais da escrita como práticas sociais em detrimento da compreensão do fenômeno do *letramento* tomado na perspectiva do *modelo autônomo* (STREET, 1984), de modo asséptico e homogeneizante, restrito apenas ao processo de escolarização, deu lugar à compreensão de um novo conceito, de natureza plural - *letramentos*. No entendimento de Hamilton (2000a), não há um tipo de *letramento*, mas tipos diferentes de *letramento*; desse modo, não há um padrão único para todos os indivíduos, para todos os tempos. Para Barton e Hamilton (1998), as *práticas de letramento* são

culturalmente construídas. Sob essa perspectiva, tais práticas podem ser concebidas como um fenômeno mutável e dinâmico, visto que estão inseridas na sociedade, sendo passíveis de mudança, o que parece ocorrer em se tratando da Senhora F1; na interação com ela, inferimos sua necessidade de atender a demandas de outras esferas – nesse caso, especialmente a esfera do trabalho porque, como vendedora de uma grande companhia de cosméticos, lhe era requerido lidar com pedidos e faturas *on-line*. Logo, a Senhora F1 transcende as práticas de sua *comunidade de prática* para inserir-se também em outra *comunidade de prática*; mudam as demandas, surgem novos *letramentos*.

Existem, pois, *letramentos* diferentes com sentidos diferentes, uma vez que o fenômeno se desdobra nos mais variados contextos (BARTON; HAMILTON; 1998); existem *letramentos* distintos associados a diferentes *domínios* da vida, a diferentes práticas. Para Barton e Hamilton (2000), a vida contemporânea pode ser analisada em diferentes domínios de atividade, tais como escola, casa e local de trabalho, o que parece evidente nas falas da Senhora F1. No entendimento dos autores, o lar é caracterizado como um domínio primário do *letramento*, já o local de trabalho constitui outro domínio de identificação, bastante distinto em relação ao domínio doméstico.

O Senhor F1, por sua vez, tem 54 anos e é natural de Concórdia/SC. Não chegou a completar o Ensino Fundamental e, atualmente, trabalha como pedreiro. Como ele não estava em casa no momento da entrevista, obtivemos informações sobre as suas vivências por meio da Senhora F1:

- (4) *Ah, o meu marido trabalha como pedreiro. Ele é bem diferente de mim. Não gosta de mexer no computador, não gosta de estudar, não gosta de ler... Às vezes eu fico lendo com o João, e ele nem liga. Mas ele tem uma coisa muito boa que ajuda bastante aqui no orçamento: Ele usa muito a matemática. Precisa ver como ele usa a matemática, as notas, ele tem o raciocínio bem rápido. Pena que ele tem muitas dificuldades em usar o computador e de mexer em caixa eletrônico.* (Senhora F1. Entrevista. 31 de julho de 2010)

As demandas de uso da escrita do Senhor F1, ao que parece, são bem distintas das demandas da Senhora F1. Barton (1994) entende

que as pessoas tomam parte de diferentes *eventos de letramento*, referentemente aos usos que fazem da escrita, o que está associado às diversas esferas da vida. Barton (1993, p. X) registra que

[...] there are different *worlds of literacy*: in a country like Britain there are distinct literacies which exist alongside each other; that individual people have different experiences and different demands made upon them; and that different people have distinct experience of and hopes and purposes for reading and writing. There are the separate worlds of adults and children, of people speaking different languages, of men and women. There are also various public worlds of literacy, defined by the social institutions we participate in.¹²⁶

João, dez anos, é o único filho da senhora F1 e insere-se nesse *mundo de letramento* primeiro que é sua família. Natural de Florianópolis, estuda na escola objeto de pesquisa desde o início do Ensino Fundamental. Seus irmãos por parte de pai¹²⁷, com quem frequentemente não mantém muito contato, não concluíram o Ensino Fundamental e exercem profissões de pouca valoração social. João faz parte do grupo de crianças que é tido como *exemplar*, informação que se elicia nas avaliações descritivas de Geografia e Língua Portuguesa: “O aluno percebe e reconhece no local onde vive transformações e modificações no espaço geográfico” (Avaliação Descritiva de Geografia, 2010) ou “O aluno realiza uma leitura fluente e sabe compreender a mensagem do texto. Compreende o que é uma fábula e percebe que esse gênero possui uma moral ao final da história” (Avaliação descritiva de Língua Portuguesa, 2010).

¹²⁶ Há diferentes *mundos de letramento*: em um país como a Grã-Bretanha há letramentos distintos que existem lado a lado; que os indivíduos têm diferentes experiências e diferentes demandas que lhes são feitas, e que pessoas diferentes tem experiências e propósitos distintos para a leitura e a escrita. Há mundos separados dos adultos e das crianças, de pessoas que falam línguas diferentes, de homens e de mulheres. Há também vários mundos públicos de letramento, definido pelas instituições sociais das quais nós participamos.

¹²⁷ A Senhora F1 é a segunda esposa do Senhor F1.

Essa condição de João se elicia também nas conversas realizadas com os professores; o garoto é descrito como um aluno esforçado, inteligente e estudioso, apresentando resultados satisfatórios no processo de escolarização: (5) *Ah, o [...] [João] é muito bom. Ele sempre estuda, faz os exercícios e não é desordeiro. Ele sempre faz todas a atividades e vai muito bem.* (Professora de Geografia. Entrevista realizada em 18 de maio de 2010)

João, em geral, mantém seus cadernos (Anexo C) com as matérias em dia, apesar de muitas vezes ficar brincando durante as atividades, no entanto, as realiza frequentemente. Apesar do possível “sucesso” com que seu desempenho foi descrito, o garoto alegou não gostar de estudar:

- (6) *Eu não gosto muito de estudar, não gosto de escrever e nem de ler. Eu gosto de vim para a escola para brincar com os meus amigos. Eu não leio nada, só as coisas da catequese mesmo, assim a Bíblia, o folheto da Igreja porque eu faço catequese e vou na missa.* (João. Entrevista realizada em 21 de maio de 2010)

Analisar essa configuração familiar nos remete a Machado (2000 [1995]) e suas considerações acerca de que o conhecimento implica algo tecido em rede, uma vez que é tomado como uma *rede de significações*; desse modo, os significados tendem a constituir *feixes de relações* que implicam “[...] *teias, [...] redes, construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização*” (MACHADO, 2000 [1995], p. 138). Ainda que a mãe explicita valoração da atividade de leitura, o menino parece não ter se apropriado dessa valoração e um dos fatores implicados nessa não apropriação parece ser o baixo grafocentrismo da ambientação sociocultural em que vive. Para Almeida (2005, p.20)

[...] conhecer seria entrelaçar os fios das diversas experiências humanas, tecendo redes que, longe de representar um todo acabado, estariam em constante processo de retessitura. Não se trata, portanto, de acumular conhecimento, mas de estabelecer e reestabelecer entrelaces, nós provisórios, com os fios que vamos encontrando.

João possivelmente não disponha de fios variados para a tessitura que lhe cabe empreender em se tratando dos usos da escrita em sua rotina e em sua formação. De acordo com Almeida (2005), por serem situados sócio-historicamente, os sujeitos atribuem sentido e interagem com a linguagem. Esse “não gostar de ler e escrever”, enunciado por João, parece remeter, ainda, a uma provável falta de engajamento em atividades provenientes do espaço escolar, uma vez que o garoto parece conceber atividades dessa natureza como restritas a espaços de instituições de prestígio – escola e Igreja. Eis o *modelo autônomo de letramento*, no qual a escrita é tomada como sinônimo de erudição.

Em se tratando desse menino especificamente, há uma questão que nos parece importante: tanto no conteúdo dos pareceres descritivos, quanto no conteúdo das falas dos professores, João foi tido como *exemplar* em se tratando da apropriação e dos usos da modalidade escrita da língua. Nossas vivências com o garoto, no entanto, nos fazem descrever seu alheamento em relação ao processo de ensino, tal qual evidenciado em (6). Em que pese o esforço da mãe, visivelmente atenta à educação do filho e preocupada com o fato de muitos colegas dele ainda não estarem alfabetizados – do que tinha conhecimento por conta de aulas de catequese com que se envolve no bairro –, João pareceu-nos pouco interessado nos *eventos de letramento* que tinham lugar na escola.

Objeto de nossa atenção, esse quadro constitui exemplo das baixas expectativas com que nos defrontamos na ambientação escolar no que diz respeito ao desempenho das crianças. Parecia haver, naquele contexto, uma compreensão tácita de que não é possível esperar desses meninos muito mais do que comportamentos esporádicos de adesão aos *eventos de letramento*. João era motivo de destaque apesar de, em nossa compreensão, suas *performance* revelar baixo engajamento às propostas escolares.

Quanto à segunda família, F2, reside em Florianópolis há algum tempo. No dia da entrevista, cheguei ao encontro por volta das dez horas. A Senhora F2 abriu a porta e convidou-me a sentar no sofá, enquanto preparava um café para me oferecer. A entrevista foi marcada por telefone; apesar de eu ter entregado o termo de consentimento a Pedro – o aluno que acompanhamos nesta família –, a mãe não sabia da

pesquisa, já que o garoto havia esquecido de entregar o documento a ela – eis evidência da pouca familiaridade de crianças e pais em se comunicarem com a escola via modalidade escrita, a que voltaremos no próximo capítulo.

Mesmo sendo em horário de aula, todos, exceto o Senhor F2, estavam em casa no momento da entrevista: a mãe, Pedro e Júlia¹²⁸, irmã mais nova de Pedro – de três anos e os filhos do marido da Senhora F2, Juliano e Fátima, de oito e doze anos, respectivamente. A Senhora F2 é divorciada do pai de Pedro e há quatro anos é casada com o pai de Juliano e Fátima. A entrevista foi razoavelmente tranquila, apesar do grande barulho tão comum às crianças, uma vez que todas estavam em casa durante a interação; a família reside em uma pequena casa alugada, e o imóvel tem poucos recursos tecnológicos: um televisor, um aparelho de DVD e um computador, que segundo a Senhora F2 foi presente do patrão do marido.

A Senhora F2, durante a interação, mostrou-se muito intimidada. Por diversas vezes demonstrou prestar atenção no que eu estava dizendo querendo parecer “boa mãe”, sobretudo acerca do processo de escolarização do filho. Com, trinta anos, é natural de Chapecó e vive em Florianópolis desde os dez anos de idade. Trata-se de uma mulher que teve uma experiência escolar razoavelmente curta e infeliz:

- (7) *Eu estudei até a oitava. Quando faltavam dois meses para terminar eu parei. Eu nunca tive a cabeça muito boa. Eu sempre trabalhei, desde os quatorze anos, eu até queria estudar. Agora não dá para voltar porque eu não tenho tempo, né... Eu trabalho direto. Eu tenho vontade de estudar, mesmo eu tendo a cabeça assim ruim, na verdade eu já devia ter voltado, mas eu saio do trabalho às oito e meia e no EJA tem que ficar todo dia lá. Começa às sete horas da noite. Pra eu fazer só se eu mudar o horário do salão¹²⁹, mas mesmo assim o máximo que eu posso sair é às sete, mas mesmo assim eu não consigo chegar a tempo. Mas daí eu vou ter que começar a trabalhar às nove horas; mas eu tô me programando pro ano que vem, sei lá, mas pra começar a trabalhar mais cedo. Só que de dia eu acho que fica muito*

¹²⁸ Os irmãos das crianças participantes do estudo também serão referenciados por nomes fictícios.

¹²⁹ A Senhora F2 trabalha em um salão de beleza.

pesado. Ai, mas já era para ter entrado, mas daí eu nunca vou. Eu queria fazer faculdade de cosmetologia porque, assim, é da minha área. Todas as meninas do salão fazem, só eu que não, mas a gente que tá trabalhando acaba sabendo mais do que elas; vai gente lá de cosmetologia, a gente tem que ensinar elas. Não tem muita lógica em fazer porque eu sei tudo, mas assim também se eu fizer lá, tem que ler, escrever, daí é mais difícil, né? Eu não tenho a cabeça muito boa. (Senhora F2. Entrevista realizada em 16 de novembro de 2010)

Essa fala da Senhora F2 envolvendo sentimento frente ao seu próprio processo de escolarização – que, em nossa percepção, é extensivo aos usos da escrita – evidencia que ela agasalha para si um sentimento de inferioridade cultural em relação às outras pessoas no que tange a tal processo, o que, em nosso entendimento, remete às rotinas trazidas para as *práticas de letramento* (HAMILTON, 2000b). Para Hamilton (2000b), rotinas consistem em regras de apropriação, ou seja, “[...] who does/doesn’t, can/can’t engage in particular activities.¹³⁰” (HAMILTON, 2000b, p.17). Tendo presente as teorizações de Hamilton (2000b), entendemos que o desconforto da Senhora F2 deriva, em alguma medida, do distanciamento que se estabelece entre as regras de apropriação dos saberes profissionais que a caracterizam e aquelas que caracterizam suas colegas: fazer Cosmetologia institui-se como uma demanda na esfera do trabalho; como se trata de uma demanda a que a Senhora F2 não está conseguindo responder, surge a enunciação de desqualificação dessa formação.

Eis as *práticas de letramento* inferíveis a partir dos *eventos de letramento*: usos cotidianos da escrita no salão de beleza instituem rotinas que parecem ser de domínio da Senhora F2, mas que suscitam nela novas demandas às quais ela não consegue atender, justificando-se não por sua historicidade, mas, pelo discurso clássico do *modelo autônomo de letramento*: a vertente cognitiva: “eu não tenho a cabeça muito boa”. De acordo com Hamilton (2000b, p.18), “[...] visible literacy events are just the tip of an iceberg: literacy practices can only be *inferred* from observable evidence because they include invisible resources, such as knowledge and feelings; they embody social

¹³⁰ [...] quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

purposes and values¹³¹ [...]”.

O marido da Senhora F2, 35 anos, é natural de Porto Alegre e vive em Florianópolis há algum tempo. Assim como a esposa, não concluiu os estudos básicos e atualmente trabalha como pedreiro. Não foi possível obter muitas informações sobre o Senhor F2, já que, como mencionado anteriormente, no momento da entrevista ele não estava em casa, e a Senhora F2 não se dispôs a falar sobre o marido, tampouco sobre o pai biológico de Pedro.

Cabe, aqui, o registro de que a maioria dos pais das crianças participantes deste estudo são pedreiros, migrantes de municípios interioranos do Rio Grande do Sul ou do Paraná, em um claro movimento de afluxo a grandes centros urbanos em que se dá a explosão imobiliária e, como consequência, a multiplicação de demanda por profissionais desse campo. Para as finalidades deste estudo, vale mencionar que a profissão de *pedreiro* tende a se caracterizar por uma jornada de trabalho exaustiva, o que afasta muitos desses senhores da possibilidade, quando há, de dar continuidade a seus estudos nos programas públicos de educação tardia oferecidos naqueles entornos, à noite. Observações empíricas e assistemáticas – a profissão dos pais, em si mesma, não era foco central do estudo, mas desdobramento dele – nos permitem inferir que vivências familiares com diferentes usos da escrita, em várias dessas famílias, ficam inviabilizadas da participação paterna – e não são instigadas por esses Senhores –, quer pela rotina do ofício, quer pelas baixas demandas de escrita dessa esfera profissional, quer pela exaustão cotidiana a que são submetidos tais profissionais, o que tende a lhes privar de um convívio familiar mais intenso e prolongado à noite.

Considerando a avaliação descritiva escolar, Pedro, dez anos, é caracterizado pelos professores como um aluno pouco interessado, bagunceiro e sem perspectiva perante a escola: “Não foi possível avaliar o aluno porque não realiza as atividades propostas em sala de aula.” (Avaliação Descritiva de Língua Portuguesa, 2010) e, ainda, “O aluno identifica elementos naturais apenas na oralidade”. (Avaliação Descritiva de Geografia, 2010)

¹³¹ [...] os eventos de letramento são apenas a ponta do *iceberg*: as práticas de letramento só podem ser inferidas a partir de evidências observáveis porque incluem elementos invisíveis tais como conhecimentos e sentimentos; eles encarnam fins sociais e valores.

Difícilmente Pedro presta atenção nas aulas ou costuma copiar as atividades no caderno (Anexo D). As dificuldades escolares do garoto talvez possam ser explicadas por uma combinação de características familiares bastante genéricas. Ao que parece, as experiências de escolarização familiares são reduzidas, e a Senhora F2 mostra-se insatisfeita com as dificuldades com que se defronta para atender a sua própria vontade de retomar o processo de estudo formal, questões possivelmente implicadas na substantiva falta de perspectiva frente ao processo de escolarização de Pedro.

Com base nos *estudos do letramento*, podemos inferir que as dificuldades de Pedro perante tal processo – especialmente no que se refere aos usos da escrita – possivelmente se deva às propostas de *eventos de letramento* instituídas no espaço escolar: ao que parece, tais propostas, sobretudo no que diz respeito à leitura e à escrita não encontram minimamente respaldo nas *práticas de letramento* familiar de Pedro. Nossas vivências sugerem, como será descrito no capítulo 6, que a escola objeto de estudo desta dissertação – em se tratando deste recorte de pesquisa –, precisa oferecer a esses alunos espaço para as práticas sociais concretas em que se dão os usos da escrita, uma vez que se tem se ocupado de conteúdos dados *a priori*, o que implica ações a partir do *modelo autônomo de letramento* (OLIVEIRA, 2008). Se considerarmos, tal qual Oliveira (2008, p 102), que “[...] as práticas de letramento [estão] vinculadas a diferentes domínios das atividades [...], a aspectos particulares da vida cultural [...] e a diferentes domínios simbólicos, [...]”, parece certo que a apropriação dos letramentos dominantes por parte de Pedro exige abrir mão de concebê-lo na abstração e na universalidade típicas da concepção de *sujeito* sobre a qual se sustenta o *modelo autônomo*.

E, talvez o que tenha mais efetivamente nos chamado a atenção: não parece haver, na ambientação escolar em estudo, recorrência, variabilidade, sistematicidade e consistência nos diferentes *eventos de letramento* que constituem a rotina escolar. Trataremos dessas nossas impressões no próximo capítulo. Vale antecipar, no entanto, que o ponto nevrálgico dessa discussão parece ser a naturalização de uma compreensão coletiva de que, em se tratando daqueles alunos, não há muito a ser proposto. Em nosso entendimento, não se trata, de modo algum, de uma compreensão intencionalmente construída e/ou alimentada – em muitos casos, nem mesmo parece

haver consciência acerca dela por parte dos agentes escolares –, mas está (historicamente?) latente na frouxidão com que o cotidiano escolar parece ser conduzido no que diz respeito aos fazeres pedagógicos propriamente ditos: baixa densidade dos usos da escrita nas aulas, não coerência entre os *eventos de letramento* propostos, ausência do empenho em consubstanciar respostas a expectativas efetivas de ressignificação das representações daquelas crianças sobre os usos sociais da escrita. Nossa sensação foi de vivenciar um vazio silenciosamente instituído, cortado aqui e ali por tentativas pontuais de realização de *eventos de letramento* em que houvesse minimamente a adesão daquelas crianças na condição de *participantes* (HAMILTON, 2000b). A inadequação dos *artefatos* (HAMILTON, 2000b), no entanto, e o desconhecimento das *práticas de letramento familiar* visibilizaram-se naquele entorno como *constituidores* e, concomitantemente, como *decorrência* da naturalização da não instituição de *eventos de letramento* potencialmente capazes de hibridizar *práticas de letramento local* e *práticas de letramento global* (STREET, 2003a).

A caracterização anteriormente delineada para a família F2 replica-se na terceira família, referida, aqui, como F3. Essa família é proveniente do Rio Grande do Sul e reside em Florianópolis há algum tempo. Gustavo – o garoto que acompanhamos nesta família – mora com a avó paterna e com seu marido em uma casa simples, bem próxima à escola. A avó, Senhora F3, aceitou marcar o encontro dizendo “*Tomara que o Gustavo não tenha aprontado de novo. Não é do Conselho Tutelar não, né?*”. A entrevista foi agendada por telefone. No dia marcado, cheguei ao local, e Gustavo já estava me esperando. Foi bastante difícil encontrar a residência da família, já que as ruelas que dão acesso à comunidade não apresentam identificação nominal. Importa reiterar, que, diferentemente das outras famílias que visitei, esta entrevista especificamente não foi nada tranquila. A interação com a Senhora F3 foi, a meu ver, bastante problemática, já que ela parecia estar desconfiada com minha presença.

A Senhora F3, atualmente, trabalha como cuidadora de uma idosa e, eventualmente, ajuda seu marido na organização de um minimercado, estabelecimento mantido ao lado da residência. O Senhor F3 cursou o Ensino Superior, e a Senhora F3 estudou apenas até o primeiro ano do Ensino Fundamental:

- (8) *Eu estudei só até a primeira série, eu acho que eu tinha algum problema mental, eu ficava no colégio por ficar, eu demorei muito para aprender porque eu fiquei dez anos na primeira série. Quando eu tava aprendendo meu pai me tirou. Eu sei ler, como diz o outro, para me defender; quando eu passei pra segunda série ele me tirou para trabalhar. Meus irmãos também não estudaram.* (Senhora F3. Entrevista realizada em 11 de setembro de 2010)

Eis, aqui – tal qual vimos em (7) –, a culpabilização individual pelo fracasso escolar, com enfoque cognitivo, típica do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984, 2003a). Essa fala da Senhora F3 evidencia a falta de engajamento nas atividades, rotulando-se como portadora de alguma doença mental. Em nossa compreensão, essa Senhora *patologiza* o fato de não ter tido êxito na escolarização, o que, entre outros fatores, remete à absoluta legitimação da instituição escolar como *correta* – o erro está nela e não na escola –, representação que tende a se manifestar nos entornos de vulnerabilidade social. No entendimento de Oliveira (2010), o *letramento escolar* é altamente legitimado, o que traz implicações, por exemplo, na avaliação dos *letramentos locais*. Possivelmente a Senhora F3 não ouse culpabilizar a escola por seu fracasso em razão dessa mesma legitimidade. Para Oliveira (2010, p. 329),

[...] os letramentos, vistos como práticas sociais, necessitam ser melhor entendidos nos seus contextos sociais e históricos; são fruto de relações de poder; servem a propósitos sociais na construção e troca de significados; formatam e são formatados pela cultura; sofrem interferência de posições ideológicas, podendo estas serem explícitas e implícitas; são dinâmicos à medida que são determinados por injunções de natureza econômica (globalização), tecnológica (recursos da mídia e da *internet*), política (políticas públicas de educação) e histórica (certas práticas valorizadas numa determinada época que perdem o seu valor noutra tempo).

Gustavo, onze anos, o estudante que acompanhamos nesta Família 3, é visto na escola como um garoto problemático, ineficiente e até mesmo preguiçoso. Na avaliação descritiva de Língua Portuguesa, o garoto é descrito como tendo dificuldades com a escrita, interpretando apenas enunciados orais. Eis a fala de uma das professoras da escola:

- (9) *Ai, esse guri não tem mais jeito. Fica todo o tempo brincando, conversando e atrapalhando os colegas. Sempre fica encrencando, respondendo e brigando com os outros. Vira e mexe ele tá na direção. Olha só o caderno dele (Anexo E), que vergonha!* (Professora de Língua Portuguesa. Entrevista realizada em 11 de maio de 2010)

Aqui, parece visível a dissociação de Gustavo em relação à ambientação escolar. Entendemos não haver identificação do garoto com aquele espaço institucional; seguramente Gustavo não se sente parte daquela *comunidade de prática* (WENGER, 1998) porque não compartilha comportamentos ali valorizados, em uma ação visível de distinção da – e talvez de resistência em relação à – escola que frequenta. Esse não compartilhamento tem ancoragens familiares: a escola é vista como endereço de obrigação, vigiada pelo Conselho Tutelar.

Mais uma vez, aqui, à luz dos *estudos do letramento*, podemos inferir que as dificuldades de Gustavo frente ao processo de escolarização – e que é extensivo aos usos da escrita – possivelmente se deva também à natureza dos *eventos de letramento* instituídos no espaço escolar: ao que parece, as propostas, principalmente no que se refere à leitura e à escrita não encontram suporte nas *práticas de letramento* familiar de Gustavo (HAMILTON, 2000b).

Passemos à quarta família, aqui referida por F4, a qual também reside em Florianópolis há algum tempo em uma casa modesta, com móveis antigos e alguns recursos tecnológicos, tais como aparelho televisivo, aparelho de DVD e um videogame. A visita à família F4 foi agendada por telefone. No dia do encontro, foi o irmão de Guilherme – aluno com quem interagimos nesta família –, quem abriu a porta e me convidou para sentar no sofá. A mãe estava em outro cômodo e logo foi até a sala me receber. Não é possível dizer ao certo se a Senhora F4 lembrava do encontro, pois, apesar de me receber muito bem, se sentiu um pouco envergonhada enunciando: “*Que vergonha! Tás toda*

arrumada e eu assim desse jeito”. Encontrar a casa da Família F4, assim como da Família F3, foi substantivamente difícil, uma vez que, apesar de a Senhora F4 ter fornecido o endereço corretamente, as ruas da comunidade não contêm placas indicativas de endereço. É praticamente impossível ter mobilidade na comunidade por meio da escrita; a única referência a material escrito encontrada naquele perímetro urbano de cerca de quatro quilômetros correspondeu a uma tímida placa indicativa de minimercado:



Figura 1

Fonte: geração e dados da autora

A Senhora F4, de 44 anos, é natural do Paraná. Quando veio residir em Florianópolis, morou algum tempo numa região que, segundo ela era muito violenta. Posteriormente, comprou a residência na Vila em que a encontramos; foi uma amiga quem ajudou a organizar os documentos da compra, já que a Senhora F4 alegou que ela e o marido não tinham muitas condições de fazer isso. Atualmente, a Senhora F4 está desempregada, visto que teve de abandonar o trabalho por motivos familiares, entretanto trabalhou durante muitos anos como empregada doméstica. É divorciada do pai do menino, companheiro com quem teve seis filhos. Tanto o marido atual quanto o ex-marido da Senhora F4 trabalham na construção civil como pedreiros e cursaram somente até a quarta série do Ensino Fundamental. A Senhora F4, por outro lado, cursou até a oitava série em uma pequena escola no Paraná. Aos quatorze anos teve de encerrar seus estudos, como explicitado em sua fala:

- (10) *Tive que parar meus estudos, né? Porque eu precisava trabalhar. Pena, eu só tinha quatorze anos, mas lá em casa a gente não tinha muitos recursos, daí todo mundo tinha que deixar de estudar bem cedo. Que pena, eu gostava muito e queria ter uma profissão. Eu sempre digo pros meus filhos, estuda, porque assim vocês vão ter uma profissão bem melhor. O futuro está nos livros! Eu já tive vontade de fazer o supletivo sabe, de voltar a estudar, mas eu tinha os meus filhos pequenos e como que eu ia fazer. Quando a gente se mudou para cá, um dia eu até fui me matricular aqui na Associação [da Vila], mas faltou um documento que eu não tinha, que tava lá na escola que eu estudava. Como que eu vou pegar, né? Acho que a escola já nem existe mais. Então, agora, para voltar, eu ia ter que fazer tudo de novo, até o que eu já fiz. Mas agora, também, não dá para voltar mesmo porque aqui na Associação não tem mais, só lá na escola do Guilherme. E ir para lá à noite é muito perigoso. Agora também eu tenho que cuidar das minhas netas, né? Tenho que ajudar o meu filho.* (Senhora F4. Entrevista realizada em 27 de julho de 2010)

Esse excerto de entrevista envolvendo sentimento frente à escolarização dos filhos, remete aos constituintes não-visíveis das *práticas de letramento* mencionados nos estudos de Hamilton (2000b). No entendimento da autora, alguns *recursos* são trazidos para as *práticas de letramento* e, nesse caso, para as *práticas de letramento* escolar, tais como, conhecimentos, valores não-materiais, modos de pensar, sentimentos e habilidades. Ao analisarmos a fala dessa Senhora, parece certo que os filtros pelos quais ela avalia a escola são o filtro do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) e do *mito do letramento* (GRAFF, 1994). Na perspectiva do *modelo autônomo de letramento*, o sistema educacional proporcionaria a ampliação da competência intelectual dos indivíduos, uma vez que, nessa perspectiva, a escolarização seria uma peça fundamental; já sob o olhar do *mito do letramento*, a escola seria um meio para a conquista de melhores condições de vida. Sob esse entendimento, os membros das sociedades em que a escrita é predominante têm a possibilidade de apropriar-se das *verdadeiras* funções da linguagem, assim como desenvolver as *verdadeiras* funções lógicas, tanto quanto redimirem-se de condições de vida precárias. Desse modo, a escolarização, nessa concepção, está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo e à redenção

social; assim, o desenvolvimento da capacidade de *pensar* e a ascensão social estariam, sob vários aspectos, circunscritos à ação escolar. Acerca disso, escreve Street (1984, p.20)

Their central conjecture is that there are functions of language that are significantly affected by the mastery of a writing system, particularly its logical function. Written forms [...] enable the user to differentiate such functions in a way less possible in oral language. They distinguish between the function of language as imparting meaning, [...] and its function of regulating and maintaining social or interpersonal relations between people.¹³²

Guilherme, nove anos, também estuda na escola objeto de pesquisa desde o primeiro ano de Ensino Fundamental. Assim como João, Guilherme faz parte do grupo de crianças que é tida como exemplar; frequentemente faz as atividades pedidas pelos professores, como evidenciam as imagens do caderno (Anexo F). Por meio das avaliações descritivas e em conversas realizadas com os professores, o garoto é delineado como um aluno inteligente e estudioso, apresentando resultados satisfatórios no processo de escolarização: “O aluno é bem esforçado e pode avançar ainda mais. Por meio da ilustração, escrita e oralidade identifica os elementos naturais (Avaliação descritiva de Geografia, 2010). Eis a fala da professora de Geografia: (11) *Ah, o Guilherme é um amor. Ele é estudioso, não bagunça e faz todas as tarefas que a gente pede. Considero ele um dos melhores alunos da sala.* (Professora de Geografia. Entrevista realizada em 18 de maio de 2010)

Mais uma vez aqui, os dados corroboram teorizações de (LAHIRE, 2008 [1995]) acerca da relação entre *capital cultural* (BOURDIEU; PASSERON, 1970) e o que estamos chamando de

¹³² Seu pressuposto central é o de que há funções da língua que são afetadas significativamente pelo domínio de um sistema de escrita, particularmente por sua função lógica. Em linguagens escritas, o usuário tem maior possibilidade de diferenciar tais funções, enquanto que na linguagem oral é menos possível que isso ocorra. Elas se distinguem entre a função da língua como comunicação de significados e suas funções de regulação e legitimação das relações sociais e interpessoais.

capital axiológico: em contextos de baixos níveis de escolarização, a exemplo desta família, a ausência de *capital cultural* concernente a diferentes usos da escrita dá lugar a um *capital axiológico* de ampla valoração em relação a tais usos – familiares não dispõem de conteúdos culturais escolarizados para socializar com as crianças, mas compartilham com seus filhos (e os instigam a fazê-lo) a valoração da amplificação dos domínios dessa modalidade da língua, o que se reflete nos resultados escolares.

Essa incorporação do discurso prototípico no que diz respeito ao papel da escola, mostra-se também no discurso da Senhora F5. A quinta família, doravante F5, mora há alguns anos em Florianópolis e é oriunda do Rio Grande do Sul. Quando cheguei à casa da Senhora F5, ela e as crianças já estavam me esperando. Laura ficou muito feliz quando me viu chegar; fui bem recebida na residência – a Senhora F5 achou que eu fosse professora – inclusive fui recepcionada com um café e com pães de queijo; a entrevista foi agendada por telefone. Estavam em casa, no momento da entrevista, a Senhora F5, Laura e dois irmãos da menina, uma de treze anos e outro de dois anos de idade. A Senhora F5 tem cinco filhos, sendo que as duas mais velhas são fruto de um relacionamento anterior, e os três mais novos, dentre eles Laura, são filhos do atual marido da Senhora F5. O Senhor F5, pai de Laura, trabalha como pedreiro e cursou até a quinta série do Ensino Fundamental. Já a mãe de Laura, 44 anos, concluiu o Ensino Médio e, atualmente, trabalha como empregada doméstica. No Rio Grande do Sul, trabalhou em um escritório como secretária, no entanto, em Florianópolis, não conseguiu se colocar nessa profissão. A Senhora F5 enunciou que um dos grandes prazeres de sua vida são os estudos e que um de seus maiores sonhos é cursar o Ensino Superior:

- (12) *Sabe, eu queria muito voltar a estudar, assim fazer uma faculdade. Um dia desses eu acordei e pensei: eu quero voltar a estudar. Eu preciso, eu gosto muito de ler, de escrever, de aprender. Antes eu queria muito fazer Direito, agora eu queria mesmo era estudar Psicologia, sabe. Mas para trabalhar com adolescentes, entender o que eles pensam, como eles pensam. Mas é bem difícil voltar, né? Eu tenho que trabalhar, tenho que ajudar no orçamento da casa, tenho que cuidar das crianças. Eu estou sempre assim, adiando, adiando... Gostaria muito de voltar a estudar. Mas eu me casei, meu marido não me apoiava, eu me*

separei do primeiro casamento e eu deixei muito sonho para trás. Mas eu tenho vontade... Esses dias de noite me deu uma vontade, mas eu não sei para que fazer, eu queria fazer uma coisa que eu gostasse, mas que desse tempo de eu trabalhar e estudar, porque eu gosto muito de escrever. (Senhora F5. Entrevista realizada em 31 de julho de 2010)

Laura estuda na escola objeto de pesquisa desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e foi apontada como uma aluna exemplar prestativa e interessada. É considerada uma menina que compreende bem, que trabalha bem e que participa, como observado na avaliação descritiva: “A aluna através da escrita, oralidade e ilustração identifica elementos naturais e culturais nos diferentes tipos de paisagem. Tem capacidade para mostrar que percebe e reconhece transformações e modificações no espaço geográfico.” (Avaliação descritiva de Geografia, 2010) e, ainda, “A aluna lê e escreve em Língua Portuguesa, interpreta enunciados orais e escritos e reconhece os sinais de pontuação” (Avaliação descritiva de Língua Portuguesa, 2010). A professora de Geografia enuncia: (13) *Ela é muito dedicada e estudiosa. Não fica de brincadeira na sala e copia tudo. Olha o caderno (Anexo G) dela que graça!* (Professora de Geografia. Entrevista realizada em 18 de maio de 2010)

A menina vive em um ambiente em que a afeição pelo processo de escolarização e pela leitura e escrita parece ser alimentada nas relações socioafetivas entre a Senhora F5 e os filhos. Apesar de a mãe de Laura dispor minimamente de capital cultural escolarizado para socialização com os filhos, esse compartilhamento não parece acontecer. Enuncia a senhora F5:

- (14) *Eu não costumo ficar estudando muito com eles porque eu não tenho muito tempo. Eu trabalho direto. Mas assim, eles ficam na escola o dia inteiro, no período integral, então não tem tarefa para fazer em casa. Daí os professores que sempre ajudam, né? Faz parte do trabalho deles.* (Senhora F5. Entrevista realizada em 31 de julho de 2010).

Eis implicados, aqui, os constituintes não-visíveis mencionados nos estudos de Hamilton (2000b); o discurso da Senhora F5 revela uma

perspectiva e uma valoração em relação ao processo de escolarização – o que entendemos ser extensivo à escrita –, no entanto não demonstra engajamento em torno de tais atividades, o que remete às *rotinas*, que trazem subjacente alegações acerca dos indivíduos que podem ou não engajar-se em determinadas atividades particulares, e nesse caso, em nosso entendimento, dos usos da escrita provenientes do processo de escolarização. Parece notório o alheamento dessa instituição em relação aos valores da comunidade em que está inserida: a Senhora F5 considera que tarefas escolares não são demandas de casa: se já fez tarefas na escola, então não é necessário estudar em casa.

Essa valoração socioafetiva em relação à escola e à escrita remete à configuração familiar da última Família, referida aqui como F6. Essa Família é natural de Florianópolis e reside uma rua localizada atrás da escola. Na ocasião em que entreguei os termos de consentimento às crianças para levarem aos pais, a Senhora F6 foi até a escola, já que não tinha compreendido o que estava escrito no documento. Após ter lhe explicado o objetivo da pesquisa, a Senhora F6 assinou o termo enunciando “*Nossa, que trabalho bonito que tu tá fazendo!*”. Posteriormente, a entrevista foi agendada por telefone. A interação foi muito tranquila; a Senhora F6 respondeu sem titubeios às perguntas que lhe fiz. Fui muito bem recebida, inclusive sendo convidada a voltar para uma visita nas férias de verão.

A Senhora F6, 51 anos, trabalha como empregada doméstica em uma casa de família. Assim como a maioria das mães referidas aqui, teve de abandonar os estudos em virtude do trabalho e de questões familiares:

- (15) *Eu parei de estudar porque eu precisava trabalhar mesmo. Não fiz nem até a oitava série. Sabe, eu fui criada por pais adotivos. Quando eu cresci, depois, assim que eu já estava adulta, até pensei em voltar a estudar, mas minha mãe adotiva veio a adoecer, veio a perder a perna; daí eu dediquei a vida para cuidar dela. Depois eu casei, tive meus filhos. Daí eu precisava ajudar em casa também. Depois meu marido me abandonou com os filhos, daí eu tive que trabalhar mais ainda. Agora fica ruim para voltar.* (Senhora F6. Entrevista realizada em 14 de agosto de 2010)

A Senhora F6 tem seis filhos, sendo que residem com a mãe na mesma casa Luciana, de dez anos, a estudante com quem interagimos

nesta família, duas outras filhas de onze e 29 anos, respectivamente e um filho de vinte anos. Enuncia a Senhora F6:

- (16) *Meus filhos tão todos bem graças a Deus. Só esse aqui de vinte que tentou o vestibular, até ano que vem vai dar continuação e minha filha que se formou no ensino médio, e ano que vem ela quer fazer universidade. Ela quer fazer Administração porque ela é consultora da VIVO. Na medida do possível ela ajuda muito as meninas, na medida do possível ela ajuda as irmãs. Até um dia desses ela tava olhando o caderno dela [Luciana] e disse que tinha um erro de português. Ela é muito inteligente, muito capacitada do que faz. (Senhora F6. Entrevista realizada em 14 de agosto de 2010)*

Luciana, assim como Laura, estuda na escola objeto de pesquisa desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e foi qualificada como uma aluna exemplar e interessada: “A aluna nas atividades desenvolvidas demonstrou que reconhece no local onde vive, transformações e modificações no espaço geográfico. A aluna é muito inteligente e pode avançar ainda mais” (Avaliação descritiva de Geografia, 2010). Para a professora de Geografia:

- (17) *A Luciana é uma aluna exemplar. Está sempre estudando, fazendo perguntas. Ela é ótima. Sempre que ela tem um tempinho, a gente olha e onde ela está? Na biblioteca. Ela pega livros toda Semana para ler em casa. E é uma das poucas que copia os conteúdos no caderno (Anexo H) (Professora de Geografia. Entrevista realizada em 18 de maio de 2010)*

Do mesmo modo que a configuração familiar de Laura, o entorno da família de Luciana está cercado pela afeição pelo processo de leitura e escrita. Importa reiterar, aqui, que Luciana, constantemente, está em contato com grupos escolarizados, uma vez que seus irmãos estão se preparando para o vestibular e convivem com amigos nessa mesma condição, os quais frequentam a casa de Luciana. Diferentemente de Laura, no entanto, o *capital cultural* escolarizado de que dispõem os irmãos é constantemente socializado com Luciana. Em nossa compreensão, já no ambiente familiar, os sujeitos carregam um conjunto de valores frente às práticas educativas que, dependendo da *comunidade de prática* (WENGER, 1998), tende a ser concebido

favoravelmente ou não. Assim, tal conjunto caracteriza a formação cultural dos indivíduos e a valoração atribuída à escrita. Acerca disso, vale referenciar Heath (2001[1982]) em seu estudo sobre a habituação (ou não) em ler para as crianças na hora de dormir e suas considerações sobre implicações da maior ou menor compatibilidade entre práticas de letramento da família e da escola. A análise de Heath (2001 [1982], p. 20) nos remete a Lahire (2008 [1995]):

A familiaridade com a leitura, particularmente, pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o “sucesso” escolar: sabemos, por exemplo, que a leitura em voz alta de narrativas escritas, combinada com a discussão dessas narrativas com a criança, está em correlação extrema com o “sucesso” escolar em leitura.

Outra questão que merece um olhar cuidadoso em se tratando do foco deste estudo diz respeito às *atividades*, ou seja, as ações realizadas pelas crianças em um *evento de letramento* (HAMILTON, 2000b). Solicitei às crianças, no espaço escolar, durante a interação, que lessem uma fábula de Monteiro Lobato (Anexo B). Posteriormente, conversei com elas, individualmente, acerca de sua compreensão sobre o texto lido e lhes propus que respondessem por escrito a algumas questões acerca do texto (Anexo I), o que implicou localizar informações e refletir sobre elas. Ciente da artificialidade dos usos da escrita nessas circunstâncias, meu objetivo foi, em caráter complementar ao objetivo da pesquisa, observar a familiaridade das crianças como atos de ler e escrever. Constatei que João, Pedro, Gustavo, Guilherme e Laura leram com titubeios e não souberam responder as questões que implicavam localização de informação, nem tampouco as questões interpretativas. Importa considerar que não se tratou de uma testagem, mas da busca por compreender mais efetivamente o desempenho das crianças na escrita. Quando esta atividade foi feita, as crianças já estavam familiarizadas com minha presença, e o processo foi conduzido naturalisticamente, replicando ações observadas em classe. Apenas Luciana leu a fábula com segurança e conseguiu responder a todas as questões.

Eis novamente nossas impressões sobre as baixas expectativas da escola em relação à *performance* desses alunos, uma vez que boa parte deles recebeu pareceres elogiosos e comentários da mesma natureza por parte dos professores, tal qual mencionamos até aqui. A maior parte do grupo, no entanto, quer nessa atividade pontual, quer nas demais atividades que pudemos vivenciar na escola, mostrou-se titubeante em relação aos atos de ler e de produzir textos escritos em diferentes situações, com diferentes propósitos, independentemente do grau de complexidade desses mesmos textos e dos gêneros em que se materializavam. Parece evidente que a participação das crianças em *eventos de letramento* como a leitura de um livro não lhes é efetivamente familiar nem mesmo na escola, o que parece se confirmar pelo baixo grafocentrismo do entorno da *comunidade de prática* em que se inserem e, possivelmente o mais grave, pelo baixo grafocentrismo da ambientação escolar, discussão a que voltaremos no próximo capítulo.

Sob essa perspectiva, o contexto familiar no qual as crianças, com exceção de Luciana, estão inseridas não agasalha *eventos de letramento* minimamente convergentes com os eventos que têm lugar na escola – em que pese a rarefação desses mesmos eventos na ambientação escolar, como já mencionamos –, o que parece limitar-se apenas a uma imposição – ainda que frouxa – da escola. Desse modo, cabe à pergunta: Quais as razões levaram os professores a descreverem e avaliarem João, Guilherme, Laura e Luciana como um exemplo de sucesso escolar?

Reiteramos, aqui, nossa compreensão de que as expectativas de *performance* dessas crianças no processo escolar parecem ser muito baixas no universo em estudo; eis, mais uma vez, a naturalização da não aprendizagem nesse contexto. Se essa nossa percepção é minimamente apropriada, instaura-se um quadro de substantiva gravidade: nossa interação com as famílias revelou-nos, no conteúdo das entrevistas, confiança da maioria das mães em relação ao processo de escolarização das crianças, uma confiança que, tal qual discutiremos no próximo capítulo, parece estar em xeque no contexto em estudo.

5.2 Situando os elementos visíveis e não-visíveis dos eventos e das práticas de letramento familiar: a escrita na vivência das famílias

As *práticas de letramento* estão vinculadas a diferentes domínios de atividades, a singularidades culturais, o que implica a existência de distintas orientações de *letramento* (OLIVEIRA, 2008). Sob essa perspectiva, as *práticas de letramento* estabelecem relações como uma rede de elementos, sustentando ou não *eventos de letramento*. Com base nessa compreensão e à luz os estudos do *letramento*, perguntei às mães de João, Pedro, Guilherme, Laura e Luciana e à avó de Gustavo se, no dia-a-dia, elas e seus familiares costumam ler jornais, livros, calendários, folhetos de promoções, listas de compras, livros, cartas, revistas, bíblias ou se escrevem listas de compras, cheque, receitas, entre outros *eventos de letramento* que, em tese, têm lugar na rotina familiar¹³³.

No que diz respeito à família F1, João alegou que não participa de nenhum desses *eventos de letramento*, tampouco utiliza livros para leitura. Por ocasião de nossa vivência na escola e da conversa que tivemos com a estagiária da biblioteca¹³⁴, observamos que seu último registro de retirada de livros na biblioteca deu-se em dezembro de 2009, época em que, segundo João, os alunos eram “obrigados”, pela professora, a frequentar o local e a retirar livros:

- (18) *Eu não vou na biblioteca, só ia na primeira, segunda e terceira série, agora a professora não leva mais. Que bom! Eu não vou não, não gosto. Eu não gosto de ler. Eu prefiro mil vezes ficar brincando com os meus amigos no recreio, fazer lanche, brincar lá na quadra. O que eu leio mais é o livro e Bíblia da catequese.*
(João. Entrevista realizada em, 17 de junho de 2010)

Novamente aqui, as *rotinas* (HAMILTON, 2000b) trazidas para as *práticas de letramento*, tais como compreensões, modos de pensar e sentimentos em relação à escrita. Esse “não gostar de ler” explicitado na fala de João reflete sua falta de engajamento em *eventos de letramento*

¹³³ Importa reiterar que esses itens foram elencados ao longo da interação e não de forma linear como estão postos nesta pergunta.

¹³⁴ A interação com a bibliotecária da escola será descrita no capítulo 6.

convergentes com a visitação à biblioteca. Importa ressaltar aqui, que, ao falarmos sobre *leitura e escrita*, o garoto logo faz remissão ao espaço de erudição de leitura, ou seja, à biblioteca, sugerindo a clássica influência do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) em que a *leitura* é tomada como sinônimo de *literatura canônica*. Acerca disso, Hamilton (2000a) assinala que muitos indivíduos tendem a hierarquizar alguns tipos de leitura e escrita em detrimento de outros, fenômeno esse observado na resposta de João. O garoto toma, de imediato, como usos sociais da escrita a leitura de livros e a leitura de Bíblia, ambas ligadas a instituições de prestígio. De acordo com Barton e Hamilton (1998), alguns eventos estão vinculados à sequência de rotinas que podem consistir em etapas de procedimentos formais que correspondem a especificidades de instituições sociais, tais como o local de trabalho, escolas e organizações de assistência; outros eventos são estruturados com base em especificidades de relações humanas mais informais, estabelecidas no lar ou em grupos de convivência cotidiana. A compreensão de que se possa usar a escrita em *eventos* dessa mesma convivência cotidiana parece não estar presente nesse grupo e possivelmente incida sobre as representações de artificialismo para esses mesmo usos: não fazem parte de sua vida diária, são extemporâneos – arriscamos dizer, mesmo na escola.

Ainda em se tratando dos usos da escrita feitos por João, a Senhora F1¹³⁵, contrariando as alegações de garoto, adverte que João faz uso corrente da biblioteca, inclusive trazendo livros para ler aos finais de semana:

- (19) *Ele sempre tira o momento de leitura dele à noite, principalmente nos fins de semana. Nós estamos sempre lendo a noite e ele diz: “Meus livros já estão repetidos”. Ele lê gibis, livrinhos de historinha, às vezes eu digo para ele ler a Bíblia, mas a linguagem, às vezes ele não consegue entender; quando tá com algum probleminha eu sempre digo: “Fala com Jesus, fala com Jesus para ele responder.” Ele deita antes de dormir e lê um pouquinho os livros que tão lá do lado da cama. Quando ele não sabia ler eu lia para ele, daí ele falava, daí eu contava e repetia, repetia... A gente, como mãe, lê duas ou três vezes e não quer mais, mas ele queria, queria que continuasse. Nesse sentido ele*

¹³⁵ Cabe registrar que todas as entrevistas realizadas com as crianças foram feitas em momentos diferentes das entrevistas realizadas com os familiares.

tem sido, graças a Deus, porque o pai dele não gosta de ler, mas por mim eu gosto de ler. (Senhora F1. Entrevista realizada em 31 de julho de 2010)

Essa variação nos discursos de João e de Senhora F1 remetem a considerações de Lahire (2008 [1995]) acerca dos efeitos de legitimidade nas interações discursivas. De acordo com o autor, muitos participantes de pesquisa, com o objetivo de agradar o pesquisador, tendem a não fornecer informações verdadeiras sobre seus hábitos, com receio de correrem o risco de subestimar práticas que concebem como menos legítimas ou de superestimar práticas que consideram como mais legítimas. Sob essa compreensão, tais variações discursivas abarcam contradições, fabulações ou omissões no decorrer do processo interativo. Lahire (2008 [1995]), p. 77) compreende, no entanto, que

Como conclusão, fica claro que o problema não é, definitivamente, saber se os entrevistados disseram ou não a “verdade”, mas tentar reconstruir relações de interdependência e disposições sociais prováveis através das convergências e contradições entre as informações verbais de uma mesma pessoa, entre as informações verbais do pai e as fornecidas pela mãe ou pela criança, entre as informações verbais e as paraverbais, contextuais ou estilísticas etc.

Importa registrar que a família de João é muito religiosa. Senhora F1 é uma frequentadora assídua da Igreja Católica, na qual exerce a função de catequista. Nesse espaço, trabalha muito com a leitura da Bíblia e materiais litúrgicos, o que se reflete, pelo que pude observar, no ambiente doméstico:

- (20) *A gente [na igreja] trabalha muito a Bíblia, a gente orienta como chegar, como procurar, a gente usa muito a leitura através da Bíblia, textos. Quando a gente fala sobre família, sobre eucaristia, a gente orienta procurar a Bíblia. E aqui e casa a gente faz isso também. Sempre falo para o João que é importante*

ler a Bíblia, conversar com Jesus, em todos os momentos da vida.
(Senhora F1. Entrevista realizada em 31 de julho de 2010)

Pelo que observei e pelas interações que tive com João e com a Senhora F1, basicamente, os *eventos de letramento* dos quais a família participa, estão, em sua grande maioria, relacionados a *eventos de letramento* de cunho religioso, especialmente no *ambiente Igreja*. O Senhor e a Senhora F1 não têm o hábito de organizar suas vidas por meio de agendas, tampouco leem jornais impressos, revistas ou utilizam livros de receitas. A Senhora F1, no entanto, apesar de gostar de fazer uso do computador, seja para ler algumas notícias na internet, seja para utilizar *e-mail* e organizar materiais do trabalho, revela o preponderância do uso de materiais ligados à religião, o que é extensivo a João.

Cabe reiterar, aqui, que *práticas e eventos de letramento* relacionados a instituições religiosas estão associados aos *letramentos dominantes*, tal qual suscitado nos estudos de Barton e Hamilton (1998) e Hamilton (2000b). Para os autores, esses *letramentos* estão vinculados a espaços formais nos quais estão previstos agentes como *padres, professores, especialistas*, dentre outros. Na medida em que esses *letramentos* são agrupados, tendem a contar com elevado valor cultural. Sob essa perspectiva, a religião, tão presente na Família F1 tem implicações de pertencimento e de participação, processo em que os membros interagem, construindo relações entre si, constituindo, desse modo, uma *comunidade de prática* (WENGER, 1998) que diz respeito a um sistema segundo o qual um grupo de pessoas compartilham objetivos comuns. Escreve Jung (2009, p. 24):

[...] a religiosidade tem um papel crucial na construção e na manutenção de uma identidade local em dois sentidos [...]: 1º) pelos modos de participação nos eventos de letramento que a Igreja propõe e 2º) pela orientação cristã que oferece. Essa orientação é dada por um representante da Igreja, no papel de ministro, catequista e, principalmente, pelo padre, que assume a voz institucional da Igreja, respaldada no texto escrito “sagrado”.

Acerca disso Tusting (2000) sugere que eventos religiosos que são sincronizados no tempo revelam características sociais de identidades comunitárias tanto em nível local, uma vez que sincronizam tanto as atividades da comunidade paroquial, quanto em nível global, por meio da disseminação do *letramento* oriunda da voz institucional da Igreja Católica. Segundo o autor, as pessoas não se engajam propriamente na discussão do conteúdo do texto em si mesmo, mas nos meandros do ritual (TUSTING, 2000).

Concordamos com Jung (2008, p. 28) na compreensão de que “[...] os eventos de letramento promovidos pela Igreja Católica podem ser definidos como práticas de letramento, uma vez que são eventos regulares na comunidade e contribuem para a construção de padrões culturais de uso da leitura e escrita”; desse modo “[...] a missa e a catequese referendam os valores necessários para que alguém seja membro da comunidade legítima, autorizada, hegemônica. Esses valores são encontrados na leitura do texto escrito [...] e confirmados por pessoas autorizadas, como o ministro, os catequistas [...] e [...] pelo padre”.

Importa registrar, aqui, que, segundo Rosowsky (2008), *eventos de letramento* religiosos são inviabilizados pelas práticas escolares; sob esse entendimento, mesmo que tais eventos estejam ancorados em instituições de prestígio, *práticas e eventos de letramento* litúrgicos estão propensos a revelar dimensões substantivamente distantes das *práticas e eventos de letramento* provenientes da instituição escolar. Possivelmente, por essa razão, muitos *eventos de letramento* originários das aulas causem estranhamento a João, uma vez que, ao que parece, embora o garoto tenha significativa familiaridade com *eventos de letramento religioso*, não se identifica com os usos da escrita propostos pela escola e, conseqüentemente, revela a distinção em relação a esses usos¹³⁶.

Os estudos de Gee (2004) talvez nos autorizem a argumentar que a configuração familiar de F1 tende a não possibilitar o aprendizado da leitura, exceto a leitura religiosa, tomada como *processo cultural*. Os processos culturais implicam naturalização por meio da vivência em contextos de sentido e não apenas por meio da escolarização formal; tomada sob esse entendimento, a leitura é um *processo cultural*. A

¹³⁶ Essa discussão será alargada no capítulo 6.

criança é sensível aos *ecos* da *comunidade de prática* (WENGER, 1998) – família, igreja, vizinhança e escola. A instituição escolar é apenas um dos componentes dessa *comunidade* e, possivelmente, o que menos se identifique com o capital cultural que circula nesse microespaço, sobretudo, como nesse caso, em se tratando de contextos de vulnerabilidade social. O conceito de *letramento* e as implicações dele derivadas exigem da escola sensibilidade à configuração familiar em que se insere a criança, a despeito da configuração uniforme da *macrocultura grafocêntrica* em que se situa o homem moderno e que tende a ser o padrão da escola – o que remete ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984). Essa característica, explicitada nos estudos de Gee (2004), é observada também nas outras famílias. Durante nossa interação, ao questionarmos a Senhora F3 acerca dos usos da escrita que faz em seu cotidiano, que tipos de leitura gosta ou não gosta e quais materiais escritos usa com mais frequência, observei que, nesse contexto familiar, o ato da leitura não é uma atividade recorrente, como revela a fala da Senhora F3:

- (21) *Ah, a gente aqui em casa não tem o hábito de leitura. Primeiro que a gente não tem tempo. O Gustavo vai o dia todo para a escola, o meu marido trabalha direto no mercado, e eu também trabalho quase todo dia. Também eu não leio porque eu nem sei ler direito. Aqui em casa só eu que sou burra, só eu que não estudei. Eu nunca consegui aprender nada mesmo.* (Senhora F3. Entrevista realizada em 11 de setembro de 2010)

Essa fala da Senhora F3 remete às enunciações da Senhora F2:

- (22) *Eu não costumo ficar lendo não. Porque é na escola que a gente lê bastante e eu não tenho isso de ficar lendo. Mas eu vou ficar lendo para quê? Eu já não tenho a cabeça muito boa mesmo e, no meu trabalho, eu sei mais coisa que as gurias que fazem a faculdade e que leem muito.* (Senhora F2. Entrevista realizada em 16 de novembro de 2010)

Essas falas das Senhoras F2 e F3 envolvendo sentimento frente aos usos da escrita, o que é extensivo ao processo de escolarização, remetem aos constituintes não-visíveis das *práticas de letramento* derivados dos estudos de Hamilton (2000b). Ao que parece, essas

Senhoras, tal qual já mencionamos anteriormente, agasalham para si um sentimento de inferioridade cultural em relação às outras pessoas no que tange ao domínio da escrita. Hamilton (2000b) assinala que algumas *rotinas* são trazidas para as *práticas de letramento*, compondo-as. Essa falta de perspectiva depreensível nas falas dessas Senhoras traz subjacente alegações acerca dos indivíduos que podem ou não engajar-se em determinadas atividades particulares, e nesse caso, aos usos da modalidade escrita. Ao analisar as fala das Senhoras F2 e F3, parece evidente que o modo pelo qual tais Senhoras avaliam essa modalidade de língua remete ao modelo *autônomo de letramento*, segundo o qual a escrita é tomada apenas como tecnologia, independentemente do contexto de uso. No entendimento de Tinoco (2008, p. 69, grifos da autora),

No tocante à aproximação entre letramento, escolarização e hierarquização socioeconômica, é comum, em países com profundas desigualdades sociais (tais como o Brasil), a predominância de um discurso que estabelece uma relação direta entre baixo nível socioeconômico, baixo grau de escolaridade e também ‘baixo nível’ de letramento. Por já estar naturalizado, esse discurso favorece o apagamento das relações de poder ao mesmo tempo em que põe em evidência as concepções totalizantes, impregnadas de preconceitos, que podem ser percebidas nas seguintes afirmações: “quem fracassa na escola é incompetente, por isso não aprende a ler”; quem não sabe escrever não consegue articular bem o pensamento”; “um não-leitor é uma pessoa incapaz, sendo assim não consegue emprego”.

Tinoco (2008) compreende que essas afirmações trazem subjacente uma visão excludente e elitista que tende a responsabilizar os indivíduos por sua condição de desigualdade da qual são vítimas. Tal concepção pressupõe a superioridade entre grupos mais e menos escolarizados, uma vez que “[...] atribuem superioridade à escrita e aos grupos que escrevem em detrimento dos que priorizam a oralidade e/ou daqueles que não demonstram desenvoltura em práticas sociais que envolvem o ler e o escrever” (TINOCO, 2008, p. 69-70) Em (21), por

exemplo, a Senhora F3 atribui a si mesma a adjetivação: *burra*. Parece-nos que uma enunciação dessa natureza não se materializaria se não houvesse percepção intrínseca acerca da fragilidade de sua condição socioeconômica e de escolarização.

Importa reiterar, no entanto, que esse sentimento de inferioridade no que diz respeito à escrita, ao que parece, conforme observado nas falas da mãe de Pedro – Senhora F2 –, é evidente apenas em relação a eventos típicos da organização escolar. Essa Senhora trabalha em um salão de beleza, onde, de seis em seis meses, participa de cursos de qualificação profissional, os quais são oferecidos semestralmente aos funcionários pelo proprietário do salão. Desse modo, mesmo com a intensa presença de materiais escritos, mais especificamente apostilas sobre técnicas cosméticas, os *eventos de letramento* que compõem essa atividade específica – curso de qualificação profissional – interessam substancialmente a essa Senhora e, ao que parece, ela se engaja efetivamente neles, ainda que, tal qual registramos anteriormente, se ressinta de não *cursar Cosmologia* como o fazem suas colegas.

- (23) *Eu trabalho num salão de beleza há um tempinho já. Comecei como manicure, mas agora eu sou cabeleireira. Eu ainda tô aprendendo, mas já sei quase tudo. Eu gosto bastante do que eu faço. E assim eu tô conseguindo subir lá dentro porque meu chefe é muito legal com a gente. Ele sempre dá oportunidade de a gente melhorar. Nossa! Ele leva muitos cursos legais de qualificação, porque a gente tem que se aperfeiçoar. Tem um montão de apostilas legais que a gente ganha. São muito boas. Eu já li tudo de cabo a rabo. Daí eu penso, se eu não tenho a cabeça muito boa, porque que eu vou voltar a estudar se eu tô aprendendo tudo aqui? Porque esses cursos, sabe, né? Não tem nada a ver com o que a gente tem que ler na escola, coisas que lá a gente não entende.* (Senhora F2. Entrevista realizada em 16 de novembro de 2010).

Mais uma vez, a internalização das concepções de leitura e escrita com base no *modelo autônomo de letramento*. Para essa Senhora, os *eventos de letramento* de que participa nos cursos de capacitação profissional compõem *mundos de letramento* (HAMILTON; BARTON, IVANIC, 1993) que não dialogam com a escolarização. Hamilton (2000b) assinala que muitos indivíduos

tendem a hierarquizar tipos de leitura e escrita provenientes de organizações formais em detrimento de outros utilizados na vida cotidiana. A autora compreende, ainda, que alguns *recursos* são trazidos para as *práticas de letramento* e, nesse caso, para as *práticas de letramento* extraescolar, tais como, valores não-materiais, modos de pensar, sentimentos, conhecimentos e habilidades. Ao que parece, os *participantes ocultos* e o *ambiente* que constituem os *eventos de letramento* que compõem um curso de qualificação no próprio local de trabalho, suscitam na Senhora F2 um sentimento de pertencimento e de construção identitária em/com uma *comunidade de prática* (WENGER, 1998) que se constitui no ambiente profissional, embora, reiteramos, se ressinta de não compartilhar a mesma condição de *estar cursando Cosmetologia* de que gozam suas colegas.

Ainda em se tratando dos recursos trazidos para as *práticas de letramento* cabe ressaltar um momento marcante que ocorreu durante a interação com a Senhora F5. A mãe de Laura se mostrou emocionada ao relatar sua paixão por leituras de poesia. Contou-me que, quando era adolescente, praticamente “devorava” os livros de poesia, no entanto, com o casamento, com a falta de tempo e com a vinda dos filhos, não pôde cultivar esse hábito. Alegou, entretanto, adorar escrever sobre sua vida ou mesmo sobre seus filhos. Cabe registrar, aqui, que, por ocasião da visita, a Senhora F5 foi em busca de seus cadernos de poemas para me mostrar. Eis alguns trechos de poemas escritos pela senhora F5¹³⁷:

UMA TARDE NUBLADA

Nuvens, chuva deixam o ar úmido
Ausente de luz, do calor do sol
Traz certa angústia
No recanto do lar
Barulho distante do mar
Ondas que vem e vão
O som do vento, esperança de um novo amanhecer

¹³⁷ Transcrevemos tais trechos usando a norma padrão porque entendemos que eventuais não domínios desse uso por parte da Senhora F5 não constituem objeto de análise.

Pessoas falam alto
Vozes sussurrando, outras gritando, cantando
Mãos trabalhadoras, máquinas turbulentas
No seu ninho, no galho verde, o passaredo voa
encanto
Crianças inquietas, passos fortes, o agito do dia-a-
dia

Razão da minha vida e do meu destino
Perseverança de um novo amanhecer
No brilho de seus olhos um futuro repleto de
realizações
No desenho de seu corpo moldura que se reflete no
espelho de muita beleza.
São quatro estações, quatro filhas
No outono a textura e meiguice, duas faces
Manoela e Nati
Na primavera valente, dengosa e orgulhosa Vitória
e Sandra
São quatro razões para lutar e conquistar
Paz, amor e confiança, carinho e aconchego para
meu viver.

Tendo presente as teorizações de Barton e Hamilton (1998), diversas práticas de organização da vida diária envolvem *letramento*; os indivíduos fazem anotações acerca de seus compromissos, fazem listas de compras, utilizam agendas, leem por prazer como forma de relaxar e passar o tempo ou mesmo mantêm *registros* de suas vidas, seja por meio de documentos, tais como *certidões de nascimento* e *relatórios escolares*, bem como a escrita de *diários* – no caso da Senhora F5, eram *poemas*. Para os autores, no entanto, muitas vezes, *letramentos* ligados a instituições de prestígio colidem com a vida diária de diversas maneiras, tais como eventos que constituem práticas burocratizadas ou demandas escolares passam a fazer parte do cotidiano Para Barton e Hamilton (1998, p. 256) escrevem

The range of official encounters people have varies a great deal. [...] there is often a great deal of complex imposed literacy associated with

dealing with the state, whether one is elderly, ill, unemployed, poor or a combination of these. Often those who are least able to cope have the most literacy demands of this sort placed upon them.¹³⁸

Barton e Hamilton (1998) ressaltam a complexidade de contrastar *práticas de letramento dominantes* com *práticas de letramento vernaculares*. Alguns *artefatos* implicados nos *letramentos locais* característicos do cotidiano dos indivíduos são requeridos por agências externas institucionalizadas, tais como documentos referentes a práticas burocratizadas, *declarações fiscais*, *requerimento de benefícios*, entre outros tantos exemplos. Os autores reiteram que, no que diz respeito à categorização *vernacular* ou *dominante*, um mesmo *evento de letramento* pode assumir valorações distintas nas *práticas de letramento*. Desse modo, determinados *artefatos* podem ser oficiais, contudo o que as pessoas fazem com eles, ou seja, as práticas em si, podem ser vernaculares. Escrevem os autores (1998, p.257):

Some vernacular responses to official literacy demands disrupt the intentions of those demands, either functionally or creatively, to serve people's own purposes; and sometimes they are intentionally oppositional to and subversive of dominant practices. Graffiti would be an example of this, especially where it is used to challenge official public messages. What is interesting here is how people make literacies their own, turning dominant literacies to their own use, by constant incorporation and transformation of dominant practices.¹³⁹

¹³⁸ Na gama de encontros oficiais, as pessoas têm variedades de uma grande negociação. [...] há, geralmente, uma grande negociação de um letramento complexo e imposto associado à negociação com o estado, no qual alguém é idoso, doente, desempregado, pobre ou uma combinação desses. Geralmente, aqueles que são minimamente capazes de lidar têm mais demandas de letramento desse tipo sobre eles.

¹³⁹ Algumas respostas dos letramentos vernaculares às demandas dos letramentos oficiais rompem as intenções dessa demanda, funcionalmente ou criativamente para servir aos propósitos das pessoas; e, às vezes, eles são intencionalmente opostos e subversivos das práticas dominantes. Grafite seria um exemplo disso, especialmente quando é usado para

Em se tratando de *artefatos* oficiais como *contas de luz* e *notas fiscais*, a Senhora F6, a mãe de Luciana enunciou:

- (24) *Bom...eu faço questão de, no final do mês, anotar... Eu ter um controle do que eu gasto por mês... Essa coisurada toda de supermercado, de alguma coisa que foi consumido. Então, você precisa de um controle do que gasta durante o mês, se não fizer isso, não ter um controle, porque eu sou uma pessoa que ganha um salário e meio. E como eu tenho eles todos, eu tenho que ter o controle da minha vida, eu tenho contas para pagar, eu tenho uma luz, às vezes precisa de alguma coisa da escola delas... Eu sempre guardo as notas, para ver se no final do mês passou do limite, se não passou. Também pego esses folhetos de promoção, para ver o que dá para comprar, né? (Senhora F6. Entrevista realizada em 14 de agosto de 2010)*

A Senhora F6, no entanto, quando mencionamos *eventos de letramento* mais complexos, diz não participar deles:

- (25) *Eu não uso o caixa eletrônico, essas coisas de banco é a minha filha que faz... Geralmente todo o dinheiro que eu recebo é tudo em dinheiro, eu não faço não... Quando eu recebo em cheque, minha filha deposita na conta dela... Ela que vai sempre no banco. Ela estudou e sabe mexer nessas coisas. (Senhora F6. Entrevista realizada em 14 de agosto de 2010)*

Essa enunciação da Senhora F6 remete aos *participantes ocultos* suscitados nos estudos de Hamilton (2000b), o que diz respeito às pessoas envolvidas em relações sociais de circulação e na regulação de textos escritos. Nesse caso, ao que parece, a Senhora F6 delega algumas funções à filha Luciana, que faz parte de um grupo escolarizado, condição que a “qualifica” para lidar com determinados *artefatos*. Importa registrar que Luciana, dentre as demais crianças inseridas nas configurações familiares aqui focalizadas, é a única que demonstrou verdadeira paixão pelos livros infantis. Ela costuma pegar,

desafiar mensagens públicas oficiais. O que é interessante aqui é como as pessoas fazem letramentos por conta própria, transformando letramentos dominantes para seu próprio uso, por constante incorporação e transformação de práticas dominantes.

semanalmente, livros na biblioteca da escola. Enuncia Luciana:

- (26) *Eu gosto bastante de ler gibí da Mônica. Eu tenho bastante em casa, mas a minha sobrinha sempre traz para a escola porque ela tem que aprender a ler. Eu também tenho em casa os livrinhos da Barbie, da Hot que meu sobrinho traz da escola daí eu leio para eles. A gente lê tudo junto. Minha mãe tá trabalhando, daí lê meu primo, minha sobrinha eu e minha irmã. Na minha casa também tem daqueles jornais que tem aquelas coisa de número de ganhar, daí eu olho e leio. Eu pego livro na biblioteca toda semana, só acabo de ler e já pego outro e, às vezes, não tá nem na época de entregar, mas daí eu já entrego para poder pegar outro.* (Luciana. Entrevista realizada em 15 de junho de 2010)

Cabe aqui referenciar Barton, Hamilton e Ivanic (2000) a respeito da forma heterogênea que caracteriza as práticas sociais de leitura e escrita. Sob esse olhar, é possível constatar que os *eventos* e as *práticas de letramento* foram se ampliando substantivamente na vida de Luciana possivelmente isso se deva ao contato com diversos *eventos de letramento*, uma vez que, em seu núcleo familiar, a menina convive com a mãe, que atribui valor expressivo à escolarização, processo em que se dá a socialização de um capital axiológico favorável ao estudo e à busca do conhecimento por meio da modalidade escrita da língua, o que distingue substantivamente o entorno familiar em que vive essa menina em relação às demais configurações familiares.

Tendo presente os estudos de Gee (2004), talvez possamos afirmar que, no caso de Luciana, há, em boa medida, contexto familiar para que a leitura e a escrita se construam como *processo cultural*, ainda que as condições de grafocentrismo da ambientação familiar não se revelem intensas no que respeita à circulação de *artefatos* escritos diversificados ou ao contato com a escrita em atividades sociais de toda ordem. Em se tratando dessas relações, vale aqui referenciar estudo nosso (EUZÉBIO, 2010), no qual buscamos identificar quais *eventos e práticas de letramento* ocupam lugar na *rotina*, assim como o significado da escrita na vida de três mulheres da terceira idade moradoras do município de Garopaba/SC. Os resultados da pesquisa sugerem que o entorno familiar tende a ser determinante na maneira pela qual as participantes concebem os *eventos de letramento*, tanto quanto evidenciam a força de concepções de *modelo autônomo de*

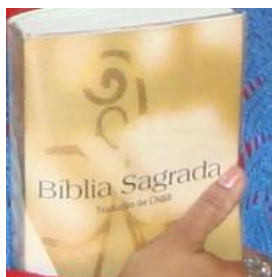
letramento (STREET, 1984) entranhadas nas relações sociais. Nesse estudo, uma das participantes, referida como S1, parece menos permeada pelo discurso do *modelo autônomo*, possivelmente em razão de não manter convivência estreita com familiares de elevada escolarização, ao passo que as participantes S2 e S3, possivelmente por manterem contato com familiares de grupos escolarizados, claramente evidenciam a permeabilidade ao discurso do *modelo autônomo*. Com base nas respostas enunciadas, inferimos que as vivências de S1 com a escrita parecem distintas das vivências de S2 e S3; ainda que compartilhem um mesmo espaço social. A ambientação familiar dessas senhoras parece contribuir na distinção de suas concepções sobre os usos da escrita.

Parece certo, em se tratando do recorte desta dissertação, que as Famílias F1, F2, F3, F4, F5 não alimentam grande interesse por leituras de artefatos ligados a instituições de prestígio, vinculados aos *letramentos dominantes* (HAMILTON, 2000a), o que parece se eliciar na ausência, em casa e nos relatos das vivências, de materiais escritos vinculados a tais *letramentos dominantes*, o que é extensivo às relações com a escola: os familiares dessas crianças parecem atentos à frequência dos meninos à escola e à dimensão disciplinar de seu comportamento. O zelo em relação à natureza do contato com os *letramentos dominantes* não ocupa lugar no discurso das mães e avó com quem interagimos. Os cartões da biblioteca das crianças referendam essas nossas impressões¹⁴⁰. Essas famílias não têm o hábito de ler jornais, romances ou revistas; apesar de a senhora F5 escrever e gostar de ler poemas, parece não socializar esse hábito com Laura. Fora isso, os membros dessas famílias não costumam participar de *eventos de letramento* ligados a instituições de prestígio. Cabe ressaltar que os materiais, sobretudo de F2 e F3, provenientes do espaço escolar (livros didáticos, livros infantis, dicionários) têm pouco valor no espaço familiar. Desse modo, os contextos de leitura que são oferecidos a tais crianças são raros e pouco variados.

Em se tratando dos artefatos encontrados nas residências, na família F1 encontramos a presença de alguns livros infantis – que não são lidos –, artefatos ligados à Igreja, rótulos de alimentos, de produtos

¹⁴⁰ Todas as crianças, com exceção de Luciana, disseram que só frequentavam a biblioteca quando eram “obrigados” pela professora.

de limpeza, calendário e alguns materiais referentes ao trabalho da Senhora F1, como ilustrado a seguir.



Figuras 2, 3 e 4

Fonte: geração de dados da autora

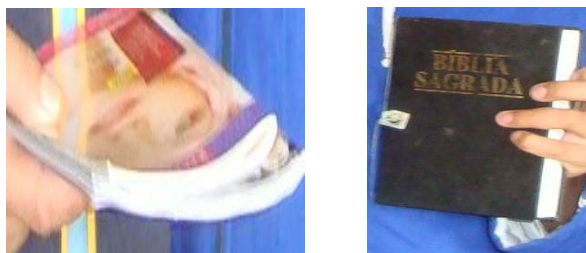
Já na família F2 encontramos alguns livros infantis, rótulos de produtos alimentícios e de limpeza e materiais do curso de qualificação profissional do qual a Senhora F1 participa, do que são exemplos as figuras abaixo.



Figuras 5 e 6

Fonte: geração de dados da autora

Na família F3, encontramos a presença apenas de rótulos de alimentos e outros produtos – o avô estocava os produtos do minimercado, instalado na garagem, sobre uma mesa da sala –, uma pequena Bíblia e catálogos de produtos de beleza, como exemplificamos a seguir. Aqui, importa ressaltar que Gustavo, quando interpelado sobre que materiais escritos havia em casa, saiu em busca da Bíblia do pai (figura 8 abaixo), presidiário, que havia presenteado o filho com a Bíblia que recebera na penitenciária, a qual estava bastante empoeirada, denunciando a condição de *letra morta*.



Figuras 7 e 8

Fonte: geração de dados da autora

Na família F4 encontramos algumas revistas, livros de literatura e rótulos de alimentos e produtos de limpeza, tal qual mostra imagem da estante que havia na sala.



Figura 9

Fonte: geração de dados da autora

Já na família F5, encontramos a presença de livros infantis e de um caderno em que a Senhora F5 escreve suas poesias, figura 11 abaixo.



Figuras 10 e 11

Fonte: geração de dados da autora

E por fim, na família F6 encontramos materiais ligados a Igreja, rótulos de alimentos e demais produtos, livros de literatura e algumas revistas, como exemplificamos a seguir.

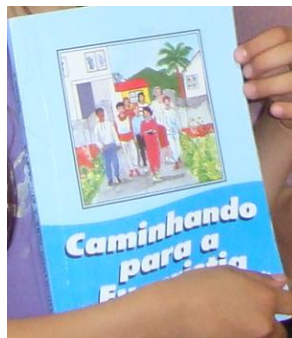


Figura 12

Fonte: geração de dados da autora

Com base nesses *artefatos* encontrados nas residências e no conteúdo das interações por ocasião de nossas visitas, observamos os *eventos de letramento* dos quais a crianças participam. Em se tratando de Pedro, o garoto alegou não gostar de participar de eventos em que a escrita está presente:

- (27) *Ler é uma chatice. Quando eu tava na terceira, a professora levava a gente lá na biblioteca para pegar livro. Eu não gostava. Agora tá bom... Ninguém manda mais a gente fazer nada, no recreio eu só fico conversando e brincando com meus amigos. Ui! Já pensou que coisa mais chata ficar o tempo inteiro na biblioteca pegando livro? A minha irmã, a filha do meu padrasto, que faz isso.* (Pedro. Entrevista realizada em 16 junho de 2010)

A leitura de um livro constitui um *evento de letramento* cujos valores revelam dissonâncias de um entorno sociocultural para outro. Em determinados contextos familiares esse evento ocorre habitualmente, como um *processo cultural*, tal qual propõe Gee (2004), como foi observado na Família F6. Por outro lado, alguns entornos, tais como as famílias F1, F2, F3, F4 e F5, concebem esse *evento de letramento* como uma imposição escolar, que, em muitos casos, nem sempre é valorada positivamente. Eis a fala Gustavo:

- (28) *Eu não gosto muito de ler, mas de vez em quando eu gosto que leiam para mim. Eu tenho um livro lá em casa que já tá velho...Rasgou...Assim...É no museu, daí tem a memória... Tem*

um monte de gente, tem a Paula, um menina e mais um cara, daí a Paula fala assim para o menino: “Vamos fazer uma pesquisa no museu.” Daí tinha duas estátuas, quando eles chegaram lá, estátua vivia... Tinha um monte de coisa de assombração, quando eles chegaram em casa, e eles ficaram de castigo. A minha vó nunca leu para mim... Antes, quando eu pedia: “Vó, lê para mim?” Daí , agora se eu falar ela fala: “Tu não sabe ler ainda?” Ela quer que eu aprenda a ler. Na primeira, tinha o a e o e, daí eu juntava e daí eu pedia: “Professora, me ajuda a juntar aqui que eu ainda não sei.” Daí ela vinha: “C com a é ca.” (Gustavo. Entrevista realizada em 16 de junho de 2010)

Os indivíduos, dependendo das características do entorno em que vivem, assim como mencionado nos estudos de Hamilton (2000b), atribuem diferentes valores aos usos da escrita, o que implica uma participação mais ou menos efetiva em diferentes *eventos de letramento*. Sob essa perspectiva, tal participação atende a suas especificidades socioculturais. Ao que parece, os eventos de têm lugar na escola e que são bem divergentes dos eventos dos quais as famílias participam, não contam com a adesão dessas crianças, o que sugere que muitas atividades do contexto escolar não encontram sustentação nas *práticas de letramento* no entorno sociocultural das famílias.

Uma questão que merece um olhar cuidadoso em relação a esse foco diz respeito a uma das grandes dificuldades do processo de escolarização de Pedro. Importa registrar que o aluno é tido como um dos “problemas” da classe. Pedro desconhece a letra cursiva, o que, além de gerar um substantivo sentimento de frustração no menino, constitui uma das grandes reclamações dos professores. Tal qual propõe Lahire (2008, [1995]), Pedro sente-se sozinho tanto no espaço escolar – no qual não compartilha a condição de *membro da comunidade de prática* (WENGER, 1998) ali instituída, uma vez que a escola não está sendo sensível às suas singularidades –, quanto no espaço familiar, visto que seus familiares não dispõem de capital cultural escolarizado para *redimi-lo* da condição de *não apto* para a série em que se encontra.

- (29) *Eu não gosto muito da escola porque eu não sei letra cursiva. A professora disse que não vai me ajudar porque eu já tinha que ter aprendido isso bem antes. Daí, eu não sei ler letra cursiva, mas todos os professores só passam a matéria em letra cursiva. Eu*

acho bem difícil ler coisa emendada. Eu também não gosto de escrever texto que a professora passa no quadro, daí eu não sei copiar e fica todo mundo brigando comigo, me chamando de bagunceiro. Daí, assim, por causa disso eu não leio nada em casa também e minha mãe também não sabe me ajudar. (Pedro. Entrevista realizada em 16 de junho de 2010)

Cabe mencionar, aqui, uma característica peculiar na família de Pedro. Fátima, a filha de seu padrasto, em um momento da entrevista em que a Senhora F2 se afastou do cômodo em que estávamos, aproximou-se e disse amar as histórias de livros infantis, alegando frequentar assiduamente a biblioteca da escola, inclusive trazendo livros para casa, a fim ler aos finais de semana. A menina evidenciou ter um verdadeiro encantamento pela leitura dos livros infantis, mostrando os livros e relatando, muito emocionada, o enredo das histórias que já havia lido. Pelo que pude perceber, no entanto, a menina sente-se coagida com a presença da Senhora F2, especialmente, quando o foco da discussão está vinculado à escola. Por diversas ocasiões, durante a interação, a Senhora F2 dirigiu críticas severas aos irmãos de Pedro, sobretudo a Fátima, o que nos levou a inferir delicadas relações entre “sucesso” escolar das crianças e natureza da filiação. Eis a fala da Senhora F2:

- (30) *Ah, eles são assim, não querem estudar, não sabem ler, só querem ficar aqui [na sala] sem fazer nada. Quer ver a Fátima. Ela mesmo não faz nada. Ela é bem diferente do Pedro. Esse negócio de ele não saber ler e escrever letra cursiva [risos]. Ah, isso é história dele. Acho que quer se aparecer, só pode! Tu acredita que ele não escreve letra cursiva porque ele diz que é feio? Pode isso? Mas ele sabe sim, e a letra dele é linda. Só não peço para ele te mostrar porque ele não vai querer. Mas ele sabe letra cursiva sim. A professora lá da escola é que pensa que ele não sabe e fica falando isso sempre. Eu já nem vou na escola por causa disso. Porque, assim, aqui em casa as crianças [filhos do marido] não leem nada. A Fátima, essa, tá na 3ª série e não sabe ler nem escrever. Já o Pedro, graças a Deus, tá muito bem. Desde quando ele era bem pequeno, eu ensinava tudo de escola para ele.* (Senhora F2. Entrevista realizada em 16 de novembro de 2010)

Vale mencionar, aqui, embora este não seja nosso foco de estudo, o conjunto de fatores implicados na socialização do capital axiológico: ao que parece, nesse caso, há relações afetivas derivadas da natureza da filiação que intervêm na forma como a mãe lida com o processo de escolarização do filho, sem mencionar a gravidade da condição de alfabetismo do garoto, a que voltaremos no próximo capítulo.

5.3 Delineando o capital axiológico: impressões e valoração, no âmbito das famílias, sobre a modalidade escrita no processo de escolarização

Nas seções anteriores, ocupamo-nos das discussões acerca dos contatos iniciais com as famílias, das experiências familiares com a escolarização e a da presença – ou não – da escrita nas vivências dessas mesmas famílias. Nesta seção, focalizaremos, em se tratando da relação entre a *família* e a *escola*, sobretudo no que se refere ao *capital axiológico*, compreendido, aqui, como o conjunto de valores que caracteriza a formação cultural do indivíduo, nesse caso específico, no que tange à valoração atribuída à escrita, as expectativas das mães e da avó sobre a escolarização das crianças. A Senhora F1 revelou preocupações frente à escolarização de João:

- (31) *Esse ano a forma que eles ficaram, não sei, antes eu tinha contato direto com as professoras. Depois que eles [alunos] foram para esse núcleo [núcleo 2] e começou a ter vários professores eles falaram que a gente não podia e não deveria ir até lá falar com eles. Então esse ano eu não estou indo. Eu sinto falta de um contato mais direto. Eu acho que a escola deveria ter um método mais atrativo. Eu sinto dele [João] se tivesse alguma coisa nova, ele gosta quando a professora usa a música para falar alguma coisa, ele sempre comenta. A aula de Português, por exemplo, começar com um livro e ir para outra coisa mais dinâmica. De repente a escola não está sendo atrativa como deveria ser. E aí analisando essas crianças, não tem aquela coisa de os pais terem o costume de ir até a escola conversar com os professores, porque se meu filho não tá entendendo eu vou lá.*

Minha preocupação é essa, a Língua Portuguesa para essas crianças deveria ser muito. É a principal matéria porque se você não consegue ler, você não vai conseguir nada, você não vai conseguir fazer uma leitura na igreja, fazer, criar um texto, fazer um vestibular, você vai procurar um trabalho. Elas não vão conseguir acompanhar os outros, ter o raciocínio dos outros. Porque tem criança aqui de nove e dez anos que não consegue ler nada, não faz a catequese porque não consegue ler; eles se sentem retraídos. A criança é interessada, mas tem essa dificuldade. Isso é muito sério mesmo, porque toda a educação vai partir da leitura né, porque se ele não conseguir ler não vai conseguir fazer nada. (Senhora F1. Entrevista realizada em 31 de julho de 2010)

Cabe, aqui, referenciar os estudos de Lahire (2008[1995]) acerca dos casos em que, supostamente, o não engajamento de estudantes em atividades provenientes do espaço escolar diz respeito à significativa omissão parental nas camadas populares. Para o autor, esse fenômeno, presente nos mais variados discursos das esferas populares, constitui um mito. Parece comum que profissionais da educação desconheçam a lógica predominante nas configurações familiares, a qual se elicia a partir do desempenho que o aluno demonstra no espaço escolar, o que implica atribuir um rótulo de *pais negligentes*. Esse discurso escolar, como historicamente tem sido apontado, segundo o autor, evidencia propensões um tanto equivocadas. Tal qual suscitado nos estudos de Heath (2001[1982]), a pesquisa do sociólogo revela que as famílias atribuem à escola um papel extremamente importante no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças. Para Lahire (2008[1995], p. 334)

[...] é importante destacar que os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, freqüentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, a “confessar” a indignidade de suas tarefas: almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizador que o deles.

Em nossa compreensão, essa fala da Senhora F1 envolvendo sentimentos, propósitos, valores e ideologias remete aos constituintes não-visíveis das *práticas de letramento* mencionados nos estudos de Hamilton (2000b). Como foi explicitado anteriormente, alguns *recursos* são trazidos para as *práticas de letramento* e, nesse caso, para as *práticas de letramento escolar*. Vale ressaltar, no entanto, que os discursos dessa Senhora, assim como das demais que participaram da pesquisa vêm de pessoas pouco escolarizadas; em nosso entendimento, é valoração a partir das dificuldades de sua própria história: não querem que as crianças repitam sua própria condição – eis a busca de romper com o determinismo. Esse discurso de valoração do espaço escolar aparece também explicitado na fala da Senhora F6:

- (32) *Eu acho que ela [Luciana] é muito boa, gosta de ler, de estudar e eu tenho muito orgulho disso. Eu vou tirar um dia do meu trabalho e falar com os professores e ficar lá para acompanhar, assistir uma aula, pra mim prestar atenção, para ver se ela tá indo bem. Sabe, ela é uma menina muito inteligente, e pega muito bem as coisas, né, mas se você não tiver perto para acompanhar, prestar atenção... O diretor disse que eu posso assistir à aula. Eu sempre acompanho tudo. Isso é sinal de que eu sou uma boa mãe, né? Daí assim, eu acho que é boa, mas eu acho que não é só a escola, vai da convivência de você em casa com eles; vai deles mesmo. Tem criança de escola particular que vai para a escola e não aprende. Às vezes tem sala com 25 alunos e só dois aprendem, e os outros não aprendem. Como, se é o mesmo professor? Se elas saírem de casa e ir para escola e ter a noção de que vai para a escola para aprender, para o futuro, mas a gente tem que ensinar isso para eles. Se sair já pensando que tem amiguinho lá e vou fazer isso, aquilo... Como é que uma música todo mundo aprende e tem inteligência para isso? Eu acho que tem que estudar para aprender a ler, a ter um trabalho bom. (Senhora F6. Entrevista realizada em 14 de agosto de 2010)*

Por meio dessa fala, apesar da ausência de *capital cultural* escolarizado para socialização com as crianças, entendido aqui como o conjunto de valores, disposições e estratégias procedentes da ambientação familiar e escolar frente ao reconhecimento das práticas educativas, parece certo que os filtros pelos quais as Senhoras F1 e F6 avaliam a escola são o filtro do *modelo autônomo de letramento*

(STREET, 1984), atribuindo uma perspectiva redentora à ampliação dos domínios da leitura e da escrita. A escolarização, nessa concepção, está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo e à redenção social; sob esse entendimento, o desenvolvimento da capacidade de *pensar* e a ascensão social estariam, sob vários aspectos, circunscritos à ação escolar. Graff (1994), ao discutir as implicações do *mito do alfabetismo*, argumenta que proposições de cunho acadêmico e popular acerca dos valores e habilidades de leitura e escrita tendem a seguir expectativas e suposições normativas a respeito de vagos e poderosos efeitos que acompanhariam a propagação da alfabetização. Para o autor, o domínio da escrita não corresponde à ascensão social; segundo Graff (1994), as implicações do que chamou de *mito do alfabetismo* são significativas, mas esse mito, em seu entendimento, não serve mais como uma explicação satisfatória para o lugar do *letramento* na sociedade, na política, na cultura e na economia. Escreve: “Se o presente nos ensina alguma coisa é que os supostos lugares da alfabetização e da escolarização não são nem sacrossantos, nem muito bem compreendidos.” (GRAFF, 1994, p. 27) E ainda que:

Se alguma coisa aprendemos [...] é que o interesse histórico e social, e não os sistemas de lógica, determina o que conta como conhecimento. [...] Dessa perspectiva, voltamo-nos para uma compreensão histórica da alfabetização [letramento], pelo que ela pode nos ensinar outra vez sobre [...] o passado e também pela luz que ela lança sobre questões urgentes do presente.

O discurso de valorização do ambiente escolar aparece também nas falas da Senhora F4: (33) *Ah, eu sempre digo para meus filhos que têm que estudar, para poder aprender a ler e a escrever bem direitinho. É muito importante para a vida da gente, para gente ser alguém. Eu incentivo bastante.* (Senhora F4. Entrevista realizada em 27 de julho de 2010) De acordo com Rojo (2009), o fenômeno do *letramento* implica os usos sociais a partir dos *domínios* (HAMILTON, 2000b) de práticas dentro dos quais o evento acontece, considerando seus propósitos sociais, recobrando os mais variados espaços. Já para Street, (2003b, p. 77, grifo do autor), esse posicionamento traz implicações para

[...] the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking "whose literacies" are dominant and whose are marginalized or resistant¹⁴¹.

Street (2003) assinala as relações de poder implícitas no fenômeno. Em nosso entendimento, trata-se de uma discussão sobre empoderamento, e remete às teorizações de Street (1984; 2003a; 2003b) acerca do modelo *ideológico de letramento*. Para o autor, tal modelo evidencia que as *práticas de letramento* estão sempre enraizadas em relações de poder. Essa discussão é relevante em se tratando das maneiras pelas quais as pessoas lidam com a modalidade escrita da língua nas diversas esferas sociais pelas quais transitam diariamente, assim como o que fazem – ou não – e que as impedem de transitar em outras tantas esferas. Acerca disso, escreve Oliveira (2010, p. 330)

Sabemos que o mundo é textualizado. Leitura e escrita estão em toda parte. O que circula, portanto, na rua ou em ambientes comunitários são modos de inscrição específicos (placas, propagandas, faixas, outdoors, fachadas etc.) de grande força comunicativa e que, por isso, merecem atenção. Consumir e saber produzir os inúmeros textos que se distribuem nos mais variados contextos sociais significa não apenas ter acesso a essas práticas comunicativas, mas também assumir uma forma de poder que a muitos é negada.

¹⁴¹ [...] o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e as práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais-letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência [...].

Eis, aqui, uma questão essencial em nosso estudo: pelas falas das Senhoras participantes desta pesquisa, há uma crença de que a escola seria responsável pelo desenvolvimento e pela mobilidade social dos indivíduos. Desse modo, cabe à pergunta: Seria a escolarização condição suficiente e necessária para as crianças participarem de *eventos de letramento* provenientes de instituições de prestígio e dessa forma participarem como sujeitos ativos da sociedade contemporânea, cada vez mais excludente e elitizada? De acordo com Britto (2003, p 47),

[...] o atual modo de produção econômico e de organização político-social do capitalismo implica processos educativos e formas de conhecimento que, por um lado, são, em sua origem, desigualmente distribuídos e, por outro, atuam como reprodutores da própria desigualdade.

Acerca disso, vale retomar Baltar (2010, p.216):

A noção de letramento ideológico leva em consideração o processo histórico, conflituoso, as relações sociopolíticas de poder na sociedade para a distribuição dos bens culturais e econômicos. Nessa concepção, as práticas de letramento se dão na e dependem da estrutura social, interpelada pelas ideologias. Assim, as práticas sociais, em um viés analítico-crítico, estão abertas à investigação sobre sua natureza em termos de hegemonia de cultura, de poder, das relações sociais e das ideologias dos discursos contemporâneos. É preciso ratificar a importância do modelo ideológico, levando em consideração que a aparente neutralidade das práticas de alfabetização/letramento entronizadas, principalmente pelas agências de letramento tradicionais – escola e universidade –, deve ser substituída por uma visão que contemple a distribuição de poder na sociedade.

Esse discurso salvacionista da educação, e que remete ao *mito do alfabetismo* suscitado nos estudos de Graff (1994) também está presente nas alegações da Senhora F5: (34) *Eu sempre digo para eles: “O futuro tá nos livros”. O meu maior sonho é que eles entrem na faculdade, que estudem bastante* (Senhora F5. Entrevista realizada em 31 de julho de 2010)

Rojo (2009) reitera a necessidade de trabalhar no espaço escolar competências locais e vernaculares, globais e dominantes de modo que os indivíduos desenvolvam posturas críticas acerca das mais variadas mídias e culturas. Eis os *letramentos críticos* suscitados nos estudos de McLaren (1988). Para o estudioso, essa abordagem implica a tomada de consciência acerca das relações de poder referentemente ao domínio do letramento, uma vez que tal domínio agasalha “[...] a struggle for voice and the reclamation of one’s story¹⁴².” (McLAREN, 1998, p. 217). Em nova remissão ao autor:

Critical literacy focuses, therefore, on the interests and assumptions that inform the generation of knowledge itself. From this perspective all texts, written, spoken, or otherwise represented, constitute ideological weapons capable of enabling certain groups to solidify their power through acts of linguistic hegemony. This can be seen in the ways in which mainstream schooling has stressed the cultural capital of certain speech communities that make up the dominant culture.¹⁴³

Já quando questionamos a Senhora F2 sobre suas expectativas em relação à escola e sobre o processo de escolarização de Pedro, a princípio, a mãe do garoto pareceu atribuir grande valorização e alimentar preocupação com processo:

¹⁴² [...] uma luta pela voz e pela criação da própria história.

¹⁴³ O letramento crítico foca, portanto, os interesses e pressupostos que informam a geração de conhecimento em si. A partir dessa perspectiva, todos os textos escritos, falados ou representados constituem armas ideológicas capazes de permitir que certos grupos solidifiquem seu poder por meio de armas de hegemonia linguística. Isso pode ser visto nas formas nas quais escolas oficiais têm sublinhado capital cultural de certas falas da comunidade que compõem a cultura dominante.

- (35) *Ai, eu acho que o ensino ali da escola tá bem defasado. Eu quero que ele estude porque na minha época tinha deveres, a gente decorava a tabuada. Quando tinha prova era aquela agonia. Hoje eles [alunos] não têm responsabilidade com nada. Eu não tô gostando da escola, ali não dá. Eu tô esperando o momento certo de tirar ele dali. Menina, acredita que faz dois meses que eu comprei o caderno para ele e ele não escreveu nada ainda? E ninguém me manda um bilhete na agenda. Antes eu ia nas reuniões e agora eu não vou mais. Tô muito insatisfeita mesmo. Eu olho o caderno todo dia, às vezes me dá até um desânimo porque eu sei que não vai ter nada, uii! Porque nessa escola eles não fazem nada. Ele não copia do quadro, e eles não me mandam um bilhete na agenda para me avisar, não me ligam, não me chamam.* (Senhora F2. Entrevista realizada em 16 de novembro de 2010)

De acordo com a Secretária da instituição, no entanto, a Senhora F2 só foi à escola na ocasião da matrícula de Pedro. Segundo a funcionária, por inúmeras vezes, encaminhou bilhetes por meio da agenda à Senhora F2, assim como tentou ligar diversas vezes, sempre sem sucesso. Interpelada acerca do acompanhamento da escolarização de Pedro, a Senhora F2 enuncia:

- (36) *Eu tento cuidar da educação dele. Até teve um dia desses que ele bagunçou na escola e mandaram ele para o conselho tutelar e eu não sabia de nada, ninguém me avisou. Pra mim ele tava indo bem na escola. Daí eu tive que cancelar horário do salão para levar ele lá; nunca me comunicaram lá.* (Senhora F2. Entrevista realizada em 16 de novembro de 2010)

Nesse caso específico, vimo-nos diante de um conflito: enquanto a Senhora F2 manifesta sua insatisfação em relação à escola, vozes na escola atribuem a ela uma posição de descaso em relação à escolarização, remetendo à culpabilização parental de que trata Lahire (2008 [1995]). Não é nosso propósito desvelar as tantas implicações que esse conflito traz consigo, mas entendemos necessário destacar o olhar crítico da Senhora F2 em relação à ação escolar e o que reputamos mais importante: não há compartilhamento identitário que torne a criança e a própria mãe como possíveis membros daquela *comunidade de prática* (WENGER, 1998). Eis a voz da escola:

- (37) [...] [A senhora F2] *não tá nem aí para a escolarização do Pedro. Ela não vem aqui na escola, e o menino disse que ela não olha o material dele e nem quer ler os bilhetes que eu escrevo na agenda. Ele disse que ela falou que não vai perder tempo indo na escola porque ela trabalha o dia inteiro e tem mais o que fazer. A gente mandou ele para o Conselho Tutelar várias vezes. Quem vem sempre aqui na escola é o padrasto do Pedro, mas ele vem aqui por causa dos filhos dele. Ele disse que já falou para a mulher vim, mas ela não quer. Ai! É uma família bem problemática.* (Secretária. Entrevista realizada em 4 de novembro de 2010)

Ao que parece, a maneira pela qual as crianças lidam com a escrita e com o processo de escolarização tem uma estreita relação com os usos da escrita de seu entorno e com o *capital axiológico* adquirido na *comunidade de prática*, nesse caso, de baixo grafocentrismo e baixo nível de escolarização. Em se tratando especificamente desta família, o fato de Pedro não corresponder aos comportamentos esperados pela instituição escolar – e evidência flagrante disso é menção ao Conselho Tutelar – parece selar a sua condição de não membro daquela *comunidade de prática*. A Senhora F2, possivelmente consciente dessa condição do menino, parece afastar-se e afastá-lo ainda mais da possibilidade de um mínimo compartilhamento identitário. Acerca disso, concordamos com Lahire (2008 [1995], p. 172):

[...] a maneira como os membros da configuração familiar vivem e tratam a experiência escolar da criança, revivendo, às vezes, através dela, sua própria experiência escolar passada, feliz ou infeliz, se mostra como um elemento central na compreensão de certas situações escolares. Os adultos da família, às vezes, vivem numa relação humilde com a cultura escolar e com as instituições legítimas e podem transmitir à criança seu próprio sentimento de indignidade cultural ou de incompetência.

Outra família que, assim como a Família 2 parece estar muito distante de qualquer compartilhamento identitário com a *comunidade de prática* (WENGER, 1998) que, em tese, corresponderia àquela *comunidade escolar*, é a Família 3. A avó de Gustavo revela expressivo

distanciamento da escola; uma de suas grandes preocupações em relação a Gustavo diz respeito a questões comportamentais:

- (38) *Eu falo bastante com eles [escola] por telefone, tô sempre em comunicação com eles porque ele [Gustavo] já aprontou bastante lá, já pulou o muro, então eu tô sempre em comunicação com eles, tô sempre atenta em relação a isso. Então as únicas comunicações com eles é por telefone. Porque pro Gustavo ali [na escola] é menos perigoso que as outras [escolas], porque ele já sai dali e pega o ônibus... E ali sempre tem alguém de olho nele, se pintar alguma coisa de errado alguém tá ligando. Assim, eles cuidam se ele mexer nas coisas dos outros.* (Senhora F3. Entrevista realizada em 11 de setembro de 2010)

Essa avó registrou ser sua maior preocupação que Gustavo não repita a história do pai, presidiário detido por envolvimento com o tráfico de drogas – o determinismo diante de cuja ruptura nos vimos descrentes nas condições escolares em que encontramos Gustavo. Tomada por esse temor, a preocupação com a aprendizagem do menino – e, no caso deste estudo, com a ressignificação de suas *práticas de letramento* – parece constituir item de absoluto refinamento: ela age movida por objetivos comportamentais bastante mais pragmáticos. Aqui, o *capital axiológico* atribuído à escolarização: se Gustavo for à escola e retornar dela sem que cometa nenhum *delito*, as expectativas da avó terão sido atendidas.

A escrita, nas *comunidades de prática* (WENGER, 1998) que cada família constitui – recorrendo a um olhar microsociológico (LAHIRE, 2008 [195]) –, não se presta a um uso recorrente; o grafocentrismo está rarefeito ali, o que repercute, por exemplo, nas dificuldades apresentadas por Pedro no que diz respeito ao domínio na leitura e da escrita e, em se tratando das outras crianças, repercute na compreensão de uma história infantil. Importa ressaltar, no entanto, que, em ambientações familiares de baixo nível de escolarização, tal qual descrito nas famílias F1, F4, F5, a falta de capital cultural escolarizado que subjaz os diferentes usos da escrita, dá lugar a um *capital axiológico*. Sob esse entendimento, devido ao fato de não dispor de conteúdos culturais escolarizados para socializar com as crianças, as mães compartilham com os filhos o desejo de amplificação dos domínios dessa modalidade de língua, em representações bastante

marcadas pelo mito do alfabetismo (GRAFF, 1994) e pela superestimação da leitura e da escrita que ancoram o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984).

Compartilhamos as percepções de Street (1984), de Graff (1994) e de Britto (2003) acerca da forma romantizada e ideologicamente marcada com que os domínios da leitura e da escrita tendem a ser concebidos na contemporaneidade; exemplo disso são as representações que essas famílias alimentam acerca da escola. Entendemos, por outro lado, que à escola compete ressignificar as *práticas de letramento* dos alunos, sob pena de não corresponder à função social a que deveria se prestar: facultar aos sujeitos, sobretudo aqueles dos grupos de vulnerabilidade social, novas (e críticas) representações sobre os saberes que se instituem por meio dos letramentos dominantes, em uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1989) e em um processo de hibridização entre *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares* (STREET, 2003a).

Entendemos, tal qual Lahire (2008 [1995]) que, embora a macrossociologia indique as fragilidades desses grupos socioeconômicos para – no caso deste estudo – se apropriarem dos *letramentos dominantes*, a microsociologia mostra as *razões do improvável*. Em nossa percepção, a escola não pode, de antemão, render-se à naturalização da macrossociologia (BOURDIEU; PASSERON, 1970), precisa auscultar a microsociologia e agir para não referendar a concepção naturalizada de que não há aprendizagem efetiva – e, no caso deste estudo, ressignificação das *práticas de letramento* – quando se trata de entornos de vulnerabilidade social. Romper com esse ciclo é ter de fato como objeto os *problemas linguísticos socialmente relevantes* que caracterizam a Linguística Aplicada contemporânea. Fechamos este capítulo com Geraldini (2010, grifos do autor), que escreve:

Não se trata, portanto, de aprender a “língua padrão” [e acrescentaríamos: os letramentos dominantes] para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive a linguística) resultante do confronto dialógico entre diferentes posições. Não é pelo silêncio e

pela interdição que o novo se produz: é pelas enunciações (e novamente o processo interativo reaparece como lugar de produção) e pelo embate dos enunciados que se poderá contribuir para a construção de uma sociedade de *sujeitos*, sem adjetivos, fim último da educação que tem historicamente recusado a formação de *unidades de consumo* (e às vezes por acaso, privilegiados produtores).

Percorrer, no período de três meses, em ruelas e becos, um raio de cerca de dez quilômetros que corresponde ao universo da comunidade escolar objeto de estudo, tendo de me orientar por referências de oralidade (“Onde mora a senhora cujo filho se acidentou na semana passada?”) porque referências escritas não faziam parte daquele universo (Não consegui localizar nenhum dos nomes de rua porque eles não se achavam inscritos ali.) foi uma experiência iluminadora na construção das inteligibilidades que a condição de linguista aplicada requer de mim.

Encontrei famílias que enviam suas crianças para uma escola de turno integral e que, em sua maioria, depositam nesse envio a confiança de que tais crianças terão um futuro diferente do seu: romper o determinismo que faz da história dos filhos espelho da história dos pais. Por outro lado, tal qual discutiremos no próximo capítulo, encontrei uma ação escolar silenciosamente esvaziada de *eventos de letramento* potencialmente capazes de ressignificar as *práticas de letramento* que descrevemos neste capítulo, uma escola historicamente cansada para lutar contra a naturalização do não aprendizado dos mais pobres. Por ora, elicia-se a certeza do quanto a universidade tem de construir novos saberes na busca por incidir sobre problemas linguísticos socialmente relevantes, como se propõe a Linguística Aplicada contemporânea. O cansaço histórico da escola precisa de novo fôlego para um renascimento. E a escola é tema do próximo capítulo.

6 (IN)SENSIBILIDADES AOS LETRAMENTOS LOCAIS E USOS DA ESCRITA NA ESCOLA

Não é por termos liberdade que podemos mudar tudo à nossa volta, mas dispomos da faculdade de dar sentido a tudo (o que é muito melhor), mesmo àquilo que não o tem! Nem sempre somos senhores do desenvolvimento da nossa vida, mas somos sempre senhores do sentido que lhe conferimos. (Jacques Philippe)

Ao conceber as *práticas de letramento* como formas gerais de cultura, compreendemos que tais práticas constituem vivências que ancoram os usos da escrita por meio das quais os indivíduos interagem durante suas vidas. Essas práticas, no entanto, por envolverem valoração, sentimento e atitudes, não consistem apenas em unidades observáveis de comportamento, uma vez que “[...] all literate activity is indicative of broader social practices” (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000, p.1).

Sob essa perspectiva, o conceito de *letramento* e as implicações nele implicadas requerem da escola sensibilidade à configuração das *comunidades de prática* em que os sujeitos se encontram inseridos, de modo que haja uma desconstrução do padrão cultivado nas instituições de prestígio, sobretudo nas instituições escolares, padrão este ligado à promoção social dos sujeitos, o que remete às teorizações do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984, 2003a).

Com base nessas considerações, focalizaremos neste capítulo a possível proximidade/afastamento entre a escola e comunidade, os *eventos de letramento* no cotidiano escolar, os *eventos de letramento* nas diferentes disciplinas do currículo e as ações docentes na ressignificação (ou não) das *práticas de letramento* dos alunos inseridos na escola objeto de estudo desta dissertação para, no fecho deste estudo, buscar resgatar as respostas às questões de pesquisa.

6.1 (In)sensibilidade aos letramentos vernaculares: uma discussão sobre proximidade/afastamento entre escola e comunidade

Tal qual registramos amplamente em nosso aporte teórico, em nossa compreensão, um dos papéis da escola é ressignificar as *práticas de letramento* que os alunos trazem de seu entorno familiar e comunitário; porém, para tanto, tal instituição precisa ser sensível a essas mesmas *práticas*, de modo a promover uma ação que, dialeticamente, repercuta em favor da ampliação dos usos sociais da escrita tanto no ambiente escolar como no ambiente familiar. Sob essa perspectiva, conceber a instituição escolar como um espaço de construção social consiste em

[...] compreendê-la como espaço sociocultural, considerando o seu cotidiano e o cotidiano dos sujeitos sociais e históricos que ali agem, (re)definindo os seus papéis, quer seja na esfera escolar, quer seja em outras esferas sociais. Implica, ainda, assumir uma nova postura em relação às questões de linguagem e à educação, imprimindo-lhes uma concepção mais crítica. (SANTOS, 2008, p. 119)

Por meio dessa nova concepção, no entendimento de Santos (2008), o ensino deve ser pautado em práticas situadas historicamente, vivenciadas coletiva e subjetivamente. Em se tratando da escola objeto desta pesquisa, no entanto, parece-nos que a origem das ações teve como âncora, não as *práticas* situadas a que fazemos alusão aqui, mas uma iniciativa europeia exitosa: a conhecida *Escola da Ponte*. A organização do projeto do contexto com que trabalhamos se deu na tentativa de assemelhar-se à *Escola da Ponte*, situada na Vila das Aves, cidade de Porto, em Portugal, uma instituição que busca empreender um distanciamento em relação à escola tida como *tradicional*¹⁴⁴. Fazendo parte da rede pública portuguesa, a Escola da Ponte não está pautada nos modelos de seriação ou de ciclo, e os professores não são

¹⁴⁴ Para as finalidades deste estudo, entendemos *tradicional* como a escola que, *aprioristicamente*, determina os conteúdos que devem ser abordados na instituição, sem levar em conta o contexto sócio-histórico dos alunos que se encontram ali inseridos.

responsáveis por uma disciplina e por turmas específicas. Os alunos definem suas áreas de interesse e desenvolvem projetos de pesquisa, tanto individuais quanto coletivos¹⁴⁵, sendo, dessa forma, organizados em pequenos grupos com interesses comuns.

(39) *A nossa escola foi toda baseada na Escola da Ponte. Os alunos ficam aqui durante todo o dia, é período integral. Nós trabalhamos através de projetos. Os alunos têm que fazer as disciplinas do currículo comum, mas as outras eles escolhem conforme o interesse de cada um.* (Professora de Geografia. Entrevista realizada em 18 de maio de 2010)

Entendemos que o referencial europeu de excelência eleito pela escola objeto de nosso estudo sem dúvida constitui uma experiência educacional bem sucedida. Os *estudos do letramento*, no entanto, tal qual vimos expondo até aqui, fazem-nos conceber a origem do processo educacional no que respeita à escrita como inextrincavelmente vinculada à natureza situada dos usos dessa modalidade da língua por parte de alunos tomados em sua inserção social e histórica (STREET, 2003a). Assim, parece-nos que, não obstante haja referenciais externos de excelência educacional a serem conhecidos – e não raro, *imitados* –, tais referenciais limitar-se-ão a *inspirar* projetos locais, os quais necessariamente precisam se erigir à luz de quem são os protagonistas da ação pedagógica.

Desse modo, em nosso entendimento, para que a escola objeto desta pesquisa empreenda de maneira satisfatória um processo dessa natureza – construir um projeto pedagógico ancorando-se em uma experiência externa bem sucedida –, com base nos estudos do *letramento*, é necessário que os professores sejam sensíveis às *práticas de letramento* que têm lugar na comunidade, para atuarem, tal qual quer Kleiman (2006), como *agentes de letramento* nessa mesma comunidade. Depreender essa sensibilidade constituiu um desafio expressivo em nosso percurso de pesquisa, fazendo-se tópicos constantes das entrevistas, do processo de observação e da análise documental. A geração de dados sinalizou para um desconhecimento em relação à

¹⁴⁵ Disponível em <http://www.escoladaponte.com.pt/>

natureza situada dos usos da escrita na comunidade da qual a escola é parte, do que o excerto a seguir é exemplo.

- (40) *Os professores não conhecem a comunidade em que as crianças vivem, não sabem onde as crianças vivem e muitos nem querem conhecer. Seria muito interessante se nós pudéssemos fazer uma reunião pelo menos uma vez por mês para pesquisar as particularidades da comunidade, porque assim nós poderíamos fazer um trabalho bem interessante, ressignificando os conhecimentos dos alunos. Infelizmente, a escola tem um ótimo Projeto Político-Pedagógico, mas acho que alguns professores nem têm cópia.* (Coordenadora Pedagógica. Entrevista realizada em 14 de outubro de 2010)

A adjetivação *otimal* para caracterizar o projeto pedagógico parece-nos estar assentada na excelência da experiência europeia da qual o projeto derivou e não exatamente na fecundidade desse projeto como instrumento para a promoção de mudanças naquele ambiente específico. Se nossa análise procede, o projeto *é ótimo* porque corresponde a uma experiência amplamente exitosa, no entanto, no lócus em que se instala, esse caráter *otimal* está sob suspeição porque agir à luz do projeto implica sentir-se parte dele, e isso, na essência, requer conhecê-lo intimamente.

Esse excerto de entrevista com a Coordenadora Pedagógica materializa a percepção que marcou nossas vivências na escola: a pouca proximidade entre os agentes escolares e os familiares dos alunos. Como já especificado anteriormente, esta dissertação assume uma perspectiva cujo enfoque agasalha um olhar pedagógico sensível da escola às distintas singularidades que a constituem no que diz respeito aos usos da modalidade escrita (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Sob essa ótica, um dos grandes desafios diz respeito a tomar as práticas educativas sob a perspectiva do *modelo ideológico de letramento* (STREET, 1984). Vinhetas narrativas que capturam cenas que vivenciamos naquele espaço e interações com professores e funcionários da escola sugerem serem substantivos os desafios para que tal escola promova uma ressignificação das *práticas de letramento* das crianças, sobretudo em razão de os professores desconhecerem tais práticas da comunidade na qual as crianças estão inseridas:

- (41) *Não conheço nada da comunidade. Eles até comentam o que teve em casa. Ontem um menino chegou dizendo que teve tiroteio, mas de material escrito eles não falam nada. Nas reuniões a gente não fala nada sobre a comunidade. Não sei nada sobre esse lugar.* (Professora de Português. Entrevista realizada em 24 de setembro de 2010.)

Como já foi mencionado anteriormente, a instituição escolar, de modo geral e em tese, age historicamente a partir de uma concepção vinculada ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), o que implica o favorecimento de crianças provenientes de espaços em que os usos da escrita se dão de forma naturalizada, ao passo que em ambientações em que tais usos não são prevaletentes – como na comunidade objeto de estudo nesta dissertação – esse processo acontece artificialmente, e não como um *processo cultural*, tal como propõe Gee (2004). Diretores, professores e demais funcionários da escola, em nosso entendimento, devem ser sensíveis aos *letramentos vernaculares* (ROJO, 2009), de modo que, a partir da lógica subjacente a esses *letramentos*, seja possível ampliar as *práticas de letramento* dos alunos, na busca de uma aproximação maior com os *letramentos dominantes* (ROJO, 2009) que têm lugar na escola. Para tanto, compreendemos que um dos meios possíveis para esse fim consiste na elaboração de Projetos Político-Pedagógicos¹⁴⁶ em cuja constituição sejam contempladas as vozes da comunidade escolar, tais como diretores, professores e funcionários. A participação de professores nessa elaboração, no entanto, deveria ser indispensável, já que interagem diretamente com os alunos, o que implica conhecer minimamente a comunidade e, em se tratando das finalidades deste estudo, os usos da escrita que se processam ali. De acordo com a secretária da escola,

- (42) *Esse projeto tinha tudo para dar certo. Melhora a questão da sociabilidade, melhora as relações com as pessoas. As crianças têm maior convívio, têm mais contato com outras pessoas e atividades que em outras escolas que não têm*

¹⁴⁶ No aporte teórico desta dissertação, não teorizamos sobre o processo de construção de Projetos Político-Pedagógicos, o que nos levaria a construtos teóricos específicos da área da Educação. Optamos por não o fazer porque o PPP, em si mesmo, não é foco de estudo; interessa-nos como *evento de letramento* sensível (ou não) às *práticas de letramento comunitárias*.

período integral não teriam. Aqui tem bastante possibilidade de cultura e lazer e esporte também. Mas nós temos muita dificuldade com esse projeto, [...] porque os professores não participam da elaboração do projeto e não tem nem como. Os professores são contratados por concurso público só que a maioria dos professores são substitutos. Por isso não há uma continuidade desse professor, tanto para a continuação do professor e dos próprios alunos que se acostumam com professor. E depois muda de professor no próximo ano. Se fosse algo mais fixo, efetivo seria mais interessante. Sem contar os professores que não se adaptam ao projeto e desistem na metade do ano. Daí fica assim, como que eles vão ajudar na elaboração do PPP? Como que eles vão conhecer a comunidade para poder elaborar? E assim, muitos chegam depois que as aulas já começaram, e os planejamentos já estão prontos. (Secretária da Escola. Entrevista realizada em 4 de novembro de 2010)

Esse excerto de entrevista elicia uma questão central neste estudo: a ausência de um pertencimento efetivo por parte dos professores à escola, inviabilizando a construção de uma identidade no grupo, ou seja, inviabilizando a construção de uma *comunidade de prática* (WENGER, 1998). À luz da compreensão de Wenger (1998), é indispensável, no espaço escolar, o engajamento de professores e alunos em atividades significativas cujo processo não consista apenas em aprendizagem de conteúdos determinados *aprioristicamente*, mas num processo de construção de interesses mútuos acerca de tais atividades. Sob esse entendimento, tal processo agasalha uma questão de pertencimento e de construção de uma identidade tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos. Ao que parece, no entanto, macroprocessos de gestão da instituição escolar objeto deste estudo, assim como de tantas outras escolas brasileiras, tendem a inviabilizar que professores realizem um trabalho significativo, sobretudo, observadas as finalidades de nossa pesquisa, no que se refere à escrita, uma vez que, ao que parece, sua condição de *admissão em caráter temporário* lhes impossibilita constituírem-se efetivamente como membros da *comunidade de prática*, nesse caso, a comunidade escolar. Ainda acerca disso, a professora de meteorologia enuncia:

- (43) *Não conheço nada do universo desses alunos. Eu sei que eles moram aqui perto, mas não conheço. E não tem como. Trabalho em outras escolas também, eu e outros professores. Não temos muito tempo. É impossível sair e conhecer a realidade deles. Eu nunca vi o PPP da escola, nem sei se descreve a comunidade.* (Professora de Meteorologia. Entrevista realizada em 2 de dezembro de 2010)

Esse excerto de entrevista remete aos *domínios* (HAMILTON, 2000b) em que se instituem as *práticas de letramento*, ou seja, o domínio das práticas com base nas quais o *evento* acontece, considerando seus sentido e propósito sociais, nesse caso, especialmente, em relação ao Projeto Político-Pedagógico da instituição. Tal documento, por sua natureza constitutiva, deve ser orientador da ação docente no espaço escolar, uma vez que, em tese, deveria conter uma descrição circunstanciada da comunidade em que os alunos se encontram inseridos; a fala da professora, no entanto, sinaliza para a não instituição do propósito social a que tal documento se presta no espaço escolar. Ainda em se tratando do *domínio* das *práticas de letramento* e buscando depreender os *participantes ocultos* (HAMILTON, 2000b), ou seja, outras pessoas engajadas nas relações sociais de produção desse documento, questionamos a secretária acerca de possíveis interações com a comunidade, a fim de constituir o projeto a partir das configurações sociais que ali se estabelecem, ao que ela enuncia:

- (44) *Olha, é meio complicado conhecer bem a comunidade, saber como tudo funciona lá. Em alguns lugares não dá nem para entrar. O índice de violência lá é altíssimo. Mas quem costuma ir bastante lá é assistente social. Mas ela vai lá não para ver como funciona a comunidade ou para ver o que eles escrevem. É mais assim, para quando as crianças faltam ou mesmo para encaminhamento para o Conselho Tutelar.* (Secretária da Escola. Entrevista realizada em 4 de novembro de 2010.)

Se a escola teme a comunidade em que se insere, a natureza dessa inserção parece estar em xeque na origem e, por via de consequência, quaisquer aproximações que permitam conhecimento das *práticas de letramento* locais, na busca de um processo de hibridização entre *letramentos locais* e *globais* (STREET, 2003a) tendem a ser

inviabilizadas, processo em que o que entendemos serem *lacunas* no PPP constitui apenas parte de um fenômeno maior e mais complexo. Para que o PPP, como *artefato* (HAMILTON, 2000b) institua *eventos de letramento*, é necessário que seja significativo para os *participantes* de tais eventos (HAMILTON, 2000b); não parece ser o caso em nosso contexto de estudo.

A vivência na escola permitiu que entendêssemos a dimensão das restrições no que tange ao reconhecimento da comunidade; primeiramente, a violência nos locais é expressiva¹⁴⁷, o que faz com que os professores se sintam intimidados em conhecer o local. Outra questão diz respeito às condições de trabalho dos docentes a que já fizemos menção aqui. Como a grande maioria trabalha na condição de *admissão em caráter temporário* muitas vezes esses profissionais atuam em escolas distintas. Tais restrições, em nosso entendimento, remetem aos *recursos* (HAMILTON, 2000b) trazidos para as *práticas de letramento*, a exemplo de sentimentos, relações de poder e valores em relação à comunidade. Parece evidente que conhecer as *práticas de letramento* desta comunidade específica requer conviver com ela, de modo que se possam depreender os *participantes* inseridos nos diferentes *eventos de letramento*, tanto quanto se possa reconhecer os *contextos* em que tais eventos se instituem e os *artefatos* que materializam os usos da escrita neles instituídos (HAMILTON, 2000b). Esse conhecimento, em nossa compreensão, é basilar para que a escola se proponha a empreender um processo pedagógico, no campo da linguagem, que efetivamente ressignifique as *práticas de letramento* dos alunos (STREET, 2003a), processo em que o professor se assuma como *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006).

Ainda na busca por entender os significados das *práticas de letramento comunitárias* para os agentes escolares, procuramos analisar como se processa a descrição da comunidade em questão no Projeto Político-Pedagógico, ocasião em que constatamos que o material prioriza estatísticas precisas, descrição da organização demográfica. O documento, permeado de teorizações, foi construído, ao que parece e – inferimos – como tende a ocorrer em boa parte das instituições

¹⁴⁷ Relatos dos alunos ressaltam o alto índice de violência na comunidade. Tais relatos, no entanto, não serão explicitados, uma vez que não são o foco deste estudo.

escolares, com o objetivo de atender a demandas de instituições superiores hierarquicamente.

As descrições até aqui alinhavadas materializam nossa percepção acerca da pouca proximidade entre os agentes escolares e os familiares dos alunos no que tange ao compartilhamento de saberes, de interesses, de expectativas, universo em que se inclui o enfoque deste estudo: o que as pessoas fazem (ou não) com a modalidade escrita da língua. Importa-nos, no entanto – atentos a nossas questões de pesquisa –, entender também a contraface: de que maneira a comunidade se aproxima (ou não) da instituição escolar, tendo como recorte o (não) compartilhamento no que respeita aos usos sociais da escrita. Assim como vivenciamos a ausência de um pertencimento efetivo por parte dos professores em relação à comunidade escolar tomada como uma *comunidade de prática* (WENGER, 1998), vivenciamos também a ausência desse mesmo pertencimento por parte dos familiares e das crianças em se tratando dessa mesma *comunidade de prática*, o que explicitaremos a seguir a partir dos dados empíricos.

Vale retomar Wenger (1998) no registro de que as *comunidades de prática* consistem num sistema no qual os indivíduos compartilham interesses comuns em torno de determinadas atividades. Essas teorizações nos levam à compreensão de que a *comunidade escolar*, tal qual tem sido historicamente concebida, precisa constituir uma *comunidade de prática* e, para que isso ocorra, condição *sine qua non* é o compartilhamento de valores e de interesses comuns, tal qual postula Wenger (1998). Esse compartilhamento, por sua vez, implica, por razões lógicas, o mútuo conhecimento acerca das práticas que têm lugar em cada qual dos entornos: *familiar* e *escolar*. Excertos de entrevistas com familiares das crianças evidenciam o afastamento familiar em relação ao universo escolar em um espectro mais amplo e também no que respeita ao foco de nosso estudo: os usos da escrita.

- (45) *Antes eu ia nas reuniões; de vez em quando dá para ir, daí eu vou, mas agora eu tô trabalhando, eu ajudo as pessoas nas casas. Mas os pais não vão na escola na reunião, dá para contar. Eu também não vou em outro horário, sabe, não dá tempo, né? Mas eu acho muito importante ir na escola.* (Senhora F5. Entrevista realizada em 31 de julho de 2010)

Este excerto de entrevista também remete aos *recursos* (HAMILTON, 2000b) trazidos para as *práticas de letramento*, tais como compreensões, sentimento e valoração no que se refere à escola; parece evidente, nesse excerto, a importância que a Senhora F5 atribui à instituição, no entanto evidencia a falta de engajamento em relação a ela, o que, em nossa compreensão, ratifica a ausência, ali, da construção de uma *comunidade de prática* específica, reunindo *escola e famílias*. Outro excerto de entrevista vai ao encontro da fala de F5:

- (46) *Eu queria ir sempre lá conversar com os professores, quando tem reunião até que às vezes eu vou. Ultimamente, porque eu sofri o acidente, eu não fui mais. Quando tem comemoração, apresentação, eu tento ir. Mas as crianças não gostam muito, porque têm vergonha, mas as professoras forçam muito, tudo para ajudar.* (Senhora F4. Entrevista realizada em 27 de julho de 2010)

Com base nesses dados, parece evidente que, nesta comunidade escolar, há uma ausência de pertencimento efetivo à escola em questão tanto por parte de professores, quanto por parte de familiares, o que, em nossa compreensão, sugere uma impossibilidade da construção de uma *comunidade de prática* (WENGER, 1998), tal qual deveria acontecer nesse espaço. De acordo com Oliveira (2008, p.108) esse conceito consiste em um sistema de auto-organização em que um grupo de indivíduos, a partir de um objetivo comum, engaja-se em torno de atividade específicas. Não parece ser o que vivenciamos ali.

6.2 Usos da escrita na escola: os eventos de letramento no cotidiano da escola

Na seção anterior, ocupamo-nos da discussão acerca do distanciamento entre *escola e famílias* em um espectro mais amplo – o que inclui os usos sociais da escrita, mas não se atém a eles –, distanciamento que, em nossa compreensão, contribui substancialmente para que não se institua, naquele espaço, uma *comunidade de prática* tal qual postula Wenger (1998), o que implica não compartilhamento de

saberes e de interesses, processo extensivo ao (des)conhecimento mútuo das *práticas de letramento*. O estudo dessa menor proximidade, no entanto, em se tratando do enfoque desta pesquisa, requer a análise dos *eventos de letramento* que têm lugar em cada qual das ambientações: *escola e famílias*. Tendo analisado, no capítulo anterior, os *eventos de letramento* que se processam nas famílias, focalizaremos, nesta seção, os *eventos de letramento* que vivenciamos na escola, para, no fecho deste estudo, retomarmos ambos os polos, na síntese que busca resgatar as respostas às questões de pesquisa.

No que respeita aos *eventos de letramento* do cotidiano escolar, o espaço parece organizar-se mais centradamente na oralidade. Mesmo na biblioteca, território historicamente reservado à modalidade escrita e no qual a oralidade precisa ser silenciada, não prevalecem *eventos de letramento* efetivos. Tal qual tende a se dar em boa parte das instituições escolares em nível nacional (ABREU, 2003), observamos que a biblioteca não significa efetivamente para grande parte das crianças, uma vez que não vivenciamos o engajamento delas em *eventos de letramento* que poderiam ter lugar nesse espaço. Tal qual descrito no capítulo 5, frequentar a biblioteca não constitui uma prática recorrente dos alunos da instituição.

- (47) *Os alunos que costumam vir na biblioteca são os que estudam até a terceira série, que a professora traz. Os que já passaram dessa fase não costumam frequentar, mas alguns ainda vêm. É uma pena que muitos param de vir, porque a leitura na vida de uma criança é extremamente importante, ainda mais essas crianças que não têm o hábito de leitura em casa.* (Estagiária da Biblioteca da escola. Entrevista realizada em 12 de agosto de 2010)

No caso em estudo, os *artefatos* que encontramos na biblioteca e que poderiam instituir *eventos de letramento*, parecem estar em estado de *letra morta*, em uma ambientação mantida muito mais pela tradição do que propriamente pelas demandas do cotidiano escolar. A imagem a seguir ilustra razões dessa nossa inferência: a nomeação escrita *Biblioteca* parece atender à tradição escolar de afixação de cartazes, não constituindo uma informação relevante nas relações interpessoais porque, ao enxergar o cartaz, as crianças já estão dentro do espaço que sabem ser a *biblioteca*; logo, não se trata da escrita organizando a mobilidade espacial escolar, mas servindo ao

comportamento escolarizado de ilustração das paredes com cartazes diversos.



Figura 13

Fonte: geração de dados da autora

O uso da escrita para organização espacial tende a ser crescente nas sociedades grafocêntricas. Tal qual mostra Fischer (2006), o homem contemporâneo tem se valido dessa modalidade da língua em espaços urbanos e nas relações interpessoais mediadas pelas novas tecnologias. Se as sociedades vêm, a cada dia mais, assumindo essa configuração grafocêntrica, seria de se esperar que as escolas, principais agências de *letramento* (KLEIMAN, 1995) ponteassem esse processo, valendo-se intensamente dessa modalidade da língua na instituição de relações interpessoais em todos os seus espaços físicos e sociais. A imagem acima, no entanto, parece ilustrar um comportamento *clássico* escolar de afixação de cartazes nas paredes. Assim, o uso da escrita na Figura 1 não constitui um *evento de letramento* porque o artefato não medeia a instituição de relações interpessoais, o que aconteceria, por exemplo, se se tratasse de uma placa indicativa da direção da biblioteca naquele espaço ou mesmo de um cartaz de apelo à frequência à biblioteca, ou, ainda, um cartaz de divulgação das novas aquisições, dado que, segundo a bibliotecária, muitos professores desconhecem os livros que compõem o acervo:

- (48) *Nem mesmo os professores costumam frequentar a biblioteca. Só mesmo os que lecionam nas séries iniciais que já vem trazer os alunos. É uma pena. A escrita tem várias funções na sociedade, não*

só a escolar. Tudo, ou pelo menos quase tudo, é mediado pela escrita. A gente não usa só para estudar, mas para se movimentar na sociedade, principalmente hoje, que tem escrita em tudo que a gente vai e olha. Olha só a quantidade de obras literárias que nós temos aqui. Têm vários livros de literatura infantil, infanto-juvenil e de adultos também. (Estagiária da Biblioteca. Entrevista realizada em 12 de agosto de 2010).

Em nossa compreensão, para que os *artefatos* inseridos na biblioteca instituem *eventos de letramento* é necessário que esses mesmos *artefatos* sejam significativos para os sujeitos que estão inseridos na instituição, de modo que mediem as interações entre esses mesmos sujeitos. As falas da estagiária desse espaço, no entanto, evidenciam que os *artefatos* que constituem a biblioteca e que, em tese, poderiam instituir *eventos de letramento*, parecem, como mencionamos anteriormente, estar em estado de *letra morta*, mantidos apenas pela tradição e não pelas demandas do cotidiano escolar. Uma questão importante evidenciada na fala da estagiária diz respeito à valorização de obras literárias na instituição. Apesar de a funcionária reconhecer que os usos da escrita não se restringem ao espaço escolar, ela ressalta apenas a importância de obras literárias, o que corrobora argumentações de Abreu (2003, p. 38):

Quando se pensa em leitura na escola, em geral há uma associação quase imediata com obras literárias. Ainda que seja isso um equívoco, costuma-se responsabilizar apenas o professor de português pelo ensino da leitura e caracterizar o texto literário como objeto de excelência de atividade de leitura.

Eis, aqui, os *letramentos dominantes*. No entendimento de Barton e Hamilton (1998) e Hamilton (2000) tais *letramentos* estão associados a organizações formais, como, por exemplo, escola, Igreja, local de trabalho, comércio, nos quais estão previstos agentes como, por exemplo, professores ou especialistas. Escrevem Barton e Hamilton (1998, p.252) :

To the extent that we can group these dominant practices together, they are more formalized than vernacular practices and they are given high value, legally and culturally. They are more standardized and defined in terms of the formal purposes on the institution, rather than in terms of the multiple and shifting purposes of individual citizens and their communities. In dominant literacies there are experts and teachers through whom access to knowledge is controlled.¹⁴⁸

Em nossa compreensão, o filtro pelo qual a estagiária concebe os *eventos de letramento* é o filtro do *modelo autônomo* para o qual a escrita seria tomada apenas como tecnologia, independente do contexto de uso. Como já mencionamos anteriormente, defendemos a concepção ideológica suscitada nos estudos de Street (1984; 2003a). Essa vertente pressupõe o *letramento* tomado como uma prática social e não apenas como produto técnico e neutro, em que o contexto é determinante na maneira que os indivíduos lidam com a escrita. A proposta do *modelo ideológico* consiste em entender a lógica dos usos sociais da escrita nas diferentes culturas, para, desse modo, contribuir no processo de formação e inserção dos diferentes sujeitos na sociedade contemporânea.

Em nossa vivência na biblioteca, historicamente considerada como espaço de erudição, parece de fato haver algum tipo de falta de sintonia entre a natureza da ação desse espaço e as especificidades da comunidade em questão; percebemos, nesse ambiente, a prevalência de *artefatos* da esfera literária ou ligados a instituições de prestígio, eis os *letramentos dominantes* tomados de modo asséptico e uniformizante, o que, mais uma vez, remete às teorizações do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), para o qual a escrita é tomada apenas como tecnologia, independente do contexto de uso. A imagem a seguir sinaliza essa condição: as obras parecem intactas, não sendo objeto de intenso manuseio e, o mais importante, esta imagem – tanto quanto as

¹⁴⁸ O fato de podermos agrupar essas práticas dominantes faz com sejam mais formalizadas do que práticas vernaculares e a elas é dado mais valor legalmente e culturalmente. Elas são mais estandardizadas e mais definidas em termos de propósitos formais da instituição do que em termos dos propósitos múltiplos e em constante mudança dos cidadãos e de suas comunidades.

demais imagens analisadas nesta seção – retrata apenas o *artefato*: não há *participantes*; logo, não se trata de *eventos de letramento*.



Figura 14

Fonte: geração de dados da autora

Podemos evidenciar a necessidade de recontextualizar as práticas e os objetos de ensino da escola, uma vez que muitas dessas mesmas práticas e objetos se mostram excessivamente divergentes das experiências dos alunos com a escrita e por isso signifiquem pouco para eles. Em nossa compreensão, é indispensável que professores sejam sensíveis às *práticas de letramento* da comunidade, para que, desse modo, assumam-se como *agentes de letramento* (KLEIMAN, 2006). Para tanto, a condução do processo de ensino e de aprendizagem deve ser pautada à luz do *modelo ideológico de letramento*. Sob essa perspectiva, há uma defesa a favor do desenvolvimento de programas sensíveis aos *letramentos situados* tal qual propõem Barton, Hamilton e Ivanic (2000), de modo que haja uma hibridização de *práticas de letramento globais*, desenvolvida na escola como principal agência de letramento, e de *práticas de letramento vernaculares*, desenvolvida em ambientes pertencentes ao cotidiano. Escreve Abreu (2003, p.37)

É preciso ampliar a rede de bibliotecas e difundir a ideia de que esse pode ser um espaço de leitura, e não apenas de realização de tarefas escolares. Para tanto, é necessário pensar nos acervos que compõem as bibliotecas, dotando-os não só de enciclopédias, dicionários, didáticos e paradidáticos, mas também de livros de

entretenimento, de livros profissionais, de obras religiosas, de auto-ajuda etc. Em outras palavras, é preciso diversificar os acervos para que as mais variadas motivações de leitura possam ser atendidas no espaço das bibliotecas.

Em nossa compreensão, no entanto, não basta apenas equipar as bibliotecas com diversos materiais se os indivíduos não possuem mobilidade social e não interagem por meio desses mesmos materiais. De acordo com Barton e Hamilton (2000), as *práticas de letramento* são erigidas em objetivos sociais mais amplos que tendem a mover as práticas culturais; Hamilton (2000b) compreende que é necessário repensar a ideia de que a interação por ela mesma constitui um *evento de letramento*. De acordo com a autora, para que as interações constituam de fato *eventos de letramento*, importa que a escrita exerça um papel tanto na mediação quanto na instituição dessas interações.

Fora da biblioteca, os alunos estão expostos a materiais escritos rarefeitos, contrariando nossa percepção típica do espaço escolar. Na sala de aula da classe objeto de nossa ação de pesquisa, as paredes expõem um pequeno cartaz sobre o sistema solar:



Figura 15

Fonte: geração de dados da autora

A imagem acima, mais uma vez, parece ilustrar um comportamento *clássico* escolar de afixação de cartazes nas paredes. Assim como ilustrado na Figura 13, a imagem da Figura 15 apenas

evidência o comportamento escolarizado de ilustração de paredes com cartazes. Desse modo, o uso da escrita nessa Figura não constitui um *evento de letramento* visto que não medeia a instituição das relações interpessoais, uma vez que o cartaz, ao longo de nossas vivências naquele espaço, não foi objeto de atenção de alunos e professores. Excertos de entrevistas sugerem que, na escola objeto de estudo desta dissertação, orientações escritas dessa natureza não servem para guiar as crianças, uma vez que elas não se movem nesse espaço com base no que está escrito:

- (49) *Eu não sei por que tem esses cartazes na parede. A gente nem usa isso. Eu sei que é de planeta, eu já vi na televisão planeta. Mas a professora nunca usou. Ele fica aí penduradinho, é bem bonitinho.*
(Laura. Entrevista realizada em 18 de agosto de 2010)

Em nossa compreensão, para que o cartaz ilustrado na Figura 15 institua um *evento de letramento* é imprescindível que seja significativo para os participantes desse mesmo evento (HAMILTON, 2000b), e, em nossas vivências percebemos que não é isso que acontece. Tal qual ilustrado na Figura 13, a escrita na Figura 15 não institui um *evento de letramento*, uma vez que o *artefato* – um cartaz sobre o sistema solar – não tem por finalidade, nesse espaço, mediar a instituição de relações interpessoais.

Ainda em se tratando dessa discussão, no canto da sala de aula, há um espaço destinado ao “cantinho dos recados”, que, em tese, deveria ser um espaço amplamente interativo; nesse ambiente, encontramos, ao longo de nossas vivências, os horários das disciplinas e o espelho de classe



Figura 16

Fonte: Geração de dados da autora

Observamos, mais uma vez aqui, um *artefato* que não institui relações interpessoais, uma vez que, em nossas vivências, observamos que os alunos não se assumem como *participantes* de um evento por meio desse “cantinho de recado”. Ao que parece, *eventos de letramento* dessa natureza não encontram respaldo nas *práticas de letramento* das crianças da comunidade no que se refere à necessidade de interagir por meio deles; sob esse entendimento, os *domínios* e os *recursos* dos alunos se mostram bastantes divergentes de propostas de *eventos de letramento* como atividades interativas dessa natureza. De acordo com Hamilton (2000b), os indivíduos podem compartilhar *práticas de letramento* de diversos modos; assim, definir sua condição de *participante* em um *evento* não raro tem implicações mais complexas do que possamos supor. Pelo mesmo motivo, o que parece ser texto inerte pode ser ativo em uma variedade de modos na formação e na significação das práticas sociais.

Ainda em se tratando dos usos da escrita encontrados na escola, observamos que a sala de aula da classe objeto de estudo dispõe de uma pequena estante com vários livros. Encontramos esse material razoavelmente bem organizado, o que sugere que possivelmente os alunos não manuseiem os livros com muita frequência. A sala também dispõe de dois computadores, mas, devido à posição em que estão colocados, não parecem ser usados pelos alunos; ao longo de nossa vivência na escola, os computadores se mantiveram desse modo. Fomos informados de que estão quebrados desde o início do ano.

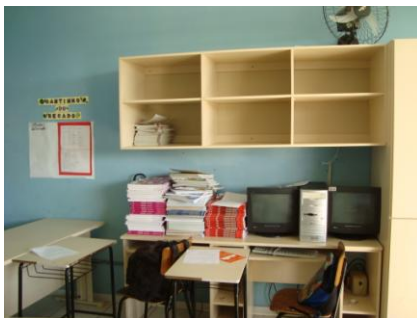


Figura 17

Fonte: geração de dados da autora

De acordo com McLaren (1988), uma das mais importantes questões que têm sido abordadas, nos dias atuais, diz respeito a *o que constitui o letramento efetivamente, quem são os indivíduos que têm acesso a ele e quais os valores e práticas que de fato são legitimadas pelo fenômeno*. Sob esse olhar, no espaço escolar, a questão central, atualmente, consiste em depreender quais conhecimentos os estudantes devem adquirir para participar da sociedade moderna como cidadãos ativos. Para tanto, cabe à escola possibilitar aos alunos a participação em diversas práticas sociais de que tomam parte a leitura e a escrita (ROJO, 2009). Como já mencionado nesta dissertação, o homem contemporâneo faz uso da escrita em espaços urbanos e nas relações intersubjetivas por meio das novas tecnologias (FISHER, 2006).

Assim, se tal configuração grafocêntrica está cada vez mais presente na sociedade contemporânea, a instituição escolar, principal agência de *letramento* (KLEIMAN, 1995) deveria ser um espaço para trabalhar letramentos *locais e vernaculares*, tanto quanto *globais e dominantes*, abordando os *letramentos multissemióticos*, uma vez que, segundo Rojo (2009), tais *letramentos* possibilitam a leitura e a produção de textos nas diversas semioses (verbal oral e escrita, imagética, musical, corporal), visto que essas múltiplas linguagens constituem os textos contemporâneos. Nessa concepção, além do trabalho com textos impressos, utilizam-se também as mídias digitais, as quais, para a autora implicam “[...] o futuro da informação e da comunicação” (ROJO, 2009, p.119). Ressalvamos, aqui, que, em nossa

compreensão, tratar de *letramento*, no universo multissemiótico, implica não abrir mão da presença do signo verbal escrito.

A imagem imediatamente anterior, no entanto, parece ilustrar um comportamento desolador: os computadores estão ali, mas não servem para seu sentido e propósitos sociais. Em nosso entendimento, é essencial haver sensibilidade ao fato de que muitas crianças situadas naquele contexto não transitam em algumas esferas dominantes que se valem de recursos digitais; desse modo, a participação em um novo *evento de letramento* implicaria sensibilidade a sua pouca ou nenhuma familiaridade com tais recursos.

Como já mencionamos insistentemente, esta dissertação assume a defesa em favor de uma hibridização entre *práticas de letramento globais e práticas de letramento locais*. Sob essa perspectiva, é necessário que os *letramentos críticos*, tal qual propõe McLaren (1988), façam parte do cotidiano escolar na luta contra a cultura do silêncio, a fim de potencializar a produção de um conhecimento cultural visando ao discernimento no âmbito de discursos conflitante (OLIVEIRA, 2010). De acordo com McLaren (1988, p.214) “The purpose behind acquiring this type of literacy is to create a citizenry critical enough to both analyze and challenge the oppressive characteristics of the larger society so that a more just, equitable, and democratic society can be created.”

Não encontramos, durante a nossa vivência na instituição, a presença de materiais escritos na sala dos professores ou no refeitório. Nos corredores, encontramos um mural contendo os horários das aulas e um calendário – mais uma vez não fotografamos participantes porque não assistimos a ninguém deter-se em frente ao mural para ler seu conteúdo.



Figura 18

Fonte: geração de dados da autora

Ao questionarmos alguns alunos sobre a utilização desse mural, fomos informados de que ele não é utilizado desde o início do ano, e os alunos mostraram não saber qual a finalidade que um *artefato* como esse assume no espaço escolar. Vale retomar que, nesta dissertação, concebemos o fenômeno do *letramento* como um conceito que implica refletir acerca da maneiras pelas quais os sujeitos tomam a escrita e sobre o modo pelo qual a utilizam – ou não – nas esferas de atividade em que transitam com base nos *domínios* – ou não – dessa modalidade de língua. Em nossa compreensão, a escola precisa ser sensível às *práticas de letramento* dos entornos sociais em que se inserem seus alunos, tanto quanto entender qual papel lhe cabe na ressignificação de tais práticas por meio da hibridização entre *práticas de letramento locais* e *práticas de letramento globais*. Em nosso entendimento, essa hibridização remete a teorias acerca das fronteiras entre o *global* e o *local*, discussão que reverbera na maior ou menor mobilidade social dos indivíduos.

Outra questão importante, em se tratando de nosso estudo, diz respeito à comunicação entre *escola* e *comunidade* por meio da escrita. As crianças dispõem de agendas fornecidas pela prefeitura do município, entretanto, durante nossa vivência, não constamos seu uso para eventuais comunicações entre escola e familiares: o artefato mantinha-se dentro das mochilas dos alunos donde raramente era retirado. Fomos informados da existência de tal material durante a interação com as crianças. Eis a imagem do artefato – mais uma vez, apenas o artefato.

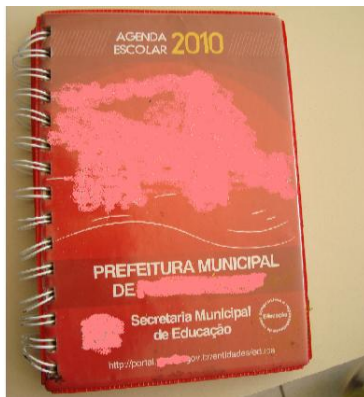


Figura 19

Fonte: geração de dados da autora

No espaço escolar, também não constatamos uma comunicação efetiva entre escola e família por meio de bilhetes. Segundo a secretária da escola:

- (50) *As crianças ainda não sabem da importância de um bilhete enviado pela escola e não mostram, ou mesmo muitos pais são analfabetos, não têm a apropriação da língua padrão culta ou não entendem mesmo, apesar de a gente tentar fazer o mais simples possível. Tem uns que ligam e perguntam “mas afinal tem aula ou não tem...” às vezes, nem vale muito a pena enviar. Entrevista secretária da escola. (Secretaria da escola. Entrevista realizada em 12 de agosto de 2010)*

Ao que parece, na escola, não há valoração da interação com alunos e com familiares por meio da escrita, o que, em nosso entendimento elicia os *recursos* (HAMILTON, 2000b) trazidos para as *práticas de letramento*, tais como compreensões, modos de pensar e habilidades, assim como aos *domínios* dessas mesmas práticas, ou seja, o sentido e propósito social que constitui um *evento de letramento* dessa natureza. Mais uma vez: as *práticas de letramento* dos pais não sustentam *eventos de letramento* como a interação por meio de bilhetes ou agendas, por isso telefonam, prevalecendo a oralidade, que, tal como propõe Gee (2004), constitui um processo *natural*. Para ele, a escrita precisa ser vista como um *processo cultural*, uma vez que não é como a

fala, uma propriedade da espécie, tampouco produto da artificialidade do ensino tal qual se dá com a apropriação de conhecimentos enciclopédicos. Gee (2004) advoga em favor da hipótese de que o processo respectivo à leitura é um *processo cultural*, que se constrói nos meandros da cultura humana. Crianças que aprendem leitura como um *processo cultural* tendem a ter mais sucesso no percurso de escolarização, ao passo que crianças que aprendem a ler como *processo instrucional* na escola parecem ficar em desvantagem.

A entrevista e as observações que empreendemos até aqui permitem-nos inferir que a falta de engajamento das crianças e dos familiares em relação aos propósitos em que são pautadas as interações por meio da escrita materializada em *artefatos* talvez nos autorize a argumentar, com base nos estudos de Gee (2004), que a configuração comunitária tende a não possibilitar o aprendizado da leitura concebido como *processo cultural*. De acordo com o autor, os processos culturais consistem em naturalização por meio da vivência em contextos de sentido e não apenas por meio da escolarização formal. A criança é sensível aos *ecos da comunidade de prática* (WENGER, 1998) na qual está inserida. A instituição escolar é apenas um dos componentes dessa comunidade e, possivelmente, o que menos se identifica com o *capital cultural* que circula nesse microespaço, em se tratando de entornos socioeconomicamente desprivilegiados. O conceito de *letramento* e as implicações dele derivadas exigem da escola sensibilidade à configuração da *comunidade de prática* em que se insere a criança, a despeito da configuração uniforme da *macrocultura grafocêntrica* em que se situa o homem moderno e que tende a ser o padrão da escola – o modelo *autônomo de letramento* (STREET, 1984; 2003a).

6.3 Usos da escrita: os eventos de letramento nas diferentes disciplinas do currículo

Nas seções anteriores discutimos acerca do distanciamento entre *escola* e *comunidade*, que se estendeu aos usos sociais da escrita, mas não se ateu e eles, e acerca dos *eventos de letramento* que foram vivenciados no espaço escolar, objeto de estudo desta dissertação. Nesta seção, focalizaremos o processamento dos usos da escrita inseridos nas

diferentes disciplinas do currículo. Importa registrar que, no projeto sob o qual se pauta a ação escolar, além das disciplinas que constituem o currículo comum, postulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a escola mantém outras disciplinas tais como aulas de música, aulas de teatro, aulas de meteorologia, aulas de projetos de trabalho¹⁴⁹ e aulas de tutoria¹⁵⁰. Ao interpelar a professora de Meteorologia acerca da existência de uma disciplina como essa no projeto, a profissional enuncia:

- (51) *Acredito que [existe essa disciplina] por ser o foco da escola voltado aos projetos onde o aluno busca as informações e o professor torna-se um facilitador no processo de aprendizagem. Também os alunos que eu iria atender já tinham a disciplina de Geografia, eu falei que já havia feito um curso de Meteorologia no IFSC, e a coordenadora naquele momento achou uma boa idéia e acrescentou essa disciplina. (Professora de Meteorologia. Entrevista realizada em 2 de dezembro de 2010.)*

Esse excerto de entrevista sugere uma busca de variabilidade da ação escolar, o que possivelmente encontre obstáculos em razão do perfil que tende a caracterizar os alunos com os quais convivemos. Na classe objeto deste estudo, há quem não saiba ler em letra cursiva, como descrito no capítulo 5, domínio que seria esperado em razão da seriação escolar em que os alunos se encontram: quarta e quinta séries. *Eventos de letramento* que têm lugar nessas aulas tendem a não se consubstanciar efetivamente porque boa parte da classe não consegue ainda lidar com os *artefatos* que materializam tais eventos; assim, muitos dentre os alunos não se inserem nos eventos na condição de *participantes*. (HAMILTON, 2000b).

A não atenção a essa condição dos alunos possivelmente se explique por uma ação fundamentada no *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), ou seja: se as crianças estão nessas seriações escolares e têm essa idade, espera-se que tenham desenvolvido um conjunto específico de habilidades; estar inteiramente

¹⁴⁹ As aulas de *projetos* distinguem-se do projeto da Escola da Ponte, uma vez que se trata apenas de uma disciplina que tem por objetivo discutir questões da sociedade moderna, como, por exemplo, meio ambiente, aquecimento global, dentre outros .

¹⁵⁰ Para os projetos de trabalho, a escola constitui tutorias através dos professores e professoras do respectivo núcleo.

alfabetizadas, por exemplo. Uma ação pautada no *modelo ideológico de letramento* (STREET, 1984) demandaria do professor atenção à natureza situada dos *letramentos* (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 2000), isto é, se os alunos não estão inteiramente alfabetizados, embora estejam na faixa etária e na faixa de escolarização em que, universalmente, se esperaria a condição de alfabetismo, importa que se desenvolvam atividades para ressignificar essa condição, eis o professor *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006), que, conhecendo as *práticas de letramento* age em favor de implementá-las, na condição de articulador, de mobilizador de provocador de mudanças. Para Kleiman (2006, p. 83), o professor tem de atuar como “[...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”. Ignorar a condição de não alfabetismo das crianças implica inviabilizar sua participação (HAMILTON, 2000) nos *eventos de letramento* propostos em classe.

Essa condição também é registrada nas aulas de *projetos* e de *tutoria*, nas quais os níveis de domínio do sistema alfabético de muitos alunos tendem a inviabilizar sua participação nos *eventos de letramento* propostos em razão das dificuldades de lidar com a materialidade dos *artefatos* que compõem tais *eventos*¹⁵¹:

- (a) *Esta aula [de tutoria], anteriormente ministrada pela professora de História, está sem professor. Para substituir a professora, a auxiliar pedagógica foi incumbida de ficar com os alunos neste período. Perguntei aos alunos o que eles costumavam fazer neste tempo, entretanto eles não souberam responder. A auxiliar pedagógica de classe pediu aos alunos que fizessem um desenho livre para entregar, parecendo estar ciente das dificuldades das crianças com os usos do signo verbal escrito.* (Diário de Campo – 24 de maio de 2010. Nota n. 12. Aula de tutoria)

Em se tratando dos usos da escrita nas disciplinas oferecidas na escola, não encontramos, durante nossa vivência, grandes variedades de *eventos de letramento*. Em muitas disciplinas, tais como Tutoria, Música, Teatro e Projetos de Trabalho, a presença da escrita era

¹⁵¹ Mantivemos a numeração em algarismos arábicos para inserir excertos de entrevistas. Usaremos ordenamento alfabético para inserir excertos de notas de campo.

praticamente inexistente tal qual delineado em excertos de notas de campo:

- (b) *Em algumas disciplinas, a presença da escrita é ínfima. Já observei diversas aulas de teatro, tutoria e aulas de projeto em que “nada” é feito. Em apenas uma aula de teatro houve a presença da escrita, entretanto, os alunos estavam impossibilitados de manusear o livro que estava de posse do professor. Nas aulas posteriores, os alunos tinham apenas que repetir o que o professor falava. Já nas aulas de tutoria e projetos, não testemunhei a presença da escrita. Quando os alunos não tinham que ficar nas salas fazendo desenhos, iam ao auditório assistir a um filme. (Diário de Campo – 13 de setembro de 2010. Nota n. 25)*

Se retomarmos as considerações teóricas acerca do pensamento vigotskiano (VIGOTSKI, 1998 [1978]), parece flagrante que, se a escola não agir na Zona de Desenvolvimento Imediato da criança, não haverá possibilidade de apropriação de novos saberes nas relações intersubjetivas e, por via de consequência, tais relações intersubjetivas que constituem a razão de existir da escola tornam-se inócuas. Essa ausência da escrita que vivenciamos nas aulas, muitas vezes motivada pelas condições de a(na)lfbetismo dos alunos, parece constituir uma adaptação a sua Zona de Desenvolvimento Real – como eles têm dificuldades para ler e escrever, são submetidos a aulas em que a oralidade e o desenho têm lugar de destaque. Não havendo um processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) construído a partir da Zona de Desenvolvimento Imediato (VIGOSTKI, 1998 [1978]) das crianças, não haverá hibridização de suas *práticas de letramento* com as *práticas de letramento dominantes*, tal qual sugere Street (2003a).

Uma questão importante, em se tratando deste estudo, refere-se a uma situação bastante inusitada em relação à exibição de filmes na escola, cena que ilustra, em boa medida, a prevalência da oralidade nas relações interpessoais e a dificuldade de estabelecer essas mesmas relações por meio da escrita. Em umas das aulas de Projetos, em que os alunos foram ao auditório, o equipamento de som não estava funcionando, e a auxiliar pedagógica optou por deixar a legenda do filme para que os alunos pudessem acompanhá-lo. Os alunos, no

entanto, evidenciaram um verdadeiro alheamento em relação à proposta sugerida pela funcionária:

- (c) *Os alunos vão para o auditório assistir um filme. Todos saem da sala bastante empolgados com a aula de apelo lúdico. Quando percebem, no entanto, que o equipamento de som não está funcionando e que a única opção de acompanhar o filme é por meio das imagens e legendas, mostram-se muito incomodados e ficam impacientes durante toda a exibição. Resultado: não prestam atenção e ficam conversando e andando pelo auditório durante toda a exibição.* (Diário de Campo – 24 de maio de 2010. Nota n. 13. Aula de Projetos)

Essa vinheta narrativa evidencia a prevalência da oralidade nas relações interpessoais e a dificuldade de estabelecer essas mesmas relações por meio da escrita: os alunos não têm fluência em leitura e, não podendo ouvir o filme, não se engajam nesse *evento de letramento*. Acerca dessa relação entre oralidade e escrita, escreve Terzi (2006, p.113):

[..] a escrita [pode ser tomada] num contínuo comunicativo do qual a oralidade é parte constitutiva e transformadora; a influência da experiência da oralidade está presente durante todo o processo de construção da escrita. A oralidade e a escrita [são] [...] duas maneiras de significar, e a maneira já conhecida torna-se o ponto de referência para a compreensão da maneira ainda desconhecida. Porém a contraposição das duas modalidades não se dá unidirecionalmente. Ao mesmo tempo em que a experiência linguística da oralidade influencia a compreensão do funcionamento da escrita, essa compreensão torna mais claro para as crianças o funcionamento da língua oral e a enriquece.

Barton (1994, p.37) compreende que “Literacy events are the particular activities where literacy has a role [...] Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon

in a literacy event¹⁵²”; no entendimento de Barton e Hamilton (2000, p. 7), no entanto, “[...] practices are not observable units of behaviour since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships [...]”¹⁵³. Tal propriedade abarca consciência dos indivíduos acerca do *letramento*, implicando construções de *letramento* e discursos, como as pessoas falam e produzem o sentido do *letramento*. Cabe, aqui, considerar que “[...] devemos levar em consideração não apenas as evidências empíricas observáveis nos eventos de *letramento* – quem faz uso de textos, onde e como – mas também os elementos invisíveis, tais como sentimento [...] [e] propósitos” (OLIVEIRA, 2008, p. 103). Em nossa compreensão, em determinados contextos familiares a exibição de filmes legendados consiste em um *evento de letramento* habitual, ao passo que em outros contextos, essa não é uma atividade recorrente. Ao que parece, atividades dessa natureza sugerem propostas de *eventos de letramento* para os quais as *práticas de letramento* do aluno não encontram respaldo, o que remete aos estudos de Heath (2001[1982]).

Em outras disciplinas, a escrita apareceu de forma recorrente, entretanto, sem grandes variedades de *eventos de letramento*, já que, em nossas vivências, encontramos apenas eventuais cópias realizadas por professores no quadro – trechos retirados de livros didáticos aos quais os alunos não tinham acesso – e o uso de livros didáticos fornecidos pela prefeitura, dos quais as imagens que segue são exemplos.

¹⁵² Eventos de *letramento* são atividades particulares em que o *letramento* tem um papel [...] as práticas de *letramento* são os modos culturais de utilizar o *letramento* na qual as pessoas participam de um evento de *letramento*.

¹⁵³ [...] práticas não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que envolvem também valores atitudes, sentimentos e relações sociais.



Figuras 20 e 21

Fonte: geração de dados da autora

Por meio de nossas observações e pelas conversas informais que tivemos com as crianças, pudemos inferir que *artefatos* como *livros didáticos* prevaleciam na interação escolar, em que pese o alheamento dos alunos em relação aos *eventos de letramento* propostos a partir desses *artefatos*. Essa discussão nos remete à compreensão de que a escola tem o papel de conciliar processos de *ensino* e de *aprendizagem* concomitantemente, de modo que o foco não recaia apenas no ensino, tampouco apenas na aprendizagem – quando recai na *aprendizagem*, parece caber ao aluno o papel de construir conhecimento *autonomamente*, tal qual suscitado nas teorizações da pedagogia do “aprender a aprender”, objeto de críticas de Duarte (2004). Não raro, a adoção do livro didático, no espaço em estudo, como material linearmente seguido no cotidiano escolar colocou em xeque a atuação do professor na atividade de *ensino* efetivamente, limitando-se esse mesmo professor à condição de instrutor do processo de realização de atividades prévia e universalmente delineadas e apostando na *autonomia* do aluno, em convergência com o *aprender a aprender* tal qual esse ideário é criticado por Duarte (2004).

Defendemos um processo de mediação semiótica de apropriação dos saberes objetificados historicamente, com o foco no *ensino* e na *aprendizagem* simultaneamente, processo em que o protagonismo é de alunos e professores (DUARTE, 2004) e no qual o livro didático seguramente pode ser parte, mas na condição de ferramenta em favor da ação docente e não na condição de *ação docente*

propriamente dita, o que se dá quando a *clássica* prática “Abram o livro na página” é recorrentemente adotada.

- (d) *Durante toda nossa vivência no espaço escolar, não encontramos eventos de letramento variados. Os únicos materiais escritos encontrados nas disciplinas da escola – em que a escrita estava presente – correspondiam à prevalência do uso do livro didático. Por meio de conversas informais durante os intervalos, questioneei alguns professores acerca do uso de outros materiais escritos na escola. A grande maioria afirmou que o uso do livro é bem mais prático, uma vez que já traz a aula pronta e os conteúdos que precisam ser dados já estão em sequência para a série em que os alunos estão. É disso que eles precisam.* (Diário de Campo – 13 de setembro 2010. Nota n. 27)

Essa vinheta narrativa visibiliza uma concepção autônoma no espaço escolar, uma vez que ressalta a escrita sendo tomada em uma perspectiva de imanência, concebida em sua internalidade, independentemente dos contextos de uso, concepção segundo a qual os conteúdos escolares devem ser concebidos *aprioristicamente* (STREET, 1984). Essa concepção traz subjacente a compreensão de que o domínio da leitura e da escrita e, conteúdos determinados *a priori*, inseridos num campo *global*, por si sós, seriam capazes de emancipar os sujeitos e promover o desenvolvimento das nações. Desse modo, concepções autônomas evidenciadas em falas como “é disso que eles precisam”, sugerem uma verdadeira assepsia das implicações socioculturais e históricas do contexto no qual os alunos da escola estão inseridos.

De acordo com Street (1984), concepções *autônomas* são instauradas em decorrência de propósitos políticos específicos. No caso em estudo, a atuação escolar fundada nessas bases – mais por inoperância do que por opção política – certamente estará assegurando a tais crianças sua manutenção nos estratos de vulnerabilidade social em que se encontram, porque diferentemente de uma ação pautada no *modelo ideológico* (STREET, 1984), a forma como a educação se delinea ali não faculta a essas crianças nenhum tipo de empoderamento.

Em se tratando especificamente da adoção do livro didático como material a ser seguido linearmente em nome do atendimento a demandas universalizadas de alunos das séries às quais o livro se

endereça, emerge essa postura *técnica e neutra* da ação escolar. Usar o livro incidindo sobre ele de modo a convertê-lo em recurso de ensino a serviço de projetos situados, que buscam o empoderamento dessas populações, seria a postura esperada de um professor ocupado em ressignificar as *práticas de letramento* de seus alunos, na condição de *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006).

6.4 Ações docentes na ressignificação (ou não) das práticas de letramentos dos alunos: movimentação dialética entre letramentos vernaculares e letramentos dominantes

Ao tomarmos o professor com um *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006) e, desse modo, concebermos que seu trabalho abarca uma atividade de cunho social, compreendemos que compete a ele inserir os alunos nas *práticas de letramento* caracterizadas na ambientação escolar, de maneira que agencie uma hibridização entre as *práticas de letramento globais* e as *práticas de letramento locais* (STREET, 2003a) a que vimos reiteradamente fazendo menção. Para tanto, é imprescindível que todos os indivíduos envolvidos no processo educativo, tais como alunos, professores e funcionários compartilhem a construção/apropriação de conhecimentos, de modo que, a partir de uma determinada prática social, na qual a comunidade escolar esteja envolvida, haja uma comunhão de objetivos e interesses do grupo, em torno de algum evento específico, contribuindo, assim, em nosso entendimento, para a formação de uma *comunidade de prática* (WENGER, 1998).

Historicamente, a concepção de ensino da escrita agasalha uma perspectiva desvinculada dos contextos de uso, tal qual suscitado no *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984; 2003a), o que implica um alheamento em relação à noção de interação situada que institui os *eventos de letramento*. Em decorrência de teorizações que ganharam espaço nas últimas décadas, sobretudo as explicitadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), tem se instaurado uma busca por ressignificar os processos por meio dos quais a escola procura empreender a implementação das práticas de uso da modalidade escrita da língua. Em nosso entendimento, no entanto, muitos professores encontram dificuldades para essa ressignificação e, tal qual sinaliza

Kleiman (2006), terminam por levar ao espaço escolar os mesmos textos que foram utilizados em cursos de formação, o que remete ao conceito de *transposição didática*, objeto de crítica de Halté (2008 [1998]).

Como mencionamos por ocasião da fundamentação teórica, Petijean (2008 [1998]) compreende, com base em Chevallard, que a *transposição didática* assinala a passagem do saber científico para o saber ensinado; esse saber científico, por sua vez, no processo de escolarização, envolve instituições de pesquisa que remetem a agentes externos, tais como elaboradores de manuais ou elaboradores de artigos, assim com agentes internos, tal como os professores ou, com base nos estudos do *letramento*, os *participantes ocultos* (HAMILTON, 2000b). No entendimento de Petijean (2008 [1998]) e Halté (2008 [1998]), as reflexões acerca da *transposição didática* agasalham alguns equívocos, como, por exemplo, uma percepção redutora dos saberes escolares e uma definição restrita do próprio ato de transposição. Sob esse olhar, um dos grandes problemas do conceito diz respeito ao fato de um professor seguir um modelo, determinado *a priori*, o que remete, mais uma vez, às teorizações de Street (1984) acerca do modelo *autônomo de letramento*. A vinheta narrativa a seguir, fruto de observação de Aula de Teatro, sinaliza para essa condição:

- (e) *O professor entra na sala e cumprimenta os alunos. Há treze crianças na classe. O professor registra no quadro negro o roteiro da aula. Os alunos não se mostram muito interessados no que foi escrito; dois dentre eles pegam o caderno e copiam o conteúdo do quadro negro, engajamento ao qual o professor parece estar de algum modo habituado. Posteriormente, pega um livro de mitos e lê o título de alguns mitos contidos no livro para os alunos escolherem com o qual gostariam de trabalhar. Os alunos não são informados de que se trata de “mito” e desconhecem nome da obra e autor. As crianças não manuseiam o material; observam-no de longe. Depois de uma votação em que não percebemos um envolvimento maior por parte dos alunos, o mito escolhido foi “Perseu e a cabeça da medusa”. Então, o professor lê a história escolhida dado que a ele compete o acesso ao material escrito, uma vez que os alunos não dispõem de uma cópia xerografada. Dos treze estudantes, dois se mostram interessados na história. Uma*

aluna parece “entender” o que é um mito, trazendo contribuições, demonstrando seu conhecimento prévio; o restante da turma mantém um comportamento de alheamento. (Diário de Campo – 11 de maio de 2010. Nota n. 2. Aula de Teatro)

O professor da disciplina, que é formado em Artes Cênicas há cinco anos, além de trabalhar na condição de *admissão em caráter temporário* (ACT) na escola, também exerce a profissão de ator em um grupo de teatro na Grande Florianópolis. Na aula em questão, comprometido em trabalhar especificamente com *mitos*, o professor transpõe – o saber científico – para sua prática em sala de aula atividades provenientes da graduação e dos cursos teatrais, ou seja, de um *ambiente* (HAMILTON, 2000b) distinto do ambiente escolar: a forma como a atividade se desenvolve possivelmente tenha lugar na *comunidade de prática* (WENGER, 1998) de origem do professor, mas não parece significar na ambientação escolar.

Halté (2008 [1998]) evidencia o caráter de sincretismo entre esse saber científico e os conhecimentos no que respeita ao fazer pedagógico; na compreensão do autor, a distinção acerca dos tipos de saberes consiste em uma manipulação desastrosa no espaço didático da sala de aula e, em se tratando do foco deste estudo, os usos sociais da escrita no ambiente escolar tendem a evocar saberes de todos os tipos. Sob esse entendimento, o ato de *transposição didática* focaliza apenas um polo dos saberes, secundarizando outros pontos importantes no processo de ensino e aprendizagem, o que legitima, segundo Halté (2008 [1998]), um processo aplicacionista, para o qual implica a purificação dos objetos de ensino, redundando, dessa forma, na perda de sentido pelos aprendizes. Assim, como descrito nessa vinheta narrativa, outras anotações do diário de campo evidenciam a transposição do conhecimento socializado em cursos de formação para o conhecimento escolar, como pode ser observado a seguir:

- (f) *A professora entra na sala e, silente dirige-se ao quadro. Primeiramente escreve no quadro: papel canson, tinta acrílica, lápis aquarelado. Em seguida mostra aos alunos esses materiais, mas ainda não lhes é dado tocar neles. Logo pede-lhes que façam um desenho com textura; não há maiores informações sobre a atividade, o que parece desconcertar um*

pouco as crianças. Percebendo isso, a professora passa algumas cópias com desenhos dessa natureza, na busca de essa informação lhes baste. Inferimos que seu objetivo seja que os alunos observem o desenho e apreendam suas características. No material, há um pequeno texto explicando a constituição desse desenho. Então um dos alunos pergunta se é para ler tal texto, ao que a professora responde que é só para olhar o desenho. Os alunos tentam desenhar, mas não parecem estar seguros acerca do que fazer exatamente (Diário de campo – 13 de maio de 2010. Nota n. 3. Aula de Artes)

Inferimos, a partir de cenas como essas, que esses planejamentos escolares, tal qual tende a acontecer historicamente na educação, parecem delineados *aprioristicamente*, independentemente da configuração dos *letramentos locais* (STREET, 2003a). Sob esse entendimento, ao que parece, tais crianças desconhecem determinados gêneros da esfera literária, tal como *mitos* e não estão familiarizados com usos da modalidade escrita que têm lugar na esfera artística. Em nosso entendimento, há, aqui, implicações de *comunidades de práticas* distintas em relação às ações docentes e discentes, o que remete às rotinas suscitadas nos estudos de Hamilton (2000b), uma vez que, em situações como essas, os alunos parecem ter dificuldades para se engajar nos *eventos de letramento* propostos, possivelmente porque, como nesses dois casos, tais *eventos* tenham lugar em esferas da atividade humana muito distintas das esferas nas quais estão habituados a circular e demandem sustentação em *práticas de letramento* demasiadamente diversas daquelas vivenciadas pelas crianças – eis os *letramentos dominantes*, e a impossibilidade de facultar aos alunos acessos a eles sem considerar os *letramentos vernaculares*.

A leitura de *mitos* constitui um *evento de letramento* com o qual tais crianças não estão habituadas (HAMILTON, 2000b), tanto quanto o tratamento com o desenho artístico e os usos do signo verbal implicados no *fazer arte*. Ao que parece, situações dessa natureza, para tais crianças, correspondem a propostas de *eventos de letramento* para os quais suas *práticas de letramento* não oferecem minimamente suporte, uma vez que, assim como os sujeitos, os *letramentos* também são situados (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Barton e Hamilton (1998) concebem as *práticas de letramento* como construídas

culturalmente. Desse modo, de acordo com os autores, tais práticas agasalham um fenômeno dinâmico, visto que estão inseridas na vida e na sociedade que, por sua vez, também são espaços dinâmicos.

Evidentemente, as crianças vão para a escola para ampliar suas representações de mundo – e não para se defrontar tão somente com representações que já lhe são familiares – e, no caso do foco deste estudo, para ressignificar suas práticas de letramento. Desse modo, é esperado que se apropriem, dentre outras tantas possibilidades relacionadas aos *letramentos dominantes* – do gênero *mito grego*, tanto quanto se apropriem dos discursos da esfera das artes. Isso, porém, só será possível se as ações didático-pedagógicas forem organizadas de modo que os *eventos de letramento* propostos se ancorem em *práticas de letramento* já de domínio das crianças, fazendo-as ir além dessas âncoras iniciais – eis a ação na Zona de Desenvolvimento Imediato, tal qual prevê Vigotski (1998 [1978]).

O excessivo distanciamento entre *práticas de letramentos* escolar e *práticas de letramento familiar* também se institui em aulas de Teatro, como sugere o conteúdo da próxima nota de campo.

- (g) *O professor entra na sala e avisa aos alunos que a aula será diferente: “Hoje nós vamos fazer exercícios de improvisação.”; os alunos mantêm uma postura de alheamento. A aula de teatro não parece fazer sentido para eles. Por meio de conversas informais com as crianças, percebo que, em sua ambientação familiar, o teatro não foi objeto de vivências efetivas. Durante a aula, o professor pede a alguns alunos para serem atores da peça, dizendo o que eles têm de falar. Os alunos limitam-se a repetir as falas que lhes são destinadas. Não pudemos documentar, nessas aulas, remissões a peças de teatro: o que sejam, a que se prestam, como se configuram, informações que nos parecem não ser de domínio dessas crianças. (Diário de campo – 17 de maio de 2010. Nota n.6. Aula de Teatro)*

De modo geral, as atividades trabalhadas pelos professores nas aulas observadas parecem oriundas de roteiros de conteúdos do curso superior ou mesmo de cursos de formação. Desse modo, ao lançar mão desses roteiros, tais professores tendem a proceder a uma *transposição didática*. Esse conceito, tal qual explicitado anteriormente, caracteriza a

ação de transpor o conhecimento científico, estudado em cursos universitários ou em cursos de formação, para a prática cotidiana da sala de aula. Polemizando comportamentos desse tipo, Petijean (2008 [1998]) propõe a ressignificação do conceito de *transposição didática*, em favor do conceito de *elaboração didática* proposto por Halté (2008 [1998]) – a que já fizemos menção nesta dissertação –, processo em que professores e alunos sejam co-construtores nas ações de ensino e aprendizagem. Escreve Halté (2008 [1998], p. 138, grifos do autor):

Tributária do ponto de vista que a funda, a saber, a participação do professor e do aluno no processo didático, a elaboração didática não é, propriamente, uma teoria alternativa para a transposição (que, aliás, está nela implicada). Simplesmente, precisamente, porque ela a situa num *projeto didático*, seu espaço privilegiado é o do *sistema didático* inteiro. Além disso, para a pergunta que a teoria geral da transposição expandida não faz (mas deveria fazê-la): “a transposição, para fazer o quê?”, a noção de elaboração didática propõe uma resposta: para servir à prática de ensino. O professor (e o aluno), negligenciados na TD, até mesmo relegados ao nível de atores subsidiários, são protagonistas essenciais e seu papel na transposição é decisivo.

A partir dessa perspectiva, os saberes cientificamente construídos na academia devem constituir âncoras norteadoras do trabalho pedagógico, processo em que, à luz dessas teorizações, dar-se-á a elaboração didática, já que “[...] a sala de aula é um “*happening*”, um acontecimento, único e não reproduzível” (HALTÉ, 2008 [1998], p. 134), no qual, acrescentamos, há escrita em uso. Tal qual propõem Barton, Hamilton e Ivanic (2000), tomar a escrita sob a perspectiva do uso implica conceber a língua como *objeto social*, isto é, sujeitos reais interagem por meio da escrita, que é singular dependendo da *comunidade de prática* (WENGER, 1998) na qual os sujeitos se encontram inseridos. Não raro, a proposição de determinados *eventos de letramento* não obtém adesão dos eventuais *participantes* porque há impedimentos, na constituição de sua subjetividade como alunos, para tal.

- (h) *A Professora pede aos alunos para pegarem o caderno. Ela escreve a fábula “A cigarra e a formiga” de La Fontaine no quadro e pede às crianças que a copiem. Os alunos não são informados de que se trata de uma “fábula”. Nem todos copiam no caderno, muitos ficam brincando na sala com figurinhas da Copa do Mundo ou ficam desenhando. Enquanto poucas crianças copiam a fábula, a professora passa alguns exercícios referentes ao texto. Os alunos, em vários momentos, reclamam que têm de copiar o conteúdo do quadro. A professora passa a fábula e os exercícios, e dois alunos não conseguem copiar, pois não entendem letra cursiva. Pergunto a ela sobre o caso desses alunos, ao que e ela, possivelmente habituada a situações dessa ordem que tendem a nos indignar como profissionais, enuncia sua angústia: “Olha, vou te dizer a verdade! Eu tô aqui para dar aula de português e não para alfabetizar. Essa falha já vem de antes, com as professoras alfabetizadoras”. Quando a professora percebe que os alunos não estão fazendo os exercícios, já que maioria não havia copiado a fábula, ela pede para que os alunos leiam, um de cada vez, o texto em voz alta. Poucos se dispõem a fazê-lo, e os que o fazem parecem não contar com a atenção dos colegas. Depois disso, a professora pede aos alunos que copiem e façam os exercícios. Ao final do processo, a professora corrige os exercícios, mesmo que apenas alguns tenham feito.* (Diário de Campo – 25 de maio de 2010. Nota n.15. Aula de Língua Portuguesa)

Eis, aqui, novamente, as implicações do a(na)lfbetismo a que já fizemos remissão anteriormente e os desdobramento da ação docente à luz dos *modelos de letramento* (STREET, 1984). Interessa-nos, porém, nessa cena específica considerar que situações como essa reiteram nossa compreensão de que a participação em um *evento de letramento* como a leitura de uma *fábula*, assim como a leitura de um *mito*, não parece ser uma atividade recorrente na realidade tal qual é vivenciada por esses sujeitos. E, nesse caso específico, entendemos passível de questionamento se de fato estamos diante de uma proposta de *evento de letramento*, uma vez que o *artefato* (HAMILTON, 2000b) está destituído de seu suporte e de sua finalidade interacional: a fábula se converte em um texto a ser copiado do quadro.

E, mesmo inserindo-se em outra esfera que não a de origem – esfera escolar e não esfera literária – e implicando a artificialidade constitutiva de que tratam Schneuwly e Dolz (2004) de que se reveste a ação escolar, a *fábula*, nesse contexto, parece ser tomada na assepsia de sua configuração como gênero discursivo (BAKHTIN, 2003 [1953/52]). Assim, se as crianças, em suas *práticas de letramento comunitárias* não vivenciam a leitura de uma fábula como *evento de letramento*, parece certo que não ressignificarão suas práticas a partir de uma atividade com esse delineamento. Esse quadro parece ter o componente adicional de que já tratamos aqui: a impossibilidade de algumas crianças de lidarem com o *artefato* por conta do não domínio pleno do sistema alfabético.

Determinados usos da escrita, em nossa compreensão, em *comunidades de prática* específicas (WENGER, 1998), não encontram sustentação sobremodo no que se refere a *práticas de letramento dominantes*, ligadas a instituições de prestígio, nesse caso, espaços correspondentes à esfera literária. Sob esse entendimento, devido a sua inserção sócio-histórica, à luz das teorizações de Vigotski (1998 [1978]) e dos *estudos do letramento*, parece-nos impossível pensar um ser humano fora de um grupo social, ou como quer Wenger (1998) de uma *comunidade de prática*; assim, os indivíduos tendem ou a não participar dos mais variados *eventos de letramento*, o que implica não ampliação das *práticas de letramento* (STREET, 1988, 2003a; HAMILTON, 2000a). No entendimento de Santos (2008, p.127), “A situação modela as atividades, determinando atitudes e comportamentos, dependendo das instituições em que se realizam. O trabalho escolar deve considerar, desse modo, as práticas de outras instituições, delas se aproximando”.

Ainda ilustrando essa condição, segue mais uma vinheta narrativa:

- (i) *A professora entra na sala e explica o conteúdo que foi copiado no quadro na aula anterior. A aula é ministrada em meio a muito barulho; vários alunos ficam brincando e não prestam atenção às explicações. Depois, a professora registra novos conteúdo no quadro: “pressão atmosférica”. Ao que parece, ela segue a sequência do livro didático – os alunos não têm acesso ao livro. Poucos dentre eles copiam; a grande maioria conversa e reclama que tem de copiar matéria do quadro. (Diário de Campo – 26 de maio de 2010. Nota n. 16. Aula de Meteorologia)*

Parece legítimo conceber que, em sua grande maioria, as crianças inseridas na classe em que se deu o estudo tomam parte de *comunidades de prática* nas quais participam de *eventos de letramento vernaculares*, o que possivelmente, explique o estranhamento de tais crianças em relação a esses *eventos de letramento dominantes*, o que sugere que, no *ambiente* escolar tais crianças não se reconhecem como *participantes* nesse *evento de letramento* (HAMILTON, 2000b) específico. Sob esse olhar, é possível compreender por que esses alunos inseridos em *comunidades de prática* de baixo nível de escolarização, como descrito no capítulo 5, relutem em aderir a determinadas propostas de interação mediadas pela modalidade escrita no espaço escolar, processos em que, muitas vezes, nós, como educadores, interpelados pelo *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), nos deixemos contaminar pela suposição de que, estando inserido na escola, o aluno naturalmente compreenderá os sentidos dos *eventos de letramento dominantes* que lhes apresentamos pelo simples fato de que tais eventos são parte constitutiva da formação da cultura macrossociológica de que fazem parte como seres humanos ocidentais. Escrevem Barton e Hamilton (2000, p.10 - 11),

[...] literacy is not the same in all context; rather, there are different *literacies*. The notion of different literacies has several senses: for example, practices which involve different media or symbolic systems, such as a film or computer, can be regarded as different literacies, as in *film literacy* and *computer literacy*. [...] This means that, within a given culture, *there are different literacies associated with different domains of life*. Contemporary life can be analysed in a simple way into domains of activity, such as home school, work-place.¹⁵⁴

¹⁵⁴ O letramento não é o mesmo em todos os contextos, pois existem diferentes letramentos. A noção de letramentos distintos tem vários sentidos: por exemplo, as práticas que envolvem diferentes meios de comunicação ou sistemas simbólicos, como um filme ou um computador, pode ser considerado como letramentos diferentes, como no letramento de cinema ou letramento de computador. [...] Isso significa que, dentro de uma dada cultura, há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida. A vida contemporânea pode ser

Questão adicional, nesta discussão, é a configuração da ação escolar na proposição de *eventos de letramento dominantes*. Se as dificuldades de identificação das crianças com os eventos propostos constituem, em nosso entendimento, motivo de atenção, a forma como se consolida a ação pedagógica na proposição desses *eventos* é igualmente destinatária de cuidado. Considerando, tal qual Vigotski (1998 [1978]), que os processos de apropriação conceitual implicam usos da linguagem e que, no caso dos saberes científicos, tal apropriação se dá principalmente por meio da modalidade escrita, a forma como a ação pedagógica se desenvolve seguramente tem implicações importantes na adesão das crianças a esses *eventos* e, por via de consequência, na ressignificação ou não das *práticas de letramento* que sustentam os *eventos* de que participam.

Assim, é demandado do professor um processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) consequente e culturalmente sensível (ERICKSON, 1985), de modo a assumir a condição de *agente de letramento* que, como quer Kleiman (2006), implica uma postura de articulação e de mobilização em favor de mudanças que envolvam as práticas sociais mais amplas que têm lugar na comunidade. Resignificar as *práticas de letramento* de crianças como essas que são sujeitos de nosso estudo, possivelmente tenha desdobramentos ainda mais complexos, uma vez que, em espaços como esse, as *práticas de letramento escolar* tendem a se distinguir diametralmente das *práticas de letramento* comunitárias, o que, como aponta Heath (2001[1982]) tem profundas implicações na identificação ou na distinção dos alunos com os *eventos de letramento* propostos na esfera escolar. Outra vinheta narrativa ilustra essa condição:

- (j) *A professora chega à sala e diz que esta aula será diferente: “já que vocês já sabem o que é uma fábula, vocês vão produzir uma”. As crianças parecem não gostar da idéia; reclamam, ao longo da aula, da atividade a ser feita. Primeiramente a professora passa um texto no quadro que recapitula o que é uma “fábula”. Os alunos demoram para copiar e só começaram a “produzir” a fábula no final da aula. Como não*

há tempo de terminar a atividade, a professora avisa que eles irão finalizar na próxima aula. (Diário de campo – 22 de junho de 2010. Nota n. 22. Aula de Língua Portuguesa)

Essa cena reitera nossa percepção do caráter inócuo da ação escolar no trato com a modalidade escrita: *definir* o que é uma fábula, no quadro, para depois produzir uma fábula seguramente constitui um procedimento que – em que pese a artificialidade constitutiva da ação escolar de que trata Halté (2008 [1998]) – existe só e para a escola, distanciando-se substancialmente de tomar a escrita como *processo cultural*, tal qual suscitado nos estudos de Gee (2004). No entendimento do autor, os processos culturais constituem vivências em contextos de sentido e não apenas por meio da escolarização formalizada. Desse modo, Gee (2004) compreende que crianças que concebem a leitura como um *processo cultural*, tendem a conceber os *eventos de letramento* provenientes do espaço escolar de forma naturalizada, ao passo que crianças que concebem tais eventos como *processo instrucional*, na escola, assim como a maioria das crianças participantes da pesquisa, apreendem tais eventos de forma artificial, o que remete aos estudos de Heath (2001 [1982]).

Por meio das vivências que tivemos na escola e mesmo com a interação com os profissionais, inferimos que os professores da instituição, tal qual se processo em muitos outros contextos, estão perpassados pela concepção universalista da modalidade escrita, cunhada pelo modelo *autônomo de letramento* (STREET, 1984). A fala da professora de Português suscita a assepsia das ações pedagógicas em se tratando da ressignificação dos *letramentos locais*:

- (52) *Assim, ano passado eu dei “carta” para eles fazerem, eles fazem. Mas esse ano eu dou “fábulas” até que eles pegaram bem. Agora eu tô iniciando cartas de novo. A “carta” é que eu quero mais trabalhar com eles, porque hoje se usa muito a internet, para eles aprenderem a diferença da “carta” que hoje não se usa mais “carta”, correio. Mas tu viu como eles são, né? Não querem fazer nada, não conhecem nada. Não dá para trabalhar direito, eles não conhecem nada. É difícil assim. Eu acho que eles nem sabem o que é uma “carta” ou uma “fábulas” (Professora de Língua Portuguesa. Entrevista realizada em 17 de junho de 2010)*

Esse “não saber nada” revela uma concepção *apriorística* acerca dos conhecimentos que os alunos devem dispor estando naquela série e naquele entorno. No entendimento de Street (1984, 2003a), segundo o *modelo autônomo de letramento* “[...] as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém-adquirido letramento.” (STREET, 2003a, p.4). Street (1984; 2003), que se mostra contrário a esse modelo, compreende que o *letramento* deve ser definido em termos de práticas sociais concretas, em que o contexto é determinante na maneira como os indivíduos lidam com a escrita. Desse modo, essa vertente pressupõe o *letramento* tomado como uma prática social e não apenas como produto técnico e neutro. Assim, “não saber nada” só é uma categorização possível à luz do *modelo autônomo de letramento*, uma vez que os saberes de que dispõem as crianças são de outra natureza, possivelmente não prestigiados na esfera escolar. Em nossas vivências na escola, convivemos com oportunidades efetivas em que os *letramentos vernaculares* poderiam ter se constituído pontos de partida para um processo interacional por meio da modalidade escrita, com delineados na vinheta a seguir.

- (k) *Algumas meninas gostam de fazer anotações em um diário e interagem entre elas com o artefato. Os professores parecem adotar um comportamento prototípico em relação à atividade, recomendando que os diários sejam guardados. Caso contrário, vão para a direção.* (Diário de campo – 06 de julho de 2010. Nota n. 23. Aula de Projetos)

Cabe reiterar que não estamos advogando em favor da compreensão de que as crianças, no espaço escolar, devam realizar atividades em que apenas materiais vernaculares estejam presentes, o que certamente daria suporte às críticas empreendidas por Brandt e Clinton (2002), para as quais, ao se enfatizar o *letramento local*, há um estreitamento das teorizações do conceito de *letramento* em si; esse desconforto explicitado pelas estudiosas, em nosso entendimento, se deve, em grande medida, ao temor do *determinismo* e do *relativismo*. No entendimento de Street (2003a, p. 10-11),

Se, por um lado, muitos educadores e idealizadores de políticas vêm o letramento

como sendo uma habilidade meramente neutra, igual em qualquer lugar e a ser distribuída (quase que injetada em alguns discursos baseados em idéias médicas) para todos em iguais medidas, o modelo ideológico reconhece que as decisões políticas e em educação precisam estar baseadas em julgamentos prévios sobre *que* letramento deve ser distribuído, e por quê. Assim sendo, a pesquisa de caráter etnográfico não sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estejam, com base no argumento relativista de que um tipo de letramento é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devem “receber” o tipo de letramento formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitado. “Fornecer” esse tipo de letramento formalizado não levará à atribuição de poder, não facilitará novos empregos e não gerará mobilidade social.

Sob essa perspectiva, importa, pois, ressignificação do espaço escolar, à luz de uma nova postura epistemológica.

[...] ao indicar o valor dos letramentos locais e ao auxiliar leitores e observadores a enxergar o que talvez tivessem deixado de ver antes, nos usos cotidianos do letramento por grupos marginalizados em ambientes tanto rurais quanto urbanos, podem parecer exacerbar esses usos locais em detrimento dos letramentos padronizados mais poderosos. Os desenvolvedores olham para esses letramentos locais como sendo simples práticas “folclóricas”, que precisarão ser substituídas para que o desenvolvimento possa avançar, e para que possa ser realizada a promessa de “progresso” – em saúde, empregos, direitos políticos etc. Os etnógrafos do letramento, entretanto, argumentariam que o respeito demonstrado em sua abordagem não deve ser confundido com romanticismo, ou com abordagens “folclóricas”.

A abordagem etnográfica não envolve um compromisso simplesmente com o *status quo*: ao contrário, os pesquisadores mostram-se comprometidos com transformação social – que foi na verdade a raiz de seu engajamento. (STREET, 2003a, p. 10)

Com base nisso, as observações sugerem, então, em diversos momentos, interessantes oportunidades de hibridizar dialeticamente, os universos *global* e *local*, o que, porém, não foi observado nos espaços de interação de que participamos nesse tempo. Possivelmente a história da educação, tal qual tem se construído, não nos tenha educado para planejarmos nossas ações didático-pedagógicas à luz dessa necessária movimentação dialética entre o *local* e o *global* (STREET, 2003a). Há, aqui, uma questão central em nosso estudo: de que maneira os professores da instituição podem promover essa hibridização se, ao que parece, eles mesmos não se apropriaram de aspectos do plano *global*? De acordo com a Coordenadora Pedagógica:

- (53) *O grande problema dos professores aqui, e acredito que em outras escolas também é que os professores não ressignificam as práticas da comunidade e dos alunos. Não têm como eles promoverem um união entre o que é local e o que é dominante, porque os professores não sabem ao menos o que é dominante. Como que eles vão ampliar os conhecimentos desses alunos se os próprios conhecimentos deles não foram ampliados? Eles sabem, pelo menos deveriam saber, o que aprenderam na universidade, mas daí conseguir fazer com que isso vire prática pedagógica, é outra coisa.*(Coordenadora Pedagógica. Entrevista realizada em 14 de outubro de 2010)

A despeito dessa dificuldade, convivemos com planejamentos escolares que acenam para maior sensibilidade aos *letramentos locais* da comunidade. Em uma das aulas de Geografia, a professora distribuiu o livro “Uma aventura em Santa Catarina” às crianças. Pelo que pudemos perceber, os alunos já tiveram contato com essa obra em outras ocasiões. No início, somente alguns alunos leram o livro e discutiram entre si. Interessante que, quando as crianças que não estavam participando da atividade perceberam do que se tratava a discussão, começaram a ler também e entraram na conversa. De posse do material, percebemos que o livro traz várias passagens com

explicações de locais históricos da Ilha de Santa Catarina, lugares esses que várias dessas crianças já frequentaram em algum momento de suas vidas. Apesar de tal interação mediada pela obra constituir um evento vinculado aos *letramentos dominantes*, pertinente ao universo *global*, tal qual propõe Street (2003a) o tema materializado na obra é amplamente conhecido do plano *local*, do que possivelmente tenha decorrido, em boa medida, o fato de as crianças se reconhecerem naquele *artefato* e, por via de consequência, engajarem-se naquele *evento de letramento*. Em conversas informais com essa profissional, registramos sua preocupação com a comunidade e com a inserção dessa mesma comunidade no universo *global* no que respeita ao acesso aos *letramentos dominantes*:

- (54) *Eu não entro na comunidade porque tenho um pouco de medo da violência, mas sempre pergunto aos alunos onde eles moram, o que fazem, o que tem na comunidade. Acho importante nós professores conhecermos o contexto sócio-histórico dos estudantes para o trabalho ser mais produtivo. As aulas só tem sentido para eles quando consideramos o conhecimento que eles trazem para a escola. Não, estou nesta mesma escola há 3 anos, mas ainda não conheço. Mas tenho um projeto para o próximo semestre de levar todos os alunos para fazer um “tour” nos locais próximos a escola para que o espaço geográfico faça sentido para eles. Assim, também poderei conhecer e observar melhor a realidade em que vivem. Só assim mesmo que eu tenho coragem de entrar lá, sabe como lá é violento, né? Assim, se eu levar as crianças, vou estar com elas e não vai ter nenhum perigo. Mas eu sei como a comunidade funciona porque eu sempre converso com as crianças sobre isso. Sabe, eu acho importante conhecer a realidade em que elas vivem, senão é praticamente impossível um trabalho pedagógico produtivo e significativo para eles. Eu adoro esses alunos. Acho que é uma relação de amor e ódio (risos). É uma pena que eles não querem estudar muito; muitos vêm aqui só para comer.”* (Professora de Geografia. Entrevista realizada em 17 de maio de 2010.)

Esse excerto de entrevista sugere que a professora reconhece a necessidade de conhecer o espaço em que os alunos se inserem, mas não estabelece relações entre esse desconhecimento e o interesse deles. Assim, ao enunciar que os alunos “não querem estudar”, seu discurso parece permeado pelo *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984;

2003a). Que sentido terão os *eventos de letramento* propostos nas aulas de Geografia no entorno em que vivem as crianças? Como tornar significativo esses *eventos* sem que isso esteja imbricado com os *eventos* de que eles já tomam parte? Compreendemos que conceber o *letramento* sob a perspectiva sociocultural, implica o entendimento de os sujeitos – que são situados – lidam com a escrita no dia-a-dia diferentemente. A escola tende a se ocupar de ensinar conteúdos dados *a priori*, o que parece repercutir na aula em questão, uma vez que a preocupação da professora parece estar bem centrada na geografia local e não na cultura local, dificultando, assim, o diálogo com práticas sociais diversas, protagonizadas por alunos advindos de ambientações familiares de níveis distintos de escolarização. Eis vinheta narrativa das aulas de Geografia

- (55) *A professora distribui o livro “uma aventura em Santa Catarina” às crianças. Todas parecem bem empolgadas com o material. Pelo que pude perceber, os alunos já tiveram contato com a obra o em outras ocasiões. Somente alguns alunos leem o livro e discutem entre eles. Quando os que não estavam fazendo nada percebem do que se trata a discussão, começam a ler também e entram na conversa. Posteriormente, a professora passa alguns exercícios no quadro acerca do texto. Poucos copiam e fazem os exercícios.* (Diário de campo. 17/05/2010. Nota n. 8. Aula de Geografia)

As práticas no espaço escolar devem ser caracterizadas pelo envolvimento mútuo e conjunto no qual o engajamento dos alunos em atividades nesses espaços sejam significativos e em torno de um objetivo comum, como parece acontecer, ainda que embrionariamente nas aulas de Geografia, por exemplo. Sob esse entendimento, para que a escola se constitua como tal e promova a hibridização dos planos *local* e *global*, faz-se necessário que os alunos estejam inseridos em um círculo de pertencimento e participação, uma vez que, é em *comunidades de prática* (WENGER, 1998) que as relações são construídas. Para Oliveira (2008, p.109, grifos da autora),

Na comunidade de prática, os professores *partilham um mesmo tipo de atividade*, isto é, engajam-se em rotinas comuns – ensinar e aprender; *agem regidos por objetivos sociais* –

fazer com que o aluno aprenda, preparar os alunos para as exigências sociais, buscar conhecimentos e estratégias de ação para melhorar a prática.

Desse modo, para que o professor esteja engajado em uma *comunidade de prática* (WENGER, 1998) e, nesse caso, uma *comunidade de prática* escolar, sob a perspectiva dos estudos do *letramento*, sua atuação implica assumir-se como um *agente de letramento*, tal qual propõe Kleiman (2006). Sob essa identidade, o professor torna-se responsável por inserir os alunos nas *práticas de letramento* que caracterizam os saberes escolares, de modo que promova uma hibridização entre as *práticas de letramento dominantes* e as *práticas de letramento vernaculares*, tal qual, em boa medida, parece ocorrer nas aulas de Geografia. Baltar (2010, p. 213) compreende que o conceito *agente de letramento* “[...] define o professor (ou outro agente) como um mediador de práticas sociais situadas no mundo letrado, pelas quais os estudantes passam ao longo de seu processo de letramento.” Sob essa perspectiva, compete ao *agente de letramento* articular interesses partilhados, elaborando as atividades de um grupo coletivamente, de modo que se constitua uma *comunidade de prática*, tal qual propõe Wenger (1998).

Para tanto, importa, pois, que a escola eduque seus alunos para a vivência nos mais variados *eventos de letramento*, ampliando, sob essa perspectiva suas *práticas de letramento* (STREET, 1988, 2003a; HAMILTON, 2000a). Para isso, porém, a ação docente tem um papel essencial, e o modo como o contato com a leitura de textos em diferentes gêneros discursivos, a forma como a vivência em *eventos de letramento distintos* vai se dar no ambiente escolar é que tornará essa prática significativa ou não, isto é, fará com que essa experiência seja incorporada às *práticas de letramento* das crianças ou, ao contrário, limite-se a uma experiência escolar, artificializada e, portanto, alheia ao cotidiano desses indivíduos. Sob esse entendimento, compete ao professor, concebido como *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006), inserir as crianças em *eventos de letramento*, como a leitura de *mitos* ou de *fábulas*, por exemplo, como uma experiência dos *letramentos dominantes*. Para que essa inserção não se limite a uma participação pontual e artificializada, isto é, para que ler mitos e fábulas de torne parte dos saberes de domínio desses alunos, importa que suas *práticas*

de letramento sejam ressignificadas, de modo a, tal qual propõem a metáfora de Hamilton (2000a), haja sustentação para a participação em tais eventos.

Para que isso se dê, no entanto, é fundamental haver sensibilidade ao fato de que algumas esferas dominantes não são de trânsito das crianças situadas naquele contexto; assim, a inserção das crianças nessa esfera, pela experimentação de um novo *evento de letramento*, implicaria sensibilidade a sua provável absoluta in experiência com esse mesmo trânsito. Mais uma vez: se as *práticas* não sustentam a participação no *evento*, essa participação parece estar fadada a ser pontual e escolarizada. E, em não transcendendo os muros da escola, seguramente não implicará mudanças na mobilidade social desses sujeitos.

Sob essa perspectiva, oferecer espaço para a multiplicidade das práticas sociais mediadas pela modalidade escrita nos diferentes entornos socioculturais parece ser um comportamento de difícil construção em boa parte das escolas, em razão da herança história de prevalência de conteúdos dados *a priori*, o que implica favorecimento de crianças provenientes de grupos majoritários altamente escolarizados, tal qual suscitado nos estudos de Heath (2001 [1982]). E, ao que parece, a grande maioria das propostas provenientes do espaço escolar não implica sensibilidade aos *letramentos situados*, tal qual propõem Barton, Hamilton e Ivanic (2000). Para os autores, “All uses of written language can be seen as located in particular times and places” (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000, p. 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem é do tamanho do seu sonho, de seu ideal, de sua esperança, de seu plano; o homem faz o seu sonho e, ao realizá-lo, é o sonho que faz o homem (Autor desconhecido)

Esta dissertação foi centrada numa investigação cujo enfoque foi a defesa de um olhar pedagógico e culturalmente sensível da escola perante as diferentes realidades que a constituem no que diz respeito à abordagem da escrita, observando as especificidades que fogem à sociologia massiva (LAHIRE, 2008 [1995]), tanto quanto observando que, em tese, políticas educacionais e indicadores oficiais não tendem a empreender métodos sensíveis à forma de observar as *práticas de letramento* a partir dos pontos de vista das populações locais.

De acordo com Lahire (2008 [1995], p. 19), o ambiente escolar e o familiar constituem instituições que “[...] podem ser consideradas como redes de interdependência de relações sociais específicas, então o ‘fracasso’ ou o ‘sucesso’ escolares podem ser apreendidos como resultado [...] do grau [...] de dissonância e consonância das formas das relações sociais”. Ao focalizar contextos mais restritos, que fogem a dimensão macrossociológica, buscamos desconstruir as realidades homogêneas de indicadores como o SAEB e o PISA.

A despeito, porém, de toda reflexão crítica que possamos fazer acerca de metodologias, propósitos e funcionalidade desses indicadores – e da disposição de desconstruir sua homogeneidade, tal qual mencionamos acima –, não nos parece possível ignorar os indícios que eles trazem consigo no que respeita à dificuldade de muitos alunos em nível nacional para lidarem com práticas escolarmente instituídas de usos da escrita. Segundo dados do INAF – indicador massivo, mas ancorado em epistemologias de natureza distinta dos indicadores cujos propósitos são mensurações com finalidades tecnoburocráticas – de 2009, 7% dos entrevistados encontram-se em nível de analfabetismo, 21% em nível de alfabetismo rudimentar, 47% em nível básico de alfabetismo e somente 25% em nível pleno de alfabetismo. Em se

tratando dos resultados do PISA, o Brasil alcançou 54ª posição, em um total de 65 países, no que tange à proficiência em leitura.

Assim, reconhecendo que esses indicadores têm várias circunscrições, e muitos deles se ancoram em uma concepção de *letramento* como um conjunto de habilidades cognitivas, sob a perspectiva autônoma o que os torna amplamente incompatíveis com a proposta desta dissertação, referenciá-los tem o propósito de registrar que esses números apontam algum tipo de falta de sintonia entre a natureza da ação escolar e as especificidades das comunidades em que as escolas se inserem, sobretudo nos estratos sociais mais fragilizados. Em nossas vivências na comunidade escolar objeto deste estudo, com o olhar na microssociologia, pudemos entender, em boa medida, como os números desses indicadores são gestados no dia a dia.

Em nossa compreensão, historicamente, a escola é concebida como uma instituição onde há o predomínio da modalidade escrita da língua. Tradicionalmente, considera-se que a introdução no mundo da escrita é incumbência, exclusivamente, da tradição escolar, cabendo ao processo de escolarização a tarefa de promover a aprendizagem do uso efetivo da escrita (SOARES, 2003) nas mais variadas situações sociais; no entendimento de Kleiman (1995), trata-se de uma das principais agências de *letramento*, o que ganha especial sentido em se tratando dos entornos de vulnerabilidade social – nesses entornos, se a escola não facultar aos alunos a apropriação dos letramentos dominantes, é possível que nenhuma outra instituição o faça efetivamente.

O fenômeno do *letramento*, em nossa percepção, deve ser concebido como social e historicamente situado, o que é extensivo ao *letramento escolar*. Entendemos que pensar uma escola mais coerente no entorno em que se insere exige atenção para vivências socioculturais em que a palavra escrita medeia interações sociais (HAMILTON, 2000a). Assim, o objetivo desta dissertação foi descrever analiticamente *práticas e eventos de letramento* – em uma comunidade escolar – por crianças inseridas em ambientações de desprivilegiamento econômico e baixo índice de escolarização, identificando dissonâncias e consonâncias passíveis de apreensão no que diz respeito aos usos da escrita nesses espaços, bem como identificando implicações de aprendizagem nessa maior ou menor divergência. Para dar conta desse processo, focalizamos a presença da escrita nas interações de que a criança participa em casa e na escola. Importa registrar que não foi

possível uma imersão nas famílias para os estudos dessa interação em tempo real, dada as limitações de uma pesquisa de mestrado. A reconstrução dessas interações foi realizada por meio de observações, notas de campo, entrevistas e pesquisa documental. A geração de dados, na esfera escolar, implicou interação com professores, alunos e demais funcionários da escola; já na esfera familiar, o estudo implicou a interação com familiares dos alunos do núcleo selecionado.

Tendo desenvolvido os capítulos teóricos e analíticos desta dissertação, resgatamos, aqui, as questões de pesquisa que orientaram nosso estudo, fazendo-o em partes, das quais esta é a primeira: **Como se caracterizam práticas e eventos de letramento subjacentes/presentes às/nas relações intersubjetivas que crianças de comunidades socioeconomicamente desprivilegiadas e de baixo nível de escolarização estabelecem na escola?** No capítulo 6 desta dissertação apontamos que, no cotidiano escolar, a organização do espaço parece ser pautada mais efetivamente na oralidade. Mesmo na biblioteca não prevalecem *eventos de letramento* efetivos. Os *artefatos* que encontramos nesses espaços e que, em nosso entendimento, poderiam instituir *eventos de letramento*, parecem estar em estado de *letra morta*; essa ambientação é mantida pela tradição do cotidiano escolar. Compreendemos que, para que *artefatos* instituíam *eventos de letramento*, é necessário que esses mesmos *artefatos* sejam significativos para os sujeitos; em nossa vivência nesse espaço, depreendemos falta de sintonia entre a natureza de ação pedagógica e as especificidades da comunidade, uma vez que, o baixo nível de escolarização das famílias demanda da biblioteca, como instituição, uma ação *agentiva* em favor da formação de leitores, porque a *clássica* postura *responsiva* a demandas não faz sentido ali uma vez que as demandas não se constituíram como tal.

Ainda no capítulo 6 evidenciamos que, fora da biblioteca, não é comum a participação dos alunos em *eventos de letramento* variados. Na sala de aula, encontramos a presença de um cartaz sobre o sistema solar e de um cartaz destinado ao “cantinho dos recados”. Mais uma vez, aqui, observamos que os artefatos não instituem relações interpessoais. Ainda no que diz respeito aos *eventos de letramento* oriundos do espaço escolar, a sala de aula dispõe de uma pequena estante com vários livros; a sala também dispõe de dois computadores; fomos informados de que estão quebrados desde o início do ano. Não

encontramos, durante a nossa vivência na instituição, a presença de materiais escritos na sala dos professores ou no refeitório. Nos corredores, encontramos um tímido mural contendo os horários das aulas e um calendário. Outro ponto importante, em se tratando de nosso estudo, diz respeito à comunicação entre *escola* e *comunidade* por meio da escrita. As crianças dispõem de agendas fornecidas pela prefeitura do município, entretanto, não constamos seu uso para eventuais comunicações entre escola e familiares, já que o *artefato* mantinha-se dentro das mochilas dos alunos onde raramente era retirado. Ao que parece, na escola, não há valoração da interação com alunos e com familiares por meio da escrita. Mais uma vez: as *práticas de letramento* dos pais não sustentam *eventos de letramento* como a interação por meio de bilhetes ou agendas.

Enfim, retomando usos da escrita nas disciplinas oferecidas na escola, não encontramos grandes variedades de *eventos de letramento*. Em muitas disciplinas, a presença da escrita era praticamente inexistente. Em outras disciplinas, a escrita apareceu recorrentemente, no entanto, sem grandes variedades de *eventos de letramento*, já que encontramos apenas ocasionais cópias realizadas por professores no quadro – trechos retirados de livros didáticos aos quais os alunos não tinham acesso – e o uso pontual de livros didáticos.

A questão central, assim, em se tratando dos *eventos de letramento* que têm lugar na escola, é a rarefação desses mesmos *eventos*: a escola se caracteriza por um baixo nível de grafocentrismo. Depreender *práticas de letramento* a partir dos *eventos observados* faz-nos inferir baixa valoração das interações mediadas por artefatos escritos, o que remete à naturalização das não aprendizagens em se tratando daquele grupo social: parece não *valer a pena* um esforço maior porque a resposta não virá. Se nossa análise procede, ela precisa ser entendida como um alerta para as *dores da escola*, uma vez que, em nosso tempo histórico, nenhum linguista aplicado atribuiria à escola em estudo ou a qualquer outra em condições similares a *culpa* pela forma como o processo didático-pedagógico ali se institui. Os componentes macrossociológicos de natureza socioeconômica, histórica e institucional (BOURDIEU; PASSERON, 1970) são demasiado complexos e, em muitas situações, provocam o desânimo, a desistência de tentar. É urgente, no entanto, olhar a microssociologia (LAHIRE,

2008 [1995]) para quebrar essa naturalização, movimento para o qual a universidade precisa construir novos saberes.

Tomemos, agora, a segunda parte da questão central de pesquisa, ou seja: **Como se caracterizam práticas e eventos de letramento subjacentes/presentes às/nas relações intersubjetivas que crianças de comunidades socioeconomicamente desprivilegiadas e de baixo nível de escolarização estabelecem em casa?** No capítulo 5 desta dissertação, buscamos responder a essa questão de pesquisa. A entrevista e as observações que empreendemos nos autorizem a argumentar, com base nos estudos de Gee (2004), que a configuração que encontramos nas seis famílias não possibilita o aprendizado da leitura concebido como *processo cultural*.

Constatamos que, no ambiente familiar, as famílias F1, F2, F3, F4, F5 não cultivam grande interesse por leituras de *artefatos* vinculados aos *letramentos dominantes* (HAMILTON, 2000a), o que parece se eliciar na ausência, em casa e nos relatos das vivências, de materiais escritos vinculados a tais *letramentos dominantes*, o que é extensivo às interações com a escola. O cuidado em relação à natureza do contato com os *letramentos dominantes* não ocupa lugar no discurso das mães e da avó com quem interagimos. Essas famílias não possuem o hábito de ler jornais, romances ou revistas, mesmo que a Senhora F5 alegue gostar de escrever e de ler poemas, parece não haver socialização desse hábito com sua filha. Fora isso, os membros dessas famílias não costumam participar de *eventos de letramento dominantes*. Cabe ressaltar que os materiais, principalmente de F2 e F3, provenientes do espaço escolar – livros didáticos, livros infantis, dicionários – têm pouco valor no espaço familiar a ponto de a mãe de Luciana nos contar que dispunha de vários livros didáticos – por conta dos vários filhos –, mas os doou para a escola porque a escola *precisava*, desvelando, no entanto, em sua fala, o quanto os livros ocupavam desnecessariamente lugar em sua estante da sala. Assim, os contextos de leitura que são oferecidos a tais crianças são rarefeitos e pouco variados.

Parece prevalecer nesses espaços concepções sobre a escolarização – e, para as finalidades deste estudo, concepções sobre os usos da escrita – comprometidas com o mito do letramento (GRAFF, 1994) e com a dimensão escolar redentora do *modelo de letramento* (STREET, 1984). Entendemos, no entanto, que as mães repetem um discurso instituído no senso comum de que *é preciso estudar* e que

talvez algumas delas sintam de fato o quanto não ter feito isso lhes custa na rotina diária. Inferimos, porém, nas interações, uma espécie de reconhecimento silencioso de que a transformação de suas vidas – e da vida de seus filhos – por meio da escola não é efetivamente possível, algo como: *a escola não é para eles*. A expectativa restrita da avó de Gustavo de que a escola funcione como disciplinadora da propensão do menino para infringir regras sociais ilustra essa nossa inferência, tanto quanto as enunciações de muitas mães sobre uma vontade frouxa de retomar seus estudos.

Retomando novamente as questões de pesquisa, focalizamos o seguinte desdobramento: **Que divergências e convergências emergem no que diz respeito a *práticas e eventos de letramento vivenciados por tais crianças nesses grupos e na escola?*** No capítulo 6 desta dissertação identificamos, no espaço escolar, uma quase ausência dos usos da escrita nas aulas, uma incoerência entre os *eventos de letramento propostos*, ausência do empenho na ressignificação das representações daquelas crianças sobre os usos sociais da escrita. Em nossas vivências, observamos tentativas de realização de *eventos de letramento* em que houvesse minimamente a adesão das crianças na condição de *participantes*. A inapropriação de *artefatos* e o desconhecimento das *práticas de letramento familiar* implicaram a não instituição de *eventos de letramento* capazes de hibridizar *práticas de letramento local* e *práticas de letramento global*.

Já no capítulo 5 depreendemos que, paralelamente à rarefação de *eventos de letramento* na ambientação escolar, o contexto familiar no qual as crianças, com exceção de Luciana, estão inseridas não agasalha *eventos de letramento* convergentes com os poucos *eventos* que têm lugar na escola. Os resultados, no entanto, evidenciam que a divergência entre *práticas de letramento* que caracterizam a ambientação escolar e *práticas de letramento* que caracterizam o espaço familiar não parece ser o foco efetivo implicado na não ressignificação das representações das crianças sobre os usos da modalidade escrita da língua na sociedade contemporânea. Parece haver uma evidente ausência de escrita na ambientação escolar e nas aulas dessa classe, muitas vezes, em nosso entendimento, motivada pelas condições de a(na)lfbetismo dos alunos e, possivelmente, originada por uma implícita naturalização da não aprendizagem que tende a caracterizar espaços de vulnerabilidade social como esse, a que já fizemos menção anteriormente.

Finalmente, no que se refere à questão **Há implicações de aprendizagem depreensíveis nessa maior ou menor convergência?**, inferimos, em nossas vivências, que os planejamentos escolares parecem delineados *aprioristicamente*, independentemente da configuração dos *letramentos locais* (STREET, 2003a). No capítulo 6, apontamos que, para tais crianças, as poucas atividades provenientes do espaço escolar correspondem a propostas de *eventos de letramento* para os quais suas *práticas de letramento* não oferecem suporte. Entendemos que muitas atividades trabalhadas pelos professores nas aulas observadas parecem oriundas de roteiros de conteúdos do curso superior ou mesmo de cursos de formação; em nossa compreensão, ao lançar mão desses roteiros, tais professores tendem a proceder a uma *transposição didática* que se institui com base em uma concepção de sujeito *abstrato e universal* e que revelam fragilidades na formação teórico-metodológica desses educadores.

Como observamos no capítulo 6, se as crianças, em suas *práticas de letramento comunitárias* não vivenciam a leitura de uma *fábula* ou de um *mito* como *evento de letramento*, parece certo que não ressignificarão suas práticas a partir de uma atividade da forma escolarmente estereotípica como descrevemos nesse capítulo. Essa condição parece ter um componente a mais: a impossibilidade de algumas crianças de lidarem com o *artefato* em razão do não domínio pleno do sistema alfabético.

Vale reiterar, ainda, que, em *comunidades de prática* específicas (WENGER, 1998), determinados usos da escrita não encontram sustentação, sobretudo no que diz respeito a *práticas de letramento dominantes*. Parece certo que a grande maioria das crianças que constituem a classe em que se deu o estudo estão inseridas em *comunidades de prática* na quais participam, ainda que precariamente, de *eventos de letramento locais*, o que provavelmente, justifique o alheamento de tais crianças às poucas propostas escolares de *eventos de letramento dominantes* e, por via de consequência, não se reconhecerem em *eventos de letramento* específicos.

Importa registramos, no entanto, que a resposta efetiva para esse desdobramento da questão de pesquisa parece ser o fato de que, nem em casa e nem na escola, as crianças participem efetivamente de *eventos de letramento* minimamente recorrentes. Há uma rarefação, em ambos os espaços, dos usos da escrita. Assim, parece certo que a

questão não se institui, nesse caso específico, na ressignificação das *práticas de letramento familiar*, mas, anteriormente, na ressignificação das *práticas de letramento escolar*: enquanto a valoração de usos variados da escrita não se instituir no espaço escolar, não será possível a esse espaço honrar – e muito menos fazê-lo criticamente – a condição histórica de disseminador dos *letramentos dominantes*. Encontramos na escola um ponto nevrálgico – vivências nesse espaço sinalizam dificuldades docentes no que diz respeito à efetiva apropriação dos *letramentos dominantes*. Arriscamos a compreensão de que, no espaço escolar objeto de estudo, há indícios de *letramentos dominantes*, mas seguramente eles não ancoram a prática cotidiana.

Assim, tendo presente as teorizações de Vigotski (1998 [1978]), parece evidente que se a escola não agir na Zona de Desenvolvimento Imediato da criança e de os professores não se assumirem como *agentes de letramento*, tal qual sugere Kleiman (2006) não haverá possibilidade de apropriação de novos saberes nas relações intersubjetivas. Não havendo um processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) construído a partir da Zona de Desenvolvimento Imediato (VIGOSTKI, 1998 [1978]) das crianças, não haverá hibridização entre suas *práticas de letramento* e as *práticas de letramento dominantes* (STREET, 2003a). Para que tal hibridização aconteça, no entanto, é preciso preliminarmente que os *letramentos dominantes* estejam *presentes* na escola.

Entendemos, finalmente, que importa haver novos estudos que focalizem a microsociologia e que desnudem situações similares a essa que, inferimos, estendem-se pelo Brasil afora. Fazer isso é demanda acadêmica e é demanda política, porque já transcendemos o tempo de *culpabilizar* escola e professores, sobretudo fazendo-o de nossos privilegiados espaços acadêmicos. Importa construir novas inteligibilidades – e essa é responsabilidade dos centros de pesquisa – que desvelem novos caminhos para fazer frente ao vazio que encontramos. Se há fatores macrossociológicos que *determinam* que essas populações não se apropriem dos *letramentos dominantes*, podemos incidir sobre fatores microsociológicos; do contrário, não parece haver razão para existência da escola nesses estratos sociais. A escola, nesses entornos, precisa de ajuda, e a Universidade não pode prosseguir em uma prática diletante, fazendo ouvidos moucos ao que ali se desenha.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Os números da cultura. BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Massagão. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. 2 ed. São Paulo: Global, 2003, p. 47-64.

ALMEIDA, Ricardo Luiz. A educação formal e as metáforas do conhecimento: a busca de transformações nas concepções e práticas pedagógicas. **Ciência e Cognição**. Ano 2. v. 6. p. 12-25. Disponível em www.cienciaecognic.org. Acesso em 12 de setembro de 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953/54]. p. 261-306.

BALTAR, Marcos Antonio Rocha . Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais. In: Silvana Serrani. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010.

BARTON, David. **Literacy** - an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

_____; HAMILTON, Mary. **Local literacies**. London and NY: Routledge, 1998.

_____; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional** – Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Massagão. **Letramento no Brasil**:

reflexões a partir do INAF 2001. 2 ed. São Paulo: Global, 2003, p. 47-64.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em ciências sociais. Em Tese (Revista eletrônica de pós-graduandos em sociologia política da UFSC. Vol. 2 n° 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.[www.emtese.ufsc.br]

Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa, 1970.

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; CRAWFORD, Tereza; GREEN, Judith L.; DIXON, Carol. Interactional ethnography: an approach to studying the socialconstruction of literate practices. **Linguistic and Education**, 11(4), p. 353-400, 2001.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith .L.; DIXON, Carol. Práticas de Letramento em Sala de Aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, n. 20(2), p. 7-38, 2007.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; EUZÉBIO, Michelle D.; GOULART, Anderson J. Psicolinguística aplicada: categorização dos usos da escrita, letramento e inserção social. **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Sociocognição e língua escrita**: uma discussão sobre implicações das fronteiras do conceito de letramento. 2009 (no prelo).

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: WITTRUCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, II**: metodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth; GOULART, Anderson Jair; MENDES, Angelita Darela. Letramento: uma discussão sobre grafocentrismo na microcultura. **Fórum Linguístico**. Florianópolis: PPGLg/UFSC, 2009.

FISCHER, Steven. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2. ed., 2004.

GEE, P.J. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2010.

GOODMAN, Yetta. The development of initial literacy. In: KINTGEN Eugene R.; KROLL Barry M.; ROSE Mike. **Perspectives on literacy**, 1998

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Fragmentos de histórias de leitura e escrita de professoras-alfabetizadoras na cidade de Campinas na contemporaneidade do século XX. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008, p. 41-61.

HALL, N., (1987). *The emergence of literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. In: **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz (Org.). **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993).

HAMILTON, Mary. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: Keynes, Milton (Org.) **Working papers of the global colloquium on supporting lifelong learning** [on-line]. UK: Open University, 2000a. [<http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>]

_____. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000b.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: Duranti, A. (Org) **Linguistic anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, (2001 [1982], p.318-342).

INAF BRASIL 2009. Disponível em <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em 20 de outubro de 2010.

JUNG, Neiva Maria; SEMECHECHEM, Jakeline. Eventos religiosos e suas práticas de letramento em comunidades multilíngues e multiculturais. **Fórum Lingüístico**. Florianópolis: PPGLg/UFSC, 2009.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1986.

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

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREIA, Manuel Luiz Gonçalves; KOCH, Frnaçoise (Orgs.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 08, 2007, p.409-424.

_____. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008, p. 17-37.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. Oxford/New York: Oxford University Press, 1998.

_____. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford/New York: University Press, 1993.

LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 2008[1995].

MACHADO, José Nilson. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, (2000 [1995]).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

McLAREN, Peter Lawrence. Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Political of Literacy. **Havard Educational Review**, v. 58, n. 2, p. 213-234, 1988.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MENDES, A. **Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos**. Tese de Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa** – características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração de Empresas, São Paulo, Vol.1, n.3, 2º Semestre/1996.

OLABUÉNAGA, José Ignacio Ruiz; ISPIZUA, Maria Antonia. **La decodification de la vida cotidiana**. Universidade de Deusto: Bilbao, 1989.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008, p.93-118.

OLIVEIRA, M. S. . Gêneros Textuais e Letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 10, p. 325-345, 2010.

PETIT-JEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. In: **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, p. 83-116, jul./dez. 2008 [1998].

PITT, Kathy. Family literacy: pedagogy for the future?. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary ; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSOWSKY, Andrey. **Heavenly readings**: Liturgical literacy in a multilingual context. *Multilingual Matters*, 2008.

SANTOS, I. B de Araújo. Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008, p. 119-140.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte:Lê, 2001 [1998].

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Literacy practices and literacy myths. In: Saljo, R. (Org.) **The written world**: studies in literacy thought and action. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn. **Multilingual literacies: reading and writing different worlds**. John Benjamins B.V., 2000, p. 17-29.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Brasil sobre o letramento**, outubro de 2003a.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Columbia: Teachers College, Columbia University, Vol. 5(2), 2003b, p. 77-99.

_____; LEFSTEIN, Adam. **Literacy: an advanced resource book**. London/New York: Routledge, 2007.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 4. ed., 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 8.ed., 2006 [1995].

_____. Letramento e formas de resistência à economia escriturística. **Fórum Linguístico**. Florianópolis: PPGLg/UFSC, 2009.

TINOCO, Glicia Azevedo. Mundos de letramento de professores em formação no agreste norte-riograndense. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008, p.63-92.

TUSTING, K. The new literacy studies and time: an exploration. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R (Orgs) **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1978].

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Entre discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese de Doutorado. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2007.

ZIGOURIS-COE, V. **Emergent Literacy**. FLaRE Document. Florida Literacy and Excellence Center. Orlando, 2001. Disponível em: <<http://flare.ucf.edu/Research/Emergent%20Literacy.pdf>>. Acesso em: 18 setembro de 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Internet:

<http://www.ipm.org.br/>

www.pisa.oecd.org

<http://www.escoladaponte.com.pt/>

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo **Usos sociais da escrita e na família e na escola: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis**, por meio das informações que recebi.

Ficaram claros, para mim, quais são os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Ficou evidente, também, que a participação de meu filho é livre de despesas e riscos, tendo em vista que será realizado, no estudo, um acompanhamento das atividades escolares realizadas pelas crianças na escola e entrevistas com os familiares, professores e funcionários da escola com o objetivo de estudar os usos da língua escrita que a crianças fazem em casa e na escola, ou seja, o que os alunos leem e escrevem, o que gostam de ler e escrever, em que lugares costumam ler mais, dentre outros. Sei, também, que esse estudo não tem por objetivo avaliar o desempenho escolar das crianças – se são ou não boas alunas –, nem mesmo analisar o acompanhamento dos familiares das crianças nos deveres de casa e na escola. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo.

Concordo, voluntariamente, que meu filho participe deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento que foi escrito e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como responsável pelo aluno participante da pesquisa, e outra com a professora-pesquisadora.

_____ Data ____/____/____

Assinatura do responsável pelo aluno

Nome: _____

Endereço: _____

RG: _____ Fone: _____

_____ Data ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

ANEXO B - Fábula *O peru medroso*

26

MONTEIRO LOBATO

diz: "Burro! Você é um burro!" e no entanto há outros burros que são verdadeiros Sócrates de filosofia, como o Conselheiro. Quando um homem quiser xingar outro, o que deve dizer é uma coisa só: "Você é um homem, sabe? Um grandíssimo homem!" Mas chamar de burro é, para mim, o maior dos elogios. É o mesmo que dizer: "Você é um Sócrates! Você é um grandíssimo Sócrates..."

A raposa sem rabo

Certa raposa caiu numa armadilha. Debatu-se, gemeu, chorou e finalmente conseguiu fugir, embora deixando na ratoeira sua linda cauda. Pobre raposa! Andava agora triste, sorumbática, sem coragem de aparecer diante das outras, com receio da vaia.

Mas de tanto pensar no seu caso teve a idéia de convocar o povo raposeiro para uma grande reunião.

— Assunto gravíssimo! — explicou ela. Assunto que interessa a todos os animais.

Reuniram-se as raposas e a derrabada, tomando a palavra, disse:

— Amigas, respondam-me por obséquio: que serventia tem para nós a cauda? Bonita não é, útil não é, honrosa não é... Por que, então, continuarmos a trazer este grotesco apêndice às costas? Fora com ele! Derrabemo-nos todas e fiquemos graciosas como as préas.

As ouvintes estranharam aquelas idéias e, matriças como são, suspeitaram qualquer coisa. Ergueram-se do seu lugar e, dirigindo-se à oradora, pediram:

— Muito bem. Mas cortaremos primeiro a sua. Vire-se para cá, faça o favor...

A pobre raposa, desapontada, teve de obedecer à intimação. Voltou de costas.

Foi uma gargalhada geral.

— Está explicado o empenho dela em nos fazer *mais* bonitas. Fora! Fora com a derrabada!...

E correram-na dali.

— Isso é bem certo — disse Dona Benta. Se uma pessoa que tem um defeito conseguisse que o mundo inteiro também tivesse o mesmo defeito, que acontecia, Pedrinho?

— Acontecia que quem não tivesse o tal defeito é que era o defeituoso.

— Exatamente. Há certos lugares aí pelo sertão em que todos os moradores ficam com uns enormes papos. Um dia um viajante entrou na casa duma família de papudos e viu na parede o retrato de um moço sem papo. "Quem é ele?" — perguntou. É a dona da casa respondeu: "Ah, esse é meu filho Totinho, no tempo em que era *defeituoso*". "E agora não é mais?" — perguntou o viajante. "Felizmente sarou" — respondeu a papuda. "Está já com o pescoço bem cheio, como o meu" — e alisou com a mão aquela papeira lustrosa...

O peru medroso

Gordo peru e lindo galo costumavam empoleirar-se na mesma árvore. A raposa os avistou certo dia e veio vindo contente, a lambar os beiços como quem diz: "Temos petisco hoje!"

Chegou. Ao avistá-la o peru leva tamanho susto que por um triz não cai da árvore. Já o galo o que fez foi rir-se; e como sabia que trepar à árvore a raposa não trepava, fechou os olhos e adorreceu.

O peru, coitado, medroso como era, tremia como varas verdes e não tirava do inimigo os olhos.

— O galo não apanha, mas este peru cai-me no papo já... — pensou consigo a raposa.

E começou a fazer caretas medonhas, a dar pinotes, a roncar, a trincar os dentes, dando a impressão duma raposa louca. Pobre peru! Cada vez mais apavorado não perdia de vista um só daqueles movimentos. Por fim tonterou, caiu do galho e veio ter aos dentes da raposa faminta.

— Estúpido animal! — exclamou o galo acordando. Morreu por excesso de

cautelos. Tanta atenção prestou aos arranhos da raposa, tanto atendeu aos perigos, que lá se foi, catrapus...

A prudência manda não atentar demais nos perigos.

— Eu conheci um homem assim — disse Dona Benta. Tomava um milhão de precauções para evitar males. Só bebia água filtrada. Andava pelo meio da rua para evitar que lhe caíssem sobre a cabeça os vasos de flor das janelas. Desinfetava as mãos sempre que dizia adeus a alguém...

— E que fim levou esse homem, vovó?
— Morreu de um desastre de aviação.
— Mas se ele tinha tanto medo de tudo, como teve coragem de voar?
— Ele não estava voando, meu filho. O avião caiu em cima dele, na rua.

O leão, o lobo e a raposa

Um leão muito velho e já caduco andava morre não morre.

Mas, apegado à vida e sempre esperando, deu ordem aos animais para que o visitassem e lhe ensinassem remédios. Assim aconteceu. A bicharada inteira desfilou diante dele, cada qual com um remédio ou um conselho.

Mas a raposa? Por que não vinha?
— Eu sei — disse um lobo intrigante, inimigo pessoal da raposa. Ela é uma finória, acha que Vossa Majestade morre logo e é bobagem andar a perder tempo com cacós de vida.

Enfureceu-se o leão e mandou buscar a raposa debaixo de vara.

— Então é assim que me trata, ó vilíssimo animal? Esquece que eu sou o rei da floresta?

— Perdão, Majestade! Se não vim até agora é que andava em peregrinação

pelos oráculos, consultando-os a respeito da doença que abate o ânimo do meu querido rei. E não perdi a viagem, visto como trago a única receita capaz de produzir melhoras na real saúde de Vossa Majestade.

— Diga lá o que é — ordenou o leão, já calmo.

— E combater a frialdade que entorpece os vossos membros com um "capote de lobo".

— Que é isso?

— Capote de lobo é uma pele ainda quente de lobo escorchado na horinha. E como está aqui mestre lobo, súdito fiel de Vossa Majestade, vai ele sentir um prazer imenso em emprestar a pele ao seu real senhor.

O leão gostou da receita, escorchou o lobo, embrulhou-se na pele fumegante e ainda por cima lhe comeu a carne.

A raposa, vingada, retirou-se, murmurando:

— Toma! Para intrigante, intrigante e meio...

— Bem feito! — exclamou Emília. Essa raposa merece um doce. E com certeza o tal lobo era aquele que comeu a avó de Capinha Vermelha.

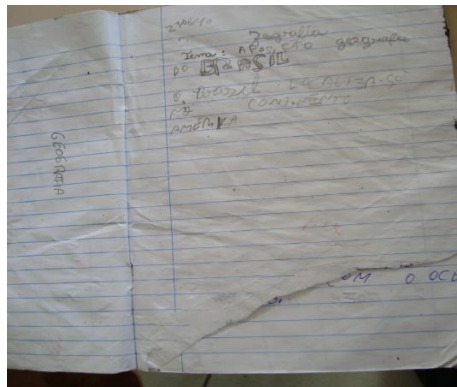
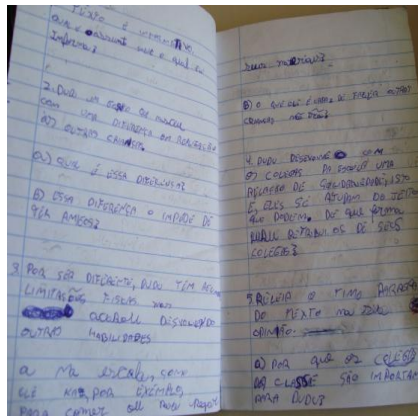
— Boba! Aquele foi morto a machadadas pelo lenhador — disse Narizinho.

— Eu sei — tornou Emília — mas nas histórias a matança nunca é completa. Nunca o morto fica bem matado — e volta a si outra vez. Você bem viu no caso do Capitão Gancho. Quantas vezes Peter Pan deu cabo dele? E o Capitão Gancho continua cada vez mais gordo e ganchudo.

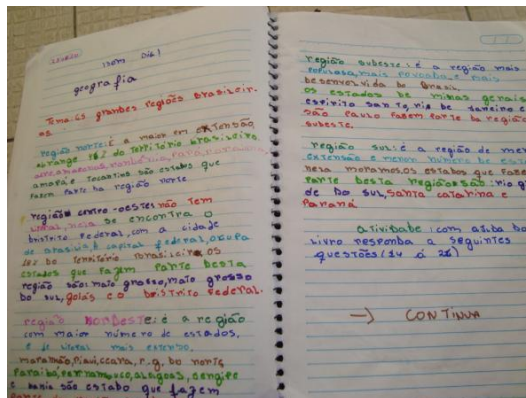
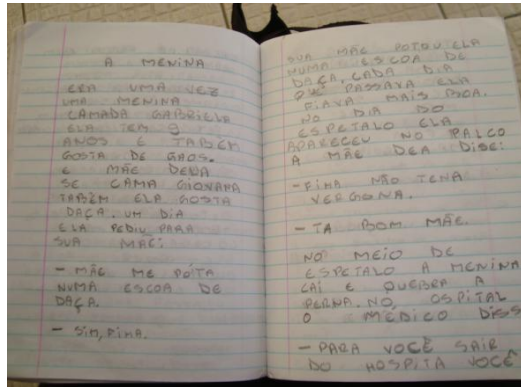
— Por que é, vovó, que em todas as histórias a raposa sai sempre ganhando? — quis saber Pedrinho.

— Porque a raposa é realmente astuta. Sabe defender-se, sabe enganar os inimigos. Por isso, quando um homem quer dizer que o outro é muito hábil em manhas, diz: "Fulano de Tal é uma verdadeira raposa!" Aqui nesta fábula você viu com que arte ela virou contra o lobo o perigo que a ameaçava. Ninguém pode com os astutos.

ANEXO E – Imagens dos cadernos de Gustavo



ANEXO G – Imagens dos cadernos de Laura



ANEXO I – Atividade sobre a fábula *O peru medroso*

Localização de informações:

Quem são os personagens do texto?

Por que o Peru ficou com medo?

Por que o galo ficou tão tranquilo?

O que a raposa fez?

Interpretação:

Por que a raposa percebeu que poderia pegar o peru, mas não o galo?

O que você entendeu por esta frase: “*A prudência manda não atentar demais nos perigos.*”

Reflexão crítica:

Você sabe o que é uma fábula?

Você já ouviu/leu fábulas antes? Onde?

Por que elas são escritas?

A frase ao final é a moral da fábula. O que ela tem a ver com a história?