

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JEMIMA QUEIROZ DA SILVA

DOS HÁBITOS AOS *HABITUS*: a (re) produção de sentidos no letramento escolar

João Pessoa

2014

JEMIMA QUEIROZ DA SILVA

**DOS HÁBITOS AOS *HABITUS*: a (re) produção de sentidos no
letramento escolar**

Dissertação apresentada ao curso de
mestrado do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito final para a
obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Fernando Cézar Bezerra
de Andrade

João Pessoa

2014

JEMIMA QUEIROZ DA SILVA

DOS HÁBITOS AOS *HABITUS*: a (re) produção de sentidos no letramento escolar

Dissertação apresentada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito final para a obtenção de grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 30 de agosto de 2012

Banca examinadora

Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade – PPGE/UFPB – Orientador

Prof^a. Dr^a. Ana Dorziat Barboza de Mélo – PPGE/UFPB – Examinadora interna

Prof^a. Ph. D. Maria de Lourdes da Trindade Dionísio – IE/UMINHO – Examinadora externa

João Pessoa

2014

Dedico esta dissertação à minha filha Giovana Hadassa, companheira de todas as horas, seu amor me traz vida.

Também dedico ao meu pequeno Benjamin, precioso, cujo nascimento aguardo em amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Autor da minha vida, porque sem Ele, nada do que foi feito se fez.

À minha mãe, Adna Maria, pelo exemplo de força, coragem e perseverança que me inspira todos os dias.

Ao meu pai, José Carlos, agradeço por me contagiar com a paixão pela Educação.

Ao meu amado Adriano, amor, cumplicidade e apoio. Amo-te.

Ao meu irmão Davi e a Meirhuska, pela alegria, companheirismo e força durante esta caminhada. Frida, pequena joia de titia.

À minha querida irmã Larissa, amor e amizade nos unem.

Ao meu irmão Eliakim e a Kalinne (Tia Ká), parceiros carinhosos e sinceros, sempre abertos à acolhida e a escuta.

Aos meus sobrinhos Yuri e Ikharo, rir é o melhor remédio.

A Tarciso, meu agradecimento pela amizade de uma vida.

Agradeço ao meu tio Aeudson e a minha tia Lourdinha, exemplos de trabalho e determinação.

À tia Jacy e Ari pelas orações e pelo amor.

À Dona Socorro, agradeço pelas orações e pelo exemplo de dedicação.

À Dani, pelos primeiros livros sobre letramento. Agora, novamente seus.

À Ana Paula, querida, agradeço pela escuta e partilha durante todo o mestrado. Admiração por toda vida.

À Lauricéia, pela doçura e pelo afeto nas palavras e atitudes.

Agradeço a Aluska por me fazer entender o valor de uma amizade.

A Pedro e a Ceíça pelo carinho.

Agradeço a Jorge, pela presença amiga e apoio constante.

À Tânia, agradeço pelo exemplo de dedicação em tudo o que faz.

Agradeço ao meu orientador Fernando Andrade pelas valiosas contribuições que tornaram possível o desenvolvimento e conclusão do trabalho.

Aos colegas da turma 30 do mestrado, pelas trocas de experiência e de conhecimento.

Aos professores da Linha Estudo Culturais pelas valiosas contribuições teóricas para este trabalho.

À professora Ana Dorziat pela avaliação que muito contribuiu teoricamente para o andamento deste trabalho.

À professora Maria de Lourdes Dionísio pelo modo carinhoso e profissional com que acolheu minha pesquisa.

Aos funcionários do PPGE, por atender prestativamente as nossas demandas.

E, por fim, à Capes pelo fomento financeiro.

RESUMO

O letramento escolar tem preconizado funções de leitura e de escrita cujos valores estão fixados no ideário das competências que ultrapassam os limites da escola e alcançam os espaços da vida cotidiana dos sujeitos, orientando não apenas eventos de comunicação, mas concepções sobre a natureza e as potencialidades da pessoa. Desse modo, o ensino da leitura e da escrita tem respondido ao modelo autônomo de letramento, que pressupõe haver apenas um modo de ser letrado, este, associado ao alcance de cidadania plena de direito e deveres, desenvolvimento e progresso individual e coletivo. O caráter impositivo desta prática configura-se como violência simbólica na medida em que exclui do sujeito a possibilidade de outras formas de relação com a leitura e a escrita, gerando matrizes de comportamento, *habitus*, marcadas pela aceitação das regras e das sanções do letramento escolar como neutras e universais. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral analisar, a partir dos sentidos atribuídos por um grupo de 11 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, de que modo o letramento escolar constitui-se em expressão da violência simbólica. Para tanto, adotamos como instrumento de coleta de dados, o Grupo Focal, a codificação da Teoria Fundamentada como método de tratamento dos dados e a Análise de Conteúdo, baseada na unidade de análise Tema, como estratégia para a análise interpretativa das falas no grupo. Os dados foram analisados e discutidos a partir dos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais, dos Novos Estudos sobre o Letramento, da Psicologia da Educação e de conceitos sociológicos de Pierre Bourdieu. Os resultados mostram que há manifestações de violência simbólica presentes na crença de que apenas o letramento escolar assegura um modo de vida superior, ascensão social e progresso pessoal; na naturalização das disposições da cultura escolar sobre a competência; nos valores adotados para medir-se a si mesmo e aos outros; na crença de que só pelo letramento escolar há a possibilidade de uma pessoa ser considerada plenamente funcional e adequada para viver em sociedade; na naturalização do esforço adicional que o grupo precisa empreender para adequar seu padrão linguístico ao normatizado pela escola; e no reconhecimento da superioridade do letramento escolar frente a outras formas de relação de escrita e de leitura, inclusive a de suas próprias experiências fora da escola. Diante disto, refletimos sobre as possibilidades de alcançar propostas de letramento na escola que desnaturalizem o discurso sedimentado sobre convicções acerca de uma cultura que, tomada presumidamente como legítima, é investida de privilégios, para dar visibilidade e relevância à multiplicidade de letramentos que se dão, inclusive, fora da escola.

Palavras-chave: *Habitus*. Letramento escolar. Violência simbólica.

ABSTRACT

The school literacy has advocated tasks of reading and writing whose values are determined in the ideals of the skills that go beyond the boundaries of the school and reach the spaces of everyday life of individuals, guiding not only communication events, but also conceptions of the nature and potential of the person. Thus, the teaching of reading and writing has responded to the autonomous model of literacy, which assumes there is only one way of being literate, this, combined with the range of full citizenship rights and duties, and developing individual and collective progress. The slam of this practice is characterized as symbolic violence insofar as it excludes the possibility of the subject of other forms of relationship with reading and writing, creating arrays of behavior, *habitus*, marked by the acceptance of rules and sanctions of schooled literacy as neutral and universal. Thus, this study aims at analyzing, from the meanings assigned by a group of 11 students in the 9th year of elementary school, how literacy in school is an expression of symbolic violence. To this end, we adopted as an instrument of data collection, the Focus Group, the codification of Grounded Theory as a method of data treatment and Content Analysis, based on the analysis unit theme, as a strategy for interpretive analysis of the speeches in the group. Data were analyzed and discussed from the theoretical assumptions of Cultural Studies, the New Literacy Studies, Psychology of Education and sociological concepts of Pierre Bourdieu. The results show that there are symbolic manifestations of violence present in the belief that only the school literacy ensures a superior way of life, social mobility and advancement personnel, the provisions of the naturalization of school culture on the jurisdiction, the values adopted to measure to yourself and others, in the belief that only by school literacy is the ability of a person be considered fully functional and suitable to live in society, the naturalization of the additional effort that the group needs to take to adapt their language to the standard regulated by the school , and in recognition of the superiority of school literacy to other forms of relationship of writing and reading, including your own experiences outside of school. Given this, we reflect on the possibilities of achieving literacy in school proposals that denaturalizes speech settled on beliefs about a culture that, presumably taken as legitimate, is invested with privileges, the visibility and relevance of the multiple literacies that take place, even outside of school.

Keywords: *Habitus*. School literacy. Symbolic violence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mito da pessoa letrada	33
Figura 2: Mito da Alfabetização	34
Figura 3: Disposições incorporadas das práticas escolares	42
Figura 4: Esquema da metodologia adotada na pesquisa	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PARTE I: DELINEANDO O LETRAMENTO ESCOLAR	14
1. O LETRAMENTO: INSCRIÇÃO E CONTEXTURA	16
1.1 A escolha no contexto: o letramento escolar	22
1.2 Hábitos do letramento escolar	29
1.3 As práticas individuais e condições gerais de existência: <i>habitus</i>	36
1.4 Sobre a legitimidade do <i>habitus</i> no letramento escolar: a violência simbólica	44
1.5 Entendendo o caráter intersubjetivo dos significados no letramento escolar	50
2. DESENHO METODOLÓGICO, TÉCNICA E ESCOLHA DOS SUJEITOS	56
2.1 Campo de pesquisa	57
2.2 Sujeitos de pesquisa	58
2.3 Sobre o Grupo Focal	60
2.4 Codificação a partir da teoria fundamentada	64
2.5 Análise dos dados: considerações procedimentais	67
PARTE II: (RE) PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO LETRAMENTO ESCOLAR	69
3. LEITURA E ESCRITA: O FUTURO COMO GARANTIA	71
3.1 Progresso pessoal	74
3.2 Ascensão social	77
4. MODO DE VIDA	82
5. AS PRÁTICAS DE ENSINO E A APRENDIZAGEM LETRADA NA ESCOLA ...	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	119

INTRODUÇÃO

O contexto atual das pesquisas sobre letramento no país tem levado em consideração a multiplicidade de olhares sobre o fenômeno, suas características, definições e o alcance de suas práticas na sociedade e na cultura. Inscrevem-se novos debates que deste modo, favorecem produções com efetivas propostas de ação aplicadas ao campo da leitura e da escrita.

Avaliando os estudos sobre o letramento, verificamos quão profícuo é o campo de estudo escolar pelo critério da relação com a linguagem, a dinamicidade dos conteúdos sociais e culturais e a inter-relação que há entre os elementos objetivos do signo e as interpretações subjetivas que são constituídas. São os modos de interação sujeito-mundo sendo observados a partir dos sentidos provocados pelo letramento.

Mais do que a decodificação de símbolos, tem-se considerado os efeitos da engrenagem que faz movimentar os significados de ser, de ter e de poder no letramento. De modo que definir pessoa letrada passa pelo viés da competência no modelo letrado da escola e da instituição do saber como marco identificatório de adaptação ao mundo em sua atual contextura, o que Scribner (1984) designa como metáfora do letramento como adaptação.

Escolhemos o tema letramento e o contexto escolar por considerarmos o alcance das condições de produção e circulação das regras de leitura e de escrita tais como têm sido dispostas na cultura, como produto da vida cotidiana (COSTA, 2005). Pois, como campo de significações, a escola fornece-nos aspectos relativos à questão das implicações na prática no dia a dia dos estudantes, das movimentações de comportamento e de discurso decorrentes da apropriação do letramento.

Na conceituação desse letramento tomamos Kleiman (2010), que o apresenta como “o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social. O elemento-chave é a escrita para a vida social” (p. 377).

A importância em identificá-lo em sua especificidade dá-se pelo enquadre teórico pelo qual nos orientamos nesta pesquisa. Ser parâmetro para uma definição de pessoa desenvolvida e capaz cognitiva, psicológica e socialmente suscita-nos

então, considerar, tal como propõe Street (2007) que há uma marcação ideológica no modelo de letramento específico da escola, designado de autônomo.

A compreensão do fenômeno é complexa por envolver a oferta de condições de existência a partir das relações com a leitura e a escrita escolarizadas. Visto que não apenas fornece habilidades práticas a partir dos códigos da língua, mas também, princípios norteadores que regem o modo de vida contemporâneo, tecnológico, científico e marcadamente orientado pela intimidade com o letramento escolarizado.

Nessa perspectiva, no jogo de palavras dos hábitos aos *habitus*, estamos reconhecendo nos hábitos do letramento escolar que os processos sistemáticos de inculcação do sistema de escrita e da ciência, como modalidade única de construção do conhecimento, produzem um efeito de matriz de disposições no contexto social, fazendo com que as aspirações de futuro e preferências de grupos de pessoas sejam postas apenas nas expectativas geradas por esse modelo de relação letrada.

Consideramos que esse processo de imposição dissimulada do letramento escolar, orientado no modelo autônomo, como modo legítimo de relação com a leitura e a escrita é violência simbólica, definida na pesquisa como o a privação escolar da igualdade de oportunidades, uma vez que as bases que sustentam o letramento escolar fundamentam-se num ensino com referências culturais e linguísticas criadoras de desigualdades entre os alunos, favorecendo quem por seu contexto cultural já tem familiaridade com as regras desse modelo.

Na sequência da relação proposta, os sentidos produzidos nesse sistema de disposições (que é contextual e aberto as dinâmicas históricas, sociais e culturais dos participantes) correspondem ao valor que o letramento escolar assume para os sujeitos da pesquisa, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais¹, de uma escola pública estadual de um bairro periférico da cidade de João Pessoa – PB. Desse modo, cumpre-nos demonstrar como a violência simbólica é revelada nos sentidos produzidos pelo grupo de estudantes.

Nesse sentido, esta pesquisa tem, como objetivo geral, analisar a partir dos sentidos atribuídos pelo grupo, como o letramento escolar constitui-se em expressão da violência simbólica.

Importa-nos descrever quais são os valores e os sentidos atribuídos ao letramento escolar; identificar quais são as práticas pedagógicas envolvidas no

¹ Segunda Fase do ensino fundamental, ou seja, da 5ª a 8ª série para sistemas com oito anos de duração, ou, do 6º ao 9º ano para sistemas com nove anos de duração.

letramento escolar; conhecer o alcance que o letramento escolar tem para o grupo em contextos não escolares; avaliar efeitos do letramento escolar na constituição de identidade dos participantes do grupo; identificar de que modo a violência simbólica se manifesta nas práticas letradas da escola.

No âmbito da relação teoria e prática, consideramos que há um fluxo de saberes entre sujeitos de pesquisa e pesquisadora. Desse modo, a trajetória dos adolescentes, suas falas e os sentidos contidos na análise do trabalho interessa-nos como um conhecimento de mundo produzido num dado campo cultural e social.

Sendo assim, em nosso percurso metodológico utilizamos como técnica de coleta de dados o Grupo Focal, por permitir-nos centrar o entendimento nos processos do grupo, a partir dos objetivos traçados, de modo que nos interessou o resultado proveniente de sentido que dele decorre. A partir da codificação na teoria fundamentada, lançamo-nos sobre o estudo da ação e dos processos, para identificar e definir o que emerge dos dados e, então, considerar, na análise de conteúdo, aspectos significativos dos sentidos atribuídos ao letramento escolar.

Esta dissertação estrutura-se em duas partes: “Referências teóricas e metodológicas sobre o letramento” e “(Re) produção de sentidos no letramento escolar”. A primeira parte foi organizada em dois capítulos. No primeiro apresentamos as bases teóricas da pesquisa, contextualizando o campo de conhecimento do letramento, referenciando as principais demarcações teóricas e acepções do termo em pesquisas realizadas tanto no âmbito nacional, quanto internacional. Delimitamos também dentro da contextura dos estudos sobre o letramento, o letramento escolar como modalidade a ser analisada e discutida. Deste modo, apresentamos o letramento escolar em sua configuração atual orientada no modelo autônomo (KLEIMAN, 2008) e as implicações que sua prática alcança objetiva e subjetivamente na vida dos sujeitos.

O percurso metodológico adotado é apresentado no segundo capítulo e descreve o Grupo Focal como método de coleta de dados, a codificação da Teoria Fundamentada como método de tratamento dos dados e análise de Conteúdo baseada na unidade de análise Tema.

Na segunda parte são apresentadas a análise e a interpretação dos dados coletados. São analisadas quatro categorias: “Leitura e escrita: o futuro como garantia”, “Modo de vida”, “As práticas de ensino e a aprendizagem letrada na escola” e “Conceito de pessoa”. Esta quarta categoria aparece como contraponto no

arranjo organizacional. Deste modo, temos, na Parte II, a organização do texto em três capítulos, que correspondem respectivamente às categorias identificadas, discutidas e analisadas.

Nas considerações finais, apresentamos as conclusões provenientes da análise dos dados e descrevemos os modos como o letramento escolar tem se constituído como expressão da violência. Mesmo cientes da provisoriedade das conclusões, traçamos observações acerca dos sentidos e dos processos envolvidos no conteúdo das falas e ainda, lançamos pontos de reflexão para pesquisas futuras no campo das práticas letradas na escola.

 PARTE I: DELINEANDO O LETRAMENTO ESCOLAR

ABC do Sertão*Luíz Gonzaga***Composição:** Zé Dantas / Luiz Gonzaga

Lá no meu sertão pros caboclo lê
 Têm que aprender um outro ABC
 O jota é ji, o éle é lê
 O ésse é si, mas o érre
 Tem nome de rê

O jota é ji, o éle é lê
 O ésse é si, mas o érre
 Tem nome de rê

Até o ípsilon lá é pissilone
 O eme é mê, O ene é nê
 O efe é fê, o gê chama-se guê
 Na escola é engraçado ouvir-se tanto
 "ê"

A, bê, cê, dê,
 Fê, guê, lê, mê,
 Nê, pê, quê, rê,
 Tê, vê e zê

Lá no meu sertão pros caboclo lê
 Têm que aprender outro ABC

O jota é ji, o éle é lê
 O ésse é si, mas o érre
 Tem nome de rê

O jota é ji, o éle é lê
 O ésse é si, mas o érre
 Tem nome de rê

Até o ípsilon lá é pissilone
 O eme é mê, O ene é nê
 O efe é fê, o gê chama-se guê
 Na escola é engraçado ouvir-se tanto
 "ê"

A, bê, cê, dê,
 Fê, guê, lê, mê,
 Nê, pê, quê, rê,
 Tê, vê e zê

A, bê, cê, dê,
 Fê, guê, lê, mê,
 Nê, pê, quê, rê,
 Tê, vê e zê

Atenção que eu vou ensinar o ABC
 A, bê, cê, dê, e
 Fê, guê, agâ, i, ji,
 ka, lê, mê, nê, o,
 pê, quê, rê, ci
 Tê, u, vê, xis, pissilone e zê

As definições e as práticas que sustentam a relação do sujeito com a leitura e escrita trazem consigo não apenas a demanda do domínio da técnica, mas, sobretudo dos vieses sociais e subjetivos que alcançam. Tem-se levado em consideração, atualmente, que as diferentes práticas de letramento são socialmente determinadas, e, conseqüentemente, o efeito no desempenho dos sujeitos varia conforme as diferentes aplicações (KLEIMAN, 2008).

Diante disto, nesta na parte temos como objetivo fundamentar teoricamente a temática do letramento escolar e suas articulações práticas na vida cotidiana dos sujeitos; definir os campos de circulação e os diferentes efeitos que provoca; bem como apresentar o percurso metodológico adotado para compreensão dos sentidos produzidos no letramento escolar.

Esta parte foi organizada em dois capítulos: o primeiro trata das questões teóricas mais amplas sobre a temática do letramento, da inscrição do letramento escolar no cenário social e cultural e suas conseqüências nas práticas individuais e condições gerais de existência, denominada de *habitus*; da violência simbólica como conseqüência do discurso de legitimidade no letramento escolar e as implicações intersubjetivas daí decorrentes. O segundo capítulo apresenta, o desenho da metodologia adotada na pesquisa, apresentando a técnica de coleta de dados (Grupo Focal) e sua fundamentação, a decodificação pela teoria fundamentada e a análise das categorias a partir da análise de conteúdo.

1. O LETRAMENTO: INSCRIÇÃO E CONTEXTURA

Tratar do fenômeno do letramento é levar em consideração a multiplicidade de olhares teóricos e conceituais que incidem sobre ele. Introduzido em nosso país a partir do campo da psicolinguística na década de 1980 (KATO, 1986) tem alcançado espaço social e na pesquisa em diversos campos de conhecimento.

A introdução recente do termo não invalida de modo algum a investigação em profundidade e as análises que vem ocorrendo nos últimos anos no cenário nacional. A trajetória que os estudos da leitura e da escrita têm tomado no Brasil demonstra que as transformações econômicas, tecnológicas, sociais, culturais e históricas desde o início do século XXI, assinalam um conceito de alfabetizar associado a um significado restrito a codificação e decodificação de símbolos. Assinar o próprio nome, escrever um bilhete ou uma lista de compras, poderá ser feito por alguém alfabetizado. Ainda assim, torna-se insuficiente para fazê-lo apto a circular para além do sistema alfabético de representação e responder às demandas da contemporaneidade.

Assim, a noção de letrado e iletrado vem designando, nas pesquisas acadêmicas, aspectos do aprendizado da leitura e da escrita nas dimensões individuais, no que tange as competências sociais e culturais, no que se refere às práticas coletivas. Este panorama retrata dois aspectos. O primeiro aponta para o esgotamento de demarcações teóricas educacionais sobre leitura, escrita e sociedade letrada. E o segundo evidencia a diversidade de modelos teóricos e de análise que norteiam e dão suporte as análises sobre o letramento.

Em se tratando do contexto de pesquisa e nas demarcações de teóricas no Brasil, pode-se verificar uma heterogeneidade de acepções do termo.

Assim, de acordo com Tfouni (2004), há uma distinção entre letramento e alfabetização: o termo alfabetização é atribuído ao âmbito individual, enquanto o letramento ao aspecto sócio histórico da aquisição da escrita, sendo letramento e alfabetização indissolúveis e ligado entre si mesmo com a ressalva de que um não substitui o outro, pois considera que pode haver letramento mesmo que não haja alfabetização. A autora salienta que o letramento é um *continuum* movimentado por forças sociais e históricas: por isso, cabe investigar tanto quem é quanto quem não é alfabetizado, num contexto social mais amplo.

Para a autora, as pesquisas sobre letramento,

[...] não se restringem somente àquelas pessoas que adquiram a escrita, isto é, aos alfabetizandos. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas também remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas ver quais as características da estrutura social tem relação com os fatos postos (TFOUNI, 2004, p. 21).

Já o posicionamento de Magda Soares (2004) é de que o letramento é uma consequência da apropriação efetiva da tecnologia da escrita, envolvendo uma variedade de habilidades de leitura e de escrita para diferentes propósitos.

[...] para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2004, p. 91).

Considerando as perspectivas de Tfouni (2004) e Soares (2004), o letramento é compreendido como os modos pelos quais as práticas de leitura e escrita integram-se às práticas sociais. Mesmo que difiram quanto à natureza, uma sócio histórica, outra tecnolinguística, respectivamente, ambas atribui ao letramento um caráter de maior complexidade e abrangência que a alfabetização.

Na diversidade de posicionamentos acerca da natureza, consequências e usos do termo letramento, Emília Ferreiro, afirma que leitura e escrita são construções sociais e têm sentido agregado a partir do contexto histórico, podendo variar conforme a época.

Vale salientar, entretanto, que mesmo fazendo referência ao termo letramento, Ferreiro (2003) defende que alfabetização já é suficiente para dar conta de responder aos requisitos de uma vida cidadã, pois, considera a alfabetização não como um estado, mas, sobretudo, como um processo.

Ele tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos mais facilidade para ler determinados textos e evitamos

outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia (FERREIRO, 2003, s/p).

Ao se referir a *literacy*, o faz conceituando-o como cultura escrita e defende que se inicia na vida da criança quando um adulto, por exemplo, lê em voz alta para uma criança.

Portanto, para a autora a coexistência dos termos alfabetização e letramento não tem sentido visto que “o processo de alfabetização é desencadeado como acesso a cultura escrita” (FERREIRO, 2002, p. 16). Neste sentido, a pessoa alfabetizada é aquela que pode circular eficientemente na rede de práticas sociais e culturais relacionadas a escrita e é capaz de produzir textos de acordo com as normatizações de adequação linguísticas ordenadas como válidas.

Seguindo o mesmo posicionamento Dalla Zen e Trindade (2002) apresentam a constituição do letramento decorrente do contexto histórico e o papel do discurso local como construtor desse conceito. Uma análise sobre letramento na visão das autoras passa por uma perspectiva cultural, “para que o mesmo sirva em contextos e épocas diversas. Com isso, passaríamos a nos preocupar com o modo como discursos sobre diversos tipos de letramento funcionam na sociedade” (DALLA ZEN; TRINDADE, 2002, p. 128,129). Compreendem que para todo estudo sobre o tema há que se observarem as novas tramas produzidas nos discurso atuais.

Como se pode observar, não há unanimidade para a aplicação dos sentidos do conceito letramento. Em virtude disto, podem-se assinalar pelo menos quatro campos teóricos nos quais estes posicionamentos estão arranjados. O primeiro deles se remete à linguística e neste a palavra letramento nomeia as características que fazem com que a língua escrita se diferencie da língua oral, ou seja, “remete para aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas da escrita” (SOARES, 2010, p. 57). Outro campo, o psicológico, emprega a palavra letramento para designação das habilidades cognitivas necessárias para compreensão e produção de textos escritos. Ainda há o âmbito educacional: neste, o letramento assinala as habilidades de leitura e de escrita nas demandas sociais que envolvem a língua escrita: é o conceito utilizado no Brasil para orientar as práticas educacionais, as políticas públicas e os mecanismos de avaliação de desempenho e os parâmetros curriculares. O quarto campo teórico, o antropológico, define o letramento como as práticas sociais de leitura e de escrita.

Sob a perspectiva do campo teórico antropológico fazemos referência aos relevantes estudos desenvolvidos no cenário internacional, que se apoiam nos conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento (HEATH, 1982, 1983; STREET, 1984, 1995).

Assim, por eventos de letramento, denomina-se “[...] qualquer situação em que um suporte torna-se parte integrante de uma interação entre participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 93). Ou seja, em qualquer espaço social, a análise dos eventos de letramento ocorre levando em consideração os aspectos de interação entre sujeitos, o material escrito e as várias formas com que os sujeitos interagem com esse material. As interações verbais que evidenciam a negociação de significados e os efeitos de sentido que constituem o texto. Logo, compreender quais os efeitos que determinado evento de letramento provoca implica articular a localização sociohistórica das práticas culturais e as instituições que o produzem, confrontando-as com as relações de poder que vigoram nesse contexto.

Na perspectiva sociolinguísta de Heath (1982), em qualquer espaço social, a análise dos eventos de letramento ocorre levando em consideração os aspectos de interação entre sujeitos, o material escrito e as várias formas com que os sujeitos interagem com esse material, ou seja, as interações verbais que evidenciam a negociação de significados e os efeitos de sentido que constituem o texto.

Já as práticas de letramento estão situadas num contexto mais amplo que os eventos de letramento. Pois, reportam a uma concepção cultural mais ampla de modos de expressão, em contextos culturais, da leitura e da escrita. Enquanto os eventos de letramento são fenômenos diretamente observáveis, as práticas de letramento abrangem o campo dos processos internos tais como valores, atitudes e sentimentos muitas vezes inconscientes nas interações sociais (STREET, 2005).

A perspectiva de letramento proposta por Street (1995), ao qualificar o uso da língua como processo substancialmente social, assume a insuficiência dos elementos linguísticos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e concebe o fenômeno do letramento a partir das estruturas culturais, econômicas, sociais e políticas de princípios normativos partilhados pelas pessoas e pelas disposições relacionais e de lugar.

A partir dos argumentos de Kleiman (2008), tratamos o modelo autônomo como aquele que “pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a

civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 2008, p. 21). Destacamos ainda que desde o século passado, a prática escolar é orientada pelo modelo autônomo de letramento, que designa um processo de interpretação cuja direção se fundamenta no funcionamento lógico interno ao texto escrito.

As disposições desta forma de letramento têm por princípio regulador a visão e divisão por categorias de percepção, atribuindo valor a apenas uma maneira de relação com o conhecimento letrado, a homogeneidade da tecnologia da leitura e da escrita para o progresso a favor da produção tecnológica e científica.

Ficam de fora saberes que não condizem com as disposições autônomas, tais como as especificidades regionais e culturais de sociedades com costumes e linguagens distintas, pois “o desenvolvimento de habilidades cognitivas que o modelo autônomo de letramento atribui à escrita é consequência da escola” (Ibid., p. 25). O domínio da escrita caracteriza-se como um “poder libertador do sujeito; a escrita ampliaria as possibilidades cognitivas” (Ibid., p. 26).

Já sobre a dimensão social do modelo ideológico, Mortatti (2004) observa que:

[...] o modelo ideológico enfoca a dimensão social do letramento, apresentando diferentes versões em que o conceito de letramento se fundamenta, ou [...] em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento da sociedade [...], ou em seu poder revolucionário, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas [...] (MORTATTI, 2004, p. 103,104).

Logo, neste modelo estão as suposições ideológicas da cultura dominante presentes em suas práticas, sob o pressuposto da neutralidade e verdade universal. Destacamos aqui, a imposição das normas de alfabetização e letramento do ideário ocidental, tecnológico e cientificista, a classes sociais ou grupos culturais que priorizam ou utilizam outras formas de relação com a leitura e a escrita. Tal como propõe Ribeiro (1999), acerca da cultura dominante:

[...] nela se ignoram ou “se ocultam” as relações sociais concretas, os conflitos de ordem política que determinam usos específicos da escrita em diferentes sociedades ou em diferentes grupos dentro de uma mesma sociedade (RIBEIRO, 1999, p. 31-32).

Disto nos vale a compreensão de que a perspectiva ideológica contrapõe-se ao modelo autônomo, na medida em que leitura e escrita devem ser entendidas pelos

valores que assumem num espaço e tempo determinados e, por isso só podem ser compreendidos pelas relações de poder que fundamentam os contextos em sua prática ocorre. Nas palavras de Kleiman (2008), este modelo “ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas” (p. 21).

Certamente deste entendimento tem-se uma ruptura da dualidade: momento de aprender e momentos de se fazer uso do que se aprendeu. Sobre isto, Street (2003) refere:

Se, por um lado, muitos educadores e idealizadores de políticas vêem o letramento como sendo uma habilidade meramente neutra, igual em qualquer lugar e a ser distribuída (quase que injetada em alguns discursos baseados em ideias 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. (STREET, 2003, p.10).

A partir destas referências assumimos uma opção conceitual de letramento que não exaure as possibilidades de uso da palavra, definindo-o como as práticas sociais de leitura e de escrita e os valores que lhes são atribuídos na cultura (KLEIMAN, 2008; STREET, 1984).

Adotamos a perspectiva abrangente de Street (1984), que a partir dos modelos ideológico e autônomo guia as reflexões sobre o material empírico desta pesquisa. É preciso referir que a abordagem teórica assumida sintoniza-se aos *New Literacy Studies* (NLS)², os quais têm seus fundamentos no significado social do letramento, direcionando o olhar para “os usos que deles fazem os indivíduos e suas funções para grupos específicos” (MARINHO, 2010, p. 77).

Fundamentamo-nos nestes modelos pela sua ampla utilização, no meio acadêmico, como base para pesquisas em que as práticas de letramento são estudadas como práticas discursivas que não podem ser tratadas como produtos apenas da tecnologia de alfabetização.

² Novos Estudos do Letramento é um nome dado a uma linha de pesquisa que vem se desenvolvendo há pelo menos 20 anos. A maior parte deste trabalho está na tradição da etnografia, uma abordagem para a pesquisa antropológica projetada para aprender sobre o comportamento social e cultural. Psicólogos, linguistas e antropólogos têm sido envolvidos neste trabalho, tais como, Heath (1983), Street (1984) e Barton e Hamilton (1998).

Não pressupõe esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (KLEIMAN, 2008, p. 21).

Consideramos assim, um contexto mais amplo do que a aquisição de habilidades em sala de aula: elas têm uma direção e um sentido social e cultural. Para além da técnica, é possível, portanto, observar as implicações sociais, culturais, educacionais e identitárias das práticas de letramento que investigamos.

1.1 A escolha no contexto: o letramento escolar

As propriedades desses modelos indicam o lugar de onde analisamos os efeitos de uma modalidade de letramento: o escolar (que responde atualmente às características autônomas), tomando como referência toda contingência teórica que o modelo ideológico evoca. A respeito desta escolha, Street (2007) declara:

Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2007, p. 466).

Salientamos, entretanto, que a extensão com que o letramento é tratado como dominante é apenas mais uma variedade “e que a questão de como ele se tornou o padrão é igualmente uma questão de poder” (Ibid., p. 472). Evidencia-se o caráter ideológico destas relações e a necessidade em se aprofundar em pesquisa e investigação sobre as bases que sustentam e disfarçam o conceito e suas variáveis.

Estudos realizados no contexto brasileiro sobre o tipo de letramento que orienta as práticas escolares revelam uma situação semelhante aos resultados encontrados em pesquisas norte-americanas (HEATH, 1982, 1983) e,

[...] mostram com clareza que o modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessário para desenvolver o aluno, em última instância, como objetivo final do processo [...] (KLEIMAN, 2008, p. 44).

Essas práticas escolares estariam, segundo Kleiman (2008), fundamentadas por ações de letramento ideologicamente definidas, que orientam o “aluno por trilhas previamente determinadas em função de sua classe social [...] não em função de sua inteligência ou potencialidade. Essas trilhas efetivamente reproduzem as desigualdades do sistema” (p. 44).

Mortatti (2004) adverte, contudo, que a introdução do letramento nas práticas escolares não deve ser confundida como mera substituição do termo alfabetização. Tampouco alfabetização é condição necessária para o letramento. Na escola, a relação alfabetização e letramento é complexa e por isso envolve cuidados no trato com o tema.

A partir deste entendimento faz-se importante uma distinção entre o letramento escolar, alfabetização e letramento não escolar. Essa diferenciação tem sido necessária e é explicada tomando como fundamento os conceitos de eventos e práticas de letramento, que por sua multiplicidade e diversidade são parte integrante da vida social dos sujeitos.

Incide assim, numa pedagogização do letramento, pois, na medida em que as práticas sociais do letramento ganham, na escola, um formato pré-determinado, passam a constituir normatizações e imperativos didáticos curriculares específicos: organizados, selecionados e rotinizados. Nesse sentido, Soares (2003) assegura que:

[...] práticas de letramento a ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais do letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos; práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas em manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizadas; práticas de letramento adquiridas são aquelas que, dentre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola (SOARES, 2003, p. 107-108).

Esta afirmativa aponta para o modo como o letramento é ensinado e aprendido nas escolas brasileiras: o de uma imagem idealizada, construída sob as bases do valor intrínseco atribuído à escola e da legitimidade de sua autoridade pedagógica. E, pelas expectativas que lhe são atribuídas, ultrapassa os limites da escola e produz efeitos na vida para além das salas de aula.

Considera-se que “[...] a aquisição da escrita e posteriormente, a aquisição por meio dela de novos corpos de conhecimento são as atividades que constituem a essência da escolarização nos moldes ocidentais”, incidindo num denominador de *status*. Isso tende provocar um esborramento dos códigos escolares pedagógicos do letramento escolar a contextos não escolares, disseminando um conceito e uma imagem de único conhecimento válido. Assim, o que deveria responder como *um* modelo passa a ser apreciado como o modelo (RIBEIRO, 2003, p. 48).

Isto permite refletir sobre o papel de preservação e transmissão cultural da educação, particularmente a educação formal, visto que envolve uma seleção e uma reelaboração dos conteúdos culturais a serem transmitidos. Desse modo,

[...] o conceito de letramento encerra, sem dúvida, um grande potencial para a reflexão sobre a educação escolar, indo além, inclusive, das questões específicas da língua portuguesa. Na sua acepção mais ampla, que remete às habilidades de compreensão e produção de textos e aos usos sociais da linguagem escrita, o letramento pode ser tomado como importante eixo articulador de todo o currículo da educação básica. Entretanto, o vigor do conceito de letramento para reflexão pedagógica não reside apenas no reconhecimento da centralidade da leitura e da escrita no interior da própria escola, mas principalmente no fato de que ele instiga os educadores – e a sociedade de maneira geral – a refletir sobre a relação entre a cultura escolar e a cultura no seu conjunto, sobre as relações entre os usos escolares e os demais usos sociais da escrita (RIBEIRO, 2001, p. 287).

O que se evidencia aqui é o letramento escolar não é um mero instrumento de comunicação; antes, representa um tipo de realidade produzida e reproduzida discursivamente na cultura. Como tal, faz parte de um sistema de significações que dão função e sentido à maneira que vemos o mundo, nos comportamos e significamos o comportamento dos outros. Afirmamos nisso o caráter ordinário da cultura e a

funcionalidade do letramento escolar como elemento do processo de formação de valores no coletivo.

Para estes enquadres, recorreremos a uma definição de cultura como uma produção de sentidos forjada pelas atividades humanas, em que o letramento escolar constitui-se como um produto cultural que corresponde a manifestações das vivências na experiência historicamente localizada. E, para entendê-lo é preciso descrever as relações internas e externas a sua produção (WILLIAMS, 1992). Pois, partindo do reconhecimento de que os olhares e as práticas de letramento são múltiplos, a depender do contexto e dos valores atribuídos a ele, o letramento escolar é produtor e produto dos discursos que o originam.

Assim, quando propomos olhar o fenômeno do letramento escolar nos interessa o conceito de cultura que marca o campo dos Estudos Culturais:

[...] como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como material de nossas vidas cotidianas, como base de nossas compreensões mais corriqueiras. [...] tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições, e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.) (COSTA, 2005, p. 109).

Mas, em que implica fazer uma leitura do letramento escolar a partir desta concepção de cultura? Primeiro, pelo reconhecimento do letramento como um ritual social na produção de objetos, bem como na produção de realidade. Pois, à medida que a relação entre a linguagem e os objetos descritos por ela tem sido revistos, abre-se possibilidade de

Descubrir los vínculos estrechos y poderosos que mantiene la escritura con la construcción de *identidades personales y sociales* (del lector y del autor) y con el *ejercicio del poder* (de um grupo social sobre otro, dentro de um orden establecido pero con luchas internas). Más que nunca, en una comunidad letrada –parafraseando a Jorge Luis Borges– somos lo que hemos leído y escrito, y valemos lo que somos capaces de hacer leyendo y escribiendo ³ (CASSANY, 2011, p. 2).

³ Tradução livre: Descobrir os vínculos estreitos e poderosos que mantém a escrita com a construção de identidades pessoais e sociais (do leitor e do autor) e com o exercício do poder (de um grupo social sobre o outro, dentro de uma ordem estabelecida, mas com muitas lutas internas). Mais do que nunca, em uma comunidade letrada – parafraseando Jorge Luis Borges – somos o que temos lido e escrito, e valemos o que somos capazes de fazer lendo e escrevendo.

Reconhecemos a concepção de que a prática letrada é sempre ação e se delinea em modos de ação dos sujeitos sobre si mesmos e sobre os outros pela linguagem, cujo foco de interesse se fundamenta nos processos interacionais que vigoram entre os sujeitos e que podem conformar as realidades e as identidades sociais.

Outro ponto a considerar é que o letramento escolar faz parte da ordem discursiva da escolarização e das regras de seu jogo de linguagem. A esse respeito recorreremos à noção de 'texto' utilizada por Frow e Morris (2008), na designação das práticas, dos mecanismos institucionais e dos diversos modos de atividades exigidas por elas. De modo que, quando estabelecemos o letramento escolar na dinâmica do quadro cultural, o fazemos levando em conta muito mais que "um lugar no qual os significados são construídos, como num único nível de inscrição (redação, fala, filme, vestuário, e assim por diante)" (FROW; MORRIS, 2008, p. 326), o sentido é distanciado do reducionismo a um único "artefato". Destacamos com isto que letramento escolar pode ser abstraído em cada momento de sua circulação, permitindo observar as corporificações presentes no "texto", ilustração da vida subjetiva das formas sociais nas quais se insere.

Utilizamos essa concepção por sua inserção nos Estudos Culturais contemporâneos, uma vez que interessa a esse campo "o estudo da produção, da recepção e do uso situados de variados textos, e da forma como eles se estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu" (GIROUX, 1995, p. 98).

Isso nos possibilita olhar o fenômeno pela ótica dos pressupostos do modelo ideológico: práticas letradas são expressões culturais e de ordenamentos de poder numa sociedade (KLEIMAN, 2008).

Sobre a variedade das práticas de leitura e a escrita assumimos os princípios formulados por Barton e Hamilton (1998). A saber:

1. Entendemos melhor o letramento se o concebemos como um conjunto de *práticas sociais*.
2. Existem diferentes formas de letramentos associados a diferentes âmbitos da vida.

3. As práticas de letramento estão organizadas por instituições sociais e relações de poder, de modo que algumas são dominantes, visíveis e influentes que outras.

4. As práticas de letramento cumprem um propósito específico e formam parte de objetos sociais e práticas culturais mais amplas.

5. O letramento está situado historicamente.

6. As práticas de letramento se alteram e as novas formas se adquirem frequentemente a partir de processos de aprendizagem informal e de atribuição de significado.

Portanto, consideramos a interação contínua entre a articulação, conjuntura, hegemonia, ideologia, identidade e representação com os elementos social e ideológico do texto cultural que investiga o letramento escolar.

A partir deste argumento, levanta-se uma questão importante e crucial: levando em consideração, o letramento escolar como produto das estruturas de poder numa sociedade que nomeia e produz efeitos de posicionamentos de sujeitos desejáveis, como apreciar a esfera do que é individual?

Entendemos a escola como reprodutora de um arbítrio cultural dominante (BOURDIEU, 2009), o que não implica em considerar amorfo o funcionamento do psiquismo. Como exemplo disto, citamos a publicação de 1976 de Bourdieu intitulada “Anatomia do gosto”⁴, que ao tratar das tendências e variedades das práticas culturais entre os grupos, afirma que as variações de gostos e estilos desenvolvidas em cada indivíduo tem ligação com as trajetórias sociais vividas por ele, envolvendo interiorização e identificação de formas de conhecimentos e práticas específicas, relacionando a reciprocidade de influências entre as estruturas mentais e a sociedade na constituição do mundo simbólico do sujeito e suas representações na cultura.

À produção cultural do gosto e o letramento escolar fazemos referência análoga. Pois, na medida em que o campo de oferta de significados que a escolarização oferece: as estruturas, os conteúdos, os métodos de ensino e avaliativos dos processos escolares, são tanto quanto o gosto cultural “resultado de

⁴ BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. Anatomie du gout. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 2, n. 5, outubro, 1976, p. 4-112

um feixe de condições materiais e simbólicas acumuladas no percurso de nossa trajetória educativa” (SETTON, 2008, p. 50).

Não se trata de argumentações circulares, antes, do reconhecimento de um tipo de relação de poder em uma manifestação específica de cultura escolar. Por essa razão é que o entendimento do alcance do letramento escolar apoia-se na compreensão de que este se inscreve numa cultura de racionalidade. Uma vez que

Entendemos mejor la literacidad como un conjunto de *prácticas sociales*, que podemos inferir a partir de *hechos de escritura*, que están mediados por *textos escritos*; Hay varias formas de literacidad asociadas a diferentes ámbitos de la vida; Las prácticas de literacidad están gestionadas u organizadas (*patterned*) por instituciones sociales y relaciones de poder, de manera que algunas son más dominantes, visibles e influyentes que otras; Las prácticas de literacidad cumplen propósitos específicos y forman parte de objetivos sociales y prácticas culturales más amplias⁵ (CASSANY, 2008, p. 8).

De acordo com exposto acima, podemos afirmar que os percursos e modos de relacionamento na escola do saber e do ensino, não podem incorrem no risco da unilateralidade, numa única possibilidade de ação e consequência. Pois, mesmo diante de disposições sociais que tendem a conformar os modos de ensinar e aprender e que ofertam representações para o delineamento das identificações, reconhecemos aqui, a especificidade e a historicidade do letramento escolar, as relações institucionais e a biografia dos sujeitos envolvidos.

Isso porque mesmo vivendo em espaços híbridos, as pluralidades locais recebem influências de contextos mais gerais (TRINDADE, 2008). De tal modo “que quando uma prática global de letramento se transforma em uma prática local, ela é hibridizada, adaptando-se à nova realidade e a dos seus novos usuários” (p. 31). Estamos enfatizando a importância em se relacionar os aspectos e componentes locais com as experiências dos indivíduos ao lançarmos olhar sobre letramento.

Assim, “investigar o letramento como uma ‘atividade humana concreta’, envolve não somente o que as pessoas fazem com o letramento, mas os valores que são

⁵ Tradução livre: Entendemos melhor o letramento como um conjunto de práticas sociais, que podemos inferir a partir das práticas de escrita, que estão mediados por textos escritos; Há várias formas de letramento associadas a diferentes âmbitos da vida; as práticas de letramento são geradas ou organizadas (*patterned*) por instituições sociais e relações de poder, de maneira que algumas são mais dominantes, visíveis e influentes que outras; As práticas de letramento cumprem propósitos específicos e formam parte de objetivos sociais e práticas culturais mais amplas.

aplicados e as ideologias que o cercam" (BAYNHAM, 1995, p. 1). De modo que, discutir e problematizar conceitos estabelecidos e aparentemente naturais tais como letrado e não letrado, leitura culta e leitura popular, passa pelas qualificações e valorações das comunidades letradas, bem como de seus indivíduos nos âmbitos da vida pública e privada.

Quando apresentamos o letramento como uma construção sociopolítica, desenvolvida e moldada para servir a um propósito social na criação ou manutenção de significados, implica para nós, em pesquisa, tomar como ponto de partida para análise, seu contexto de uso, por causa dos hábitos de utilização da linguagem, dando visibilidade as demandas e processos nos quais está construído (BAYNHAM, 1995).

1.2 Hábitos do letramento escolar

O fenômeno do letramento vai além do perímetro demarcado pelas salas de aula da escola, pois toma como arcabouço de interpretação do texto e do contexto, o meio social e cultural. As significações estão impregnadas nos comportamentos escolares, nas suas práticas e são constantemente postas na circulação dos sentidos de um letramento específico, este ligado diretamente aos ideais de progresso, mobilidade social e desenvolvimento.

Quando analisamos as contribuições dos Estudos Culturais para a área educacional, verificamos a considerável ampliação, para além da esfera escolar, das noções de currículos, educação e pedagogia. O sentido tem sido da desnaturalização de teorias dos discursos e teorias de disciplinas instaladas no aparato escolar; “a visibilidade dos discursos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação” (COSTA, 2005, p. 114). Por isso nossa discussão considera as práticas escolares como produtoras de significados, sua imersão em relações e redes de poder e verdade e os discursos circulantes que legitimam certos modos de representação, por exemplo, de ser menino ou menina, estudante, professor.

Então, a escola na atualidade, a partir das ações pedagógicas, faz circular discursos, modos de produção de conhecimentos e regras de condutas que são adequados ao sistema social e cultural vigente (GENTILI, 2001).

Mortatti (2004) argumenta que mesmo que a escola trabalhe dentro de parâmetros de letramento as atividades de leitura e de escrita,

No contexto escolar, esses eventos e práticas se tornam objetos de ensino e aprendizagem submetidos a uma organização sistemática e metódica, mediante processo de seleção e estabelecimento, de acordo com critérios pedagógicos, de conteúdos e atividades a serem desenvolvidos e avaliados, visando alcançar um objetivo primordial a aprendizagem por parte do aluno (MORTATTI, 2004, p. 113-114).

São práticas que podem estabelecer uma percepção de realidade que normatiza e naturaliza conceitos e atitudes, por meio de ações pedagógicas, entre elas a relação com a leitura e a escrita, constroem funções classificatórias de ser e de agir, a serviço de interesses políticos ou econômicos, exercendo um poder pelo controle da produção de sentidos (PATTO, 2000).

Na reflexão sobre escola, cultura e modalidades de pensamento, citamos Oliveira (2008), que assim pondera

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência como modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, na escola o conhecimento em si mesmo é objeto da ação dos sujeitos envolvidos independentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos. As práticas escolares favorecem, portanto, o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva. Favorecem, também, o aprendizado de formas de controle e produção cognitiva, as quais são componentes das tarefas escolares (OLIVEIRA, 2008, p. 156).

Nisto, se verifica que a leitura não representa simplesmente mera decodificação de símbolos gráficos. Antes se configura como um processo de interação entre leitor e texto, havendo interpretações dos conteúdos pelo leitor. Desse modo, segundo Scholze (2007), aqueles que detêm a competência da leitura e da escrita poderão facilmente circular por uma sociedade letrada, tendo participação mais efetiva na produção dos considerados bens culturais. A autora ainda afirma que as aulas de leitura e escrita resultam em bem mais que o domínio dos códigos de textualização. Os educandos aprendem a construir identidades a partir das representações de ser humano e do mundo presentes no texto que leem.

É nesse aspecto que a escola e suas práticas de letramento conferem valor aos sujeitos. Obviamente nessa relação escola-sujeito há todo um contexto de

referências culturais e intenções de legitimação de uma cultura dominante. Sobre isso, afirmam Nogueira e Nogueira (2010),

A escola cumpriria, portanto, a um só tempo, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato de os alunos que dominam por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, graças a isso, tendem a alcançar o êxito escolar, serem aqueles pertencentes as classes dominantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2010, p. 39).

Esse mecanismo da escola é contraditório porque exclui os que não são feitos para ela, e ainda assim, continua mantendo-os em seu interior, oferecendo um ensino sem valores pessoais e de mercado. O pensamento descontextualizado, a ação metacognitiva, o aprendizado de maneiras de controle da produção cognitiva, são favorecidos por essa prática escolar (OLIVEIRA, 2008).

Quanto ao sentido político e ideológico do ensino da língua portuguesa citamos Soares (2001) que argumenta:

[...] é o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas, provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades na aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada (SOARES, 2001, p. 17).

A partir deste entendimento, o letramento escolar toma forma e significado do prestígio da norma socialmente predominante. Por isso, trata-se de entender a aquisição e o uso da leitura e da escrita como um processo que envolve: o que, como, para quem e por quê.

Na busca dessa compreensão, Street (2010) argumenta como é que os indivíduos articulam em suas vidas o letramento escolar às práticas cotidianas e declara que adquirir letramento na escola não quer dizer utilizá-lo em outra situação. Pois, um tipo de letramento pode ser selecionado para atender uma necessidade, no entanto, não significa poder transferi-lo para outro contexto.

Apoiados nesse princípio, endossamos que não há uma maneira única de ler e de escrever, mas que cada cenário social desenvolve maneiras distintas, específicas

e contextualizadas de conceber o letrado e as utilidades sociais das ferramentas do ler e do escrever. Importa considerar também os sentimentos e as atitudes que aproximam ou afastam os indivíduos da cultura letrada dominante, e em como essa dimensão afetiva atua na construção das identidades letradas, que estigmatizam a imagem social das pessoas.

Sobre isso, citamos Inês Signorini (2008), quando esta assinala a crença de que o letrado, neste caso o escolarizado, está “melhor capacitado que o não letrado (ou menos escolarizado) para raciocinar/ agir/ avaliar de forma menos ‘grosseira’ e assim ter uma forma não tão precária de entende o que tá se passano a seu redó” (SIGNORINI, 2008, p. 177).

Figura 1 - Mito da pessoa letrada



Fonte: <http://educacaoes.blogspot.com/2010/03/solucao-esta-na-educacao.html>

A figura 1 ilustra a afirmação da autora e comunica uma prática cuja ideia é a de que o sujeito estará mais bem capacitado para responder racionalmente, com ações lógicas quanto maior for o seu nível de escolarização. Corroborando com esta crença do letrado como melhor capacitado, referimos o “mito do letramento”, uma ideologia cuja premissa está em que o pensamento transformado pela escrita tem como consequência efeitos positivos e desejáveis que seriam não apenas no âmbito cognitivo, mas alcança o âmbito social (KLEIMAN, 2008). São eles:

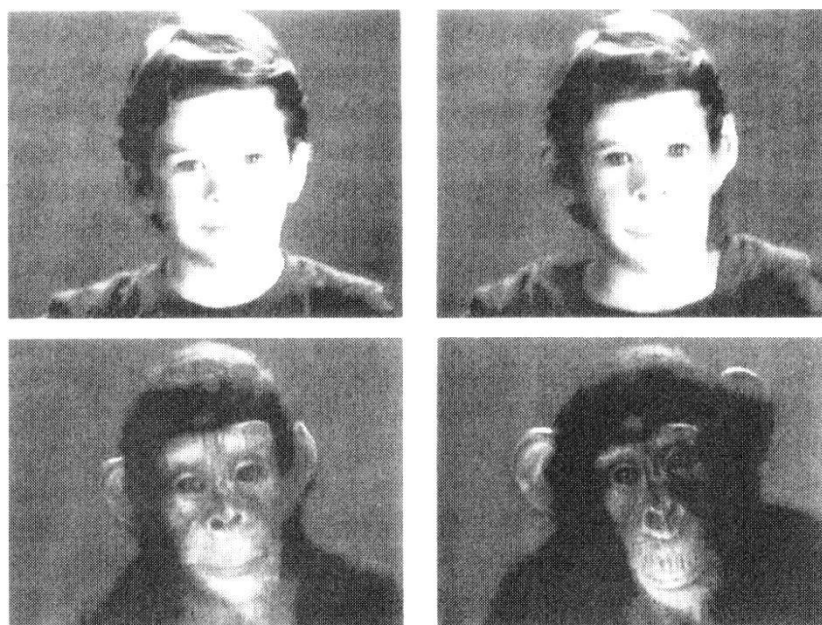
Efeitos que garantem a manutenção das características da espécie [...]; Efeitos que garantem a modernidade [...]; Efeitos que determinam a ascensão e mobilidade social [...]; Efeitos nos macroprocessos de desenvolvimento econômico [...]; Agente necessário para distribuição da riqueza [...]; Efeitos no aumento da produtividade [...]; Agente necessário no processo de emancipação da mulher [...], Agente necessário para o avanço espiritual [...] (KLEIMAN, 2008, p. 34-36).

Desse mito ainda decorre o ideário da circulação de metáforas do analfabetismo como elemento que cerceia a liberdade e a sobrevivência dos indivíduos, que são comumente usadas em campanhas públicas de alfabetização universal sem, que, no entanto haja evidências históricas para esta postulação.

Fazemos então menção de estudos realizados por Graff (1979) sobre alfabetização em massa no hemisfério norte: estes indicaram não haver um efeito estatisticamente significativo para correlação entre letramento em massa e desenvolvimento econômico, bem como social, ou até mesmo na modernização.

Nesse contexto, o conteúdo das campanhas de chamamento a programas institucionais de educação expõe o que declara ser “o estigma de sujeito menor” utilizado como “argumento para a construção do significado do papel e do lugar do não escolarizado na nossa sociedade” (RATTO, 2008, p. 269). Ainda segundo esta autora “é, pois, inegável que há um exercício institucional da indiferença. E parece também inegável que os analfabetos percebem o estigma e se auto destituem por força dessa imposição” (p. 273).

Figura 2 - Mito da Alfabetização



Fonte: KLEIMAN, 2008

As imagens na Figura 2 relacionam-se ao que é predominante na atual perspectiva do letramento escolar, àqueles que não dominam a prática majoritária de leitura e escrita, comparados a condição de um primata. Na continuidade da apresentação visual da campanha, segue-se a sentença:

Todo ser humano para ser totalmente humano
 precisa de educação e instrução
 Esse é um direito que nunca lhe deve ser negado
 porque todas as vezes que esse direito é negado
 um ser humano não é mais humano (RATTO, 2008, p. 270).

O que se destaca nessa propaganda é a sua perspectiva ideológica, que nos permite entender que as figuras presentes refletem e/ou reproduzem transparências discursivas remetidas a significados de inferioridade/superioridade. Apresenta-se de modo que “a exterioridade como, por exemplo- o analfabeto é um ser não evoluído, o analfabeto é inferior porque não evolui, a educação é responsável pelo desenvolvimento cognitivo, o analfabeto é um animal, eu sou analfabeto e, portanto, sou inferior etc.” (RATTO, 2008, p. 272).

Os saberes legitimados pelo discurso técnico, especializado e científico, no viés da escolarização, ganham tradução de verdade e se consolidam como a única perspectiva letrada. Caracterizando o que podemos chamar de hábitos da escola: as instâncias letradas e iletradas (na perspectiva autonômica) são postas num embate promovido pelo exercício institucional da diferença, impondo significações e inculcando modos de ser da cultura letrada majoritária.

Diante disto, coloca-se a questão de quais são as relações que se estabelecem entre essas práticas e os significados na vida dos sujeitos envolvidos. Pois, além da concepção de sujeitos, suas práticas e contextos, o letramento apreende, enquanto produto da cultura, o campo das significações na escola e na vida.

Há nos hábitos escolares das práticas de letramento o que Wittgenstein (1989) denominou de formas de vida. Para esta afirmativa baseamo-nos no seguinte entendimento:

Pode-se representar facilmente uma linguagem que consiste apenas de comandos e informações durante uma batalha. - Ou uma linguagem que consiste apenas de perguntas e de uma expressão de afirmação e negação. E muitas outras. - E representar uma linguagem significa representar-se uma forma de vida (WITTGENSTEIN, 1989, p. 15).

Vê-se que as formas de vida representam as determinações das instituições sociais sobre como agirmos no contexto social. De maneira que aquilo que dizemos e

compreendemos é significado por meio desta dinâmica estabelecida nas práticas, nos hábitos e nas instituições. O referido autor argumenta que o propósito das palavras que pronunciamos insere-se na circunstância e nas determinações que a rodeiam; segundo ele, o nosso pensar se corporifica no modo de falar e este se constrói no uso, nas vivências dos jogos de linguagem.

Compreendemos então que a nossa concepção de realidade e possibilidade de interpretá-la está vinculada a como as formas de vida normatizam nossa visão de mundo e fornecem critérios de validade aos nossos atos, nossos comportamentos. Significar, portanto é uma prática pública de seguir regras e, no que tange aos hábitos do letramento escolar, as experiências de significação passam pelas regras do discurso histórico e coletivo do letrado versus iletrado.

As disposições sociais que legitimam a superioridade do letrado nos moldes escolares são observadas por Lahire (1999). Ele faz referência a uma multiplicidade de discursos que convergem a uma imagem de iletrado como sujeito deficiente na capacidade de controlar sua vida e de responder aos seus atos, vivendo uma vida com sentimentos de humilhação e culpa. A configuração é de uma realidade funcionando através das competências adquiridas na escola.

A valorização do uso da escrita e da leitura na sociedade reflete-se na disseminação do letramento, atrelado à ideia de superação do analfabetismo (SOARES, 2003), repercutindo em duas implicações: uma remete à ampliação que o termo letramento traz ao domínio da tecnologia da leitura e da escrita; e a outra, às consequências discriminatórias que a falta de intimidade com as exigências das novas demandas do domínio da língua acarretam (KLEIMAN, 2008).

1.3 As práticas individuais e condições gerais de existência: *habitus*

A partir do entendimento exposto na seção anterior, introduzimos a relação entre os hábitos de letramento escolar como produtor de modos de significar e a maneira como essas práticas geram condições de existência. Condições estas, que iremos considerar em nosso trabalho a partir do instrumento conceitual *habitus*.

Esse conceito é concebido por Bourdieu (1983) como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento

como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Este termo nomeia uma competência prática obtida na e para ação com o campo social. E ainda, segundo Wacquant (2007), o *habitus*:

- Varia conforme o tempo, lugar e dinâmica do poder;
- É transferível para diferentes setores práticos da vida, demonstrando a coerência que há entre gostos de indivíduos que pertencem a mesma classe social e, por isso orienta semelhantes estilos de vida;
- Possui estabilidade, contudo, não é estático, pois, a organização social esta sujeita ao movimento de forças externas;
- Tem características de inércia incorporada: pela tendência à produção das práticas conformadas nas estruturas sociais e pelo efeito de reprodução das experiências;
- Insere um descompasso entre suas determinações que o produziram no passado e àquelas atuais que o requerem, de modo que esse passado confere uma relativa autonomia frente às demandas do presente.

Se as práticas escolares de letramento fornecem modos de ser, o conceito de *habitus* auxilia-nos no entendimento de como as introjeções desses hábitos dialogam constante e reciprocamente com o mundo social. O conceito ajuda-nos a compreender a dinâmica que há entre as estruturas subjetivas e as estruturas objetivas (externas ao sujeito), o que inclui apreendê-lo como uma subjetividade manifesta socialmente.

Isto requer analisar a relação indivíduo-sociedade em caráter de interdependência, ou seja, considerando toda a conjuntura que estimula os esquemas de percepção fornecidos pelas formas de vida presentes nos hábitos escolares, sua incorporação e ação experienciada e posta em prática na dependência dos discursos que os orienta.

É importante a ressalva de que este conceito, de modo algum, tende a uma leitura de características unilaterais ou de homogeneidade: antes, considera o curso individual dos sujeitos, suas histórias e as experiências vividas por eles.

As experiências se integram na unidade de uma *biografia sistemática* que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar. Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais *variantes estruturais do habitus* de grupo ou de classe [...]. O estilo *pessoal*, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, não é senão um *desvio*, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao *estilo* próprio a uma época ou a uma classe (BOURDIEU, 1983, p. 80-81).

Temos aqui, portanto, um posicionamento teórico que nos habilita a conjecturar sobre os efeitos do letramento escolar, a partir de uma visão sociológica em que as matrizes de comportamentos, os *habitus*, funcionam pela lógica da dialética entre a história presente do sujeito, seu passado e o futuro, em interação constante com os esquemas sociais e da cultura.

É importante não apenas argumentar sobre a incorporação dos discursos que nos rodeiam, ou como se constroem os significados, mas é preciso também incluir de que maneira, a partir disto, concebemos os sistemas de esquemas individuais em determinado campo, no caso desta pesquisa, a escola.

E por campo, a partir de Bourdieu (1983), definimos como espaços em que os grupos se relacionam, onde ocorrem os jogos de linguagem, disputas de poder e legitimações do que pode e deve ser considerado como verdade. Esse conceito é relevante na medida em que fundamenta nosso posicionamento acerca das relações indivíduo e sociedade como historicamente construídas tendo suas práticas baseadas num processo de troca ou, como afirma Bourdieu (1983, p. 47), “interiorização da exteriorização e exteriorização da interiorização”.

Portanto ao referimos que nossas escolhas e desejos são orientados pela relação entre *habitus* e pressões, proveniente da dinâmica do campo, é pertinente mencionar duas noções, a saber: *ilusão* e estratégia. Essas duas ideias remetem respectivamente a um investimento consciente de tempo, trabalho, dinheiro e a outra, inconsciente, é o ajustamento, em forma de sentido prático, àquilo que é

inquirido pela conjuntura social. Desse modo todo indivíduo que tem disposições incorporadas de regras sociais de um campo é motivado conscientemente a jogar segundo as regras dos jogos daquele campo, por suas recompensas e reconhecimentos. Também, inconscientemente, certo sentido natural desse jogo é incorporado e ganha senso de verdade, que orienta a vida.

A partir deste entendimento, referimos que as práticas de letramento, preconizadas pela escola atualmente, produzem motivações conscientes: investimento de tempo de estudo, de regras de leitura e escrita, do alcance de um nível de letrado; e práticas inconscientes, naturalizando as determinações que todo contexto desse letramento convoca tudo isso para que se possam responder às expectativas do letramento escolar.

Segundo Lugli (2010),

Os agentes mais bem-sucedidos em termos sociais são aqueles que dominam o *habitus* de tal forma que este parece como um sentido de jogo intuitivo, uma capacidade de saber tomar a decisão adequada no momento certo, uma vez que a lógica de funcionamento daquele grupo ao qual pertence está incorporada e, portanto, a previsão do próximo passo parece natural. Essa coincidência entre a forma de agir e o ambiente no qual se age é essencial para o sucesso do indivíduo e é acompanhada por um sentimento de adequação e de conforto com relação às ações e à organização do ambiente social que praticamente impede o questionamento das condições específicas nas quais determinadas práticas sociais se realizam (LUGLI, 2010, p. 32).

Tal proposição faz-nos argumentar: pessoas que fazem parte da mesma configuração social podem apresentar relativa semelhança quanto a suas escolhas, opiniões e modos de sentir sobre os significados do que é ser letrado. Lembramos aqui as conformações quanto às recompensas consequentes do desempenho da aprendizagem escolar, que os *habitus* conferem aos indivíduos provenientes de diferentes classes sociais.

Isso inclui dizer que os sentidos práticos presentes nos discursos e no letramento preconizado pela escola têm uma lógica específica, regida pelas contingências dos discursos classificatórios e qualificatórios e, que estes produzem reconhecimento de hierarquias, distinções e avaliações incorporadas em uma lógica de funcionamento natural. São práticas letradas que não se configuram de modo algum superiores a nenhuma outra, mas é como se o fossem, pois, quando a escola coloca a reconhecer, de forma tácita, apenas um único valor de relação com a leitura

e com a escrita, trata de modo igual quem é diferente e privilegia, de maneira dissimulada, os privilegiados por sua bagagem familiar.

Sobre esta bagagem familiar, fazemos referência a importantes trabalhos realizados sobre as consequências de um ambiente familiar rico em eventos de letramento. Embora os estudos focalizem a participação da criança em eventos de letramento, como a leitura e discussão de histórias com os adultos, priorizando os aspectos quantitativos desses eventos, os pesquisadores indicam que a aprendizagem acontece independentemente das características dos eventos e das características específicas da própria criança. Essa exposição e participação como leitora e ouvinte facilita à criança ter melhor desempenho nas práticas propostas pela escola (CLARK, 1976; WELLS, 1985; SULZBY 1986; SNOW 1983; HEATH, 1982, 1983).

Os estudos apontam para o resultado positivo que o letramento inicial produz nas crianças, levando-se em conta os padrões impostos pelas práticas escolares. Ou seja, tomando como base os pressupostos do letramento orientado pelas práticas escolares, e não vice-versa, o sucesso consequentemente se dá pela adequação à regra escolar. Esta consiste em uma ação orientada pelos sistemas de disposições da conjuntura social da qual se faz parte. Ocorre, portanto, num processo de socialização em que os investimentos objetivos e subjetivos conferem motivação para prática deste letramento e dão veracidade à exigência de eficácia e bom desempenho, requisitos para o ajustamento ao discurso de pessoa letrada.

Tomamos o argumento de Terzi (2008), na compreensão do valor que se acha intrínseco à intimidade com os elementos da cultura dominante. Segundo a autora:

Todos os grupos sociais têm práticas de base cultural que dão origem a habilidades específicas em suas crianças. Ocorre, entretanto, que apenas algumas dessas habilidades culturalmente determinadas, desenvolvidas no lar, são privilegiadas pela escola e essas frequentemente correspondem àquelas habilidades encontradas nas famílias de classe média. A criança que não domina as habilidades privilegiadas pela escola não é vista conforme seu desenvolvimento, mas conforme o que lhe falta para atingir o padrão pressuposto pela escola [...] (TERZI, 2008, p. 94-95).

Em função disto, entendemos que escola tem contradições que fazem com que ela exclua aqueles que não têm a intimidade com os elementos culturais

característicos de uma cultura particular, o que configura um processo de naturalização das desigualdades prévias dos sujeitos (CATANI, 2010).

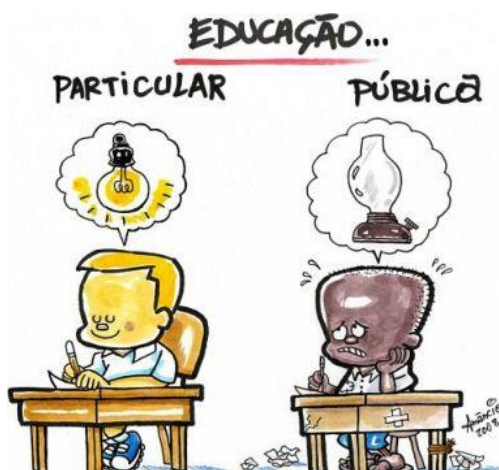
A ideia de *habitus*, portanto, atende à concepção de que as condutas e os comportamentos associados à prática de letramento escolar são produtos tanto de estruturas sociais herdadas, quanto da opção consciente dos sujeitos, embora haja componentes racionais associados às condutas uma relação dinâmica com a cultura. Rosário Lugli (2010) confirma essa ideia, quando assegura que os modos socialmente aceitos de viver e conviver são orientados por “disposições incorporadas”, adquiridas na dinâmica social de cada grupo (p. 28). Os indivíduos aprendem a pensar, a fazer e a agir de determinada forma porque aprendem ser ela aceitável e adequada, por constituir-se verdade, na família, na escola e entre as pessoas com as quais convive.

Ratto (2008, p. 269) enfatiza que “pensar que as instituições não atuam no sentido de marcar os iletrados como sujeitos menores é no mínimo ingênuo”. E essa representação de *iletrados* assinalada na fala da autora imputa ao termo toda representação simbólica e os mitos a ele relacionados com consequências de caráter constitutivos de sujeito, pois na multiplicidade do fenômeno os envolvidos nas práticas do letramento são notadamente marcados pelas disposições de mundo oferecidas a ele.

Essas afirmações concorrem para a tendência dos estudos contemporâneos sobre letramento, que, segundo Dionísio (2007, p. 98), “têm vindo a desconstruir categorias estáticas [...] sujeitos ‘letrados’ e ‘não letrados’, e a recusar o acesso à escrita como um valor neutro e universal, desvinculado de aspectos culturais e ideológicos”.

Sobre isso, trazemos uma referência de como a representação das marcações do campo da escola diluem-se no conceito do aceitável (merecedor) e do rejeitável (indigno). A conjuntura preconizada pelas práticas escolares de relação com a leitura e a escrita é ilustrada na figura 3 que se segue.

Figura 3 - Disposições incorporadas das práticas escolares



Fonte: <http://blog.professoralex.com/2008/05/americanos-oferecem-r-25-bilhes-pelo.html>

A Figura 3 permite-nos visualizar disposições de comportamentos e de condutas decorrentes do letramento escolar na medida em que ilustra uma representação dos modos de apropriação da leitura e da escrita. Na comparação de desempenho entre alunos de escolas públicas e privadas, a imagem aciona escalas de desenvolvimento graduada conforme as condições socioeconômicas, cognitivas e motivacionais.

Aluno melhor letrado é nesta perspectiva, portanto, mais capaz intelectualmente e com maior aptidão para realizar uma diversidade de tarefas cognitivas distribuídas nas disciplinas escolares. As conquistas intelectuais promovidas pela escola denotam, além disto, distinção de competência quanto ao funcionamento psicológico e cognitivo.

Esse cenário permite-nos afirmar que os usos e as consequências do letramento estão ligados aos significados dos efeitos em contextos específicos, já que vocabulário, dedicação e disciplina constituem-se exigências específicas de cada contexto cultural. Essa consideração é validada em pesquisas feitas com base nos NLS sobre o significado social do letramento e as funções que as atividades e competências de leitura e escrita exercem na vida social (HEATH, 1983; STREET, 1984).

De modo que:

O exame de como o significado do letramento é constituído localmente em diferentes grupos sociais baseia-se no entendimento de que o rol de oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos, durante os anos de sua escolarização, pode limitar ou expandir o repertório de ações letradas que esses mesmos alunos irão desenvolver e, particularmente, o que eles compreenderão como sendo ação apropriada ao contexto escolar e a outros contextos interacionais (GREEN; KANTOR; ROGERS, 1991 apud CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p.11-12).

A propósito desta afirmativa, tomamos o trabalho de Heath (1982,1983) realizado em três comunidades com perspectivas diferentes de letramento. Os resultados apontaram para uma expressiva diferença entre os três tipos de letramento, não apenas em seus usos, mas também em relação aos sentidos e as expectativas que o domínio dessas formas de relação com a leitura e a escrita tem em cada contexto. São distintos não apenas entre eles, mas também em relação ao letramento escolar. O que podemos destacar de mais expressivo em seu resultado é que a diferenciação em relação ao letramento escolar pode acarretar nessas crianças estigma de fracasso: primeiro porque prioritariamente o padrão escolar não se adéqua às especificidades dos grupos; e, principalmente, pela discriminação institucionalizada da variante linguística, incidindo em um acúmulo de dificuldades para adaptar-se à norma.

Esses resultados corroboram a proposição de que mesmo reconhecendo a existência de diversas modalidades de letramento, o letramento escolar imprime, a despeito disto, uma superioridade de métodos e princípios que são reconhecidos tacitamente pela sociedade, inclusive por comunidades em que o referencial letrado é outro (TERZI, 2008). Reforçamos então, a importância de tomarmos o conceito de *habitus* para tratarmos dos efeitos dessa naturalização dos esquemas culturais.

Reconhecemos, entretanto que o *habitus*, por si só, não gera as ações de reconhecimento do letramento escolar como naturalmente superior; antes, opera tal qual uma mola, que se movimenta a partir de compressão e estiramento das demandas dos campos, como já afirmamos: do que é considerado satisfatório ou não. Por isso mesmo é que ao olharmos para as práticas de letramento da escola, consideramos as estruturas sociais dos *habitus*, o campo em que as significações são construídas e a dinâmica de sua dialética.

Desse modo,

[...] as deficiências do sistema educacional na formação dos sujeitos plenamente letrados não decorrem apenas do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada [...] nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas, acredito, são mais profundas, pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar (KLEIMAN, 2008, p. 47).

As configurações do campo da escola retratam a prática escolar e suas relações com a linguagem e a cultura como pontos importantes no processo de construção social do indivíduo. Mesmo guardadas as características próprias de cada contexto escolar, as corporificações dessas relações no *habitus* fornecem

ao mesmo tempo um princípio de sociação e de individuação: sociação porque as nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares (assim podemos falar de um *habitus* masculino, de um *habitus* nacional, de um *habitus* burguês, etc.); individuação porque cada pessoa, ao ter uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas (WACQUANT, 2007, p. 8).

Por isso entendemos que um estudo sobre os efeitos do letramento alcança tanto esquemas cognitivos quanto motivacionais dos sujeitos. Quando observamos pelo prisma do *habitus*, traçamos um cenário das disposições sociais através do qual alcançar tanto os jogos de linguagem, atuais e aparentes, quanto àqueles que estão sobrepostos nas histórias dos sujeitos.

É nesse sentido que rompemos com as compreensões polarizadas sobre os mecanismos sociais de produção de sentido no letramento escolar e assumimos a postura da investigação do que está implícito: a construção da concepção do que é ser letrado e da importância de sê-lo em um contexto que envolve uma diversidade de agentes, instituições, campos e jogos de poder (WACQUANT, 2007).

1.4 Sobre a legitimidade do *habitus* no letramento escolar: a violência simbólica

O conceito de *habitus* permite-nos entender as experiências sociais com o letramento escolar de modo corporificado, e ter acesso de maneira prática aos sentidos gerados nestas experiências.

A essas considerações prévias agregamos, neste ponto, apreciações sobre como, no aspecto da legitimidade preconizada pelas práticas escolares e seus valores e significados hierarquizados, arbitrariamente encontra-se disposta uma prática disciplinar que produz não apenas danos quantitativos, mais também qualitativos na vida dos sujeitos.

Consideramos que esse processo de imposição dissimulada do letramento escolar, orientado no modelo autônomo, como modo legítimo de relação com a leitura e a escrita é violência simbólica. Porque ao impor esse modo de prática de leitura e escrita, impõe também um amplo sistema de significações no campo da escola e condições de existência fora e dentro dela que respondem ao ideário que vai da marginalidade a competência.

A esse respeito, desde a década de 1970 há análises sistemáticas acerca dos mecanismos da ação escolar para infligir violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2009), que é definida como “[...] essa violência que extorque submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em expectativas coletivas, em crenças socialmente inculcadas” (BOURDIEU, 1996, p. 184). Os resultados assinalam que a produção, manifestação, manutenção e legitimação da violência, nessa perspectiva, articulam-se na e pela escola, através dos mecanismos pedagógicos.

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 53).

A ação escolar violenta, portanto, pela dissimulação: o letramento escolar exige uma familiaridade e desenvoltura que apenas o conteúdo escolar não dá conta, isto é, a bagagem familiar favorece o ajustamento a esse saber; pela imposição de uma cultura: negando espaço ou minimizando outras formas de relação leitura e escrita; por infligir caráter de competência não apenas nos resultados objetivos das atividades escolares, mas também na subjetividade dos alunos; por transformar diferenças que são sociais e culturais em diferenças naturais; e, por fornecer enquanto produto e produtor de sentidos na cultura, o fator do inquestionável a esta forma de vida.

Essa violência encaixa-se na descrição feita por Charllot (2002, p. 435) que corresponde à violência **da** escola: “[...] uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam [...]”. Trata-se, portanto de uma demarcação que a distingue de outros tipos de violência, pois, na imposição da dominação e uso da força e de poder, tem caráter simbólico e direcional: instituição-aluno. É, portanto, uma violência que ocorre dentro da escola e liga-se tanto à natureza quanto às ações escolares.

Partindo desse pressuposto, mencionamos alguns aspectos que caracterizam as bases que sustentam essa prática disciplinar:

1. Quanto aos aspectos de classificação de leitura e de escrita podemos observar a legitimidade das práticas letradas autônomas, presente tanto nas camadas dominantes quanto nas camadas da cultura desvalorizada. De modo que aos que pertencem ao universo da cultura valorizada, o efeito é de naturalização das *aptidões culturais e linguísticas*, como que inatas a sua personalidade. O outro grupo, por não perceber a arbitrariedade dessa cultura impositiva, “tenderia a atribuir dificuldades escolares a uma inferioridade que lhe seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade)” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2010, p. 39).
2. O efeito de pertencimento natural, que é legitimado nas práticas escolares, cumpre uma incorporação do social e serve de base para a percepção de lugar no mundo. De modo muito particular, a escola atribui o estigma de fracassados àqueles que têm em suas vivências discursos e práticas que não se norteiam pela norma escolar. Nesse processo impositivo, pode-se apresentar o currículo, as avaliações e a própria estrutura escolar como instrumentos que efetivam o saber hierarquizado, pois encerram em si a marca da estratificação dos saberes.

Cumprir-se-iam, portanto, mais uma vez, as funções de reprodução e legitimação [...] A escola valorizaria um modo de relação com o saber e com a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado o seu processo de socialização familiar, poderiam ostentar. Valorizar-se-ia uma desenvoltura intelectual, uma elegância verbal, uma familiaridade com a língua que, por definição, não poderiam ser

adquiridas completamente pela aprendizagem escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2010, p. 41).

3. Os valores e significados que as pessoas atribuem às coisas à sua volta e que orientam cada grupo social em suas atitudes e modos de se comportar são verdades construídas e arbitrariamente selecionadas para manutenção de certo tipo de cultura dominante. Deste modo, no campo da escola há jogos de linguagem e padrões culturais que se incorporam dialeticamente em disposições duráveis nos sujeitos. No entanto, é preciso ir além da já referida relação, e para isso tomamos o argumento de Bourdieu (2004):

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de qualquer princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna com a 'natureza das coisas' ou com uma 'natureza humana' (BOURDIEU, 2004, p. 26).

4. As medidas de classificação, baseadas no que a cultura escolar arbitrariamente proclama como bases naturais para o sucesso escolar, encontram-se incorporadas, tornando legítimo todo arsenal de valores que sustenta o modelo escolar de letramento dominante atualmente. Uma vez que

A definição dominante de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso (BOURDIEU, 1998, p. 35).

5. Assim, como campo de produção de significados, a escola atua na construção de leituras acerca da organização social através de seus mecanismos. Estes estão presentes tanto no espaço físico propriamente dito (instalações, lugares) quanto nas vivências relacionais (entre alunos/alunos, alunos/professores, alunos/funcionários,

funcionários/professores), delineando a maneira com que os sujeitos se apropriam da linguagem e de suas funções sociais. Nesse sentido, Costa (2000) declara:

Sob esta perspectiva é que os significados – aquilo que se diz que as coisas são – não são fixos, nem naturais, nem normais, nem lógicos [...] O mesmo regime que inventou estas categorias atribuiu-lhes a qualidade de transcendência, de forma a tentar situá-las fora do terreno dos embates humanos, como se fosse possível subtraí-las da própria história. Esta conduta, como todas as demais, está profundamente enraizada nas lutas pela significação de um determinado tempo, de uma determinada cultura que se auto-denominou universal e iluminadora de tudo o mais (COSTA, 2000, p. 6).

6. Esse jogo de dissimulação leva à satisfação dos requisitos para uma espécie de servilismo escolar, de ajustamento à ‘naturalidade’ atribuída aos esforços do próprio sujeito. O caráter violento do letramento escolar no modelo autônomo, portanto, “tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 2008, p. 41).

Esse elenco de concepções traz um rompimento da ideia de educação escolar como campo de conhecimento neutro, igualitário, que possui instrumentos de ação pedagógica voltados para um ensino com referências culturais e linguísticas que atendem equitativamente todos os alunos.

Temos assim no letramento escolar tal como está posto atualmente, a explicitação de violência em seus modos de classificação e imposição de estigmas, quando desconsidera na aprendizagem da leitura e da escrita, o princípio da experiência (ZACCUR, 1999). Ponto importante a considerar quando definimos o letramento como um processo que permite ao sujeito circular no contexto social. Pois, melhor preparados estarão aqueles a quem o letramento beneficia por marcar suas bases e seus princípios em seu contexto de hábitos e linguagem.

Falando, portanto, desse processo de exclusão, Colello e Silva (2007), assinalam a relação do letramento com os vícios da prática pedagógica: “a desconsideração do ‘princípio da experiência’, explica os principais vícios que anulam

as razões de aprender e ratificam as desigualdades no âmbito social” (p. 14). As autoras apontam vícios no ensino da língua portuguesa, que dão forma a violência que exclui, a saber: as lições ineficientes, a escrita artificial, as tarefas mecânicas, a escrita descontextualizada, a leitura e a escrita sem significado, as lições tarefeiras, as tarefas repetitivas.

Evocamos os argumentos de Abramovay e Rua (2002), no que tangem a identificação das implicações do fenômeno da violência simbólica corporificada nas ações escolares descritas.

A violência simbólica é mais difícil de ser percebida [...] porque é exercida pela sociedade quando esta não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferece oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e de atividade de lazer; quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e significados para a vida dos alunos; ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 335).

O letramento escolar pode ser violento não apenas pelas ações escolares no perímetro da sala de aula, mas, sobretudo pelos efeitos globais referentes à circulação dos sujeitos nas esferas públicas e acesso aos espaços culturais, restringindo ou não a participação nos benefícios “do avanço tecnológico e econômico” (BRITTO, 2001, p. 62). Desse modo, a ação escolar constitui-se:

Como um dispositivo de excesso de poder, uma prática disciplinar que produz um dano social, atuando em um diagrama espaço-temporal, a qual se instaura com uma justificativa racional, desde a prescrição de estigmas até a exclusão, efetiva ou simbólica. Esta relação de excesso de poder configura, entretanto, uma relação social inegociável porque atinge, no limite, a condição de sobrevivência, material ou simbólica, daqueles que são atingidos pelo agente da violência (TAVARES DOS SANTOS et al., 1998 apud LEAL; ZALUAR, 2001, p.148)

Trata-se de compreender o relacionamento com a cultura letrada enquanto dissimulada por um padrão de cultura dominante. Ora, é necessário em qualquer comunicação cultural, incluindo o letramento, que os receptores dominem os códigos usados nessa comunicação para que haja plena realização e aproveitamento no processo. Torna-se, portanto dissimulada e simbolicamente violenta, a comunicação

pedagógica do letramento porquanto está se efetivando do mesmo modo atinge de maneira diferente as classes sociais.

1.5 Entendendo o caráter intersubjetivo dos significados no letramento escolar

Fundamentando-se no conceito de *habitus*, pode-se estabelecer que o individual, o pessoal e o subjetivo são constituídos no social, no coletivo, sendo, portanto o *habitus* uma subjetividade socializada. É conveniente referir que a incorporação do *habitus* pelo indivíduo ocorre tanto através da inserção quanto da participação deste num determinado campo e suas agências sociais específicas de atuação.

De acordo com Bourdieu (1998), as agências e os agentes do campo educacional se encontram em um embate contínuo no sentido de determinar as regras responsáveis pela regulação, pois, o estabelecimento do que deve ser considerado majoritário implica em reconhecimento, aceitação e prestígio.

Segundo Street (2007) “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (p. 466). Desse modo, os significados e os usos que diferentes sociedades fazem do letramento assemelham-se aos usos e significados do conceito de pessoa, na medida em que ambos são representações de campos nos quais as estruturas dominantes e dominadas estão visíveis.

Chamamos atenção para o conceito utilizado como um campo ideologicamente estruturado em dada sociedade, que rompe com a tendência totalizante e sólida do indivíduo, a pessoalidade. Assim, cada cultura tem seu modo particular de evocar o significado de pessoa, e faz isto na relação entre os campos da pessoalidade e do letramento, como indica Street (2007).

O que vem a ser uma pessoa, a ser moral e a ser humano em contextos culturais específicos é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que a pessoa está comprometida. Isso é enfatizado pelas maneiras como, durante o Ano Internacional da Alfabetização, as organizações (UNESCO inclusive) acabaram por associar letramento com a ideia de uma pessoa plenamente humana, brilhando em contraste com o espaço escuro do “analfabetismo”. Eu

gostaria de sugerir que isso é característico dos modos como letramento e personalidade estão interligados em diversos discursos culturais e serve para nos lembrar de que a aquisição do letramento envolve mais do que habilidades meramente técnicas (STREET, 2007, p. 469).

O autor supracitado argumenta, ainda, que letramentos diversos estão associados a diferentes possibilidades de identificações. E é dentro da esfera cultural que se pode reconhecer a importância do letramento para tais processos. Em qualquer que seja o espaço frequentado no meio social, o envolvimento com diferentes práticas de letramento estará presente, bem como associadas a elas, as identidades assumidas. Por isso, conceber as práticas de letramento como elemento constitutivo de identidades permite compreender além da dicotomia letrado/iletrado.

É no espaço da cultura que acontecem as internalizações das objetividades estruturantes, conformadas em aspectos psíquicos que organizam e orientam o indivíduo em seu modo de pensar e agir em diferentes contingências. Identidade portanto, referida como um conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa ou, como afirmam Moore e Fine (1992), é uma experiência do self, relativamente duradoura, mas não necessariamente estável, como uma entidade única e coerente através do tempo.

As especificidades dos mecanismos psíquicos do indivíduo dão a suposição de particularidade, a qual, no entanto, não é concebida sem íntima ligação com as representações sociais, porque mesmo sendo externas a ele, fornecem elementos para a sua organização psíquica. A partir desse entendimento, as características próprias de cada indivíduo são resultantes de trocas entre a estrutura psíquica e o mundo social, dando subsídios para a construção da identidade.

Relaciona a reciprocidade de influências entre as estruturas mentais e a sociedade na constituição do mundo simbólico do sujeito e suas representações na cultura; formação histórica, relações com as fantasias inconscientes, imaginários coletivos, dentro da natureza estrutural, dinâmica e econômica do psiquismo, com seus mitos, ritos, utopias, ilusões e a dura realidade (LEVISKY, 2002, p. 10).

Levisky (2002) verifica que um entendimento disto firma-se: o de que a identidade não é um desenho permanente, mas se delineia em sistemas identificatórios dinâmicos, que dão ao indivíduo a noção de eu. Este processo permite

ao indivíduo o indicativo do “sendo”, visto que por toda vida se prolongam sucessivas reorganizações do ego, com novos investimentos libidinais e reconfigurações de disposições para a ação no ambiente social.

Pois,

Devemos considerar que a identidade não é uma experiência uniforme, e sim relacionada com uma série de sistemas de representações que, embora articulados, são distintos entre si, cada um destes sistemas correspondendo a um dos modos pelos quais o sujeito atrela-se ao universo cultural (TENENBAUM, 2004, p. 15).

Portanto, desconsideramos aqui qualquer sentido que atribua efeito unificado, sólido e estático de identidade proveniente das práticas letradas na escola. Mesmo reconhecendo os efeitos de constância do caráter intersubjetivo do letramento escolar, tratamos os efeitos identitários como processo em andamento, como afirma Hall (2003):

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a 'identidade' e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos 'eus' divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude (HALL, 2003, p. 39).

Adentrando no campo psicanalítico, Gomes (2006) salienta que, para a Psicanálise, há a distinção entre o que o sujeito sente como inteireza e a inteireza ela própria. Considerando a “fase do espelho”, a identidade é uma ilusão constitutiva, uma vez que está em jogo a satisfação de um desejo de inteireza. As decisões, escolhas e identificações se fundamentam na libido, mas deslocam-se do campo desta para outro que lhe faz reflexo.

Uma tal limitação do narcisismo, de acordo com nossas conceituações teóricas, só pode ser produzida por um determinado fator, um laço libidinal com outras pessoas. O amor por si mesmo, só conhece uma barreira: o amor pelos outros, o amor por objetos (FREUD, 1972, p. 130).

Esse laço libidinal com outras pessoas deve ter a promessa da experiência prazerosa e da realização. Desse modo, a relação com os outros marca a reciprocidade de influências entre as demandas da organização social e a estruturação psíquica do sujeito. Os conceitos sociais se articulam na organização de mundo com suas determinações e oferta de lugares.

Então, os direcionamentos a partir das regras do jogo escolar, que nas práticas letradas da escola delineiam possibilidades de identificações, tanto para incorporação de significados de desqualificações quanto, para aqueles ligados a preeminência de pessoa. Essas incorporações de normas não se limitam às práticas letradas: antes, ao desqualificar indivíduos provenientes de grupos sociais diferentes daquele a quem o discurso escolar geralmente se dirige, há uma “[...] reconstituição, mesmo que em negativo, de bordas e fronteiras que separam e diferenciam lugares e funções na ordem sócio-política” (SIGNORINI 2008, p. 163).

Essa concepção é confirmada em Flores (2010), que apresenta as práticas de letramento e seus efeitos na construção de identidades de jovens. Em pesquisa realizada no México entre os anos de 2004 e 2007, a pesquisadora problematiza como as demandas globais acrescentam marcas distintivas capazes de imprimir lógicas particulares e estas, com impactos evidentes na constituição dessas identidades juvenis. Destaca que

Atualmente, o tema das identidades está presente em debates derivados dos limites, o que significa considerá-las como algo dado e, pior ainda, como algo unificado. [...] A meu ver o enfoque sociocultural da língua escrita se unem aos aportes que convidam a pensar, a partir de um paradigma cultural, os processos que o contexto atual impõe (FLORES, 2010, p. 509).

Assim, no elenco de entendimentos sobre o conceito de identidade que associa interação social ao processo de formação de identidades, a construção histórica e cultural é tomada como variável, bem como a dinâmica de sentido de jogo, o campo e as relações de poder vigentes nesse campo. Ou seja, a constituição acontece na relação da realidade social das práticas discursivas com as construções de relações sociais entre os falantes e a construção de sistemas e crenças.

No campo educacional, Cook-Gumperz (2008), concebe como dinâmicas e mutáveis as identidades éticas e de outras classes sociais, justificando que o ambiente

social é relativo aos movimentos e às forças; e Erickson e Schultz (1998), entendem que a definição de identidade se apresenta como uma construção cujos componentes são os muitos atributos da posição social (*status*), variando em diferentes dimensões.

Essas considerações remetem-nos à premissa de que é preponderante para uma melhor integração do aluno na instituição, e para o processo de ensino e de aprendizagem, que a escola leve em consideração a complexidade identitária do aluno. Vasconcelos (2008) confirma esse direcionamento teórico em uma análise feita acerca da identidade do sujeito aluno a partir do enunciado do “ser um bom aluno”. A ênfase da análise destina-se às cenas circulantes no sistema escolar, fundamentais na determinação da tríade “quem, quando e onde”, para a constituição da identidade esperada.

O campo da escola, portanto, fornece modos de significar que direcionam a constituição de identidades, estas mutáveis a partir de variantes sociais, que, mesmo constituída uma identidade, dada a sua reconhecida qualidade de variabilidade, os indivíduos estão à disposição dos arranjos em si próprios provenientes da dialética subjetivo-objetivo.

Desse modo, a identidade pode ser comparada a um movimento na história, tendo, portanto suas determinações e seus deslocamentos ditados pelo percurso no tempo. Por conta disso, a identidade não é sempre igual, ela se transforma e não conserva características homogêneas, sujeito e sentido, são configurados ao mesmo tempo, pois, “ao significar, nos significamos”. Assim, “[...] na escola, quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na construção de sua identidade” (ORLANDI, 1998, p. 205).

Assim, ao colocarmos que as ações e os princípios do letramento escolar são corporificados num *habitus*, estamos também considerando que este segue uma coerência própria, internalizada pelos sujeitos em seu processo social constitutivo, fornecendo elementos do que é compensador, realizador, prazeroso, aceitável, daquilo que é completude e inteireza (LUGLI, 2010).

É nessa dinâmica que assumimos ou recusamos identidades associadas às práticas letradas. E, como o domínio da leitura e escrita escolarizadas tem uma imagem idealizada que confere a quem o detém *status* de pessoa social e culturalmente “capaz”, os investimentos libidinais dos sujeitos direcionam-se as crenças que o letramento escolar evoca: de competência psicocognitiva do aluno; de

fenômeno único “de impacto psico e sociocognitivo uniforme, independente dos modos de socialização”; bem como, à crença de “transparência e universalidade da linguagem como instrumento mediador de sentido” (SIGNORINI, 2008, p. 180, 183).

2. DESENHO METODOLÓGICO, TÉCNICA E ESCOLHA DOS SUJEITOS

O desenho metodológico que adotamos para esta pesquisa tem como ponto norteador o letramento como produto do processo histórico e cultural que envolve os sujeitos e suas relações com a linguagem que ultrapassam em seus efeitos as funções de comunicação. O nosso interesse em debruçamo-nos sobre a temática está em conhecermos a multiplicidade de consequências das implicações do letramento para e na vida dos sujeitos.

Traçamos nosso corpo metodológico norteado pelas rupturas significativas das metanarrativas, das verdades absolutas e sólidas, para que possamos abrir caminho para explorar textos marcados pelas profundas mudanças socioculturais, num movimento “em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas” (HALL, 2003, p. 132).

Como característica fundamental dos estudos culturais:

Somos convidadas e convidados à flexibilidade e à coragem de sair das grandes estradas retas, claras, já mapeadas antes de serem construídas, para entrarmos por atalhos labirínticos onde não se pode ver antecipadamente aonde nos levam, mutantes que são e, irrequietos, indisciplinados, que aparecem e desaparecem, reaparecendo em outro lugar, como rizomas, portanto, cheios de surpresas, onde a única bússola é a busca permanente e obstinada. O que nos resta é termos a coragem de nos arriscar, pois que o que já visto nada trazendo de novo. Trata-se de um novo amor pelo desconhecido, não xenófobo, não racista, não falocrático, uma ética da singularidade que rompa os consensos e as seguranças (GARCIA, 2002, p. 118, 119).

E a partir daí, então, poderemos observar manifestações das variedades dos sentidos produzidos nessas práticas culturais e identificar neles circunscrições da violência simbólica exercida pela escola. Violência simbólica definida operacionalmente, nos termos desta pesquisa, como imposição do “reconhecimento e a legitimidade de uma única forma de cultura, desconsiderando e inferiorizando a cultura dos segmentos populares” (SETTON, 2008, p. 50).

Buscamos, então, um caminho metodológico que correspondesse aos fatores específicos que formam contextos de natureza e efeitos nem sempre observáveis do letramento por envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. É nesse

sentido que atentamos para as recomendações de Street (2007), quanto à direção que deve ter pesquisa sobre as práticas que envolvem o letramento: “é preciso oferecer análises qualitativas em vez de quantitativas; e situar as práticas de letramento no contexto do poder e da ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica” (p. 465).

Com base nessas premissas conceituais e teóricas, selecionamos nosso campo de pesquisa, uma escola pública estadual, bem como os sujeitos a serem pesquisados, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, assumindo uma perspectiva de estudos e pesquisa sobre Letramento realizados com crianças e adolescentes, (DIONÍSIO, 2007; ALIAGÁS, 2008).

2.1 Campo de pesquisa

A escolha do campo empírico no qual desenvolvemos a pesquisa foi uma escola de dependência administrativa estadual, situada em zona urbana, no bairro Valentina Figueiredo, periferia da cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba. É a maior escola em área e a segunda maior em número de estudantes do estado. Atende alunos de pelo menos sete bairros da cidade, em sua maioria adjacentes.

É uma instituição composta pelas modalidades de ensino: Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Ensino Médio modalidade Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com dados do INEP⁶, ano de 2011, matricularam-se 2379 estudantes, distribuídos da seguinte forma: 757 no Ensino Fundamental Anos Finais, 1096 do Ensino Médio regular e 526 no Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA. Além disto, em todos os níveis de ensino, o turno escolar tem duração de menos de sete horas. No referido ano letivo, não há registro de matrícula de aluno que necessitou de Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2011a).

A escola insere-se num contexto de periferia, cuja renda média das famílias varia entre três e quatro salários mínimos. A incidência de pessoas com escolarização entre 11 e 14 anos neste bairro é de pouco mais de 32%.

⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Importante considerar que a população atendida pela escola é avaliada como de média vulnerabilidade social, conceito que indica a disponibilidade de recursos físicos (capital físico ou financeiro), humanos (trabalho e o valor agregado ao mesmo) e sociais (que incluem acesso ao contato e acesso à informação). Isto significa que a qualificação hierárquica das necessidades das famílias dos alunos atendidos pela escola, “a inserção e estabilidade no mercado de trabalho; a debilidade de suas relações sociais e, por fim, o grau de regularidade e de qualidade de acesso aos serviços públicos ou outras formas de proteção social” são consideradas de baixa precariedade (BRASIL, 2007, p. 14).

2.2 Sujeitos de pesquisa

Os sujeitos de pesquisa foram escolhidos à luz dos critérios: pertença a uma turma em comum, nível de escolaridade e submissão às mesmas normatizações do letramento escolar.

Optamos por discentes de uma mesma turma, apoiados nos princípios que regem o instrumento de coleta de dados: os participantes devem ser “homogêneos em termos de contexto de vida, não de atitudes”, pois, “uma vez que o grupo será a principal unidade de análise na pesquisa com grupos focais, faz sentido convocá-los para facilitar comparações, ao garantir que os membros do grupo compartilhem pelo menos uma característica importante” (FLICK, 2009, p. 87).

Entendemos que na adolescência há a construção de modelos de conduta que o fazem perceber-se como integrante de um meio social, que necessita por isso de códigos referenciais de comportamento e pertença (OLIVA, 2007). Esses códigos presentes no campo da escola, família e sociedade são tensionados e incorporados como modos de ser lógicos e possíveis através dos jogos de linguagem fornecendo ao adolescente, elementos que orientam seu desenvolvimento. Estamos, portanto, frente a uma fase de transição, observação, releitura e identificação, momento rico para apreender percepções de realidades em pleno julgamento de referências de gostos, afinidades e conceitos.

A escolha dos sujeitos de pesquisa deu-se por suas características constitutivas de sujeitos em formação identitária social e cultural, bem como pelas características de desenvolvimento cognitivo. Nisto consideramos, baseados em Sprinthall & Collins (2003):

- Capacidade do adolescente de relacionar às situações problemas elementos causais possíveis, considerando não apenas dados atuais, mas também uma multiplicidade de fatores associados a elas;
- Competência em formular um conjunto de interpretações plausíveis sobre determinado tema por meio do pensamento abstrato, especulativo e flexível;
- Propensão à utilização das proposições verbais como meio para manifestação de opiniões, formulações hipotéticas e para resultados obtidos em experiências relacionais (consigo, com o outro e com o mundo).

O contato com o grupo de alunos foi intermediado pela direção da escola que deu-nos acesso a 4 classes de 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais para realização da coleta. Como as turmas correspondiam aos critérios de seleção supracitados, utilizamos a disponibilidade de horário como referência para escolha.

A turma era composta de 35 alunos dos quais, 15 mostraram interesse em participar. Desses, apenas 11 obtiveram permissão por escrito dos seus responsáveis para participarem do procedimento de coleta. Houve alunos que não obtiveram permissão, mas quiseram participar, no entanto, por critérios éticos, essa solicitação lhes foi negada.

Junto à decisão sobre o campo e o perfil dos sujeitos de pesquisa, desenvolvemos um conjunto de técnicas metodológicas que nos valesse como instrumento global na identificação de formas de violência simbólica nos sentidos do letramento atribuídos pelos estudantes. Optamos pela sequência disposta na ilustração que se segue.

Figura 4 - Esquema da metodologia adotada na pesquisa



Fonte: Autora desta dissertação

A figura esquematiza o percurso metodológico: a técnica de coleta de dados (Grupo Focal), tipos de dados coletados; o tratamento recebido (codificação na Teoria Fundamentada); e a análise (Análise de Conteúdo).

2.3 Sobre o Grupo Focal

A escolha pela técnica do Grupo Focal se deu pela possibilidade de se executar um intercâmbio de opiniões num grupo, como afirma Gatti (2005),

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

O grupo focal nos interessou enquanto instrumento de coleta de dados, na medida em que “comparado à entrevista individual, se ganha em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, [...]” (GATTI, 2005, p. 10). Além de que, as interações que ocorreram no grupo tiveram seu foco ampliado, abrindo a possibilidade de se observar o processo em ação nas trocas entre os participantes, reações individuais e coletivas, no intercâmbio de opiniões.

Importa-nos salientar que no grupo focal a unidade que está sendo analisada é o próprio grupo. De modo que posicionamentos, opiniões e ideias mesmo que não seja unanimidade, para efeito de análise, interpretação e discussão dos resultados, serão referidos como do grupo (GONDIM, 2002).

Ao escolhermos esse procedimento, observamos que se adequa a pelo menos cinco pressupostos adotados na pesquisa (LEDERMAN, 1989 apud QUIROGA, 2011), a saber:

1. As pessoas são uma valiosa fonte de informação.
2. As pessoas podem dar respostas sobre elas mesmas, e são suficientemente articuladas para verbalizar seus pensamentos, sentimentos e comportamentos.
3. O moderador ao focalizar a entrevista pode ajudar as pessoas a recuperar a informação esquecida.
4. As interações no grupo podem ser usadas para gerar informação genuína.
5. Entrevistar um grupo é melhor que entrevistar uma pessoa individualmente, quando se objetiva analisar produção de sentido nas trocas discursivas do grupo focal.

Na coleta de dados através do grupo focal, portanto, nos foi importante a democratização do processo, o rompimento da relação verticalizada entre o entrevistado e o entrevistador. Isto porque no espaço do grupo focal os participantes tiveram lugar para definir suas próprias categorias e

[...] desenmascarar ideas y opiniones através del diálogo y el debate con otros. No obstante, es la interacción entre participantes, más que la interacción entre los participantes e investigadores, lo que genera datos, en la medida que los participantes son capaces de cuestionar el punto de vista del outro (QUIROGA. et al, 2011, p. 3).⁷

À pesquisadora coube o papel de moderadora, cuja função foi (no primeiro momento) de introduzir o assunto, sugerir questões, escutar, assegurar tanto a

⁷ Tradução livre: “descobrir ideias e opiniões através do diálogo e do debate. Não obstante, é a interação entre participantes, mais que a interação entre os participantes e investigadores, o que gera dados na medida em que os participantes são capazes de questionar o ponto de vista do outro”.

manutenção do foco temático quanto a oportunidade de expressão. Esclarecer os papéis e a dinâmica do grupo garantiu aos membros a responsabilidade de criação e sustentação de suas ideias.

E, em sendo uma pesquisa de mestrado que tem como foco o produto das relações entre os usos escolares e os demais usos sociais da leitura e da escrita, este instrumento teve como propósito a reflexão sobre os ambientes e as pertencças dos integrantes do grupo, seus posicionamentos e sentidos que atribuem ao letramento. Por isso mesmo é que não deixamos de considerar características inerentes ao próprio tempo de execução do projeto, uma vez que:

[...] os grupos focais proporcionam um recurso valioso para documentar os complexos e variantes processos pelos quais as normas e significados dos grupos são moldados, elaborados e aplicados. No acesso que ele permite às normas e aos significados, os grupos focais não são apenas o pouco produtivo do trabalho de campo etnográfico pelo pesquisador pressionado pelo prazo: eles são um método majoritário para abordar aqueles tópicos de estudo que são menos abertos a métodos observacionais em sociedades cada vez mais privadas (BRINK; EDGECOMBE, 2001, p. 17).

Nossa proposta ajustou-se a associação das particularidades das interações simbólicas com os elementos de maior amplitude, o social, o econômico, o contexto normativo. Já que o fenômeno do letramento escolar é peculiar a um tempo histórico, um lugar e a uma cultura. Sendo assim, novamente vemos ratificada a nossa escolha de instrumento de coleta de dados, visto que

[...] os grupos focais podem dar aos participantes a oportunidade de simultaneamente administrarem suas identidades individuais e fazerem uma representação coletiva para o pesquisador, consequentemente provendo *insights*, valiosos da construção de significados e dos seus impactos na ação [...] grupos focais cuidadosamente selecionados podem acessar conhecimentos que incorporam o *habitus* da comunidade mais ampla (BARBOUR, 2009, p. 64).

Para tanto, registramos essas interações através de gravação de áudio e de anotações escritas que, segundo Gatti (2005), se mostram fundamentais para auxiliar no processo de análise. Para atender ao objetivo da pesquisa, as anotações foram

feitas pelo moderador e por um assistente (pesquisador da área de educação), evidenciando a necessidade de sinalizar

[...] aspectos ou momentos importantes, falas significativas detectadas no instante mesmo, na vivência do momento, para registrar monólogos, dispersões, distrações, cochichos, alianças, oposições, etc., ou seja, pontos cuja importância pode passar despercebida no registro geral (GATTI, 2005, p. 27).

Nas sessões de coleta seguimos um roteiro prévio de seis perguntas⁸, elaboradas conforme o propósito desta pesquisa. A flexibilidade quanto à motivação dos grupos foi considerada imprescindível, pois estávamos cientes de que mesmo tendo sido elaborado em conformidade teórica e atendendo as especificidades dos objetivos, alguns tópicos mostrar-se-iam relevantes para os participantes e para o problema.

Pretendeu-se a partir desse roteiro descrever quais são os valores e os sentidos atribuídos ao letramento escolar; identificar quais são as práticas pedagógicas envolvidas no letramento escolar; conhecer o alcance que o letramento escolar tem para o grupo em contextos não escolares; avaliar efeitos do letramento escolar na constituição de identidade dos participantes do grupo; identificar de que modo a violência simbólica se manifesta nas práticas letradas da escola.

Antes que houvesse a coleta propriamente dita, tivemos dois encontros. O primeiro teve como objetivo apresentar a pesquisa e os pesquisadores e entregar o termo de consentimento⁹ aos alunos que demonstraram interesse em participar da pesquisa: do total de estudantes presentes na sala 15 mostraram interesse em participar, mas, apenas 11 obtiveram permissão por escrito dos responsáveis para participarem do procedimento de coleta. O encontro seguinte, já com os termos devidamente assinados pelos responsáveis legais, teve como pauta esclarecimentos acerca da dinâmica do grupo focal. Obviamente, restringimo-nos a orientações técnicas acerca do funcionamento geral, do meio de captação do áudio, do tempo que teríamos que cumprir, do direito de exprimir pensamentos e convicções da maneira que achar conveniente e do caráter sigiloso quanto à identidade dos participantes do grupo, seguindo as orientações teóricas de Gondim (2003). Esta

⁸ Ver Apêndice A.

⁹ Ver Apêndice B.

autora acrescenta ainda ser importante não dar orientações detalhadas sobre o objeto da pesquisa em si.

Mencionamos que os encontros realizados e as sessões dos grupos focais aconteceram em semanas diferentes.

O local escolhido para a realização da coleta foi uma sala de reuniões, climatizada e acusticamente separada dos ruídos externos. Desse modo, tivemos favorecidas tanto questões técnicas de gravação e registro das falas por escrito, quanto a retenção de possíveis dispersões dos participantes. Diferente das salas de aula, que possuem carteiras de madeira sem estofamento, a sala em questão possuía cadeiras acolchoadas, aspecto importante no que tange ao conforto físico dos participantes para otimizar a interação entre eles.

Nas sessões de coleta, portanto, estavam na sala a moderadora (a pesquisadora), o assistente e o grupo de estudantes. Asseguramos privacidade durante todos os 50 minutos, tempo em que duraram as sessões; as quais transcorreram sem interrupções externas e com a cooperação de todos os participantes no debate. Os grupos foram realizados, ambos às 9h, em dias consecutivos.

Baseados nas orientações de Gatti (2005), verificamos a suficiência dos dois encontros do grupo para a coleta de dados, isso devido à natureza do objeto (uma vez que buscávamos, nos sentidos produzidos pelo letramento escolar, indicações de violência simbólica); ao modo como os participantes abordaram a temática na sessão (respostas claras e objetivas que geraram discussões significantes à pesquisa); e à nossa avaliação sobre a suficiência do debate (troca efetiva de posicionamentos acerca das questões propostas).

2.4 Codificação a partir da teoria fundamentada

Como parte do mesmo processo metodológico, a codificação deu-se com a utilização de uma versão pragmática da Teoria Fundamentada. Nossa opção se baseou nas orientações de Knodel (1993) e Morgan (1997) sobre as possibilidades de análise e interpretação dos dados obtidos no grupo focal. Segundo os autores, pode-se recorrer a Análise de Conteúdo, Análise do Discurso e demais possibilidades, conforme o objeto que está sendo investigado.

Nesses termos, a teoria fundamentada é manuseada no trabalho não como processo total de coleta e análise, mas, como antecipamos, de tratamento dos dados discursivos e expressivos.

Portanto,

A lógica da codificação da teoria fundamentada diferencia-se da lógica quantitativa que aplica categorias ou códigos preconcebidos aos dados. Nós criamos os nossos códigos ao definirmos aquilo que observamos nos dados. Os códigos surgem à medida que você faz uma análise minuciosa dos seus dados e define significados dentro deles. Por meio dessa codificação ativa, você interage com os seus dados repetidamente, questionando-os de diferentes maneiras (CHARMAZ, 2009, p. 72).

A partir da codificação na teoria fundamentada, lançamo-nos sobre o estudo da ação e dos processos, para então, verificar e definir o que emergiu dos dados, dando início ao debate com os seus significados. De acordo com Charmaz (2009), “a codificação é o elo fundamental entre a coleta dos dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados” (p. 70).

Seguimos a sequência de codificação inicial; codificação focalizada, codificação axial e codificação teórica. Todas essas representaram etapas no processo que nos conferiu refinamento dos dados obtidos no grupo focal. Partimos de códigos provisórios, comparativos e totalmente fundamentados nos dados, até chegarmos aos códigos teóricos que marcam “a forma como os códigos substanciais podem ser relacionados uns com os outros enquanto hipótese a serem integradas em uma teoria” (GLASER, 1978, p. 72).

Codificação Inicial: A codificação inicial foi feita de forma rápida e espontânea no sentido de trabalhar o raciocínio e a percepção dos dados. Neste estágio houve uma fixação rigorosa nos dados, de modo que as ações de cada segmento dos dados foram observadas e, fixados códigos provisórios, comparativos e totalmente fundamentados nos dados.

Codificação Focalizada: Nesse passo, os códigos anteriores mais significativos e/ou frequentes foram analisados mais incisiva e completamente. Uma análise mais minuciosa de grandes montantes de dados, cuja meta foi a de “determinar a adequação daqueles códigos” (CHARMAZ, 2009, p. 87).

Codificação Axial: Neste terceiro processo de codificação, houve a codificação axial. É axial por ocorrer em torno do eixo de uma categoria. Relacionamos as categorias com suas subcategorias, especificando as propriedades e dimensões da categoria, e reagrupamos os dados fragmentados durante o processo de codificação inicial, dando coerência à análise emergente.

Codificação Seletiva ou Codificação Teórica: Neste processo, as categorias foram integradas e refinadas. Depois de gerar os códigos, analisá-los mais focalmente, desenvolver mais sistematicamente e associar a subcategorias, as principais categorias foram integradas e formaram um esquema teórico: os resultados da pesquisa assumem a forma de teoria.

Referimos ainda o uso do *software ATLAS.ti v.7.0.72* da empresa *ATLAS.ti: Quality Software Developed* durante todo o processo transcrição e de codificação dos textos transcritos. Trata-se de um programa que disponibiliza ferramentas próprias para a indicação de códigos, categorias, escrever memorandos¹⁰, e trabalhar de forma mais otimizada as questões inerentes à teoria fundamentada. Neste *software* incluímos além dos textos obtidos da transcrição, as anotações dos relatores, as anotações do moderador e o áudio das sessões do grupo focal. Assinalamos que o *software* não automatizou o processo, antes forneceu um suporte informatizado no trabalho com grande quantidade de dados.

¹⁰ Os memorandos foram uma etapa intermediária entre a coleta de dados e as falas do grupo. A redação dos memorandos permitiu a apreensão das conexões, comparações e direcionamentos teóricos assumidos na categorização.

2.5 Análise dos dados: considerações procedimentais

Escolhemos como método para a análise dos dados a Análise de Conteúdo. A nossa intenção com isso foi trazer à compreensão o pensamento dos sujeitos por meio do conteúdo expresso nas mensagens, concebendo a linguagem, neste caso, como transparente, ou seja, não buscamos relacionar os efeitos de sentido ao discurso antes, aprofundar-nos nos conteúdos das falas dos sujeitos, na materialidade linguística através da base teórica que sustenta o texto.

Considerando que na análise de conteúdo “o que é visada no texto é justamente uma série de significações que o codificador detecta por meio dos indicadores que lhe estão ligados” (PÊCHEUX, 1993, p. 65), aprofundamo-nos nos conteúdos das mensagens e nos valem pra isso da inferência e interpretação para acessar sentido de um segmento do texto.

No trabalho de análise dos dados, portanto, apoiamo-nos em três pressupostos indicados por Franco (2008):

1. Cada mensagem, seja escrita, oral ou mesmo sensorial, tem, potencialmente, grande quantidade de informações sobre quem a originou. No que se referem às suas crenças, concepções de mundo, “interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc.” (FRANCO, 2008, p. 25).
2. O conteúdo da mensagem é selecionado pelo autor a partir de referenciais sociais e nos quais se encontra inserido.

E, ele é formado no espírito de uma teoria da qual passa a ser o expositor. Teoria que não significa ‘saber erudito’ e nem se contrapõe ao ‘saber popular’, mas que transforma seus divulgadores muito mais em executores de determinadas concepções de que seus próprios senhores (FRANCO, 2008, p. 25).

3. A teoria exposta orienta a concepção de realidade (consciente ou ideologizada) do autor. Esta “[...] é filtrada mediante seu discurso e resulta em implicações extremamente importantes, para quem se propõe fazer análise de conteúdo” (FRANCO, 2008, p. 26).

Consideramos a relação das estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados, articulamos a superfície do texto com os fatores que determinam suas características (contexto cultural, social, variáveis psicossociais) (BARDIN, 2011). Dirigimo-nos, portanto, à questão “para dizer o quê?”. Fazemos isso orientando-nos no foco da mensagem e na importância da informação que ela transmite em seus argumentos e ideias.

Adotamos como unidade de análise a Unidade de Registro: O Tema. Esta opção justifica-se por ser considerada a mais útil unidade de registro, quando se trata de análise de conteúdo.

Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito. E, isso, com certeza, envolve não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais (FRANCO, 2008, p. 42,43).

A análise das categorias está expressa através de um conjunto de significados evocados a partir da unidade de análise Tema. Falas representativas e sequência de diálogos ilustram o quadro de análise das categorias e são identificadas pela sessão em ocorreram (Grupo focal 1 ou 2), seguida da especificação temporal em minutos e segundos.

Salientamos que investigar o texto a partir dessa multiplicidade de perspectivas implica entendermos o contexto e descrevermos a “[...] estrutura lógica das expressões, verificar as associações, denotações, conotações [...]” (KRIPPENDORF, 1990, p. 30). Contudo não deixamos de considerar a recíproca relação entre valores e linguagem presentes tanto na fala dos sujeitos de pesquisa quanto na percepção e formação do pesquisador, já que interpretação não é uma possibilidade neutra: antes, constitui-se na especificidade da linguagem cultural e seus significados.

PARTE II: (RE) PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO LETRAMENTO ESCOLAR

O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos à sua volta.

Mary Jane Spink e Benedito Medrado

Esta parte do texto tem como objetivo descrever e ilustrar as categorias provenientes do grupo focal, bem como apresentar nossos posicionamentos críticos acerca dos sentidos constituídos pelos participantes.

Três capítulos correspondem às categorias: Leitura e Escrita: O Futuro Como Garantia; Modo de vida; e As práticas de ensino e a aprendizagem letrada na escola. A quarta categoria, “Conceito de pessoa”, aparece como contraponto nas outras categorias analisadas. Em cada capítulo a análise é feita associando o escopo da pesquisa e os pressupostos epistemológicos assumidos, centrando-se nos usos da apropriação dos sentidos, pondo em questão como, nas formas de ensino e associações de aprendizagem estabelecidas no letramento escolar, a violência simbólica é revelada.

No conjunto dessas considerações, ressaltamos a importância em conhecer os sentidos para que se possa entender os processos de exclusão e indicar propostas de práticas letradas que considerem a variedade de códigos de linguagem e que valorizem a experiência pessoal na aprendizagem.

3. LEITURA E ESCRITA: O FUTURO COMO GARANTIA

A primeira referência feita pelo grupo acerca das suas relações com a leitura e escrita escolarizadas foi relacionada à temática “futuro”. Trazida à discussão com relação direta ao percurso de suas vidas, suas decisões e papéis a desempenhar na sociedade, o sentido é de uma relação vital entre a vida escolar e o percurso biográfico.

Tomando por referência Donaldo (2000) afirmarmos que esta concepção trazida pelo grupo reflete a abordagem utilitarista da relação com a leitura cuja meta principal é gerar leitores capazes de responder satisfatoriamente a condições sociais contemporâneas: progresso econômico, trabalho e produtividade. Desse modo, temos evidenciado um caráter de progresso aliado a um “aprendizado mecânico de habilidades de leitura” (DONALDO, 2000, p. 88), na medida em que se privilegia o vínculo entre leitura e desenvolvimento econômico, leitura e acesso ao mundo do trabalho.

Vemos ilustrada essa ideia utilitarista nas falas que se seguem:

Ler e escrever hoje em dia é o futuro da gente. (Grupo focal, 1, 4 min53s)

Tem toda importância. Sem ela [prática letrada da escola] não dá pra chegar em canto nenhum. (Grupo focal 1, 6 min55s)

Verificamos que o futuro é vislumbrado pelo viés do letramento escolar, colocado como uma verdade absoluta sob a qual orbitam as duas únicas opções possíveis de existência, a saber, os que são escolarizados, sabem e por isso têm futuro e aqueles que não são escolarizados, nada sabem e não têm futuro. Nesse sentido, ter futuro implica em ser letrado pela escola e dominar seus códigos de linguagem, pois, a importância de dominá-los cumpre com um objetivo que é ao mesmo tempo meio e fim de um propósito: o saber para chegar aos lugares sociais, culturais e profissionais de status relacionados ao letramento escolar.

— [O letramento escolar] Ajuda em alguma coisa que eu queira fazer futuramente.

— Pra mim é importante assim: eu quero fazer a prova pra passar no CEFET¹¹. Se eu não tivesse estudo. (Grupo focal 1, 7 min31s)

Nesse ideário vemos assinaladas duas concepções. A primeira refere-se à onipresença do letramento escolar: suas regras, determinações e implicações presentes tanto nos espaços de vivência escolar quanto nos limites além dela. O grupo considera que a leitura e a escrita são requisitos para que se possa ter futuro. Nisto entendemos que alcançar objetivos e até mesmo formular novos leva em consideração o alcance geral das possibilidades anunciadas pelo letramento escolar.

- Ir à escola significa aprendizado.
- Ir pra escola é o fundamental em tudo, tudo.
- Tá ligado ao futuro.
- É, tá ligado ao futuro.
- Tá ligado à vida. (Grupo focal 1, 21min20 s)

A essas razões expostas vincula-se a segunda concepção, que diz respeito a garantia de sobrevivência. Neste ponto, o letramento escolar surge como aspecto fundamental de manutenção da vida.

- A importância da leitura e escrita tá ligada ao futuro (...).
- É por isso que leitura e escrita me dá meio de sobreviver. (Grupo focal 1, 21min 34s)

Analizamos nos discursos sobre futuro uma conjugação de sentidos que nos permite considerar as expectativas de vida que o grupo reconhece. Primeiramente, pelo viés das crenças incutidas a essas condições de existência, como também pelas estruturas institucionais e jogos de poder envolvidos na conservação de valores que sustentam a ideia de destino inevitável e seguro garantido pelo domínio das normas do letramento escolar. Reconhece-se uma indicação de que as condições gerais de

¹¹ Centro Federal de Educação Tecnológica. Denominação utilizada para os centros de educação tecnológica federais nos estados brasileiros até o ano de 2008. Atualmente, denomina-se IF, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

existência ajustam-se as questões objetivas preconizadas pela promessa de futuro assegurado e que servem a um senso de realidade (BOURDIEU, 2009).

As falas refletem normas institucionais circulantes que podem vistas através dos dados da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE¹², ano 2010, que assinala a taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente na Paraíba na faixa de idade de 6 a 14 anos de 97,4%. Um alto índice que satisfaz o avanço de universalização da escola e o enfoque crescente na alfabetização como processo de inclusão a um universo cultural particular.

Desse modo, a massificação da presença na escola aponta para a crença do letramento escolar como fiador do futuro, projetando esperanças e motivando para o depois.

Sem isso [leitura e escrita escolarizadas] não se pode fazer nada. Cursos, nada.
(Grupo focal 1, 7min52s)

A compreensão de que fora desta realidade não há o que fazer evidencia uma série de significados: a leitura objetiva dos espaços e estilos de vida protagonizados pelo letramento escolar, investimento de tempo e energia cognitiva para o cumprimento de metas impostas, orientação na e pelas regras letradas, percepção da escola como espaço principal para formação de pessoa, disposição no sentido de alcançar um futuro que é socialmente prestigiado, revelado em posições que tanto são físicas e objetivas, quanto carregadas de carga simbólica, de garantia de um lugar no mundo.

Ressaltamos o caráter funcional da ideologia do letramento autônomo: restrição do uso da leitura e da escrita apenas como mecanismos de inserção ao mundo do trabalho e de aquisição dos bens culturais, perdendo-se a ligação entre saber e processos de reflexão sobre si mesmo e sobre as múltiplas possibilidades de relação leitura e escrita (KLEIMAN, 2008).

Essa ideia de futuro revela uma falta de sentido no presente. A significância na aprendizagem da leitura e da escrita está posta na projeção de futuro, de um progresso pessoal, ascensão social e conquistas de postos de trabalho bem remunerados. A promessa de futuro no letramento escolar organiza e dá sentido ao

¹²IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

estar na escola, a submissão as regras de classificação, aos conteúdos curriculares descontextualizados e ao caráter universal do funcionamento intelectual.

Nisto, vemos manifesta a violência simbólica do letramento autônomo: submissão à normatização, que faz com que os participantes do grupo interpretem sua realidade presente na projeção de esperanças de conquistas pessoais e de reconhecimento social, sem, contudo, conseguirem refletir criticamente no agora, nos princípios autônomos que regem a aprendizagem no presente.

3.1 Progresso pessoal

As intenções depositadas na faceta da evolução pessoal mostram-se bastante significativas no sentido de trazer à baila as apropriações sociais, históricas e culturais do grupo, o que envolve marcações conceituais que não se prendem à estética da linguagem: antes, revelam o modelo da escala avaliativa da vida cotidiana.

O sentido de uma escala progressiva é motivação para que se continue investindo no aperfeiçoamento do letramento escolar. Segundo o grupo, é válido continuar o aprimoramento escolar porque este atrairá progresso pessoal.

Segundo Bourdieu (1998),

Tudo se passa como se o futuro objetivo, que está em potência no presente, não pudesse advir, senão com a colaboração ou até a cumplicidade de uma prática que, por sua vez, é comandada por esse futuro objetivo; como se, em outras palavras, o fato de ter chances positivas ou negativas de ser, ter ou fazer qualquer coisa predispucesse, predestinando, a agir de modo que essas chances se realizem (BOURDIEU, 1998, p. 111).

O grupo atribui às pessoas níveis de posição conforme o grau de intimidade que possuem com o letramento escolar, o que compromete a visão de quem é a pessoa e quanto ela vale. Nisto percebemos como a escola é naturalmente vista como instituição que detém um conhecimento intelectualmente superior, “explicitamente destinada a transmitir, sistematicamente, os conhecimentos e as formas de pensamentos considerados necessários e adequados no interior dessa

sociedade marcada pelo desenvolvimento científico e tecnológico” (OLIVEIRA, 1992, p. 19).

- Porque a sociedade quer mais quem saiba ler e escrever. Porque os outros ficam lá pra trás.
- Porque a pessoa que é formada e a pessoa que não sabe ler e escrever é bem diferente. (Grupo focal 2, 14min43s)

As exigências do campo social fixam na leitura e na escrita um ponto de corte para definição de progresso, confirmando verificações do ideário social circulante (KLEIMAN, 2008). Nesse sentido, têm as melhores e maiores oportunidades aqueles que segundo o grupo, sabem ler, tais oportunidades são traduzidas como vantagens pessoais na consolidação de realizações reconhecidas como legítimas socialmente.

Nessa compreensão, há pessoas que avançam por serem escolarizadas e aquelas que por não dominarem a leitura e a escrita estão estagnadas e por isso mesmo não participam de uma evolução em suas vidas. Evidencia-se uma divisão em categorias hierárquicas que notadamente exprimem o critério da ascensão: estagnar e evoluir são estados pessoais, oportunizados pela escola e seus mecanismos.

O grupo destaca que não há como ter uma perspectiva de sucesso pessoal sem que se tenha primeiro sucesso nos estudos, há uma relação diretamente proporcional entre eles, como observamos na fala a seguir.

Não adianta se você tem um emprego se você não vai à escola como é que você vai fazer as coisas? (Grupo focal 1, 25min1s)

Fica evidente esse posicionamento do grupo quando citam as dificuldades que analfabeto tem de eficiência no desempenho em atividades cotidianas e de trabalho.

- Minha tia, como eu já falei da minha tia. Ela tá cuidando de um idoso. Ela não sabe ler nem escrever, só que ela tem que medicar esse idoso, ela era empregada doméstica. Ela agora tá cuidando de um idoso. Ela tem que medicar esse idoso. Só que ela não sabe que medicamento é... Aí a dona, a patroa dela, tem que tá separando, bota um num canto bota outro noutro canto: o de meio dia é aquele, o de tal hora é aquele tá ali. O de manhã é o que tá em cima da geladeira, o de tarde é o que tá em cima do fogão, tá entendendo? Pra ela poder identificar as horas.
- Se ela soubesse ler podia ficar menos trabalhoso.

- Era melhor pra ela.
- Só contava a hora.
- É... Mas, não é só isso, a gente vai andar num lugar. A gente quer saber: onde é que fica isso? Como é que a gente vai ler? Quando você quer ler um livro você não sabe. (Grupo focal, 2, 21min59s)
- E quando vai pegar um ônibus. Quantas vezes a gente tá na parada de ônibus e alguém chega: — Mulher que ônibus é esse? Porque eu não sei ler não.
- Eu acho complicado. Chega uma mensagem no celular a gente tem que ficar lendo, lendo. (Grupo focal 1, 8 min40s)

O contraponto do analfabeto revela como o grupo percebe as exigências de competências letradas para adequação a vida social e comunica as bases das identificações do grupo: ser letrado é ser capaz de ultrapassar um estado de impotência e de estagnação. O investimento no letramento escolar evoca nos participantes do grupo um efeito de uma condição material de existência. Tanto o ser como o dever ser (BOURDIEU, 1998), está fundamentado e autorizado na perspectiva da norma do letramento escolar. O não investimento nessa norma implica em discriminação e falta de chances de progresso e reconhecimento de capacidades pessoais e de trabalho.

- [Aquele que não sabe ler e escrever] É o discriminado da história. Quando você vai levar um currículo se você não tiver nada ninguém aceita você.
- E o que é que ele vai colocar no currículo se ele não souber ler?
- Só o nome...
- Se é que ele tem o nome pra colocar, né?
- Exatamente.
- Tem aqueles que assinam só o nome. (Grupo focal 1, 10min17s)

Os apontamentos do grupo nesse sentido reproduzem a violência simbólica do letramento escolar na medida em que o critério do déficit cognitivo (posto nesse modelo de letramento) amplia-se à representação de pessoa e de suas possibilidades. De modo que, os participantes do grupo percebem como natural a associação entre

impossibilidade de crescimento pessoal e desenvolvimento cognitivo no letramento escolar.

Esse olhar para o outro (o analfabeto) serve a manutenção da confiança no letramento escolar, pois saber mais para o grupo significa ser mais, poder mais, ir além e conquistar, o que se traduz no usufruto dos bens culturais ofertados.

Uma pessoa que já é formada, já estudou. Já sabe mais coisa do que uma pessoa que não sabe ler e escrever se comunica mais certo; sabe mais coisas; têm mais oportunidades, essas coisas. (Grupo focal 2, 14min59s)

Destacamos que as falas acerca do progresso pessoal comunicam uma antecipação prática de chances do usufruto de capital cultural, social e econômico e reforçam “o efeito de consagração exercido pela sanção escolar” (BOURDIEU, 1998, p.111). O grupo tem a consciência prática de que a decorrência do esquema escolar, no qual se encontra imerso, não se restringe ao mérito de desempenho escolar apenas, mas, sobretudo, ao reconhecimento pessoal que subjetivam suas identidades.

3.2 Ascensão social

Ao construir suas expectativas de futuro através pensamento transformado pelo letramento escolar, o grupo reproduz um modelo ideológico que, segundo Kleiman, (2008) vigora como majoritário há pelo menos três séculos e atribui ao letramento implicações positivas apreciadas tanto no âmbito cognitivo quanto social. Vemos assinalado no discurso institucional:

A ausência de educação gerou desigualdade social, e hoje é o acesso à educação que está modificando esse quadro e promovendo a equidade. Temos que prestar atenção num detalhe: durante um tempo, a escolaridade funciona, mas o desafio é aumentar a aprendizagem dos alunos jovens e adultos para atender um mercado de trabalho mais exigente e com mais tecnologia (BRASIL, 2011b, s/p).

As perspectivas configuradas nesta temática apontam o trabalho bem remunerado e a ascensão social como efeitos naturais na vida do letrado. Desse

modo, quando o grupo discute as ligações da leitura e da escrita escolarizadas, identificam as concepções que seguem:

- A classe social (...).
- Tá ligada a tudo, a classe A, B, C, D.
- Depende muito. Se você vai estudar pra ser um doutor, com certeza você não vai ficar na classe C, lá em baixo.
- Vai subir a classe.
- Leitura e escrita tem a ver com classe social. (Grupo focal 1, 5min32s)

O conceito de classe remete ao quesito classificatório, e nisto se destaca a posição social como objeto do destino modificável a partir do nível de capital cultural investido o que implica um olhar sob dois aspectos. O primeiro alude à certeza de que essa economia confere distinção nas definições e apropriações características da classe ascendida: linguagem, imagem e identidade. Outro aspecto corresponde ao quesito de investimento pessoal: o grupo coloca na pessoa letrada o encargo de administrar a titulação escolar, cabendo a ela a responsabilidade em conquistar as compensações que as posições sociais conferem.

Ascender socialmente incide numa espécie de conversão do capital cultural que se possui em um que se almeja possuir, pelo reconhecimento e valor sociocultural agregado. Reconhecem-se, então, a classe como escala de medida do sucesso escolar e a idealização do mundo adulto especializado, como limite do futuro. O progresso é associado ao esforço presente na escola e a compensação no mundo adulto de trabalho prestigiado e economicamente vantajoso.

Observamos que esse ideário reproduz o discurso majoritário:

[...] crianças e jovens com maior escolaridade passam a ocupar empregos mais bem remunerados. Os ganhos sociais advindos de ações dessa natureza, com certeza, trarão impactos muito positivos na sociedade brasileira (BRASIL, 2001, p. 11).

Uma consequência que se apresenta pelo investimento no letramento escolar é o fator lugar, a posição nessa linha graduada.

- O lugar das pessoas que sabem ler, que têm estudo essas coisas, pode ser juiz, pode ser médico, engenheiro, pode ser enfermeiro, advogado, é só estudar pra isso.
- A pessoa sem estudo, até pra ser atendente de loja, se falar errado, não vai.
- Só vai dar numa coisa: trabalhar na cozinha dos outros, como diria... Como capacho. (Grupo focal 1, 23min6s)

A maneira como o grupo concebe as colocações de classe social declara qual valor está ligado ao prestígio social tanto para os que ascendem quanto para os estagnados.

Na metáfora do capacho verificamos não somente a representação da inferioridade, mas, sobretudo, uma associação ao trabalho escravo e não especializado. Esse diálogo revela como os participantes do grupo têm incorporado o discurso das capacidades cognitivas do letramento escolar: a ação intelectual da escola é superior e os sujeitos escolarizados são mais avançados por não se utilizarem da força física e sim, do intelecto.

A noção que se evidencia aponta para um aspecto de violência simbólica exercida pelo letramento escolar: o trabalho intelectual escolar é superior a qualquer outro. Isto resulta em referenciais de superioridade, vantagem e prestígio das atividades intelectuais enquanto o trabalho braçal remete a incapacidade cognitiva, fracasso e submissão.

Para o grupo também é verdade que estudar traz vantagens que se contabilizam em forma de valor numérico.

- No sentido de dinheiro.
- Você pode ser uma pessoa assim, pobre, morar numa favela, mas pode ganhar pouco, mas com o estudo que você tiver você pode crescer e até se tornar uma pessoa rica. Pode ter um futuro melhor.
- Ou seja, quanto mais você estudar mais dinheiro você vai ter. (Grupo focal 1, 6min6s)

Essa convicção envolve a riqueza material como limite da ambição. O lugar que ocupam na escala de classe social pode ser modificado através do lucro financeiro proporcionado pelo estudo. Consequência ilusória impressa pelo letramento escolar,

pois a relação entre leitura e escrita escolarizada e ascensão social não é natural, ela é arbitrada na cultura.

Verificamos que efetivar-se como trabalhador escolarizado é diferenciar-se como um tipo de pessoa que sabe e que por isso pode responder por si mesmo, progredir e trazer para si e para o coletivo, consequências socialmente positivas. Evidencia-se um modo de conceber a escola e seus mecanismos como neutros e positivadores da vida social, o que aponta tanto para os limites da experiência do grupo, quanto para a capacidade de interpretá-los.

Os sentidos que os participantes do grupo atribuem a importância do letramento escolar em suas vidas nos faz ponderar sobre os aspectos violentos presentes no conteúdo implícito das falas: na incorporação de consequência única e fatal no investimento do letramento escolar; na reprodução na linguagem e nas atitudes das verdades incorporadas quando utilizam-se da figura do analfabeto como o exemplo que carrega a negativa da transformação cognitiva, pessoal e social proveniente do letramento, tal como ilustrado no diálogo que segue.

- Alguém que não sabe ler pra sociedade é um nada.
- É, pra sociedade é a terceira pessoa depois de ninguém.
- É...
- Vai ser nada. (Grupo focal 2, 14min17s)

Baseados em Williams (1992), podemos observar que o campo cultural em que estão inseridos os participantes do grupo tem produzido interações (na escola e fora dela) sustentadas em um discurso de aparente neutralidade do letramento escolar, que os leva a acreditar nas promessas de futuro como verdade e a reproduzirem todo um jogo de linguagem em suas práticas sociais. No diálogo precedente, vemos reconhecida essa neutralidade tanto na menção dos conceitos que circulam socialmente quanto na ratificação desta conceituação.

Nesse sentido, compreendemos que é preciso valorizar as especificidades da cultura de tal modo que a aprendizagem da leitura e da escrita escolar seja disponibilizada como meio para alcançar objetivos sociais, pessoais e econômicos sem que haja para isso, a negação e exclusão da história e dos contextos.

A importância que o letramento escolar tem para participantes do grupo nos faz entender que suas vidas têm a funcionalidade medida pela adequação às normas e regras desse modelo, cujo produto é, como veremos no capítulo a seguir, o sistema de significações de um modo de vida.

4. MODO DE VIDA

- Moderadora: “Então, leitura e escrita estão ligadas a quê?”
- A sua forma de vida de hoje em dia.

(Grupo focal 1, 5min27s)

As vivências do grupo em eventos que envolvem práticas de leitura e de escrita em seu cotidiano estão manifestas em sua fala, o que possibilita o acesso às construções de sentido, às interpretações de mundo e às interações sociais construídas nesse contexto específico.

O modo de ler e de escrever aprendidos na escola, segundo o grupo, define a maneira como a vida é dirigida. Os parâmetros sobre o que dizer e como dizer, são reconhecidos em sua autoridade prática e funcionalidade lógica. Trata-se do prestígio da tradição escolar como afirma Signorini (2008), que reduz o letramento escolar a um fenômeno isolado e por isso com um único impacto psíquico e sociocognitivo, determinando padrões daquilo que deve ser reconhecido como critério do que é ou não pertinente na comunicação social.

Desse modo, falar certo ou errado constituem-se nas duas expressões dessa forma de viver. Ou fala-se correto, segundo a regra estabelecida, ou encontra-se fora dos padrões e com uma perspectiva de vida minimizada.

Goulart (2006) constata o relevante papel da escola na constituição de sujeitos letrados, principalmente aos alunos oriundos de classes populares. Isso dá suporte para os conceitos que envolvem as práticas letradas e as formas de dialogar com os conhecimentos da vida cotidiana, na maneira de se elaborarem-se as explicações sobre as coisas e as pessoas.

- As pessoas falam errado por falta de estudo.
- É, geralmente falam errado por falta de estudo.
- Geralmente as pessoas do interior, não tiveram oportunidade.
- É, geralmente pessoas que moram no interior falam errado. Mas também tem como falar certo. Meus parentes lá falam certo. Porque estudaram.
- Porque tem interior que tem universidade. (Grupo focal 2, 13min8s)

Verificamos no diálogo precedente, a falta de estudo como um desalinhamento em direção à regra estabelecida, percebida aqui não como impositiva, mas adequada. A escola oferece a dádiva do que é correto, as ferramentas para o apropriado e nesse sentido, basta querer integrar-se. Escolher ser letrado ou não é um ponto que surge na fala e remete a moralidade: a escolha que a pessoa tem de querer ou não ser letrado, aprender ou não a proceder de acordo com as normas que regem as normas do que dizer e de como dizer.

Os lugares do conhecimento legitimado, a escola e a universidade, são, então, pontos de resgate e transformação da condição em que se encontram as pessoas que falam errado. Letramento escolar, portanto, é reconhecido como critério de dignidade por propiciar libertação de um estado de minoridade.

Constatamos que as possibilidades de circulação no meio social são dependentes do modo como as pessoas se utilizam das regras na fala, segundo os participantes do grupo, falar certo implica em boa comunicação.

— Moderadora: “E esse falar certo significa o quê?”

— Assim, eu acho que fica ruim quando você vai pedir emprego, certo? Alguma coisa a você e você responder tipo assim e você não sabe explicar.

— Ou até pra uma pessoa assim, falar certo no caso né? É... Falar assim no caso é até mais fácil da pessoa entender o que a pessoa tá dizendo.

[...]

— Se a pessoa falar errado a pessoa que tá escutando não vai compreender muito bem.

— sentido de comunicação.

— Moderador: “Então, pra se comunicar a gente precisa de quê?”

— Precisa ler, escrever e falar

— Direito, né?

— É... Direito. (Grupo focal 2, 13min37s)

Podemos observar que as normas que regem a leitura e a escrita ultrapassam os limites da escola: aquele que não domina as regras do letramento escolar não

tem expressão como pessoa. Isto porque as experiências que fazem parte do cotidiano e constituem o reconhecimento da pessoa como cidadão, tal como o trabalho, são regidas por normas da leitura e da escrita escolarizadas.

Sobre isto, Kleiman (2010) ressalta,

As práticas que sustentam e mobilizam as diversas atividades, gêneros e suportes textuais na sala de aula são práticas discursivas, que atualizam modos de falar, silenciar, perguntar, responder, refletir sobre o alfabeto, o texto, a língua escrita, a língua falada; sobre os motivos pelos quais se lê e se escreve; sobre as normas relativas aos objetos e modos de ler e escrever; sobre o que a escrita representa para diversos segmentos sociais e as características das representações daí emergentes, situadas em tempos e espaços específicos (KLEIMAN, 2010, p. 379).

A modalidade de construção do conhecimento via letramento escolar, assim, é capaz de promover transformações no desenvolvimento cognitivo e psicológico, na medida em que aprender o que é certo é dominar certos códigos e assim ter o pensamento melhor organizado, adaptado e evoluído. Escola, portanto, como detentora do conhecimento superior ao obtido antes e fora dela, como afirma Oliveira (1996), adquirido “no trânsito pelas dimensões cotidianas da vida social e pelas categorias de organização do pensamento que são próprias do senso comum” (p. 100).

As relações entre leitura, escrita e modos de pensar são expostas pelo grupo como intrinsecamente ligadas entre si. Quem sabe ler sabe expressar-se e pensar melhor, essa é a conexão. No entanto, uma questão é posta:

- Porque eu acho que escrever é mais difícil.
- Pra falar é mais fácil. Escrever é mais complicado, você vai pensar no que vai colocar a letra que é o acento que é. O espaço que vai dar.
- Fica mais complicado.
- As regras... É ... as regras. Você fala uma palavra errada, aí ela vem falar certo, aí ela me corrige. Aí eu começo a falar certo.
- É...
- Mas aí eu não vou saber como vai escrever... É ... (Grupo focal 1, 20min25s)

Verificamos nesta fala que a escrita que denota ativo domínio das regras, e a leitura, indica passivo domínio das regras. Esse posicionamento expõe a crença de que a escrita é uma modalidade superior a leitura, como se houvesse uma hierarquia necessária e verdadeira entre o que se ler e o modo como se escreve. Evidencia-se a concepção que distingue a língua da fala, sendo uma de aspecto social e outra, individual. Isso implica em considerar a desvinculação da língua da concretude do seu campo, da enunciação em seu contexto, o que fica valendo é tão somente a decodificação. Ong (1982) esclarece: essa concepção considera que ser letrado significa desenvolver habilidades cognitivas superiores, lógicas e abstratas e que a interação social auxilia no aperfeiçoamento das habilidades cognitivas e do raciocínio lógico.

Observamos uma dicotomização entre linguagem oral e linguagem escrita, característica do modelo de letramento autônomo (STREET, 2009), na medida em que o grupo declara que em seu cotidiano o uso da linguagem oral afina-se com seu contexto sociohistórico, condições sociais e contextos interacionais mais do que com as regras do letramento escolar e seu sistema de predefinições de formas e funções unilaterais.

No excerto que segue adiante, o grupo explora às formas de se relacionar com leitura, escrita e fala. Observamos a demarcação de natureza da fala, como natural, fluida e de fácil acesso, quanto à escrita, caráter formal com valor intrínseco e autônomo.

- A gente usa mais as regras lá de fora do que a da escola.
- As gírias...
- Os adolescentes usam muito as gírias, né?
- Os adolescentes só sabem falar. Porque é muito bom.
- Ah, porque fica mais fácil.
- É melhor assim. (Grupo focal 1, 28min35s)

Seguindo este modo de relação descrito no excerto que segue, o grupo apresenta a escrita como uma imagem da fala padronizada pelo letramento escolar, essa dimensão é trazida na dificuldade de se escrever na redação palavras que não

sejam gírias ou modos de falar ditas como típicas do adolescente. Salientamos que dada a importância da sequência, o diálogo terá uma apresentação mais alongada.

- Às vezes eu tô fazendo uma redação, eu erro. Boto igual eu escrevo no MSN.
- Assim, a gente entende melhor, sabe?
- Ao invés de dizer ‘entendeu’? A gente diz: “tá ligado”? Ao invés de dizer ‘obrigado’: ‘valeu’! Ao invés de dizer ‘desculpa’: ‘foi mal’. Tem esse negócio de ‘boy’, ‘boyzinha’ no lugar de garota”. Mas eu só falo ‘boyzinha’ quando eu tô irada.
- A gente fala assim porque é mais rápido.
- E porque os adolescentes também falam e aí vai pegando.
- É vai pegando dos outros. Dá preguiça de tar botando acento... Quando a pessoa tá falando...
- Moderadora: E como é que é trazer isso pra escola?
- É normal.
- Praticamente eu vivo assim. Quando eu tô na sala de aula eu falo a mesma coisa igual. Só quando o professor exige aí, caramba! Aí atrapalha! Ave Maria! É o Ó do borogodó!
- Na hora de fazer uma redação é bem difícil porque você fica pensando naquele negócio e não fica pensando na palavra correta.
- E outra você não sabe escolher as palavras certas.
- É pra colocar na redação.
- Moderadora: Por quê?
- Porque já tá acostumado com a gíria.
- [...]
- Com o que a gente tá falando com os outros.
- Porque a agente quer escrever como no MSN. (Grupo focal 1, 28min52s)

Podemos considerar nessa fala o quanto as práticas letradas da escola têm sido para este grupo, autoritárias e artificiais, com um caráter de significatividade de uso cotidiano muito baixo. Os hábitos de linguagem referidos no excerto tem mais sentido e são mais atrativos para o grupo, suas regras são negociadas na relação com

o contexto social, em valores e interesses baseados nas identificações com outros adolescentes.

As dificuldades em responder as normas de escrita do letramento escolar nos permite ponderar o autoritarismo escolar em não considerar a multiplicidade de relações letradas com as quais os estudantes estão envolvidos em seus contextos de vida. Sobre a utilização de múltiplas práticas, Dionísio (2006) argumenta que:

O *MSN Messenger* é apenas mais uma prática cultural (...). Ao nível da formação dos jovens, uma das funções da escola é envolvê-los nessas múltiplas práticas e trabalhar no sentido de os tornar conscientes de quais as características de cada uma delas. Por isso, não vejo estes meios como adversários, mas sim como manifestações da língua (DIONÍSIO, 2006, p. 36).

As experiências do grupo ficam sem validade frente às regras de escrita segundo a escola. A vida fora da escola funciona com regras diferentes, e essa tentativa de adaptação a outro modo de escrever é tido como ruim, difícil, horrível e complicado. O que é caracterizado pelo grupo como sendo muito intranquilo é o hábito de falar gírias e a inserção do vocabulário da comunicação informal da internet, em contraste com as regras ortográficas e de linguagem exigidas pela escola.

A mudança da norma ortográfica é trazida na fala do grupo e ressalta a insuficiência do domínio da norma anterior.

— Aí a acharam de mudar a ortografia.

— Moderadora: E aí o que vocês acharam?

— Ficou pior ainda.

— E eu acho horrível.

[...]

— A gente já não sabe escrever... E agora tirando...

— Ficou pior ainda.

— Ficou complicado.

— Aí tem os tracinhos no meio dos nomes... (Grupo focal 1, 30min27s)

Compreendemos, a partir disto, que a incapacidade no domínio das regras ortográficas incide sobre o modo como cada componente do grupo percebe a si mesmo e seu modo de falar significando o comportamento linguístico e, conseqüentemente, seu processo de construção de identidade (MOTHES; ROSA, 2009).

As bases da relação leitura e escrita na escola e fora dela, citada pelo grupo, são observadas por Simons e Murphy, (1991):

[...] a fala tende a ser multicanalizada, incluindo modos de transmissão léxico-semântico-sintáticos, interacionais, paralingüísticos e não-verbais, enquanto a escrita é unimodal, dependendo maciçamente do canal léxico-semântico-sintático. A linguagem oral geralmente envolve um alto grau de interação e envolvimento dos participantes que compartilham do mesmo contexto temporal e espacial, freqüentemente em encontros face a face. A linguagem escrita, por outro lado, quase não tem interação, e apresenta menos envolvimento, porque o leitor e o escritor não compartilham, necessariamente, o mesmo contexto temporal e espacial: a produção da mensagem escrita é separada da decodificação da mesma (SIMONS; MURPHY, 1991, p. 219).

As indicações são de que não basta estar na escola, é preciso dominar códigos que são diferentes dos que o grupo tem nas interações sociais fora do contexto escolar. Esse reconhecimento de uma hierarquização dos saberes, daqueles que se convive fora e dos que estão na escola, revela-se não somente no elenco de dicotomizações acerca da oralidade e escrita, mas também no reconhecimento de que não basta saber, é preciso ser certificado pela escola.

— Mas muita gente até não. Tem gente que às vezes sabe mais coisa do que quem tá estudando.

[...]

— Eu mesma, eu não sei quase todas as capitais. Meu pai sabe tudinho e ele não tinha estudo.

— Tem coisa que você às vezes sabe menos que outras. Tem coisa que a gente aprende com a vida.

— Por exemplo, a irmã da mãe da minha mãe (risos). Ela parece que estudou até a quinta série. Ele fez carta pro prefeito, o prefeito já mandou de volta a resposta dela. Foi sobre a aposentadoria. Um negócio assim. Agora ela sabe escrever bem direitinho,

sabe ler bem direitinho, sabe muitas coisas. Coisas que eu nem imaginava. Coisa que até quem tem estudo, né? (Grupo focal 2, 15min34s)

Verificamos com isto, que o grupo reconhece o saber fora da escola como marginal, e que por isso necessita passar por um processo de legitimidade. Sem o artifício da escolarização, mesmo que se tenha um saber, este é considerado de ordem inferior, ainda que se reconheça o domínio de alguns conteúdos do currículo escolar, ou até um bom desempenho da linguagem oral.

— É analfabeto.

— Nem todas às vezes.

— Tem gente que nunca foi à escola e sabe mais do que a gente. Sabe ler mais do que a gente.

— Mas vale de quê? Tem que ter um certificado.

[...]

— Então é considerado um analfabeto. (Grupo focal 2, 18min23s)

O grupo segue suas considerações sobre a habilitação escolar, num discurso que só confirma a regra de sujeição ao letramento escolarizado.

— As regras a gente aprende na escola.

[...]

— Mas também em casa. Com uma pessoa que saiba.

— Mas essa que sabe tem que ter ido à escola. (Grupo focal 1, 21min9s)

A relevância do processo de letramento caracteriza um modo de viver baseado no modelo universal de orientação letrada, de que fala Heath (1982, 1983), pois, independentemente do contexto social em que o grupo vive, do tipo de comportamento linguístico que usam e do conhecimento que trazem consigo, o letramento escolar predomina como processo neutro e necessário para a organização da vida.

— Pra aquele que é analfabeto é complicado. Porque é ele quem vai ter a iniciativa de estudar pra ser alguém na vida porque sem estudo a agente não é ninguém na vida.

— Ninguém mesmo.

[...]

— Assim você não é nada. Você... É difícil de fazer tudo na vida. (Grupo focal 2, 21min52s)

O grupo acredita na legitimidade do modo de vida constituído a partir de normas que os nomearão como sujeitos capazes ou incapazes. A movimentação ineficiente (padrão incorporado de acordo com as normas do letramento escolar) penaliza os participantes do grupo, pois se não respondem adequadamente, não há uma forma de vida produtiva e capacitada. É nesse sentido que o fracasso é percebido como natural, como outra face do processo de formação dos sujeitos, e nisto vemos efetivada violência.

Verificamos violência simbólica, portanto, no efeito ilusório que o letramento escolar inculca: estar na escola é garantia do modo de vida superior. Violento, portanto porque essa relação gera um *habitus* baseado na percepção de fracasso: ser nada, ser ninguém e não saber fazer nada se estende a administração da própria vida.

Portanto, são aspectos dos *habitus* incorporados pelo letramento escolar, a naturalização do esforço adicional que o grupo precisa empreender para adequar seu padrão linguístico ao normatizado pela escola e um reconhecimento da superioridade do letramento escolar frente a outras formas de relação de escrita e de leitura, inclusive a de suas próprias experiências fora da escola.

Por isso entendemos que planejar e efetivar as ações educativas a partir da realidade dos participantes do grupo implica em reconhecer como verdadeiro também o conhecimento trazido com ele e ainda significam colocar como igualmente legítimas as dimensões culturais do conhecimento vivencial, das experiências e relações com a escrita e com a leitura características de seu contexto social, com valores e disposições identificatórias que lhes são peculiares. Os saberes fora da escola devem ser apreciados como possibilidade de experimentação no processo de aprendizagem (GOULART, 2004).

Reiteramos a partir de Freire (1996) que é preciso ao educador, nas suas relações político pedagógicas, considerar o saber trazido pelo grupo a partir de suas experiências. Segundo o autor,

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática do conhecimento, é trabalhar criticamente inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar a ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (FERIRE, 1996, p. 46).

Tomamos como fundamental a compreensão das normas que orientam a constituição dos modos de vida baseados no letramento escolarizado, pois nos sentidos atribuídos ao letramento escolar vemos qual é o modelo ideológico e os *habitus* dele decorrente. De modo que no capítulo que segue, veremos as relações cotidianas no ambiente escolar, as questões práticas do uso e implicações da leitura e da escrita na vida, a dinâmica da escola e um elenco de circunstâncias e hábitos institucionais, equacionados sob a ótica do grupo. Os sentidos daí decorrentes envolvem a percepção de aprendizagem, identidade, futuro, respeito e lugar social. As relações estabelecidas entre letramento escolar e hábitos da instituição escola, revelam como compreendem objetivamente seu papel nesse contexto.

5. AS PRÁTICAS DE ENSINO E A APRENDIZAGEM LETRADA NA ESCOLA

As práticas de ensino e a aprendizagem do letramento na escola revelam um contexto de dissimulação pedagógica na formação de um *habitus*. Os participantes do grupo manifestam posicionamentos acerca dos usos escolares e não escolares das normas letradas, que mostram bem mais do que a produção de sentidos: possibilitam compreender em que medida a violência simbólica manifesta-se nos estilos de vida, nos processos identitários e nas ações individuais e coletivas.

Segundo Bourdieu (1982),

O corpo está no mundo social, e o mundo social está no corpo. E a incorporação do social, realizada pela aprendizagem, é o fundamento da presença no mundo social, que supõe a ação socialmente bem-sucedida e a experiência ordinária desse mundo como evidentes (BOURDIEU, 1982, p. 37-38).

A partir disto podemos entender que o fundamento da presença no mundo social do grupo é estabelecido como reflexo das ações docentes. O grupo relaciona as práticas docentes em sala de aula aos resultados de sua aprendizagem, para ele esta é uma relação diretamente proporcional. Nesse sentido, o não aprender é atribuído a falta de compromisso dos docentes em ministrar conteúdo e em avaliar a aprendizagem.

— No ano passado o professor chegava na sala, só não vou dizer o nome, e dizia: — Minha filha, como você é linda! Eu vou lhe dar um 8,0. Aí dava um 8,0. Aí chegava outra ele dizia: — Ô, deixa eu dar um cheiro na sua cabeça. Dava um beijo: — Vou lhe dar um nove. Aí me dava um nove. Eu passei só aí [nessa disciplina]. Esse ano eu tô morrendo tirando só 1,0 e 2,0 na mesma série (risos). Porque, minha filha...

— Passou de “bolo”.

[...]

— Eu entendo que ele não quer tar ensinando a ninguém. Quer tá passando e pronto: — Vou me livrar desse!

— E a professora ficava vendendo ‘Natura’ (risos). Era só dizer: — Professora eu vou comparar um perfume a senhora. Ela dizia: — É minha filha, compre.

— Aí eu dizia: — Professora, eu esqueci de entregar o trabalho. Aí ela: — Não, deixe, deixe. Aí colocava lá a nota. (Grupo focal 2, 31min26s)

No contexto descrito pelo grupo que mais do que uma relação de descompromisso, há um aprendizado sobre mentira e corrupção: quem tem o poder ensina a burlar, a negar a falta de competência e as necessidades alheias. Esses hábitos têm fundamentado as medidas de valores do conteúdo escolar, de modo que cada vez mais se torna difícil, descontextualizado e desmotivador o aprendizado.

Isto tem levado a experimentação de um fracasso iminente provoca no grupo uma percepção de debilidade. O motivo deste sentimento de minimização é atribuído ao modo como os professores conduzem a ação educativa em sala de aula, seus métodos, suas práticas pedagógicas, a maneira de trabalhar as necessidades, o desenvolvimento e as experiências dos alunos.

— [eu me sinto] Um idiota.

— É.

— Porque eu não sei de nada.

— O professor de matemática, assim pra mim ele não explica direito. Ele pode explicar mil vezes, mas eu não entendo. (Grupo focal 2, 34min29s)

Eis um componente de violência simbólica institucional: embora os participantes do grupo acreditem que a vida esteja baseada nas regras do letramento escolar, a escola os tem feito fracassados através de práticas pedagógicas que notadamente desconsideram a aprendizagem como experiência transformadora que prepara para integração no mundo com exigências de competências letradas.

Por que como ela copiava [a professora] a gente se ligava no que ela passava e saia copiando pra no final do bimestre ela dá o visto em tudinho. Aí como agora tá com o livro, aí ela chega e fala assim; leiam esse texto da página 31 até a 34, eram cinco textos, aí do nada, resumo, amanhã eu quero tudinho. (Grupo focal 2, 38min27s)

Tomando como referência Bourdieu (2009), compreendemos que a comunicação pedagógica do letramento escolar realizada nesta escola, camufla o privilégio cultural majoritário através das exigências a uma competência letrada que os estudantes não tem. A aprendizagem letrada nesta escola tem legitimado a similaridade entre a cultura escolar e a cultura dos grupos sociais, reforçando essa disposição por intermédio da insuficiência institucional.

- Esse professor não quer ensinar. Ele só quer receber o dele no final do mês.
- Não quer saber se você aprendeu.
- Ele mesmo diz né? — Quem vai sofrer é você não sou eu não. Lógico que é a gente. Eles não ensinam direito. Lógico que vai ser a gente.
- Ele não tá nem aí. Se você aprendeu, aprendeu. Se você não aprendeu se vire pra aprender depois.
- É claro eles se formaram no final do mês o salário deles tá lá. Num precisa da gente. (Grupo focal 2, .40min20s)

Posturas como essas, citadas nos excertos precedentes, revelam um aprendizado da leitura e da escrita sem significado: lições tarefas e ineficientes, tarefas repetidas e mecânicas compõem um quadro de distanciamento entre o que se ler e o mundo social em que o grupo está inserido (COLELLO; SILVA, 2007).

O grupo afirma que não tem interesse em ler conteúdos escolares em casa. O hábito de leitura é direcionado ao cumprimento de tarefas que muitas vezes nem chegam a ser solucionadas. A desmotivação é atribuída a incompreensão do assunto tratado, um nível de dificuldade resultante de tarefas escolhidas unidirecionalmente pelo professor que desconsidera o fator qualitativo da aprendizagem.

- A gente não tem interesse em ler o livro da escola em casa.
- Não.
- Nem um pingo.
- Nem um pouco.
- Pra não dizer que eu não leio, eu pego no livro uma vez por semana. (Grupo focal 2, 2min15s)

Nesse sentido, vale ponderar qual tem sido a direção do eixo orientador do ensino que o grupo vivencia na escola. O fato de não assistir às aulas, citado como prática recorrente do grupo tem relação com a falta de estímulo em estar em sala de aula. A respeito do efeito dessa escolaridade sem perspectiva sobre os alunos, Bourdieu (2003) assevera:

Eles são obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola inspira; são obrigados, por assim dizer, a engolir o sapo, e por isso levam adiante sem convicção e sem pressa e uma escolaridade, que sabem não ter futuro (BOURDIEU, 2003, p. 485).

No excerto apresentado a seguir, verifica-se um hábito de não comparecer as aulas sustentado na comprovação objetiva de que pouco importa fazer-se presente, uma vez que terão registro de nota independentemente de participação, presença ou avaliação.

Eu passei em Artes, Educação Física e Religião sem estudar essas matérias. Era só gazeando lá na frente. (Grupo focal 2, 20min29s)

Vemos, portanto que a função de referencial do professor tem servido de medida para a farsa do aprendizado e da corrupção na elaboração e entrega dos trabalhos. Sobressai um aspecto de previsibilidade do fracasso: os participantes do grupo experimentam sentidos de perda de tempo e de desperdício inculcados pelo do letramento escolar.

Ela passa muita leseira. Tipo ela passou o mesmo trabalho que ela passou o ano passado. Eu vou entregar o mesmo trabalho. Vou mudar só a capa. (Grupo focal 2, 38min45s)

Como salienta Nunes (2004), o perfil do professor é tomado pelos alunos como referência e sua palavra sensibiliza e marca os espaços de circulação que constituem possibilidades no processo identificatório do aluno. Possibilidades estas que aludem à privação da capacidade dos participantes do grupo de se colocarem como autores do próprio discurso não apenas nas práticas de aprendizagens escolares, mas também na sociedade.

- E fora que ela não sabe de nada. Se for perguntar, ela enrola a pessoa.
- Quando pergunta, ela responde toda ignorante.
- Eu não aguento ignorância. Se vier com ignorância aí não dá certo.

— Eu evito perguntar. Porque é assim, se ela vier com ignorância eu vou mandar ela ir tomar naquele canto.

— Eu vou dizer: — Minha filha você serve pra isso, você não é professora? Explique!

[...]

— O que eu aprendi agora no quarto bimestre foi o que eu decorei da minha fala do seminário. O que me perguntar eu sei. (Grupo focal 2, .25min37s)

Verificamos a partir da fala anterior do grupo um jogo de i(letramento) pela via da sedução, típicas de relações pedagógicas em que os docentes seduzem na pretensão de que os alunos não aprendam. Vemos, portanto que esta prática docente “calcada na sedução acoberta uma sutil e dissimulada recusa em socializar os bens culturais” (MORGADO, 2011, p. 114).

Os sentidos negativos que os participantes do grupo experimentam nessas práticas docentes de recusa ao ensino, conduzem ao fracasso nas atividades e comprometem a motivação em realizá-las (ALVES, 2009). O grupo aponta que, numa relação pedagógica em que há investimento de respeito e compromisso, aprende-se mais. Do contrário, não há nem o desejo de saber, tampouco, o reconhecimento e a autorização da palavra do professor como um lugar de saber.

— Ano passado eu não entendi porque ela não dava aula.

— Eu entendi esse ano.

— Eu geralmente aprendo mais assim, com o professor assim, que eu goste.

— É tem que ser legal. (Grupo focal 2, 37min20s)

Desse modo, a palavra do professor é reconhecida como motivadora do aprender. Quando as atitudes são de grosseria e desrespeito, o sentido é o de conformidade, pois se o professor nega-se a cumprir o papel de educador, o discente recusa o lugar de aprendente.

— A gente se sente bem porque a gente tá aprendendo, tá evoluindo.

— A gente só pergunta se sabe que ele vai ajudar.

— História, ela fala assim: — Termina o texto. Aí eu digo que não entendi nada do texto. Aí ela fica com raiva”.

— Alguma pergunta? Ninguém fala porque se alguém falar: — Eu não acabei de explicar!

— Eu não pergunto. Eu tenho tanta dúvida, mas eu não pergunto. (Grupo focal 2, 35min6s)

Sobre a relação entre as figuras de autoridade e os alunos, o grupo indica como base a intolerância e a falta de diálogo. Perguntar, fazer proposições ou opinar não são admitidos nesse contexto escolar específico. Verifica-se que as condições sobre as quais a relação educativa tem sido posta não consideram a ligação que há entre os aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem, o que proporciona um conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros, desenvolvido numa esfera de autoritarismo e intransigência.

— Quando ele chegou, passou lá, tava tanta coisa difícil, ele perguntou uma pergunta, aí eu fui falar: — Ôxi, professor porque o senhor passa aqui assim e não na prova? Aí ele disse: — Quem disse que eu não faço isso? Porque professor nunca quer tá errado.

— Sempre tem razão.

— Sempre tá certo.

— É. Já vem com as pedras na mão.

— Nunca quer aprender com os alunos.

— Aí eu fui falar, ele começou a me gritar lá. Aí eu peguei, nem liguei porque a pessoa não pode bater de frente com professor.

— Nem com diretor. (Grupo focal 2, 22min50s)

Dos comportamentos professorais mencionadas pelo grupo, há aqueles que ganham um destaque pela positividade reconhecida. Professores com boas iniciativas, que demonstram interesse pela aprendizagem dos alunos são destacados em meio a um cenário do desinteresse, da negligência, da incompetência e do abuso de poder.

— É, mas tem professores que tem uma boa iniciativa e fazem um projeto legal pra você aprender. Só que também exige do diretor: — Não, não quero isso, não. Não faz nada e também não ajuda.

— Tem alunos que querem se formar, ser alguém.

- Mas tem outra parte que não, né?
- A professora disse que passam tantos alunos daqui, mas ninguém nem sabe.
- [...]
- Não reconhece.
- A gente tem que reconhecer.
- Ela mesmo disse que ensinou um bocado de aluno que passou no Enem.
- São mais de quarenta alunos em sala. Não tem condição de aprender desse jeito não. (Grupo focal 2, 39min5s)

Nas condições de aprendizagem apresentadas no excerto anterior, o discurso ameaça romper a ilusão do letramento autônomo: há quem consiga, há quem não (seja por não querer, seja por não conseguir). No entanto, fica evidente a eficiência do *habitus* incorporado pelas práticas autônomas de letramento na escola, pois o grupo, apesar de expressar que são as condições de aprendizagem que determinam a competência letrada, não consegue refletir criticamente seu lugar nesse contexto e nem perceber a violência a que estão sendo submetidos, como vemos no excerto a seguir:

- A gente não pode fazer nada.
- A única coisa que a gente pode fazer é reclamar.
- Reclamar e ficar reclamando até o final do ano. (Grupo focal 2, 39min53s)

Verificamos com isso, que essa escola tem sido lugar de silenciamento e exclusão. E essa situação tem conformado o modo como o grupo encara os discursos instituídos, não há nada a se fazer, apenas aceitar, silentes. O aprendizado apresenta-se em função de individualismo dos professores, reprodução de modos inertes de ser, ignorância dos conteúdos escolares, ausência de espaço de diálogo, abandono e invisibilidade do aluno.

- O ruim é quando chega no final do bimestre aí tá lá as nota baixa. Aí tem a reunião, seu pai vem aqui vê sua nota aí vai dá a moléstia com você.

- A culpa quem vai levar no final das contas?
- É você.
- Aí a gente tenta justificar.
- Mas não consegue. (Grupo focal 2, 42in 54s)

Podemos constatar a partir das falas do grupo que a escola tem-lhe extorquido a razão de aprender através de práticas pedagógicas que lançam abismos entre ele e o conhecimento. Os hábitos da escola referenciam um saber inerte e acrítico, mecanizado que estende seus sentidos ao modo como o grupo identifica seu potencial como estudante e também como pessoa.

A submissão ao ideário que tem regido o letramento escolar mostra seu efeito eficaz na incapacidade do grupo em reagir as violências a que estão sendo submetidos: a violência simbólica institucional presente no abandono e no descaso; e a violência simbólica das práticas pedagógicas que normatizam um padrão letrado como natural, inabilitam o grupo de alcançar esse modelo e imprimem a ideia de que a culpa pelo insucesso é do próprio grupo (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2010).

Entendemos, assim, que a escola deve assumir a aprendizagem como fenômeno global, de modo que nos sentidos individuais sejam valorizadas as experiências subjetivas, a motivação e o papel da intersubjetividade no processo de desenvolvimento cognitivo.

Propomos ainda, considerar espaços de fala para que o estudante possa sentir o processo educativo como interacional. É necessário que o estudante tenha liberdade para se expressar em sala de aula, isso considerando a variedade de códigos de linguagem utilizados, não desvalorizando assim a experiência pessoal. Pois é preciso que o ambiente educativo da escola ratifique o estudante como parte interativa do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2005).

Nesse sentido, referimos que é preciso tomar como significativa a influência do professor na vida dos estudantes, pois é no exercício docente que a relação de saber é sustentada em fenômenos transferenciais. Desejar aprender é diretamente proporcional ao desejo de ensinar, pois a formação de uma ordem identificatória professor-aluno, tanto é o objetivo quanto condição do processo educativo (FILLOUX, 1974 apud FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010).

Tomamos como base a afirmação de Willians (1989, p. 38), “nós aprendemos onde nós podemos”, para asseverarmos que assim como a cultura, o aprender também se constitui ordinário e deste modo poderemos recriar práticas de leitura e escrita na escola que não agravem as desigualdades, mas sejam meios de aquisição de benefícios em prol de igualdades de compreensão, reflexão e ação para os estudantes que se estenda da escola a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar, a partir dos sentidos atribuídos pelos participantes do grupo, como o letramento escolar constituiu-se em expressão da violência simbólica. Consideramos para tanto que os hábitos escolares das práticas letradas têm levado à produção de *habitus* que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas e se posicionarem no mundo social guiado por regras e sanções arbitradas no modelo autônomo de letramento.

Partindo do delineamento teórico sobre o letramento, apresentado na Parte I, definimos o letramento escolar como modo de relação com a escrita e a leitura que atualmente tem correspondido a um modelo cujas funções por ele preconizadas ganham, em nossa sociedade burocrática, o *status* de competência que ultrapassa os limites da escola e alcança os espaços da vida cotidiana dos sujeitos, orientando não apenas eventos de comunicação, mas de concepção sobre as características e as potencialidades da pessoa, podendo, por isso mesmo, se configurar como violência simbólica, na medida em que exclui do sujeito a possibilidade da relevância de múltiplas relações letradas. Fundamentadas nesse arcabouço, lançamos nossa pergunta de pesquisa, nossos objetivos e traçamos nosso percurso metodológico para alcançarmos a premissa proposta.

Na parte II foram expostos e analisados os sentidos produzidos pelo grupo de alunos. Esses valores, evocados nas falas, foram categorizados de acordo com a temática configurada: crenças nas consequências positivas pessoais e sociais do letramento escolar; eleição do letramento escolar como a forma de vida que se conhece; qualificação da relação com a leitura e a escrita, a partir das práticas de letramento da escola e de conceitos de pessoa, construídos a partir das marcações culturais sobre a competência letrada. A análise das categorias permitiu fundamentar as considerações finais a seguir.

Os valores atribuídos ao letramento escolar foram situados no campo de crenças acerca do futuro assegurado, na regulação de capacidades pessoais, mobilidade social e na competência na regulação de princípios da comunicação e da linguagem.

As relações estabelecidas entre letramento escolar e futuro revelaram o efeito ideológico do modelo de letrar majoritário na escola atual. Isto porque apontam para a inculcação de que esse modelo é legítimo e um caminho naturalmente aceitável a

trilhar-se e em que investir tempo, esforços e expectativas. Nas bases desse entendimento do grupo está a ligação entre o letramento escolar e as normas que orientam a vida.

Pudemos observar a negação do presente na projeção das esperanças e motivação para o depois nas indicações de futuro garantido pelo letramento escolar. A ideia de infalibilidade nos seus efeitos de evolução pessoal e ascensão social pareceram assegurar o desejo de seguir ampliando o conhecimento escolar, aumentando possibilidades de trabalho e de boa renda.

Nessas expectativas de vida, verificamos a subordinação à ideologia do letramento escolar: na diferenciação de pessoas pelo nível de domínio de leitura que possuem, o que indicou ser o empenho pessoal o fator que conduz aos lugares prometidos pelo letramento; colocações socialmente prestigiadas no mercado de trabalho e posição de classe superior são consequências do apenas do esforço pessoal empregado.

O alcance que o letramento escolar tem em contextos não escolares pode ser verificado no discurso do grupo sobre as regras estabelecidas acerca dos modos de falar, de escrever, de organizar o pensamento e de expressá-lo.

Reconheceu-se a legitimidade da normatização do letramento escolar sobre o que dizer e como se dizer. O certo e o errado constituíram dois únicos lados do cumprimento de papéis sociais no trabalho, nas relações pessoais, na escola, como cidadãos. Desalinhar-se ao modelo letrado significa estava também fora da ordem estabelecida para pessoa funcional.

Constatamos uma distinção entre fala e a escrita que se apoiava na justificativa de que as regras do letramento escolar servem e são manuseadas apenas na própria escola, em atividades direcionadas à aprendizagem, enquanto a fala tinha um caráter de maior flexibilidade de uso, constituindo-se em um espaço de maiores possibilidades de ajustes. A escrita assim ficou submetida à apreciação valorativa, enquanto a fala, à funcionalidade.

O grupo considerou que o pensamento é influenciado pelo modo como a escrita e a leitura são manejados fora da escola. Quando há a solicitação da realização de atividades, e com isso a obrigatoriedade do uso das regras de escrita escolar, o pensamento fica condicionado a responder conforme o modelo das gírias, e da escrita baseada nas novas tecnologias da informação. Saber ler é importante, mas, além disso, é preciso saber pensar de acordo com as regras do letramento escolar.

A escrita é um mecanismo da linguagem reconhecido como relevante apenas se certificado pela escola. Saber escrever não é o bastante se não tiver havido investimento no letramento escolar porque, para ter acesso às benesses proporcionadas por ele, é preciso ter ido à escola.

Independentemente das relações que o grupo tenha com a leitura e a escrita em práticas cotidianas, a escola prevalece como referência essencial de organização do pensamento. Assim, constatamos que, para o grupo, ser letrado significa ter maior aptidão em tarefas cognitivas tidas como superiores e um modo de pensar presumidamente mais sofisticado. O que corrobora com as crenças sobre o efeito da escolarização do qual trata Oliveira (1996, p. 98): “as conquistas intelectuais supostamente promovidas pela escola alterariam a competência do sujeito, tornando-o um indivíduo mais desenvolvido intelectualmente [...]”. Deste modo, estabelece-se o letrado como mais desenvolvido, possuidor de características intelectuais e psicológicas mais sofisticadas que o não letrado.

No que concerne à conceituação de pessoa a partir do letramento escolar, o analfabeto foi identificado por marcadores de diferença que classificam e instituem desigualdades. A condição de analfabeto, para o grupo, definiu uma incompetência social e intelectual do indivíduo que, além de não conseguir responder as demandas de um mundo social (cuja circulação depende do domínio do letramento escolar), é responsabilizado pela busca de um estado de inclusão e regeneração.

Os aspectos que marcam identitariamente o grupo se delineiam a partir das incorporações de hábitos do cotidiano da escola, ideologicamente baseados nas diferenças pelo conhecimento. As práticas pedagógicas do letramento escolar têm produzido sentidos de incompetência e insucesso. A indiferença dos professores gera uma identidade intermediária em que o progresso escolar tende ao fracasso, uma vez que passar de ano não implica em domínio do conteúdo necessário para o futuro prometido pelo letramento. Nesse cenário, os alunos aprenderam que vão fracassar e este era um ponto de conflito, um marcador identitário que atravessava os referenciais objetivos postos na classificação de desempenho, bem como subjetivos (na internalização de posições excludentes, porque estão na escola, mas não são competentes).

Vimos ainda a adoção de modelos de identificações que têm conformado o grupo na escola: a diferenciação do analfabeto e a certificação escolar. Mesmo estando em um lugar que o tem desvalorizado, ainda assim também o faz ser diferente

da figura do analfabeto, fornecendo o álibi da certificação escolar, tão valorizado socialmente.

Isso implica considerar que o grupo não tinha a percepção crítica da ideologia da diferença que se punha sobre ele. Não se dava conta do viés ideológico que as práticas letradas da escola têm posto nos métodos de leitura e de escrita, quando desvalorizam suas pessoalidades, seu contexto e sua história e ainda o penalizam através de disposições meritocráticas que ditam ser a culpa pelo insucesso do próprio aluno.

A partir dos valores atribuídos ao letramento escolar, verificamos que o grupo se reconhecia num lugar de não saber. Nessa perspectiva, a escola tem fornecido um letramento que o faz sentir que nem vai aprender sozinho, tampouco acompanhado pelo professor.

A estruturação dos esquemas individuais do grupo se estabelecia nas ideias de que: eles aprendem que a escola não funciona e não vão alcançar o ensino médio ou passar no vestibular; professores não valorizam o conhecimento; e a ação educativa não considera válida sua experiência individual.

As análises permitiram-nos verificar em que medida o letramento escolar tem se constituído como expressão da violência:

- Na crença de garantia de um modo de vida superior, ascensão social e progresso pessoal. A submissão à normatização do letramento escolar fez com que os participantes do grupo interpretassem sua realidade presente na projeção de esperanças de conquistas pessoais e de reconhecimento social, sem, contudo, conseguirem refletir criticamente no agora, nos princípios autônomos que regem a aprendizagem no presente.
- No estigma do sujeito menor. Para o grupo, o domínio da leitura e da escrita escolarizada garantiria o avanço pessoal, naturalizando disposições da cultura escolar da competência. Aos não letrados pela escola, a classificação de incompetente. Evidenciou-se com isso, uma divisão em categorias hierárquicas que notadamente exprimiram o critério da ascensão: o letrado é evoluído, superior, o analfabeto é ineficiente e estagnado.
- Na medida de valores de si mesmo e dos outros, a partir da crença de que só no letramento escolar há a possibilidade de uma pessoa ser considerada plenamente funcional e adequada para viver em sociedade. O que implicou na naturalização das disposições da cultura escolar da competência e no reconhecimento que a

denominação de sujeito dependeria do nível de domínio do sistema de escrita majoritário.

- Na naturalização do esforço adicional que o grupo precisa empreender para adequar seu padrão linguístico ao normatizado pela escola, transformando diferenças sociais prévias em desigualdades cognitivas naturais. O baixo rendimento de notas e a aprovação sem o domínio do conteúdo revelaram que a movimentação ineficiente (padrão incorporado de acordo com as normas do letramento escolar) penaliza os participantes do grupo, pois se não respondem adequadamente, não há um forma de vida produtiva e capacitada. É nesse sentido que o fracasso foi percebido como natural, como outra face do processo de formação dos sujeitos letrados.
- No reconhecimento da superioridade do letramento escolar frente a outras formas de relação de escrita e de leitura, inclusive a de suas próprias experiências fora da escola, em família, por exemplo. Verificaram-se com isso, dificuldades de responder a normas escrita da escola pela baixa significatividade que têm no uso cotidiano dos participantes do grupo, implicando em desmotivação e fracasso na aprendizagem.

A insuficiência institucional mostrou-se como uma manifestação de violência simbólica: pela exclusão na manipulação do saber formal; pela transmissão de saberes descontextualizados; através da inculcação de um ideário de incompetência e culpabilização; por meio da relação pedagógica sem participação do aluno na elaboração pessoal do conhecimento; e pelo exercício da prática educativa do professor.

Essas ações são violentas porque transformam as desigualdades de hábitos culturais de linguagem em desigualdades sociais funcionando, assim como mecanismos de seleção de alunos aptos e inaptos a cultura dominante. As marcas dessa violência se fixam no comportamento e no modo de concepção de ser na escola e na vida, como um destino que não se questiona: apenas se aceitam as condições sociais de existência tal como a relação da cultura letrada da escola determina.

Estas considerações servem de base para seguir investigando a temática do letramento escolar com vistas à construção de propostas que possibilitem a desnaturalização do discurso sedimentado de legitimidade e que promovam articulação entre o cotidiano escolar e o contexto social dos estudantes. Este é um

encaminhamento que não se limita as orientações de sentido teórico apenas, antes reafirmam que conhecer os sentidos nos vale de referencial para identificar o texto e o contexto e intervir sobre as formas nas quais os processos de legitimação são acionados no campo da escola e na vida desses estudantes.

Assim entendemos que é preciso seguir investigando as matrizes de comportamento destes estudantes, os *habitus*, pois, sendo um meio para ação individual e coletiva, podem ser desenvolvidos a partir de uma perspectiva de usos e funções da leitura e da escrita que vigorem na esfera da aprendizagem crítica, com aplicações que repercutem tanto nas práticas quanto nos significados produzidos na e pela escola, com (mas também pelos e para) os estudantes, fazendo-se sentir nos seus modos de vida.

É importante também aprofundar as questões que marcam a articulação entre o letramento escolar e a violência simbólica, de modo que os mecanismos pedagógicos que imprimem um destino de fracasso (no analfabetismo) e dissimulam um determinismo social (na ascensão social, nos postos de trabalho e progresso pessoal) possam ser reduzidos. Isto se fará a partir da efetiva oferta, aos estudantes, de métodos racionais de trabalho (atividades de leitura e de escrita que tenham validade tanto no campo vivencial dos estudantes quanto no campo social e do trabalho). Esta, como afirma Bourdieu (1997, p. 133), “será uma maneira de contribuir para reduzir as desigualdades sociais ligadas à herança cultural”.

Sobre isto, Freire (1996) argumenta que devemos tomar a postura da educação como uma forma de intervenção no mundo. Compreensão reiterada por Donaldo (2000):

[...] o ato de aprender a ler e escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade. O conhecimento de um conhecimento anterior, obtido pelos educandos como resultado da análise da práxis em seu contexto social, abre para eles a possibilidade de um novo conhecimento. O novo conhecimento revela a razão de ser que se encontra por detrás dos fatos, desmitologizando, assim, as falsas interpretações desses mesmos fatos. Desse modo, deixa de existir qualquer separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. A leitura de um texto exige agora uma leitura dentro do contexto social a que ele se refere (DONALDO, 2000, p. 97).

Desse modo, reconhecemos que, de modo algum, as possibilidades de conhecimento e interpretação das perspectivas temáticas que emergiram dos

sentidos atribuídos no letramento escolar pelo grupo encerram-se nesse texto. A investigação sobre as práticas de letramento locais, nas relações que estabelecem entre o campo da escola e as expectativas na vida, revela um caminho para uma produção profícua de conhecimentos. Insistimos: as nossas reflexões sobre os valores do letramento escolar e as práticas de leitura e de escrita executadas atualmente pela escola, que pode ser excludente e violenta, assim como criticam o letramento autônomo para realçarem a riqueza do letramento ideológico, não pretendem significar que o processo de aquisição dos códigos linguísticos seja descartável, muito ao contrário. Leitura e escrita são dimensões que fundamentam a vida social e cultural de nossa sociedade letrada: por isso mesmo, devem ser aprendidas e ensinadas a partir de uma perspectiva social que facilite a contextualização do conhecimento e sua aplicação prática tanto na escola quanto para além dela.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

ALIAGÁS, C. Las prácticas lectoras adolescentes: como se construye el desiterés por la lectura. **8º Coongresso de Linguística Geral**. Madrid, 25 de Junio, 2008. Universidad Autónoma de Madrid. Publicação em Ata disponível em: <<http://elvira.illf.uam.es/clg8>> Acesso em 09 de agosto de 2011.

ALVES, A. M. R. A formação de leitores dentro da escola. In: **XV Encontro Nacional da ABRAPSO. Psicologia Social de Existência: Fronteiras e Conflitos**. Maceió: 30/10 a 02/11 de 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com_content&task=view&id=342&Itemid=96>. Acesso em 01 de fevereiro de 2010

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARTLETT, L.; HOLLAND, D. Theorizing the space of literacy practices. **Ways of Knowing Journal**, 2002. 2 (1), p.10-22.

BARTON, D., HAMILTON, M. **Local literacies**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1998.

BAYNHAM, M. Defining literacy: models, myths and metaphors. In: BAYNHAM, M. **Literacy practices: investigating literacy in social contexts**. London: Longman, 1995.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?**: Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, P. **Leçon sur leçon**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1982.

———. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

———. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

———. Principios para uma reflexión sobre los contenidos de la enseñanza – Relatório do Colégio de França. In: **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veintiuno, 1997. p. 132-133.

———. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

———. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOURDIEU, P. et al. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

BRASIL. **Projeto de Qualificação Social para Atuação de Sujeitos ou Grupos Sociais na Negociação Coletiva e na Gestão de Políticas Públicas**. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – SPPE. Departamento de Qualificação – DEQ. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE. BRASÍLIA, DF, 2007.

———. Data Escola Brasil. **INEP**, 2011a. Disponível em <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em 7 de fevereiro de 2012.

———. **Melhor distribuição de renda é consequência da educação**. 2011b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16588. Acesso em 30 de junho de 2011.

BRINK, P. J.; EDGECOMBE, N. What is becoming of ethnography?. **Qualitative Health Research**. v. 7, n. 13, 2003. p. 1028-30.

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 47 –63.

———. **Prácticas letradas contemporáneas**, México, Ríos de Tinta, 2008.

———. El español escrito en contextos contemporâneos. **Cadernos Comillas**, 2011. Disponível em <http://www.fundacioncomillas.es/ESP>. Acesso em 04 de abril de 2011.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 2, n.20, p. 7-38, 2007.

CATANI D. B. A educação como ela é. **Revista Educação**, São Paulo, v. 5, p. 16-25, 2010.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, ano 4, n. 8, p 432-443, jul-dez . Porto Alegre/RS, 2002.

CLARK, M. **Young Fluent readers**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1976.

COLELLO, S. M. G.; SILVA, N. Letramento e os vícios da prática pedagógica. **ABC Educatio**. São Paulo, n. 63, ano 8, p. 11-18, fevereiro de 2007.

COOK-GUMPERZ, J (Cols.). **A construção social da alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COSTA, M. V. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. **10º ENDIPE- Simpósio Sujeitos e Subjetividades na Contemporaneidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 29 de maio a 1º de junho de 2000.

———. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DALLA ZEN, M. I.; TRINDADE, I. M. F. A leitura, a escrita e a oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, M. L. (Org.). **Disciplina na Escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002. p. 123 -133.

DIONÍSIO, M. L. T. As pessoas são avaliadas pela forma como se movimentam na língua e isso pode ser penalizador para elas. **A Página da Educação**, Portugal, n. 160, ano 15, p. 35-37, outubro de 2006.

———. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 97-108,

2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em 2 de março de 2011.

DONALDO, M. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação e Sociedade**, ano 21, n. 73, p.84-99, dezembro 2000.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. O 'quando' de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO; BRANCA. T; GARCEZ, PEDRO M. (Orgs). **Sociolingüística Interacional**. Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: Editora AGE, 1998.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo, Cortez, 2002.

———. Entrevista concedida a jornalista Denise Pelegrini. **Revista Nova Escola on-line**, n. 162, maio 2003. Disponível em: <http://nova-escola.abril.com.br/noticias/mar_03_31/index_1.htm> Acesso em 29 de maio de 2011.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FLORES, G. H. Diversidade juvenil e desigualdade social: construindo identidades através da linguagem escrita. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T.(Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Minas Gerais: Editora UFMG, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRANCO, V.; ALBUQUERQUE, C. Contributos da psicanálise para a educação e para a relação professor – aluno. **Millenium Revista do IPV**, nº38, Julho de 2010, Semestral. Disponível em <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium38/default.htm>> Acesso em dezembro de 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. **Psicologia de grupo**. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

FROW, J.; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre; Artmed, 2008. p. 315-344.

GARCIA, R. L. Da fronteira se pode alcançar um ângulo de visão muito mais amplo... embora nunca se veja tudo. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Ensinar: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 155-131.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GENTILI, P. A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

———. **Atos impuros. A prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GLASSER, B. G. **Theoretical sensitivity**. Mill Valey, CA: The Sociology Press, 1978.

GOMES, M. R. As representações sociais: entre estudos culturais e psicologia social, a psicanálise. **Caligrama** (ECA/USP. Online), v. 2, p. 1-12, 2006. Disponível em http://www.eca.usp.br/caligrama/n_5/MayraGomes.pdf. Acesso em 23 de setembro de 2011.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.7, n. 2, 2002.

GOULART, C. Alfabetização, leitura e escrita. TV Brasil, 6 de fevereiro de 2004. **Entrevista concedida a Salto para o Futuro.TV Brasil on line**, em 6 de fevereiro de 2004. Disponível em http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=35. Acesso em 25 de janeiro de 2012.

———. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, p. 450-62, set./dez. 2006.

GRAFF, H. **The literacy myth**: literacy and social structure in the nineteenth-century city. Nova Iorque/Londres: Academic Press, 1979.

HALL, S. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HEATH, S. B. What no bedtime story means. *Narratives skills at home and school*. **Language in Society**, 11(2):49-76, 1982.

———. **Ways with words**: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 15-61.

———. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

———. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, n2, v. 38, p. 375 - 400, 2010.

KNODEL, J. The design and analysis of focus group studies: a practical approach. In: Morgan, D. (Org.), **Successful focus group**: Advancing the state of the art. p. 35-50. Newbury Park, CA: Sage, 1993.

KRIPPENDORFF, K. **Metodología de análisis de contenido**: teoría e práctica. Barcelona, Ediciones Paidós, 1990.

LAHIRE, B. L'invention de l'"illettrisme": **Rhétorique publique, éthique et stigmates**. Paris: La Découverte, 1999.

LEVISKY, D. L. Construção da identidade, o processo educacional e a violência – uma visão psicanalítica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 3(39), p. 99-112, set/dez. 2002.

LUGLI, R. S. G. A construção social do indivíduo. **Revista Educação**. São Paulo, v. 5, n.1, p.26-35, 2010.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MOORE, B. E., FINE, B. D. **Termos e Conceitos Psicanalíticos**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1992.

MORGADO, M. A. Autoridade e sedução na relação pedagógica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 32, 1º semestre de 2011, p. 113-30, 2011.

MORGAN, D. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, CA: Sage, 1997.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

MOTHES, L.; ROSA, N. B. K. Um olhar sobre a linguagem de adolescentes de classe socioeconômica privilegiada. **Cadernos de Aplicação**. Porto Alegre. v. 22, n.1, p.93-111. jan-jun/2009, Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25485/000747921.pdf>>. Acesso em 20 de agosto de 2011.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. Um arbitrário cultural dominante. **Revista Educação**, São Paulo, v. 5, n.1, p. 36-45, 2010.

NUNES, Marcia Regina Mendes. Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. In: **COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 5., 2004, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100040&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 30 de junho de. 2012.

OLIVA, A. Desenvolvimento social na adolescência. In. COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Vol. P. 350-367.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, Cultura e modalidades de pensamento. In.: KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

ONG, W. J. Orality and Literacy: **The Technologizing of the Word**. Londres: Methuen, 1982.

———. Escolarização e organização do pensamento. **48ª Reunião Anual da SBPC**, PUC - São Paulo, n. 3, p. 98-102, 7 a 12 de junho de 1996.

ORLANDI, E. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET F, HAK T, (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2a ed. Campinas (SP): Ed Unicamp; 1993. p.61-105.

QUIROGA, M., OLIVARES, C., ÁVALOS, K., MERINO, C., NAVARRO, A. *Focos grupales para niños entre cuatro y cinco años de edad*. **Anais da XII Reunião da Bienal Rede Pop**. Disponível em <<http://www.mc.unicamp.br/redpop2011/trabalhos/153.pdf>>. Acesso em 12 de junho de 2011.

RATTO, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

RIBEIRO, V.M. **Alfabetismo e Atitude**: Uma Pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papirus, São Paulo. Ação Educativa, 1999.

———. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27. n. 2, p. 238-300, jul/dez.2001.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SCHOLZE, L. A linguagem como elemento privilegiado na construção da reflexão de si. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 139-153, junho, 2007.

SCRIBNER, S. Literacy in Three Metaphors. **American Journal of Education**, Vol. 93, n. 1, p. 6-21, nov., 1984.

SETTON, M. G. C. Uma introdução a Pierre Bourdieu. In: **Revista Cult**. n.128, 2008. p. 45-50.

SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

SIMONS, D.H.; MURPHY, S. Estratégias da linguagem falada e aquisição da leitura. In: GUMPERZ, J. C. (org.) **A Construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 219-241.

SOARES, M. **Linguagem e escola** - uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

———. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

———. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 89-113

SNOW C. E. Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years. **Harvard Educational Review**. n. 53, v. 2, p.165-189, 1983.

SPINK, M. J. P; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In.: M. J. P. SPINK (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano – aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999. 41 p.

SPRINTHALL, N. A.; COLLINS, W. A. **Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

STREET, B. *Literacy In Theory And Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

———. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy*. In: **Development, Ethnography and Education**. UK: Longman, 1995.

———. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. **Teleconferência Brasil sobre o letramento**, outubro de 2003.

———. **Literacies across educational contexts: mediating learning and teaching**. Filadélfia: Caslon Publishing, 2005.

———. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. **Revista Filologia**, 2007. Disponível em:
<<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP8/Street.pdf>> Acesso em 02 de outubro de 2009.

———. *Entrevista concedida a Universidade Federal São João Del Rei*. **Publicada em 13 de setembro de 2010**. Fonte: ASCOM. Disponível em
<http://www.ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=1951> Acesso em 15 de março de 2011.

SULZBY, E. *Writing and Reading: Signs of Oral and Written Language Organization in the Young Child*. In: TEALE W; SULZBY D. (orgs.) **Emergent Literacy: Writing and Reading**. Norwood, N.J., Ablex, 1986.

TENENBAUM, D. **O eu, os objetos e a identidade**. 2004. Disponível em:
<<http://tenenbaum.com.br/cv/identidade.pdf>> Acesso em 23 de setembro de 2011.

TERZI, S. B. *A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados*. In: **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRINDADE, I. M. F. **Múltiplas alfabetizações e alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem**: Práticas de mudança- por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2008.

WACQUANT, L. Notas para Esclarecer a Noção de Habitus. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**. v. 6. n. 16. p. 5-11. Abril de 2007

WELLS, G. Preschool Literacy-Related Activities and Success in School. In: OLSON D., TORRANCE N.; HILDYARD A. (Orgs.). **Literacy, Language, and Learning**: the Nature and Consequences of Reading and Writing. Nova York: Cambridge University Press, 1985.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. Tradução Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

———. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultura, 1989.

ZACCUR, E. (Org.). **A Magia da Linguagem**, Rio de Janeiro, SEPE/RJ/ DP&A, 1999.

ZALUAR, A.; LEAL, M.C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V. 16, n. 45. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4335.pdf>> Acesso em 20 de fevereiro de 2011.

APÊNDICES**APÊNDICE A - Roteiro das perguntas norteadoras do grupo focal:**

GRUPO 1
1. O que você entende por ler e por escrever?
2. Que importância tem a leitura e a escrita no dia-a-dia? Por quê?
3. Qual é a sua opinião sobre alguém que não sabe ler?

GRUPO 2
1. Como você utiliza a leitura e a escrita aprendidas na escola em contextos fora dela (em casa, com família, com amigos,)?
2. Quais são suas experiências com a leitura e escrita na escola?
3. Você acha importante o conhecimento de leitura e de escrita aprendidos na escola?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada *DOS HATIBUS AOS HÁBITOS: A (RE) PRODUÇÃO DE SENTIDO NO LETRAMENTO ESCOLAR*, desenvolvida por Jemima Queiroz da Silva, aluna do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor Dr. Fernando Cézar Bezerra de Andrade.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é CONHECER OS SENTIDOS QUE OS ESTUDANTES ATRIBUEM AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA ESCOLA.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de UM GRUPO DE DISCUSSÃO, denominado de GRUPO FOCAL, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e seu orientador.

Estou ciente de que caso os resultados desta pesquisa sejam apresentados em eventos da área de educação ou publicados em revista científica, o sigilo do meu nome será resguardado. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

JOÃO PESSOA, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) responsável legal (participante menor de idade)

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do (a) testemunha (a)