

# **PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO EM MEIOS POPULARES: UMA ANÁLISE DAS REDES SOCIAIS DE CRIANÇAS DE UMA COMUNIDADE DA PERIFERIA DA CIDADE DO RECIFE**

**TAVARES**, Ana Cláudia Ribeiro\* – UFPE

**FERREIRA**, Andréa Tereza Brito – UFRPE

**GT-10**: Alfabetização, Leitura e Escrita

**Agência Financiadora**: CAPES

## **Introdução**

Comunidades de baixo poder aquisitivo e/ou de risco social são consideradas “meios iletrados” por apresentarem baixos níveis de rendimento escolar e/ou competências de leitura e escrita. Nesse sentido, as crianças provenientes desses ambientes são comumente associadas, nos diagnósticos e documentos norteadores das políticas públicas de educação, à idéia de fracasso escolar. O argumento não é novo. Nos anos de 1980, estudos e pesquisas que analisaram o fenômeno do fracasso escolar (DORNELES, 1987; SOARES, 1986), após superarem as abordagens psicopedagógicas que explicavam o fenômeno através da existência de diferenças individuais na capacidade de aprendizagem, fizeram das “diferenças culturais” a premissa explicativa para o fracasso das crianças oriundas dos meios populares.

Para as primeiras explicações, àquelas provindas da abordagem da “ideologia do dom”, a existência do fracasso escolar nos meios populares provinha das desigualdades naturais, ou seja, a não-aprendizagem se daria pelas desigualdades e diferenças nas aptidões intelectuais de cada aluno. Em relação à aprendizagem da leitura e escrita, trabalhava-se objetivando a decodificação de um código lingüístico.

Embora ainda se presencie resquícios dessa abordagem, em alguns discursos e instituições educacionais, a ideologia das diferenças individuais foi superada, ao longo do tempo, por novos estudos que apontavam serem as diferenças não apenas entre indivíduos, mas entre as classes culturais e sociais que estes pertencem (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Este último pressuposto levou a um movimento de expansão ao acesso dos meios populares à escola, que conviveu, concomitantemente, com as orientações seletivas tradicionais dos sistemas de ensino e trouxe em seu bojo uma nova

---

\* Ana Cláudia Ribeiro Tavares - Ms. em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL Andréa T. de Brito Ferreira - Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, Coordenadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

figura: “os excluídos de dentro” (SPOSITO, 2007; BOURDIEU, 1998). Para esse tipo de compreensão, defende-se a idéia de “carência cultural”, ou seja, acredita-se que as crianças das classes populares são “produto de um ambiente cultural desfavorecido, pobre em estímulos e vivências que não favorecem seu desenvolvimento” (DORNELES, 1987, p. 257).

Por essa via, constituiu-se nas ciências humanas e sociais uma visão de negatividade em torno dos valores e práticas das famílias das classes populares como “espelho” da própria “moral dos pobres” (SARTI, 2003). Como resultado, enfatiza-se uma “cultura da pobreza” como critério definidor das demandas e dos resultados escolares.

Não obstante, estudos sociológicos recentes (LAHIRE, 1995; RODRIGUES e BOSCO, 2005; WACQUANT, 2001; LEWIS, 1999) têm se debruçado sobre situações consideradas atípicas: famílias que acumulam “deficiências” de leitura e escrita e que não dispõem “objetivamente” de seus atributos e recursos, apresentando crianças com “sucesso escolar” e, por outro lado, famílias não totalmente “desprovidas de recursos”, sobretudo do ponto de vista do capital cultural, mas que apresentam crianças com enormes dificuldades escolares. Essas pesquisas contribuem para uma análise crítica dos dados estatísticos das avaliações sobre o uso da leitura e escrita por não revelarem adequadamente as condições nas quais esses dados são produzidos e como são produzidos, além de muitas vezes, aproximarem numa mesma categoria, realidades consideradas diferentes.

Acreditamos que a discussão das práticas de letramento só faz sentido se estas práticas forem abordadas a partir de condições que tornem possível sua compreensão contextual e não como mais um “modismo educativo”. O debate em torno das práticas e eventos de letramento visa problematizar as disposições culturais susceptíveis de ajudar as crianças na aprendizagem das práticas de leitura e escrita e, mais amplamente, de socializá-la junto às redes sociais, mediante processos de ampliação e reconhecimento dos seus direitos de cidadania. Assim, nossa pesquisa apresenta duas categorias-chave como construtos teóricos fundamentais sobre as práticas de escrita: Letramento – indicando algo mais que a apropriação da tecnologia da escrita (alfabetização) – e, para não fazermos de conta que a compreensão de casos singulares acontecem por si só, optamos pela escritura sociológica das Redes Sociais.

A problematização que moveu esse trabalho de pesquisa questionou: por que algumas crianças apresentam boas competências de leitura e escrita, enquanto outras,

que habitam a mesma comunidade, concluem as primeiras séries do Ensino Fundamental, ainda, analfabetas? Como essas práticas se inter-relacionam no cotidiano da comunidade e quais seus impactos para o processo de socialização das crianças dos meios populares, principalmente quando se considera as demandas geradas para sua inserção em um mundo crescentemente letrado?

Nossa hipótese sugeria que a transmissão da língua e a significação que as crianças conferem, aos momentos de leitura e escrita, ocorrem ao longo de redes sociais delimitadas (espacial e temporalmente) através das práticas de letramento, que são sempre práticas de intercâmbio de algo. Esse “algo” pode ser: atividades conjuntas, conversas informais, o empréstimo de um objeto cultural (livro, revista, música, software); “algo” que adquire, assim, um valor simbólico.

Acreditamos que esse trabalho de pesquisa sobre Letramento e Redes Sociais, desenvolvido no âmbito do Mestrado de Educação, pode contribuir para explicitar novos referenciais teórico-metodológicos que nos possibilitem avançar no debate e nas práticas de formação dos sujeitos, materializando assim o papel da Universidade Pública na promoção de estudos e desenvolvimento de saberes que atuem diretamente no exercício dos direitos de cidadania arduamente conquistados pela sociedade brasileira.

### **Objetivos**

**Objetivo Geral:** Investigar as práticas e eventos de letramento em uma comunidade da periferia da cidade do Recife a partir dos momentos de interação das crianças com a escrita, sob a ótica de suas redes sociais de pertencimento.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar as presenças das práticas de letramento nas redes de pertencimento significativas das crianças.
- Verificar os eventos de letramento nos espaços que compreendem o mapa de redes sociais de pertencimento das crianças na comunidade.

### **Letramento: Constituição e Desenvolvimento nas Práticas Sociais**

Embora já houvesse estudos sobre o letramento, entre as décadas de 1970 e 1980, é a partir desta última que ver-se surgir novas abordagens sobre o fenômeno,

convergiendo idéias de pesquisadores e estudiosos interessados em apresentar novas linhas de pensamento sobre esse campo de estudo.

Nesse cenário de discussões, uma das primeiras posturas teóricas a ser questionada é a que aborda o letramento enquanto uma tecnologia da escrita que em si mesma desenvolveria as habilidades cognitivas dos sujeitos. A escrita é avaliada como um sistema de representação gráfica detentor de qualidades intrínsecas, capaz de, por si só, promover o desenvolvimento social e cultural dos povos e dotar aqueles que dela se apropriam, de habilidades cognitivas, como a habilidade de decodificar as letras, que os levariam, mais a frente, ao aperfeiçoamento do pensamento abstrato e da racionalidade (LOPES, 2006). A essa compreensão Street (1984) considera como sendo um modelo “autônomo de letramento”.

Uma outra vertente teórica traz em seu discurso, o letramento como um conjunto de práticas sócio-culturais situadas em um determinado contexto. Essa concepção aborda a linha de investigação denominada de “Novos Estudos do Letramento” ou estudo sobre “Letramentos Sociais”. Em um sentido mais amplo, essa perspectiva compreende que a linguagem enquanto forma de interação social, não se limita, apenas, às suas propriedades formais e qualidades intrínsecas, mas, sobretudo, devido a legitimação de usos reais pelos indivíduos. Além de propor uma nova forma de investigação da escrita, Street (1984) identifica um segundo modo de confirmar o letramento, o qual denominará como “modelo ideológico” de letramento.

O “modelo ideológico” de letramento traz uma perspectiva de maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, a partir do momento que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – ao propor o letramento como uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos.

O argumento sobre os letramentos sociais sugere que o engajamento no letramento é sempre um ato social, desde o seu início. As formas em que interagem professores ou facilitadores e seus alunos é sempre uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as idéias que os participantes possam ter sobre o processo, em especial os novos aprendizes e sua posição nas relações de poder. A capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo “plenamente letrado”.

### **O conceito de Letramento**

A palavra letramento é um termo recente nos estudos acadêmicos no Brasil, especificamente nas áreas de Educação e Lingüística. A língua portuguesa designa, de forma literal, a tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. Enquanto, ainda, não constatamos seu registro no inventário léxico dos dicionários brasileiros. Na língua inglesa, encontramos o termo já dicionarizado desde o século XIX e, “na segunda metade do século XX, tornou-se freqüente e indispensável na literatura especializada, notadamente nas áreas de educação e das ciências sociais” (LOPES, 2006, p. 39).

O seu surgimento em estudos e pesquisas nas áreas acadêmicas, no Brasil, é datado a partir da década de 1980, e, atualmente insere-se em outros espaços da sociedade, sendo-lhe atribuído, por isso, diferentes significados e objetivos em sua utilização. Pode-se, então, dizer que conceitos, definição e significação, sobre o termo letramento, são conhecimentos que se encontram em construção (MORTATTI, 2004). Nesse sentido, o surgimento do termo letramento dar-se quando emergem novos contextos, novas idéias, novos fatos, novas maneiras de compreender os fenômenos sobre a leitura e a escrita.

A idéia de letramento visa, portanto, relacionar as mediações ocorridas entre os sujeitos e suas relações sociais e o mundo da cultura escrita. Por essa via, o individuo letrado é “aquele que vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas o que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p.40).

Isso implica em afirmarmos que o modo como a linguagem circula nos diferentes contextos depende da variabilidade e dos significados que surgem, diante da articulação dos usos da leitura e escrita, ligados aos vários sujeitos em interação. Cotidianamente, o indivíduo faz uso das práticas de leitura e escrita, que são decorrentes de sociedades letradas, desde casa (rótulos de embalagens, propagandas televisivas etc.) até o seu contato com as várias faces de uma cidade (slogans de lojas, propagandas em outdoors, marcas de roupas, propagandas de lanchonetes, linhas de ônibus). Estas acontecem dentro de um contexto próprio às situações sociais.

## **Pressupostos Metodológicos e a Contribuição da Análise das Redes Sociais às Práticas de Letramento: um Estudo de Caso na Comunidade do Coque**

Para que se possa melhor compreender as práticas de leitura e escrita enquanto tecnologia e sistema simbólico, é importante ressaltar que, para as ciências sociais, o paradigma das redes sociais, de um lado, é concebido como uma teoria substantiva, definindo uma realidade específica. Por outro, o termo assume conotações instrumentais, sendo abordado como uma metodologia de análise e um instrumento para a organização de dados científicos (FREITAS, 2005).

Do ponto de vista teórico, o conceito de rede social designa um conjunto de pessoas ligadas por relações sociais mais ou menos habituais, e conectado com outras redes por linhas mais ou menos fortes ou débeis de relação. Cada pessoa faz parte de múltiplas redes sociais interligadas (CÁCCAMO, 2004). A linguagem, enquanto força cultural, atua na complexidade dessa rede, construindo laços e dando modalidades de relação nos âmbitos mais variados. De acordo com esses espaços, as redes sociais se classificam em: redes sociais primárias e redes sociais secundárias.

As redes sociais primárias constituem os “nós” que integram as relações mais estreitas, sendo os contatos pessoais mais diretos e com maior grau de compromisso entre os sujeitos. As redes sociais secundárias são formadas por profissionais e funcionários de instituições públicas ou privadas; organizações pessoais, organizações não-governamentais, grupos organizados de mulheres, associações comunitárias e religiosas.

Enquanto abordagem metodológica, a análise de redes não constitui um fim em si mesma. Ela é o meio para realizar análises cujo objetivo é mostrar de que maneira a rede é explicativa dos fenômenos analisados.

Abrangemos como sujeitos diretos de investigação de nossa pesquisa 02 crianças participantes da instituição que já tivessem se apropriado do sistema de escrita alfabética. A decisão de desenvolver uma análise tendo como foco crianças já alfabetizadas, foi motivada, além do fato da exposição às práticas sociais que eram intermediadas pela palavra escrita, pela percepção de um uso efetivo da escrita e, nesse sentido, a sua utilização requer, em princípio, um certo domínio do sistema de escrita alfabética pelos seus usuários.

Durante nossa aproximação com a comunidade, realizamos várias visitas a uma instituição não-governamental. Uma das ações desenvolvidas pela instituição,

contemplava as crianças na faixa etária de 07 a 09 anos, que freqüentavam regularmente a escola.

Buscamos identificar, em um primeiro momento, o contexto social, político e cultural das crianças que participaram de nossa pesquisa, pois é nele, também, que as práticas e eventos de letramento investigadas estavam inseridos. Por essa razão, adotamos um instrumento denominado “mapa de redes” (SLUZKI, 1997). Esse instrumento nos possibilitou, ao investigarmos as redes pessoais das crianças, o reconhecimento da “teia social”, bem como suas experiências com a leitura e escrita no seu cotidiano.

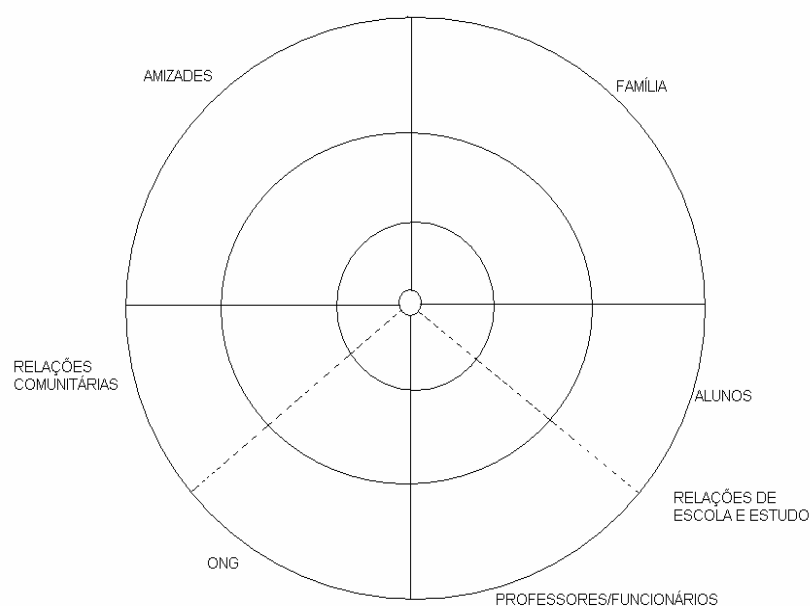


Figura 01 – Mapa de Rede.  
Fonte: Sluzki (1997)

Em cada quadrante inscrevem-se três áreas: **um círculo interno** de relações íntimas, diretas, cotidianas e de maior grau de compromisso, constituindo as redes primárias; **um círculo intermediário** de relações sociais de contato pessoal sem intimidade; e um **círculo externo** de relações ocasionais.

O uso desse dispositivo forneceu a chave analítica para entender as práticas de letramento na comunidade investigada, uma vez que possibilitou a representação dos números relativos de vínculos que cada informante teria na comunidade. Nesse contexto, a “dinâmica” dos usos da leitura e escrita constou da investigação das seguintes unidades: práticas e eventos de letramento, a partir dos espaços, instituições e

vínculos circunscritos no mapa de redes de cada criança, e como categorias de análise foram o modo de circulação do letramento nos espaços circunscritos no mapa.

Uma vez delineados as suas micro e macro-redes de pertencimento social dos sujeitos da pesquisa, após a aplicação dos mapas, realizamos entrevistas com as crianças e os sujeitos indicados por elas para construirmos dados mais qualitativos sobre como acontecem as relações/interações com as múltiplas práticas e eventos de letramento.

Concomitantemente, fizemos às observações, para investigar os usos e significados na comunidade escolhida (GEERTZ, 1978), no período de dois meses. Com ressalva para o fato de que qualquer generalização que se possa fazer nesse tipo de interpretação se deve muito mais à delicadeza das descrições do que à amplidão das abstrações.

### **Resultados: Concepções e Práticas Reveladas nas Cenas de Letramento**

É na necessidade de relações com os outros e com os bens simbólicos que surgem as redes sociais, de forma que, estamos imersos em uma trama ou rede progressivamente complexa de interdependências (CHADI, 2000, p.23).

Para abordar as práticas de letramento que as crianças nomeiam e reconhecem em suas redes sociais, especificamente as primárias, preocupamo-nos em entender os laços no sentido de intercâmbio das práticas e eventos nos espaços delimitados em seus mapas.

Embora as configurações das crianças sejam singulares, e por conseqüência as escritas sobre elas também, os textos produzidos não são isolados entre si, pois, de um lado, trabalhamos com as mesmas orientações interpretativas, e, por outro, na ótica das redes sociais, o texto de cada perfil se conecta ao texto de todos os outros perfis. O mais particular ou singular de cada indivíduo será entendido se reconstituirmos o tecido de imbricações sociais com os outros.

Nossos estudos consistiram em - mais do que relevar ou privilegiar um ou outro aspecto das configurações mapeadas nas redes sociais das crianças - descrever e analisar as relações específicas de aspectos gerais em âmbito das redes sociais. No entanto, para este artigo, optamos em apresentar as relações entre as práticas de letramento das redes sociais primárias (família) e as redes sociais secundárias (escola).



### Configurações de Pertencimento – Joyce

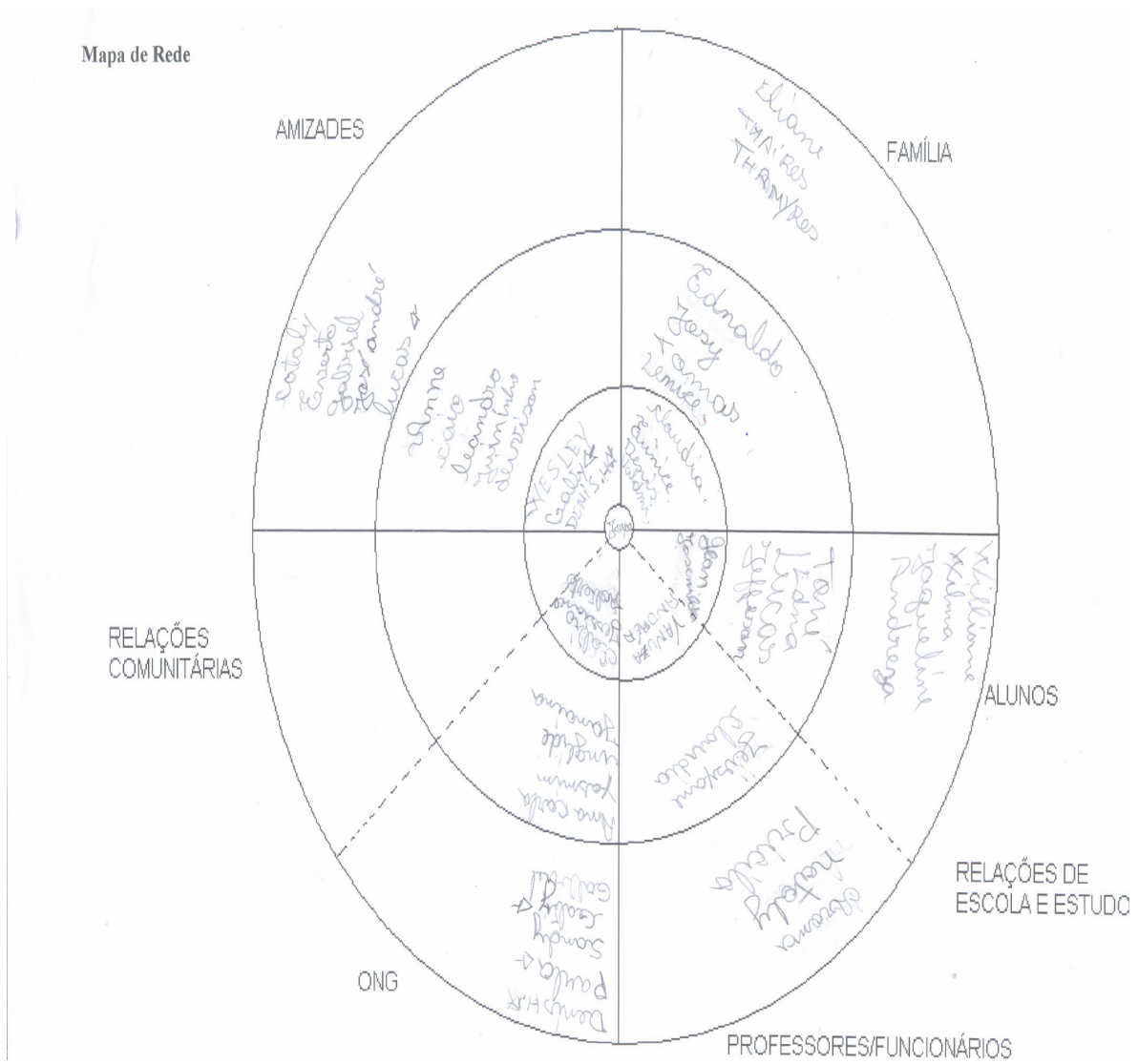


Figura 02  
Mapa de Rede – Joyce

**Configurações de Pertencimento – Lucas**

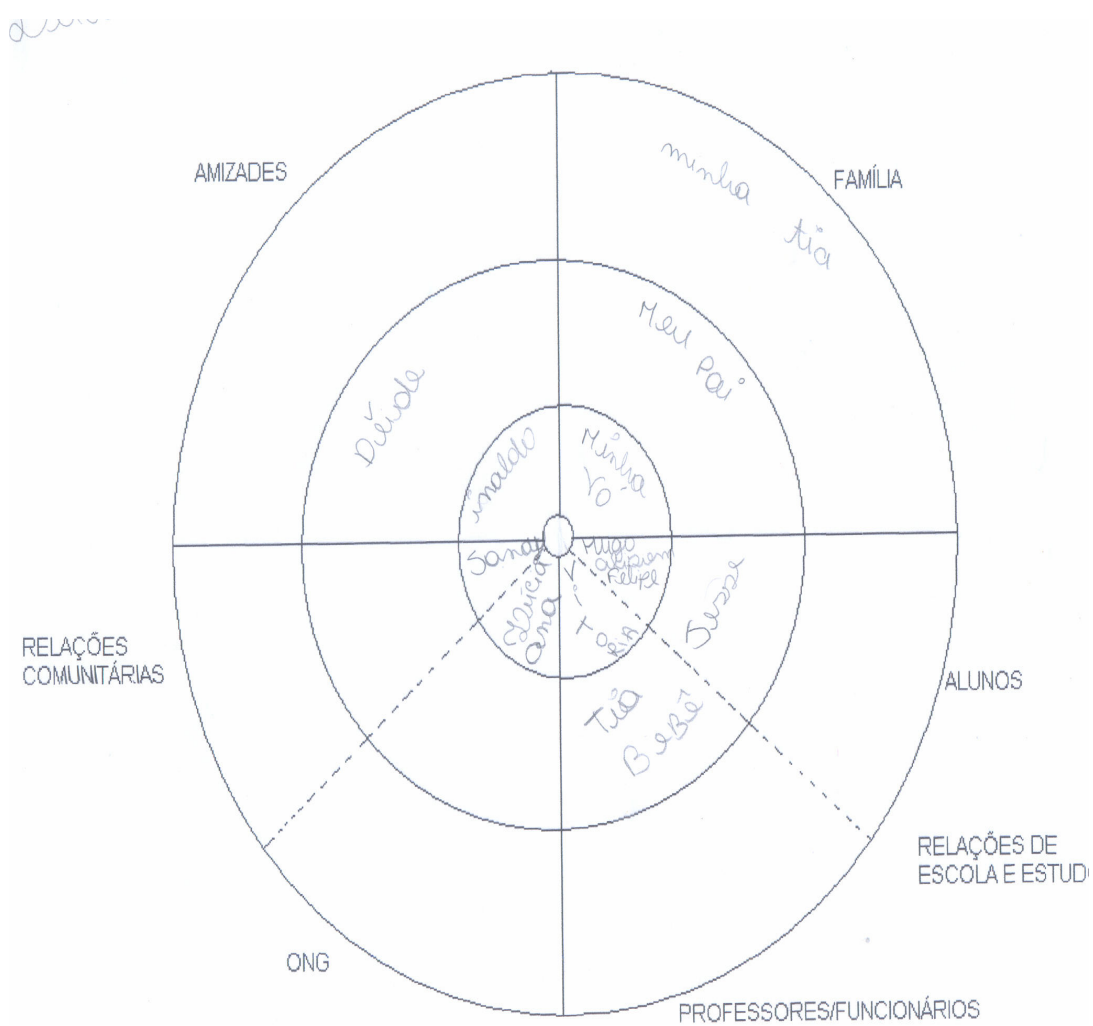


Figura 03  
Mapa de Rede - Lucas

**Família**

Joyce tem 09 anos, estuda em uma escola da rede pública do município de Recife e está cursando o 2º ano de 2º ciclo, e realizando um bom desempenho na escola. Em sua casa, mora com o irmão mais velho (13 anos) e sua mãe. Há 05 anos seu pai saiu de casa, e embora ainda more na comunidade, ela o vê raramente. Atualmente, trabalha em uma empresa de terceirização em serviços gerais, e auxilia apenas nas despesas alimentares. Ele e a mãe de Joyce, dona-de-casa, cursaram apenas as primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental, completando 04 anos de escolarização, dominam com dificuldades o sistema de escrita alfabética, embora sua mãe faça um uso mais amplo das práticas de leitura, e mostra-se participante à vida escolar da filha, mesmo antes desta, ter acesso ao sistema formal de ensino.

Antes dela ir para o colégio, eu já ensinava ela a ler e escrever, ensinava o que eu sabia. Quando ela foi pro colégio, já foi sabendo. Os dois, da primeira série, passaram, logo no meio do ano, para a segunda, depois fizeram a terceira, e assim foi... Não repetiram nenhum ano não (...) Pra ser alguém na vida, pra ter um bom emprego tem que ter estudo. Tem que ler as coisas bem. (Eunice – mãe de Joyce).

Percebemos, atrelado ao discurso da mãe de Joyce, o reconhecimento de questões consideradas, por ela, importantes sobre o que o conhecimento que a leitura e a escrita pode possibilitar aos seus filhos. Young (2007) diz ser isso, principalmente em países em desenvolvimento, o que a maioria dos pais esperam, mesmo que inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola.

Das relações familiares, Joyce aponta sua mãe, seu irmão e seu tio Valdmir como as pessoas que estão lendo e escrevendo (com exceção de sua tia Cláudia, todos se encontram no círculo de maior proximidade em seu mapa de redes sociais). Sobre sua mãe, Joyce comentou que ela gosta de ler os textos do livro didático de português, enquanto seu irmão ler geralmente gibis (que pega emprestado da biblioteca da instituição que participa – Turma da Mônica e livro de Samurai). Quanto a seu tio, também gosta de ler gibis e, quando estudava (parou esse ano, devido ao trabalho na oficina) fazia as tarefas em casa.

Sobre os outros familiares, Joyce afirmou que suas tias gostam de ler revistas e a seção do jornal que comenta sobre as novelas. Para ela, seu primo Tomás não faz uso de materiais escritos, pois “ele não sabe ler, nem escrever”. A ênfase na compreensão de que é preciso aprender a ler e escrever para só efetivamente poder ler e escrever recai,

não apenas na concepção das crianças, como também pelos adultos que constituem suas redes sociais primárias.

Lucas tem 10 anos e cursa o 2º ano do 2º ciclo. Mora com a avó, a mãe, uma tia e um tio. Com exceção de sua avó, todos estão empregados e passam o dia fora de casa. Como ele mesmo aponta em seu mapa de redes, no âmbito familiar, Lucas tem um vínculo intenso com sua avó. Está reservado a ela a educação escolar de Lucas.

Percebemos que, as duas crianças não reproduzem, necessariamente e de forma direta, as formas de agir dos adultos nos eventos de letramento que ocorrem na família, entretanto, encontram suas próprias modalidades de comportamento, em relação à leitura e a escrita, de acordo com as relações de interdependência no âmbito da qual estão inseridas. Nesse sentido, percebemos que para o envolvimento das crianças em práticas de letramento, a necessidade de, além do sentimento de serem capazes de ler, de compreender o texto que se tem em mãos de forma autônoma, contarem com as ações dos adultos ou “outros” mais experientes. Estes, mesmo sem saber, atuam como apoios relacionais em que as crianças desenham e se permitem espaços de comportamentos e representações possíveis para elas. Deve-se ressaltar, assim, que as práticas de letramento realizadas pelas crianças não acontecem em um vazio de relações sociais, mas que é através destas relações que as próprias práticas de letramento nos meios populares são atualizadas e mobilizadas.

Entre os materiais escritos que circulam no âmbito das redes sociais primárias, verificamos a presença dos seguintes:

<b>Crianças</b>	<b>Matérias de leitura e escrita</b>
Joyce	Livros didáticos, revista, caderno, jornal, livros de histórias, gibis, diários, livros literários de tradições religiosas.
Lucas	Livros de literatura infantil, cartas, contas de água e luz, textos do curso (português e filosofia)

No caso de Joyce, é interessante perceber que a possibilidade de acesso aos materiais de leitura e escrita acontece na circulação destes entre os familiares.

Nesse sentido, as práticas familiares investigadas na comunidade com textos escritos não têm apenas um papel de exemplo dado às crianças, apresentam-se também

para elas, através da organização doméstica com práticas que as tornam possíveis e as quais possuem um efeito indireto, no entanto, “poderoso”.

Eu sempre li os livros da escola pra eles. Eu ensino a eles. Algumas coisas que eu sei, eu ensino. Agora, que tiraram a tarefa de casa... Não sei por quê, mas as professoras dizem que é melhor fazer lá do que em casa. Por que quando manda para casa, elas dizem que eles não fazem, elas fazem lá mesmo a tarefa. Mas, eu incentivo eles a estudar em casa, eu mando eles pegar o livro da escola pra ficar lendo, as vezes eu fico lendo com eles. É importante aprender as coisas da escola (Mãe de Joyce).

Embora o uso desses materiais aconteça nas relações familiares, em geral, são adquiridos na ação de troca com outros espaços, muitos a título de empréstimos seja na biblioteca da comunidade ou a escola, seja em outras instituições e, ainda, de colegas próximos.

Ainda nos referindo as práticas de leitura e escrita nas redes primárias, os escritos domésticos vão além de seu papel cultural imediato para se localizarem como mediadoras de uma organização doméstica. Esses materiais de escrita doméstica, enquanto técnicas comuns de gestão do cotidiano que implicam numa relação com a linguagem e, quase sempre, numa relação com a ordem, participam de formas de organização mais racionais, nas quais a criança está sendo continuamente socializada (LAHIRE,2005).

É que minha vó, ela não saber ler, aí tem algumas coisas que ela pede para eu ler, que ela ganha alguma carta, ela quer deixar recado para alguém, assim. Qualquer coisa, por exemplo, a conta de luz, ela não sabe os números, ela pede para eu ver quanto é que tem (Lucas).

Com isso, verificamos que a ausência de uma ação voluntária de compartilhamento das práticas de leitura e escrita, entre os familiares, não impossibilita a criança de se apropriar do seu uso, principalmente nos conhecimentos escolares.

### **Escola**

No âmbito das redes sociais, a escola é percebida como uma instituição híbrida que possibilita às crianças compartilharem de outros espaços educativos de socialização secundária, ou seja, a escola é, geralmente, a primeira instituição que se inclui na vida

familiar e possibilita os alunos “atravessarem as fronteiras” de novas relações sociais (DABAS, 2003).

Compreendemos que a escola se constitui como âmbito imprescindível para as práticas de leitura e escrita, por isso é preciso que esteja incorporada no quadro de maior complexidade das relações entre as agências socializadoras em que as crianças fazem uso das práticas de letramento.

A “tensão” gerada no contexto de ensino-aprendizagem da rede escolar, que compreende a comunidade do Coque, nos aparece sob a forma de contradição: percebemos, de um lado, que a educação, tal como hoje a entendemos, continua sendo concebida como um instrumento para a conquista da liberdade e da autonomia do sujeito (SACRISTÁN, 2000), ao mesmo tempo, que possibilita, a esse sujeito, o estabelecimento de laços sociais dentro dessa instituição social. É explícito, esse pressuposto, no depoimento que segue:

Andréa não é a minha professora, ela não ensina a turma, mas acho ela uma boa professora pelo que eu vejo e os meninos fala. Eu sempre vejo ela com livros no braço e, também, quando ela vai para a faculdade. Eu vejo ela saindo. (...) Já Tia Vanuza, foi minha professora em outra série. Ela levava os meninos que queriam estudar e fazer tarefa para casa dela (ela morava próxima à comunidade) e lá deixava a gente fazer trabalho no computador. A casa dela é feito uma biblioteca, tem estantes com livros que deixa a gente pegar. Tem até livros de inglês. (...) Jeisyane foi minha professora na segunda série, e também converso muito com ela e estudo, ela me ajuda nas pesquisas e tarefas do curso e da escola. (...) Cláudia é minha professora, mas eu tenho pouco contato, não chego muito perto não (Joyce).

Por essa via, compreende-se que, ao longo de tempo, a escola universalizou-se não apenas como uma prática social instituída, mas também como uma representação coletiva, condensando um conglomerado de significados, valores e expectativas que retroagem sobre a própria imagem que a sociedade tem de si mesma (FREITAS, 2005).

As práticas de leitura e escrita, reflexivamente dirigida, faz-se a partir de determinados modelos ideais, seja na família, na escola ou nas relações comunitárias. Quando se faz no âmbito escolar, constitui laços e ampara modalidades específicas de relação, tanto as que são dirigidas reflexivamente quanto as que são espontâneas.

A professora, lá na escola, ela não faz nada. Passa as coisas que a gente já sabe. Na escola, toda vez eu... Vê por que lá marca, né? Por exemplo, quem fizesse as tarefas pintava de verde, quem não fizesse pintava de azul. Aí, eu tinha não sei quantas de azul, que eu nunca

fazia as tarefas que ela mandava. Mas eu gosto de ler, de fazer as tarefas do livro. (...) A professora gosta de mim, quer dizer, assim... por que eu puxo no pé dela: olha Tia, eu faço isso: “ó” tia, como é que ta. Ela gosta de mim. Ela manda a gente ir pra frente, se a gente errar alguma coisa ela reprova a gente, mas é para fazer medo a gente (Lucas).

O contexto escolar constitui um dos diversos espaços de constituição da subjetividade individual dos alunos, assim como de expressão da subjetividade social (MARTINEZ, 2004). Para os alunos, a sala de aula tem nesse processo de constituição um importante papel, pelas reflexões e vivências emocionais que produzem neles e pelo significado e valor que atribuem às ações pessoais, influenciando os sujeitos de formas diversas.

Dos materiais de escrita que permeavam o cotidiano escolar, encontramos:

<b>Crianças</b>	<b>Materiais de leitura e escrita</b>
Joyce	Dicionários, resumos de livros, livros didáticos, cadernos.
Lucas	Textos dos livros didáticos, caderno.

Além da fala e da escuta, a sala de aula compreende momentos de interação com a leitura e a escrita, ou melhor, a escola é um espaço de cultura escrita. No entanto, embora institucionalmente, a escola possibilite o acesso ao conhecimento especializado, incluído em diferentes domínios, e os diferencie entre conhecimento escolar e o cotidiano (YOUNG, 2007), por detrás dessas categorias socioprofissionais da escola, permeia intrinsecamente diferentes níveis de recursos a práticas de leitura e escrita, diferentes modalidades de uso da leitura e escrita, diferentes modos de representação dos eventos de letramento e, por fim, diferentes sociabilidades em torno do texto escrito. Lahire (2005), ainda acrescenta que as práticas escritas podem possibilitar uma distância entre o sujeito falante e sua linguagem e lhe dão os meios de dominar de forma simbólica o que então dominam de forma prática: a linguagem, o espaço e o tempo. Provavelmente, ainda que de modo implícito, é isso que as mães esperam de seus filhos, ao buscar mantê-los por mais tempo em instituições educacionais (formais e não-formais).

Eu acho é que eles devem estudar mesmo, aprender na escola o que a gente não sabe ensinar em casa. A gente ajuda em casa, mas eles têm

que aprender lá. Assim, como é que eles vão pra faculdade? Por isso, além da escola, ela frequenta o projeto (Avó de Lucas).

### **As Relações entre as Práticas e Eventos de Letramento nas Redes Sociais das Crianças**

Os membros mais alfabetizados da casa eram as crianças, em geral com um grau de escolarização maior que o dos pais. Conforme analisamos anteriormente, constatamos, no conjunto das redes sociais, que “os outros significativos” nos eventos de leitura das crianças correspondiam não apenas aos sujeitos adultos, mas também a outras crianças.

Embora, as crianças apontem que circulam por vários espaços na comunidade e fora dela (escolinhas de reforço, biblioteca), são os eventos de letramento no contexto familiar, permeado pelo uso do livro didático e da literatura infantil, que as crianças legitimam como práticas de leitura e escrita.

Todos os sujeitos citados como referências de leitores e/ou escritores são citados no mapeamento das redes sociais. Uma outra questão é que, a maioria das pessoas indicadas como leitoras estão no quadrante da família e ocupam o primeiro ou segundo círculo.

Nessa perspectiva, os vínculos sociais são significativos para o desenvolvimento ao converter-se em uma fonte de produção de sentido, uma dialética particular entre o individual e o social, é esboçada, evitando considerar o individual e o social como categorias dicotômicas e excludentes (MARTÍNEZ, 2004).

Um outro ponto refere-se ao fato de encontrarmos em todas as redes primárias das crianças materiais de leitura. As variações aconteceram em relação aos suportes textuais (livros, jornais, revistas). Na maioria delas, a leitura é apreendida de maneira similar a escola, como é o caso já citado da leitura de livros didáticos em casa.

Como pudemos constatar, em relação às práticas de leituras, raramente eram realizadas solitariamente. O fato de serem lidos em voz alta parecia constituir um fator decisivo para que as leituras contribuíssem efetivamente para a inserção das pessoas, mediadas por um membro do grupo que possuía maior intimidade com a escrita, no mundo letrado.

Consideramos que nas práticas de letramento das redes sociais das crianças participantes e do contexto escolar, o “outro social” (pai, mãe, avó, irmão, professora)



não ocupa apenas um lugar de comunicar mensagens que levam à construção de identidades individuais, mas que acontece um complexo processo de troca e participação ativa, que gera e integra os processos de desenvolvimento que estão presentes na “constituição subjetiva” de cada um dos atores sociais.

Nas relações entre escola e família, ressaltamos a posição de que as redes primárias das crianças apresentam: os meios populares dão uma grande importância a uma determinada ordem moral – “o bom comportamento” – e respeito à autoridade, não apenas do professor, mas também daqueles que gerenciam a escola. Pois, devido aos seus baixos níveis de escolarização, acreditam não conseguir ajudar os filhos nas atividades escolares como deviam, portanto, solicitam que comportem-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, que evitem brincadeiras em sala de aula, prestem atenção e estudem. Desse modo, aqueles que são responsáveis pelas crianças almejam uma certa “respeitabilidade” familiar nas relações escolares, sendo os filhos seus representantes.

Essa posição torna-se compreensível, quando em casa, verificamos que as mães exercem diretamente um “controle” na escolaridade de seus filhos, por exemplo, quando reclamam sobre os “maus comportamentos” na escola, verificam se estão realizando as tarefas escolares, não permitem que as crianças falem a escola. E, ainda de forma indireta, diminuindo as saídas a rua, limitando o tempo diante da televisão, levando-os e trazendo-os da escola para casa, etc. Na comunidade investigada, os familiares controlam essas situações para evitar que os filhos não desistam dos estudos, nem caminhem para “fazer coisas erradas”. Por essa via, Lahire (2005) considera que, “fora dessa ação socializadora, que se concentra no aspecto moral das condutas infantis, o universo doméstico, através da ordem material, afetiva e moral que reina ali a todo instante, pode desempenhar um papel importante na atitude da criança na escola” (p. 25).

Constatamos tal percepção, no pouco investimento que as famílias fazem em relação a outros materiais de escrita que não os de influência escolar. Seja pela experiência escolar vivenciada pelos pais, seja pela preocupação com o desempenho escolar dos filhos, a circulação de textos escritos nas redes primárias acontece pelo uso dos livros didáticos e da literatura infantil.

Embora, ainda permaneça a tendência a representar os meios populares como classes homogêneas, constatamos a explicitação de uma diversidade de relações que os meios populares podem ter com os textos escritos. Essa diversidade, que outorgamos a

classes sociais favorecidas economicamente e com um amplo capital cultural, também é percebida para quem a reconstrói através de pesquisas etnográficas nos meios populares, superando a idéia de “vocacionalismo” das massas.

### **Considerações Finais**

Em nossas sociedades, atravessadas por desigualdades variadas e complexas, existe uma "fronteira" na ordem sociolinguística que consiste nas práticas de uso da língua não são incorporadas pelos sujeitos porque não há suficiente “comunicação” com as redes sociais de pertencimento. Existem, portanto, redes densas (e intensas) como a escola, as famílias, as associações, a comunidade, enfim, mas que permanecem pouco ligadas umas às outras, que interferem no trabalho pedagógico com as práticas de letramento presentes em uma dada configuração social. Permanece ainda o problema de como articular a linguagem das redes sociais concretas das crianças com outras redes sociais: escolares, profissionais, do mundo público. A questão fulcral, portanto, é como ampliar gradualmente os recursos disponíveis nas redes comunitárias locais, e conseguirmos que os recursos sistematizados da linguagem (escrita, música, cinema, software) ultrapassem essa fronteira invisível. Como fazer as práticas de letramento estender-se a partir do contato, por exemplo, com as regras formais vigentes em outros grupos sociais.

As conclusões da abordagem etnográfica poderão levar a diferentes avaliações daquilo que pode apreender como letramento “eficaz”, a diferentes exigências quanto a resultados e a currículos e a formas pedagógicas distintas, em comparação com muitos programas tradicionais promovidos pelos sistemas educacionais.

Em relação as práticas de letramento cotidianas da comunidade e a escola, é preciso que esta ofereça uma estrutura aberta, que tornem possível a participação de uma parceria com iniciativas locais, que visem a elaboração baseada em práticas já existentes de letramento e de comunicação: o objetivo não é simplesmente aumentar o número de alunos aprovados em testes de alfabetização, mas expandir as práticas comunitárias na área do letramento.

Nossa compreensão, portanto, é que fazer uso das práticas de leitura e escrita exige mais do que o domínio de um código, exige um necessário *reconhecimento mútuo*: falar a *linguagem* da outra pessoa transcende falar numa língua dada, pressupõe

certos usos simbólicos da língua que podem favorecer ou dificultar uma linguagem comum. Acreditamos que os recursos teóricos-metodológicos derivados tanto da perspectiva do letramento quanto das redes sociais nos permitirão ressignificar as táticas concretas para a consolidação, alargamento e ligação dos sujeitos (professores e alunos) que compartilham o objetivo de acessar o mundo letrado.

### **Referências Bibliográficas**

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Tradução Maria Alice Nogueira & Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CÁCCAMO, C. A. **Redes sociais na transmissão da língua: o papel dos locais sociais**. Buenos Aires, 2004 (mimeo).

CHADI, M. **Redes Sociales em el trabajo social**. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2000.

DABAS, E. **Redes sociales, familias y escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2003.

DORNELES, B. V. Mecanismos Seletivos da Escola Pública: um Estudo Etnográfico. In: SCOZ, B. J. L.; RUBINSTEIN, E.; ROSSA, E. M. M.; BARONE, L. M. C. (Org.). **Psicopedagogia: O Caráter Interdisciplinar na Formação e Atuação Profissional**. Porto Alegre, 1987, v. 1, p. 251-274.

FREITAS, A. S. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana – um estudo sobre o papel das redes associacionistas**. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFPE, 2005. (Tese de Doutorado)

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares – as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEWIS, M. **Alterando o destino. Por que o passado não prediz o futuro**. São Paulo: Moderna, 1999.

LOPES, I. A. **Cenas de Letramento Sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

MARTÍNEZ, A. M. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. MARTINEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (Orgs.). **O Outro no Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Pioneira, Thompson Learning, 2004.

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

RODRIGUES, J. C.; BOSCO, S. M. (Org.). **Redescobrimo o adolescente na comunidade. Uma outra visão da periferia**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na altura global: as exigências da cidadania**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARTI, C. A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Cortez, 2003.

SLUZKI, C. E. **A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas**. Tradução por Cláudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Escola - uma perspectiva social**. 13ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico. In: ZAGO, N.; PAIXÃO, L. P. (Org.). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TERZI, S. B. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. Campinas, SP: Pontes; Ed. da UNICAMP, 1995.

WACQUANT, L. **Os condenados da cidade**. RJ: FASE, 2001.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n. 101, p.1287-1302, set./dez, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 22 mar. 2007.