



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Conhecimento e Inclusão Social em Educação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

VIRGÍNIA DE SOUZA AVILA OLIVEIRA

UM ESTUDO DE CASO DO LETRAMENTO LITERÁRIO EM
FAMÍLIAS DE CAMADAS POPULARES

Belo Horizonte
Faculdade de Educação, UFMG
2015

VIRGÍNIA DE SOUZA AVILA OLIVEIRA

UM ESTUDO DE CASO DO LETRAMENTO LITERÁRIO EM
FAMÍLIAS DE CAMADAS POPULARES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação - FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Belo Horizonte
Faculdade de Educação, UFMG
2015

Tese Um estudo de caso do letramento literário em famílias de camadas populares, de autoria da doutoranda Virgínia de Souza Avila Oliveira, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira - FaE/UFMG - Orientadora

Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado - FaE/UFMG

Prof. Dr. Gustavo Silveira Ribeiro – Instituto de Letras/UFBA

Prof. Dr. Clécio Bunzen Júnior – Centro de Educação/UFPE

Prof. Dr. Hércules Toledo Corrêa – CEAD/UFOP

Aos meus pais, Neto e Cristina, por aprenderem a aceitar as minhas aventuras e desventuras, bastidores insondáveis desses quatro longos anos de doutorado.

Agradecimentos

À Maria Lúcia Castanheira, pela serenidade contrastante e pela brandura com que conduz as palavras; ao Brian Street, aos professores da FaE/UFMG e membros da banca, por espelharem os avanços e as lacunas do raciocínio, que foram fundamentais à construção da minha identidade de professora-aprendiz;

À família, pelo colo e pelo cafuné, aos 3, aos 13, aos 30;

Aos perenes e transitórios amigos, pelo filosófico devir;

Ao gato Freud, a bola de pelo de amor que me faz diariamente companhia, ao lado (ou em cima) das teclas do computador;

Aos que companhia me fizeram e amadurecimento me exigiram, mas que não permaneceram até o fim, pelas doces e amargas lembranças das andanças da vida;

Ao Gelson Leite, por ter atravessado comigo alguns desertos ao longo desses anos;

Aos participantes e colaboradores da pesquisa, pelos pés nos becos não asfaltados do Morro e pela palavra esperançosa que ecoa entre disparos e pobreza;

À Ângela Riva, esses anjos que aparecem aos quarenta e cinco do segundo tempo;

À CAPES, pelo fôlego que me faltava;

A cidade de Cabo Verde, pela vida pulsante e sorriso vibrante, marcas da história do além-mar.

*"Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas,
continuarei a escrever."*

Clarice Lispector

RESUMO

Desenvolvida no âmbito da Educação e Linguagem, esta tese alia aportes teóricos dos Novos Estudos do Letramento (HEATH, 1983; STREET, 1984) e contribuições advindas dos estudos sobre o Letramento Literário (COSSON, 2006; PAULINO, 2009), recentemente desenvolvidos no Brasil, para examinar os significados da leitura e da escrita literárias em camadas populares. Com esse objetivo, foi desenvolvido um estudo de natureza etnográfica (GREEN; BLOOME, 1982) junto às famílias de camadas populares residentes no Morro do Papagaio, localizado na Avenida Nossa Senhora da Penha, nome ficcionalmente atribuído, em Belo Horizonte, Minas Gerais. A partir dessas contribuições, os conceitos de eventos de letramento (STREET, 2012), práticas de letramento (STREET, 2012) e letramento literário (COSSON, 2006) tornaram-se fundamentais para a construção, análise e interpretação dos dados apresentados ao longo desta tese. Selecionamos três participantes de pesquisa: Luzia, 32 anos; Tatiana, 10 anos; e Matheus, 15 anos. A primeira atribui à escola e às instituições e aos projetos religiosos a responsabilidade por sua inserção e permanência nos escritos literários. Já a segunda apresenta contato com a literatura frequente, em virtude do investimento familiar, do estímulo da escola formal e da expansão de sua experiência literária na *Casa do Beco*, instituição de fomento cultural localizada dentro do Morro do Papagaio. Por fim, o terceiro tem uma família que, mesmo com comportamentos que reforcem a necessidade de Matheus começar a trabalhar desde cedo, juntamente à escola formal do adolescente, ofereceu-lhe subsídios para suas incursões no universo do escrito. Outrossim, a criação e a atualização de seu *blog* lhe permitem os mais diversos experimentos com a arte literária. Os apontamentos finais da tese nos levaram a concluir que, na descrição, análise e interpretação de dados deste trabalho, adotamos o conceito de letramento literário (COSSON, 2006) em uma perspectiva inclusiva, de maneira a reconhecer a voz da literatura que se observa fora do contexto acadêmico. Assim, concluímos que cada um dos participantes possui sua própria maneira de significar a literatura em seu cotidiano, é influenciado pela dinâmica intrafamiliar, por instâncias de fomento à leitura e à escrita presentes no Morro do Papagaio e pela trajetória escolar.

Palavras-chave: Literatura. Letramento. Etnografia.

ABSTRACT

Developed in the scope of Education and Language, this thesis connects the theoretical contributions of the *New Literacy Studies* (HEATH, 1983; STREET, 1984) and the contributions arising from the studies of the *Literary Literacy* (COSSON, 2006; PAULINO, 2009), recently developed in Brazil to examine the meaning of literary reading and writing in the lower classes. In order to achieve the primary objective of the research, it was performed a study of an ethnographic nature (GREEN; BLOOME, 1982) with the lower classes' families residing in Morro do Papagaio; its name fictionally attributed. This is located in Nossa Senhora da Penha Avenue, in Belo Horizonte, Minas Gerais. From these contributions, the concepts of events of literacy (STREET, 2012), practice of literacy (STREET, 2012), and literary literacy (COSSON, 2006) became fundamental to the construction, analysis and interpretation of the data presented throughout this thesis. Three research subjects have been selected: Luzia, 32 years old, Tatiana, 10 years old, and Matheus, 15 years old. The first one assigns the responsibility for her insertion and permanency in literary writing to her schooling, institutions and religious projects. The second one; however, has had frequent contact with literature due to her family's investments in such matter, to the incentive of a formal school and to the broadening of her literary experience in *Casa do Beco*, institution located within Morro do Papagaio. Lastly, the third subject has a family that despite showing behaviors that reinforce Matheus' needs to join the work force from a young age, offered him aid along with his formal schooling, in the incursions of the writing Universe. Furthermore, the creation and updates of his blog allowed him to make the most diverse experiments with the literary art. The final notes of the thesis concluded that during the description, analysis and interpretations of data of this work, the concept of literary literacy (COSSON, 2006) was adopted in an inclusive perspective, in a way to recognize the voice of literature outside the academic context. Thus, it was concluded each subject has their own way to denote literature in their daily lives, and each is influenced by their personal family dynamics and by instances of reading and writing fomentation present at Morro do Papagaio and at their academic trajectory.

Keywords: Literature. Literacy. Ethnography.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ASSPROM - Associação Profissionalizante do Menor
- CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- GAC - Grupo de Amigos da Criança
- GPELL - Grupo de Pesquisas do Letramento Literário
- NLS - Novos Estudos sobre Letramento
- PGE - Plano Global Específico
- PRODECOM - Programa de Desenvolvimento de Comunidades

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fotografia de uma das vilas do Morro do Papagaio.....	52
Figura 2 - Capa do material distribuído durante o Fórum (esquerda).....	68
Figura 3 - Certificado pessoal de participação no Fórum (direita)	68
Figura 4 - Início de uma das práticas de letramento realizada em sala de aula....	80
Figura 5 - Prática de letramento escolar realizada na disciplina de Língua Portuguesa	80
Figura 6 - Prática de letramento com o gênero <i>Relato de viagem</i>	81
Figura 7 - Passeio no micro-ônibus.....	85
Figura 8 - Almoço na casa de Deise (à esquerda) e de Maria Emília (à direita)	87
Figura 9 - A Arca de Noé.....	107
Figura 10 - Evento de letramento denominado Estudos Bíblicos.....	122
Figura 11 - Dez homens leprosos	127
Figura 12 - Jesus ao conversar com os dez leprosos	128
Figura 13 - Único leproso que retorna e agradece a Jesus pelo milagre	129
Figura 14 - Atividade de fixação da história.....	129
Figura 15 - Panfleto de divulgação da Casa do Beco	141
Figura 16 - Contracapa do panfleto de divulgação da Casa do Beco	142
Figura 17 - Panfletos do início do fórum intitulado <i>Favela é arte</i>	144
Figura 18 - Imagem copiada do computador de Tatiana	159
Figura 19 - Imagem fotografada do caderno escolar de Tatiana.....	161
Figura 20 - Documento do Word produzido por Tatiana	162
Figura 21 - Capa do livro <i>A visita da bruxa - no escuro</i>	167
Figura 22 - Texto criado por Tatiana no Word.....	175
Figura 23 - Texto de Tatiana que aborda o cotidiano do Morro.....	183
Figura 24 - <i>Blog</i> atualizado de Matheus.....	195
Figura 25 - Visita de Matheus ao museu Abílio Barreto	199
Figura 26 - Blogueiros comentando a postagem de Matheus	199
Figura 27 - Foto e comentários retirados do site de Matheus	200
Figura 28 - Poema visual trabalhado digitalmente	213

Figura 29 - Poema visual manuscrito, retirado do caderno escolar de Matheus.....	213
Figura 30 - Imagem de Inner Beauty.....	223
Figura 31 - Abertura do vídeo.....	230
Figura 32 - Ruído da porta.....	230
Figura 33 - Indivíduo entrando pela porta com imagem embaçada.....	231
Figura 34 - Indivíduo já dentro da casa, apenas com suas pernas aparecendo.....	231
Figura 35 - Mesma cena da anterior com imagem esfumada.....	232
Figura 36 - Indivíduo seleciona uma faca.....	232
Figura 37 - Dirige-se ao quarto, onde há uma pessoa dormindo.....	233
Figura 38 - Volta para a cozinha.....	233
Figura 39 - Abre a geladeira.....	234
Figura 40 - Abaixa-se para pegar algo.....	234
Figura 41 - Retira a manteiga e o pão.....	235
Figura 42 - Risadas sombrias do áudio.....	235
Quadro 1 - Representação dos elementos da conversação.....	72
Quadro 2 - Síntese do processo de entrada e permanência em campo.....	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: MAPEAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA	29
1.1 Um breve histórico sobre os Novos Estudos do Letramento (NLS)	29
1.2 Discussões acerca do letramento na perspectiva brasileira.....	38
1.3 Letramento literário: algumas problematizações	40
1.4 Incursões sociológicas	43
CAPÍTULO II: PERCURSOS METODOLÓGICOS	52
2.1 Letramento e etnografia	53
2.2 A <i>Abordagem Etnográfica</i> e as implicações para a pesquisa.....	54
2.3 Entrada em campo	57
2.3.1 Redes de solidariedade.....	57
2.3.2 Participantes de pesquisa	59
2.4 O campo de pesquisa e sua história	60
2.4.1 Dados gerais	61
2.5 A história do Morro do Papagaio	61
2.5.1 O processo imigratório	64
2.5.2 Morro ou aglomerado?	66
2.6 Procedimentos teórico-metodológicos utilizados durante a coleta e análise de dados	68
2.6.1 Transcrição e análise de dados.....	71
CAPÍTULO III: DO OLHAR PARA O MORRO AO OLHAR DO MORRO	75
3.1 A construção do meu imaginário acerca do Morro	75
3.2 De guarda-costas a colaboradoras da pesquisa: Maria Emília e Deise	81
3.2.1 Breve contexto da escola Padre Bolívar.....	82
3.2.2 Maria Emília	85
3.2.3 Deise	88
3.2.4 Algumas reflexões sobre a minha relação com Maria Emília e Deise.....	89
3.3 Outros desafios	93
3.4 O segundo passo: ao encontro dos participantes de pesquisa	97

CAPÍTULO IV: REFLEXÕES SOBRE OS PARTICIPANTES DE PESQUISA...	101
4.1 Luzia.....	101
4.1.1 Os primeiros contatos.....	101
4.1.2 A reunião familiar	108
4.1.3 Luzia e a Igreja.....	114
4.1.4 Estudos bíblicos para a Infância.....	121
4.1.5 Luzia e a escola	132
4.1.6 Alguns outros apontamentos: a família e outras instituições de fomento à literatura sob a ótica a ótica sociológica	138
4.2 Tatiana	140
4.2.1 Primeiros contatos.....	141
4.2.2 A história e as ações da Casa do Beco.....	141
4.2.3 A entrada na Casa do Beco	146
4.2.4 Tatiana e a família	151
4.2.5 Tatiana e a escola	166
4.2.6 A escola e a família de Tatiana	170
4.2.7 Letramentos sob a ótica autônoma e ideológica	173
4.2.8 Considerações sobre a participação de Tatiana no projeto <i>Adolescer ou não?</i>	175
4.2.9 Considerações sobre a condição de autora de Tatiana	178
4.2.10 Alguns outros apontamentos: a família e outras instituições de fomento à literatura sob a ótica sociológica	183
4.3 Matheus.....	186
4.3.1 Os primeiros contatos.....	186
4.3.2 A história de Matheus com a escola.....	194
4.3.3 Relação de Matheus com a família	216
4.3.4 Matheus e a literatura no mundo digital	226
4.3.5 Outros apontamentos	238
6 CONSIDERAÇÕES CONTRASTIVAS ACERCA DOS TRÊS LEITORES LITERÁRIOS: ALGUMAS POSSIBILIDADES	240
REFERÊNCIAS.....	249

ANEXOS.....257

APÊNDICES274

INTRODUÇÃO

Desenvolvida no âmbito da Educação e Linguagem, esta tese alia aportes teóricos dos Novos Estudos do Letramento (HEATH, 1983; STREET, 1984) e contribuições advindas dos estudos sobre o Letramento Literário (COSSON, 2006; PAULINO, 2009), recentemente desenvolvidos no Brasil, para examinar os significados da leitura e da escrita literárias em camadas populares.

Primeiramente, entendo por *significado*¹ o que nos aponta Souza (1995): para Vygotsky, o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e, como consequência, da constituição da consciência e da subjetividade. Ressalta, contudo, que não há uma relação imutável entre palavras e significados, tendo em vista que essa relação depende do contexto sociocultural. Em segundo lugar, inspirada pelas problematizações de Thompson (1987) e considerando as peculiaridades do nosso país, emprego o termo *camada popular* no sentido de abarcar indivíduos de baixa condição econômica, que articulam uma identidade a partir de experiências e das relações com as camadas dominantes; experiências essas que surgem da necessidade de resistir às imposições das camadas dominantes, por intermédio de uma formação cultural própria, frequentemente considerada inferior.

Para cumprir o objetivo primeiro da pesquisa, pontuado no primeiro parágrafo, foi desenvolvido um estudo de natureza etnográfica (GREEN; BLOOME, 1982) junto às famílias de camadas populares residentes no Morro do Papagaio, localizado na Avenida Nossa Senhora da Penha, nome ficcionalmente atribuído, em Belo Horizonte, Minas Gerais. A partir dessas contribuições, os conceitos de eventos de letramento (STREET, 2012), práticas de letramento (STREET, 2012) e letramento literário (COSSON, 2006), sobre os quais irei discorrer nos próximos capítulos, tornaram-se

¹ O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se é um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da *palavra*, seu componente indispensável. “[...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.” (VYGOTSKY, 1989, p. 104).

fundamentais para a construção, análise e interpretação dos dados apresentados ao longo desta tese.

Continuando a apresentação inicial deste trabalho, irei abordar nas próximas seções aspectos relativos à motivação que deu lugar à realização deste estudo, breve discussão de pesquisas relacionadas à temática proposta e, finalmente, apresentarei as questões que nortearam este estudo e a organização desta tese.

Parti inicialmente do pressuposto, não confirmado ao final deste estudo, de que o vínculo pessoal que os participantes pesquisados desenvolviam com a leitura era resultado de sua interação com os discursos da produção canônica literária. Essa conjectura pareceu-me inicialmente pertinente em virtude da minha formação acadêmica em Letras. Ter realizado minha graduação em Letras e continuado meus estudos na Faculdade de Educação, no meu entender, fez-me uma estudante peculiar.

Ao ter completado minha formação inicial, acreditei ter me apropriado de habilidades e competências necessárias para ensinar a literatura de grandes nomes: José de Alencar, Eça de Queirós, Clarice Lispector, Érico Veríssimo, alguns de meus preferidos. Enganei-me. O José de Alencar, o Eça de Queirós, a Clarice Lispector e o Érico Veríssimo, em raras vezes, estavam sendo trabalhados na escola nos anos finais do Ensino Fundamental, o que pôde ser constatado a partir de minha imersão nessa instituição como docente. Nesse contexto, a Faculdade de Educação veio a trazer novas reflexões sobre o trabalho com a leitura literária e sobre a formação de leitores literários.

Essa dificuldade inicial entre conhecimento teórico sobre a literatura e a prática de ensino de literatura nas escolas parece não ter como origem somente a natural inexperiência de uma profissional recém-formada, como proporei a seguir. Historicamente, estudar literatura, no campo das Letras, significava debruçar-se sobre reflexões referentes à Teoria e à História da Literatura. Contudo, nas últimas décadas, essa tendência veio progressivamente se modificando com o constante enfoque no leitor empírico, isto é, de carne e osso.

Assim, se antes era estudado o texto em sua imanência, o leitor torna-se figura basilar na compreensão textual. Daí advém a importância em compreender a literatura na perspectiva também da recepção das obras literárias, o que implica focalizar a leitura no horizonte do campo literário. Em virtude disso, podemos depreender que, para compreendermos a literatura, não podemos apenas nos debruçar sobre obras de autores que dizem sobre aspectos estéticos e estruturais desse gênero. Isso não basta. Devemos, antes de tudo, problematizar os processos por meio dos quais ocorrem os atos de leitura, razão pela qual trouxe à tese alguns teóricos, citados a seguir, que discursaram sobre a temática e que se tornaram conhecidos por mim a partir do meu ingresso na Faculdade de Educação.

Para a temática proposta, retomei os estudos encontrados no banco de teses e dissertações da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), nos periódicos registrados no site da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e nas pesquisas publicadas pelo departamento de Linguagem na Educação, da Escola de Educação, na *King's College*, onde Brian Street, um dos que encabeçaram os *Novos Estudos do Letramento* e principal referência da minha pesquisa, é professor emérito.

Cabe ressaltar que minha decisão por focar trabalhos vinculados à instituição acadêmica em que me encontro inserida deveu-se à importância e reconhecimento do Ceale - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - no âmbito das produções de pesquisa em nosso país; centro esse cujo objetivo se baseia em integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização, literatura e do ensino de Português. O órgão contempla publicações produzidas por professores, alunos de graduação, mestrado e doutorado ligados ao próprio Ceale. Além disso, conta com a participação de professores de diferentes faculdades da UFMG, de outras instituições de ensino superior e de diferentes redes de ensino.

Outrossim, há, vinculado ao CEALE, o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) que se interessa por práticas sociais de leitura e de escrita presentes em instâncias sociais de circulação de livros, em que os participantes interagem em situações de comunicação. Desde 1995, o GPELL vem promovendo, bienalmente, o Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Esse evento tem se apresentado como um fórum de

discussão entre os vários grupos sociais e acadêmicos interessados no letramento literário, incluindo autores, editores, artistas plásticos, gráficos, livreiros, bibliotecários, professores, pesquisadores, pedagogos, estudantes, entre outros.

Desse modo, compreendo que realizar uma pesquisa de cunho exploratório no banco de teses e dissertações da FaE (UFMG) me possibilitaria a construção de um breve espectro, objetivo primeiro deste estudo, do que tem sido realizado por pesquisadores das mais diversas áreas e instituições em relação à temática proposta. O olhar sobre essas pesquisas me levou a inferir que a instituição escolar ainda ocupa um lugar privilegiado entre os pesquisadores que buscam compreender a formação de leitores literários, como notaremos em seguida. A minha proposta de trabalho buscou alargar esse olhar de maneira a compreender o significado que a literatura assume no cotidiano dos participantes, de modo geral, não só em sua vida e histórico escolares.

Na dissertação de Pinheiro (2006), objetivou-se recompor as configurações familiares dos participantes pesquisados, de forma a compreender como elas oportunizavam as atualizações de leitura e as relações desses indivíduos com a leitura literária. A pesquisa, realizada em uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte, abordou a problemática a partir de dois ângulos. O primeiro refere-se à biblioteca escolar, compreendendo as concepções de leitura literária que orientavam as práticas nesse espaço e quais seriam seus efeitos sobre os alunos. Já o segundo, refere-se à análise de quatro perfis de leitores que representavam, cada um, configuração familiar distinta no que se refere à existência ou não de práticas de leitura.

A partir da análise dos casos realizada por Pinheiro (2006), constatou-se que o grau de escolarização, os recursos financeiros e os discursos das famílias, ressaltando-se a importância da leitura para o sucesso escolar, não garantiram que os jovens passassem de leitores ocasionais para leitores mais consistentes, embora esses fatores tenham se mostrado favoráveis para conduzir os jovens a um primeiro passo na leitura. Constatou-se também que o incentivo materno nas camadas populares mostra-se como um fator explicativo para as práticas de leitura duradouras dos estudantes.

Assim, se a pesquisa de Pinheiro (2006) por um lado mostrou-se de relevância para a minha, que vem sendo desenvolvida desde 2011, já que revela como as

configurações familiares podem influenciar o processo de leitura dos participantes, por outro, não conseguiu abordar uma questão essencial do presente trabalho: como a atuação desses mesmos indivíduos em outras instituições socializadoras poderia favorecer o contato deles com a leitura literária, contornando o segundo objetivo específico da tese?

Já Lana (2008), em sua dissertação intitulada *Práticas de letramento na trajetória de jovens adultos de camadas populares*, buscou examinar as práticas de escrita de adultos de camadas populares e suas relações com a trajetória escolar e não escolar desses participantes. Na verdade, trata-se de uma continuação do trabalho realizado há vinte anos pela pesquisadora Castanheira (1991), que procurou compreender o fracasso escolar de crianças nos meios populares por intermédio da investigação dos usos da leitura e da escrita dentro e fora do ambiente escolar.

Concluiu-se que as crianças entravam no mundo da escrita principalmente devido ao investimento da família que buscava, em casa, orientar seus filhos para as futuras práticas escolares. Quando a pesquisa alcançou o ambiente escolar, entretanto, Castanheira (1991) constatou que essa instituição negava os conhecimentos que as crianças traziam do seu ambiente familiar, espaço esse entendido pela escola como desorganizado e desestruturado. Como esses mesmos participantes, vinte anos depois, lidam com a escrita nas mais diversas esferas sociais e como suas experiências, escolares ou não, influenciaram suas práticas de letramento atuais? Essas são as questões centrais da pesquisa de Lana (2008).

Nas casas de hoje dos participantes da pesquisa realizada por Castanheira (1991) duas décadas atrás, constataram-se inúmeros materiais impressos. Entretanto, os participantes relataram que o seu desejo pela leitura é forçosamente minimizado pelos entraves das condições econômicas de adquirir livros. Além disso, concluiu-se que as práticas de escrita desses participantes buscam atender a uma demanda mais cotidiana: livro de receitas, registro para estudos e trabalhos para faculdade. E ainda: embora a família tenha sido instância fundamental para a inserção desses indivíduos no ambiente letrado, posteriormente, essa instância incumbiu à escola a tarefa de orientá-los em outras práticas letradas.

Assim, esses trabalhos de Castanheira (1991) e de Lana (2008) apresentam forte relação com a pesquisa por mim desenvolvida, pois ambos buscam traçar reflexões entre as práticas de letramento (STREET, 2012) e a influência das condições sociais e culturais experimentadas pelos participantes em seu contato com o livro. Entretanto, o meu trabalho de doutorado buscou focar as práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) dentro de configurações familiares específicas e não as práticas de letramento (STREET, 2012) em geral. Além disso, para além ou aquém do ambiente da escola e da família, o que foi definido pelos participantes - e não por mim - busquei outras instituições socializadoras que teriam favorecido a promoção da leitura literária desses participantes.

Ademais, é importante salientar que, em ao menos duas dessas pesquisas apontadas de Castanheira (1991) e de Pinheiro (2006), o mote inicial de coleta de dados ocorreu em âmbito escolar, onde se prioriza certa modalidade de literatura, o que, no meu entender, apresenta apenas uma das faces do conceito do *termo* e das práticas leitoras. Essa constatação levou-me a adentrar primeiramente no ambiente familiar e a discutir o terceiro objetivo específico da tese: analisar as produções literárias dos participantes pesquisados, sejam essas produções ligadas ou não à escola.

Nas pesquisas acima citadas, existem questões que se referem à repercussão da configuração familiar nas práticas letradas dos discentes. O movimento do presente trabalho é diferente: busquei conhecer as práticas literárias desenvolvidas no cotidiano social das famílias e levantar problematizações sobre quais são e/ou foram as condições circunstanciais dos participantes que possibilitaram que suas práticas literárias se configurassem da maneira tal como se apresentam, sem que esses participantes estivessem necessariamente vinculados ao universo escolar, o que nos leva a refletir sobre o primeiro objetivo específico de nossa pesquisa.

Nessa perspectiva, senti necessidade de trazer à tona outras referências de estudos acadêmicos, também inseridos no banco de teses e dissertações da FaE (UFMG), vinculados a reflexões sobre circunstâncias internas e externas à família, que não só as escolares. Devido à escassez de estudos que abrangessem a literatura para além da escola, literatura essa que contempla produções que não estejam em livros, ative-

me a expressões abrangentes, tais como, “culturas do escrito”, “narrativas” e “histórias”.

Na dissertação intitulada *Instâncias formativas, modos e condições de participação nas culturas do escrito: o caso de João Gumes (Caetité-BA, 1897-1928)*, de Reis (2010), buscou-se entender como um participante advindo de camada popular alcançou participação ativa nas culturas do escrito. No intuito de se atingir tal objetivo, a pesquisadora investigou não só a instância primária de formação de leitores - a escola -, como também outras instituições socializadoras como, por exemplo, o trabalho, as práticas religiosas e a própria vida urbana.

As considerações finais da pesquisa sugerem que a família, cujos membros eram educadores, influenciou a trajetória de Gumes. Além disso, foi evidenciado que Gumes atuou, já na fase adulta, como educador de uma escola rural, quando se dedicou às atividades de leitura e escrita. Como adepto do Espiritismo Kardecista, doutrina segundo a qual o estudo é pressuposto para a prática religiosa, Gumes, além de ler muito, produziu textos na área. Por fim, a própria vida urbana, com escolas, bibliotecas, Grêmio Literário e contatos com forasteiros, fomentou a relação desse homem com a escrita.

Assim, embora a pesquisa mencionada não levante problematizações referentes diretamente à família, pode-se pensar que em muito contribuiu para o presente trabalho, em virtude de que se relativizou a função da escola como a única instância responsável por formação de leitores (embora a minha pesquisa trate especificamente de leitores literários). Além disso, tal pesquisa tem valor para as reflexões realizadas por mim, em função de que apresentou as singularidades do participante, elucidando configurações específicas de sua trajetória, as quais propiciaram experiências de socialização em contextos múltiplos.

Esse processo de se evocar as singularidades das trajetórias, das experiências, dos participantes relaciona-se a um dos objetivos específicos do meu trabalho de doutoramento: compreender como as configurações familiares e outras instituições formadoras podem contribuir para a formação do leitor literário advindo de camadas populares.

Já na tese intitulada *Aprender na prática: narrativas e histórias de lideranças camponesas, no sertão, norte de Minas, nas últimas três décadas*, de Augusto (2011), buscou-se refletir sobre as práticas sociais de lideranças camponesas que, pedagogicamente, tornaram-se *locus* de aprendizagens, saberes e valores, orientando a ação coletiva e constituindo identidades políticas, manifestadas em suas trajetórias de engajamento social. Toma-se, assim, a prática social como dimensão formadora, complexa e inerente à vida social. Dentre outras considerações finais, esse pesquisador salienta:

Uma primeira lição (re)aprendida é a de que nenhuma narrativa ou prática de saber se dá no vazio, que todo saber é situado e contextualizado, não apenas no aqui-agora e no imediato, mas enraizado no contexto histórico de hoje e de ontem, a que remonta, dando sentido às práticas atuais. O que implica dizer, também, que o saber e os aprendizados não são apenas situados, mas sempre coletivos e compartilhados, porque acontece na participação e herdeiros de memórias pessoais e históricas, imaginadas e objetivadas em lembranças, e conhecimentos que passam de gerações a gerações, que se reformulam e conformam um *patrimônio de saberes, habilidades e valores incorporados* em participantes, objetos, instrumentos de trabalho, tecnologias e espaços físicos que desenham modos de viver, trabalhar e lutar (AUGUSTO, 2011, p.351).

Apesar de a pesquisa não apresentar relação direta com a prática da cultura escrita, torna-se interessante o trabalho de Augusto (2011) sob o cenário de ponderações da presente pesquisa. Saberes, incluindo os literários, são situados não só se partindo de práticas atuais, como também pretéritas, quando distintas instâncias, sejam elas familiares ou não, influenciam e são influenciadas por participantes que têm os seus valores construídos e reconstruídos por práticas compartilhadas. Dessa forma, intentei conhecer a história individual dos participantes - também por meio da evocação de memórias pessoais - de maneira a analisar como elas influenciaram os modos de apropriação da literatura.

Ao verificar o Portal de Periódicos da CAPES, constatei 53 produções acadêmicas que se utilizam dos termos *letramento* e *literário*, no título e/ou no resumo. A maioria desses trabalhos,² como viemos confirmar, tratam da temática literatura por meio de

² FIDELIS, Ana Cláudia e Silva. *Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura*. 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Língua Materna) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008; FEITOSA, Cecilyane Alves. *A literatura na escola: o texto literário no livro didático*, 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007; BENVENUTI, Juçara. *Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e*

um olhar primeiramente escolar, com a construção de relações entre a literatura e o vestibular, a literatura e o livro didático, a literatura e uma proposta curricular, por exemplo. Essa constatação reitera a importância da minha pesquisa para o campo da Educação e da Linguagem, justamente por tratar a literatura sob a ótica dos participantes, inseridos em diferentes instituições socializadoras. Sob essa perspectiva, os dados coletados no doutoramento permitem dizer que a escola se torna apenas mais uma instância de formação de leitores e escritores literários e não a única ou a mais importante.

Com o objetivo de ampliar o meu olhar acerca das pesquisas estrangeiras que vêm sendo realizadas sobre letramento literário, recorri ao site da *King's College*, onde Brian Street desenvolveu parte de suas produções acadêmicas. No departamento de Linguagem na Educação, são publicadas regularmente produções científicas no intitulado *Working Papers in Urban Language & Literacies (WPULL)*,³ de cujo corpo editorial, importante sob a perspectiva dos estudos do letramento, Street faz parte. Das 151 publicações, várias discorrem sobre a temática do letramento,⁴ da escrita e da leitura. Contudo, nenhuma coloca em foco a literatura, o que me faz levantar a hipótese de que as discussões sobre o letramento literário ainda se mostram em processo de expansão.

Todas as pesquisas citadas contribuíram para a construção de um panorama geral a partir do qual esta pesquisa se consolidou. Conforme vimos, nos estudos referentes à leitura literária, têm sido preconizadas reflexões acerca da literatura no âmbito escolar, em particular, nas salas de aula e nas bibliotecas escolares. Várias pesquisas⁵

adultos: uma proposta curricular, 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

³ Disponível em: <<http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/index.aspx>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

⁴ Street, Brian. *Meanings of Culture in Development: a case study from literacy*. 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/10361940/WP149_Street_2015_Meanings_of_culture_in_development_A_case_study_from_literacy>. Acesso em: 09 abr. 2015. CHARALAMBOUS, Constadina; ZEMBYLAS, Michalinos; CHARALAMBOUS, Panayiota. *Superdiversity and discourses of conflict: Interaction in a Greek-Cypriot literacy class*, 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/11088928/WP154_C._Charalambous_M._Zembylas_and_P._Charalambous_2015_Superdiversity_and_discourses_of_conflict_Interaction_in_a_literacy_class>. Acesso em: 09 abr. 2015.

⁵ Costa (2009); Machado (2003); Neiva (2010); Oliveira (2011); Rodrigues (2010).

privilegiaram como objeto de estudo as práticas de leitura literária nesses espaços, ora voltando-se para a figura do professor, ora voltando-se para a do aluno.

Podemos considerar que se mostram empreendimentos recentes no campo de Educação e linguagem às iniciativas de compreender a literatura para além dos muros da escola, tendo como ponto de partida a rede familiar, entendida na perspectiva de uma microcultura construída pela herança cultural e social intergeracional, proposto por Laurens (1992). Os percursos de vida ao longo dos quais os indivíduos traçam os seus projetos mostram-se parte integrante de uma trajetória familiar, em que são realizadas pontes entre o passado, o presente e o futuro geracionais. De fato, embora tenha focado apenas um dos participantes de uma rede familiar, o modo como a dinâmica dessa família ocorria frente à escrita e à leitura literárias e diante do participante selecionado interferiram na maneira de ele significar a literatura em seu cotidiano. Assim, pessoas mais velhas e mais jovens influenciavam a maneira como o participante decidiu agir frente à literatura.

Para que eu levantasse reflexões acerca das possíveis respostas ao questionamento basilar do trabalho, pontuei a primeira meta específica da tese: identificar e problematizar as relações entre as configurações familiares dos participantes pesquisados e os modos de apropriação literária por parte desses participantes. Logo, adentrei-me na esfera familiar de três indivíduos que apresentam contato frequente com a leitura e/ou a escrita literária: Tatiana, 10 anos; Matheus, 15; e Luzia, 32. Todos esses indivíduos foram encontrados por intermédio de contatos de meus alunos, moradores do Morro do Papagaio (Belo Horizonte, Minas Gerais).

A escolha por focar, inicialmente, a literatura no âmbito da família deveu-se à minha iniciativa de me engendrar em um ambiente informal no que diz respeito às interações sociais, o que me possibilitaria analisar os participantes pesquisados em condições cotidianas e, portanto, menos subordinadas a padrões escolares de comportamento. A partir do meu contato inicial com essas famílias, constatei que havia outros fatores, para além da vida familiar, que influenciavam as práticas de letramento literário. Dessa forma, focando a segunda meta específica do trabalho - identificar e discutir quais instituições socializadoras foram significativas na relação dos participantes com a literatura - busquei conhecer outras instituições que, segundo a observação dos

eventos e das práticas de letramento (STREET, 2012), das entrevistas semiestruturadas e dos registros em áudio de conversas informais entre mim e esses mesmos participantes, interferiram no seu modo de apropriação da leitura e da escrita literárias. Por fim, anuncio a terceira meta específica do trabalho - analisar as escolhas literárias dos participantes pesquisados.

Alguns estudiosos do campo da linguagem cooperaram para um tratamento bem fundamentado da temática *letramento e letramento literário*, conceitos fundamentais da pesquisa. São eles: Heath (1983) e Street (1984), que encabeçam os *Novos Estudos do Letramento* (NLS), Cosson (2006) e Paulino (2009), que discorrem detalhadamente sobre o letramento literário. Em meio a esses pesquisadores, outros nos ofereceram categorias de análise importantes para a interpretação de dados. Kalman (2004), por exemplo, discorre sobre o *acesso* e a *disponibilidade* à leitura, e Aliagas (2009) amplia essa discussão ao propor os dispositivos que seriam estruturantes no processo de construção de uma *identidade leitora*. Quanto à Jewitt (2011), trabalha na perspectiva da *multimodalidade* que, na presente pesquisa, refere-se à multimodalidade na produção literária.

Além disso, na tentativa de compreender a dinâmica interna de cada grupo familiar, evoquei teóricos do campo da sociologia - Lahire (2004), Laurens (1992), Rochex (1995) e Terrail (1990) - que tratam, cada um a seu modo, de trajetórias escolares improváveis de participantes de camadas populares. Trata-se de um breve olhar sobre outro campo de pesquisa, o sociológico, que me auxiliou a compreender os processos que envolvem a literatura em participantes e em configurações familiares específicos, o que nos levou a distanciar de concepções que uniformizam as camadas populares.

De Lahire (2004), discuto sobre a *dinâmica interna* de cada grupo familiar que favorecerá ou não o contato do participante com a produção literária; de Laurens (1992), sobre *fatores posicionais de sucesso* e *fatores fundamentais* que explicam o sucesso alcançado pelos participantes no que se refere à frequência e ao modo de apropriação literária; de Rochex (1995), sobre o fenômeno da *tríplice autorização*, o qual favorece a mobilização pessoal para o sucesso no campo da literatura; por fim, de Terrail (1990), sobre a *caracterização das famílias* quanto ao investimento no projeto de formar leitores literários.

Como busco evidenciar os significados da leitura e escrita literárias para três participantes de pesquisa observados, adoto como abordagem metodológica e epistemológica a *perspectiva etnográfica*, já que a concepção social do letramento requer um tratamento de dados que possibilite observar e analisar o que as pessoas fazem em contextos particulares à medida que a história do grupo se desenvolve. Ademais, a perspectiva etnográfica tem sido utilizada em muitos trabalhos que discutem a dimensão social do Letramento ainda que por meio de diferentes análises e interpretações.

Ao longo da minha inserção em campo, lancei mão de algumas ferramentas fundamentais para a coleta de dados, a saber, as notas de campo, entrevista semiestruturada e conversas informais, registradas em áudio, e registros em fotografias. No processo de transcrição das entrevistas, optei por utilizar alguns sinais convencionados, sugestões de Marcuschi (1991, p. 10-13), com adaptações. Importante salientar que, de Marcuschi (1991), não herdei a lógica de sua transcrição, apenas assumi alguns de seus sinais.

No que toca ao campo pesquisado, o Morro do Papagaio, localizado na zona sul de Belo Horizonte (MG), despertou-me peculiar interesse em virtude de minhas experiências pessoais e docentes. Morei, por 20 anos, no bairro vizinho à região e, todas as vezes que meus pais e eu passávamos de carro na grande avenida que esbarra nos limites invisíveis dessa comunidade, fechávamos a janela do veículo, com medo de sermos assaltados.

Anos antes, com o nascimento prematuro do meu irmão e com o escasso leite materno, meu pai subia o Morro no intuito de adquirir leite das moradoras do local. Essa atividade nos foi rotineira durante muito tempo, até que Eduardo pudesse se alimentar de outras maneiras.

Na adolescência, indo a um shopping próximo à região, minha mãe e eu estávamos paradas no sinal vermelho da *Avenida Nossa Senhora da Penha*. Com os vidros abertos e distraída, deixei que alguém me puxasse a bolsa que se encontrava em cima de meu colo, levando consigo poucas moedas, mas um artigo extremamente necessário durante aquele período: meus óculos de grau.

Minha mãe, decidida e audaciosa, parou o carro e resolveu procurar o agente daquele delito. Deixou-me no carro, sozinha, e foi em direção àquele lugar, para mim tão espantoso, na tentativa de recuperar os *meus olhos*. Conversou com um garoto, oferecendo-lhe certa quantia e ao rapaz que me furtou, caso os óculos me fossem devolvidos. Ele sumiu de nossas vistas e, posteriormente, voltou, afirmando que os óculos não seriam recuperados e que deveríamos ir embora.

Anos mais tarde, fui chamada por uma escola particular de Belo Horizonte, a que denomino ficcionalmente de Padre Bolívar, que se dedica também ao trabalho filantrópico, para atuar como professora de Língua Portuguesa, atendendo alunos de baixa renda advindos do Morro do Papagaio e do Acaba Mundo. No meu terceiro ano como funcionária dessa instituição, já me acostumara a lidar com educandos de camadas populares, moradores dessa região, que recebiam *bolsas de estudos* dessa escola, onde estudavam, predominantemente, alunos das camadas médias e altas da região. Entretanto, até então, eram os alunos do Morro que iam até a escola, localizada em bairro nobre da cidade.

O movimento da pesquisa propôs o inverso. Eu adentraria no ambiente deles e conheceria a realidade cotidiana de uma comunidade que me despertava sentimento paradoxal: medo, construído por discursos do senso comum e pela minha experiência pessoal; e gratidão, oriunda da ajuda prestada por moradores do Morro quando meu irmão era fraco e doente; dos laços de afeto criados ao longo dos meus anos como docente de adolescentes que lá residiam; e da abertura com que os participantes de pesquisa receberam a proposta deste trabalho acadêmico.

Todas essas experiências de cunho individual me ajudaram a construir a tese de doutorado que hoje se apresenta. Tentei compreender, por anos, se era somente a escola a responsável (ou a maior) pelo sucesso ou fracasso de indivíduos que passaram a gostar ou não de literatura. Todos esses trabalhos contribuíram para a presente tese, mas que, em contrapartida, apresentaram perspectivas diferentes daquela que assumo no trabalho: parto da família para a compreensão dos conceitos de leitura e escritas literárias, ao contrário de muitas dessas pesquisas, que objetivaram conhecer a literatura, em princípio, dentro da instituição escolar.

Juntamente a esse desejo brotado na esfera pessoal, após um levantamento de teses e dissertações que diziam respeito à literatura ou ao letramento literário, notei a pouca frequência com que esses assuntos eram problematizados a partir de outro ambiente que não fosse o escolar. Então, com a lacuna deixada por meu trabalho de dissertação, Oliveira (2011), entendi que estudar o letramento literário, tendo como mote um ambiente mais informal como a família, poderia ser promissor para a área de estudos da linguagem, sobre a qual discutirei com mais rigor ao longo da pesquisa. Ademais, no que tange à pesquisa fora do Brasil, pouco se tem discutido o conceito de letramento unido à perspectiva literária.

Como fruto de todas essas discussões, propus o seguinte formato de trabalho da tese: no primeiro capítulo, problematizo algumas pesquisas já realizadas no campo que contribuíram para o delineamento do meu olhar frente à leitura e à escritura literárias. Além disso, discuto teoricamente alguns estudiosos que me forneceram categorias de análise para a interpretação dos dados coletados na pesquisa; no segundo, apresento os percursos metodológicos da pesquisa e as implicações epistemológicas do uso da abordagem etnográfica na minha inserção em campo, na coleta, na descrição, na análise e na interpretação de dados; no terceiro, teço discussões, desafios e avanços inerentes a minha aproximação com o campo de pesquisa, o Morro do Papagaio, favela localizada em região metropolitana de Belo Horizonte (MG).

A partir da análise de dados, no quarto capítulo, apresento Luzia, mulher de trinta e dois anos de idade, que atribui à escola e às instituições e aos projetos religiosos a responsabilidade por sua inserção e permanência nos escritos literários. Para ela, a literatura lhe possibilita se educar e educar seus filhos com valores cristãos; nesse capítulo, também apresento Tatiana, garota de dez anos, cujo contato com a literatura é frequente, em virtude do investimento familiar, do estímulo da escola formal e da expansão de sua experiência literária na *Casa do Beco*, instituição de fomento cultural localizada dentro do Morro do Papagaio. Apreendemos que Tatiana acredita que a literatura lhe possibilitará ascensão social, que para ela significa ter emprego formal e a expectativa de cursar o Ensino Superior, seguindo os mesmos passos da irmã mais velha.

Ainda no quarto capítulo, apresento Matheus, adolescente de quinze anos, cuja vivência literária ocorre desde os mais tenros anos. A sua família, mesmo com comportamentos que reforçam a necessidade de Matheus começar a trabalhar desse cedo, juntamente a escola formal do adolescente ofereceram-lhe subsídios para suas incursões no universo do escrito. Outrossim, a criação e a atualização de seu *blog* lhe permitem os mais diversos experimentos com a arte literária. O jovem acredita que a literatura lhe possibilitará o sucesso na vida, que implica necessariamente a negação de seu ambiente de origem, o Morro do Papagaio, local entendido pelo jovem como retrocesso frente às suas ambições futuras.

No quinto e último capítulo, retomo algumas discussões realizadas ao longo da tese à luz das contribuições para o campo de estudo da *Educação e Linguagem*. Além disso, apresento uma perspectiva contrastiva em relação aos três participantes pesquisados. Por fim, aponto alguns avanços e lacunas no trabalho, que podem instigar outros pesquisadores a aprofundar no tema do letramento literário de participantes de camadas populares.

CAPÍTULO I - MAPEAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA

"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre."
(Freire, 1996)

Quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar. Por isso, acredito ser necessário compreender a leitura e a escrita literárias dentro do contexto dos *Novos Estudos do Letramento* (STREET, 1984), que orientaram a construção, análise e a interpretação de dados do meu trabalho. Em âmbito nacional, diferentemente do que se deu em outras nações, discussões do campo ganharam ênfase a partir de 1990, justificando-se pelo embate entre duas definições distintas: letramento e alfabetização.

Como conceitos adotados subsequentes a esse estudo, discorrerei neste capítulo sobre os modelos autônomo e ideológico (STRETT, 2003); os eventos e práticas de letramento (STREET, 2012); o acesso e disponibilidade (KALMAN, 2004); e sobre os dispositivos estruturantes no processo de construção dessa identidade leitora (ALIAGAS, 2009). De maneira a dar continuidade a nosso trabalho, foquei também no letramento literário (COSSON, 2006) que, a meu ver, traduz um alargamento no uso social do termo. Todos esses conceitos mostraram-se categorias de análise importantes para a compreensão dos dados coletados em campo.

1.1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO (NLS)

As sociedades ocidentais contemporâneas, em virtude de sua complexificação, passaram a se tornar cada vez mais grafocêntricas, exigindo dos indivíduos o domínio de habilidades, de conhecimentos e de usos sociais e culturais da leitura e escrita. Subsequentemente, pesquisadores ligados ao tema iniciaram as suas discussões acerca de um fenômeno denominado *letramento*.

O termo *letramento* é, na verdade, uma tradução do vocábulo de origem inglesa - *literacy* - implantada no Brasil em meados da década de 80, quando surgiu a necessidade de promover o ensino da língua escrita como prática social. Assim,

estudiosos do campo da linguagem, tais como, Kleiman (1995) e Soares (1998), passaram a descrever a entrada da criança no mundo da escrita por intermédio do referido conceito.

A partir de uma nova corrente de pensamento denominada *Novos Estudos sobre Letramento* (NLS), influenciada pela antropologia e etnografia, pesquisadores começaram a se interessar em estudar as condições de uso da escrita produzidas *in loco* pelas práticas de letramento (STREET, 2012) em grupos sociais específicos. Destaco Brian Street (1984) e Shirley Heath (1982), como grandes responsáveis por promoverem uma revolução no conceito de letramento.

Street (1984) define o conceito de letramento em termos de práticas sociais de leitura e escrita, as quais envolvem valores, usos e os significados atribuídos a essas práticas por determinados grupos culturais, levando-se em consideração o contexto, tempo, espaço e as relações de identidade e poder. Assim, nessa visão, o termo *letramento* parte de uma perspectiva social em contraposição à abordagem que restringe o conceito à noção de aquisição de habilidades.

Importante salientar que é essa a definição do termo que adoto na presente pesquisa. Como veremos na próxima seção, a compreensão e o uso do termo letramento variam conforme a abordagem adotada por diferentes pesquisadores e tem sido utilizado em associação com outros termos, como é o caso da expressão letramento literário. Street (1984) afasta-se da concepção de escrita como um instrumento técnico, universal e neutro, denominado por ele de *modelo autônomo*. Nesse modelo, o contexto social nada influencia as práticas de leitura e escrita. Dentro dessa visão, parte-se da premissa de que existe apenas uma única maneira de o letramento ser desenvolvido: por meio da apropriação do sistema de escrita amparado na norma culta.

Compreender o letramento como ferramenta neutra, independentemente dos contextos sociais e culturais identificados, gera certa modalidade de reflexões. Isso poderia nos levar, por exemplo, a qualificar livros literários como bons e maus, já que, como ferramenta neutra, o modelo autônomo entende o texto como um produto

fechado em si mesmo, desconsiderando as identidades e as relações que circundam o ato de leitura e de escrita literárias. Conforme os dizeres de Street (2003):

O modelo autônomo de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento - de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como neutras e universais (...) (STREET, 2003, p. 5).

Por outro lado, esse autor anuncia o modelo ideológico, entendendo que letramento não é um instrumento neutro a serviço das exigências sociais. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita são contempladas como práticas sociais orientadas pelo contexto de interação comunicativa.

O modelo ideológico, assim, sugere que as práticas de letramento variam de cultura para cultura, de modo a gerar repercussões específicas em condições culturais particulares. Parte de premissas distintas daquelas inerentes ao primeiro modelo: o letramento como prática social e não simplesmente uma habilidade neutra e técnica; o letramento como um processo envolto em princípios de construção epistemológica, o que implica afirmar que as formas de leitura e escrita de determinada cultura dizem de suas concepções e identidades próprias.

O modelo “ideológico” alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo “autônomo” - propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2003, p.5).

Nesse contexto, o sentido textual não se encontra na estrutura do texto, seja em seus elementos de textualidade, seja no seu modo de organização. Ao contrário, é construído pelo contexto em que a escrita é praticada pelos indivíduos. Sob essa perspectiva, as práticas de letramento (STREET, 2012) são constantemente redefinidas “em cada grupo, e por contraste e diferenciação, entre vários grupos incluindo grupos de leitura, salas de aula, escolas, comunidades e categorias profissionais” (CASTANHEIRA; DIXON; GREEN, 2007, p. 8).

Letramento, portanto, concebido como fenômeno plural e dinâmico, é construído e significado de acordo com o contexto comunicativo e a situação interacional. Essa constatação fomentou outras reflexões de Street (1984). As múltiplas práticas de letramento ou *letramentos*, no plural, considerando que os conceitos de letramento variam no tempo e no espaço, estão a cargo do projeto político e social pelo qual cada grupo pretende se orientar:

A opção pelas múltiplas práticas de letramento é importante para não se produzir uma visão “bancária” da educação. Seguindo a distinção formulada por Paulo Freire entre educação bancária versus educação para a conscientização, também entendemos que letramento não deve estar associado a apenas uma forma de acúmulo de informações, mas deve estar vinculado às práticas que promovem o empoderamento (STREET, 2009, s/p).⁶

O reconhecimento da existência de letramentos, no plural, também gera discussões que envolvem a seguinte questão: como se organiza socialmente a leitura literária dos participantes pesquisados e como ela se vincula às relações de poder e às realidades sociais?

Quanto à Shirley Heath, que também vem estudando a temática do letramento desde a década de 80, propõe um conceito que nos auxilia a identificar a unidade de análise dos dados coletados:

O evento de letramento é uma ferramenta conceitual utilizada para examinar, dentro de comunidades específicas da sociedade moderna, as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita. Um evento de letramento é qualquer situação em que um suporte torna-se parte integrante de uma interação entre participantes e dos seus processos interpretativos (HEATH, 1982, p. 93).

Mais recentemente, Castanheira e Street (2014) lançam no *Glossário CEALE - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*,⁷ as definições de *eventos* e de *práticas de letramento*. Conforme os estudiosos pontuam, esses conceitos se mostram interligados, mas não correspondentes.

Os conceitos de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento* estão estreitamente relacionados e, por isso, serão abordados conjuntamente.

⁶ Trecho extraído da entrevista concedida à revista Língua Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em agosto de 2009.

⁷ Disponível em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

A expressão *eventos de letramento* refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de *práticas de letramento* distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes.

Baseando-me, então, nos NLS, compreendo que o termo *letramento* tenta abarcar práticas culturais que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade em contextos sociais diversos e específicos. Na presente pesquisa, parto dessas discussões para compreender quais são os significados atribuídos pelos participantes de camadas populares à literatura. Para que eu alcançasse esse fim, tornou-se necessária a identificação de eventos e de práticas (STREET, 2012) relacionados ao letramento literário (COSSON, 2006) dos participantes da pesquisa selecionados, moradores do Morro do Papagaio.

Com o objetivo de me aprofundar nos estudos do letramento, recorri a Heath (1983), Kalman (2004) e Aliagas (2009, 2010), que nos incitam a conhecer os espaços da comunidade como ambientes de promoção de interações que favorecem o contato dos participantes com a escrita, no caso desta pesquisa, com a escrita literária. Por intermédio do estudo etnográfico, a primeira estudiosa (HEATH, 1983) pesquisou três comunidades em bairros dos Estados Unidos, salientando a forma como os indivíduos interagem com eventos de letramento e como partilhavam conhecimento.

A primeira, a comunidade de Maintown, constituída por brancos e negros com formação universitária, revelou para a pesquisadora que os eventos de letramento se referiam, sobretudo, às leituras de histórias antes de dormir, de maneira que os pais interagissem com os filhos. Nesses eventos, percebeu-se que os genitores interrogavam as crianças, estimulando-as a falar sobre as situações das histórias e/ou situações do cotidiano. Para a autora, poucos pais se mostravam conscientes quanto ao significado que a contação de histórias tinha para a preparação do aprendizado escolar.

Quanto à comunidade de Roadville, formada de operários brancos que frequentaram a escola por um tempo menor, constatou-se que os adultos também asseguravam o

acesso à palavra escrita e às histórias. Contudo, o modo de interação entre ascendentes e descendentes diferenciava-se daquele oriundo da comunidade de Maintown. A orientação dos pais dava ênfase às letras, aos números ou aos relatos simplificados de histórias. Na montagem de um jogo, exemplificando-se, o adulto logo indicava como fazer. As histórias, baseadas em eventos reais, sempre objetivavam transmitir algum ensinamento. No ambiente escolar, as crianças de Roadville apresentavam um bom desempenho nas três primeiras séries e começavam a apresentar dificuldades na 4ª série. Essas dificuldades se faziam na transposição dos conhecimentos adquiridos de um contexto para outro.

Por fim, na comunidade de Trackton, constituída por operários negros com menor tempo de escolarização do que os demais grupos, verificou-se que os pais não liam para os filhos e nem providenciavam material de leitura. Apesar de participarem das interações em que os adultos estavam expostos a eventos de letramento, essas crianças apresentavam dificuldades para se adaptarem aos padrões escolares, devido a sua pouca familiaridade com a escrita.

Já Kalman (2004) lança mão dos conceitos de *acesso* e *disponibilidade*, dos quais me apropriei, para compreender os meandros da escrita na comunidade pesquisada por ela: Mixquic, México. Eu os emprego para problematizar os vários espaços do Morro do Papagaio em que a produção literária estava presente e para analisar as oportunidades criadas nesses espaços para que os participantes se apropriassem da literatura.

Disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera), mientras que acceso se refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona vis-à-vis con otros lectores y escritores, así como a las oportunidades y las modalidades para aprender a leer y escribir (KALMAN, 2004, p. 26).

Em sua pesquisa, Kalman (2004) constatou que os artefatos⁸ escritos poderiam ser vistos nas casas, na igreja, na escola, no correio, dentre outros ambientes. Esses

⁸ Bartlett (2007) discorre sobre a categoria antropológica dos *artefatos culturais* e à maneira com que esses intermedeiam as relações humanas e estão presentes de forma material ou imaterial nos diferentes eventos de letramento. Os artefatos podem ser tanto os livros, o material escolar, o uniforme, quanto certas denominações que dão entrada aos mundos figurados.

locais permitiam que situações de leitura e de escrita fossem efetivadas, por meio das situações demandantes, de andaime e voluntárias. Kalman (2004) exemplifica essas três modalidades de situação. A primeira, por exemplo, ocorre na presença de um cliente que cobra pelo serviço solicitado dentro de um atelier. A costureira pede que ele assine um recibo, como modo de confirmação da entrega do serviço. Esse cliente, pois, utiliza-se da escrita como resultado de uma exigência externa, uma demanda.

A segunda nos remete ao auxílio prestado por uma pessoa a outra, como é o caso da ajuda oferecida pelos pais aos filhos, quando da realização do para casa. Contudo, realizo uma ressalva nessa situação. Kalman (2004) parece não focar a reciprocidade na colaboração entre partes, sugerindo que unilateralmente uma pessoa assiste a outra. Parto, nesta pesquisa, da concepção de que a assistência é recíproca. Se por um lado, os filhos são auxiliados pelos pais na apropriação da escrita, os pais também são transformados pelo universo da escrita em que os filhos se encontram imersos.

A terceira, por fim, pode ser exemplificada por intermédio de um indivíduo que, ao se deparar com uma banca de revista, escolhe voluntariamente qual produto escrito irá adquirir.

Verifica-se, portanto, que essas distintas situações mencionadas por Kalman (2004) ocorrem em virtude de objetivos diferentes e mobilizam conhecimentos e ações específicos de leitura e escrita entre os participantes envolvidos em um evento de letramento (STREET, 2012). No caso do presente trabalho, compreender os propósitos da escritura e leitura de textos literários e os conhecimentos e ações movimentados pelos participantes de pesquisa em dado evento de letramento auxiliou-nos a discutir os significados que cotidianamente eles atribuem à literatura. Em trabalho recente, Bryan (2015) objetivou discutir sobre as práticas de letramento na interação em sala de aula, buscando analisar de que forma se constituiu a comunidade de leitores de uma turma do 5º ano de Ensino Fundamental de uma escola Municipal do interior de São Paulo.

As análises finais da dissertação de mestrado sugeriram a importância de duas práticas de letramento (STREET, 2012) na comunidade de leitura estudada: O *Cantinho da Leitura* e a *Leitura Compartilhada*. Ambas revelaram concepções da professora e os significados compartilhados sobre a leitura, dentre os quais a pesquisadora salientou: a importância do hábito e gosto pela leitura, a disponibilidade (KALMAN, 2004) e estratégias de acesso (KALMAN, 2004) a materiais como fator essencial na formação de leitores, a valorização da leitura literária e a importância atribuída à leitura fluente, realizada em voz alta. Assim, por exemplo, se a prática de letramento (STREET, 2012) *Cantinho da leitura* era entendida, muitas vezes, como local de relaxamento, sem intervenção direta da professora, a *Leitura Compartilhada* visava à discussão da leitura como tentativa de garantir a internalização de conceitos moralizantes.

Aliagas *et al.* (2009), outra estudiosa que adota a perspectiva teórica dos *Novos Estudos do Letramento* (NLS), apresenta categorias de análise que nos foram úteis durante a análise de dados. Ela afirma que, no contexto dos NLS, crescem as investigações que documentam as apropriações individuais, fora do contexto escolar, que os adolescentes realizam com os textos. Nesse sentido, sua pesquisa debruça sobre as práticas leitoras de um adolescente considerado pelo entorno social e acadêmico como *pouco leitor*, quando, na verdade, ele é apenas *pouco leitor* de leituras canônicas, inclusive, literárias.

A autora salienta que ser leitor implica adotar uma perspectiva social, o que a leva a discorrer sobre as *práticas de letramento dominantes* e as *práticas de letramento vernáculas* (BARTON, 2007). As primeiras contemplam atividades de leitura e de escrita que são legitimadas por uma instituição como a única apropriada no emprego da linguagem. Já as segundas abarcam leituras e escritas privadas, geralmente aprendidas informalmente. Segundo a mesma estudiosa, corroborando os estudos do NLS, as práticas de letramento se mostram reflexo de interações sociais e, dessa forma, relacionam-se a crenças, valores e sentimentos. Dá-se o nome de identidade leitora a essa dimensão subjetiva que compõe essas práticas:

Entendemos como identidad lectora aquel proceso de individualización mediante el cual cada sujeto elabora, a través de la interacción con la cultura letrada de su comunidad, su propia perspectiva ante la lectura. Para nosotros,

la construcción de una identidad lectora consiste en el desarrollo de un punto de vista ideológico y emotivo sobre la lectura que de algún modo condiciona la manera de ser lector que adoptamos en cada evento letrado. (ALIAGAS, 2009, p.99)

Aliagas (2010) amplia essa discussão ao propor alguns dispositivos que seriam estruturantes no processo de construção dessa identidade leitora. Ei-los a seguir:

- a. as práticas de letramento dominantes de cada comunidade cultural, tendo em vista que são essas práticas que autorizam ou não o que e como se deve ler;
- b. as práticas de letramento vernáculas, posto que cada indivíduo desenvolve suas leituras, menos valorizadas socialmente, para além daquelas reconhecidas por instituições formais;
- c. o resumo dos eventos de letramento do qual cada indivíduo participa ao longo de sua vida, uma vez que o resultado desses eventos no indivíduo pode refletir a qualidade da experiência por que passou e os sentimentos dela derivados;
- d. a interação social produzida por cada um desses eventos de letramento, pois o indivíduo se apropria de discursos contrastantes nesse processo: ora em interação com aqueles que representam autoridade, por intermédio de instituições formais, ora com aqueles que representam familiaridade (amigos e familiares);
- e. as crenças e valores que construímos em torno da leitura, porque os indivíduos são fortemente marcados pelas representações dominantes e pelos usos sociais que essas representações possibilitam;
- f. a construção de conhecimentos textuais e linguísticos, já que o desenvolvimento dessas habilidades está em constante avaliação por outros.

Esses dispositivos propostos por Aliagas *et al.* (2009) foram tomados como referência e objeto de reflexão durante a pesquisa em articulação com a construção de uma

identidade de leitor literário, a qual apresenta uma especificidade que será abordada na seção intitulada *Letramento literário: algumas problematizações*.

A seção a seguir se propõe discutir o conceito de letramento a partir de diferentes estudiosos do Brasil, considerando que a definição do termo é constantemente repensada, dados os usos e sentidos que diferentes profissionais e acadêmicos atribuem à temática.

1.2 DISCUSSÕES ACERCA DO LETRAMENTO NA PERSPECTIVA BRASILEIRA

No intuito de discutir os múltiplos sentidos que envolvem o termo *letramento*, Soares (2010) anuncia quatro áreas de conhecimento que apontam para distintas maneiras de se conceber o termo. Primeiramente, a autora traz à tona o ponto de vista antropológico, anunciado por intermédio dos Novos Estudos do Letramento (NLS), como já discutido anteriormente. Sob essa perspectiva, letramento implica a consideração de contextos nos quais a leitura e a escrita estão envolvidas. Segundo Soares (2010), a expressão *cultura escrita* seria a melhor tradução para a palavra *letramento*.

Em segundo lugar, Soares (2010) apresenta a perspectiva da linguística. Nesse campo, “a palavra letramento designa os aspectos da língua escrita que diferenciam da língua oral. [...] remete para os aspectos linguísticos, psicológicos e sociolinguísticos das práticas da escrita” (SOARES, 2010, p. 57). Em terceiro lugar, sob o ponto de vista psicológico, “a palavra letramento designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos.” (Soares, 2010, p. 57).

Em quarto lugar, mas não o último, já que se permitem outras concepções que se referem ao termo, a autora apresenta a perspectiva educacional-pedagógica. Nesse contexto, letramento remete às habilidades sociais que envolvem a língua escrita.

É este o conceito de letramento que, entre nós, está presente nas práticas escolares, nos parâmetros curriculares, nos programas, nas avaliações que vêm sendo repetidamente feitas em diferentes níveis - nacional, estaduais, municipais (SOARES, 2010, p. 57).

Mesmo com olhares diferentes em torno das definições sobre o letramento, Soares (1998) foi quem apresentou, no Brasil, uma definição mais recorrentemente utilizada: “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (1998, p. 18). Porém, ainda assim, a autora ressalva a dificuldades de definição única do termo:

Essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Isso explica por que as definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam-se e contradizem-se: cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia (SOARES, 1998, p. 66).

Consoante a autora, a partir dos anos 90, as concepções em torno do termo *letramento* alicerçavam-se sob duas grandes correntes: a da dimensão individual, em que o letramento era compreendido como faculdade do indivíduo e, como tal, deveriam ser estudadas as habilidades pessoais de ler e escrever; e a da dimensão social, pensada como “um conjunto de atividades sociais [...] e de exigências sociais que envolvem a língua escrita.” (SOARES, 1998, p. 66).

Kleiman (1995) e Rojo (1998), motivadas pelas discussões das áreas da linguística e da antropologia, entendem o letramento sob o olhar sociohistórico e cultural, afastando-se de concepções que se alicerçam sob a noção de aquisição de habilidades individuais e do processo de instrução formal e da alfabetização. Kleiman (1995), por exemplo, discute a dicotomização entre a oralidade e a escrita. A autora salienta que a criança, assim como o adulto não alfabetizado, pode ser considerada letrada mesmo que não domine a tecnologia da escrita. De acordo com a estudiosa, o letramento é “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os participantes envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11).

Rojo (1998), por sua vez, corroborando discussões de Kleiman (1995), adota uma dimensão socioconstrutivista do letramento e repensa as relações do oral e do escrito, por intermédio das discussões sobre a importância do jogo de faz de conta nesse

processo. Para a autora, “é na presença/ausência, do brincar de ler com a criança, do brincar de desenhar e escrever [...] que se reencontra o sentido social da escrita daquela subcultura letrada.” (ROJO, 1995, p. 124).

Como podemos constatar, compreender o termo *letramento* no meio acadêmico implica conhecer diferentes perspectivas no emprego do termo. Como Soares (1998) salienta, pensar que a complexidade e as sutilezas que envolvem os usos e as funções sociais da escrita e da oralidade cabem em um só conceito parece impróprio. Todavia, em linhas gerais, a concepção de letramento que hegemonicamente tem sido acatada no país refere-se à gradual importância dos estudos que focam práticas locais e situadas de letramento em detrimento de discussões que se pautam em consequências cognitivas, históricas e culturais generalizadas da escrita.

É neste contexto que a pesquisa se enquadra: estudar práticas e eventos de letramento (STREET, 2012) em contextos específicos. No entanto, discorro sobre um letramento em particular, o letramento literário (COSSON, 2006), o que nos exige uma reflexão bastante particular.

1.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

A expressão *Letramento Literário* começou a ser utilizada no Brasil entre os pesquisadores do CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, no início da década de 90, e tem sido amplamente difundido pelo GPELL - Grupo de Pesquisas do Letramento Literário, pertencente ao mesmo Centro.

Pensando em letramentos (STREET, 1984), no plural, o letramento literário (COSSON, 2006) integra o alargamento conceitual do termo e remete a um uso social específico da escrita. Diferentemente de outras modalidades de letramento e do emprego mais abrangente para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário remete-nos necessariamente à literatura, que ocupa um lugar particular em relação à linguagem: “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17).

Além disso, o letramento realizado com textos literários fomenta uma maneira singularizada de imersão no mundo da escrita, tendo em vista que nos direciona a um trabalho específico com a palavra. Por compreenderem essa particularidade, Paulino e Cosson (2009) conceituam o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Nessa perspectiva, supera-se a noção de letramento literário como uma habilidade pronta de leitura de textos e alcança-se a reflexão baseada na necessidade constante de o leitor se posicionar e reposicionar frente ao universo literário.

Ademais, não se trata tão somente de um saber adquirido por intermédio da literatura e de textos literários, como também e principalmente de uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de um emprego específico da palavra, superando os limites de tempo e espaço. Cosson (2006) sugere que nosso corpo é resultado da soma de diferentes outros corpos e que nosso *corpo linguagem* funciona de uma maneira muito especial:

Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio das palavras. No princípio e sempre é o verbo que faz o mundo ser mundo para nós, até porque a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem (COSSON, 2006, p. 14).

Segundo o mesmo autor, o *corpo linguagem* encontra na literatura sua mais definidora atividade, já que a prática da literatura fomenta justamente a exploração das potencialidades da linguagem. Por intermédio dessa exploração, dizer sobre o mundo significa reconstruir a força da palavra, a literatura, basilar para a constituição de um participante da escrita (mesmo que essa escrita se materialize inicialmente pela imagem e pela oralidade).

Na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. [...]. No exercício da literatura, podemos ser os outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2006, p. 17).

O estudioso sugere o exercício da alteridade por meio da poesia e da ficção:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. (COSSON, 2006, p. 17)

Assim, tanto nas narrativas quanto nas poesias nos expressamos para dizer do mundo e de nós mesmos. Por fim, pensando em uma possibilidade de construção de um conceito, mas sem pretensão de esgotá-lo, Cosson (2014) sugere:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o *processo*, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o *letramento literário* começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de *apropriação*, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. (COSSON, 2014, s/p)⁹

Na presente pesquisa, o *processo* que envolve o letramento literário exigiu-nos conhecer a história do participante com a literatura. Ademais, seguindo a lógica de Cosson (2014), *apropriar-se* da linguagem literária, objetivo último do letramento literário, não implica conhecer obras canônicas ou de áreas específicas, razão pela qual o pressuposto inicial foi refutado ao longo da coleta de dados: o de que o vínculo pessoal que os participantes pesquisados desenvolviam com a leitura era resultado de sua interação com os discursos da produção canônica literária. A apropriação de que Cosson (2014) fala, na verdade, diz de um modo singular de construir sentidos; sentidos esses que advêm da intensidade da interação com a palavra.

É a partir dessas noções de letramento literário, enquanto processo e apropriação, e da concepção que a experiência literária possibilita conhecer o mundo e a nós mesmos por meio da ficção, que busco compreender o letramento literário de participantes de camadas populares.

⁹ Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

Passemos agora para outra discussão norteadora do trabalho. Sentimos a necessidade de realizar incursões na área da sociologia, que também nos ofereceu algumas categorias de análise importantes para compreendermos a dinâmica intrafamiliar, que fomentou o contato dos participantes da pesquisa com a literatura. São elas: *fatores posicionais de sucesso e fatores fundamentais, estruturantes e desencadeadores*, de Laurens (1992); elementos qualitativos em relação ao projeto familiar de investimento de escolarização dos filhos, de Terrail (1990); e *fenômeno de tríplice autorização*, de Rochex (1995).

1.4 INCURSÕES SOCIOLOGICAS

Início esta seção com uma breve caracterização do engajamento dos participantes da pesquisa com a literatura para, em seguida, apontar conceitos sociológicos que foram relevantes para a análise e interpretação dos dados.

A garota Tatiana, ainda muito jovem (10 anos) e em etapa inicial do processo de escolarização, lê contos, poesias e pequenos romances de autores desconhecidos pela comunidade acadêmica. Sua prática de leitura é frequente e seu modo de ler, embora ainda guarde resquícios da escola, não se resume às exigências da instituição. Ela costuma, após as leituras selecionadas, sentar-se em frente ao computador e digitar o resumo da história, sem que nenhuma voz direta lhe dê o comando. Os livros lidos são presentes de vizinhos e familiares ou emprestados pela biblioteca escolar, sem que a professora os solicite. Tatiana vê em sua irmã mais velha, que sempre incitou na pré-adolescente o hábito de leitura literária, um exemplo a ser seguido.

Por sua vez, Luzia, de 32 anos, formada em Normal Superior, é professora da escola particular onde trabalhei e onde Matheus estuda. É ela quem ministra oficinas de para casa no período da tarde, seguindo orientações das professoras regentes, que trabalham no turno da manhã. Luzia sempre encontra tempo para contar histórias para os alunos, desde que essas narrativas apresentem fundo moral. Além disso, ela frequenta a Igreja Batista *Paz e Amor*, onde também orienta a evangelização de crianças, contando-lhes narrativas sobre Jesus. Ademais, em sua própria casa, semanalmente, Luzia realiza um encontro familiar com seus dois filhos, Rodrigo e

Jaqueline. Nesse evento de letramento (STREET, 2012), ela recorre à literatura religiosa para guiar seus herdeiros na vida cristã.

Por fim, Matheus, adolescente de 15 anos, bolsista¹⁰ de uma renomada escola particular, lê literatura com assiduidade e produz literatura por meio do seu *blog* com frequência considerável. Sua mãe, embora deseje que o filho já se insira no mundo do trabalho, o que gera conflitos dentro de casa, paga com dificuldade a internet utilizada por ele, de maneira a facilitar suas pesquisas da escola e sua experimentação com a escrita literária por meio do *blog*.

Se voltarmos às questões que envolvem este trabalho - como e em que condições essas maneiras de ler, interpretar e escrever textos literários se tornaram importantes para essas pessoas - compreendemos que as relações intrafamiliares e as influências externas à rede familiar construíram certa maneira de esses três participantes lidarem com a produção literária. Por essa razão, optei por olhar para além do campo da *Educação e Linguagem* e apresentar algumas discussões sociológicas, que podem explicar a forma como esses indivíduos se posicionam desta ou daquela maneira diante da leitura e da escrita de textos literários.

Assim, evoco Lahire (2002), que salienta a necessidade de se estudar a dinâmica interna de cada grupo familiar, as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, na busca de se compreender a intensidade e a maneira que os recursos disponíveis, o *habitus*¹¹ e o *capital cultural*¹² são transmitidos de geração em geração. Nesse contexto, Lahire (2002) critica seu precursor, Bourdieu (2006), sugerindo que o *habitus* não é transmitido de modo automático e que o critério de classe não seria o suficiente para se compreender a dinâmica dos grupos familiares.

¹⁰ Será explicado o termo detalhadamente mais tarde. De antemão, adianto que a escola fornece 100% de bolsas gratuitas aos alunos do Morro do Papagaio e do Acaba Mundo, em Belo Horizonte, que, inicialmente, entraram na escola por sorteio, como é o caso de Matheus.

¹¹ O *habitus* é, assim, um sistema de disposições, tendências incorporadas pelos atores sociais, em virtude de seu processo de socialização, especificamente da sua inserção social mais objetiva em determinados campos (religioso, intelectual, científico etc.).

¹² Os indivíduos se posicionam nos campos de acordo com o capital acumulado - que pode ser social, cultural, econômico e simbólico. A posse do capital cultural permitiria o acesso a percursos escolares marcados pelo sucesso e pela distinção, legitimando, pela via da escola, um *patrimônio* familiar - a cultura - transmitido por herança às futuras gerações entre famílias de classe social favorecida.

As famílias não apresentam disposições¹³ homogêneas, mesmo pertencendo ao mesmo segmento social. Fez-se necessário, portanto, compreender em que medida as ações são *atualizadas*¹⁴ pelos participantes específicos, a partir de sua configuração familiar. Lahire (2002) afirma que “se a fórmula do ajustamento e da correspondência disposições-posições [...] é interessante teoricamente, no entanto ela nunca é totalmente verificável empiricamente ou historicamente.” (LAHIRE, 2002, p. 51).

Essa afirmação mostra-se uma das críticas que o sociólogo realiza diante dos trabalhos de Bourdieu (2006). Para Lahire (2002), na teoria, torna-se possível pensar que as disposições dos indivíduos de uma determinada classe social são similares, em virtude da similaridade de suas condições sociais e do seu processo de socialização. Contudo, na prática, dentro de uma mesma classe, os indivíduos apresentam diferentes disposições, o que exige que os pesquisadores estudem práticas específicas de atores sociais específicos.

Assim, embora ambos os sociólogos entendam que o ator social é constituído por meio de processos de socialização, adquirindo um patrimônio de disposições que norteia as suas ações, e se afastem de teorias subjetivistas e individualistas, as quais salientam que os atores sociais são capazes de tomar decisões livres de quaisquer interferências externas, Lahire (2002) propõe um olhar mais atento à questão da diversidade de experiências a que o ator social é constantemente submetido. Segundo ele, Bourdieu (2006) tende a trazer à tona processos de incorporação de experiências de maneira abstrata, sem investigá-los em toda a sua complexidade.

Ao termos tido acesso ao livro *A Distinção*, de Bourdieu (2006), compreendemos as razões das críticas de Lahire (2002). De fato, a definição de *habitus* pode ser considerada pertinente quando da análise de disposições gerais que se revelam recorrentes entre os indivíduos que compartilham uma mesma posição social. Contudo, o conceito é limitado, quando ansiamos por compreender as particularidades

¹³ Para Bourdieu (2006), as disposições são estruturadas e estruturantes, posto que são determinadas pelas condições sociais mais estruturais, encontradas no processo de socialização e, concomitantemente, podem determinar as práticas desses atores.

¹⁴ O termo atualização se refere a todas as potencialidades objetivas, associada à trajetória da existência social dos indivíduos, que podem ser reversíveis e aprendidas.

dos grupos e das instituições, como é o caso da presente pesquisa. Destaco um excerto de Bourdieu (2006), que justifica a minha escolha por Lahire (2002):

Todos os agentes de determinada formação social têm em comum, de fato, um conjunto de esquemas de percepção fundamentais que recebem um começo de objetivação nos pares de adjetivos antagonistas comumente utilizados para classificar e qualificar as pessoas ou os objetos nos diferentes domínios da prática. Matriz de todos os lugares-comuns que não se impõem tão facilmente a não ser porque têm a seu favor toda a ordem social, a rede de oposições [...] tem como princípio a oposição entre a “elite” dos dominantes e a “massa” dos dominados [...] (BOURDIEU, 2006, p. 436).

Assim, ao antagonizar a *elite* dos dominantes e a *massa* dos dominados, Bourdieu (2006) apresenta uma visão generalista das classes sociais que, para os fins desta pesquisa, a qual busca investigar práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) específicas, não se mostra pertinente. Além disso, ao afirmar o que todos os agentes de determinada formação social têm em comum, Bourdieu (2006) deixa de lado as singularidades do indivíduo, fundamentais para a compreensão da maneira como cada um dos participantes pesquisados significa a literatura no seu cotidiano.

Por essas razões, embora tenha consciência de que as teorias de Bourdieu (2006) e Lahire (2002) não sejam contraditórias, preferi adotar a perspectiva de Lahire (2002), que me auxiliou na compreensão sobre como os indivíduos pesquisados tornaram-se leitores e escritores literários, a partir da análise de elementos do seu processo específico de socialização, que poderiam explicar a gênese e/ou a atualização dessa disposição cultural. É a partir da consideração desses aspectos que as particularidades do letramento literário dos participantes desta pesquisa serão examinadas nos capítulos seguintes.

Nesse sentido, voltamos novamente a nossa discussão acerca do letramento autônomo e ideológico (STREET, 2003). Se estivermos pensando sociologicamente a inserção dos indivíduos na literatura, não podemos pensá-la de maneira fechada e isolada de interferências externas. A configuração familiar dos indivíduos e outras instituições socializadoras nas quais eles circulam influenciam suas práticas com a leitura e a escritura literárias, razão pela qual a análise dessas instâncias, a família e outras instituições socializadoras, encontram-se nos objetivos específicos deste trabalho.

Outro ponto merece destaque. Como já expusemos, mesmo não tendo como mote a escola, percebemos ao longo deste estudo que não é prudente desconsiderar esse espaço como parte das práticas de letramento literário dos participantes de nossa pesquisa. Soares (2008), aliás, pondera que, no contexto brasileiro, em virtude da pouca acessibilidade das livrarias e da escassez e precariedade das bibliotecas públicas, a escola acabou se tornando um considerável espaço mediador de leitura.

Por essa razão, refletirei sobre alguns teóricos que problematizaram como se configuram as famílias frente ao espaço escolar que, em primeira instância, é o local por meio do qual os participantes se apropriam da tecnologia do registro escrito. Além disso, os estudiosos da sociologia que serão trazidos à tona ao longo do trabalho contribuíram para a construção do meu olhar acerca de como a configuração familiar pode influenciar os modos de ler literatura dos participantes.

Dando continuidade à discussão, levanto questões concernentes à pesquisa empreendida por Laurens (1992), que estudou a trajetória excepcional referente à longevidade escolar de filhos de operários. No que tange à presente tese, o referido estudo trouxe interessante contribuição à análise de dados, uma vez que tentou traçar teorias explanatórias para justificar o sucesso escolar em camadas populares. Complexificando a sua análise, o estudioso distingue duas expressões: *fatores posicionais de sucesso* e *fatores fundamentais (estruturantes ou desencadeadores)*. No contexto da minha pesquisa, utilizarei essas duas categorias especificamente na perspectiva da linguagem literária. Vejamos a que me refiro.

Retomando os estudos de Laurens (1992), adoto no horizonte desta tese o termo *sucesso* na perspectiva de indivíduos de camadas populares que passaram a ser leitores e/ou escritores frequentes de literatura. Conforme o estudioso, os *fatores posicionais de sucesso* colocam algumas famílias em posição privilegiada com relação a outras. Todavia, embora necessários, esses fatores não se mostram suficientes para o prolongamento da escolarização.

Os grupos pesquisados por Laurens (1992), filhos de operários que obtiveram êxito ao cursar a faculdade de engenharia, apresentaram alguns fatores posicionais de

sucesso que, segundo o próprio estudioso, não podem ser considerados perfis típicos de famílias cujos descendentes alcançaram prolongamento na escolarização. Isso se deve ao fato de que nem sempre todos os fatores estavam presentes nas famílias consideradas de sucesso.

Ademais, esses fatores se mostravam bastante variáveis entre essas famílias. São eles: avós não operários; trajetória profissional do pai geralmente ascendente, marcada pela qualificação e estabilidade no emprego; mãe frequentemente ativa e funcionária do setor público; instrução dos pais superior à da média dos operários franceses; famílias deliberadamente restritas quanto à quantidade de filhos; ativismo político (de esquerda) e religioso (católico) dos pais; participantes da pesquisa filhos de imigrantes italianos e espanhóis (migração familiar).

Já os *fatores fundamentais* permitem que as famílias aproveitem das vantagens posicionais dos primeiros fatores. Destaco-os a seguir:

- a. *fator estruturante do pai primogênito*: refere-se ao pai que, quando filho, não pôde seguir os estudos por ter sido obrigado a trabalhar desde cedo para ajudar a cuidar da família para que os irmãos mais novos pudessem estudar. Para ele, uma escolarização interrompida não poderia se repetir na vida dos filhos;
- b. *fator estruturante da contra-mobilidade*: refere-se ao esforço dos pais em recuperar a situação favorável que os avós possuíam e que, por razões diversas, foi perdida por certo período de tempo;
- c. *fator estruturante de um acidente demográfico*: refere-se à situação em que os pais não puderam ter mais filhos e, portanto, ocorre um superinvestimento em um único filho, sobre o qual recaem todas as esperanças paternas;
- d. *fator estruturante de imigração*: refere-se a pais que tiveram suas trajetórias sociais não operárias interrompidas em virtude de uma migração forçada. Traçam, agora, todo um projeto de vida para seus filhos, para que não tenham que passar por aquilo que seus pais passaram;

- e. *fator estruturante de frustração escolar*: refere-se a pais que tiveram que interromper seus estudos que se desenrolavam normalmente, sugerindo uma trajetória que viria a trazer ascensão social.

Nota-se que os fatores considerados por Laurens (1992) fundamentais, estruturantes e desencadeadores são assim categorizados porque se associam a um processo de ruptura, de desestabilização ou frustração familiar, o que significaria dizer que os indivíduos romperam com alguma trajetória familiar que lhes seria a mais provável. E por essa razão, em nossa pesquisa, Laurens (1992) mostrou ser um aporte teórico interessante para compreender o interior das dinâmicas intergeracionais das famílias e os benefícios proporcionados por elas ao sucesso dos indivíduos no que dizia respeito ao seu letramento literário.

Não esperávamos encontrar necessariamente fatores estruturantes idênticos aos pontuados por Laurens (1992). Contudo, ele nos ofereceu o conceito do que seria esse fator que interfere na dinâmica familiar de forma a modificar a maneira com que os indivíduos lidam com os projetos escolares. Nossa hipótese, que acabou por ser reforçada pela análise de dados, era a de que esses fatores desestabilizadores, sejam de qual ordem forem, fundamentais, estruturantes e desencadeadores, também mudavam a maneira com que os participantes significavam a leitura, especialmente a literária.

Já Lahire (1994), diferentemente de Laurens (1992), credita o sucesso e o fracasso escolar dos indivíduos devido às configurações familiares e não por fatores causais. Essas configurações familiares, então, são combinadas a análises de traços específicos, a saber: as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, os modos familiares de investimento pedagógico e as formas de autoridade familiar.

Ao longo desta pesquisa, decidi por pensar os conceitos de Laurens (1992) e Lahire (1994, 1995) na interdependência, isto é, explicitando os fatores causais e de configuração familiar que justificariam o sucesso dos indivíduos com a leitura e/ou escrita literária. Melhor dizendo, em nosso trabalho, entendemos esses fatores causais como algumas variáveis a serem consideradas na configuração familiar - e não como uma causa direta do letramento literário.

Quanto à Terrail (1990) e Rochex (1995), contribuíram para o presente trabalho, pois refletiram sobre os significados que as famílias atribuem à instituição escolar. Como veremos pelos dados coletados, essas significações mostraram-se relevantes para compreender como os participantes de pesquisa lidam com o universo do escrito e, mais especificamente, da escrita literária.

Terrail (1990) pesquisou o *êxito escolar* de 23 intelectuais de origem operária, estudantes universitários e profissionais, de ambos os sexos. Ser filho de operário e ter passado pela Universidade nos últimos 20 anos, foram os critérios básicos de escolha desses participantes. Utilizando-se da análise de histórias de vida, a investigação buscou compreender a dinâmica da transformação de filhos de operários em intelectuais, processo que o autor denominou de *histórias de trânsfugas*. Pressupondo que as escolaridades mais prolongadas entre os operários são minoritárias, perguntou-se como explicar os percursos mais longos nessas famílias. Segundo a autora (1990), há três grupos distintos de famílias, separados por critérios de investimento no projeto de escolarização prolongado dos filhos.

O primeiro grupo caracteriza-se pelo isolamento em si e forte mobilização de recursos materiais e morais, além de uma rejeição à ação coletiva operária. Já o segundo, identifica-se pela busca de comunidades de pertencimento, redes de solidariedade. Valoriza não só a família, mas, sobretudo, as capacidades de classe. Esse grupo caracteriza-se pelo desejo de ampliar os horizontes culturais. Por fim, o terceiro desenvolveu trajetórias excepcionais, no sentido de que obtiveram sucesso, apesar de não ter havido qualquer investimento familiar intencional. Nesse grupo, o trabalho é valorizado em detrimento da leitura, da escola.

A intenção em se trazer Terrail (1990) como suporte para a análise aqui realizada não seria a de categorizar as famílias pesquisadas. Isso reduziria a complexidade de nossa pesquisa. O objetivo é chamar a atenção para a importância de explicitar elementos qualitativos que poderiam aclarar nossa visão sobre configurações familiares que favoreceriam ou não o letramento literário dos participantes.

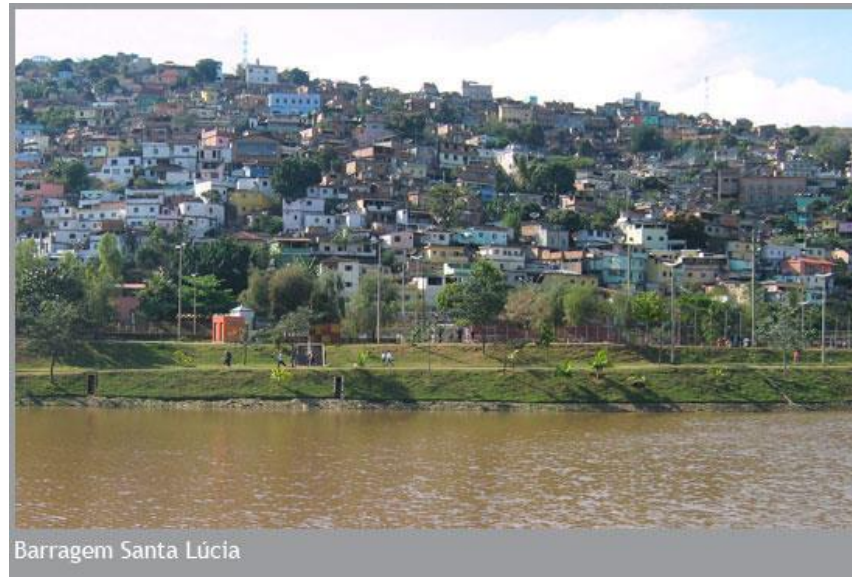
Quanto à Rochex (1995), dentre outros propósitos, buscou compreender os sentidos atribuídos à escolarização e à origem social por alguns adolescentes que obtiveram sucesso escolar. Ele investigou adolescentes das camadas populares, entre 14 e 19 anos, que foram recrutados em famílias com características sociais muito semelhantes (numerosas, com dificuldades econômicas e residentes em bairros de periferia, socialmente desfavorecidos). O estudioso concluiu que existe um processo subjetivo, a que ele nomeou de *tríplice autorização*, o qual favorece a mobilização pessoal para o sucesso escolar.

A primeira etapa desse fenômeno refere-se à autorização do indivíduo por ele mesmo a emancipar-se da família, a não reproduzir a sua história. A segunda etapa diz respeito à aceitação da família em deixar que o descendente se torne outro, diferente de sua origem. Por fim, a etapa que finaliza o processo concerne a um reconhecimento recíproco de que não reproduzir a história da família não significa desvalorizá-la. Pais e filhos têm, ambos, histórias distintas, ambas legítimas. Como veremos adiante, esse processo, intitulado pelo estudioso de *tríplice autorização*, parece encontrar forte ressonância entre os participantes pesquisados, embora com as especificidades de cada núcleo familiar.

Tendo eu traçado neste primeiro capítulo o mapa teórico norteador do trabalho, passo agora para outra seção fundamental. Trata-se *dos Percursos Metodológicos de Pesquisa*, essenciais para que eu alcançasse os objetivos deste estudo.

CAPÍTULO II - PERCURSOS METODOLÓGICOS

Ao primeiro olhar, o Morro do Papagaio são as centenas de casas com tijolos à vista ou pintadas com cores fortes, como azul, amarelo-ouro e lilás, entrelaçadas pelo verde de muitas árvores, amálgama do quebra-cabeça da paisagem. [...] A beleza das árvores me remete à experiência plástica da mesma maneira que o arranjo urbano dos becos me motiva esteticamente (CRUZ, 2009, p.16).



AUM - Associação dos Universitários do Morro - aum@morrodopapagaio.org.br

Figura 1: Fotografia de uma das vilas do Morro do Papagaio.
Fonte: <<http://www.favelaeissoai.com.br/noticias.php?cod=14>>.

Início a discussão comunicando ao leitor a forma como o texto pretende mediar o conhecimento. Questões de ordem subjetiva - ansiedades, medos, dúvidas - não serão suprimidas em nome de uma ciência positivista. Principalmente no que se refere à *abordagem etnográfica*, expressão que será mais bem explicada em seção posterior. As concepções do pesquisador, seu olhar e sua bagagem cultural mostram-se importantes no processo de compreensão do fenômeno estudado, uma vez que interferem nas escolhas teóricas, do campo, na produção e análise dos dados.

Dito isso, penso que também seja necessário relacionar os conceitos discutidos nos capítulos anteriores e relacioná-los à perspectiva metodológica e epistemológica adotada. Além disso, trata-se de tarefa fundamental conceituar a expressão *abordagem* ou *perspectiva etnográfica*, para que o leitor compreenda o universo referencial a partir do qual deverá olhar para esta pesquisa.

2.1 LETRAMENTO E ETNOGRAFIA

Como já discutido anteriormente, a perspectiva de letramento em termos de práticas sociais de leitura e escrita leva à necessidade de reconhecer a diversidade dessas práticas em distintos grupos socioculturais. Tendo em vista a perspectiva de letramento apresentada, amparada nos estudos de STREET (1984, 2012) e HEATH (1982), podemos também refletir de forma mais específica sobre os significados que os participantes atribuem à literatura, tanto na dimensão da escritura quanto da leitura. Consoante Bloome e Green (1982), progressos em várias áreas do conhecimento (sociolinguística, antropologia, sociologia da educação e psicologia cognitiva) apontam novos caminhos no estudo da leitura, que passa a ser vista em uma perspectiva multidisciplinar.

A leitura é, pois, tomada não somente como um processo linguístico-cognitivo, mas também como um processo social. Essa perspectiva coloca a leitura - e também a escritura literária - como algo definido localmente pelos participantes, que constroem padrões de comportamentos, normas e expectativas relativos a eventos da produção literária. Em outras palavras, participar de práticas de leitura (e escritura) literárias significa tornar-se membro de uma comunidade, onde se determinam formas apropriadas de se constituírem eventos com a linguagem escrita, isto é, formas de interagir com textos escritos e interpretá-los (BLOOME, 1987, p.101).

Associo essa afirmação de Bloome (1987) à minha visão baseada na identificação de que, mesmo advindo de uma mesma comunidade, o Morro do Papagaio, os participantes da pesquisa podem atribuir em suas interações diferentes significados à literatura, já que os distintos grupos familiares aos quais esses participantes pertencem sofrem influência de diferentes instituições socializadoras. Ademais, esses participantes inserem-se em dinâmicas intrafamiliares específicas. Portanto, essas famílias operam como comunidades de letramento específicas, caracterizadas por seus próprios padrões de conhecimentos, comportamento, normas e expectativas.

Assim, nessa abordagem social e dinâmica do letramento, torna-se basilar a observação das ações dos participantes do grupo, as responsabilidades que assumem ou atribuem aos outros, na aceitação ou rejeição de respostas, no engajamento com textos diversos (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p. 9).

Segundo Castanheira *et al.* (2001, p. 357), cabe ao pesquisador examinar como o letramento *aparece* na fala, nas ações e na escrita e como, por intermédio de suas ações, os membros tornam visíveis uns para os outros o que é considerado como adequado e como são as práticas de letramento em um dado grupo. Nesse processo, busca-se compreender de que maneira cada um desses elementos contribui na definição (ou nas definições) e nos significados de letramento.

A partir das contribuições teóricas discutidas acima, orientei a análise por questões como: quem está fazendo o que, com quem, para que, quando, onde, com que consequências. Ao examinar essas questões, coloquei o foco nas ações desenvolvidas pelos participantes, buscando identificar os eventos interacionais ou discursivos construídos por eles à medida que interagem uns com os outros em diversos ambientes socializadores: na família, na Casa do Beco, em ambiente digital e na igreja. Tal análise busca evidenciar quais são os significados da leitura e escrita literárias para três participantes da pesquisa observados. Nesse sentido, adoto a perspectiva etnográfica, já que essa concepção social do letramento requer uma abordagem que possibilite observar e analisar o que as pessoas fazem em contextos particulares à medida que a história do grupo se desenvolve.

2.2 A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA E AS IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA

A nossa pesquisa apresentou uma abordagem etnográfica, perspectiva essa que se originou como método de investigação antropológico. Wolcott (1994) salienta que a etnografia supera a dependência descritiva, alcançando níveis da análise e da interpretação. Wolcott (1994), ao focar a descrição, salienta que o cenário deve se comunicar com o leitor. Isso posto, não é possível obter a neutralidade com o uso da investigação qualitativa. Trabalhar com a pessoalidade da investigação faz parte do processo. Quanto à análise, o mesmo autor sugere que transformar os dados à luz de procedimentos sistemáticos auxilia na compreensão do que esses dados podem dizer. Por fim, a interpretação remete à extrapolação do que é razoável inferir sobre os dados. É preciso, para isso, estender a análise e especular sobre a própria especulação.

A Etnografia na Educação recusa um trabalho de natureza experimental, porque busca estudar os participantes em seus ambientes naturais, de forma a compreender

os complexos diálogos intersubjetivos decorrentes dos atores que povoam os contextos onde atuam. A investigação em nosso trabalho foi realizada por intermédio da observação participante que, conforme afirmam Bogdan e Taylor (1975), pressupõe intensas interações sociais entre participantes e pesquisador que, no meio deles, coletará dados de maneira sistemática. Enquanto presente, o observador deve imergir na vida dos locais, partilhando suas experiências que, em específico, referem-se a práticas literárias experimentadas por indivíduos oriundos de famílias de camadas populares.

Como o próprio título do trabalho antecipa, a pesquisa adotou a metodologia do estudo de casos:

[...] podemos dizer que o estudo de caso etnográfico deve ser usado: (1) quando se está interessado numa instância particular; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (ANDRÉ, 1995, p. 51-52)

No estudo de casos etnográfico, deve-se deixar claro que o critério de escolha de uma cultura é sua singularidade, de forma que esse grupo representa um caso digno de ser pesquisado, seja porque é representativo de outros casos, seja porque é completamente distinto de outros casos. No trabalho realizado, busquei grupos que puderam ser representativos no estudo sobre o letramento literário de participantes advindos de camadas populares, atendo-me, especificamente, a minha facilidade de acesso ao Morro do Papagaio pela facilidade de contato com os meus alunos, moradores do local.

A pesquisa baseou-se, essencialmente, no enfoque metodológico das pesquisas qualitativas, que “não admitem regras precisas e aplicáveis a uma ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto.” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 147). Nesse tipo de pesquisa, o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador ocupa função de

instrumento chave. Isso implica dizer que alguns aspectos inerentes à coleta de dados só puderam ser pontuados a partir da minha imersão dentro do contexto estudado.

Nessa perspectiva, objetivei interagir com os participantes da pesquisa, encontrados, em sua maioria, por meio das redes de solidariedade (BOURDIEU, 1998) já estabelecidas entre mim e meus alunos, moradores do Morro do Papagaio. Em uma pesquisa qualitativa, o movimento inicial deve ser o de aproximação, o que implica uma inserção do pesquisador no campo a ser investigado, a partir de quando se delinearam os próximos passos metodológicos. Busquei, ainda, por meio da observação participante, documentar o não documentado e desvelar questões ocultadas pelo contexto familiar e comunitário cotidiano.

Intentei, também, realizar entrevistas com os pesquisados, procurando produzir relações de diálogo pautadas nas premissas de Bourdieu (1998), de uma *comunicação não violenta*. Uma vez que, na maioria das situações, é o pesquisador quem dirige a entrevista rumo aos objetivos a serem alcançados por sua pesquisa, instaura-se uma dessimetria, em que o investigador porta capitais econômico, social ou cultural¹⁵ superiores aos dos participantes de pesquisa. Urge, assim, a fundamental necessidade de se reduzir os níveis de uma *violência simbólica*, o que se torna possível mediante uma *escuta ativa e metódica*, pressupondo-se “a submissão à singularidade de sua história particular.” (BOURDIEU, 1998, p.695).

¹⁵ Bourdieu vê o espaço social como um campo de lutas no qual os atores (indivíduos e grupos) elaboram estratégias que permitem manter ou melhorar sua posição social. Estas estratégias estão relacionadas com os diferentes tipos de capital. O capital econômico, sob a forma dos diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais), é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais e à obtenção ou manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis, a curto e longo prazo. Já na concepção de capital social sustentada por Bourdieu (1989), destacam-se três aspectos, a saber: os elementos constitutivos; os benefícios obtidos pelos indivíduos mediante sua participação em grupos ou redes sociais e as formas de reprodução deste tipo de capital. Os dois elementos que constituem o capital social são as redes de relações sociais, que permitem aos indivíduos ter acesso aos recursos dos membros do grupo ou da rede, e a quantidade e a qualidade de recursos do grupo. Já a noção de capital cultural surge da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. Sua sociologia da educação se caracteriza, notadamente, pela diminuição do peso do fator econômico, em comparação ao peso do fator cultural, na explicação das desigualdades escolares. No seu entendimento, o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. Cf. BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*, 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

Após explanar sobre a abordagem de pesquisa adotada neste estudo, discuto agora a minha inserção em campo, posto que entrei no Morro do Papagaio ocupando o lugar social de professora.

2.3 ENTRADA EM CAMPO

2.3.1 *Redes de solidariedade*

Iniciei, assim, a primeira etapa na qual buscava maior interação com o campo de pesquisa, o que era justificado, também, pela escolha da metodologia de abordagem etnográfica, a qual implica estudar a cultura de determinada comunidade dentro de variáveis contextuais. Essa exigência se concretiza também na figura do pesquisador, impondo-lhe uma necessidade de construir uma grande interação com o meio de que ele transitoriamente faz parte, de forma a desvelar, a partir de uma perspectiva interna ao grupo pesquisado, os signos e símbolos que os indivíduos criaram ao longo de sua história (GEERTZ, 1989).

Então, se essa interação já existe anteriormente à pesquisa propriamente dita, sendo apenas aprofundada com esse processo, torna-se tarefa mais profícua, no meu entendimento, escolher um campo de trabalho que já faz parte do repertório de vida do pesquisador. Por essa razão, entendi que refletir sobre a comunidade à qual pertenço, mesmo indiretamente, como professora, permitiria uma problematização interessante concernente às relações existentes em um local onde conhecia indivíduos nos papéis sociais unicamente de estudantes. Esse trabalho, porém, permitiu a ampliação do meu olhar, ao ter a oportunidade de conhecer as redes de relações dos alunos da escola onde trabalho em outros ambientes de interação, para além da sala de aula e dos muros da escola: com seus amigos, familiares, vizinhos e conhecidos.

Afinal, embora não tenham sido os meus estudantes meus participantes de pesquisa, foram eles os responsáveis por encontrar aqueles que fariam parte de meu trabalho. Conheci Tatiana, porque uma das minhas alunas, Maria Emília, dispôs-se a me levar a uma apresentação teatral às 21:00 horas na *Casa do Beco*, local conhecido por promover as artes no Morro. Já Matheus é estudante da escola onde trabalho, mas

foi Deise, uma aluna minha, que nos apresentou. Luzia trabalhou comigo na mesma escola.

Em relação à minha entrada em campo como professora, recorro a discussões de Spradley (1980), as quais afirmam que o observador participante tem um duplo propósito: engajar-se na situação e observar detalhes dessa situação, tais como, as pessoas, as atividades que realizam, os aspectos físicos da situação social. Essa observação exige do pesquisador uma atenção intencional a aspectos que não serão observados comumente pelo participante comum, o que o leva a ampliar a gama de aspectos da situação social a serem observados.

De acordo com esse autor, o observador participante também experimenta, ao mesmo tempo, a situação de *insider* e *outsider*. Enquanto o participante comum constrói significado a sua experiência no grupo como um membro daquele grupo; o observador participante experimenta tanto o papel de membro do grupo (*insider*) como experimenta o papel de um observador externo (*outsider*). Assim, compreendo que representei esses dois papéis - o de *insider* e de *outsider*. Se, por um lado, eu já ocupava um papel social de professora, como um membro do grupo (*insider*); por outro, foi-me exigido distanciar desse mesmo grupo (*outsider*), para compreender práticas de letramento literário não facilmente observáveis.

A propósito, Bourdieu (1998, p. 699) evidencia os efeitos positivos da familiaridade do pesquisador com o campo:

Àqueles casos em que o sociólogo consegue se dar de algum modo um substituto juntam-se as relações de pesquisa nas quais ele pode superar parcialmente a distância social graças às relações de familiaridade que o unem ao pesquisado e à franqueza social, favorável ao falar francamente, que assegura a existência de diversos laços de solidariedade secundária próprios a dar garantias indiscutíveis de compreensão simpática: as relações de família ou as amizades de infância ou, segundo certas pesquisadoras, a cumplicidade entre mulheres, permitem, em mais de um caso, superar os obstáculos ligados às diferenças entre as condições e, particularmente, o temor do desprezo de classe que, quando o sociólogo é percebido como socialmente superior, vem frequentemente redobrar o receio muito geral, senão universal, da objetivação.

Encontrava-me ciente de que a minha familiaridade com o campo mostrava-se apenas parcial. Como consequência, os *laços de solidariedade* entre mim e os participantes pesquisados seriam assegurados, a princípio, muito mais em virtude da mediação dos

meus alunos, principalmente, Maria Emília e Deise, do que da minha presença. Conheçamos, então, com quem fui construindo a cumplicidade necessária para realizar este trabalho.

2.3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa moram na cidade de Belo Horizonte (MG), em zona de vulnerabilidade social,¹⁶ o que implica afirmar que as análises dos dados coletados levaram em conta esse contexto concreto onde os indivíduos atuam. A escolha por se realizar a pesquisa no dado local se deve, principalmente, ao meu interesse acadêmico em continuar o estudo em área vulnerável socialmente, como ocorreu no mestrado. Quanto à minha motivação pessoal, procurei conhecer mais profundamente uma comunidade com a qual tenho contato diário, entretanto, apenas por meio da escola onde trabalho, geograficamente distante do Morro e dedicada a atender jovens advindos de *camadas populares*, expressão que será problematizada a seguir.

Uma das principais contribuições de Thompson (1987) refere-se ao conceito de classe social, ao questionar a concepção que compreende os homens como produtos concebidos pelas forças materiais e ao relutar por ela. Dessa forma, a classe social não deve ser isoladamente entendida em decorrência do lugar em que o participante ocupa nas relações de produção. Trata-se de algo maior: as distintas classes representam os diferentes acessos que os indivíduos tiveram a determinados valores. De acordo com o autor, portanto, quando evocamos a expressão luta de classes, devemos considerar que a luta surgiu antes da classe; foi a luta (a experiência) que construiu a classe. Assim, ao falarmos de classe social, lidamos com um conceito-chave: a experiência do indivíduo, por meio da qual ele desenvolve e incorpora valores; valores esses construídos por meio da criação, subjetivação e ressignificação.

¹⁶ Vulnerabilidade social é “o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores.” (VIGNOLI; FILGUEIRA, 2001 *apud* AMBRAMOVAY, 2002, p. 13).

Assim, para o autor, pensar na noção de classe implica necessariamente compreender o modo pelo qual essas experiências são manipuladas em termos culturais e incorporadas em tradições, valores e ideias. Avançando nessa discussão, Souza e Lamounier (2010) sugerem que o fenômeno de classe social, no sentido marxista, dificilmente se configura no contexto atual. O sentido marxista atribuído à classe social, como estratos sociais homogêneos e com nítida consciência de si, torna-se um evento de baixa probabilidade, diante dos processos de mudanças que tornaram o contexto atual muito heterogêneo em termos das experiências e pertencimentos sociais dos indivíduos. O que se torna mais comum é a superposição de camadas ou estratos identificáveis apenas em termos estatísticos.

Nesse sentido, surge a necessidade de que as análises articulem a noção de classe social em diferentes dimensões, como as famílias, as etnias, as culturas, os espaços, o estilo de vida, o processo de escolarização. O estudo da relação de *indivíduos de camadas populares* com a produção literária, por exemplo, situa-se nesse campo aberto de possibilidades. Dessa forma, depreendo que, atualmente, escolher o termo camadas em detrimento do de classes sugere a superação na compreensão de que os estratos sociais são bem delineados e delimitados.

Assim, entendo, como indivíduos pertencentes à camada popular, aqueles que apresentam baixa condição social e que constroem sua identidade por meio das experiências e das relações com as camadas dominantes; experiências essas que emergem da demanda em resistir às imposições das camadas dominantes, por intermédio de uma formação cultural própria, frequentemente considerada inferior.

2.4 O CAMPO DE PESQUISA E SUA HISTÓRIA

No intuito de reconhecer a seriedade com que escrevem sobre o lugar em que vivem, tracei breve histórico da região onde este estudo foi realizado a partir de registros, estudos, documentos e reflexões produzidos pelos próprios moradores, engajados nas causas do Morro, dentre os quais destaco Juvenal Lima Gomes, historiador que constantemente publica opiniões e dados históricos referentes ao Morro do Papagaio; e Cruz (2009), nascida e criada no Morro e que publicou um livro que conta em 1ª

pessoa a história da região; e de informações coletadas por Libânio (2004), estudiosa bastante envolvida com o local. Os dados gerais são apresentados a seguir.

2.4.1 Dados gerais

O campo de pesquisa escolhido agrupa famílias de camadas populares. Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no Censo de 2010, Belo Horizonte expõe uma realidade de extrema desigualdade social. A principal disparidade pode ser verificada entre dois bairros da região Sul, Carmo e Sion, que tiveram o melhor IDH (Índice do desenvolvimento humano) (0,973) da Grande BH, um resultado maior que o da Noruega (0,942), o país com o melhor IDH do mundo, e o Morro do Papagaio (0,685), comparável ao índice da Bolívia, o país menos desenvolvido da América do Sul.

Trata-se de uma região localizada na Regional Centro-Sul de Belo Horizonte, cujos bairros vizinhos - Santo Antônio, São Pedro, Sion, São Bento e Belvedere - possuem alto padrão de poder aquisitivo dos residentes. As relações do Morro com essas outras vizinhanças ocorrem mediante a utilização, pelos seus moradores, de serviços públicos advindos dessas outras regiões, tais como, escolas e unidades de saúde. Além disso, segundo Cruz (2009),

A proximidade com os bairros nobres hoje estimula a permanência de seus moradores devido às opções de trabalho na região. Embora seja comum a separação entre morro e asfalto, favelas e bairros geralmente estão ligados pelo trabalho e pela cultura. Quem vive no aglomerado tem contato diário com os moradores de bairros vizinhos. Nos primórdios, as lavadeiras buscando trouxas de roupas nas casas de família de classe média. Hoje, são as domésticas e faxineiras, balconistas, caixas de padaria, cabeleireiras, vendedoras de lojas, garçons, motoristas (...) ajudando a engrenagem urbana a funcionar (CRUZ, 2009, p.19 e 20).

2.5 A HISTÓRIA DO MORRO DO PAPAGAIO

O Aglomerado Santa Lúcia, como é oficialmente reconhecido o Morro do Papagaio, é formado por cinco vilas, as quais Cruz (2009, p. 18) nomeia de *comunidades com identidades próprias*: Santa Rita de Cássia, Estrela, Santa Lúcia, Vila Esperança (ou Bicão) e Vila São Bento, a mais recente ocupação, abaixo da BR-040. O nome do aglomerado, na versão mais recorrente de antigos moradores, deu-se devido a uma

prática antiga de crianças e jovens de se dirigirem ao alto do Morro para brincarem com pipas. Trata-se também do nome a que me refiro ao aglomerado, por ser o de uso mais corriqueiro entre os moradores.

As vilas Santa Rita e Estrela caracterizam-se por serem mais antigas e são constituídas por populações advindas do interior do Estado e mesmo de outros bairros da Capital. Já a Vila Esperança (Bicão) qualifica-se por sua relativa modernidade. Os mais antigos moradores ocupam-na há menos de 30 anos. O acesso ao local mostra-se delicado, já que a região ocupa uma encosta considerada de risco geológico e sem infraestrutura. No que se refere à Vila Santa Lúcia, sua história vincula-se à construção de uma barragem, em 1957, cuja meta se baseava na tentativa de represar as águas do Córrego do Leitão, que inundava toda a região próxima à Cidade Jardim em tempo de chuvas. De acordo com dados da URBEL,¹⁷ a região da Vila Santa Lúcia pertencia a um único dono que repassou os terrenos ao Estado como forma de pagamento de suas dívidas, no início dos anos de 1970.

Historicamente, o Aglomerado pertencia à Colônia Afonso Pena e seu processo de ocupação espontânea teria se iniciado a partir dos anos de 1920, pela região da Vila Estrela. Conforme antigos moradores da região afirmam (*apud Cruz, 2009*), a área assim foi nomeada em virtude da presença, àquela época, de uma única habitação ali alojada, cuja luz de uma lamparina reluzia do alto e podia ser vista mesmo de longe.

Os primeiros habitantes teriam sido descendentes de escravos, oriundos da extinta *Fazenda do Leitão*, cujo espaço agora é ocupado pelo Museu Histórico Abílio Barreto. Em 1929, datam-se em plantas os primeiros registros de habitações, período em que a prefeitura da cidade também tentava afastar do perímetro urbano a população de baixa renda. Em meados dos anos 70, iniciou-se o processo de urbanização do Aglomerado, quando Jorge Carone, o prefeito da época, pavimentou a rua principal, implementou energia elétrica e pontos de água em alguns becos.

¹⁷ **Companhia Urbanizadora e de Habitação de Belo Horizonte - URBEL** - é a empresa pública responsável pela implementação da Política Municipal de Habitação Popular, criada em 1993. Naquela época, pela primeira vez em sua história, a cidade incluiu entre suas prioridades a habitação para a população de baixa renda, ao considerar as vilas e favelas como parte da estrutura urbana. A partir daí, a Prefeitura passou a intervir nesses locais, de forma planejada e organizada, com o propósito de integrá-los à chamada *cidade formal*. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

O grande salto para a urbanização, contudo, ocorreu no início da década de 80, quando o PRODECOM - Programa de Desenvolvimento de Comunidades - teve a iniciativa de instalar redes de infraestrutura e saneamento básico e possibilitar a construção de escolas, creches e postos de saúde.

A mudança fundamental para a qualidade de vida no Morro do Papagaio se deve ao empenho de lideranças que mobilizaram a comunidade e também aos programas de saneamento implantados na cidade. Como todos os serviços que chegam até as favelas, a rede de água só foi instalada na região graças a luta de pessoas como Dona Miltes, João Régio, José Pedro e Antônio Taú (CRUZ, 2009, p. 27).

Como podemos empreender, de tom intimista e, em certa medida, militante, Cruz (2009) desvela característica comum aos moradores do Morro, os quais acreditam que iniciativas políticas que beneficiam o Morro só são obtidas com muita luta dos residentes do local. Eis abaixo falas de dois participantes. Um de 40 anos; e outro, de 51, com quem conversei, logo da minha entrada em campo, pertencentes à rede de relacionamentos de meus alunos, que reiteram a minha afirmação. Conversando com eles sobre a qualidade de vida no Morro, em frente à porta da casa de um aluno meu, em diálogo descontraído e sem propósito definido, apontaram-me as deficiências e culpabilizaram a ineficiência dos políticos. Ao perceber o rumo da conversa, pedi-lhes que fosse gravada.

(...) Oh, você já viu, NÉ? Pra gente aqui é tudo difícil. Quer ter as coisas aqui? AQUI? Então, vai atrás de quem você votou e enche a paciência dele. Porque pedir voto, eles vêm. Depois somem e não voltam mais.

(...) Ah, eu já corri muito atrás, já sofri DEMAIS. Agora estou velho. Tem que deixar esses meninos novos vencerem essas politicagens da vida. Já fiz minha parte. Já consegui muita coisa pra mim e pra casa dos vizinhos (informação verbal)¹⁸.

Desde os anos 90, a população tem se envolvido nos Orçamentos Participativos, alcançando conquistas importantes, tais como, a abertura, o alargamento e a pavimentação de becos diversos, além da elaboração de seu Plano Global Específico.¹⁹

¹⁸ Diálogo da pesquisadora com dois conhecidos de seus alunos, gravado no dia 27 de julho de 2012.

¹⁹ **O Plano Global Específico - PGE** é um instrumento de planejamento da prefeitura que norteia as intervenções de reestruturação urbanística, ambiental e de desenvolvimento social nas vilas, favelas e conjuntos habitacionais populares. Consiste em um estudo aprofundado da realidade dessas

2.5.1 O processo imigratório

O processo de formação do Morro do Papagaio, tal qual o conhecemos hoje, intensificou-se nas décadas de 60 e 70, quando do desenvolvimento da urbanização, na qual o êxodo rural e a promessa de uma vida melhor tornaram-se motivação para mudanças geográficas das famílias menos abastadas da sociedade.

A propósito, abro um parêntesis para análise desse fenômeno histórico. Conforme salienta Rigotti (1994), o processo de industrialização denota, dentre outros fatores, uma marcada divisão de trabalho entre campo e cidade, favorecendo a última. Isso ocorre em virtude do incipiente poder aquisitivo da população rural, tendo como origem fatores históricos, e da valorização de atividades dos setores secundários - que transformam as matérias-primas (produzidas pelo setor primário) em produtos industrializados (roupas, máquinas, automóveis, alimentos industrializados, eletrônicos) - e dos setores terciários - ligados ao fornecimento de serviços (comércio, educação, saúde, telecomunicações, seguros, transporte, serviços de limpeza, serviços de alimentação, turismo, serviços bancários e administrativos, transportes) -, em detrimento das atividades primárias, relacionadas à produção por meio da exploração dos recursos da natureza.

Especificamente, no Brasil, as modificações no cenário econômico, político e social culminaram com um ritmo mais intenso de urbanização no país a partir da década de 70. Mata (1980) *apud* Rigotti (1994) sugere que no período de 1950-68 houve uma atenuação das diferenças entre as rendas *per capita* entre as zonas urbana e rural. O fato não revelou, entretanto, melhora no quadro do trabalhador rural, e sim, uma

áreas, considerando os aspectos urbanísticos, socioeconômico e a situação jurídica do terreno. O objetivo principal do PGE é apontar os caminhos para a melhoria da qualidade de vida nesses locais e integrá-los ao conjunto da cidade, sendo uma fonte de referência no contexto de uma política de investimentos progressivos, visando à consolidação definitiva dos núcleos e à superação das fases de intervenções pontuais desarticuladas. Disponível em: <portalpbh.pbh.gov.br.> Acesso em: 16 jul. 2013.

transferência expressiva de cidadãos agrícolas para as atividades urbanas, reflexo das migrações rurais-urbanas.

Essa mobilidade rural-urbana, marcada geralmente por uma visão idealizada da vida na cidade, ocasiona repercussões na estrutura familiar e individual, conforme sugere Cardia (1998). As imagens que os migrantes geralmente detêm da cidade, mostrando-a como uma referência melhor do que a que construíram do campo, são progressivamente desfeitas quando da sua chegada em zona urbana, frente à frustração de suas expectativas.

A falta de preparo e de qualificação para o exercício de funções profissionais que demandam o domínio de outros códigos culturais e de mais anos de escolarização impede o processo de mobilidade ocupacional e frustra as aspirações de ascensão social. Assim, o fato de os migrantes perceberem as mudanças e suas condições reais diante delas frente à vida na cidade os impulsiona a se ajustarem à nova ordem social urbana.

A título de exemplificação, uma das moradoras do Morro do Papagaio, Maria da Conceição, de 58 anos, passou pelo processo de migração para o Morro do Papagaio justamente nessa época. Segundo Maria da Conceição, cansada da vida na roça (Jaíba-MG), onde trabalhava desde os sete anos no *serviço pesado*, que significava desenvolver atividades domésticas em casas de famílias mais abastadas da região, aos 16, procurou *uma vida melhor* e veio para Belo Horizonte com a melhor companhia de todas: *Deus*.

(...) *Aí eu desci na BR. Aí andei, andei, tipo assim, pessoa que não tem rumo, sozinha. Aí quando eu vou andando na rua, assim, eu encontrei uma moça e perguntei: "Oh, garota, você não sabe quem está precisando de empregada, não?" Eu cheguei da roça agora, não tenho nem onde ficar. (...) Tive sorte (...) (informação verbal)²⁰.*

Ao ser questionada se, passadas quatro décadas na cidade grande, ocupando quase sempre a função de empregada doméstica, ou seja, a mesma de sua cidade de origem, ela acredita que a mudança para Belo Horizonte realmente cumpriu sua

²⁰ Depoimento de uma das moradoras do Morro do Papagaio gravado no dia 17 de dezembro de 2012.

expectativa de *uma vida melhor*, Maria da Conceição respondeu, reticente: “Acho que sim.”²⁰ Compreendo essa reticência como uma imagem paradoxal construída por ela da cidade. Conforme Maria da Conceição mesma disse, “*Aqui, a gente ganha pouco, né? Mas pelo menos tenho meu teatrinho, meu binguinho, a menina ((neta)) consegue estudar direito, essas coisas.*”²⁰

Se, por um lado, a história de Maria da Conceição continuou marcada pelo processo de exclusão, tendo ela vivido à margem econômica, social e cultural do grande centro de Belo Horizonte, por outro, seus valores culturais foram redefinidos com base nos novos grupos de vizinhos e amigos, encontrados no Morro do Papagaio. Ademais, o lazer e a educação foram apontados por ela como fatores que justificaram o não atendimento das expectativas quanto à melhora econômica. Importante salientar que entrevistei vários moradores do Morro, como Maria da Conceição, quando na minha entrada em campo. Optei, contudo, por focalizar para a análise do letramento literário apenas três participantes de pesquisa.

2.5.2 *Morro ou aglomerado?*

Várias são as palavras que nomeiam o local onde realizei minha pesquisa: comunidade, morro, favela, aglomerado. Junto a cada uma delas, une-se uma série de representações da região. Busco, então, discutir nesta seção o emprego de certos vocábulos em detrimento de outros.

Como já mencionamos (CRUZ, 2009), no início da ocupação da área, as crianças costumavam soltar pipas no topo do morro, inspirando o nome do lugar. A origem lúdica do nome, entretanto, foi relegada ao segundo plano principalmente nos anos 80, quando o Morro do Papagaio passou a ser associado ao crime e ao tráfico de drogas. Esse estigma de violência dificultou a vida dos moradores para além do Morro. De acordo com Cruz (2009), ao preencherem cadastros em lojas e fichas de emprego, muitos residentes alteravam o local de moradia, na tentativa de minimizar os preconceitos que sofriam.

As situações narradas por Cruz (2009) parecem ser justificadas por Gondim (1982), o qual afirma que o estigma não se limita a um espaço geográfico, mas se relaciona a uma situação de pobreza e de subordinação na estrutura social. Esse estigma,

associado à pobreza e ao crime, pode influenciar os mais diferentes aspectos da vida dos moradores, como a busca por empregos, o envolvimento amoroso, a relação com a polícia e relacionamentos cotidianos com outras pessoas.

No que se refere a minha pesquisa, compreendo os termos *comunidade* e *aglomerado* como eufemismo para a concepção estereotipada que se tem de *favela* e do *morro*, construída também pelo processo histórico de violência e de exclusão social. Aliás, o vocábulo *comunidade*, utilizado por mim algumas vezes, quando do início de minha participação em campo e a palavra *aglomerado*, adotada pelo poder público, mostraram-se, a meu ver, como alternativas simbólicas viáveis ao processo de estigmatização.

Atualmente, a tentativa é de reforçar os aspectos positivos do Morro, sobretudo no que se refere à cultura, na intenção de valorizar a favela e continuar nos avanços de infraestrutura e socioeconômicos.

Nos últimos 10 anos, a ação de grupos sociais e a melhoria das condições de vida devido ao aumento da escolaridade e da empregabilidade dos jovens ajudaram a reduzir os números do crime. [...] Mesmo com a tranquilidade aparente, as drogas continuam sendo destrutivas para o Morro. [...]. O consumo de crack é um problema de saúde pública em várias partes do país, não sendo diferente no Morro do Papagaio. (CRUZ, 2009, p. 56-57).

Pelas razões anteriormente expostas, de valorização do Morro e de atenuação de estigmas relacionados à favela, os moradores parecem adotar e reforçar os termos *morro* e *favela*, não só em suas vidas cotidianas dentro do Morro, como também fora dele. Aliás, em evento datado de maio de 2013, o qual eu presenciei como ouvinte, cujo objetivo se baseou em discutir a arte nas favelas e em expor as produções artísticas de lá originadas, saí com a sensação de que os residentes que encabeçam as iniciativas culturais do Morro têm grande interesse em atenuar os preconceitos advindos das palavras *favela* e *Morro*, algumas vezes transmitido e reiterado pelos próprios moradores.

O próprio título do fórum *Favela é arte* (FIG. 2 e 3), embora tenha gerado discussão entre os membros que compunham um grupo de trabalho (*Favela é arte* ou *favela tem arte?*), sugere que não há qualquer tentativa de se modificar o uso corriqueiro do termo

que nomeia a região. Ao contrário, as estratégias parecem ir em outra direção: a de reiterar seu emprego, minimizando os aspectos negativos que ele carrega.

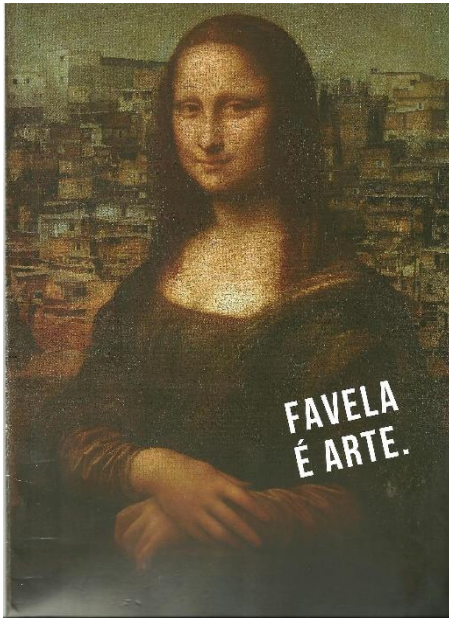


FIGURA 2 - Capa do material distribuído durante o Fórum (esquerda)

FIGURA 3 - Certificado pessoal de participação no Fórum (direita)

Fonte: Fórum Favela é Arte

Após essa breve descrição do lugar onde coletei os dados para análise, passo para a discussão dos procedimentos metodológicos que me auxiliaram a olhar para esses dados.

2.6 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS UTILIZADOS DURANTE A COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Ao longo na minha inserção em campo, lancei mão de algumas ferramentas fundamentais para a construção de dados, a saber: as notas de campo, entrevista semiestruturada e conversas informais registradas em áudio e registros em fotografias. No que toca à primeira, o registro das notas de campo foi realizado, principalmente, logo após as minhas saídas do Morro do Papagaio, em ruas vizinhas à região, de forma que eu tentasse preservar de maneira mais fidedigna possível os detalhes de cada situação.

Além de relatos objetivos, registrei também sensações e sentimentos frente a certas experiências por mim vivenciadas, por acreditar que as minhas anotações de cunho

subjetivo, junto aos dados das entrevistas e conversas informais, auxiliariam a compor um arcabouço de dados interessante para análise. Trata-se da relação êmico/ético (VAN LIER, 1989) a que me refiro.

Em relação à segunda ferramenta - entrevista semiestruturada e conversas informais -, busquei privilegiar os relatos da trajetória leitora desses indivíduos, buscando considerar fatos e situações importantes em suas vidas pessoais e profissionais que poderiam ter influenciado essa trajetória. Para alcançar tal objetivo, recorri a Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), os quais salientam que as entrevistas cujas intenções são as de recuperar as histórias de vida dos participantes caracterizam-se por trazer à tona elementos do passado e associá-los ao presente.

Ao retomar as suas lembranças, os participantes recuperam também vivências relevantes e podem, assim, “modelar e desfigurar as recordações, a partir do contexto presente.” (AMADO; FERREIRA, 1996, p. 85). Dessa forma, objetivei compreender os possíveis projetos de vida pensados pelos próprios participantes, quando do seu contato com a produção literária.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se por um grau somente relativo de estruturação prévia. Portanto, construí um roteiro com algumas categorias elaboradas *a priori*, a saber: a vinda da família ao Morro do Papagaio, a presença do escrito nas diversas fases de vida do participante (infância/adolescência/maturidade), a ocupação profissional e o grau de escolarização de cada membro da família, a presença de alguma cultura do escrito na casa do entrevistado, as instituições com as quais o participante manteve ou mantinha vínculo à época da entrevista, e as atividades consideradas prazerosas e/ou de lazer por esse participante.²¹

Para a realização da entrevista, levei comigo bagagens teóricas propiciadas por Spradley (1979) e Bourdieu (1998) que, no meu entendimento, buscam, cada um a sua maneira, humanizar a relação entre entrevistador e entrevistado. O primeiro

²¹ Contudo, as entrevistas extrapolaram a mera pergunta-resposta a essas questões. Outras temáticas, jamais imaginadas por mim quando da elaboração do roteiro, vieram à tona. Algumas delas serão elucidadas na presente pesquisa. Outras hão de ser trabalhadas em futuros projetos acadêmicos, já que não cabem no objeto da tese.

estudioso sugere que a entrevista etnográfica compartilha características de uma conversa amigável. A minha tentativa mostrou-se sempre esta: a de conduzir o diálogo com naturalidade. Em meio a esse processo, surgiram alguns obstáculos. Destaco uma situação inusitada que evidenciou a complexidade do processo de inserção no campo. As relações de amizade, que tendem a minimizar a violência simbólica, acabam também por dificultar a transposição *ênico/ético* (VAN LIER, 1989) do papel da pesquisadora.

Um dos participantes de pesquisa, Luzia, fazia parte também do meu universo de relações profissionais. Víamo-nos todos os dias e já trocávamos algumas palavras de cunho pessoal. Uma conversa gravada foi realizada às vésperas de uma festa comemorativa da escola onde ambas trabalhávamos. Destaco um trecho do diálogo para que o leitor possa perceber a que me refiro.

P (Pesquisadora): (...) Eh, você, você, acha que, que, foi assim, que, ela ((sua filha Jaqueline)) gostou de ler, passou a ler?

L (Luzia): Ah, com certeza. Pra gente, não só pra gente, para o Morro em geral sabe, a religião, o papel da religião é MUITO importante na questão da leitura, da escrita. QUALQUER RELIGIÃO. Eu lembro, sabe, desde pequena, eu te falei, NÉ?/ Outro dia, naquele outro dia que você veio aqui. Nossa, foi o padre Matos que ficava lá, me, me, incentivando, me fazendo ler, me fazendo, me cobrando para casa. É assim até/ nossa, você já fez até unha, NÉ? EU não fiz nada ainda.

P: Eu fiz hoje de manhã. Você faz aqui mesmo no Morro?

L: É, tem um salão ótimo aqui. Um dia te levo lá. Você já escolheu sua roupa?

P: Já, eu tive que comprar, né? É bom que vou com a mesma no Réveillon.

L: Vem cá ver se essa minha aqui está boa. ((levou-me ao seu quarto e permaneci no local por mais 40 minutos, sem que nenhuma conversa em torno da temática da pesquisa fosse restabelecida. Em seguida, fui embora)) (informação verbal)²².

Em determinados episódios, o grau de aproximação do participante, como nesse, afetou negativamente a condução da entrevista, já que o foco do trabalho fora perdido, dado o grau de familiaridade entre pesquisador e pesquisado. Em alguns momentos, tornou-se necessário meu afastamento temporário como ocorreu comigo em relação à Luzia (permanecia, por exemplo, uma semana sem vê-la), de maneira a recuperar a estabilidade do jogo de distanciamento e familiaridade.

²² Diálogo entre a pesquisadora e Luzia, uma das participantes da pesquisa em campo no dia 21 de dezembro de 2012.

Quanto às conversas informais registradas em áudio e às fotografias, buscaram aprofundar questões oriundas das entrevistas e aproximar o leitor da realidade experimentada por mim ao longo da pesquisa de campo, respectivamente. No que tange ao registro de imagens, priorizei aquelas que poderiam exemplificar eventos e práticas de letramento a serem examinados ao logo desta pesquisa. As dificuldades não acabaram tão logo terminaram as entrevistas. O processo de transcrição mostrou-se tão ou mais complexo do que a energia despendida para que eu estabelecesse com os participantes de pesquisa uma *comunicação não violenta* (Bourdieu, 1998).

2.6.1 Transcrição e análise de dados

No processo de transcrição das entrevistas, optei por utilizar alguns sinais convencionados, sugestões de Marcuschi (1991, p. 10-13), com adaptações, os quais sintetizo no QUADRO 1. Importante salientar que de Marcuschi (1991) não herdei a lógica de sua transcrição, apenas assumi alguns de seus sinais. Além disso, tendi a me aproximar da *Língua Culta da Língua Portuguesa*, suprimindo termos tipicamente orais, tendo em vista que o estudo da variação linguística não era foco da pesquisa e tendo em mente os potenciais leitores da tese, que se beneficiarão de uma leitura com maior fluidez. Portanto, por exemplo, *tendi* foi substituído por *entendi*, assim como *num podi*, por *não pode*. Baseei-me, aliás, na própria fala de Marcuschi:

Não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais são os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados (MARCUSCHI, 1991, p. 9).

Procurei considerar essa simplicidade da transcrição dos eventos de letramento observados ao longo de minha presença em campo (QUADRO 1).

QUADRO 1
Representação dos elementos da conversação

Elementos da conversação	Sinais
Sobreposição de falas	() (ligando as duas falas)
Pausas na fala	(+)
Dúvidas na transcrição	(incompreensível)
Truncamentos bruscos da fala	/ (barra)
Ênfase ou acento forte	LETRA MAIÚSCULA
Entonação de interrogação	?
Entonação de exclamação	!
Alongamento de vogal	: (dois-pontos)
Silabação	- (hífen)
Comentários da pesquisadora	(()) (entre dois parênteses)
Pausas preenchidas ou sinais de atenção	Eh, ah, ahã, ih, uhum
Fala relatada	" " (Entre aspas)
Transcrição parcial	(...) (reticência envolvida em parênteses)

Fonte: MARCUSCHI, 1991, p. 10-13.

Quanto à análise e interpretação de dados, orientei-me pelos parâmetros de Wolcott, explicado anteriormente (1994).

QUADRO 2
Síntese do processo de entrada e permanência em campo

	Período de permanência em campo	Frequência semanal	Locais Visitados	Data da 1ª visitação	Data da Entrevista semiestruturada e do retorno	Duração da entrevista e do retorno²³
P R I M E I R A S A N D A N Ç A S	27 de julho de 2012 até 8 de agosto de 2012	7 dias ao todo	(1) Casa de Maria Emília e Deise (2) Biblioteca Pública (3) Casa dos Pavonianos (ordem da religião católica) (4) Grupo de Amigos da Criança - GAC (5) Igreja Pentecostal de Jerusalém (6) Casa do Beco (7) ASSPROM - Associação profissionalizante do menor	(1) 27 de julho de 2012 (2) 28 de julho de 2012 (3) 30 de julho de 2012 (4) 01 de julho de 2012 (5) 06 de agosto de 2012 (6) 07 de agosto de 2012 (7) 08 de agosto de 2012		
T A T I A N A	9 de agosto de 2012 até 25 de janeiro de 2013	3 vezes semanais	A. Casa do Beco B. Escola Municipal Augusto dos Anjos C. Ambiente doméstico	A. 9 de agosto de 2012 B. 9 de novembro de 2012 C. 15 de setembro de 2012	a) 22 de setembro de 2012 b) 25 de janeiro de 2013	a) 2 h e 25 min b) 40 min
L U Z I A	a) 21 de dezembro de 2012 b) 09 de janeiro de 2013 a 27 de julho de 2013	4 vezes semanais	A. Ambiente doméstico B. Igreja Batista Paz e amor	A. 09 de janeiro de 2013 B. 04 de fevereiro de 2013	a) 30 de janeiro de 2013 b) 14 de julho 2013	a) 2h e 10 min. b) 1h e 5 min
M A T H E U S	a) 17 de setembro de 2012 a 24 de dezembro de 2012 b) 03 de março de 2013 a 30 de abril de 2013 c) 01 de julho de 2013 a 30 de julho de 2013	3 vezes semanais	A. Ambiente doméstico B. Ambiente digital C. Casa da ex-professora de Matheus	A. 17 de setembro de 2013 B. 02 de outubro de 2012 C. 20 de outubro de 2012	a) 17 de setembro de 2012 b) 16 de julho de 2013	a) 1 h e 50 min b) 30 min

Fonte: Registros da autora.

²³ No retorno das entrevistas, os participantes, se quisessem, poderiam ler as transcrições, alterar e acrescentar dados, além de explicar algum ponto que ainda não havia sido completamente esclarecido por mim.

Foco, assim, no capítulo a seguir, a continuidade desse processo das minhas inserções primeiras em campo.

CAPÍTULO III - DO OLHAR PARA O MORRO AO OLHAR DO MORRO

“Comunidade não, professora. É Morro mesmo. Favela.”

Maria Emília

3.1 A CONSTRUÇÃO DO MEU IMAGINÁRIO ACERCA DO MORRO

Esta seção será dedicada a problematizações de questões desveladas pela minha inserção em campo, quando, mais profundamente, dediquei tempo e esforços a três participantes de pesquisa, a saber: Tatiana, 10 anos, Matheus 15 e Luzia, 32. Aliás, quando conversei com meus alunos sobre a possibilidade de desenvolver essa pesquisa, cuidei para não usar a palavra *Morro*, já que, na minha concepção, o vocábulo por si só detinha caráter preconceituoso. Contudo, o suposto cuidado na escolha vocabular exteriorizou, na verdade, meus próprios preconceitos.

P (pesquisadora): Gente, estou pensando em fazer minha pesquisa na comunidade de vocês (...)

D (Deise): Como ASSIM? Ir LÁ? SUBIR?

P: É, uai. Estou querendo conhecer um pouco da realidade da comunidade de vocês, saber como as pessoas de lá têm lazer, se gostam de ler, essas coisas.

D: Ih, professora. Para de falar comunidade!

P: Por quê?

Maria Emília (M): Não é comunidade não, professora. É morro mesmo. FAVELA (informação verbal)²⁴.

Quando Maria Emília enfatizou a palavra *morro* e *favela*, corrigindo-me quando do meu emprego do vocábulo *comunidade*, considerei duas hipóteses que justificariam tal atitude da aluna. A primeira refere-se ao que já discuti no capítulo anterior, na seção intitulada *Morro ou aglomerado? Acreditei que a aluna participava da corrente de pensamento vigente de alguns moradores do Morro, a qual busca reforçar positivamente o ambiente das favelas, conforme nos alerta Cruz (2009). A segunda refere-se à tentativa da garota em expressar claramente a sua visão do outro, em que eu me enquadrei, inicialmente, sobre a sua comunidade. Para Maria Emília, eu era uma estrangeira no Morro.*

²⁴ Diálogo da pesquisadora com alunas da escola Padre Bolívar, Deise e Maria Emília, no dia 20 de julho de 2012.

Não consegui concluir, logo no início do campo, qual das opções seria mais fidedigna à fala de Maria Emília. Mais tarde, entretanto, em 03 de dezembro de 2013, quando já não frequentava diariamente o Morro, entrevistei a aluna, buscando resgatar um pouco de sua história pessoal. Enquanto ela relatava a sua participação nos projetos do Morro, disse-me:

Maria Emília (ME): Lá ((na casa Santa Paula)) tinha tudo, futebol, capoeira, é: reforço de para casa. Eu acho que, que pra ajudar a comunidade a /
Pesquisadora (P): AH! Então, me ajuda com uma coisa. Eu, eu, estou tentando entender uma coisa. Uma vez você me corrigiu quando eu disse comunidade. Você disse que eu tinha que falar Morro e agora você tá falando comunidade/
ME: SEI NÃO! Todo mundo fala morro aí eu falo morro, não sei por que eu falei comunidade.
P: Você acha que +, você sofre preconceito? Você acha por falar que mora no Morro?
ME: Claro, né! Melhorou, mas até hoje sofro, na escola, por exemplo. ((falarei desse ponto posteriormente))
P: Entendi. E você acha que muda falar comunidade ou morro? Se você falasse comunidade, você acha que as pessoas teriam menos preconceito, por exemplo?
ME: Não, porque todo mundo sabe que onde é que é o Morro do Papagaio. Mas, assim, vamos supor, que eu estou em outro Estado, sei lá, se eu falar Comunidade do Papagaio, eu acho que é melhor (...) (informação verbal)²⁵.

Maria Emília não parece ter consciência do que poderia significar o emprego da palavra *morro* no contexto atual da região, onde moradores engajados politicamente desejam que os residentes se utilizem do vocábulo como recurso para reforçar uma identidade positiva do Morro. Isso refuta a primeira hipótese pontuada por mim, levando-me a discutir a segunda, explicitada no próximo parágrafo.

Junto às minhas lembranças do Morro, enumeradas na apresentação, alguns medos também foram despertados, quando da minha entrada no local de pesquisa. Na tentativa de encobri-los, tentei, utilizando-me de eufemismo, caracterizar aquele meio como *comunidade*. Contudo, aos ouvidos de Maria Emília, reproduziu-se aí um preconceito meu e, talvez, ao afirmar o que afirmou, categoricamente, quisesse desvelar para mim minhas concepções do Morro, até então negativas. Essa minha visão, que representou para a adolescente a concepção do *outro*, incomodou-a, porque ela

²⁵ Entrevista da pesquisadora com aluna da escola Padre Bolívar, Maria Emília, no dia 03 de dezembro de 2013.

percebeu meu preconceito; preconceito esse a que ela é submetida em várias ocasiões, principalmente na escola.

Contudo, se no contexto dessa escola e de Belo Horizonte, Maria Emília se sente resignada a aceitar o título de moradora do Morro do Papagaio, porque todos conhecem o local, ela preferiria para si outra identificação, caso houvesse a possibilidade: *“Mas, assim, vamos supor, que eu estou em outro Estado, sei lá, se eu falar Comunidade do Papagaio, eu acho que é melhor (...).”*²⁶ A palavra comunidade, então, não só para mim, como também para Maria Emília, serviria de caminho simbólico alternativo ao processo de estigmatização (GONDIM, 1982).

Seguindo a mesma perspectiva de mostrar a minha relação inicial com o Morro, narro a situação datada de 07 de agosto de 2012, registrada em diário de campo, também escrevo sobre minhas preocupações:

Sempre dei carona aos meus alunos até a entrada do Morro, para que não subissem a Avenida Nossa Senhora da Penha a pé. A sensação de entrar no local com o automóvel me stressou um pouco, porque senti que estava sendo observada pelos pedestres que transitavam nas estreitas ruas. Tentei culpar meu receio pelo meu medo de dirigir em ruas pequenas, depois da insegurança causada pelo acidente que havia sofrido meses antes, e esconder meu medo real de ser assaltada. Paramos (eu e minhas alunas) o carro em uma das entradas do Morro, próximo a um Posto Policial. Nessa altura, havia combinado com o meu pai, a pedido meu, que sempre ligaria para ele três vezes. Na minha entrada no Morro, no meio da tarde, às 14:00, impreterivelmente, e na saída do local. Assim que o fiz, as quatro alunas que me acompanhavam começaram a rir de mim, dizendo ironicamente coisas do tipo: “Que isso! Quantos anos você tem? Papai, posso subir no Morro? Oh, papai, deixa!”. Fomos à casa de uma delas que trocou o jeans por um short bem curto. Almocei com duas em um pequeno restaurante da comunidade. Fiquei chocada ao saber que, nas sextas-feiras, elas geralmente não almoçam, porque saem mais cedo da escola. Nos outros dias, a escola fornece alimentação.

Tive uma sensação estranha ao me sentir extremamente segura com as minhas guarda-costas de 13 e 14 anos. O tempo todo me referia a elas como “guias”, mas sabia na intimidade que o título não se resumia a isso. Fiz questão de não tirar o crachá da escola e fiquei ainda mais tranquila quando uns rapazes mexeram comigo e disseram: “Nossa, que professora mais gata!”. Ufa! Eles sabiam que eu era professora daquelas alunas que me acompanhavam e que continuavam com a roupa do uniforme. Portanto, não me incomodariam com qualquer outra atitude. Durante o almoço, encontramos dois alunos que também estudam na escola, mas que já estavam na unidade em que os alunos mais abastados estudavam. Deise disse: “Olha o Matheus! Ele lê muito!”. Conversei com ele, nunca fora sua

²⁶ Entrevista da pesquisadora com aluna da escola Padre Bolívar, Maria Emília, no dia 03 de dezembro de 2013.

professora. Sabia por falas de colegas que era um bom aluno. Perguntei se poderia ir a casa dele depois (informação verbal)²⁷.

O medo inicial de frequentar locais no Morro sem a presença de minhas alunas revelou a minha dificuldade pessoal de criar novas explicações para velhas perspectivas. De alguma forma, embora inconscientemente, não consegui esconder as dúvidas percepções do Morro: Maria Emília e Deise perceberam minha reticência e ironizaram a minha fala, conforme salientado anteriormente: *“Que isso! Quantos anos você tem? Papai, posso subir no Morro? Oh, papai, deixa!”*²⁶. Àquela época, ainda embebida pelos discursos estereotipados e experiências rasteiras com o local, ainda olhava para o Morro como um turista olha pela primeira vez um país estrangeiro.

Essa concepção foi reforçada também pelos discursos docentes da escola onde trabalhava. Lá, tínhamos sérios problemas, tanto de ordem disciplinar, quanto de ordem acadêmica. Lembro-me bem de uma situação em que Paulo, com seus treze anos, foi encontrado fumando maconha dentro do banheiro feminino, com algumas colegas suas. Como nutria por ele um afeto especial e acreditava que o adolescente poderia melhorar o comportamento, de modo a adequar-se à exigência da escola, conversei com a direção, sem sucesso, para que ele não fosse expulso. Além disso, recordo-me ainda dos relatos de algumas alunas minhas com quem tinha mais liberdade. Elas narravam suas vivências sexuais, aos onze, doze anos, o que me deixava perplexa. Por fim, relembro os relatos da assistente social da escola, que frequentemente narrava para os professores casos de estupro e de violência doméstica.

Daí adveio minha preocupação em avisar meu pai sobre meus passos naquela região. Não sabia o que esperar, mas no meu imaginário havia lá algumas pessoas com caráter duvidoso. Cuidei, então, para que os moradores do local soubessem que não me encontrava sozinha, que carregava junto a mim laços familiares e institucionais os quais transcendiam os limites do Morro. Essa ótica pré-concebida em relação ao campo não impediu a realização do trabalho. Exigiram de mim, na verdade, uma proposta ainda mais apurada de reflexividade, em que busquei problematizar as relações construídas anterior e posteriormente ao contato com os participantes da

²⁷ Trecho do diário de campo da pesquisadora do dia 07 de agosto de 2012.

pesquisa. Então, concordo com Aranha e Martins (1993) quando salientam que, se não enxergamos o outro como um participante de conhecimento, sempre deteremos o olhar de um estrangeiro para a realidade, o que destoia da abordagem etnográfica, escolhida para ser a metodologia de pesquisa.

Essa compreensão da realidade desafiou hipóteses e permitiu que eu enxergasse mais fidedignamente aqueles que me cercavam cotidianamente. Esse *ver* no sentido *strictu* do termo demandou a superação da crise de compreensão alicerçada sobre meus preconceitos, concernentes a referências de outrem, pouco ou nada verossímeis com o campo de pesquisa. Avaliar-me continuamente, portanto, mostrou-se basilar para a transposição de possíveis obstáculos iniciais (ARANHA; MARTINS, 1993).

Portanto, a proposta de abordagem no processo de doutorado foi o de afastá-lo de algumas pesquisas que tendem a transformar diferenças e assimetrias em desigualdades. Quando esses trabalhos acadêmicos referem-se às camadas populares, nos quais incluo a minha pesquisa de mestrado, o reconhecimento do outro pelo pesquisador torna-se ainda mais complexo, em virtude de que tendemos a compreendê-lo como carente, tanto sob o ponto de vista material, quanto simbólico. Aliás, Cris do Morro, músico e morador do Morro desde os cinco anos, parece corroborar tal afirmativa:

A expressão comunidade carente é preconceituosa. Acredito em comunidade em avanço. A partir do momento que vejo a mãe acordar cedo, deixar seu filho na creche ou escola e ir para o trabalho, ela já está avançando, pensando na frente. Ela não está em casa deitada, carente (informação verbal)²⁸.

Outra discussão merece espaço. Interessante notar que minha entrada em campo ocorreu com a minha identidade de professora: “Ih, professora.” (informação verbal)²⁹. E como vimos no meu diário de bordo, nas primeiras visitas, eu usava o crachá da escola onde eu ministrava aulas.

²⁸ Depoimento de um dos moradores do Morro do Papagaio em 30 de agosto de 2013.

²⁹ Fala de Maria Emília em 20 de julho de 2012.



FIGURA 4³⁰ - Início de uma das práticas de letramento realizada em sala de aula
Fonte: Arquivo pessoal

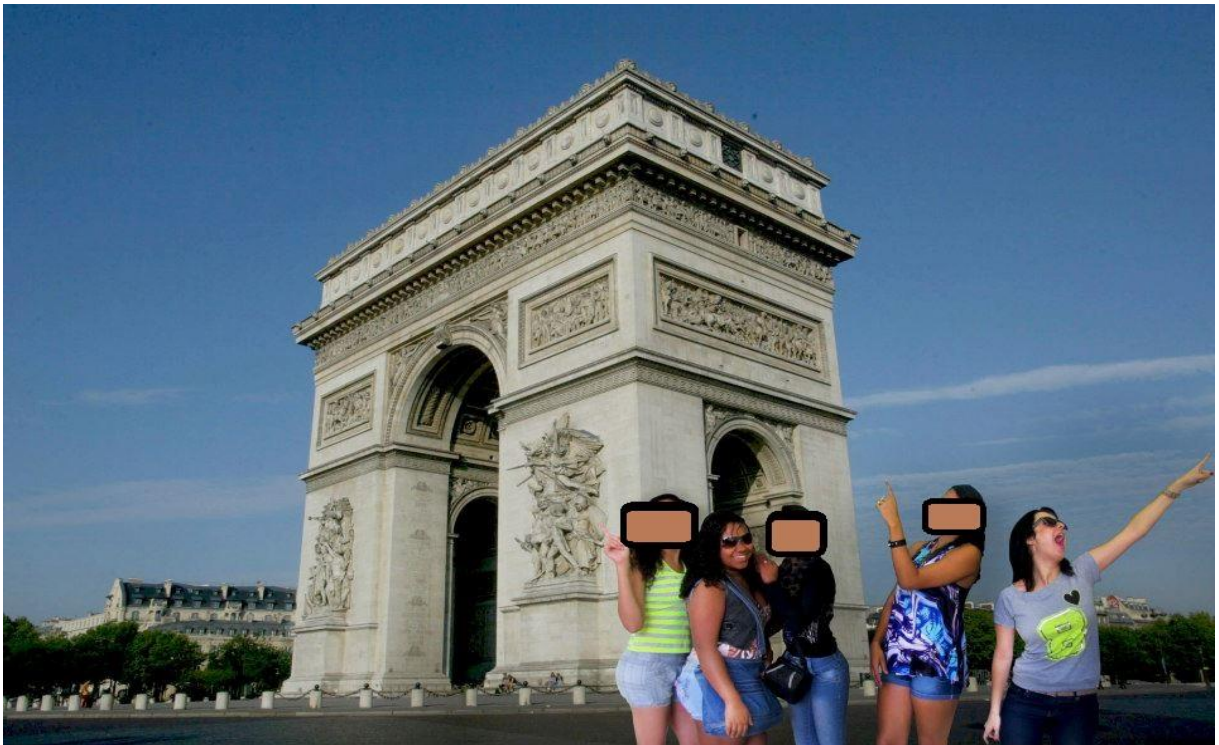


FIGURA 5³¹ - Prática de letramento escolar realizada na disciplina de Língua Portuguesa.
Fonte: Arquivo pessoal

³⁰ Começo de uma das práticas de letramento realizada em sala de aula, mostrando que os meus primeiros contatos com o Morro ocorreram em virtude do meu papel social como professora. Da esquerda para a direita, Maria Emília se encontra no segundo lugar; em último, eu.

³¹ Prática de letramento escolar realizada na disciplina de Língua Portuguesa na escola Padre Bolívar, em que foi solicitado que os alunos trabalhassem com o gênero *Relato de viagem*. Trata-se da mesma foto anterior, só que trabalhada em *photoshop*.



FIGURA 6³² - Prática de letramento com o gênero *Relato de viagem*.
Fonte: Arquivo pessoal

Se, por um lado, como professora, adentrei-me na comunidade já consciente de alguns eventos de letramento (STREET, 2012) ocorridos no Morro do Papagaio, o que se tornou possível em virtude de conversas informais com meus alunos, por outro lado, nesse contexto, entrei no local marcada por minhas concepções pré-concebidas do que seria a favela. Nesse sentido, a participação de Deise e Maria Emília nesta pesquisa mostrou-se essencial para minha inserção e permanência no campo, em virtude de que foram elas que me orientaram geograficamente em uma região por mim desconhecida. Além disso, sempre recorria a elas quando surgia alguma dúvida quanto às minhas interpretações de dados, no que se referia às instituições e aos moradores do Morro. Por essa razão, dedico uma seção à parte para ambas.

3.2 DE GUARDA-COSTAS A COLABORADORAS DA PESQUISA: MARIA EMÍLIA E DEISE

³² Mesma prática de letramento com o gênero *Relato de viagem*. Deise está à esquerda de todo o grupo. Como as fotos parecem sugerir, já havia uma rede de solidariedade estabelecida entre mim e meus alunos, anterior ao processo de pesquisa, o que facilitou o meu acesso ao Morro.

3.2 Breve contexto da escola Padre Bolívar

Conheci Maria Emília e Deise em fevereiro de 2011, na escola onde trabalhei por quase três anos. À época, Maria Emília se encontrava no 6º ano e Deise, no 7º. A escola Padre Bolívar, nomeada ficcionalmente para fins de pesquisa, atende alunos financeiramente abastados na região Centro-Sul de Belo Horizonte. Contudo, historicamente, ocupou-se também em orientar a educação formal e informal de indivíduos de camadas populares. Assim, no ano de 2011, conheci melhor a realidade da instituição.

Há duas instituições dentro de uma só unidade escolar. A primeira, onde se encontram as áreas de lazer, de biblioteca, de informática e teatro, estudam em torno de 1000 alunos, cujos pais pagam mensalidades que giram em torno de R\$1000,00. O espaço físico é grande e chamativo, o que já era conhecido por mim, uma vez que meus irmãos passaram por lá a maior parte dos anos de sua escolarização. Aliás, fui eu quem sugeri para meus pais que meus irmãos, à época com 10 e 8 anos, lá estudassem, já que, renomada e com índices altos de aprovação no vestibular, a escola parecia uma alternativa interessante para as camadas médias e altas da sociedade.

Todavia, há um anexo, chamado por todos os profissionais de Unidade II. Trata-se de um pequeno prédio de três andares dentro do espaço físico da Padre Bolívar, desconhecido anteriormente por mim, onde em torno de 100 alunos advindos do Morro do Papagaio e do Acaba Mundo ingressam para o estudo por meio de sorteio inicialmente e, a partir de 2012, por meio de processo seletivo. Esse prédio contém uma biblioteca bastante rudimentar e quase não há espaço físico para recreação. Lembro-me perfeitamente de estranhar o ambiente, logo de minha entrada como profissional da escola.

As reclamações dos alunos dessa unidade são constantes. Questionam a direção e os professores quanto à obrigação de terem que usar uniforme diferente dos demais estudantes, à impossibilidade de frequentarem os momentos festivos junto aos alunos *ricos* e à precariedade do espaço físico do prédio em relação ao da primeira unidade.

Ademais, relatam constrangimentos por que passam em função do comportamento de alguns alunos da Unidade I.

Certa feita, os nossos estudantes usufruíam da quadra poliesportiva na aula de Educação Física, quando chegaram os alunos da Unidade I. Os primeiros tiveram que se retirar imediatamente do espaço, mesmo com o agendamento antecipado do local pela professora dessa disciplina. Deise, ao chegar à sala para a aula de Língua Portuguesa, disse-me que ouviu os seguintes comentários dos educandos financeiramente privilegiados: “A gente que paga a escola de vocês. Vocês que têm que sair”; “Olha os pintinhos amarelinhos” ((fazendo alusão ao uniforme amarelo dos estudantes da Unidade II, que se diferencia drasticamente do uniforme dos alunos da Unidade I)) (informação verbal)³³.

Importante destacar que, com exceção das professoras de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e das professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental, todos os outros docentes pertenciam às duas unidades. Quanto aos materiais disponibilizados - livro didático, por exemplo - são geralmente diferentes daqueles adotados pelos professores da Unidade I, salvo nos casos em que o docente solicita o mesmo livro.

A tentativa de integração entre as unidades ocorre ao final da 8ª série, quando a equipe técnica e os professores decidem o futuro de cada aluno da Unidade II: ou serão retirados da escola para cursarem os anos finais do ensino regular em uma escola pública ou serão indicados para continuarem seus estudos na Unidade I, agora de forma integrada com os demais estudantes. Importante relatar que, até minha saída da escola, no meio do ano de 2013, a repetência de alunos oriundos da Unidade II que cursaram as séries seguintes na Unidade I chegava ao índice de quase 100%. Apenas Matheus e outra aluna, oriundos da Unidade II, e que agora cursavam as séries na Unidade I, continuaram seu processo de escolarização sem qualquer reprovação.

³³ Relato de Deise referente aos comentários dos alunos mais privilegiados financeiramente da escola Padre Bolívar.

Se levarmos em conta os aspectos como os assinalados acima (divisão espacial, diferença em uniforme e material didático, por exemplo), podemos considerar que essa escola interioriza e institucionaliza a desigualdade social e o processo de segregação socioespacial, observados em qualquer espaço urbano brasileiro, contrariando a lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,³⁴ que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No Artigo 3º, afirma-se que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. garantia de padrão de qualidade;
- X. valorização da experiência extraescolar;
- XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII. consideração com a diversidade étnico-racial.

No meu entendimento, ao menos três desses itens, o I, o X e o XII não são cumpridos pela escola, uma vez que o *apartheid* institucionalizado na Padre Bolívar não garante as mesmas condições de permanência na escola entre os alunos das unidades I e II; desvaloriza a bagagem extraescolar dos alunos advindos das camadas populares; e não abarca a diversidade entre alunos de distintas camadas sociais (que, no Brasil, é fortemente marcado pela diversidade étnico-racial).

Foi nesse espaço institucional que conheci as alunas Maria Emília e Deise, com resultados e comportamentos escolares bastante distintos. À época de nossa última

³⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 abr. 2015.

entrevista, em meados de dezembro de 2013, Maria Emília se encontrava animada com a certeza de, no próximo ano, cursar a 9ª série na Unidade I. Quanto à Deise, tendo repetido por duas vezes a 8ª série, foi convidada a se retirar da escola, o que a deixou bastante frustrada, sem saber qual seria seu destino escolar em 2014. As narrações abaixo, nas próximas duas seções, foram o produto dessa nossa conversa informal registrada em áudio. Ao narrar a história de ambas, busquei adotar a perspectiva pessoal de cada uma delas.



FIGURA 7³⁵ - Passeio no micro-ônibus
Fonte: Arquivo pessoal

3.2.2 Maria Emília

Maria Emília, hoje com treze anos, nasceu no Morro e morou com sua mãe até seus dois anos de idade. Durante o dia, quando sua mãe ia trabalhar, permanecia na casa de parentes paternos, o que desagradava a sua avó. Por essa razão, essa senhora passou a ser a tutora (relação informalmente estabelecida) da garota. A adolescente

³⁵ Veículo vulgarmente conhecido como *Micrinho*, que circula unicamente no Morro do Papagaio e suas redondezas, com Deise, ao meu lado esquerdo e Maria Emília, logo acima, demonstrando a minha participação na vida social do Morro.

entrou na escola com cinco anos, tendo estudado em uma instituição dentro do próprio Morro. Em seguida, por sua avó considerá-la fraca em termos de formação educacional, matriculou-a em uma unidade escolar fora do local onde moravam.

Enquanto pela manhã, Maria Emília estudava em uma instituição formal, pela tarde, permanecia na Casa Padre Bolívar, dentro do Morro, mantida pela escola de mesmo nome, cujo objetivo era oferecer atividades recreativas e de reforço escolar para os moradores, no contraturno escolar. Em 2008, a escola resolveu abrir uma unidade dentro de seu espaço formal, convidando as crianças e os adolescentes matriculados nessa Casa a estudarem na instituição, fora dos limites do Morro do Papagaio. Maria Emília passou a ser estudante da Padre Bolívar nesse contexto, aos nove anos.

A adolescente sempre se considerou boa aluna e foi incentivada a ouvir histórias desde pequena, por sua tia-avó. Além disso, sua avó sempre gostou de ler. Com os anos, deixou de apreciar a leitura, segundo ela, mesmo com o incentivo da escola e da família, já que é *muito agitada* e não tolera “passar um tempão, parada, lendo”. Ressalta, porém, que os livros solicitados pela escola nos últimos anos mostraram-se *cansativos, grandes e chatos* para ler.

Hoje não considera que estuda como outrora e justifica a mudança por sua idade: “*Não é que eu não gosto mais de estudar, mas eu cresci e surgiram outros interesses, a tecnologia (...)*” (informação verbal)³⁶. Ainda assim, considera a escola fundamental, já que é a “*base para mudar a sua estrutura ((financeira e social))*.”³⁵ Pretende concluir seus estudos na Padre Bolívar e conta com sua avó, quem muito a apoia, para futuramente cursar o Ensino Superior em Arquitetura em uma universidade pública. Embora Maria Emília tenha vontade de trabalhar, sua avó não a autoriza, porque ela valoriza, acima de tudo, os estudos.

Quando a conheci, ela estava cursando a 6ª série. Seu comportamento em sala de aula mostrava-se sempre arreado e ela não fazia a menor questão de esconder seu desafeto por mim. Tentei por algumas vezes me aproximar dela, sem sucesso. Lembro-me bem, por exemplo, que, ao terminar o ano letivo de 2011, fui abraçá-la,

³⁶ Depoimento de Maria Emília.

parabenizando-a por seu excelente resultado escolar em Língua Portuguesa. Maria Emília recusou o abraço. Sua postura desatenta e desinteressada em sala de aula não repercutia negativamente em suas notas. Maria Emília sempre foi considerada pelos professores uma boa estudante e forte candidata a continuar seus estudos, com sucesso, na Unidade I.

A nossa relação, distante dentro do ambiente de sala de aula, perdurou até meados do ano de 2012, quando comecei a conversar com meus alunos, informalmente, a respeito de minha pesquisa de doutorado. Maria Emília mostrou-se interessada em meu trabalho e, pouco a pouco, foi se tornando mais disponível para conversar comigo. No intervalo entre as aulas e no recreio, ela sempre me perguntava como transcorria minha atividade acadêmica. Por essa razão, depois de algum tempo, solicitei-lhe ajuda direta à pesquisa, o que foi prontamente atendido. Inicialmente, levou-me a sua casa, onde almocei, e em outras instituições de fomento à leitura. Aos poucos, a minha convivência com ela e com Deise dentro do Morro passou a ser cotidiana.



FIGURA 8 - Almoço na casa de Deise (à esquerda) e de Maria Emília (à direita).
Fonte: Arquivo pessoal

Durante a entrevista final com ela, em dezembro de 2013, confessou-me que, àquela época, achava-me insuportável e antipática, mas não sabia explicar por quê. Com o convívio diário, sua visão sobre mim se modificou e hoje me considera *legal*. Não ficou claro, porém, a razão do desafeto e, posteriormente, de sua mudança de

comportamento comigo. Foi Deise quem me indicou algumas possibilidades de análise, indicadas a seguir.

3.2.3 Deise

Deise, nascida em Betim (MG), e hoje com dezesseis anos, mudou-se para o Morro aos nove anos. Após a separação dos pais da adolescente, a mãe de Deise resolveu vir para Belo Horizonte e ficar mais próxima da família de seu novo marido, pai de Maria Emília. Isso as torna membros da nova família constituída. Além disso, como ela já trabalhava no centro da capital, fixar residência no Morro parecia uma boa alternativa para facilitar a vida. A adolescente já frequentava a Casa Padre Bolívar, antes de se mudar para o Morro. Entretanto, sofreu com a mudança definitiva, porque não gostava de ver o ambiente de drogas na rua e nem de ter uma casa tão próxima à dos seus vizinhos.

A escola onde estudava em Betim era extremamente fraca, razão pela qual ela, mesmo com seus nove e dez anos, não sabia ainda ler ou escrever de maneira adequada. Seus colegas, na nova escola, caçoavam-na muito, o que a fez perder ainda mais o interesse pelos livros. A grande mudança ocorreu com seu ingresso na Escola Padre Bolívar, onde aprendeu a ler e a escrever.

Com quinze anos, Deise, que passou a perceber que suas amigas da mesma idade, moradoras do Morro, começaram a trabalhar, pediu a sua mãe que lhe permitisse entrar no mercado. Dada a insistência da garota, a mãe acabou por ceder. Deise compreende que suas notas pioraram drasticamente após decidir trabalhar como caixa de supermercado no próprio Morro, durante sete horas, diariamente. Contudo, quando pensou em desistir do ofício, ao se deparar com uma eminente repetência de ano, já estava tarde demais: mesmo com esforço, não conseguiria “recuperar as notas” e ela já havia feito “muitas contas”.

Hoje está arrependida por ter tomado a decisão de desistir da escola Padre Bolívar e sua mãe, de tão decepcionada, não conversa mais sobre o assunto. Seus planos futuros são estes: continuar trabalhando durante o dia e se matricular em uma escola de ensino noturno. Quando conheci Deise, ela já repetia pela segunda vez a 7^o série.

Nossa relação sempre se mostrou próxima, *liberal*, segundo seus próprios dizeres. Por esse motivo, não se revelou tarefa complexa lhe pedir que também me ajudasse no campo de pesquisa. Aliás, como as *meio-irmãs*, como dizem Deise e Maria Emília, moram no mesmo lote, a conversa com ambas seria facilitada pela proximidade.

Em entrevista final, em dezembro de 2013, Deise afirmou que me achava meio *patricinha*, meio *nhe-nhe-nhe*, como todo o professor que trabalha na Padre Bolívar, já que, de acordo com a sua visão, são ricos. Em virtude dessa sua concepção, jamais imaginou “*que uma professora como você ((eu)) fosse subir o Morro.*” (informação verbal)³⁷.

3.2.4 Algumas reflexões sobre a minha relação com Maria Emília e Deise

Conhecer a vida de Maria Emília e Deise, assim como a espontaneidade com que discutiam os questionamentos das minhas propostas nas conversas informais registradas em áudio, permitiu-me refletir sobre as condições pelas quais ambas participaram da pesquisa. Meu intuito inicial seria apenas de elas me conduzirem ao Morro, de maneira que me protegessem de quaisquer circunstâncias desagradáveis que porventura surgissem, caso os moradores estranhassem e reagissem negativamente a minha presença no local. Enfim, foi o medo de me adentrar em uma favela, com todo o imaginário construído em torno do local, que me mobilizou a buscar ajuda em Maria Emília e Deise.

Essa ideia, de *recrutá-las* como guarda-costas, foi problematizada apenas ao final do processo de campo, quando seus papéis sociais na pesquisa alteraram-se gradativamente. Deixaram de ocupar a função de *guarda-costas* e passaram a refletir comigo sobre a minha inserção em campo. Isso só se tornou possível com a relação de familiaridade já estabelecida anteriormente na escola, como professora e alunas. Por isso, reforço o que já foi discutido no capítulo anterior, quando eu trouxe à tona Bourdieu (1998). As relações de familiaridade abriram campo para que as minhas alunas conversassem comigo com relativa franqueza. Elas, por exemplo, explicitavam abertamente sobre o que pensavam da minha figura como docente. Ademais, essa

³⁷ Comentário de Deise ao trabalho em campo feito pela pesquisadora no próprio Morro.

familiaridade permitiu que fossem minimizados os obstáculos que pudessem reiterar as diferenças entre as condições sociais e de pesquisa entre mim e Deise e Maria Emília, como podemos perceber pelo diálogo a seguir.

Em conversa informal com Maria Emília e Deise, logo nos primeiros meses de observação, ainda em agosto de 2012, pudemos trocar percepções sobre a pesquisa e sobre o nosso envolvimento em uma relação que passou a transcender os muros da escola:

Pesquisadora (P): O que você está achando de tudo isso?

Deise (D): Tudo o quê?

P: Da pesquisa, uai!

D: Ah, legal. É legal participar de uma coisa aqui no Morro. No começo, eu achei estranho você vir aqui, porque nenhum professor vem. Eu levei um susto quando você entrou lá em casa. Nem estava acreditando (...).

P: Uai, por que, não?

D: Ah, você toda Patricinha subir o Morro/ ((ironia)).

Maria Emília (M): Ah, mas você estava com medo, não estava?

P: Estava um pouco, é diferente estar aqui dentro.

M: Mas eu te FALEI que não é perigoso. Ninguém é assaltado dentro do Morro. O máximo que eles podem pensar é que você está, está comprando + droga. E aí, aí, aí + nenhum traficante vai querer te matar nem fazer nada com você.

D: Mas como está indo a pesquisa mesmo? Eu vou aparecer no livro ((tese)) ((com tom de empolgação))?

P: Uai, acho que sim, porque acabou que vocês entraram na pesquisa também, me ajudando e/ vocês querem que eu coloque o nome de vocês ou querem inventar outro nome?

M: O NOSSO, claro!

D: Maior trabalhadeira pra gente não aparecer?

P: E por que vocês acham que estou conversando com umas pessoas e não com outras?

D: Uai, porque eles gostam de ler.

P: Como você vê o Morro com relação a esse negócio de leitura, essas coisas?

M: Uai, a gente sofre muito preconceito. Os meninos riquinhos da escola ficam olhando pra gente torto. Aqui no Morro tem muita gente boa, estudada e até rica. O José da padaria mesmo, está rico e ele nem quer sair do Morro DE JEITO NENHUM (informação verbal)³⁸.

Diálogos como esse possibilitaram que os participantes envolvidos na pesquisa, inclusive eu, pudéssemos refletir sobre nossa condição no processo, em que estavam em pauta questões referentes ao protagonismo dos alunos, às camadas sociais e aos preconceitos.

³⁸ Conversa com Deise e Maria Emília no dia 10 de agosto de 2012.

Em primeiro lugar, ressalto, no diálogo acima, as palavras e as expressões *professor*, *patricinha*, *com medo* e *comprando droga* usadas pelas adolescentes nesse diálogo. Esses referentes parecem revelar o olhar de dentro do Morro para o *outro*. Para Maria Emília e Deise, os professores (outros) que trabalham na Padre Bolívar pertencem às camadas médias e altas da sociedade e eu, de acordo com sua visão, concretizo o tipo de relacionamento que essas camadas normalmente estabelecessem com o Morro: um ar de superioridade (*patricinha*), medo e compra de drogas.

Em segundo lugar, saliento a fala de Maria Emília sobre a questão do preconceito: “*Uai, a gente sofre muito preconceito. Os meninos riquinhos da escola ficam olhando pra gente torto.*” (informação verbal)³⁹. Conforme problematizado anteriormente, Maria Emília parece desejar para si outra identificação, que não seja a de *moradora do Morro*. Ao que tudo indica, por essa fala e pela proferida em conversa informal com a adolescente (mencionada no início deste capítulo), uma das grandes raízes do problema do preconceito e do desejo de ser *outro* pode residir na escola onde Maria Emília estuda, que separa, inclusive geograficamente, os alunos mais abastados financeiramente dos alunos menos privilegiados.

Em terceiro, aponto a fala de Deise: “*Maior trabalhadeira pra gente não aparecer?*” (informação verbal)⁴⁰. A adolescente, ao proferir essa fala, entra no jogo de negociação que envolve o processo de pesquisa. Ao ser solicitada para me ajudar no Morro, a garota prontamente me respondeu que sim. Em contrapartida, porém, ela quer que seu nome apareça no texto, como forma de premiá-la por todo o esforço empreendido.

No que se refere a essa reflexão, Ortner (2007) afirma que, em qualquer dimensão da vida social, há um jogo de poder, em que atuam duas dimensões. Por um lado, a primeira dimensão caracteriza-se por ser construída e organizada culturalmente em categorias que definem regras, atores e objetivos. Por outro, há o espaço de agência, em que os atores jogam com habilidade, talento e intenção. Compreendo, portanto, que embora em uma pesquisa, a princípio, os atores pesquisador e pesquisado ocupem hierarquicamente funções distintas, ao longo do processo, as suas atuações

³⁹ Comentário de Maria Emília sobre os alunos privilegiados financeiramente da escola Padre Bolívar.

⁴⁰ Comentário de Deise referente a sua participação na pesquisa.

vão sendo renegociadas, justamente pela agência dos envolvidos nesse processo. Portadora de uma voz e *de habilidade, talento e intenção*, Deise participa ativamente desse jogo simbólico, de poder e de desigualdade.

Recorro a Amorim (2001) para refletir sobre os diferentes papéis sociais que Maria Emília e Deise ocuparam ao longo da pesquisa, deixando de ser meras guarda-costas para se transformarem em pessoas que me ajudaram a repensar minha própria identidade naquele grupo e que reviram suas próprias trajetórias na pesquisa e na escola onde dois dos três participantes escolhidos estão imersos. Amorim (2001) sugere que a alteridade é constitutiva na produção de conhecimento, já que é a partir das diferenças entre o eu e o outro, as diferenças entre o pesquisador e o pesquisado que se torna possível produzir algo novo desse encontro:

Nossa hipótese de trabalho é de que em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber. [...]. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa (AMORIM, 2001, p. 28-29).

Nesse sentido, pensar na produção de conhecimento implica necessariamente movimentar-se em direção ao outro, na tentativa de compreendê-lo. Quando propus que Maria Emília e Deise expressassem sua voz, estava eu em busca do reconhecimento da alteridade. Segundo Amorim (2001), a pesquisa se instaura através de uma visão do outro. No meu caso, essa visão pré-concebida relacionava-se aos papéis sociais de alunas e de moradoras do Morro que ambas ocupavam. Em seguida, transformei-as em meras acompanhantes nas minhas andanças pelo Morro do Papagaio. Contudo, ao reconhecer a voz delas, acabei me desarmando de meus próprios preconceitos, culminado na modificação do olhar que elas tinham frente a minha figura.

Em contrapartida, deixei-me influenciar por elas, ao assumir que esse encontro de diferentes – sob a perspectiva cultural - produz conhecimento. Assim, compreendi melhor a importância que Deise e Maria Emília davam à pesquisa da qual estavam participando, o contexto do Morro do Papagaio sobre o qual tinha um olhar estrangeiro e as relações estabelecidas entre mim e as alunas em ambiente escolar.

Se desde o início minha relação estabelecida durante o processo de pesquisa com Maria Emília e Deise foi tranquila, embora constantemente renegociada, o mesmo não pode ser dito com relação a alguns outros moradores do Morro. A seguir, problematizo alguns desafios na interação com outros participantes do campo de pesquisa.

3.3 OUTROS DESAFIOS

João, colega de profissão, sempre se mostrara pessoa aberta a indagações e a conversas informais. Não raras as vezes, discutíamos sobre a temática da educação, já que ele também participa do circuito acadêmico. É jovem, em torno dos seus 30 anos, realizou mestrado em Portugal e continua a morar no Morro do Papagaio, onde nasceu, apesar de sua ascensão social e econômica. Além disso, durante o recreio de nossos alunos, falamos sobre banalidades do dia a dia: casamentos, filhos, família, planos futuros.

Com uma convivência diária que já perdurava um ano, não me preocupei com formalidades ao afirmar, por e-mail, que eu gostaria de realizar a pesquisa no Morro do Papagaio e que precisava de sua ajuda inicial para que encontrasse meus participantes de pesquisa em potencial. Pensei nele, apesar da ajuda de Maria Emília e Deise, porque, engajado nas causas do Morro, conhece muitos moradores, o que poderia me abrir um campo de possibilidades.

Ei. Preciso de falar com vc urgentemente. Preciso ver se consigo colher dados no Morro do Papagaio que viabilizem minha pesquisa de doutorado lá e não em Lagoa Santa (Depois do meu acidente, interrompi o processo). Vc poderia subir comigo lá na biblioteca, à tarde, de onde tentarei encontrar possíveis participantes de pesquisa? (informação verbal)⁴¹.

Qual não fora minha surpresa, entretanto, quando recebi a seguinte resposta a minha solicitação:

O horário da biblioteca é de 08:00 as 18:00. Não sei o que pretende ao certo com sua pesquisa ainda, para poder lhe ajudar de modo mais efetivo. Apenas lhe pergunto. EM QUE SUA PESQUISA TENDE A CONTRIBUIR EFETIVAMENTE PARA A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE A QUAL

⁴¹ Mensagem enviada pela pesquisadora a João, professor e colega da escola Padre Bolívar, por e-mail no dia 10 de julho de 2012.

PRETENDE OBSERVAR? Tentamos fazer aqui uma discussão sobre o papel da academia quando pretende pesquisar algo nos Morros. A ideia é que nossos projetos individuais de pesquisa possam superar a condição histórica de tornar moradores meros objetos de pesquisa ou experimentos laboratoriais. Minha primeira pergunta é: ESTÁ DISPOSTA A FAZER ISSO? No momento, encaminho-lhe algumas sugestões de leitura, na qual tecemos de modo mais ordenado essa discussão, dentre outras. ((As sugestões de leituras acadêmicas foram suprimidas do documento, em virtude de que revelam instituições e nomes de pessoas que não estão vinculadas diretamente à pesquisa)). Um forte abraço e espero continuarmos essa conversa pessoalmente em momento oportuno. (informação verbal)⁴².

Confesso que, inicialmente, fiquei assustada. Não esperava essa resposta incisiva, já que não era muito do feitio de João. Mais tarde, no entanto, no decorrer de minha observação em campo, compreendi que os moradores do Morro, principalmente aqueles mais escolarizados, sentiam-se incomodados por se considerarem objetos das mais diversas pesquisas. No meu entendimento, houve um equívoco inicial em meu pressuposto. Ao abordá-lo da maneira como fiz, busquei-o como colega próximo de trabalho, o que não se concretizou.

O impasse nessa comunicação virtual, no meu entendimento, deveu-se à falta de um movimento pessoal para a alteridade (AMORIM, 2001), em que o pesquisador busca compreender o outro. Dentre uma série de papéis sociais que ocupo, destaquei para João o de sua amiga. Contudo, para esse indivíduo, quando do envio do e-mail, desdobrei-me para o papel social de pesquisadora. No imaginário de João, construído pelas suas experiências pretéritas, os pesquisadores não humanizam os participantes de pesquisa do Morro. Então, apostei erroneamente que a relação de afeto estabelecida anteriormente à pesquisa entre mim e o professor se sobressairia, o que não ocorreu.

Em contrapartida, houve de minha parte também uma confusão de papéis. O João-amigo cedeu lugar ao João engajado politicamente nas causas do Morro, o que acabou por se confirmar em uma breve conversa pessoalmente: *“Não gostei que você tenha conversado um assunto tão sério como esse por e-mail. Estamos cansados de ver pesquisadores se beneficiando com pesquisa no Morro, mas não acrescentando nada à realidade local.”* (informação verbal)⁴³.

⁴² Mensagem enviada por João à pesquisadora que solicitava o apoio dele à pesquisa.

⁴³ Comentário de João em 16 de julho de 2012 feito diretamente à pesquisadora.

Se a resposta de João mostrou-se pouco produtiva para usar sua influência no Morro como estratégia de seleção de participantes, do ponto de vista da reflexividade e da busca pela alteridade, revelou-se fundamental para me auxiliar no estabelecimento de laços com os participantes que envolvessem a reciprocidade no desenvolvimento da pesquisa. Luzia, outra moradora do Morro e colega de trabalho, amiga próxima de João, ajudou-me a compreender os processos sociais que envolviam a entrada de um pesquisador no Morro. Abaixo, encontra-se um trecho transcrito de uma conversa realizada em sua casa. Havia contado para ela, na escola, a dificuldade de abordagem com João. Luzia aceitou-me em sua casa para me ajudar no processo de entrada no campo.

L (Luzia): E aqui, minha filha, e o campo? Você chegou a conversar com o João lá na casa dele?

P (Pesquisadora): Não, eu não conversei não. Eh, porque a gente teve um pequeno probleminha, na verdade, em relação àquilo né, que eu até te falei sobre/ eh/ como que eu ia ajudar o morro né, assim, como é que eu ia retribuir.

L: Mas isso é uma questão dele de muitos anos. Igual você falou, o nosso pensamento quanto à sua ligação/ do morro era, formei, estou bem e agora? Qual é o retorno?

P: Mas o que eu estava falando pra ele é que não tem, não tinha nem como eu ainda pensar em alguma coisa, sendo que nem vindo aqui direito eu tinha sabe? Assim, porque primeiro pra eu saber, assim, o que, como retribuir.

L: Você tem que saber qual que é o público ().

P: O que que é ().

L: O que que é pra você intervir.

P: É, isso que eu estava falando pra ele.

L: Mas essa fala dele é antiga, e é porque nós estamos cansados de ver isso acontecer.

P: Ah, entendi.

L: UFGM, PUC vivem fazendo trabalhos aqui dentro e saem. E aí qual que era a outra briga dele, que a gente, imaturo, a gente ajudou e tudo e não sabia o que que estava acontecendo, quando nós fizemos essa revista, chamada Revista Morro, que é a revista das nossas memórias. O pessoal da UFGM, o pessoal de fora que estava fazendo projeto aqui dentro estavam ganhando.

P: Ah, tá.

L: e nós ().

P: que estavam mobilizando tudo ().

L: mobilizamos e fizemos e acontecemos, estávamos reunindo todo final de semana, só vimos a revista pronta.

P: Entendi

L: E até em relação a isso que ele falou, ele falou isso comigo “Oh, a partir de hoje, quando procurarem a gente para algum projeto, a gente TEM que ver o retorno disso aqui dentro”.

P: Entendi, eh, eu acho que foi nesse sentido que ele falou pra mim, né?

L: Ver o retorno disso aqui dentro. Bem, no caso seu ainda é uma pessoa, mas você imagina quando vinham vinte pessoas, quinze pessoas, dez pessoas (...) e mobilizavam e tal e aí, aí no caso da/ dessas pessoas, você levava, chegavam nos seus parentes ou nos seus amigos, apresentavam, aí a pessoa ia frequentava a casa daquela pessoa

P: e depois sumia ().

L: e depois ia embora (informação verbal)⁴⁴.

Primeiramente, inicio a conversa utilizando-me do vocábulo *probleminha*, para me referir ao entrave na comunicação ocorrida entre mim e João. Isso revela que, no início do diálogo, não havia ainda entendido realmente a dimensão da questão proposta por João-amigo. O meu desconhecimento frente a essas relações de pesquisa se comprova à medida que eu digo: “mas o que eu estava falando pra ele é que não tem, não tinha nem como eu ainda pensar em alguma coisa, sendo que nem vindo aqui direito eu tinha, sabe? Assim, porque primeiro pra eu saber, assim, o que, como retribuir.” (informação verbal)⁴⁵.

Assim, embora eu tenha iniciado uma reflexão sobre João anteriormente, só compreendo a dimensão da problemática ao final desse diálogo com Luzia, quando apresento uma resposta de quem ouve o outro, considera-o e interpreta seu ponto de vista: “Entendi. Eh, eu acho que foi nesse sentido que ele falou pra mim, né?”⁴⁵ Luzia parece se solidarizar comigo e com minha ignorância, ao se referir a mim como *minha filha*. Ao mesmo tempo, coloca-se em uma posição superior, aguardando também meu amadurecimento frente às questões complexas que envolvem o Morro e que eu desconhecia. Essa problematização é reforçada com o seguinte comentário dessa mulher, de Luzia:

(...) qual que era a outra briga dele, que **a gente, imaturo**, a gente ajudou e tudo e não sabia o que que estava acontecendo, quando nós fizemos essa revista, chamada Revista Morro, que é a revista das nossas memórias, o pessoal da UFMG, o pessoal de fora que estava fazendo projeto aqui dentro estavam ganhando (...) (grifo nosso) (informação verbal)⁴⁶.

Ao se solidarizar comigo, ajuda-me a compreender a perspectiva de João, que também é compartilhada por ela e por outros moradores que, assim como ambos, ascenderam-se socialmente: “formei, estou bem e agora? Qual é o retorno?” (informação verbal)⁴⁷. O pensamento de João se alinha com o de Luzia, o que pode ser mostrado pela mudança abrupta, em um mesmo período, dos pronomes possessivos e pessoais: “(...) mas essa fala **dele** é antiga, e é porque **nós** estamos

⁴⁴ Diálogo da pesquisadora com Luzia, outra moradora do Morro e colega de trabalho gravado no dia 21 de dezembro de 2012.

⁴⁵ Comentário da pesquisadora a respeito da reação do professor João a sua pesquisa.

⁴⁶ Comentário feito por Luzia a respeito da pesquisa no Morro do Papagaio.

*cansados de ver isso acontecer; mas isso é uma questão **dele** de muitos anos. Igual você falou, o **nosso** pensamento quanto à sua ligação (...).*⁴⁷

Logo, Luzia estabeleceu comigo uma relação de confiabilidade, já que discutiu abertamente sobre questões atitudinais do amigo, até então restritas ao ambiente em que ambos circulavam. Além disso, foram parcialmente superadas barreiras iniciais advindas das distintas condições sociais e financeiras entre nós duas, o que pode ser comprovado pela fluidez da conversa, quando uma ou outra completavam o raciocínio de cada uma das interlocutoras.

Com relação à problemática anunciada por João, sobre a necessidade de as pesquisas gerarem reflexos positivos no Morro e para seus habilitantes, propus-me a realizar duas atividades. A primeira, já efetivada, referiu-se à minha doação de 650 livros de literatura infanto-juvenil, da minha própria biblioteca pessoal, a uma das instituições de fomento à leitura dentro do Morro. A segunda, a ser realizada posteriormente à defesa da tese, refere-se a tentar unir alguns moradores do Morro, ativos no processo de melhoria das condições dos habitantes do local, e os participantes dessa pesquisa, no intuito de apresentar minha pesquisa de doutorado e possibilitar discussões acerca dos resultados.

3.4 O SEGUNDO PASSO: AO ENCONTRO DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA

Aos poucos, superando-se progressivamente as dificuldades iniciais, minha presença no Morro passou a ser mais corriqueira tanto para mim quanto para os habitantes daquele local. Desfiz-me, gradativamente, de alguns medos e passei a transitar sozinha nos ambientes que me conviessem no campo de pesquisa. Alguns residentes cumprimentavam-me, com um leve movimento da cabeça, mesmo que eu não os conhecesse ou tivesse conversado com eles.

Nesse processo de reflexão inicial, fui levada a repensar a minha figura naquele meio social, local distante da realidade cotidiana que me cercava até então. Inicialmente, minha presença chamava a atenção dos moradores do Morro. Observava olhares de

⁴⁷ Comentário feito por Luzia a respeito da pesquisa no Morro do Papagaio (grifo nosso).

senhoras, toques de crianças pequenas que queriam comigo brincar e rapazes que se dirigiam a mim com falas elogiosas. Ora, somente minha figura física, diferente se comparada àquelas advindas do Morro, por si só, já se mostrava um texto, participante a interpretações e análises dos *leitores*. No momento em que eu me apresentava como pesquisadora, a distância social não só reforçava preconceitos, como também reavivava experiências pretéritas negativas com o meio acadêmico.

A priori, acreditava que, se eu reforçasse o papel social de pesquisadora, eles sentiriam que suas identidades estavam sendo valorizadas. Essa hipótese acabou rechaçada por dados empíricos. Tentei aproximação com a biblioteca pública, com instituições religiosas e com projetos profissionalizantes. Contudo, não me deram abertura para realização da pesquisa de campo. Por esse motivo, acreditei ser mais eficiente focar meu papel de professora de alunos do Morro, o que, talvez, aproximarme-ia do cotidiano dos futuros participantes de pesquisa.

Dessa forma, entrei em contato com pessoas as quais já conhecia por intermédio da minha atividade de trabalho, de forma que elas mediassem as conversas iniciais entre mim e os moradores. Essa minha escolha pautou-se na reflexão de Bourdieu (1998), o qual sugere que a solidariedade e cumplicidade com que os participantes de pesquisa constroem os laços sociais com o pesquisador só são possíveis pela familiaridade com que ambos já haviam construído essa relação. Como pesquisadora, a distância entre mim e os moradores mostrava-se considerável. Já como professora de alguns desses moradores, a separação social e geográfica poderia se revelar atenuada.

Logo, contatei Márcio, professor de teatro da escola onde trabalho e também da *Casa do Beco*, projeto do Morro, onde se formam atores e se desenvolvem atividades artísticas. Márcio, aliás, foi o responsável por eu conhecer uma participante da pesquisa, Tatiana. Matheus me foi apresentado por Deise. Luzia é uma colega de trabalho.

Por meio de observações e conversas com os frequentadores dos locais visitados, busquei indivíduos que me eram apresentados como participantes do universo da leitura e/ou escrita, isto é, ou eles próprios ou seus conhecidos os caracterizavam

como tal. É importante salientar, portanto, que o critério utilizado por mim para selecionar esses participantes com *maior envolvimento* na leitura e na escrita diz respeito a elementos subjetivos de outros indivíduos. Contudo, havia elementos objetivos, expressos por alguma modalidade de ação, que os fizeram afirmar que um ou outro eram leitores literários.

Encontrei, assim, pessoas que participavam ativamente das atividades da *Casa do Beco*, como Tatiana; como Matheus, que construiu uma reputação escolar positiva, inclusive por gostar de ler; e Luzia, que havia traçado uma trajetória improvável - vir do Morro, ter alto grau de escolarização e trabalhar em uma renomada escola particular de Belo Horizonte.

Sobre a questão subjetiva e objetiva na escolha dos participantes, fundamentada no enfoque sociohistórico e cultural, Vóvio (2010, p. 421) afirma que a leitura (acrescento também a leitura literária) deve ser compreendida como prática cultural situada, atravessada por hierarquias e condicionantes sociais e, como tal, produzida a partir de sistemas culturais de significação e mediada pela linguagem, o que implica incorporar uma duplicidade na orientação desta atividade humana.

A perspectiva sóciohistórica e cultural convida a desvelar não somente as práticas de leitura locais e/ou dominantes, mas os sentidos e significados compartilhados na ação e as identidades leitoras produzidas nas/pelas interações. O desafio consiste em perscrutar esses planos interdependentes e indissociáveis, buscando-se aceder tanto os discursos sobre a leitura que circulam e são apropriados e produzidos na/pela interação, como identificar e reconhecer as práticas de leituras, sejam as que se efetivam em condição de dominância e desigualmente distribuídas, sejam aquelas que se mostram funcionais para determinados grupos, sejam aquelas que possibilitam alterar situações de desigualdade, nas quais se agenciam práticas dominantes para fins grupais e cotidianos, numa perspectiva emancipatória (VÓVIO, 2010, p. 424).

Assim, pensando em Vóvio (2010), entendo que a identidade leitora construída pelos participantes selecionados para a pesquisa ocorreu na interação com outros indivíduos. Para Deise, por exemplo, quem me indicou Matheus, o adolescente pode ser considerado um leitor porque é reconhecido pelas práticas escolares como um bom aluno. Dentre essas práticas, está a leitura de livros literários. Já Tatiana, por ocupar um *status* importante na Casa do Beco, também é identificada como uma

leitora e escritora literária pelo seu professor de Teatro. Já Luzia, por ter uma biblioteca pessoal em casa, foi identificada por mim como uma leitora literária.

Coube a mim, posteriormente, verificar os discursos e as práticas de leitura literária, no intuito de desvelar os significados compartilhados por aquela comunidade no que diz respeito aos eventos e práticas de letramento literário nos quais esses participantes encontravam-se inseridos. No próximo capítulo, apresento reflexões sobre cada um desses participantes, iniciando, primeiramente, por Luzia, de 32 anos, que encontrou na literatura religiosa um modo de se tornar uma mulher mais ética e de conduzir seus filhos e alunos por caminhos em conformidade com a ética-cristã.

CAPÍTULO IV – REFLEXÕES SOBRE OS PARTICIPANTES DE PESQUISA

4.1 LUZIA

“Assim, pra mim não tem mistério, não tem segredo. Seu trabalho é de literatura, não é? Literatura é uma só. Pra mim é. Eu leio para eu melhorar como pessoa, ver a vida de outro jeito, entendeu?”

Luzia

4.1.1 Os primeiros contatos

Os primeiros contatos com Luzia, enquanto participante de pesquisa, deram-se no mês de janeiro de 2013, estendendo-se até julho de 2013, período ao longo do qual frequentei quatro vezes semanais sua casa, sendo que um encontro foi composto por entrevista semiestruturada. Nesse dia, em especial, sentamo-nos à mesa e conversamos melhor sobre a sua trajetória de vida. Nos outros, as conversas foram gravadas de maneira informal, enquanto outras atividades estavam sendo realizadas com o áudio ligado.

Os primeiros encontros foram produtivos sob o ponto de vista de conhecer cada um dos elementos familiares em função do período do ano. Com exceção do pai, Joaquim, marido de Luzia, quarenta e dois anos, segurança de um shopping, com quem eu tinha pouco contato, todos os membros do núcleo familiar se encontravam no domicílio em virtude das férias escolares: a própria Luzia, 32 anos, formada em Normal Superior; e seus filhos Rodrigo, 4 anos, matriculado em uma UMEI próxima à residência; e Jaqueline, 15 anos, aluna da Padre Bolívar, sob as mesmas condições em que Matheus se encontrava.

Sua mãe, costureira, não sabe ler. Seu pai, falecido, frequentou somente os primeiros anos do Ensino Fundamental. Ocupou, durante toda a vida, a função de servente. No ambiente familiar, embora a mãe valorizasse a escola, não se observavam eventos de letramento (STREET, 2012), em geral, e literários (COSSON, 2006): *“Minha mãe, coitada, o máximo que fazia era falar ‘Fez o para casa?’”* (informação verbal)⁴⁸.

⁴⁸ Comentário feito por Luzia durante entrevista no dia 9 de janeiro de 2012.

Interessante notar que Luzia, embora não comente sobre outras maneiras em que a escrita e seus usos estivessem presentes na vida de sua mãe ou de seus irmãos - o que não significa que não ocorressem de fato -, afirma que sua mãe sempre chamava a atenção dos filhos a respeito do cumprimento dos deveres escolares. Ao se referir à mãe como *coitada*, parece indicar que entende que faltava algo à figura materna sob o ponto de vista das condições para acompanhar os filhos nos deveres escolares. Contudo, o *coitada* aponta certa limitação da fala de Luzia, uma vez que o fato de a mãe de Luzia demonstrar interesse em acompanhar os *para casas* indica a relevância que a senhora atribuía à instituição escolar.

Segundo Luzia, foram outras instituições de fomento à leitura que lhe permitiram ter acesso à leitura literária. Assim, por um lado, durante a entrevista semiestruturada, ela apontou aspectos que entendia como limitadores para seu engajamento com a leitura literária - leia-se principalmente estrutura familiar -, por outro, sugeriu instâncias socializadoras que expandiram as suas possibilidades de acesso à leitura, principalmente, à leitura literária.

Portanto, ao que tudo sugere pelos dados coletados, como veremos ao longo deste capítulo, dada a impossibilidade de seus pais participarem mais ativamente do processo de escolarização de Luzia, em teoria, ela poderia desenvolver dificuldades em participar dos eventos de letramento (STREET, 2012) escolar, inclusive, os relacionados às práticas de letramento literárias (STREET, 2012; COSSON, 2006). Todavia, outras instâncias socializadoras mudaram o cenário de participação de Luzia nos eventos de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006), principalmente as instituições religiosas, como veremos mais tarde.

O objetivo dos primeiros encontros foi o de aproximação entre mim, na figura de pesquisadora, e Luzia e sua família, como participantes de pesquisa. Quis conhecer melhor a casa e se havia eventos e práticas de letramento (STREET, 2012) na residência. Reforço, novamente, que, ao trazer à tona o conceito de eventos de letramento (STREET, 2012), busco apenas descrever a situação observada. A partir do momento em que eu e/ou um dos participantes tentamos analisar e interpretar as ações e essas situações verificadas, emprego o termo práticas de letramento (STREET, 2012).

Durante os dois primeiros encontros, ocorridos nos dias 9 e 11 de janeiro de 2013, observei eventos de letramento (STREET, 2012) ligados e não propriamente à pesquisa. Almoçamos todos juntos, conversamos sobre as férias e sobre como estávamos todos cansados e sobre os acontecimentos das festas de final de ano. Jaqueline ficava mais recolhida no quarto, lendo a bíblia, enquanto Luzia e eu conversávamos e fazíamos as tarefas domésticas (orientadas por ela), e Rodrigo assistia aos programas infantis na televisão, como desenhos animados disponíveis na TV aberta brasileira.

No terceiro encontro, datado de 12 de janeiro de 2013, Luzia pediu-me para tomar conta de Rodrigo enquanto ela se reunia com o Pastor Estevão, que havia lhe chamado em cima da hora para uma conversa. Jaqueline estava na casa de amigos. Entendo a facilidade com que me ambientei na vida doméstica dessa família com o reflexo da rede de solidariedade (BOURDIEU, 1998) estabelecida com Luzia de antemão, não só por eu já ter visitado a sua casa, quando buscava compreender a vida no Morro, no início do meu processo de entrada em campo, como também pela relação já estabelecida no ambiente profissional.

Os eventos de letramento (STREET, 2012) observados nos primeiros encontros ocorridos ao longo do mês de janeiro de 2013 ligados à escrita e à leitura de textos vinculavam-se principalmente a práticas religiosas da família e ao trabalho de Luzia, estendendo-se, como pude verificar mais tarde, até a minha saída do campo de pesquisa. Notei, no quarto do casal, em meados de janeiro de 2013, duas prateleiras sobre as quais livros pedagógicos misturavam-se a obras de natureza bíblica e religiosa.

P: Luzia, esses livros são seus?

L: Não. São da casa, né? Mas você já viu, né? Eu que mantenho tudo mais ou menos organizado. Tem livro de tudo que é gosto. Do meu marido, meu, livro da Jaqueline, até do Rodrigo, olha aqui.

P: Esse livro aqui ((livro de Rodrigo)) é de quê?

L: Ah, esse que é lindo. Fala da história de Noé. O Rodrigo ama, AMA essa história.

P: E você conta muitos livros, quer dizer, você conta muitas histórias para ele?

L: Conto sim. Na verdade, toda quarta à noite, que é o único dia que a gente não vai à igreja, porque é dia de organização interna da igreja, sabe? Eu participo da organização, mas no sábado, de dia. Aí, na quarta à noite, eu e os meninos, a gente lê uma história, juntos, para os meninos. A gente lê tudo junto, fazendo uma igreja aqui em casa, de três pessoas ((risos)).

P: Entendo.

L: O meu marido até participava, mas por causa do trabalho, agora, não dá. Ela pega trabalho a partir das seis ((18:00)).

P: E lá, na igreja, assim, eles contam histórias?

L: Contam, claro. As histórias bíblicas (+), através da própria Palavra e também contam histórias com as músicas, né? Música também é um jeito de contar, né?

P: Acho que sim.

L: Você acha? ((risos)) Seu trabalho é sobre literatura, não é? Então. Eu acho que tanto música, bíblia, Machado de Assis, poema, é literatura. (...)

P: Então, para você, assim, não tem muita diferença entre essas literaturas?

L: Pra mim, a única diferença é que eu só vou ler coisas que não vão contra minha fé, de me fazer uma mulher de bem. Por exemplo, não me manda ler texto de um narrador morto ((fazendo referência ao livro Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis)), porque isso não tem nada a ver pra mim, entendeu? (informação verbal).⁴⁹

A partir do diálogo acima, depreendi que livros da categoria didáticos e religião, ao se misturarem na prateleira, são ambos regularmente utilizados por Luzia, e parecem ter a mesma regularidade no uso em sua vida, como veremos mais tarde. Luzia se disse responsável pela organização das prateleiras: “*Não. São da casa, né. Mas você já viu, né? Eu que mantenho tudo mais ou menos organizado. Tem livro de tudo que é gosto.*” (informação verbal)⁵⁰.

Contudo, se, por um lado, as obras didáticas eram manuseadas obrigatoriamente somente por Luzia, em virtude de sua profissão, as pequenas histórias com fundo moralizante-religioso, por outro, eram utilizadas por outros membros da família, na prática de letramento (STREET, 2012), intitulado por eles de *reunião familiar*, extensiva à prática da igreja, como proponho ao longo do capítulo.

Quando perguntada diretamente sobre o contar histórias na Igreja, uma forma que encontrei de me aproximar da temática literatura, Luzia utilizou-se de duas situações ocorridas no local que poderiam suscitar reflexões sobre as práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) ligadas diretamente a essa instituição. De acordo com suas falas, são leituras literárias os textos bíblicos (a Palavra) e as letras de músicas, já que ambos contam histórias: “*As histórias bíblicas (+), através da própria Palavra e também contam histórias com as músicas, né? Música também é um jeito de contar né?*”⁴⁹

⁴⁹ Entrevista da pesquisadora com Luzia no dia 15 de janeiro de 2013.

⁵⁰ Comentário feito por Luzia durante entrevista no dia 9 de janeiro de 2012.

Além disso, parece haver em Luzia um critério de corte entre as literaturas lidas e não lidas por ela. Para justificar sua resposta, Luzia citou gêneros textuais - músicas, em histórias bíblicas e romance (de Machado de Assis): aquelas que ferem ou não os seus princípios religiosos e que, portanto, funcionam ou não como textos a serem lidos por ela. Para justificar a sua afirmativa, ela faz alusão ao livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, em que o narrador-protagonista é um defunto: “*Por exemplo, não me manda ler livro de um narrador morto, porque isso não tem nada a ver pra mim, entendeu?*” (informação verbal)⁵¹

Luzia disse-me que leu o referido livro em seu curso superior e que se sentiu muito incomodada ao ter que fazê-lo obrigatoriamente, já que “*não acrescentou nada, com as coisas que ele disse. E não tem muito a ver falar coisas depois de morto.*”⁵¹ Acrescentar nada, possivelmente, significaria não encontrar no livro elementos que a fizessem ser uma *mulher de bem*. Ao contrário, talvez, o desprendimento moral que o defunto-autor apresenta no enredo pode ter tido como consequência o afastamento de Luzia como leitora.

Ademais, como ela mencionou anteriormente, embora considere Machado de Assis literatura, não o leria por sua espontânea vontade, uma vez que a proposta machadiana vai de encontro ao que a sua religião propõe. Quando perguntada sobre algumas dessas contradições, ela citou o próprio narrador-morto. Conforme sua fé preconiza, após a morte, os seres humanos permanecem em sono profundo, o que se modicará apenas com a chegada - *descida* -, como suas palavras - de Jesus Cristo à Terra.

Interessante notar, portanto, que a identidade leitora (ALIAGAS, 2009) que Luzia criou para si foi suficiente para que ela conhecesse práticas de letramento (STREET, 2012) dominantes da comunidade cultural escolar, tendo em vista que conhece a história e o autor de um livro canônico. Contou-me, aliás, que, durante seu curso superior, foi-lhe solicitado ler várias das obras consideradas *importantes* para a literatura brasileira. Todavia, conscientemente, ela escolheu não as ler na sua vida cotidiana.

⁵¹ Comentário feito por Luzia durante entrevista no dia 9 de janeiro de 2012.

Compreendo, pois, que Luzia priorizou as práticas de letramento (STREET, 2012) dominantes da comunidade cultural religiosa da qual faz parte.

Isso parece indicar que as escolhas de leitura de Luzia são pautadas por crenças e valores que ela criou sobre a leitura literária de representação majoritariamente religiosa, um dos dispositivos estruturantes (ALIAGAS, 2009) no processo de construção de sua identidade leitora (ALIAGAS, 2009). Ela conhece outras representações dominantes, como as obras consideradas canônicas, apenas não as elege em suas práticas vernáculas (ALIAGAS, 2009).

No intuito de explicar como organizei as seções deste capítulo, adianto ao leitor que as práticas de letramento literário (COSSON, 2006) familiar de Luzia parecem guardar resquícios da instituição religiosa e escolar, como veremos mais tarde neste capítulo, em uma reunião familiar aqui retratada, dentre as quatorze das quais eu participei, ao longo dos meses de janeiro, fevereiro e março de 2013. Identifiquei padrões de ações nos eventos (STREET, 2012) dessas reuniões que me fizeram relatar uma, a última que presenciei, na tese.

Primeiramente, Luzia retira-se solitariamente ao seu quarto e lê um livro de autoajuda. Em seguida, reúne-se na sala com os seus filhos, cantam todos uma música religiosa e realizam uma oração. Posteriormente, narra uma história bíblica aos seus filhos para, enfim, discutir brevemente sobre o enredo. Essas ações, assim orientadas, sofreram influência na vida de Luzia pela igreja, como fiel, conduzida pelo Pastor Estêvão; como professora da escola dominical de crianças; e como professora da Escola Padre Bolívar. Por essa razão, adentrei-me nessas instâncias e observei sua atuação em casa em uma delas.

No que se refere à influência da instituição religiosa nas práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) na família, entendo que o evento de letramento (STREET, 2012) nomeado por Luzia de *igreja aqui em casa, de três pessoas*, a que nomeio de *reunião familiar*, foi implementado por ela de maneira que principalmente o filho mais novo desfrutasse com prazer da *Contação de Histórias*. Como a própria

Luzia se referiu a um dos livros utilizados na reunião (FIG. 9): “O Rodrigo ama, AMA essa história.” (informação verbal)⁵².

Ao mesmo tempo, Luzia se preocupava em colocar em pauta a questão da moral e ética cristãs, como forma de extensão das práticas de letramento (STREET, 2012) religiosas. Quanto à filha Jaqueline, sua voz na reunião familiar era muitas vezes silenciada. Seu papel nessa prática de letramento (STREET, 2012) restringia-se ao de ser, eventualmente, uma mediadora de leitura e dos conhecimentos religiosos para Rodrigo.

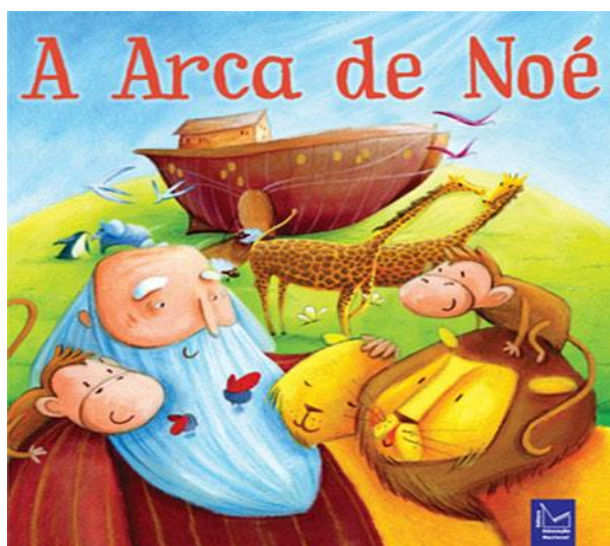


FIGURA 9 - A Arca de Noé.

Fonte: SULLY, Katherine. Editora: Educação Nacional, 2013.

Já no que tange à influência escolar nas práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) familiar, recordo de que era recorrente chegar a casa e vê-la trabalhando em seu computador, a realizar atividades para a escola onde ambas éramos funcionárias. A perspectiva que tomo sobre a influência das práticas de letramento literário (COSSON, 2006) na vida familiar de Luzia será a partir de observações da preparação de aula na casa dela, em virtude da impossibilidade de realizar pesquisa científica dentro dos muros da escola Padre Bolívar.

Como relatei em capítulos anteriores, Luzia, professora de oficinas, trabalhava no contraturno da escola regular. Ela oferecia oficinas alternativas aos alunos dos

⁵² Comentário de Luzia à pesquisadora a respeito do prazer do filho Rodrigo ao escutar uma determinada história.

primeiros anos do Ensino Fundamental do Morro do Papagaio, sempre sob orientação das professoras regentes. Assim, ela ajudava os educandos a realizarem atividades de para casa ou alguma outra relacionada ao processo de alfabetização e letramento.

Como forma de mostrar que a identidade leitora (ALIAGAS, 2009) de Luzia, mesmo em ambiente informal como o da família, apresenta, principalmente, estreita relação com as práticas de letramento (STREET, 2012) da Igreja Batista Paz e Amor, além da influência de práticas escolares (que se referem ao campo profissional de Luzia), discorro sobre essas duas instâncias, focando inicialmente a instituição religiosa.

4.1.2 A REUNIÃO FAMILIAR

Passadas as 13 reuniões familiares de que eu participei, resolvi registrar na tese a 14ª, a última em que eu estaria presente, embora ainda não lhes tivesse comunicado isso. Passados todos esses encontros, certifiquei-me de que os padrões das práticas de letramento (STREET, 2012) eram os mesmos. Então, optei por registrar essa última, em que não só os comunicaria da minha saída desse evento, em específico, como também lhes questionaria sobre algumas das minhas observações.

Em todas as reuniões, iniciadas às 19:00 horas, havia etapas bem delineadas, que começavam mesmo antes da reunião propriamente dita. Às 18:00 horas, aproximadamente, Jaqueline e Rodrigo assistiam à TV na sala. Luzia se recolhia no quarto e realizava sua própria leitura, como forma de preparação para essa reunião domiciliar. Nos três meses em que participei dessa reunião, o livro de preparação de Luzia se intitulava *Pais brilhantes, professores fascinantes*⁵³. Nesse dia, ela lia o capítulo *Expressar autoridade sem agressividade*. Em seguida, uniu-se a seus filhos na sala e todos cantaram uma conhecida música religiosa:

Faz Um Milagre Em Mim

Como Zaqueu eu quero subir
O mais alto que eu puder
Só pra Te ver, olhar para Ti
E chamar Sua atenção para mim
Eu preciso de Ti, Senhor
Eu preciso de Ti, oh Pai

⁵³ CURY, 2003, cap. 3, p. 88-90.

Sou pequeno demais
 Me dá Tua paz
 Largo tudo pra Te seguir
 Entra na minha casa
 Entra na minha vida
 Mexe com minha estrutura
 Sara todas as feridas
 Me ensina a ter santidade
 Quero amar somente a Ti
 Porque o Senhor é meu bem maior
Faz um milagre em mim (DANESE, 2008)⁵⁴.

Em seguida, uniu-se aos seus filhos e conduziu uma oração. Ela coordenava as palavras, enquanto Jaqueline proferia expressões de adoração e louvor (“Amém, senhor!”, “Glória ao Nosso Pai”). Rodrigo tentava imitar a irmã mais velha, mas o fazia tardiamente. Outra fase do evento de letramento (STREET, 2012) se desenvolve:

L: Rodrigo, filho, você já aprendeu na Igreja quem é Zaqueu. Você lembra? Lembra da história que te contei com os outros colegas?

R (Rodrigo): Não. Qual?

J (Jaqueline): ((risos)) Zaqueu, que cobrava impostos dos judeus.

L: Jaque, você não pode falar assim, assim ele não entende. O Zaqueu, aquele que pegava o dinheiro, muito dinheiro dos amiguinhos de Jesus. E que que Jesus fez? ((silêncio)).

L: Jesus quis ser amigo dele mesmo assim e foi lá pra casa do Zaqueu mesmo assim.

J: E Zaqueu ficou arrependido.

L: É. Ficou com vergonha de pegar dinheiro dos amigos de Jesus, pediu desculpa pra Jesus e começou a só fazer o bem. Entendeu, filho?

R: Ahã.

L: Então, a música ensina que a gente tem que ficar com vergonha das coisas ruins que a gente faz e deixar Jesus entrar no nosso coração. Como que Jesus entra no nosso coração? A gente tem que fazer o quê?

R: Louvar.

L: Isso, filho! Parabéns! Agora é a historinha (informação verbal)⁵⁵.

Primeiramente, notamos que o livro escolhido por Luzia para a sua leitura autônoma não é religioso, diferentemente dos textos escolhidos durante essa reunião. Isso nos faz pensar que as práticas de letramento vernáculas (ALIAGAS, 2009) de Luzia são influenciadas ao menos, até agora, por duas práticas de letramento (STREET, 2012) dominantes das seguintes comunidades culturais: a igreja, mais facilmente identificada, e a instância midiática. Segundo a própria Luzia, quando perguntada

⁵⁴ Disponível em:

https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=musica+faz+um+milagre+em+mim+regis+danese.

Acesso em: 06 jul. 2015.

⁵⁵ Diálogo entre Luzia e seus filhos no dia 27 de março 2013.

sobre o porquê de ter escolhido um livro laico para preparar as reuniões, respondeu-me:

Eu, primeiro, penso que o livro que eu leio, não pode (+), não pode ir contra minha fé. Esse livro não vai contra. Mas eu achei (+), eu conheci esse livro pela reportagem, por uma notícia que deu na televisão, eu, eu nem sei mais de que canal, mas que, o autor, o Cury, o autor desse livro, ele era um dos autores mais lidos a partir de 2000. Aí apareceu esse livro na televisão. Eu achei o título interessante e tem me ajudado muito como pessoa. (informação verbal)⁵⁶

Como observamos por sua fala, um dos dispositivos estruturantes (ALIAGAS, 2009) na articulação de sua identidade leitora (ALIAGAS, 2009) refere-se aos valores que ela cria sobre as leituras marcadas pelas representações dominantes de sua fé religiosa. Todavia, sua identidade leitora (ALIAGAS, 2009) não se constitui apenas a partir de suas experiências com a produção cultural mediada pela igreja. Outras instâncias culturais, como a própria mídia, fazem parte de suas escolhas como leitora literária.

Contudo, o que ambas as leituras têm em comum é o fato de proporem orientações sobre como melhor se comportar perante a vida e os problemas. Isso reforça o já dito por Luzia anteriormente, de que “*só vou ler coisas que não vão contra minha fé, de me fazer uma mulher de bem. Por exemplo, não me manda ler texto de um narrador morto, porque isso não tem nada a ver pra mim, entendeu?*” (informação verbal)⁵⁷.

Voltando ao diálogo da reunião familiar, verificamos que durante a oração aparecem ao menos duas vozes concomitantes, a de Luzia e a de Jaqueline, mesmo que a primeira seja preponderante. Essa prática de letramento (STREET, 2009) mostra-se recorrente na igreja da qual a família participa. Lá, tem-se o pastor que conduz o momento da oração com os seus fiéis, que, simultaneamente, proferem alguns dizeres, sem tirar a responsabilidade da condução da oração pelo pastor.

Por fim, percebamos que Luzia faz uma breve interpretação de texto sobre a música escolhida no dia, sempre se preocupando em fazer com que o filho mais novo compreenda o que está sendo dito. Para que isso ocorra, a participação de Jaqueline

⁵⁶ Entrevista feita com participante de pesquisa em campo em 27 de março de 2013.

⁵⁷ Resposta de participante de pesquisa em campo dada à pesquisadora em 15 de janeiro de 2013.

é muitas vezes silenciada: “*Jaque, você não pode falar assim, assim ele não entende.*” (informação verbal)⁵⁸. Essa prática de letramento (STREET, 2012) de interpretar músicas religiosas também faz parte do universo de eventos de letramento (STREET, 2012) verificados na igreja que Luzia frequenta.

Tanto a prática de letramento (STREET, 2012) de orar quanto a de interpretar a letra da música, como irei mostrar na próxima seção, são reflexos de práticas de letramento (STREET, 2012) da Igreja Batista da qual a família faz parte. Da mesma forma como o é a prática de letramento (STREET, 2012) de *Contação de Histórias*.

L: Hoje a historinha é sobre o Filho Pródigo.

R: Prógio ((risada)). Que isso?

((todos riem))

L: Filho que gasta muito dinheiro.

R: Mas eu não tenho dinheiro.

((todos riem))

L: Mas vai falar sobre como ele errou, igual ao Zaqueu e depois se arrependeu, ficou com vergonha e resolveu fazer certinho. Eu vou ler a história e a Jaque passa as imagens, tá?(informação verbal)⁵⁹

((Luzia leu a história impressa da internet enquanto Jaqueline mostrava a Rodrigo as imagens de computador impressas em folha de papel)).

L: Um homem tinha terras, muitos bens e trabalhava no campo. Ele tinha dois filhos. Certo dia o mais moço cansado de tanto trabalho, disse ao pai: “Pai, quero que o senhor me dê agora a minha parte da herança, o meu dinheiro”. E o pai muito pesaroso repartiu os bens entre os dois filhos. Poucos dias depois, o filho mais moço ajuntou tudo o que era seu e partiu para um país que ficava muito longe, ele queria se divertir, queria ser alguém importante e reconhecido. Ali viveu uma vida cheia de pecado e desperdiçou tudo o que tinha com pessoas más, que só estavam com ele por causa do dinheiro. O rapaz já havia perdido tudo, e os seus amigos o abandonaram porque o dinheiro acabara. Então houve uma grande fome naquele país, e ele começou a passar necessidade, procurou ajuda, mas ninguém se dispôs a ajudá-lo. Então procurou um dos moradores daquela terra e pediu emprego. Este o mandou para a sua fazenda a fim de tratar dos porcos. Ali, com fome, ele tinha vontade de comer o que os porcos comiam, mas ninguém lhe dava nada. Caindo em si, e muito arrependido o moço pensou: “Quantos trabalhadores de meu pai têm comida de sobra, e eu estou aqui morrendo de fome!” Vou voltar para a casa de meu Pai e dizer: “Pai, pequei contra Deus e contra o senhor e não mereço mais ser chamado de seu filho. Aceite-me como um de seus trabalhadores.” Assim decidido a pedir perdão, saiu dali e voltou para a casa do pai. Quando o rapaz ainda estava longe de casa, o pai o avistou. E, com muito amor pelo filho, correu, e o abraçou e o beijou. E o filho muito arrependido disse: “Pai, pequei contra Deus e contra o senhor e não mereço mais ser chamado de seu filho”. Mas o pai ordenou aos

⁵⁸ Conversa de Luzia com Jaqueline, realizada no dia 27 de março de 2013.

⁵⁹ Conversa de Luzia com os filhos, realizada no dia 27 de março de 2013.

empregados: “Depressa! Tragam a melhor roupa e vistam nele. Ponham um anel no dedo dele e sandálias nos seus pés. Também tragam e matem o bezerro gordo. Vamos começar a festejar porque este meu filho estava morto e viveu de novo; estava perdido e foi achado”. Assim é Deus. Como um verdadeiro e amoroso Pai. Sempre está de braços abertos, prontos para nos perdoar e nos receber de volta. Não importa quanto tempo você fique longe, o amor do Pai nunca muda. Esse é o amor de Deus por nós, eterno. (Lucas 15:11-32)⁶⁰

*J: Eu acho essa história difícil para o Rodrigo. Cheia de palavra difícil.
L: Rodrigo, filho, você entendeu que o Filho Pródigo é igual ao, ao Zaqueu? Fez a coisa errada e depois fez a coisa certa? O Filho gastou o dinheiro todo e teve que voltar para trabalhar e mesmo assim o pai dele perdoou. Deus também perdoa a gente, tá? Agora, agora, vamos colorir e escrever nesse canto a palavra DEUS. (...) (informação verbal)⁶¹.*

Percebemos que Luzia propõe o estabelecimento de uma relação entre os dois textos - letra da música e a pequena história bíblica. O primeiro gênero - a música -, contudo, continua a ser o norteador da explicação da moral da segunda história. Como veremos adiante, essa prática de letramento (STREET, 2012), de tomar como referência a música para explicar brevemente o teor moral da história condiz com o que Luzia observa nos cultos do Pastor Estevão.

Além disso, notamos que essa prática de realizar uma atividade de fixação após a Contação de Histórias pode ser influência tanto de Luzia como mediadora de leitura na escola Padre Bolívar, quanto de Luzia como mediadora de leitura na Igreja Batista, nas reuniões dominicais com as crianças.

Por fim, o comentário da filha Jaqueline de que o texto parecia complexo para um menino de quatro anos parece não ter sido levado muito em conta por Luzia. Jaqueline, tendo experiência escolar, pode estar atenta ao fato de que palavras novas precisam ser mediadas por um leitor mais experiente. Luzia, porém, não tece qualquer comentário de *feedback* para a filha, e sua fala final, na verdade, é bem rotineira: tenta retomar a lição central da história. Quando Jaqueline pontua a dificuldade do texto parece também preocupada em orientar Rodrigo em seu letramento.

As práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) no evento *Reunião Familiar*, conduzido por Luzia, relembra-me a comunidade de Roadville,

⁶⁰ SEMENTINHA KIDS. Disponível em: <portalsementinhakids.com/2009/02/o-filho-prodigo/comment-page-9/>. Acesso em: 06 jul. 2015.

⁶¹ Aula prática de letramento familiar ministrada por Luzia a seus filhos no dia 27 de março de 2013.

pesquisada por Heath (1983), onde os adultos interagiam com as crianças por meio de histórias, priorizando o relato simplificado das narrativas, que objetivavam transmitir algum tipo de ensinamento. Luzia parece apresentar práticas de letramento (STREET, 2012) semelhantes às da referida comunidade. Em Roadville, as crianças, ao adentrarem em ambiente escolar, apresentavam dificuldades de transposição de conhecimentos adquiridos de um contexto para o outro. Rodrigo, filho de Luzia, ainda muito pequeno, começa a dar seus primeiros passos nas práticas de letramento (STREET, 2012) escolar.

Jaqueline, por sua vez, cursando a 9ª série, à época de nossa pesquisa de campo, apresentava sérios problemas com notas (principalmente em Língua Portuguesa) e com as práticas de letramento (STREET, 2012) na escola onde estudava, na Padre Bolívar. Isso me fez refletir - mas não concluir - se as práticas de letramento (STREET, 2012) familiar, sustentadas basicamente por preceitos religiosos da Igreja Batista, não estariam também dificultando o processo de escolarização de Jaqueline, uma vez que os contextos das práticas de letramento (STREET, 2012), também literário (COSSON, 2006) da igreja e da escola, mostravam-se bem diferentes. Se na escola, buscavam-se interpretações mais livres e críticas; na igreja, parecia-me que o trabalho com o texto tendia a uma análise mais monossêmica e objetiva.

No dia seguinte a essa reunião domiciliar, dia 28 de março de 2013, direcionei algumas perguntas a Luzia, aproveitando que Jaqueline estava na sala brincando com o irmão mais novo.

P: Então, queria agora, assim, é, eu já estive em quatorze encontros de vocês aqui, né? Eu queria conversar com vocês sobre esses encontros. Com você, com a Jaqueline, se ela quiser ((sorriso)) e com o Rodrigo.

L: Vamos lá.

P: Eu vi que você lê um livro que não é religioso antes de começar a reunião em família, né? Para se preparar ()

L: Assim, pra mim não tem mistério, não tem segredo. Seu trabalho é de literatura, não é? Literatura é uma só. Pra MIM é. Eu leio para eu melhorar como pessoa, ver a vida de outro jeito, entendeu? Eu leio "Pais brilhantes, professores fascinantes", porque eu sinto que não preciso passar pelo que os outros passaram para eu ser uma pessoa melhor. Eu, eu, já:, já:, assim, aprendi com a experiência deles, sabe? Mesma coisa, a música, mesma coisa os textos da bíblica. Outras pessoas passaram já por essa experiência. Eu não vou viver no tempo de Jesus. Mas outras pessoas viveram. Eu vou aprender pelo que elas estão me contando.

P: Entendo.

L: Então, para mim não importa se é livro religioso ou de autoajuda, por exemplo, é tudo para aprender com a experiência de outras pessoas.

P: Entendo. E eu queria saber assim (+). Vejo que a reunião é bem direcionada para o Rodrigo.

L: Não. É para a família. Mas como o Rodrigo é mais novo, tenho que fazer de um jeito que ele entenda. E se ele entende, todo mundo vai.

P: E será que a Jaqueline,/ Jaqueline, você não ia querer conversar, conversar coisas cristãs de adolescente, com vocabulário de adolescente?

J: Ah, mas pra isso tem a reunião dominical. Aqui, eu gosto de estar com minha família, de reunir todo mundo junto e ajudar o Rodrigo. E é divertido também. Ele fala muita bobagem. ((todos riem)) (informação verbal)⁶².

Luzia, ao afirmar que *literatura é uma só*, reforça a discussão já realizada acerca das escolhas que faz sobre que livro ler. Suas práticas vernáculas (ALIAGAS, 2009), embora influenciadas por diferentes instâncias, são guiadas majoritariamente pelas práticas de letramento (STREET, 2012) dominantes da comunidade cultural religiosa: *“Eu não vou viver no tempo de Jesus. Mas outras pessoas viveram”, “Eu leio para eu melhorar como pessoa (...).”* (informação verbal)⁶². Podemos, ainda, realizar algumas inferências acerca dos comentários que Luzia faz e que se referem a *“para mim não importa se é livro religioso ou de autoajuda, por exemplo, é tudo para aprender com a experiência de outras pessoas.”* (informação verbal)⁶².

Por fim, mesmo tendo sua voz silenciada na reunião familiar, Jaqueline não se sente incomodada, naquele momento, sua prioridade é estar em família. Isso indica que para a adolescente essa prática (STREET, 2012) não é necessariamente uma prática de letramento literário (COSSON, 2006), e sim um evento de letramento (STREET, 2012) no sentido mais genérico. Já a reunião dominical, realizada dentro da instituição religiosa, poderia nos remeter a sua formação de uma identidade de leitora (ALIAGAS, 2009) literária propriamente dita.

4.1.3 Luzia e a Igreja

Durante os seis meses em que acompanhei Luzia, estive com a família nos cultos da Igreja ou em eventos ligados à instituição, coordenados por ela, cinquenta e oito vezes, uma frequência de duas vezes semanais, aproximadamente. A família vai à *Paz e Amor* de 4 a 5 vezes por semana, inclusive aos domingos.

⁶² Entrevista com Luzia, participante de pesquisa de campo no dia 28 de março de 2013.

Trata-se de uma igreja de porte médio, localizada dentro do Morro do Papagaio, que atende, em média, cinquenta evangélicos diariamente. A fachada e a infraestrutura revelam-se simples. Há cadeiras de plástico brancas, nas quais os membros da igreja sentam-se durante os cultos. Logo à frente, encontram-se um pastor, sobre o pequeno púlpito, e uma pequena banda de jovens que alegra os encontros. Ao lado, percebem-se salas vazias, utilizadas aos domingos para os encontros de jovens e para um trabalho evangelizador com as crianças, esse último sob responsabilidade de Luzia. Pude, aliás, acompanhar essas atividades dominicais durante 20 vezes cada uma. À infância, era dedicada uma hora pela manhã (das 8:00 às 9:00) e à juventude, duas horas (das 9:00 às 11:00), no mesmo período do dia.

A minha entrada nesse ambiente ocorreu de maneira tranquila, como relatado no diário de bordo, datado de 30 de janeiro de 2013:

Após quase um mês de encontros na casa de Luzia, perguntei-lhe se seria possível conhecer a igreja que ela frequenta, já que vi que era um lugar importante pra ela. Ela disse: “Claro, o pastor recebe todo o visitante bem. Deixa só eu avisar a ele para ele saber quem você é e acho que na próxima semana você já pode ir”. Depois de eu ter manifestado interesse em conhecer o local, ficamos por quase uma hora conversando: ela me contando como funcionava os esquemas do lugar (informação verbal)⁶³.

O relato de bordo sugere que, após um mês na casa de Luzia, entendi que os eventos de letramento (STREET, 2012) que lá observei, a saber: a reunião da família para se contar uma história, as orações que antecediam as refeições, o hábito de Luzia de pedir ao caçula que reescrevesse a palavra *Deus* em um caderno antigo, em letra de caixa-alta, após a realização do para casa escolar, dentre outros, poderiam revelar práticas de letramento (STREET, 2012) com forte influência da Igreja que ela frequentava, o que acabou por se confirmar.

A sua resposta positiva, “*Claro, o pastor recebe todo o visitante bem*” (informação verbal)⁶⁴, por sua vez, insinua claramente qual seria minha posição diante da igreja - a de visitante - marcando a minha distância simbólica, como alguém de fora daquela comunidade discursiva. Esse posicionamento reforçou-se com a iniciativa de Luzia em me apresentar as práticas de letramento (STREET, 2012) religiosas da Igreja,

⁶³ Relato do diário de bordo da pesquisadora e conversa com Luzia em 30 de janeiro de 2013.

⁶⁴ Resposta de Luzia a respeito da pergunta da pesquisadora de ir à igreja que ela frequenta.

desconhecidas por mim, em uma tentativa de, ao mesmo tempo, aproximar-me desses eventos e marcar nossos lugares hierarquicamente distintos, sob o ponto de vista institucional.

No dia marcado, 04 de fevereiro de 2013, o pastor Estevão, um senhor de 60 anos, pediu-me que chegasse mais cedo para que ele me conhecesse melhor. Luzia mediou a marcação do encontro e lhe disse que eu era uma pesquisadora da UFMG e que estava em busca de conhecer a maneira como ela interagia com o mundo da leitura.

E (Estevão): Então, você é a Virgínia?

P: Sim, senhor. Muito prazer.

E: O prazer é todo meu. Seja bem-vinda a nossa casa.

P: Obrigada.

E: Você, então, é uma jovem pesquisadora.

P: Não sei quanto ao jovem ((risos)).

E: ((risos)) Deve esconder bem a idade, então. Luzia me contou um pouco de você. Eu queria, queria saber um pouco mais sobre você, sobre o que te traz aqui.

P: Bem, eu sou da UFMG, faço doutorado lá. Tem algum tempo, desde (+), desde (+), acho que no meio do ano passado, eu comecei a pesquisar as pessoas aqui do Morro. Ah, eu também sou professora de alunos do Morro. Eu trabalho na parte filantrópica da Padre Bolívar, o senhor conhece?

E: Sim, a mesma escola onde a Luzia trabalha.

P: Isso, lógico. E eu estou pesquisando sobre a vida de algumas pessoas daqui, o que fazem no seu cotidiano, essas coisas, se elas leem, o que leem, o que escrevem, se escrevem ()

E: Como que elas se relacionam assim com a vida da letra? Assim?

P: SIM, sim. Isso.

E: E de onde veio seu interesse em pesquisar a nossa igreja?

P: Não é pesquisar a sua IGREJA.

E: Minha, não. Nossa. ((risos)). A Igreja é de todos nós. ((risos))

P: ((risos)) Não é pesquisar a igreja de vocês.

E: NOSSA igreja.

P: Bem, é minha também, mesmo se eu não faço parte dela?

E: Você já faz parte dela. Está aqui. ((sorriso))

P: ((sorriso)) Não tenho intenção de pesquisar a nossa igreja. Desculpa. É estranho dizer ((sorriso)). É pesquisar como a LUZIA e a família DELA também se relacionam com a igreja. (informação verbal)⁶⁵.

A entrevista destaca um aspecto importante: naquele momento, o papel de entrevistador foi assumido pelo pastor, cabendo a mim o de entrevistada, a ser aceita ou não naquela comunidade. Reforcei esse papel ao apresentar para ele, sucintamente, o peso do meu currículo acadêmico, por pertencer à UFMG e por realizar o doutoramento nessa instituição. Logo me dei conta da hierarquia estabelecida e da inversão de papéis. Como tentativa de minimizar o possível impacto

⁶⁵ Diálogo da pesquisadora com o pastor Estevão o dia 04 de fevereiro de 2013.

negativo de distanciamento oriundo desta minha fala - “*Bem, eu sou da UFMG, faço doutorado lá*” (informação verbal)⁶⁶ -, optei por trazer à tona a minha relação com o Morro:

Tem algum tempo, desde (+), desde (+), acho que no meio do ano passado, eu comecei a pesquisar as pessoas aqui do Morro. Ah, eu também sou professora de alunos do Morro. Eu trabalho na parte filantrópica da Padre Bolívar, o senhor conhece?(informação verbal)⁶⁷.

Em seguida, na tentativa ainda de lhe explicar que não tinha interesse nos eventos (STREET, 2012) internos da Igreja, disse-lhe que o interesse da pesquisa “*Não é pesquisar a sua IGREJA.*” (informação verbal)⁶⁶. Estevão, então, quis me fazer sentir incluída na comunidade e se deu por satisfeito apenas quando me referi à *Paz e Amor* como *nossa*. Essa sua iniciativa, talvez, poderia desvelar uma expectativa de um líder religioso em converter um fiel.

A minha resposta nossa igreja soou-me artificial de tal maneira que precisei exteriorizar meu descontentamento, oriundo de dois distanciamentos intrínsecos à relação com Igreja em questão, que me impossibilitavam de sentir a instituição como *nossa*: Primeiramente, existe um distanciamento próprio do pesquisador com o campo pesquisado, permitindo que o primeiro desenvolva o olhar de observador. Refiro-me à relação ética do duplo êmico/ético (VAN LIER, 1989) com o ambiente pesquisado. Em segundo lugar, entendo que houve uma mistura de papéis entre um eu-pesquisador e um eu-religioso, quando proferi a expressão *nossa igreja*, à qual, no âmbito pessoal, não me encontro vinculada.

Relato, nesse momento, dois eventos de letramento (STREET, 2012) ocorridos nos dias 27 de fevereiro de 2013 e 30 de junho do mesmo ano, respectivamente, que são representativos do que vivenciei ao longo de minhas idas à igreja e do que os evangélicos vivenciam em suas práticas religiosas. Por representativos (BARTON e HAMILTON, 1998), entendo que as práticas de letramento (STREET, 2012) ocorridas nesses dias mostram-se como amostras de atividades e padrões que definem a

⁶⁶ Trecho do diálogo da pesquisadora com o pastor Estevão no dia 04 de fevereiro de 2013.

⁶⁷ Diálogo com o pastor Estevão no dia 04 de fevereiro de 2013.

maneira daquele grupo social interagir com o texto literário no ambiente particular da *Igreja Batista Paz e Amor*.

No dia 27 de fevereiro, chegamos, como de costume, às 19:00 horas. Os cantos já haviam começado e alguns fiéis acompanhavam as músicas em pastas distribuídas por alguns voluntários. Luzia, Rodrigo, Jaqueline e eu fizemos o mesmo. Dos três, eu era a única que ainda precisava efetivamente da letra para seguir o cântico, o que revela que eu não compartilhava das práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) daquela comunidade. Naquele momento, cantava-se a última música:

A cura
(Não foi atribuída autoria na pasta)

Eu quero mergulhar nos rios do espírito
Entrar na dimensão do sobrenatural
E onde esses rios me levarem eu irei
E cada vez mais fundo eu mergulharei
E aquilo que se fez deserto em mim florescerá
E a terra seca, em mim, se faz manancial
E poços, rios, vales dentro do meu coração,
Cheios de águas vivas para sempre serão
A cura logo vem
Não há como impedir
Os rios do espírito estão passando por aqui
A nuvem da unção...
Repousa sobre nós
É hoje o dia de romper
Não há como impedir
Hoje é dia de romper
E eu recebo a unção de Deus
Falado:
Eu sinto senhor
O mover das tuas águas
Que purificam e cura
Senhor eu quero sim mergulhar
Mergulhar... (CASSIANE)⁶⁸

Em seguida, foi realizada uma oração, orientada pelo Pastor, sendo que os fiéis proferiam algumas palavras de louvor e adoração a Deus em meio às palavras do líder religioso.

Trago à tona, neste momento, a fala do Pastor Estêvão, deixando de lado algumas manifestações religiosas dos fiéis ao longo de sua fala. Entendi, nessa transcrição,

⁶⁸ Disponível em: <www.vagalume.com.br>. Acesso em: 07 jul. 2015.

que o pastor Estevão ocupou o lugar de mediador de leitura dos fiéis, incluindo, obviamente, Luzia e membros de sua família.

E: Caros, olhem bem, olhem essa MÚSICA, gente. Não adianta só cantar e não prestar atenção. Música é louvor também. É oração. É ORAÇÃO! Se a gente deixar ser levado. LEVADO. Não é a gente se levar não. NÃO! É a gente deixar ser levado. Igual a música tá falando, olha: “E onde esses rios me levarem eu irei”, “A cura logo vem e Não há como impedir”. A cura vem e vem MESMO. Mas que que a gente faz? Que que a gente faz? A gente não deixa. A gente não deixa ser levado por Deus. A gente quer conduzir tudo. (...) Aí depois reclama com Deus que a cura não vem. A gente é muito difícil, né?: Difícil demais, né? Amém? E quando nós deixamos as águas nos levarem, as águas de Deus que nós estamos falando. Não tem jeito. Quando nós deixamos, esse deserto aqui ((aponta para a região do coração). Esse aqui que eu estou falando. O meu deserto, o seu, o nosso. Esse deserto que todo mundo sente dentro do coração. Esse deserto é regado de água. Ele some. Amém? Quem quer ser curado aí? Todo mundo aí. Eu também. (...) (informação verbal)⁶⁹

O Pastor Estevão seleciona a temática *cura* da letra da música e a desenvolve de acordo com os preceitos religiosos que a própria letra e que a sua condição de líder religioso proporcionam. Além disso, a todo momento evoca vocábulos que o colocam próximo aos seus fiéis, como estratégia de aproximação de interlocutores (“*Mas o que a gente faz*”, “*Eu também*”) (grifo nosso). Por fim, notei que o pastor Estevão utilizou-se da música como introdução ao excerto da bíblia que seria estudado naquele dia, retratado a seguir:

E: ((lê a bíblia)) Salmos 147 Louvor ao Deus Todo-Poderoso
 1. É bom cantar louvores ao nosso Deus; é agradável e certo louvá-lo.
 2. O SENHOR Deus está construindo de novo Jerusalém; ele está trazendo de volta o seu povo, que foi levado como prisioneiro para outro país.
 3. Ele cura os que têm coração partido e trata dos seus ferimentos. (...)

E: Caros, lembra que eu estava falando em quê? Em louvor? Que cantar também é louvar a Deus? O Salmos todo, esse Salmos todo, o 147, fala isso, fala porque a gente tem como louvar a Deus. Aqui, olha, está toda a explicação que a gente precisa. Mas a parte de hoje, a parte que eu quero mais explicar, que eu quero mais que vocês prestem atenção e ensinem seus filhos é essa aqui: Ele cura os que têm coração partido e trata dos seus ferimentos. O que a música estava falando mesmo? De cura. De cura. De CURA, meus caros. (...) E esses ferimentos aqui não são esses ferimentos que os médicos conseguem curar não. Não, eles NÃO conseguem. (...) Eu estou falando de ferimentos da alma, aqueles que só a gente mesmo e Deus enxergam. E dói, né? Como dói. Mas tem cura. Pra esses sofrimentos, tem cura. A cura, olha. Está escrito na LETRA, na MÚSICA. Tenho que deixar os rios me levarem para essa outra dimensão. A dimensão de Deus. Dimensão divina. Que não é vista a olho nu. Isso que é sobrenatural. Amém? (...) (informação verbal)⁷⁰.

⁶⁹ Oração realizada pelo pastor Estevão no dia 27 de fevereiro de 2013.

⁷⁰ Oração realizada pelo pastor Estevão no dia 27 de fevereiro de 2013.

Algumas formas de abordagem da música ou dos textos lidos durante o culto apareceram recorrentes nesse e em outros cultos: o Pastor Estevão utiliza-se da estratégia de se aproximar dos fiéis para que a mediação de leitura se faça eficiente: “*E dói, né? Como dói*”. Além disso, apesar de ele sempre empregar um excerto bíblico para um aprofundamento no estudo da temática, nesse caso, a *cura*, constatei que a letra de música continua a ser sua referência textual principal. No exemplo citado, nada foi explicitado acerca do segundo versículo e dos outros que se seguiam ao terceiro, o que mostra que o conteúdo moral, histórico e religioso dos Salmos foi superficialmente trabalhado.

Essas duas práticas de letramento (STREET, 2012) do âmbito coletivo da igreja parecem influenciar as práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) ocorridas nas reuniões familiares na casa de Luzia. Em casa, é ela quem ocupa o papel de mediadora principal da leitura literária. Assim, assemelham-se as práticas de letramento (STREET, 2012) na igreja, dirigidos pelo Pastor Estevão, e as práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) desenvolvidas por Luzia em sua reunião domiciliar: em primeiro lugar, a reunião familiar sempre inicia com uma música para, em seguida, desenvolver-se com a leitura de um texto bíblico.

Em segundo, a leitura literária advinda do suporte bíblico é geralmente superficialmente trabalhada e sempre refletida na perspectiva da letra da música, entendida como um texto literário para Luzia. Além disso, ambas as produções literárias - letra de música e passagens bíblicas -, necessariamente, possuem um conteúdo temático em comum. Por fim, ambos os líderes, mediadores de leitura, têm a função de envolver os leitores e dirigir suas leituras, de maneira a tornar explícita a importância de valores éticos e cristãos.

Essas constatações me levaram a discutir os conceitos de disponibilidade e acesso (KALMAN, 2004) à leitura literária. No caso de Luzia, a igreja disponibiliza a presença física dos materiais impressos para que ela se letre literariamente e oportuniza a sua participação em eventos (STREET, 2012) de leitura literária: de letras de músicas e

de textos bíblicos, por exemplo, por meio de situações demandantes, de andaime e voluntárias (KALMAN, 2004), simultaneamente. Se o evento de letramento (STREET, 2012) *Culto Evangélico* dentro da instituição da igreja exige a participação de Luzia nas práticas de letramento citadas (situações demandantes), a reciprocidade de auxílio no envolvimento dessas práticas configura as situações de andaime.

Exemplificando, se o Pastor Estevão serve de modelo para guiar as práticas de letramento literário (COSSON, 2006) de Luzia em casa, em contrapartida, é ela quem organiza outros eventos de letramento (STREET, 2012) do Pastor: sua participação em outras igrejas, a ajuda na escolha da temática bíblica a ser trabalhada em cada mês e a responsabilidade do serviço financeiro da igreja. Essa sua participação foi compreendida após a sua fala datada de 13 de janeiro de 2013: *“Eu participo da organização, mas no sábado, de dia.”* (informação verbal)⁷¹. Por conseguinte, voluntariamente, Luzia disponibiliza (KALMAN, 2004) materiais literários impressos em sua casa e oportuniza que seus filhos acessem (KALMAN, 2004) esses materiais, criando neles a possibilidade de se letrarem literariamente.

A seguir, apresento uma das vinte reuniões dominicais das quais participei com as crianças, que estão sob a responsabilidade de Luzia. Optei por retratar na tese aquela que considere mais representativa sob o ponto de vista das práticas de letramento (STREET, 2012) recorrentemente observadas ao longo desses encontros.

4.1.4 Estudos bíblicos para a Infância do dia 30 de junho de 2013

Ao chegarmos juntas à sala, Luzia e eu fomos recebidas por 25 crianças, todas filhas ou parentes próximas dos fiéis da Igreja. Já estavam elas acostumadas à minha presença e nos chamavam de tias. Já que havia muitos encontros que com elas eu estava, já estava mais à vontade para dizer que parecia ter um clima de escola os domingos pela manhã. Luzia ocupava o papel de professora regente e eu de auxiliar de sala. Só que, em vez de se ensinar a ler e a escrever e as operações, se ensinavam os valores cristãos. E também tinha uma parte de ler e escrever. Então: Luzia começava com a música, depois a oração, depois uma historinha, depois uma atividade ligada à historinha e depois, se sobrasse tempo, dava alguma atividade de alfabetização. E eu, levava menino para ir ao banheiro, ajudava algum quando tinha dificuldade em fazer atividade, e arrumava os materiais. Uma escola. (informação verbal)⁷².

⁷¹ Explicação de Luzia a respeito de sua atuação na igreja como organizadora de outros eventos de letramento.

⁷² Relato do diário de bordo do dia 30 de junho de 2013.



FIGURA 10⁷³ - Evento de letramento denominado Estudos bíblicos
 Fonte: Arquivo pessoal

Como mencionado no diário de bordo, o cômodo destinado aos *Estudos Bíblicos para a Infância* reproduzia uma sala de aula comum: quadro negro, carteiras enfileiradas, uma líder à frente - a que as crianças denominavam *tia* - e um horário fixo para se realizar uma tarefa. Aquele evento (STREET, 2012) facilmente poderia ser confundido com um ocorrido dentro de uma escola, não estivesse em uma instituição religiosa. Podemos perceber, então, que as práticas de letramento (STREET, 2012) lá experimentadas também se assemelhavam às escolares pela forma, o que as diferenciava era o conteúdo propriamente dito, já que havia músicas e histórias com vieses necessariamente moralizantes e uma atividade de fixação de conteúdo ligada à moral cristã.

Lembro-me do primeiro dia em que fui apresentada por Luzia às crianças: “*Essa aqui é a outra professora. Ela vai ficar aqui por um tempo, tá?*” (informação verbal)⁷⁴. Não houve nenhuma estranheza com o emprego do termo por parte das crianças, só uma

⁷³ Luzia, que não quis ser identificada em momento algum na tese, solicita-me para que eu realize uma oração com as crianças, no evento de letramento denominado *Estudos bíblicos para a infância*. Nesse momento de campo, já se é possível notar meu envolvimento com as práticas de letramento propostas por Luzia. Foto datada em 21 de julho de 2013.

⁷⁴ Apresentação da pesquisadora às crianças participantes do Estudo Bíblico para a Infância.

curiosidade natural com a nova figura, o que poderia sugerir que as crianças entendiam aquele evento (STREET, 2012) como extensão aos eventos (STREET, 2012) tipicamente escolares.

Trata-se de fiéis de 4 a 8 anos, moradores do Morro, e frequentadores assíduos desses encontros, que ocorrem todos os domingos. Uma vez completada a idade limite, passam essas crianças para outro grupo de estudos da infância, até chegarem aos 11 anos, quando podem frequentar os *Estudos Bíblicos para a Juventude*. Essa passagem para etapas posteriores também parece caracterizar um evento (STREET, 2012) escolar, isto é, uma atividade observável dentro da escola: a passagem de séries.

Nesse dia específico, 30 de junho de 2013, sentei-me como de costume em uma das cadeiras vazias e Luzia começou a aula:

L: Bom dia, gente!

Todos: Bom dia!

L: Já tá na hora, já? Que horas tá marcando ali no relógio? Quem já aprendeu a ler no relógio? (...) Já são oito horas! Nós vamos começar com uma musiquinha que todo mundo gosta. Quem não sabe pode ler na pasta, tá?(informação verbal)⁷⁵

Embora o ambiente discursivo fosse a igreja, novamente reforçamos que as práticas de letramento (STREET, 2012) muito se assemelhavam àquelas escolares. Quando Luzia pergunta “*Que horas tá marcando ali no relógio? Quem já aprendeu a ler no relógio?*” (informação verbal)⁷⁶, busca trazer à tona um conteúdo matemático, que não tem a ver com a finalidade primeira da igreja: formar valores ético-cristãos nos fiéis.

Muito Obrigado

Muito Obrigado
É importante saber agradecer
A quem me fez bem a quem me abençoou
Quem esteve comigo
Na hora da alegria e da dor

Meu Deus nunca me abandonou
E amigos fiéis ao meu lado colocou
Por isso eu quero agradecer
Muito Obrigado, senhor
Muito Obrigado

⁷⁵ Estudo bíblico ministrado por Luzia no dia 30 de junho de 2013.

⁷⁶ Conversa de Luzia com as crianças participantes do Estudo Bíblico.

Muito Obrigado
 Muito Obrigado
 É importante saber agradecer
 A quem me fez bem a quem me abençoou
 Quem esteve comigo
 Na hora da alegria e da dor

Meu Deus nunca me abandonou
 E amigos fiéis ao meu lado colocou
 Por isso eu quero agradecer
 Muito Obrigado, senhor
 Muito Obrigado

Eu te agradeço meu Senhor
 Por todas as bênçãos
 Tu és meu Deus, meu Salvador
 Eu te agradeço

Eu te agradeço meu Senhor
 Por todas as bênçãos
 Tu és meu Deus, meu Salvador
 Eu te agradeço (VALADÃO, 2008)⁷⁷

Em seguida, foi realizada a oração.

L: Amiguinhos, gente, ô, gente, vamos fazer silêncio.

Fiel1 (F1): Ai, tia, ele não para quieto!

*L: Jô, para por favor, não dá pra começar assim não. 1, 2, 3... sh...
 ((barulho das crianças))*

L: 1, 2, 3... sh...

F2: Silêncio!

L: Pronto. Vamos lembrar da musiquinha que a gente acabou de cantar? A gente está pedindo muito obrigado pra quem?

F1: Pra você!

L: Será que é só pra mim? Está falando aqui, que é importante saber agradecer quem abençoou a gente e que ficou com a gente na hora que a gente esteve feliz e esteve triste. Quem faz isso com a gente?

F3: O quê?

L: Quem fica com a gente na alegria e na tristeza?

F3: Meu pai!

L: Seu pai, parabéns!

F1: Minha mãe!

L: Isso! Quem mais?

F4: A Vitória.

L: Quem é a Vitória?

F4: Minha amiga.

L: Os amigos também ficam. Fala na música: "Meu Deus nunca me abandonou/E amigos fiéis ao meu lado colocou". E quem abençoa a gente mais que todos? ((silêncio)). Vou dar uma dica. Começa com D.

Alguns alunos: Deus!

L: Parabéns! (...) (informação verbal)⁷⁸.

⁷⁷ VALADÃO, Ana Paula. OUVIR MÚSICA. Disponível em: <<https://ouvirmusica.com.br/ana-paula-valadao/1188551/>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

⁷⁸ Aula ministrada por Luzia no dia 30 de junho de 2013.

Luzia sempre inicia a aula com a música e a oração, retomando os dizeres da música, como a estratégia da pausa protocolada. A maioria dos alunos parece não entender do que se trata a letra, porque a maioria ainda não domina o código linguístico, condição para a participação mais efetiva nessas atividades. Alguns mais velhos, já com mais anos de escolarização, participam com maior frequência das propostas da professora. Luzia emprega o discurso religioso de uma maneira distinta do observado em sua casa com os seus filhos ou do discurso que observei com Luzia sendo fiel da igreja e orientada pelo Pastor Estêvão.

A diferenciação ocorre nos seguintes termos: aquele em que o líder fala; e os ouvintes permanecem em silêncio. Por meio da letra da música, por exemplo, ela queria concluir que Deus era quem mais nos abençoava. Em vez de dizer isso diretamente, provocou reflexões nos alunos: “*A gente está pedindo muito obrigado pra quem?*”, “*Será que é só pra mim?*”, “*Quem fica com a gente na alegria e na tristeza?*”. Além disso, não desmerece respostas inesperadas: “L: *Quem é a Vitória?*/ F4: *Minha amiga.*/ L: *Os amigos também ficam. Fala na música: “Meu Deus nunca me abandonou/ E amigos fiéis ao meu lado colocou.”* (informação verbal)⁷⁸.

Nesse ponto, diferenciamos a forma como Luzia atua na igreja como mediadora de leitura e em casa, ocupando o mesmo papel, na reunião familiar. Em casa, como constatamos, Luzia tende a direcionar mais a leitura literária e oferece pouco espaço ao diálogo. Jaqueline tem sua voz silenciada e Rodrigo acaba por participar pouco das reuniões, já que Luzia detém para si a voz predominante. Na igreja, dentro de um ambiente que se assemelhava ao da sala de aula, Luzia se mostrou mais propensa ao diálogo, como mostrado no diálogo inicial com os pequenos fiéis.

Uma hipótese que explicaria essa diferenciação no comportamento de Luzia seria a de que, em casa, Luzia reproduz as práticas de letramento (STREET, 2012) da Igreja, em que o pastor direciona a leitura dos fiéis: “*igreja aqui em casa, de três pessoas.*” (informação verbal)⁷⁹. Já na própria igreja, no momento de evangelização das crianças, Luzia emprega as práticas de letramento (STREET, 2012) tipicamente escolares da Padre Bolívar, onde se possibilita maior interação entre interlocutores.

⁷⁹ Depoimento de Luzia a respeito da reunião familiar em que ocorre a prática de letramento em sua casa em de janeiro de 2013.

Nessa perspectiva, parto do pressuposto de que as atitudes de Luzia são influenciadas pelo contexto sociocultural, conforme as normas que regem os grupos nos quais ela se encontra inserida. Então, defendo, de igual maneira, que as práticas de letramento (STREET, 2012) demonstradas por ela resultam, em geral, do contato que estabelece com determinadas instituições de letramentos as quais exigem certas posturas e comportamentos. Entendo, pois, que em casa, na reunião familiar, a instituição religiosa exerce fundamental influência sobre os comportamentos de Luzia. E, na igreja, ao ocupar a função de professora, a instituição escolar atua de modo distinto sobre seu modo de agir, abrindo campo para o diálogo com os seus alunos, práticas de letramento essas (STREET, 2012) recorrentes em sala de aula.

Tento defender, ao longo da tese, que não há uma só modalidade de letramento e sim, múltiplos letramentos, situados em contextos sociais e culturais particulares em que surgem. Assim, reconhecemos a existência de letramentos associados a diferentes áreas da vida dos participantes - familiar, política, religiosa, educacional, profissional, entre outras. Essas áreas transcendem a concepção de lugar/ambiente físico, remetendo a um espaço sociodiscursivo, em que há eventos de letramento (STREET, 2012) regidos por práticas de letramento (STREET, 2012) construídas socialmente pelos participantes de cada uma das instituições de fomento à leitura.

Essas práticas de letramento de Luzia ocorridas no evento (STREET, 2012) denominado *Estudos Bíblicos para a Infância*, embora ocorressem no âmbito religioso, parecem se ancorar em práticas de letramento (STREET, 2012) escolares, das quais Luzia é conhecedora. Logo após a música, Luzia conta uma história intitulada *Os Dez Leprosos*, adaptada de Lucas 17: 11 - 19. Tomei conhecimento da história a ser lida na semana anterior, enquanto Luzia preparava a aula no computador. Em todos os sábados pela manhã, Luzia dedicava um tempo para a preparação das aulas dominicais. Primeiramente, ela ouvia a um CD com várias músicas gospel para crianças. Não raras as vezes, perguntava-me o que eu achava dessa ou daquela canção.

Em seguida, de acordo com o seu cronograma e a história bíblica que iria trabalhar junto às crianças, escolhia uma unidade temática entre ambos os gêneros textuais: a letra de música e a pequena história bíblica. A seguir, ia até a sua prateleira, pegava

um livro de teologia que desenvolvia explicações possíveis da passagem da bíblia e preparava uma atividade de fixação para as crianças. Por fim, saía de casa e imprimia as atividades e as imagens⁸⁰ da história na impressora da igreja.

L: Crianças, agora chegou a hora da/

Todos: história!

L: E se na música a gente estava falando sobre o que mesmo? A música é sobre o quê?

F5: Deus.

L: Isso, mas sobre dizer o que a Deus? ((silêncio)) Olha lá, quem sabe ler, como que chama o título, o nome da música.

F1: Mui-to o-bri-ga-do. Muito obrigado!

L: Parabéns! Muito obrigado a Deus, que abençoa a gente e que está com a gente na alegria e na tristeza. E quando a gente diz muito obrigado, a gente está agrade/

F5: cer!

L: Isso! Agradecendo. Então, gente, silêncio. Vou contar a história. 1, 2, 3... sh... e vou passar as imagens, as figurinhas para vocês verem tudo, tá?

L: Tinha um tempo, que não tinha muito remédio. Hoje tem muito remédio, mas antes, na época de Jesus, não tinha. Aí, tinha uma doença terrível na pele. A pele ficava cheia de machucado e feia. Essa doença era chamada lepra. Então, tinham dez homens com essa doença, coitados. Só que essa doença pegava um no outro. Igual gripe que pega um no outro. Então, as pessoas de um reino mandavam esses homens, esses dez homens morarem bem longe dali. Eles ficavam muito tristes, porque eles não podiam ver ninguém, nem a família, nem os amigos deles. Olha que triste. Olha a figura a cara deles. (informação verbal)⁸¹.

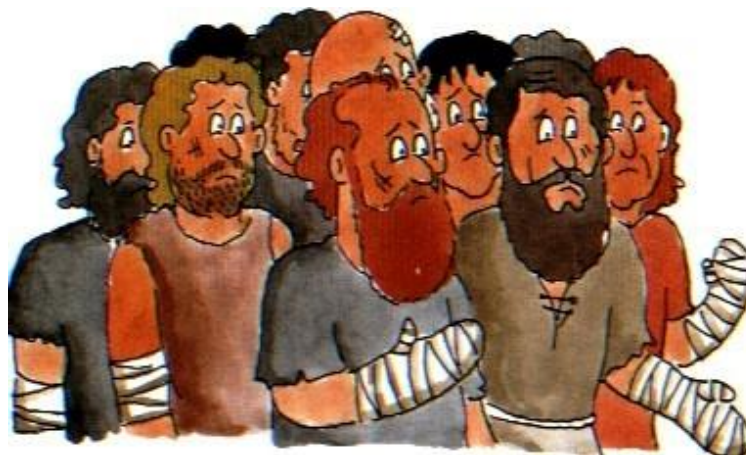


FIGURA 11 - Dez homens leprosos
Fonte: Computador de Luzia

Aí teve um dia que eles souberam que Jesus estava na cidade. O Jesus que cura as feridas de todos. Eles ficaram perto de Jesus e pediram pra Jesus: "Jesus, cure a ferida da gente. Tenha pena da gente!". E Jesus falou assim: "Vocês têm que ir lá na casa do homem que não acredita em mim". Quem que é esse na figura aqui, com um sorriso? Em pé? (...) (informação verbal)⁸².

⁸⁰ As imagens utilizadas para se contar a história e se realizar a atividade foram gravadas em um pendrive diretamente do computador pessoal de Luzia.

⁸¹ Aula dominical ministrada por Luzia

⁸² Aula dominical ministrada por Luzia



FIGURA 12 - Jesus ao conversar com os dez leprosos
Fonte: Computador de Luzia

Aí os dez homens que estavam doentes foram para a casa desse outro homem que não acreditava em Jesus e todos os doentes estavam sem os machucados na pele. Estavam curados. Mas no meio do caminho, um parou e pensou: “Vou agradecer a Jesus, a Deus, por ele ter me curado”. Só um voltou e disse: “Muito obrigado, Deus”. E Deus ficou feliz. Olha a cara de feliz dele. (informação verbal)⁸³.



FIGURA 13 - Único leproso curado que retorna e agradece a Jesus pelo milagre.
Fonte: Computador de Luzia

⁸³ Aula dominical ministrada por Luzia

F6: Acabou?

L: Acabou. Olha que legal! Tanto a música e a história falam para a gente agradecer a Deus. Nós vamos todos agradecer, né?

Alguns: Vamos!

L: Agora, vocês vão colorir esse desenho que tem a ver com a história e vão copiar do quadro o que eu vou escrever. Eu vou escrever **MUITO OBRIGADO, DEUS**. Quem não souber ler e escrever, não tem problema, só tenta. (...) (informação verbal)⁸³.



FIGURA 14 - Atividade de fixação da história
Fonte: Computador de Luzia

Reparemos nas práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) de Luzia. Por um lado, entendemos que elas tendem a se assemelhar às práticas de letramento (STREET, 2012) do Pastor Estevão em dois sentidos. Primeiramente, Luzia toma como texto de referência a letra de música e, a partir dela, reflete sobre a temática, que, no caso explicitado, seria o agradecimento. Em segundo lugar, traz outro texto, bíblico, mas dele reflete pouco com as crianças, servindo esse material apenas de ancoragem à temática principal do gênero textual *letra de música*. Ademais, Luzia se utiliza de estratégias linguísticas para aproximar-se das crianças, como em “(...) *quem abençoa a gente e que está com a gente na alegria e na tristeza.*” (informação verbal)⁸⁴.

Por outro lado, as práticas (STREET, 2012) literárias desses dois mediadores de leitura se destoam em um sentido principal: a participação do leitor-ouvinte. Se o

⁸⁴ Aula dominical ministrada por Luzia (grifo nosso).

Pastor Estevão guarda para si a responsabilidade de conduzir toda a fala, Luzia encoraja as crianças a participarem do processo de reflexão da temática, como pudemos observar principalmente na condução da discussão da letra da música. Essa constatação parece encontrar subsídio em suas práticas de letramento (STREET, 2012) escolar. Aliás, o hábito de Luzia em solicitar que as crianças escrevam frases ou expressões na instituição religiosa reforça essa tese. Após essa aula, fiz-lhe algumas perguntas mais diretas:

P: Luzia, aqui, deixa eu te perguntar. Eu fiquei, estou ficando, na verdade, com duas dúvidas nas suas aulas aqui na igreja.

L: Á.

P: A primeira é a, assim. Eu vi que sempre você pede para os meninos aqui escreverem alguma coisa. Isso é hábito seu ou ()

L: É hábito meu. Eu acho que não dá para separar a coisa certinho não, sabe? Olha, não adianta ir pra escola, e os meninos, por exemplo, do Morro, quererem trazer coisa da Igreja. Porque a maioria é evangélica, né? Aí eles levam coisa da Igreja e a escola nega o que eles trazem. Aí a escola passa a não fazer sentido para eles. A mesma coisa aqui. Eles estão na fase de alfabetização. Muitos pedem para escrever, não querem só colorir. Eu vou falar: “Não, aqui é igreja, não pode escrever”. Claro que não. A pessoa é uma só. Tudo para ela tem que fazer sentido.

P: Entendi.

L: Mas eu deixo aberto. Aqui só escreve quem quer, porque o objetivo daqui é outro, claro. A mesma coisa. Na escola, fala de igreja quem quer. Não dá para obrigar ninguém a falar de religião.

P: Hum. Entendi. E outra coisa que fiquei na dúvida é que você sempre pega aquele livro de teologia seu que explica os versículos, né? Antes de preparar a história. Aí eu estava lendo um pouco sobre o que esse livro fala sobre “Os dez leprosos” e eu vi que você fala bem o básico para as crianças, né?

L: Isso. Aquele livro é pra mim. Pra MIM. É pra eu, EU entender melhor sobre o tema, sobre a história. Não significa que os meninos estão preparados para entender a história daquela maneira.

P: Ahã.

L: Mesma coisa quando a gente vai ensinar fonema e grafema para os meninos na alfabetização. Eu, como professora, pego um livro de professor, e tenho que dominar tudo, dominar os conceitos e tudo, mas eu tenho que falar para as crianças o que é grafema, o que é fonema e tal?

P: Não.

L: Então. Eu leio livro de teologia, leio a Palavra para meu engrandecimento como pessoa, para eu me tornar uma pessoa melhor, para eu ver o mundo de outra maneira. Meu trabalho como cristã é outra coisa.

P: O que é ver o mundo de outra maneira, assim?

L: ((silêncio)) É enxergar beleza onde não tem, é enxergar leveza onde não tem, onde as pessoas comuns não enxergam. É ver a vida com olhos mais, como se fossem olhos de poeta, sabe?

P: Poeta como assim?

L: Uai, o que é poesia, gente? São textos que falam de outra vida que eu não tenho. Aí eu leio o texto e fico pensando, refletindo sobre essa vida. Aí eu consigo ver beleza nos problemas e leveza também. E aí eu trago esse ensinamento pra mim. E viro poeta, porque estou lendo esse texto de uma forma. Você pode ler de outra. Entendeu? (...) (informação verbal)⁸⁵.

⁸⁵ Diálogo da pesquisadora com Luzia após a aula dominical.

Notamos, em primeiro lugar, que Luzia mostra-se consciente do seu papel social como professora de uma escola regular e como *professora* de uma escola cristã. Ela justifica suas práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006), a sua maneira de agir, baseada nessas comparações entre papéis sociais que, para Luzia, assemelham-se no aspecto da forma. Há livros que devem ser lidos para o conhecimento do professor, por exemplo, e não necessariamente conhecimentos esses a serem transmitidos e apropriados pelas crianças. Além disso, como mediadora de conhecimento, tanto na escola quanto na Igreja, Luzia vê as crianças como participantes integrais, não fragmentados, influenciados concomitantemente por distintas instituições.

Por fim, parece ela anunciar uma possibilidade de objetivo de suas leituras de cunho pessoal: “*Eu leio livro de teologia, leio a Palavra para meu engrandecimento como pessoa, para eu me tornar uma pessoa melhor, para eu ver o mundo de outra maneira.*” (informação verbal)⁸⁶. Segundo ela, a beleza e a leveza da vida são encontradas a partir das leituras que realiza, por meio das quais seu olhar é apurado, transformado em olhar de poeta.

Pensando-se em Aliagas (2009) e em uma proposta ecológica e cognitiva de estudo, discuto a faceta docente de Luzia no âmbito escolar, em virtude de que percebi que a sua identidade de leitora (ALIAGAS, 2009) literária também poderia advir da maneira como ela se relacionava com a vida dentro da escola. Ressalto, contudo, que não houve abertura para a minha entrada na instituição Padre Bolívar como pesquisadora. Assim, os dados coletados na próxima seção foram fruto de conversas e de observações na preparação das aulas de Luzia em sua própria residência.

⁸⁶ Fala de Luzia a respeito da sua leitura.

4.1.5 Luzia e a escola

Luzia, desde menina, mora no Morro do Papagaio e estudou em uma escola pública próxima à região. Como antigamente não havia tantos projetos ligados a ações sociais no local, atribuiu à Igreja Católica, sempre presente no Morro, a responsabilidade de fomentar nela o desejo pela leitura de histórias. Interessante notar que ela está consciente do tipo de livro que gosta de ler.

Durante a gravação da entrevista semiestruturada, já realizada ao final do campo, quando perguntada se ela consegue delimitar a modalidade de obras de que gosta mais, ela afirma:

Olha, não tem jeito. Livro pra mim tem a ver com histórias morais e éticas. Não só porque eu trabalho na Igreja hoje. Mas até quando era criancinha, com os padres da Igreja lá, eu lia à tarde, aprendi a ler com livros de historinhas bíblicas. Então, assim, não podia ser diferente. Entende? (...). E eu acho bom trabalhar lá na Padre Bolívar por isso. Porque uma coisa se encaixa na outra. Eu posso trabalhar esse tipo de história lá. (informação verbal)⁸⁷.

Luzia, como as observações vieram comprovar, lê livros e histórias curtas, majoritariamente com fundo moralizante, para si própria e para os outros. Segundo ela, isso ocorre devido a uma conjuntura de fatores: pretéritos, já que foi influenciada na infância pela formação da Igreja Católica no Morro do Papagaio; e presentes, posto que é evangelizadora de crianças da Igreja Batista e professora em uma escola confessional.

Não pude participar das aulas de Luzia na escola Padre Bolívar. Contudo, acompanhei as suas preparações do material em casa. Em seguida, discutíamos sobre algumas situações que haviam ocorrido durante essas aulas. Destaco, como exemplo, a conversa informal que travamos após ela ministrar a aula em que se utilizou do texto *A velha Contrabandista*, de Stanislaw Ponte Preta.⁸⁸

P: (...) você tem que ler histórias pra colocar no exercício, é isso né? Onde você acha essas histórias?
L: A maioria é da internet.
P: internet, uhum.

⁸⁷ Entrevista da pesquisadora com Luzia no dia 11 de março de 2013.

⁸⁸ PRETA, 1987, v. 8, p. 26-27.

L: da internet, porque a flexibilidade da, da internet é muito grande, você joga um tema lá ou você mesmo, é:, igual/ eu sou muito ligada a valores, eu gosto muito de que tenha um aprendizado. (...) eu não leria só “ah, vou ler só pra ler, só pra falar que eu li”. NÃO! Eu tenho que ter o/, um objetivo, eu tenho que ter um aprendizado em cima daquilo, e aí eu falo isso com os meninos também, e é umas coisas interessantes. Igual, é:, Eu dei aula semana passada de uma velhinha que roubava, eu acho que você leu, o que você/, lá na escola tem o livro, uma velhinha que roubava moto.

P: Ah, é “A velha Contrabandista”.

L: contrabandista, eu achei interessante aquilo ali porque é:, mexe com o imaginário da pessoa. O que será que ela tá roubando, e será que ela tá fazendo? Então eu gosto de também levar os meninos a pensar, a descobrir alguma coisa, ou levar também para o contexto deles. (informação verbal)⁸⁹.

Novamente, Luzia deixa transparecer que a leitura literária para ela tem que ter um objetivo, um aprendizado. Quando lhe perguntei acerca de qual aprendizado ela e as crianças refletiram em sala de aula, ela afirmou:

L: Olha, eu disse para eles: essa história é engraçada, mas vocês já viram, é:, lá no Morro, né? O tanto de gente que rouba e o que acontece com eles? E eles responderam. Eles sabem. Eles têm parentes, família mesmo, vizinho, amigo. Eles sabem. Falaram assim: o fulano foi pra cadeia, o outro foi morto, o outro foi não sei o quê. (informação verbal)⁸⁹.

A literatura que Luzia conhece serve a um objetivo pedagógico, antes de tudo. Por isso, apesar de o texto em questão não suscitar, em princípio, esse tipo de reflexão moralizante, Luzia faz uso dele também guiada pela necessidade de levantar problematizações de teor ético e moral. Ao que tudo indica, as práticas de letramento (STREET, 2012) referentes ao texto *A Velha Contrabandista* reduziram as possibilidades interpretativas do leitor, à medida que o enfoque dado foi transformar as práticas de letramento a ensinar em práticas de letramento religioso (LAGE, 2014) adquirido, o que minimizou as perspectivas do letramento literário (COSSON, 2006).

Outro ponto que merece destaque é a alusão que Luzia faz à internet, como fonte de produção literária. Aliás, tanto em suas aulas na escola quanto na igreja, Luzia se utiliza da ferramenta para a preparação do material, o que nos leva ao conceito de disponibilidade e acesso, de Kalman (2004). Luzia, embora com dificuldades, paga a internet de casa, porque considera

um jeito muito rico de ter acesso a todo tipo de literatura. E acaba que eu gasto menos, ao invés de comprar o livro. Têm sites que tem o livro todo. Aí eu uso pra tudo, pra igreja, pra escola e pra escola dominical. Imagina eu ter

⁸⁹ Entrevista da pesquisadora com Luzia em 11 de março de 2013.

que comprar tudo. Haja dinheiro. Fora que é muito fácil mexer, não preciso da ajuda de ninguém. (informação verbal)⁹⁰

Luzia se utiliza da internet como espaço para se ter acesso à produção literária, sobretudo, porque, financeiramente, apresenta recursos limitados, não podendo comprar tantos livros quanto gostaria. Ademais, considera que as oportunidades criadas por esse meio são eficientes, uma vez que ela não precisa recorrer a ninguém para conseguir os textos de que precisa.

Levando em consideração conceitos de multimodalidade, Jewitt (2011) aponta que, para além de toda a interpretação social da linguagem, as representações dos recursos semióticos dizem muito de determinada cultura. Para Luzia, a tela do computador lhe serve para a utilização da imagem impressa, majoritariamente, indicando uma multimodalidade marcada por recursos semióticos próprios de práticas de letramento (STREET, 2012) docentes mais retrógradas, aquelas em que o ambiente digital era superficialmente utilizado.

Nas contações de histórias de Luzia, tanto o texto verbal quanto o visual são necessariamente impressos e as imagens, selecionadas por Luzia com muito cuidado. Os textos acompanhados de ilustrações são predominantes e autônomos em relação às imagens. Essas últimas lhes servem para reproduzir o que está sendo narrado e ocupam toda uma lauda impressa, como forma de chamar a atenção das crianças.

Em relação aos traçados e às técnicas ilustrativas, tendem a não trazer novidades. O que pode ampliar as referências estéticas das crianças, tanto daquelas participantes da reunião dominical quanto dos filhos de Luzia são as expressões faciais das personagens, que aproximam as histórias narradas dos sentimentos experimentados pelos fiéis. Na contação de história anterior, especificamente, a tristeza no olhar dos leprosos, a postura compassiva de Jesus e os sorrisos do Messias e do leproso curado, respectivamente, embora pontuados por Luzia de maneira superficial, mostraram-se chamativos para as crianças. Após a atividade de colorir, algumas quiseram desenhar cada imagem mostrada por Luzia.

⁹⁰ Entrevista da pesquisadora com Luzia em 11 de março de 2013.

A seguir, encontra-se a preparação de uma aula de Luzia acompanhada por mim. Esse roteiro de aula, feito em casa, era, em seguida, impresso e colado em um caderno, ao qual tive acesso. Selecionei uma aula representativa do que Luzia entendia como práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) docentes. Gravei o documento em um *pendrive*.

13 de março de 2013

3ª ano

1ª parte: oração do dia

2ª parte: correção do para casa da professora da manhã

3ª parte: História “A formiga e a cigarra”

Num dia de quente de verão, uma alegre cigarra estava a cantar e a tocar o seu violão, com todo o entusiasmo. Ela viu uma formiga a passar, concentrada na sua grande labuta diária que consistia em guardar comida para o inverno.

D. Formiga, venha e cante comigo, em vez de trabalhar tão arduamente, desafiou a cigarra. Vamos divertir.

Tenho de guardar comida para o Inverno, respondeu a formiga, sem parar, e aconselho-a a fazer o mesmo.

Não se preocupe com o inverno, está ainda muito longe, disse a outra, despreocupada. Como vê, comida não falta.

Mas a formiga não quis ouvir e continuou a sua labuta. Os meses passaram e o tempo arrefeceu cada vez mais, até que toda a Natureza em redor ficou coberta com um espesso manto branco de neve.

Chegou o inverno. A cigarra, esfomeada e enregelada, foi a casa da formiga e implorou humildemente por algo para comer.

Se você tivesse ouvido o meu conselho no Verão, não estaria agora tão desesperada, ralhou a formiga. Preferiu cantar e tocar violão?! Pois agora dance!

E dizendo isto, fechou a porta, deixando a cigarra entregue à sua sorte.

Recreio

4ª parte: perguntas para pensar

- 1) Quem estava certa: a formiga ou a cigarra?
- 2) Como você, que é ainda criança, pode trabalhar?

5ª parte: atividade para colorir⁹¹

⁹¹ Roteiro de aula prática de letramento literário preparada por Luzia.

O roteiro da aula assemelha-se em alguns pontos com o que ela faz na igreja como mediadora do processo de aprendizagem. A oração, por exemplo, embora não seja pedida na Escola Padre Bolívar, é realizada todos os dias antes do início das aulas. Em seguida, são feitas atividades demandadas pela professora regente da manhã, aquela efetiva da turma (importante salientar que Luzia passa por várias turmas durante a tarde, já que não tem uma só turma sob sua responsabilidade).

Outro ponto merece destaque. As atividades que se seguem àquelas demandadas pela professora regente sempre envolvem literatura por livre escolha de Luzia. Após cumprir a tarefa da professora regente, ela poderia optar por qualquer outra atividade. Contudo, Luzia considera o momento de *Contação de Histórias* essencial para que os educandos desenvolvam o gosto pelo ato de ler.

Todavia, enquanto na igreja as narrações mostram-se sempre bíblicas, na escola, revelam-se na maior parte das vezes com fundo moralizante, justamente para atender a expectativa de Luzia de a história ter um objetivo, uma razão de ser, como já foi pontuado. As próprias questões colocadas para reflexão revelam esse posicionamento mais maniqueísta. Após a preparação dessa aula, fiz-lhe algumas perguntas:

P: Vejo que, pelo seu caderno, você tem, você prefere as fábulas para trabalhar com os meninos.

L: Como eu te disse, né? Para mim a história tem que ter um sentido. A fábula tem, sempre tem. Tem mais claro isso, assim. Mas eu trabalho outras também.

P: E, e eu vejo, que, que, que você faz umas atividades mais para pensar, refletir.

L: É, não dá muito tempo. Minha, tipo, minha função mesmo é complementar o que a professora da manhã faz, né? Só que sempre sobra tempo e eu quero que os meninos aprendam a gostar de ler. Aí sempre eu passo uma história e alguma coisa, uma pergunta para eles pensarem nela.

P: E sobre essas questões ()

L: e como é uma escola religiosa, eu posso falar sobre valores morais, também, porque isso é universal, universal.

P: Eu queria te perguntar sobre essas questões, a primeira principalmente. Para você, quem está certa: a formiga ou a cigarra?

L: Não é pra mim, é pra história. A formiga que é trabalhadora, que pensa no futuro, que ensina, que a gente tem que ser assim também.

P: Sim, mas pensando em valores éticos e morais, será que a formiga não pode ter errado, quando sei lá, ela bateu a porta na cara da cigarra? Ela não perdoou a coitada e nem ajudou alguém que estava precisando.

L: ((silêncio)) É, por esse lado, acho que sim. (...) (informação verbal)⁹²

⁹² Entrevista da pesquisadora com Luzia no dia 13 de março de 2013.

Como podemos perceber, a conversa acerca do roteiro reafirmou minhas concepções acerca da visão de Luzia sobre a literatura. A escolha do gênero *Fábula* para o trabalho com as crianças baseia-se no conceito primordial sobre o que é literatura para Luzia: um texto que serve para orientar moral e eticamente os leitores. A própria proposta de atividade após a leitura do texto reforça essa concepção.

Tentei, além disso, posicionar-me mais ativamente na conversa, fazendo-a repensar o que seria o certo e o errado na literatura. Entendi o silêncio e a falta de uma resposta mais estruturada como um momento de reflexão interna de Luzia e como uma quebra de expectativa no encaminhamento das perguntas que estavam sendo realizadas.

Assim, pensando em uma perspectiva ideológica de letramento (STREET, 2003), que implica a consideração das variáveis sociais para a análise das causas e consequências dos usos da escrita por indivíduo, entendo que Luzia realiza a hibridização do letramento religioso e do letramento literário nos diversos ambientes em que atua, ora ressaltando um, ora outro.

Entendo como letramento religioso as práticas de leitura e de escrita que se desenvolvem em um meio social, com a intencionalidade do desenvolvimento e fortalecimento de uma determinada vertente religiosa (LAGE, 2014, p.109). E ainda objetiva atingir “metas sociais de manutenção da identidade de um determinado grupo.” (LAGE, 2014, p.111).

Ambos os tipos de letramentos não se mostram excludentes. Como pontua Cosson (2006), o letramento literário de um indivíduo lhe permite manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive, tendo em vista que

[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos (COSSON, 2006a, p. 16).

Nesse sentido, entendo que o letramento literário (COSSON, 2006a) transcende a concepção de habilidade pronta e acabada de ler textos literários, porque exige uma

atualização constante do leitor frente ao universo literário. Não se limita tampouco ao saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários. Trata-se, na verdade, de uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

Assim, Luzia, ao se utilizar da ficção nas narrativas lidas, narrativas essas atuais ou pretéritas, diz do mundo que ela experiencia, aquele que, intencionalmente, exige a apropriação da palavra como guia para uma vida pautada em preceitos morais e éticos próprios do cristianismo. Quando Luzia lê por si mesma e medeia a leitura de outros, constrói para si uma identidade de leitora (ALIAGAS, 2009) literária. Contudo, suas escolhas são pautadas pela vertente religiosa à qual pertence, que prima pela moralidade e pela ética.

4.1.6 Alguns outros apontamentos: a família e outras instituições de fomento à literatura sob a ótica sociológica

Na perspectiva adotada neste trabalho no que se refere às práticas de letramento literário, percebo que Luzia se letra literariamente, quando exercita sua capacidade de *ficcionalizar*, por intermédio de suas próprias leituras e por meio da mediação de tantas outras, seja como professora da escola Padre Bolívar, seja como professora dominical da Igreja da qual faz parte. Essa capacidade foi construída pela contundente influência de duas principais instituições para a articulação de sua identidade leitora (ALIAGAS, 2009): a instituição religiosa e a escolar. Porém, percebemos que a primeira exerce maior influência sobre a segunda nas práticas de letramento de Luzia, já que as escolhas de textos literários se baseiam nos valores preconizados pela Igreja Batista Paz e Amor.

Na família, Luzia parece estender as práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) das quais participa fora da escola. Cabe-nos, assim, problematizar sobre os *fatores posicionais de sucesso e fatores fundamentais, estruturantes e desencadeadores* (LAURENS, 1992), que lhe permitiram apropriar-se da literatura como ferramenta de “tornar-se um ser humano melhor” e buscar que sua família siga o mesmo exemplo.

O fato de Luzia ter sempre frequentado a Igreja Católica presente no Morro, mesmo quando não havia projetos de fomento cultural, mostra-se como fator posicional de sucesso no sentido que lhe abriu a possibilidade de fomentar o desejo pela leitura de histórias. Porém, sua identidade leitora (ALIAGAS, 2009) não se explica somente por esse fator. Posto isso, foco os fatores fundamentais, que fizeram com que a Luzia aproveitasse as vantagens posicionais oriundas do primeiro fator. Destaco dois deles:

- a. *fator estruturante das práticas de letramento (STREET, 2012) na instituição religiosa atual:* refiro-me ao fato de que Luzia orienta suas práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) baseada nos eventos de letramento (STREET, 2012) conduzidos pelo Pastor Estevão. Isso possibilita a ela dar continuidade a essas práticas inclusive com seus herdeiros;
- b. *fator estruturante do superinvestimento na própria escolarização:* refiro-me ao fato de que Luzia considera que o prolongamento de sua escolarização mostrou-se o responsável por fazê-la obter relativo sucesso em sua vida. Por esse motivo, por exemplo, ela é capaz de ministrar aulas em uma renomada escola confessional de Belo Horizonte, o que seria improvável para suas condições de origem. Na escola, ela consegue aplicar práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) compatíveis com o que sua vida religiosa propõe.

Já Lahire (1994, 1995) foca nas configurações familiares para compreender o sucesso e o fracasso dos indivíduos. Ajuda-nos, portanto, a entender que, em virtude da moral doméstica, Luzia atribui à leitura literária com teor moralizante um valor altamente rentável. Impõe, assim, a sua autoridade de mãe sobre seus herdeiros, que incorporaram a prática como um hábito cotidiano.

Quanto à Terrail (1990), auxiliou-nos a caracterizar esse grupo familiar conforme o seu investimento na leitura literária. Esse grupo se identifica pela busca de comunidades de pertencimento, redes de solidariedade, que oportunizam a participação efetiva de cada um dos membros da família com a leitura literária de cunho religioso. Então, apesar de uma forte moral doméstica, essa família se abre

principalmente para a instituição religiosa, mas também escolar, que instrumentaliza Luzia a guiar seus herdeiros nos caminhos da fé que ela acredita.

Por fim, voltamo-nos a Rochex (1995) e ao fenômeno denominado de *tríplice autorização*, que se refere ao reconhecimento recíproco de que ascendentes e descendentes possuem histórias de vida diferentes, porém legítimas. Luzia, ao que tudo indica, ainda se abre pouco para o reconhecimento da história do outro. Os textos autorizados dentro de casa, por exemplo, são majoritariamente religiosos, embora Jaqueline tenha a oportunidade de ler outras obras, principalmente as que a escola solicita. Assim, a literatura para Luzia parece significar o caminho para o aprimoramento espiritual e esse valor deve ser transmitido a seus herdeiros.

A seguir, apresento Tatiana, uma garota de 10 anos, cujo investimento familiar para a leitura literária é bem planejado, com o intuito de prepará-la de uma forma mais eficiente para a vida do trabalho e para o curso superior.

4.2 TATIANA

“Eu gosto de ler, escrever, é o que eu mais gosto de fazer. E eu gosto de ir na escola também.”

Tatiana

4.2.1 Primeiros contatos

Tatiana, menina de dez anos, frequentava a Casa do Beco, local entendido como referência cultural na comunidade. Estive com ela entre os meses de agosto de 2012 e janeiro de 2013, período ao longo do qual frequentei sua casa e a Casa do Beco por três vezes semanais, sendo dois dias variáveis (a reunião na casa do Beco era sempre às quintas pela tarde), de acordo com os combinados realizados junto à sua mãe. Discorro agora um pouco sobre a história e as propostas da Casa do Beco, onde os eventos de letramento (STREET, 2012) oportunizaram um contato de Tatiana, nome ficcionalmente atribuído, com a escrita literária propriamente dita.

Os dados relatados aqui foram fruto da interseção entre a pesquisa realizada previamente por Libânio (2004), os relatos dos frequentadores do local e os depoimentos de Nil César, coordenador geral da casa de fomento cultural. Ressalto

que utilizarei eventos de letramento (STREET, 2012) toda a vez que eu for descrever atividades e ações produzidas ou experimentadas pelos participantes da pesquisa. Empregarei práticas de letramento (STREET, 2012) quando essas atividades e ações forem analisadas e significadas por mim ou pelos participantes.

4.2.2 A história e as ações da Casa do Beco



FIGURA 15 - Panfleto de divulgação da Casa do Beco.
Fonte: <<http://www.casadobeco.org.br/>>.

O Grupo do Beco, juridicamente representado pela Associação Cultural do Grupo do Beco, foi oficialmente instituído no ano de 2003. Contudo, os seus integrantes há muito já se envolviam com projetos culturais na comunidade do Aglomerado Santa Lúcia, desde 1995. O início concretizou-se por meio do grupo Armação (1995/1998), para, em seguida, dar origem a outro, o EMcenAÇÃO (1998/2001).

O nome original alterou-se ao longo do tempo, em virtude de que o grupo que direcionava as atividades desejava associar o trabalho lá realizado à noção de território propriamente dito. Nessa perspectiva, originou-se o *Grupo do Beco*, mais comumente reconhecido como *Casa do Beco*.

A história do grupo inicia-se com a participação de Nil César no Teatro Universitário da UFMG, em curso com duração de três meses, abrindo porta para o seu

envolvimento no 27º Festival de Inverno da UFMG, em Ouro Preto, onde permaneceu por vinte dias na oficina ministrada por Fernando Limoeiro, famoso pernambucano, diretor, autor e professor de teatro.

No retorno da viagem, Nil César se comprometeu a multiplicar os conhecimentos construídos ao longo desse processo: “o ‘negócio’ do Grupo do Beco não é teatro, mas, sim, transformação social. Isso significa que o teatro, nesse caso, é pensado apenas como uma ferramenta a serviço de um engajamento mais efetivo dos atores com a comunidade onde vivem.” (Nil César *apud* Libânio, 2004, p.83).

Casa do Beco existe desde 2003, quando foi adquirida pelo Grupo do Beco. Está localizada aos pés do Morro do Papagaio/Aglomerado Santa Lúcia, na região Centro Sul de Belo Horizonte-MG. Em 2010, a instituição tornou-se um Ponto de Cultura referenciado pela Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, através do convênio com o Governo Federal, pelo programa Cultura Viva do Ministério da Cultura. Seu principal objetivo é promover o desenvolvimento humano e a transformação social, utilizando como ferramentas atividades artísticas, especialmente o teatro.

O espaço surgiu a partir do trabalho artístico do **Grupo do Beco**, criado em 1995, que trabalha com foco na pesquisa do cotidiano do morador da favela. Buscando retratar em suas atividades a realidade dessas pessoas, colocando em debate os estereótipos de violência e os estigmas da miséria.

A Casa do Beco, aos poucos, vai agregando maiores recursos para a pesquisa, o desenvolvimento e a criação de novos trabalhos e estimulando, através de suas atividades, o protagonismo dos moradores.

Equipe

Coordenador Geral: Nil César
 Administração Financeira: Janete Pinheiro
 Assessor de Planejamento: Romulo Avelar
 Auxiliar administrativa: Maira Silva
 Revisora de projetos: Josemeire Alves
 Produção: Patricia Alencar
 Programação: Mauricio Moraes
 Comunicação: Daniele Augusta
 Manutenção: Doni Oliveira
 Coordenador de oficinas: Marcelo Oliveira
 Professores teatrais: Anita Mosca, Carloman Bonfim e Iva Guedes
 Assistente de Produção: Ramon Paixão
 Produção gráfica: Giovanni Damásio
 Assessoria de imprensa: Júnia Alvarenga
 Assistente de Comunicação: Cristiano Silva
 Serviços gerais: Luzia de Alencar
 Fotografia: Priscila Campelo
 Divulgação: Joel Pereira

Esse projeto faz parte da **Rede Vivo EnCena**

Informe-se:
www.vivo.com.br

FIGURA 16 - Contracapa do panfleto de divulgação da Casa do Beco
 Fonte: <<http://www.casadobeco.org.br/>>.

Imagem ampliada no anexo I

Abaixo, apresento os principais projetos da Casa do Beco. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, pude conhecer mais profundamente os projetos *Adolescer ou não?* e *Entre elas*, dos quais dois participantes de pesquisa participam. Na tese, optei por apresentar Tatiana, pertencente ao primeiro projeto. Nele, as práticas de letramento (STREET, 2012) possibilitaram que essa garota construísse uma identidade (ALIAGAS, 2009) de escritora literária.

Nossas principais atividades

"Teatro na Laje"



Montagens teatrais com linguagens específicas para circular em lajes e quintais de comunidades populares e em outros municípios. Em 2006, este trabalho foi premiado pela BrazilFoundation. Em 2010, foi contemplado pelo Fundo Estadual de Cultura/MG e condecorado com o Grande Colar do Mérito Legislativo da Câmara Municipal de BH.

"Cine Beco"



Projeção de filmes que estão fora do circuito comercial. As sessões são realizadas em instituições do Aglomerado Santa Lúcia, nas ruas da comunidade e na Casa do Beco. Essa ação tem a parceria do Fundo Municipal de Cultura de Belo Horizonte.

"Cozinha Cultural" - Mostra espontânea de talentos



Quinzenalmente a Casa do Beco oferece sua estrutura técnica para receber artistas iniciantes ou experientes, da comunidade ou de fora dela, que queiram fazer uma pequena mostra de seus talentos. Para tanto, deve-se iniciar relatando as razões que inspiraram sua apresentação nessa ação. Nesse dia será preparada e disponibilizada ao público alguma receita da culinária apreciada no Morro.

"Adolescer ou não?" - Oficina de teatro para adolescentes



Elaboração de cenas a partir do cotidiano dos envolvidos, que vivem plenamente os conflitos próprios ao processo de transformação para a adolescência. [Parcerias: GAC - Grupo de Amigos da Criança e da E. E. Dona Augustaf G. Nogueira].

"Entre Elas" - Teatro para moradoras do Morro do Papagaio



Construção de cenas teatrais a partir de depoimentos e discussões sobre o universo da mulher moradora de uma comunidade de favelas, que se utiliza do palco para encenar a própria história.

"Jovens em cena" - Oficina de teatro para jovens



Um grupo de adolescentes e jovens que expõem, em forma de construção dramática, suas ansiedades, sonhos e desejos. [Parceria: E. E. Professor José Mesquita de Carvalho.]

"Gerações" - Pesquisa e montagem teatral



Alunos que se destacam nas oficinas teatrais e o público que demanda o desejo de trabalhar com o teatro profissionalmente participam de uma pesquisa teatral com montagem de um espetáculo. A responsabilidade de todo processo é um compromisso partilhado por todos os envolvidos.

"Oficinas técnicas"

"Caracterização cênica" - Figurino, Cenário e Adereços



Os participantes têm a oportunidade conhecer todo o processo de criação de cenário, figurino e adereços da montagem final do projeto "Gerações", além de oferecer assessoria a outras ações da Casa.

"Iluminação" - A luz, um elemento Cênico

A partir do conhecimento da Caixa Cênica e de exercícios voltados para a integração da luz na criação da cena para teatro, shows e eventos, a oficina busca capacitar e formar profissionais técnicos para o mercado cultural.

"Tóinoali" - Oficina de multiplicação de experiências



Realização de intercâmbios e parcerias com outros grupos, entidades de Belo Horizonte e outros municípios, promovendo oficinas, cursos e montagens teatrais. Em 2009 e 2011/2012, a parceria se deu com dois grupos do Vale do Jequitinhonha (MG): o Grupo Conversos (Carai-MG) e o Ponto de Cultura Folhas da Cultura (Rubim-MG), respectivamente. Em 2012, o trabalho realizado por meio da parceria com o Grupo "Meninas de Sinhá" (Alto Vera Cruz, em Belo Horizonte) envolve a pesquisa da história de formação do próprio grupo como ponto de discussão e criação de cenas.

Além disso, a Casa do Beco promove articulação entre artistas, companhias e grupos, oferecendo apoio para apresentação de seus espetáculos e shows na própria Casa e nas ruas e praças da comunidade.

INFORME-SE
 Contatos: (31) 3297-1455 - casadobeco1@gmail.com - www.casadobeco.org.br
 Avenida Artur Bernardes, 3876 - CEP: 30335-790 Barragem Santa Lúcia - Belo Horizonte

FIGURA 17 - Panfletos do início do fórum intitulado *Favela é arte*.

Fonte: <<http://www.casadobeco.org.br/>>.

Imagem ampliada no anexo II

Se repararmos as referências de lugar nos panfletos, perceberemos que foram empregados os termos *comunidade*, *morro*, *favela* e *aglomerado*, simultaneamente, sugerindo, a princípio, uma escolha aleatória. No entanto, um olhar mais atento nos faz repensar as discussões já realizadas, no que tange ao uso de certas palavras em detrimento de outras, para fazer referência ao campo onde realizei minha pesquisa.

Na referida discussão, propus a hipótese, reforçada por Cruz (2009) e Gondim (1982) e pelas falas de Maria Emília, de que os termos *comunidade* e *aglomerado* são comumente empregados como estratégia eufemística para as palavras *favela* e *morro*. Ademais, há uma tentativa de moradores engajados politicamente em priorizar os vocábulos *favela* e *morro*, no intuito de valorizar o local onde vivem.

Partindo dessas reflexões, voltemos aos dizeres do panfleto. A palavra *aglomerado* foi utilizada uma única vez, na oração “As sessões são realizadas em instituições do Aglomerado Santa Lúcia (...)”⁹³. Isso reforça a tese de que o vocábulo só é empregado, quando se une semanticamente a representações de instituições formais. No que se refere aos termos *morro* e *favela*, percebemos que seu uso no panfleto mostrou-se preterido em relação ao de *comunidade*.

Quando analisei esse texto, estranhei o fato, porque durante os fóruns e as discussões no evento cultural, raras as vezes ouviu-se a palavra *comunidade*. O próprio título do fórum, *Favela é arte*, sugere que a investida dos seus idealizadores revela-se justamente a de redefinir as palavras *favela* e *morro*, afastando-as de conceitos que intrinsecamente se mostram preconceituosos. Então, como explicar o paradoxo entre o que está no panfleto de divulgação do evento cultural e o que foi observado nos dias das discussões do fórum?

Levanto duas hipóteses para explicar a resposta dessa questão. Em primeiro lugar, penso que o processo de valorização do morro, da favela, ainda se encontra em fase inicial, se pensarmos na historicidade dos preconceitos e da marginalização. Assim, os próprios moradores ainda empregam os termos de modo indiferenciado. Em segundo lugar, dando continuidade à primeira conjectura, dadas as iniciativas ainda

⁹³ Trecho retirado do site oficial da Associação Cultural do Grupo do Beco.

voláteis de reconhecimento da favela, o texto, cujo objetivo era o de divulgar o evento, tanto para moradores de dentro quanto de fora do Morro, acabou por externar as vicissitudes oriundas do efeito da palavra comunidade, proferida por moradores da favela, para um público-alvo que não pertence àquele local.

4.2.3 A entrada na Casa do Beco

Nas minhas andanças iniciais no campo, logo no final de julho e no início de agosto de 2012, quando conversava com os moradores sobre a pesquisa, eles logo me diziam que eu poderia encontrar pessoas que gostassem de ler na Casa do Beco. Esse local, portanto, parecia ser caracterizado por deter um reconhecimento social de mobilizador de cultura (GEERTZ, 1973), em um âmbito mais geral, e de leitores, em um âmbito mais específico. É oportuno considerar aqui a visão de Geertz (1973) do que seria cultura. Segundo o autor:

O conceito de cultura que eu defendo, [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1973, p.15)

Dessa forma, compreender a Casa do Beco como instância mobilizadora de cultura significaria adentrar-me em um local onde pessoas constroem interpretações acerca do ambiente em que vivem, por meio de situações ligadas à arte e à educação. Essas interpretações, que buscam significados, são coletivamente elaboradas, por intermédio de eventos e das práticas lá experimentados.

Entrei em contato com alguns membros organizadores do centro de referência e, em data previamente marcada, dia 9 de agosto de 2012, fui visitar o projeto destinado às crianças e pré-adolescentes. Além disso, tendo descoberto posteriormente que o professor Marcos, colega de trabalho na Padre Bolívar, também ministra aulas de teatro na Casa do Beco, tratei de conversar com ele sobre a possibilidade de eu conhecer seu trabalho na instituição.

No dia combinado, 9 de agosto de 2012, dirigi-me à sala de Marcos, que já me aguardava com seus alunos. Tratava-se de crianças e adolescentes entre nove e doze anos, que passavam por mudanças físicas e psicológicas próprias da idade de transição da fase infantil para a adolescência, razão pela qual o projeto desenvolvido por Marcos foi nomeado de *Adolescer ou não?*.

Ele sentou as crianças em roda e lhes pediu que me relatassem o tipo de trabalho que lá elas desenvolviam. Notei que havia uma garota com desenvoltura ao falar, que me explicava com detalhes o projeto empreendido no local. Mais tarde, vim a saber que se tratava de Tatiana.

Essa forma de entrada no campo me deixou inicialmente receosa, em virtude de que eu sentia que era necessário, por meio da convivência mais próxima, criar um *status* como membro do grupo, antes de entrar nos pormenores tanto do projeto social, quanto da pesquisa. Será que, apresentando-me como pesquisadora e, ainda, solicitando-me que discorresse diretamente sobre a pesquisa, Marcos permitiria que as crianças e as pré-adolescentes se sentissem próximas o suficiente para conversar comigo com poucas reservas?

Como Marcos e eu não havíamos discutido a maneira de abordagem, sua iniciativa em me introduzir dessa forma, com certa formalidade, assustou-me um pouco. Interessante notar que, novamente, a minha entrada em local desconhecido construiu uma rede de significações da maneira como os moradores me enxergavam. E, assim como ocorreu com Maria Emília, Deise, João e Luzia, Marcos fez-me reconhecer que eu não pertencia àquele grupo e que, portanto, meu papel inicial seria o de visitante.

Se eu pensava que a rede de familiaridade estabelecida com Marcos na escola, em meu campo profissional, seria suficiente para superar a distância social entre nós, o professor fez-me refletir que não. Essa constatação me remeteu novamente a Bourdieu (1998), o qual salienta que as relações de familiaridade superam apenas parcialmente a separação entre pesquisador e pesquisado. A modalidade de interação construída entre mim e Marcos na Padre Bolívar mostrou-se suficiente para que ele me aceitasse em sua aula na Casa do Beco. Contudo, revelou-se insatisfatória no que concernia à minha aceitação como membro do grupo.

Ao que tudo indica, minha presença para algumas das garotas não criou, repentinamente, laços de solidariedade (BOURDIEU, 1998), já que minha entrada alterou significativamente as práticas de letramento (STREET, 2012) daquele grupo. O sentar em roda, o conversar formalmente e o aspecto diretivo do líder do grupo em solicitar que cada um dos membros manifestasse a sua opinião acerca do que realizavam na Casa modificaram a rotina daquela comunidade, o que poderia gerar consequências para a minha atuação em campo.

De qualquer modo, após essa breve conversa, falei um pouco da minha proposta de trabalho, conforme me foi pedido. Na tentativa de simplificar o processo, disse-lhes que eu buscava pessoas do Morro que gostassem de ler. Rapidamente, Tatiana⁹⁴ manifestou-se diante de todo o grupo: “Eu amo ler!”. Essa afirmativa reforça a construção da identidade leitora (ALIAGAS, 2009) que Tatiana criou para si, o que nos leva a refletir, ao longo do capítulo, sobre os dispositivos estruturantes (ALIAGAS, 2009) que envolvem a construção dessa identidade.

Nas primeiras três vezes em que fui ao local, posicionei-me mais passivamente diante das solicitações do professor que regia o teatro. Ele sempre me colocava em uma cadeira geograficamente fora da linha dos acontecimentos e, toda a vez que alguma criança apresentava comportamento diferente do esperado, Marcos recorria a mim como estratégia disciplinar: “*Vocês não podem fazer isso com visita aqui*”. Durante esse período, as crianças pouco se dirigiam a mim, salvos os momentos que diziam um breve “oi”, quando da minha chegada à aula e um “tchau”, logo ao término das atividades.

Compreendi esse comportamento das crianças e pré-adolescentes como reflexo da desafiante tarefa de fazer com que um adulto seja aceito no mundo das crianças, tendo em vista as diferenças entre ambos.

Visitei durante três meses as atividades desse grupo. Durante as minhas primeiras três primeiras *visitas*, até dia 30 de agosto de 2012, termo mais adequado para

⁹⁴ O nome da pré-adolescente foi alterado em virtude de uma exigência materna.

qualificar a minha participação inicial no grupo, percebi que havia uma rotina de trabalho em todos os encontros. As crianças praticavam técnicas de vocalização, falavam sobre a semana que transcorreria e começavam a ensaiar o texto *A Menina do Coração de Ouro*, que seria apresentado ao público algum tempo depois. Logo após essa rotina semanal, na Barragem Santa Lúcia, onde há um espaço aberto, as crianças e as pré-adolescentes brincavam de maneira mais livre até que um responsável pela escola formal viesse buscá-las.

Percebi que, ao longo do primeiro mês, a formalidade entre mim e Marcos foi diminuindo aos poucos. A cada semana que transcorria, ele se dirigia cada vez menos a minha figura para conduzir a sua aula. Mesmo assim, a cadeira estava sempre posta, em local, talvez, seguro simbolicamente para ele. Entendi essa recorrente postura como certa resistência à pesquisa e como uma estratégia para dominar aquele campo discursivo.

Sendo as relações de poder subjacentes a toda e qualquer relação, a questão basilar que alicerça a minha entrada em campo se refere à reflexão de como esse poder está sendo exercido, por quem e sob quais regras. Ao que tudo sugere, o ato de Marcos em colocar uma cadeira afastada, que passou a ser minha, e as mudanças nas interações daquele grupo, quando da minha chegada no local, sugerem um exercício de controle de poder, em que, mesmo eu ocupando o papel social de pesquisadora, deveria me manter subordinada às normas interacionais daquele ambiente discursivo.

Paradoxalmente, quando ele evocava minha figura para obter disciplina, o professor realizava uma deferência à minha pessoa, como pesquisadora. Essa deferência também me subordinava, já que delimitava os papéis de pesquisados e de pesquisador. Quanto às meninas, elas pouco se reportavam a mim. Senti, então, que seria necessário mudar minha estratégia de atuação. Decidi, portanto, aproximar-me delas após o horário formal de teatro, durante as brincadeiras recreativas, em que Marcos exercia pouca ascendência sobre o grupo, já que a proposta era uma atividade mais livre, elaborada pelas jovens.

O meu esforço, nesse momento, foi o de tentar não me comportar como uma adulta típica, que direciona regras de atuação, que reforça comportamentos positivos e tenta atenuar os negativos, de acordo com as normas sociais e morais vigentes. A tentativa

era a de, justamente, criar uma ponte de (re)significações entre a minha figura e a das crianças. No dia 30 de agosto de 2012, tento mudar essa relação:

Pesquisadora: Posso brincar com vocês?

Rayane: Você sabe brincar de paribola?((expressão facial de descrença)).

P: Sei, uai. Quer dizer, sei mais ou menos. Você pode me ajudar?

R: Posso. Gente, vamos começar de novo que ela vai brincar ((pega subitamente a bola)).

Jussara: Ah, mas não vale. Ela é grande, a perna dela é GRANDE. Ela vai tirar todo mundo!

P: Ah, por favor, deixa. Eu quero brincar.

J: Ai, está BOM. ((expressão facial de insatisfação)) (informação verbal)⁹⁵

Como se observa, minha tentativa foi a de exercer um papel semelhante àquele experimentado por pessoas que tentam entrar em um novo grupo. Busquei, assim, submeter-me às regras daquele jogo recreativo, em que já estavam atuando forças de liderança e de submissão. Empreendi essa estratégia algumas vezes até que, ao final do segundo mês, as crianças já nem me perguntavam se eu queria brincar. Isso se revelava pressuposto, mostrando que a minha presença deixou de ser estranha e passou a ser familiar para aquele grupo.

Já em meados de setembro, mesmo com a corriqueira cadeira que me era usual posta no lugar de sempre, cheguei à sala e perguntei ao Marcos se poderia sentar-me ao chão, como todos. Ele estranhou e não colocou objeções. A partir daquele dia, passei a participar de todas as atividades teatrais, exceto do ensaio, obviamente, já que nenhuma personagem me era destinada. Mais tarde, Marcos disse-me que, talvez, Tatiana fosse interessante para a minha pesquisa, tendo em vista que ela se mostrava “muito participativa, tanto nas atividades de teatro, quanto de escrita de leitura e tal”.

Nesse mesmo dia, 13 de setembro de 2012, decidi conversar diretamente com Tatiana no momento recreativo da Barragem Santa Lúcia, quando as crianças aguardavam a chegada de um responsável da escola. Disse-lhe que gostaria de visitar a sua casa para que eu pudesse conhecer melhor a vida dela.

T: É trabalho da sua escola?

P: É, mas é uma escola de adultos. Chama faculdade.

T: Ah, eu sei. Minha irmã vai tentar faculdade.

⁹⁵ Diálogo da pesquisadora com algumas crianças que frequentam a Casa do Beco, registrado no dia 30 de agosto de 2012

P: Então, estou querendo fazer um livro sobre a vida das pessoas daqui. O que elas gostam de fazer, se gostam de ler, de ouvir música:
T: Eu vou estar no seu livro?
P: Se você quiser e sua mãe deixar, sim. (informação verbal)⁹⁶

A resposta se mostrou animada e a menina me passou o telefone de sua mãe para que pudéssemos conversar melhor.

O reconhecimento da palavra *faculdade* pela menina devido a uma das expectativas futuras da irmã mais velha chamou-me a atenção. Levantei a hipótese inicial, confirmada posteriormente pelas observações de campo, que um dos dispositivos estruturantes (ALIAGAS, 2009) no processo de construção da identidade leitora (ALIAGAS, 2009) de Tatiana mostrava que as práticas de letramento dominantes (ALIAGAS, 2009) da comunidade cultural escolar eram de grande valia para a sua família.

Além disso, quando Tatiana revela interesse em configurar como personagem nas páginas do meu livro (leia-se tese de doutorado), parece mostrar positividade em relação à qualidade das experiências que vivenciou com os eventos de letramento (STREET, 2012) ao longo de sua vida.

4.2.4 Tatiana e a família

Interessante notar que o meu contato com Tatiana mostrou-se atípico, se comparado ao dos meus outros dois participantes. Contatei Matheus e Luzia primeiramente em suas casas, para que depois conhecesse outros ambientes sociais nos quais eles circulavam. No caso de Tatiana, que foi o primeiro participante contatado, conheci-a na Casa do Beco, para que depois eu fosse a sua residência. Isso ocorreu devido a uma ansiedade pessoal de encontrar rapidamente os participantes de pesquisa. Esse meu anseio, contudo, que me fez pular a etapa de conhecer os participantes, a princípio, em suas casas, onde os eventos de letramento literário (COSSON, 2006) ocorreriam em situações informais, não atrapalhou o andamento do trabalho. Vi

⁹⁶ Diálogo da pesquisadora com Tatiana, participante de pesquisa em campo no dia 13 de setembro de 2012.

Tatiana pela primeira vez na Casa do Beco, no entanto, foi somente em sua residência que interagi diretamente com ela.

Na data marcada, 15 de setembro de 2012, fui em direção a sua residência. Nesse momento, entendi realmente o que significava a palavra beco, comumente usada pelos moradores do Morro. Até chegar a sua casa, há paredes muito estreitas em torno das quais se localiza uma longa escada íngreme. Algumas vezes, a passagem exigia que eu mudasse meu corpo de direção, posicionando-o lateralmente.

Quando cheguei de fato ao destino, a mãe de Tatiana, Maísa, esperava-me na porta. Entrei e me deparei com uma casa extremamente organizada, surpreendendo-me, após o trajeto pouco chamativo até a residência. Esperavam-me na sala Tatiana e sua tia, que acompanhou a nossa conversa sem fazer comentários. A partir desse momento, travamos conversa sobre a comunidade, a escola e sobre profissões.

Em seguida, Tatiana começou a conversar comigo sobre livros propriamente. Ela, com dez anos e cursando o 5º ano do Ensino Fundamental, disse-me que se considerava uma boa aluna, já que responde a todas as respostas solicitadas pela professora e que, desde pequena, frequenta projetos sociais do Morro, como o GAC,⁹⁷ no qual aprende técnicas de manicure, e a Casa do Beco, onde semanalmente ensaia.

Segundo a sua mãe, Tatiana teve forte influência de sua irmã, Taiane, hoje uma jovem de 17 anos, que trabalha no *MC Donald* e estuda em um cursinho pré-vestibular. A irmã mais velha sempre contou com esses projetos do Morro, que foram fundamentais para que ela chegasse aonde chegou, o que equivaleria a dizer que hoje tem emprego e perspectiva de cursar o ensino superior.

Durante muitos anos, Taiane e Tatiana dividiam a mesma cama e, portanto, as duas conversavam com frequência. Somente recentemente, em torno de um ano, as duas

⁹⁷ O Grupo de Amigos da Criança - GAC - localiza-se na Regional Centro-Sul de Belo Horizonte, no Aglomerado da Barragem Santa Lúcia. O trabalho da instituição iniciou-se com uma pequena fábrica de sabão, no Beco Aparecida, nº 25, atual Sede do Grupo, onde um grupo de voluntários trabalhava com meninos de rua com o objetivo de diminuir a marginalidade, dando ocupação na produção de sabão. Atualmente, as atividades se diversificaram, mas continuam cumprindo a mesma meta inicial: a de fornecer segurança, proteção, ensino de qualidade, auxílio psico-pedagógico e alimentação nutritiva.

se afastaram devido ao escasso horário livre da adolescente com a nova rotina de estudo e o trabalho no *MC Donald*. Taiane, com quem eu mantinha contato apenas nos finais de semana, não só confirmou os depoimentos de sua mãe, como me ofereceu alguns outros:

Eu sempre falava com ela: Tatiana, começa a ler, desenvolve a leitura. Ler é tudo na vida. Você sabendo ler, olha, você faz o que quer e faz o que você gosta. Desenha também. Ela também desenhava junto comigo quando eu comecei a desenhar também. (informação verbal)⁹⁸.

Mostrava-se atividade comum, durante a noite, antes de dormir, Taiane ler livros de histórias infantis para Tatiana e, em seguida, perguntar-lhe questões referentes ao enredo da trama. Além disso, foi a jovem quem matriculou a pré-adolescente em todos os projetos aos quais hoje ela se encontra vinculada. A mãe finaliza a conversa, lamentando não ter conseguido ela própria ter “*vencido na vida*” e diz que sua vida “*foi muito difícil, porque nem ler direito eu sei, né? Então eu falo para as meninas: vai estudar, vai ler muito.*” (informação verbal)⁹⁹.

Ao que tudo indica, tanto a mãe quanto a irmã de Tatiana apresentam uma concepção semelhante da função da leitura literária, como alternativa de se construir uma vida melhor, hipótese reforçada pelo diálogo a seguir, travado uma semana depois, no dia 22 de setembro, quando Taiane fez-me alguns questionamentos e colocações:

TE (Taiane): Você já leu esse livro aqui ((Vidas secas, de Graciliano Ramos))?

P (Pesquisadora): Li, sim. Eu estava, acho que, na: 8ª série, eu acho.

TE: Por isso que você ainda é nova e já está assim.

P: ((risos)) Assim como?

TE: Ah, já está fazendo doutorado e tudo, né? Você começou a ler esses livros desde cedo, né?

P: Como assim? Que tipo de livro você falando?

TE: Ah, esses livros mais (+), assim, que são maiores e: mais complexos e tal.

P: Hum. E você está lendo esse por quê?

TE: Ah, me deu vontade. Na escola que eu estudava, a gente lia muito, mas não esse tipo de livro.

P: Tipo o quê?

TE: Ah, esses livros assim mais difíceis, né? Lia assim (+) tipo aqueles livros de escola, A droga da obediência, por exemplo. Quer ver outro? Ah, aquele (+) ((pensativa)) não sei que do diabo?

P: Escaravelho do diabo?

⁹⁸ Entrevista da pesquisadora com Taiane, irmã de Tatiana no dia 15 de setembro de 2012.

⁹⁹ Entrevista da pesquisadora com a mãe de Tatiana no dia 15 de setembro de 2012.

TE: *Esse mesmo!*¹⁰⁰

É interessante notar que, nesse trecho de nossa conversa, Taiane justifica a minha ascensão social, que para ela é concretizada na figura de um curso de doutorado, pelo fato de eu ter tido contato, desde cedo, com livros valorizados no universo acadêmico (nem sempre escolar), como o é *Vidas secas*. Logo, se associarmos essa reflexão com os dizeres anteriores de Taiane - “*desenvolve a leitura, ler é tudo na vida*” - e de Máisa - “*foi muito difícil, porque nem ler direito eu sei, né?*” - entenderemos a importância da leitura literária na vida dessa família, que a significa como estratégia de obtenção de sucesso.

Essa rede de significados sobre a leitura, portanto, foi construída entre as diferentes gerações dessa família, o que nos faz lembrar a discussão realizada no capítulo teórico desta tese, quando citei Augusto (2011). O sentido atribuído à leitura, também literária, delineou-se para essa família a partir de saberes compartilhados e de memórias pessoais, transmitidos de geração em geração. Máisa, por exemplo, mesmo com dificuldades de leitura, transmitiu para a filha mais velha o valor do livro: “*(...) Então eu falo para as meninas: vai estudar, vai ler muito*”. Taiane, por sua vez, ao ler histórias infantis para Tatiana, antes de ambas dormirem, quando dividiam a mesma cama, revela que, além de ter incorporado esse valor, preocupou-se em conduzi-lo à geração seguinte.

Ademais, a identidade leitora (ALIAGAS, 2009) de Taiane parece marcada por um conflito de representações (ALIAGAS, 2009) do que seria ler para a escola e ler para a obtenção de sucesso, estratégias nem sempre equivalentes. Portanto, embora Taiane tenha participado das práticas dominantes (ALIAGAS, 2009) da comunidade escolar e tente transmiti-las para a sua irmã mais nova, permaneceu para a irmã mais velha a crença de que as leituras escolares se mostraram insuficientes para o completo sucesso de vida: “*Ah, já está fazendo doutorado e tudo, né? Você começou a ler esses livros desde cedo, né?*”. Agora, ela recorre às práticas de letramento vernáculas (ALIAGAS, 2009) - “*Ah, me deu vontade*” -, ainda orientadas sob a égide da comunidade cultural dominante escolar.

¹⁰⁰ Entrevista da pesquisadora com Taiane, irmã de Tatiana no dia 15 de setembro de 2012.

Contudo, essa prática vernácula (ALIAGAS, 2009) - a de ler *Vidas Secas* em âmbito privado - parece para Taiane dotada de um maior *status* devido à sua complexidade, vocábulo esse que poderia equivaler a um dos dispositivos estruturantes (ALIAGAS, 2009) no processo de formação da identidade leitora (ALIAGAS, 2009) da jovem: a construção de conhecimentos textuais e o desenvolvimento de habilidades linguísticas e interpretativas. Taiane, dada a sua influência sobre Tatiana no que se refere às práticas de letramento literário (COSSON, 2006), torna-se indivíduo importante na compreensão dos significados que essa família atribui à literatura.

Uma semana depois, após o almoço, Tatiana resolveu me mostrar os livros que possui, guardados cuidadosamente no armário de seu quarto. Foram ganhos como presente pela mãe e irmã. Destaco alguns: *A idéia de Lenara*, de Stevan Richter (2008), *a Bela e a Fera*, de Robert Sabuda (2011), *A Bela Adormecida*, de Maurício de Sousa (2008), *Cinco estrelas*, de Ana Maria Machado (2001) e *Zac Power - mega missão código vermelho*, de H.L. Larry (2010).¹⁰¹

A casa da família de Tatiana mostrou-se, então, como um espaço de disponibilidade (KALMAN, 2004) ao letramento literário (COSSON, 2006), já que apresenta materiais impressos e infraestrutura para que Tatiana usufrua dos livros de literatura.

Em seguida, estabelecemos um diálogo:

P (pesquisadora): você que: que: escolheu eles? Que: que escolheu ganhar esses?

T (Tatiana): Alguns sim. Outros foi surpresa ((risos)).

P: E quais você gosta mais? E quais você gosta menos?

T: Ah ((pensativa)). Desses daqui, olha, desses ((aponta os livros)), eu gosto de todos.

P: Mas (+) qual tipo de livro que você gosta de ler?

T: Ah, eu gosto de ler todos!

P: Mas, mas, você pode ler tudo?

T: NÃO!

P: ((risos)) Por que não?

T: Tem livro pra cada tipo de gente.

P: Como assim?

T: Pra criança, pra adolescente, pra adulto:

P: E você lê de qual tipo?

T: Eu leio o do meio dos da criança e do adolescente.

P: Como?

T: Eu leio livro de, de ((pensativa)) pré-adolescente!

P: E por que você acha que é assim?

¹⁰¹ Respectivamente, editoras Vale das Letras, Publifolha, Maurício de Sousa, Objetiva e Fundamento.

T: *Uai, esses não são mais livros de criança, porque são maiores que os livros de criança que eu lia. Mas também não é livro de adolescente, que fala de coisas (+) assim, drogas, sexo, essas coisas. Fala de amor, de fantasia, de emoção, de coisas assim. Ah, difícil. Peraí (+). Esses livros são fáceis de entender, mas são maiores que os livros de criança, mas falam sobre coisas que a gente, que a gente na nossa idade gosta. De amor, aventura: (...). Ah, livro de adulto tem coisa que a gente ainda não pode ler e é difícil de entender. Tem que estudar mais. Eu gosto mais de conto de fada e de poesia também, que não é muito grande de ler.* (informação verbal)¹⁰²

Pelas falas de Tatiana, percebo que ela vê a si própria como uma pré-adolescente, em período de transição, quando algumas leituras já são autorizadas e outras, não: “*Eu leio o do meio dos da criança e do adolescente*”. (informação verbal)¹⁰³. Por meio desse diálogo, foi possível compreender que havia uma questão de autoridade bastante proeminente no que se refere às leituras de Tatiana, observado por intermédio do sonoro “não”, quando lhe perguntei se ela podia ter acesso a qualquer modalidade de livros literários. Cibia compreender de onde vinha essa autoridade, o que seria apreendido posteriormente.

Ademais, ao lermos o seguinte excerto do diálogo: “*P (pesquisadora): você que/ que escolheu eles/ que/ que escolheu ganhar esses?/T (Tatiana): Alguns sim. Outros foi surpresa ((risos))*”,¹⁰³ constatamos que Tatiana apresenta certa autonomia, mas que está subordinada ao gerenciamento de alguém ou de alguma instituição. A *surpresa* do presente, portanto, mostrava-se apenas relativa, já que a presenteada, muito provavelmente, sabia que determinados livros jamais seriam ganhos.

Por fim, quando Tatiana tentou me explicar o que seria literatura destinada a *pré-adolescentes*, atribuí-lhe as seguintes características: livros cuja temática pertence ao seu universo de experiências atuais, que ainda não abarca situações que envolvem *drogas, sexo, essas coisas* e cuja espessura se revele compatível com a sua idade: “*Eu gosto mais de conto de fada e de poesia também, que não é muito grande de ler.*”; “*Uai, esses não são mais livros de criança, porque são maiores que os livros de criança que eu lia*” (informação verbal)¹⁰³. Essas características remontam àquelas tipicamente escolares, o que me levou a pensar que a escola poderia ser uma instituição de grande importância para a Tatiana.

¹⁰² Diálogo entre a pesquisadora e Tatiana no dia 22 de setembro de 2012.

¹⁰³ Diálogo entre a pesquisadora e Tatiana no dia 22 de setembro de 2012.

Essas reflexões sugerem que o acesso (KALMAN, 2004) ao letramento literário de Tatiana, o que será ainda mais reforçado pelo diálogo a seguir, é oportunizado dentro de casa principalmente pela figura da mãe e da irmã. Por eu ter considerado o diálogo com Tatiana produtivo, no que toca à compreensão das escolhas e dos modos de leitura desse participante, no mesmo dia, à noite, fiz perguntas semelhantes à mãe e à irmã de Tatiana:

P: Então, Tatiana falou que mostrou uns (+) um tanto de livro que vocês deram de presente pra ela.

Ta (Taiane): A gente dá, quando a gente pode.

P: Como que vocês escolhem que livros vocês po/ vão dar?

Ta: Ah, ela pede, aí, né, a gente dá.

M (Maísa): Não, mas tem uns, assim, que a gente dá, né, Taiane, mas ela não ()

Ta: É, ela não pede, a gente dá porque quer.

P: E como que: que: que vocês escolhem?

Ta: Ah, livro grande demais, assim, eu sei que ela não gosta/ da idade dela, né? Coisa de história de princesa ela gosta, de poema, essas coisas, ela gosta, eu sei, porque eu lia isso pra ela, e ela gostava.

P: E tem livro que vocês acham que não é legal de ela ler, assim, que ()

Ta: que ela não gosta ou, assim, que ela não (+) que não é bom pra ela?

M: É, que, talvez, não seja bom.

Ta: Ah, a gente compra coisa adequada pra idade dela, né? Nem idade de criancinha e nem de adulto. Tipo, por exemplo, outro dia ela chegou, aqui, com aquele, aquele Crepúsculo, da vizinha aqui, pedindo pra eu ler, mas não li aquele não, porque aquele é pra gente mais velha, é de amor, mais, mais, assim, de, de gente mais velha, fala de, até virgindade, de sexo, assim, ela está, está, nova, né? (informação verbal)¹⁰⁴.

A semelhança nas respostas, comparando-as com as de Tatiana, levou-me a construir a forte hipótese de que a autoridade exercida sobre a pré-adolescente dá-se mediante a ascensão moral de Taiane e Maísa sobre ela: “*Ta: que ela não gosta ou, assim, que ela não/ que não é bom pra ela?*”; “*M: É, que, talvez, não seja bom*”. Aliás, o livro *Crepúsculo*, por tratar de temática que ainda não deve e não faz parte da vida de Tatiana, foi desautorizado por Taiane.

Outrossim, o próprio conceito do que seria literatura para pré-adolescentes é compactuado por todos os membros da família: “*livro grande demais, assim, eu sei que ela não gosta, da idade dela, né?*”; “*a gente compra coisa adequada pra idade dela, né? Nem idade de criancinha e nem de adulto*” (informação verbal)¹⁰⁵. Essa afirmação parece sugerir que a identidade leitora (ALIAGAS, 2009) de uma pré-

¹⁰⁴ Diálogo entre a pesquisadora, a mãe de Tatiana e Taiane, sua irmã, no dia 22 de setembro de 2012.

¹⁰⁵ Diálogo entre a pesquisadora, a mãe de Tatiana e Taiane, sua irmã, em 22 de setembro de 2012.

adolescente vincula-se principalmente às práticas de letramento dominantes (ALIAGAS, 2009) da comunidade escolar, já que o critério de seleção de obras é usualmente utilizado dentro do âmbito da escola: espessura do livro e maturidade em relação à temática.

Por fim, quanto às preferências de Tatiana, Taiane salienta: “*Coisa de história de princesa ela gosta, de poema, essas coisas, ela gosta, eu sei, porque eu lia isso pra ela, e ela gostava*”. Interessante notar que, além de saber as escolhas de Tatiana, Taiane as justifica com base na referência de que, quando dormiam juntas, a irmã mais ainda jovem já gostava de livros de contos de fada e de poemas, sugerindo uma preferência quase aleatória.

Contudo, suas práticas vernáculas (ALIAGAS, 2009) em casa, na verdade, mostram que seu acesso (KALMAN, 2004) às práticas literárias é oportunizado pelas situações demandantes, de andaime e voluntárias (KALMAN, 2004), simultaneamente. Quando a irmã lia livros para ela de princesas, por exemplo, ao mesmo tempo, exigia-lhe um retorno, uma demanda - com perguntas sobre o enredo - ao mesmo tempo em que tentava ajudá-la a se inserir mais eficientemente na vida escolar, em situação de andaime.

Taiane, contudo, também era ajudada pela irmã mais nova quando realizava essas práticas de letramento literário com Tatiana, tendo em vista que se aproximava de seu desejo de que o percurso da irmã mais jovem se diferenciasse daquele da figura materna. Hoje, mesmo com a distância que as circunstâncias da vida lhes impuseram, Tatiana voluntariamente lê esses livros, mesmo sem a presença física da irmã mais velha.

Passemos para outra questão. Tatiana, no dia 05 de outubro de 2012, mostrou-me seu quarto, o nicho do armário dedicado aos livros das mais diversas naturezas: história em quadrinhos, contos de fada e poemas:

T: Esse aqui vou terminar hoje. Os outros eu já li. O Diário de um Banana¹⁰⁶ vou terminar hoje.

¹⁰⁶ KINNEY, 2008.

P: Me conta qual é a história dele.

T: Hum, você vai ter que ler. Brincadeirinha ((risos)) (informação verbal)¹⁰⁷.

Mostrou-me, no mesmo dia, seu computador e disse-me que, após a leitura de todos os livros, ela digitava o resumo dele e enfeitava as páginas do *word* com o aplicativo *clipart*. Perguntei-lhe se ela poderia me oferecer algum exemplo sobre o que ela fazia de fato no ambiente digital. Obtive a seguinte resposta, mostrando-me um documento do Word:

T: É assim, oh. Eu não acabei esse ((não havia finalizado a atividade digital sobre o livro Diário de um Banana)), porque eu não acabei de ler. Mas é tipo assim. Eu vou/ esse aqui não tinha no clipart ((imagens sobre a história)), aí eu peguei a foto do menino que é o Greg ((protagonista)) e escrevi assim, eh: O autor desse livro não é do Brasil, porque o nome dele é esquisito e ele conta uma história legal de um menino que chama Greg e ele sofre na escola./ Diário de um Ba-na-na. ((leu em voz alta)) (informação verbal)¹⁰⁸.

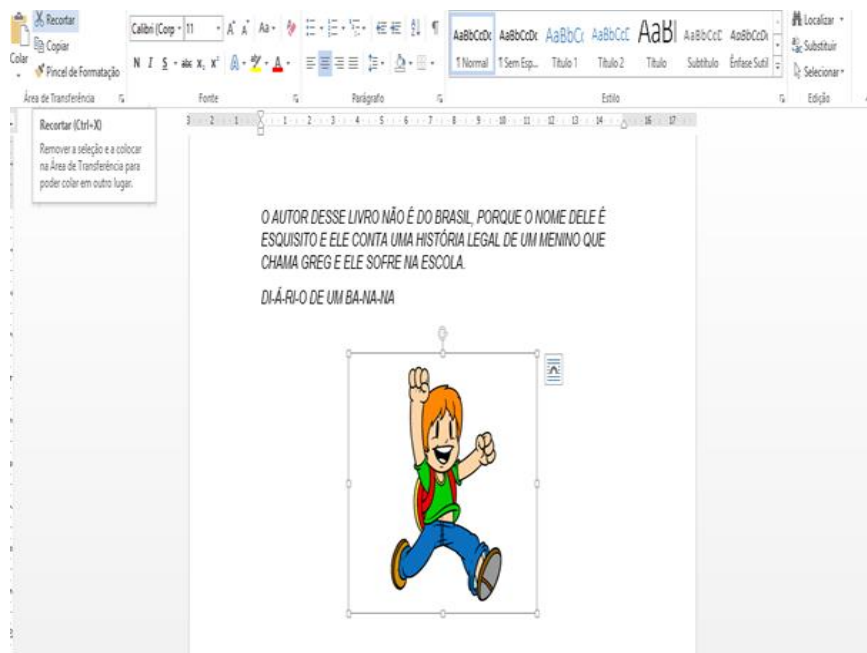


Figura 18 - Imagem copiada do computador de Tatiana.

Fonte: Computador de Tatiana

Imagem ampliado no anexo III

Tatiana selecionou uma figura de um garoto do *clipart* e atribui-lhe o nome de Greg. Acima da imagem, lia-se a frase que ela havia lido para mim, escrita em caixa alta.

Pensando-se na perspectiva da multimodalidade, Jewitt (2011) sugere que o conceito abrange, além de toda a interpretação social da linguagem, as representações dos recursos semióticos dentro de determinada cultura. Desse modo, se, há alguns anos,

¹⁰⁷ Diálogo entre a pesquisadora e Tatiana em 05 de outubro de 2012.

a lógica da escrita organizava-se na sequência temporal, em que se focavam apenas as palavras, as sentenças e os parágrafos, atualmente, a tela do computador oferece a lógica da imagem, da espacialidade.

Sob essa concepção, entendo que Tatiana, considerando a idade da garota e o seu não acesso à *internet*, lança mão majoritariamente das ferramentas do *word*. Entendendo o verbal também como imagem na perspectiva da diagramação, da paragrafação, do fundo colorido e do *layout*, compreendo que Tatiana atribuiu significado a esse texto literário quando apresentou uma breve descrição do livro e ilustrou a sua maneira a personagem central da obra.

Contudo, se repararmos na fonte (toda em caixa-alta), na paragrafação e na diagramação, concluiremos que ela tende a reproduzir o que usualmente ela realiza na folha de um caderno. Tatiana escreve sem uma preocupação primeira com a espacialidade: a lauda deixada em branco foi significativa nessa prática de letramento literário (COSSON, 2006), o que pode significar que Tatiana, mesmo em ambiente digital, tende a reproduzir as práticas de letramento escolar, provando o que Jewitt (2011) sugere: que os significados formados de recursos semióticos multimodais são sociais.

Socialmente, Tatiana valoriza a escola e seus artefatos, dentre os quais destaco o caderno. Logo, a página de *word*, espacialmente, assemelha-se ao que ela realiza no caderno, em sala de aula. Como perceberemos nas demais páginas de *word* selecionadas para configurar na tese, esse padrão de *layout* tende a se repetir. A seguir, notamos uma das atividades realizadas com a leitura literária no caderno escolar de Tatiana. Verifico que a escolha da distribuição espacial do texto verbal e visual da página do caderno e da página de *Word* mostra-se parecida, reiterando a nossa hipótese de que a garota tende a transplantar para o ambiente digital aquilo que materialmente ela concretiza na escola em relação às suas práticas de letramento literário (COSSON, 2006).

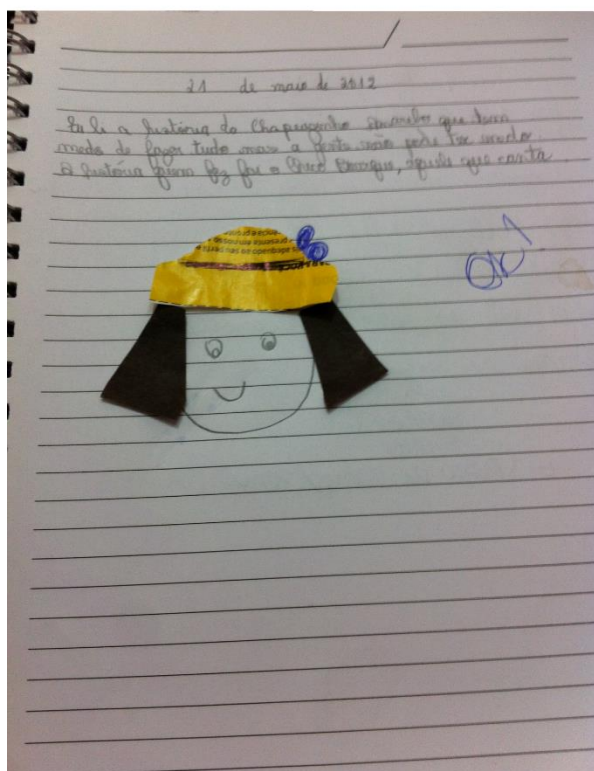


Figura 19 - Imagem fotografada do caderno escolar de Tatiana

Fonte: Caderno de Tatiana
Imagem ampliada no anexo IV

A atividade acima foi exigida pela professora de Tatiana, como resultado da leitura do livro *Chapeuzinho Amarelo*,¹⁰⁸ de Chico Buarque de Holanda, em sala de aula. Trata-se de um entre tantos outros exemplos de práticas de letramento literário (COSSON, 2006) corriqueiras encontradas no caderno da garota: as de descrever brevemente sobre a obra literária lida pela professora em sala de aula e, em seguida, realizar uma ilustração.

Em outro momento, dia 02 de novembro de 2012, ative-me a outra lauda do *Word*, significativa sob o ponto de vista do padrão de atividades encontradas no computador de Tatiana:

¹⁰⁸ HOLANDA, 2004.



Figuras 20 - Documento do Word produzido por Tatiana.
 Fonte: Computador de Tatiana
 Imagem ampliado no anexo V

Após a leitura, questionei-a: “P: *E por que você faz isso?*”; “T: *Uai, eu gosto e eu já estou acostumada com computador.*” (informação verbal)¹⁰⁹.

Analisando ambas as produções, constatamos que há certos padrões no comportamento de Tatiana, no que se refere à prática da leitura literária. Primeiramente, notei que, após a maioria das leituras de livros de literatura, Tatiana senta-se em frente ao computador e desenvolve alguma atividade digital, sem que ninguém lhe solicite isso, embora o que observo na lauda se assemelhe às práticas de letramento dominantes (ALIAGAS, 2009) da comunidade cultural escolar: resumo, silabação (conforme a própria irmã mais velha destaca no diálogo a seguir).

Em segundo lugar, a pré-adolescente redige algumas frases, que pertencem ao gênero *resumo*, referentes a essas leituras e separa por sílaba algumas palavras. Por

¹⁰⁹ Diálogo entre a pesquisadora e Tatiana no dia 02 de novembro de 2012.

fim, ilustra a história, por meio de imagens do *clipart*. Esses empreendimentos levaram-me a discutir o que talvez significasse a seguinte fala de Tatiana: “*Uai, eu gosto e eu já estou acostumada com computador.*”

Tatiana utiliza-se do recurso digital para uso nas horas livres, traduzindo o que ela entende por “eu gosto”. Sua opção por desfrutar de seu tempo disponível para ler livros e literatura e realizar alguma atividade com ele sem qualquer obrigatoriedade imediata, novamente, vem a sugerir que sua identidade de leitora (ALIAGAS, 2009) literária e escritora é marcada por traços de positividade.

Há fortes indícios de que um dos dispositivos estruturantes (ALIAGAS, 2009) no processo de articulação da identidade leitora de Tatiana, a saber: o resumo das leituras que realiza, a qualidade dessas experiências e os sentimentos derivados desses eventos de letramento, tenha provocado na garota uma relação positiva com o processo de leitura e escrita de textos literários.

Como exemplo, podemos destacar que, em suas horas livres, Tatiana lê e produz sem interferência direta de alguém. Percebo, também, um domínio na utilização do *clipart*, na digitação e no uso de ferramentas para a escrita de sentenças no *Word*, levando-se em consideração que ela possui apenas dez anos de idade. Essas observações exprimem o sentido do verbo acostumar na oração proferida por ela.

Tudo isso me fez acreditar que a garota detém relativa autonomia em suas práticas literárias, já que as realiza sem interferência direta familiar. A palavra *relativa* merece destaque. Se não há ninguém que lhe exija, no momento de sua leitura literária e de sua escrita, a realização de atividades, não podemos acreditar que elas estejam desvinculadas de quaisquer modalidades de interferência.

A prática do resumo do enredo que Tatiana faz em suas produções digitais parece ter sido aprendida também com a sua irmã mais velha, conforme já mencionei no início deste capítulo. A fim de reforçar essa conjectura, conversei com Taiane a respeito:

P: Eu vi os trabalhos da Tatiana no computador, no Word. Bonitinho, né?

Ta: É:, teve um dia que eu pensei assim: se eu, eu não tinha mais contato assim, assim, de perto com ela, né?/ O jeito pra ela não perder/ eu achei que

se eu ensinasse ela a mexer no computador, ela ia continuar fazendo as coisas que a gente fazia juntas.

P: Que coisas, por exemplo? Você está falando de que coisas?

Ta: De ler, de ilustrar, de falar sobre a história. De vez em outra ela estraga o computador, mas fazer o quê? Já tive que levar para consertar duas vezes, mas se eu não deixar também, já viu, né?

P: Aí o que você acha que pode/ o que aconteceria?

Ta: Ah, tenho medo dela perder o gosto. Aí, imagina, o esforço todo para nada. Não quero ela fique que nem a mãe nossa, que não consegue ler, que não gosta de ler. Aí, né, ela não conseguiu nada, você vê. Mas ela, assim, coitada, até tenta ajudar a Tatiana nos para casas, mas ela não dá conta.

P: Entendi. E eu vi que ela faz resumo de livros e separa as sílabas, faz essas coisas. Você sabe me dizer se foi ela que quis assim, assim fazer essas coisas?

Ta: Olha, eu pensei assim. Ela lê, gosta, faz imagem do livro, conta a historinha do livro e aí eu pensei: por que que ela não aproveita e vai treinando coisa da escola também?

P: E coisa da escola seria?

Ta: É: trabalhar sílaba, ortografia, pontuação quando ela faz o resumo, esse tipo de coisa. (informação verbal)¹¹⁰.

Ao que tudo indica, Taiane, ao ensinar a Tatiana as ferramentas do computador, desejou que a irmã continuasse as práticas de leitura e escrita literárias que ambas realizavam juntas. Agora, na impossibilidade de um contato mais próximo entre ambas, a irmã mais velha encontrou para si um substituto, o computador, que serviria para estimular Tatiana a continuar gostando de ler e escrever.

Essa iniciativa de Taiane revela o receio de que sua irmã mais nova aproxime-se simbolicamente da mãe, que não obteve sucesso por não gostar de ler, conforme sua visão. Caso isso ocorresse, todo o esforço consciente realizado por Taiane e sua mãe, desde o gerenciamento da leitura de Tatiana até dos projetos do Morro frequentados por ela, teria sido em vão.

Taiane forneceu-nos indícios de que valoriza a sua mãe pelas tentativas de orientar sua filha mais nova no mundo da escrita e no mundo escolar. Reconhece, porém, as limitações maternas, construídas pelo histórico de sua baixa escolarização, o que não ocorreu com Taiane e não parece que ocorrerá com Tatiana: *“Aí, né, ela não conseguiu nada, você vê. Mas ela, assim, coitada, até tenta ajudar a Tatiana nos para casa, mas ela não dá conta.”* (informação verbal)¹¹¹. A mãe representa, então, a mulher que Taiane não quer ser e não deseja que Tatiana seja.

¹¹⁰ Entrevista entre a pesquisadora e Taiane, irmã de Tatiana.

¹¹¹ Trecho da entrevista entre a pesquisadora e Taiane, irmã de Tatiana.

Essas discussões me fizeram trazer à tona os estudos de Heath (1983) e de Street (1995). Partindo do pressuposto de Heath (1983), entendo que Tatiana poderia se enquadrar na comunidade de Trackton, caso a sua irmã Taiane não tivesse assumido o controle dos eventos de letramento dos quais a pré-adolescente participava. A mãe, com baixo tempo de escolarização, não tem condições de ajudar a filha nas práticas de letramento escolar, conforme a irmã mais velha aponta.

Entretanto, tendo Taiane assumido o papel de contar histórias para Tatiana, perguntar-lhe sobre o enredo e as personagens e ainda incitá-la a se utilizar do ambiente digital para brincar com as práticas de letramento literário, o cenário de participação de Tatiana nos eventos de letramento escolar, inclusive no que se refere ao letramento literário, modificou-se. Por essa razão, a dinâmica familiar desses indivíduos assemelha-se às características apontadas pela comunidade de Maintown, o que minimizou as possíveis dificuldades que Tatiana teria quanto à sua inserção em ambiente escolar.

Passo a outra questão, neste momento. Levantei a hipótese, que ainda necessitava de comprovação, de que o ambiente escolar também poderia interferir nas práticas de Tatiana. A atividade de silabação, por exemplo, traduziria a influência escolar sobre ela? Esse questionamento nos leva à reflexão de Street (1995) sobre pedagogização do letramento, processo em que a leitura e a escrita, no caso literárias, compõem eventos e práticas específicas no ambiente escolar, associadas à aprendizagem dos princípios alfabético e ortográfico.

Dessa maneira, a escola tende a autonomizar as atividades de leitura e de escrita literárias, tornando-as de natureza distinta de eventos e práticas associados a objetivos não escolares. Tatiana, ao reproduzir em casa práticas de letramento tipicamente escolares, parece *brincar de escola*, à medida que também atende aos objetivos da irmã mais velha.

Tatiana possui forte relação com a escola. Em várias conversas informais, a garota evoca o nome da instituição ou da professora. Além disso, semanalmente pega livros da biblioteca para ler, mesmo sem a solicitação de sua professora. Em alguns dias, não consegue parar de ler e passa a madrugada em claro, o que a deixa sonolenta

no dia posterior. Em algumas ocasiões, surpreendi-a realizando o *para casa* na sala de estar, o que a deixava extremamente orgulhosa, já que o fazia sozinha.

Em virtude dessas percepções, de minha hipótese de que suas práticas de letramento literário (COSSON, 2006) estavam sendo acessadas (KALMAN, 2004) também pela comunidade formal de ensino, perguntei-lhe se eu poderia, em algum dia, visitar a sua escola, nomeada ficcionalmente de Escola Municipal Augusto dos Anjos. Ela me disse que iria perguntar a sua professora e assim ocorreu.

4.2.5 Tatiana e a escola

Visitei a escola de Tatiana durante três semanas, entre as 2^a e a 4^a semanas do mês de novembro de 2012, em uma frequência de três vezes semanais, nos dias em que a professora disse-me trabalhar especificamente com textos de literatura, o que ocorreu quatro vezes ao longo desse período. Decidi retratar aqui duas práticas de letramento (STREET, 2012) que representam padrões do que observei ao longo dessas três semanas.

Denise recebeu-me atenciosamente na porta da sala, apresentou-me como pesquisadora e direcionou-me a uma cadeira localizada na primeira fileira da sala. Explicou aos alunos o porquê de minha presença na escola:

D (Denise): A Virgínia, gente, está lá na casa da Tatiana para pesquisar, estudar sobre a família dela. Ela me pediu para ver vocês aqui também, porque a Tatiana falou que gosta muito dessa sala. Ela pode ver vocês também, gente?

T (Todos): Pode! ((em coro))

D: E como a gente recebe alguém novo na nossa sala? ((silêncio)) Seja

T: bem-vindo! ((em coro)) (informação verbal)¹¹².

Tatiana, que havia recebido, na semana anterior, o livro intitulado *A visita da bruxa - no escuro*,¹¹³ de Ernani Soo, como prêmio por ter ganhado o jogo das tabuadas em matemática, apresentou-se perante a turma.

¹¹² Visita à sala de aula de Tatiana em 12 de novembro de 2012.

¹¹³ SOO, 2008.

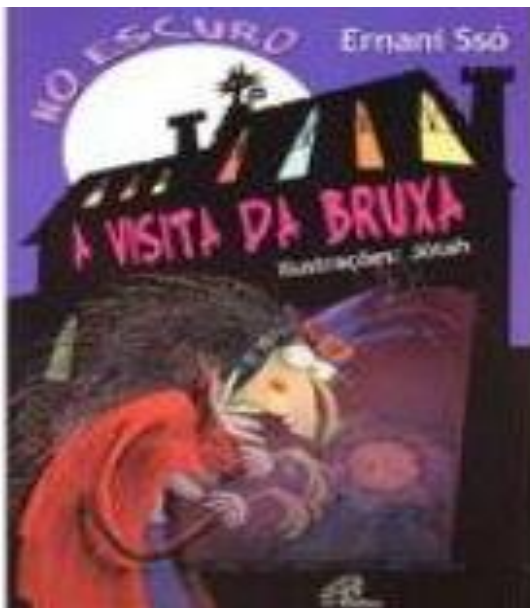


Figura 21 - Capa do livro *A visita da bruxa - no escuro*
 Fonte: <www.livrariacultura.com.br/p/no-escuro-a-visita-da-bruxa-1140173>.

A professora havia lhe pedido que fizesse oralmente um resumo para a classe sobre o enredo do livro, de forma a incentivar seus amigos a lê-lo:

T: (...) Uma bruxa vai visitar um menino chamado Pedro. Ela monta num bode e traz um saco de coisas ruim para assustar o Pedro e ele, o Pedro, ele fica morrendo de medo dela e nem consegue fechar o olho pra dormir, porque a bruxa jogou um pó mágico nele, no Pedro, mas o Pedro é um menino muito esperto, e aí ele (+) ele, o Pedro, consegue enganar a bruxa e ele volta correndo pra dentro das cobertas (...) (informação verbal)¹¹⁴.

Em seguida, a professora solicitou aos estudantes, inclusive à Tatiana, o resumo por escrito do referido livro, para que, posteriormente, fosse ilustrado. A garota foi a primeira a terminar, mostrando para a educadora e para mim, orgulhosa, o trabalho feito. Ao final dessa aula, Denise perguntou aos seus alunos:

D (Denise): Olha, eu estou com um outro livro aqui. Ele se chama como? Quem consegue ler?

R (Renato): O Mágico de Oz! ((recontado por Marie-Ange Guillaume))¹¹⁵ Eu já vi o filme! Eu já vi o filme!

D: Você quer contar o resumo na semana que vem pra turma? Igual a Tatiana fez?

R: Ah, não!

D: Então quem quer contar?

R: Está bom, eu conto. (informação verbal)¹¹⁶.

¹¹⁴ Resumo do livro *A visita da Bruxa - no escuro*, feito por Tatiana oralmente, em sala de aula no dia 12 de novembro de 2012.

¹¹⁵ GUILLAUME, 2011.

¹¹⁶ Diálogo entre a professora Denise e os alunos da sala de Tatiana no dia 12 de novembro de 2012.

Na semana seguinte, no dia 19 de novembro de 2012, Renato realizou atividade semelhante à de Tatiana. Contou aos colegas o resumo do livro e a professora pediu-lhes que o redigissem no caderno para, em seguida, ilustrá-lo. No final da aula, ela pontuou: “*D: Hoje, gente, não deu para fazer outra atividade que eu queria de literatura não. Então amanhã vai ter outra atividade de literatura, tá?*” (informação verbal)¹¹⁷.

A outra prática observada, no dia seguinte, baseou-se no trabalho com o poema *Convite* do livro de poesias *Brincando com palavras*, de José Paulo Paes.

D: Olha, eu vou escrever um poema aqui no quadro. Todo mundo tem que copiar com letra boa. Depois vocês vão copiar as perguntas e ()

André: Que pergunta?

D: Calma, eu vou escrever as perguntas no quadro também pra vocês copiarem e aí depois vocês vão responder, tá?

André: Mas as perguntas são sobre o quê? ((alunos debocham da pergunta de André))

D: Uai, André, é lógico que é sobre o poema!

André: Só estou perguntando ((expressão facial de raiva))

D: Aí, vocês vão responder e nós vamos corrigir.

Selma: Mas nós vamos responder juntos ou separados?

D: Dessa vez, gente, todo mundo vai fazer o seu primeiro, sozinho. Depois a gente corrige junto. (informação verbal)¹¹⁸.

*Poesia é... brincar com as palavras
como se brinca com bola,
papagaio, pião.*

*Só que bola, papagaio, pião
de tanto brincar se gastam.*

As palavras não:

*Quanto mais se brinca com elas,
mais novas ficam.*

*Como a água do rio
que é água sempre nova.*

Como cada dia que é sempre um novo dia.¹¹⁹

Denise, após uma leitura individual e coletiva do poema, pediu que os alunos respondessem às questões propostas para que, em seguida, corrigisse-as com eles:

- 1) *Quais são os verbos presentes no texto? Em que tempo estão?*
- 2) *Você brinca com poesia como você brinca com bola, papagaio e pião?*
- 3) *Encontre um par de palavras que rimam.*

¹¹⁷ Aula da professora Denise em 19 de novembro de 2012

¹¹⁸ Aula da professora Denise em 20 de novembro de 2012.

¹¹⁹ Poema copiado *ipsis litteris* no quadro-negro da professora Denise, na aula do dia 20 de novembro de 2012.

- 4) *A palavra “nova” pertence a qual classe gramatical?*
- 5) *Separe em sílabas a palavra “poesia”.*

Esses relatos e diálogos abrem margem a discussões diversas. Contudo, levando-se em consideração que o motivo pelo qual me dirigi à escola foi o de conhecer as práticas literárias promovidas pela professora e a sua possível influência nas maneiras como Tatiana lia textos literários em casa, escolhi uma reflexão bem específica. Primeiramente, notei que Denise valoriza a literatura em sala de aula. Em três semanas, trabalhar com livros e poemas em aulas de Língua Portuguesa é fato que merece a devida apreciação.

Além disso, premiar uma aluna com um livro literário por ela ter vencido um campeonato de matemática parece reforçar a ideia de uma professora preocupada em formar leitores, acima de qualquer limitação que um conteúdo possa impor. Então, a prática docente observada encontra ressonância também nas práticas de letramento literário (COSSON, 2006) de Tatiana, indicando que essa escola mostra-se também uma instituição socializadora significativa na relação do participante de pesquisa com a literatura.

Vejamos, agora, a natureza das práticas observadas. Interessante notar que, em minha dissertação, denunciei, como o fazem vários estudiosos (OLIVEIRA, 2011), propostas semelhantes às da professora com o poema de José Paulo Paes, isto é, que exigem um trabalho majoritariamente linguístico com textos altamente polissêmicos, os quais dão abertura para variadas e profícuas interpretações. Saliento que, nas aulas observadas, constatei que as atividades propostas focavam o resumo da obra, que exige um trabalho meta-reflexivo e um trabalho notadamente linguístico, o que nos faz lembrar Street (2003) no que se refere ao letramento autônomo.

A preocupação primeira da professora parece ser a de conceber a escrita literária como um produto completo em si mesmo, desvinculado de um contexto, o que acaba por reduzir as possibilidades das práticas de letramento literário (COSSON, 2006) na escola. Não posso garantir e nem é meu desejo afirmar que o trabalho com a literatura pela professora se resume a essas modalidades de atividade. Não permaneci em campo tempo suficiente para isso.

Contudo, os eventos de letramento literário (COSSON, 2006) observados na casa de Tatiana muito se assemelhavam às práticas de leitura experimentadas por ela durante o tempo em que permaneci na escola, quando o trabalho com o texto literário se mostrou restrito ao resumo e à prática gramatical. Essa constatação nos leva a inferir que o processo de construção da identidade leitora (ALIAGAS, 2009) de Tatiana, mesmo em suas práticas vernáculas (ALIAGAS, 2009), reflete as práticas letradas dominantes da comunidade cultural escolar, valorizada por Tatiana e sua família.

Um dos dispositivos estruturantes (ALIAGAS, 2009) que a professora de Tatiana parece preconizar, dados os eventos de letramento (STREET, 2012) descritos acima, refere-se à construção de conhecimentos textuais e o desenvolvimento de habilidades linguísticas, o que também é valorizado em casa. Exemplificando-se, por meio das práticas de letramento (STREET, 2012) de perguntas e respostas entre Taiane e Tatiana, quando da contação de histórias, e por intermédio das práticas de letramento (STREET, 2012) realizadas no computador, sugiro justamente isso: as práticas de letramento (STREET, 2012) em casa apontam para uma extensão das práticas de letramento escolar - resumo de história, silabação e ilustração do texto lido.

Essas práticas de letramento (STREET, 2012), porém, não se mostram desestímulos para a leitura literária de Tatiana. Sua identidade leitora (ALIAGAS, 2009) positiva refletiu um dos dispositivos estruturantes (ALIAGAS, 2009) nesse processo de leitura: as crenças e valores que Tatiana cria sobre as leituras literárias são marcadas pelas representações dominantes, isto é, de que a leitura é um elemento importante para a mudança de vida. Por essa razão, ler literatura torna-se família: a ascensão social.

::

4.2.6 A escola e a família de Tatiana

Preparar a criança para a vida escolar e para o mundo adulto é premissa básica que sustenta as práticas de letramento (STREET, 2012) *da professora domiciliar* (leia-se Taiane). Tanto ela quanto a mãe de Tatiana têm investido na escola de Tatiana para que ela alcance patamares sociais e financeiros mais altos do que seus ascendentes. Nesse ponto, a eficiência da presença dos pais ou de outros membros da família no

processo de socialização e, por conseguinte, de escolarização dos filhos pode vir a ser um dos elementos importantes para o processo de formação da identidade leitora.

Aliagas *et al.* (2009) reiteram que um dos dispositivos estruturantes para a formação da identidade leitora do indivíduo se baseia na interação que ele produz em cada um dos eventos de letramento (STREET, 2012) presentes nas relações interpessoais. Pois toda a família envolve-se no processo escolar de Tatiana e ela se vê amparada em suas práticas de letramento (STREET, 2012) no âmbito escolar e familiar. Essa interação, aliás, costuma ser a tônica das conversas entre os membros da família, mesmo em momentos de descontração, como nos finais de semana.

A mesma autora (ALIAGAS, 2009) salienta que os sentimentos e valores que se derivam desses eventos de letramento (STREET, 2012) também contribuem para a formação da identidade leitora (ALIAGAS, 2009) do indivíduo. Assim, não é só fisicamente que Taiane e Máisa participam da vida de Tatiana, como também e, principalmente, em termos simbólicos. Quando perguntada sobre a importância da leitura e sobre uma possível influência de sua família no seu hábito de ler, Tatiana responde:

Oh, a Taiane, a minha irmã, sempre falou pra mim que, que, a gente tem que ler muito, que só lendo muito, que a gente vai ((espirros))/ desculpa/ ((risos)) que só a gente lendo, que a gente aprende as coisas e vai bem na escola (...) e não só na escola também, né? E eu quero ser que nem ela, assim, tipo estudar MUITO e depois vou ter uma profissão, né? E depois vou trabalhar para dar dinheiro pra gente, pra nossa família, pra gente, pra nós melhorarmos (...) (informação verbal)¹²⁰.

Essa fala de Tatiana nos sugere que a família oferece a disponibilidade (KALMAN, 2004) e o acesso (KALMAN, 2004) ao letramento literário (COSSON, 2006) da garota, em virtude de que não só observei materiais impressos na casa, como também oportunidades que Taiane cria para que sua irmã mais jovem se envolva no ambiente escolar de maneira eficiente: “a gente tem que ler muito” (informação verbal)¹²¹. Portanto, o que a fala acima citada e outros dados analisados parecem sugerir

¹²⁰ Entrevista da pesquisadora com Tatiana no dia 15 de dezembro de 2012.

¹²¹ Trecho do diálogo da pesquisadora com Tatiana no dia 15 de dezembro de 2012.

referem-se a objetivos bastante delineados para a leitura da produção literária: a ascensão social, que só será alcançada por meio do processo de escolarização.

Nesse sentido, pensar que a família de Tatiana é carente nos parece um equívoco. Esse núcleo vem reforçar as correntes de pensamento de muitos moradores do Morro, os quais acreditam que a vida dos residentes melhora a cada dia, avança, na medida em que os membros têm iniciativa e desejo de ascensão social. Para a cultura familiar de Tatiana, a escola é um valor que renderá frutos financeiros e sociais, pois Taiane, a irmã mais velha, conseguiu certa ascensão social por meio de seus estudos escolares.

Dessa forma, cabe à menor seguir seu exemplo para alcançar um bom emprego e cursar faculdade, elementos entendidos como sinônimo de vitória ou êxito. Então, Tatiana se esforça para transitar facilmente pelo letramento escolar, incluindo nele a própria literatura, o que se comprova por meio do diálogo travado:

P (pesquisadora): Você gosta de ler?

T (Tatiana): MUITO!

P: Você sabe por que você gosta de ler?

T: Ah, eu sou boa aluna. Eu sei responder tudo o que a professora pergunta. Se ela lê um texto, qualquer, e pergunta alguma coisa dele, eu sei responder e muito mais gente não sabe. (informação verbal)¹²².

A resposta de Tatiana à pergunta sobre a causa de gostar de ler como consequência de saber ler pode revelar justamente a mistura de papéis: Tatiana leitora e Tatiana aluna. Parece haver pouca distinção: para ela, literatura também está vinculada ao universo escolar. Além disso, a garota sente-se vitoriosa com o *status* escolar conquistado por meio de sua leitura considerada eficiente pela professora, pessoa que, na ausência da irmã mais velha, é a mediadora da cultura literária para a pré-adolescente.

Novamente, recorremos a Heath (1983). Tatiana parece transitar facilmente pelas práticas de letramento (STREET, 2012) escolar, o que se justifica pelo forte investimento familiar no letramento escolar e literário de Tatiana, principalmente em virtude do esforço consciente da irmã mais velha, fazendo-nos recordar da

¹²² Diálogo entre a pesquisadora e Tatiana no dia 15 de dezembro de 2012.

comunidade de Maintown, pesquisada por Heath (1983). Essas reflexões me inspiraram algumas outras, discutidas a seguir.

4.2.7 Letramentos sob a ótica autônoma e ideológica

A minha rápida inserção na escola de Tatiana fez-me repensar o texto intitulado *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, em que Magda Soares (2006) discorre sobre três instâncias de escolarização da literatura. A primeira refere-se à *biblioteca escolar*, que, mesmo sendo entendida como um “estatuto simbólico que constrói certa relação escolar com o livro, fundadora da relação posterior do aluno com a instituição não escolar [...]” (SOARES, 2006, p. 23), ainda é considerada por muitas instituições como depósito de livros.

Outros elementos que tangenciam esse espaço mostram-se de suma relevância, dentre os quais se destacam: a organização do ambiente, o tempo e os horários de acesso aos materiais disponíveis e a mediação de professores e bibliotecários. Embora eu não tenha visitado o local e não tenha observado as mediações de professores e bibliotecários no ambiente, Tatiana me forneceu, meses antes, uma informação importante no que se refere ao funcionamento da biblioteca. Parece-me que o espaço, de maneira geral, cumpre o seu papel: o de formar leitores literários movidos pelo prazer de ler.

P: Quando você quer um livro, quer ler um livro, então, você pede de presente. É isso?

T: É: e também não é só isso. Eu vou muito na biblioteca lá da escola e ()

P: E como que é lá?

T: LEGAL!

P: Mas me fala, assim, como é que é lá, assim, porque eu não conheço lá, né?

T: Ah, tem a Francisca ((bibliotecária)), que fica lá e arruma aquele tanto de livro e tem um tapete colorido para os meninos pequenos irem para lá também. Ah, tem uma televisão que de vez em quando a gente vê filme também. Deixa eu ver (+) ((silêncio)). Ah, a Francisca troca o mural também. O mural enfeita a biblioteca e fala da dica do mês.

P: Dica do mês?

T: É, ela troca o mural para falar qual livro que é legal para a gente ler.

P: Ah, entendi, e você gosta da Francisca?

T: MUITO! Ela deixa eu pegar um tanto de livro, todos que eu quero! (informação verbal)¹²³.

¹²³ Entrevista da pesquisadora com Tatiana no dia 05 de outubro de 2012.

Já a segunda instância, denominada pela autora como *a leitura e estudo de livros de literatura*, problematiza o uso da leitura literária por professores nas escolas, processo que normalmente submete o aluno à realização de tarefas impositivas ou meramente avaliativas, tais como, o preenchimento de fichas, júri simulado, produções de textos, dentre outras.

A terceira instância, por sua vez, *a leitura e estudo de textos*, contempla práticas entendidas geralmente como inadequadas à escolarização do livro literário. Nesse sentido, evocam-se questões referentes à seleção de textos, caracterizada pela recorrência dos mesmos autores e obras e ao trabalho em torno de fragmentos textuais que estão deslocados de seus suportes de origem, sendo anexados às laudas do livro didático. O suporte didático, não raras as vezes, direciona sobremaneira o pensamento e reflexões do aluno, retirando-lhe as suas múltiplas capacidades interpretativas.

De fato, durante o processo de mestrado, essas reflexões me foram extremamente úteis para categorizar práticas pedagógicas concernentes à literatura como adequadas ou inadequadas. Relativizando-se esses dois polos opostos, entretanto, lanço mão da perspectiva dos múltiplos letramentos (STREET, 2003), como um conceito que vai de encontro ao letramento como ferramenta neutra, analisado sob uma perspectiva homogênea, independentemente dos contextos sociais e culturais identificados. Assim, se para alguns estudiosos da literatura os termos *inadequação* e *adequação* parecem apropriados, no tocante aos dados coletados nesta pesquisa, soa-me mais preciso pensar nos modelos autônomo e ideológico do letramento (STREET, 2003).

Em virtude disso, penso que as práticas de letramento domiciliar e escolar de Tatiana tendem a priorizar o letramento autônomo (STREET, 2003) da garota, pois dão especial atenção às habilidades individuais e às atividades de processamento da leitura. Contudo, entendo, por outro lado, que Tatiana caminha para um letramento ideológico (STREET, 2003), ao ler livros literários por conta própria e ao participar de projetos sociais da comunidade da qual faz parte, como relatarei a seguir. Essas

iniciativas revelam que as práticas de letramento (STREET, 2012) literário de Tatiana estão atreladas a práticas sociais e aos seus modos de ser e estar no mundo.

4.2.8 Considerações sobre a participação de Tatiana no projeto *Adolescer ou não?*

No dia 02 de novembro de 2012, após o ensaio na Casa do Beco, Tatiana e eu começamos a conversar sobre a peça que seria apresentada em breve para o público e que revelava forte intertextualidade com o clássico *Branca de Neve*. Mostrou-me, em sua casa, o registro do resumo da história criada por ela e por uma amiga, sob supervisão de Marcos, o coordenador do projeto *Adolescer ou não* do qual a pré-adolescente participa. Há outras versões do texto, a que não tive acesso, aprimoradas por Marcos. Apresento abaixo a que se encontrava no computador de Tatiana, a história em construção inicial.

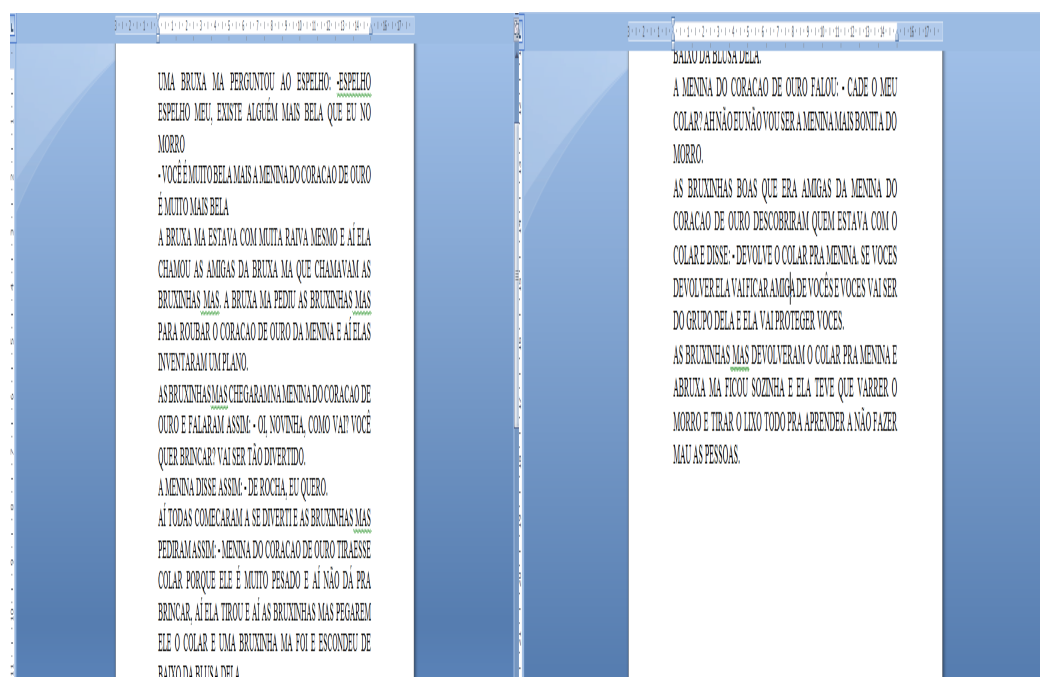


Figura 22 - Texto criado por Tatiana no Word.

Fonte: Computador de Tatiana

Imagem ampliada no anexo VI

Tatiana contou-me o processo que antecedeu a criação do texto:

T(Tatiana): O Marcos começou a trabalhar com a nossa voz, para melhorar a voz, aumentar a voz, essas coisas, com a gente e brincadeiras de teatro.

P(Pesquisadora): Isso durou quanto tempo?

T: Ah, não sei não. Acho que um mês mais ou menos.

P: E depois?

T: Aí, ele começou a contar histórias de príncipe e princesa, essas coisas, para a gente. Tipo (+) ((pensativa)) A Branca de Neve, a Cinderela, a Bela e a Fera. E também a gente viu filme de contos de fada.

T: E aí?

P: Aí ele pediu pra gente escolher a história que a gente mais gostava. Aí a maioria das pessoas, mais ou menos, né., disse que queria a, a Branca de Neve. Aí ele pediu pra eu ficar depois do horário, eu e a Gabriela, depois do horário do teatro para inventar uma história parecida com a Branca de Neve, mas falando coisas do Morro. Aí eu fui dando e dei/, escrevendo/ tipo/ ((pensativa)) uma redação. E aí/ até ficar pronto tudo.

P: E ele gostou?

T: Algumas partes sim, outras, não. Mas ele não gostou de pouca coisa.

P: E o que ele fez com a parte que ele não gostou?

T: Uai, tirou ((risos)). Primeiro, ele mostrou para as outras meninas para ver se elas gostavam também e aí todo mundo falou um pouco.

P: E por que você quis ser a bruxinha má?

T: Uai, porque ela é importante na história. (informação verbal)¹²⁴.

Primeiramente, discutirei o conteúdo do diálogo, para que depois analisemos o texto propriamente dito.

Constatei que houve uma preocupação de Marcos em ampliar o conhecimento prévio das crianças acerca dos *Contos de Fada*. Isso se mostra um indício de que ele se ocupa em motivar o grupo para a realização do trabalho a ser desenvolvido e não só em preparar vocalmente os participantes: “*ele começou a contar histórias de príncipe e princesa, essas coisas, pra gente.*”¹²⁵ Além disso, autorizou as crianças a escolherem a temática que mais lhes conviesse e possibilitou-lhes expressar opiniões acerca do texto já construído, em um processo democrático de grupo. E mais: não outorgou para si a condição de autor do texto, mesmo tendo ele melhores condições de pensá-lo e redigi-lo.

Essas observações nos levam a lembrar Petit (2008), que corrobora a discussão de Cosson (2006) no que diz respeito ao letramento literário: A leitura [...] convida a outras formas de vínculo social, a outras formas de compartilhar, de socializar, diferentes daquelas em que todos se unem, como se fossem um só homem, ao redor de um chefe ou de uma bandeira (PETIT, 2008, p. 94). Consideramos, portanto, que a literatura nesse projeto da Casa do Beco mostra-se estimulante para esses leitores-

¹²⁴ Diálogo entre a pesquisadora e Tatiana no dia 02 de novembro de 2012.

¹²⁵ Trecho do diálogo entre a pesquisadora e Tatiana no dia 02 de novembro de 2012.

escritores infanto-juvenis, posto que os convida a compartilhar e a socializar ideias e reflexões, descentrando o poder na figura de uma única pessoa.

Dando continuidade à análise do diálogo, notei, também, que há um reconhecimento do grupo frente à identidade de leitora/escritora (ALIAGAS, 2009) literária de Tatiana, o que se comprova por meio da solicitação do Marcos para que ela e outra amiga iniciassem o processo de escrita do texto: *“Aí ele pediu pra eu ficar depois do horário, eu e a Gabriela, depois do horário do teatro para inventar uma história parecida com a Branca de Neve, mas falando coisas do Morro.”* (informação verbal)¹²⁶.

Ademais, ao que tudo indica, a sua participação na produção do texto sobrepôs-se à da sua colega, o que se verifica por intermédio da mudança abrupta do pronome “nós” (eu e Gabriela) para o “eu”: *“Aí eu fui dando e dei, escrevendo/ tipo/ ((pensativa)) uma redação. E aí/ até ficar pronto tudo.”* (informação verbal)¹²⁷. Por fim, verifiquei que Tatiana gosta de ocupar uma função de destaque nesse grupo, ou reconhecê-la, já que quis exercer a função de vilã na peça: *“P: e por que você quis ser a bruxinha má?/ T: Uai, porque ela é importante na história.”* (informação verbal).¹²⁷

Se pensarmos na proposta familiar de Tatiana, que a mobiliza para angariar recursos estratégicos que a façam circular com tranquilidade pelas instituições formais, acredito que Taiane e Maísa têm realizado um trabalho que cumpre os seus propósitos. Os *sucessos*, em termos literários, conquistados pela pré-adolescente têm se mostrado vários: desde a premiação na escola com um livro pela professora Denise até a valorização de Marcos, quando ele permitiu à Tatiana ser a principal autora do texto de teatro que seria apresentando publicamente um tempo depois. Ambos, Denise e Marcos, juntos à Taiane, são os principais mediadores de leitura literária de Tatiana.

Assim, a pré-adolescente, ao constatar esse reconhecimento de leitora-escritora pelos seus mediadores culturais, sente-se incentivada a continuar suas descobertas e experimentações no mundo literário, sem maiores receios. A Casa do Beco, então, mostra-se também um lugar de disponibilidade e acesso (KALMAN, 2004) ao letramento literário (COSSON, 2006) de Tatiana. Sua bem-sucedida incursão na

¹²⁶ Trecho do diálogo entre a pesquisadora e Tatiana no dia 02 de novembro de 2012.

referida instituição, sinalizada pela posição de destaque que ocupa no grupo, parece revelar uma construção de identidade de leitora/escritora (ALIAGAS, 2009) literária, construção essa realizada por si mesma e pelo outro.

4.2.9 Considerações sobre a condição de autora de Tatiana

No que se refere ao texto escrito por Tatiana, algumas reflexões merecem destaque, porque podem dizer muito sobre a maneira como Tatiana pensa a literatura e o mundo que a cerca. Não concebo o estudo da literatura como fenômeno isolado, sem que as condições de produção e de recepção não estejam intrinsecamente envolvidas. Dessa forma, busquei compreender melhor o que levou Tatiana a construir um texto com elementos que ela julga pertencerem ao cotidiano do Morro: a criminalidade e o saneamento básico, por exemplo.

A minha hipótese era a de que o uso que a pré-adolescente faz da literatura na Casa do Beco, de maneira contextualizada, tem propiciado esse novo olhar sobre a comunidade onde ela mora e sobre si mesma, o que a faz caminhar para uma perspectiva ideológica do letramento (STREET, 2003). Assim, se as práticas de letramento em casa e na escola tendem a focalizar o modelo autônomo do letramento (STREET, 2003), a Casa do Beco tem oferecido à Tatiana oportunidades de transitar mais livre e contextualmente pelo universo da escrita e da leitura de textos literários.

Para testar minha pressuposição, conversei com Tatiana a respeito do texto em diferentes situações e momentos. Escolhi algumas passagens da transcrição que me pareceram mais apropriadas para a discussão.

P (Pesquisadora): Você acha que tem alguma coisa de real no texto que você escreveu?

T (Tatiana): Ah, tem sim. ((silêncio))

P: Você pode me dar um exemplo, assim?

T: Por exemplo, aqui no Morro não tem roubo não, mas a gente sabe que tem gente que desce vai roubar na Nossa Senhora do Carmo e (+) também aqui tem MUITO lixo aqui.

P: Mas como você sabe sobre o roubo?

T: Todo mundo sabe.

P: Mas você já viu?

T: Não.

P: Alguém já te contou sobre alguma situação?

P: Não que eu me lembro, mas todo mundo sabe. (informação verbal)¹²⁷.

Se verificarmos o diálogo acima, constataremos que no imaginário de Tatiana a questão do crime é intrínseca às características do Morro. Esse imaginário construiu-se por intermédio de falas de outrem, suficientes para que a delinquência se tornasse uma realidade em seu universo de experiências. Além disso, o elemento *lixo* parece muito incomodá-la, o que se nota com a ênfase na palavra *muito*, na seguinte oração: “*também aqui tem MUITO lixo aqui.*” (informação verbal)¹²⁸. Essas percepções acerca do local onde ela vive serviram-lhe de ferramentas para a construção do seu texto, o que me exigiu a elaboração de perguntas diretas concernentes a sua produção textual:

P (pesquisadora): Sabe uma coisa que não entendi?

T (Tatiana): O quê?

P: Quem fez esse final?

T: Esse final foi tudinho eu!

P: E por que que você deu esse final?

T: Como assim? Você não gostou? ((risos))

P: E gostei. Só achei (+) ((pensativa)) diferente.

T: Diferente como assim?

P: Se uma pessoa comete um crime, eu achei que/ e roubo é crime, né? Para onde que ela tem que ir, eu acho?

T: Ah, tá! Você queria que fosse pra cadeia. Mas ela só MANDOU o crime. Quem FEZ foi as outras bruxinhas. E elas viraram boas, elas se arrependeram e aí como que ia fazer? Elas iam presas também? Se a bruxinha má fosse pra cadeia, as outras todas iam. Aí, eu achei melhor fazer uma coisa mais importante.

P: Hum, então você acha que cadeia, assim, que cadeia não é muito importante, não funciona muito não.

T: Mais ou menos eu acho. (+) os bandidos vão presos e saem e continuam fazendo a mesma coisa. Pelo menos o Morro ia ficar limpo com elas varrendo.

P: Entendi. Os bandidos daqui do Morro que você está falando?

T: É.

P: Então, pra você o morro é su/ não é muito limpo.

T: É muito sujo, né? (informação verbal)¹²⁸.

Interessante notar nesse diálogo a construção que Tatiana realiza acerca do poder policial nos dias atuais. Para ela, em virtude do fracasso da função social da prisão - “*os bandidos vão presos e saem e continuam fazendo a mesma coisa.*” (informação verbal)¹⁴⁶ -, a de transformar delinquentes em cidadãos honestos, o melhor a fazer seria perdoar o criminoso e torná-lo útil para a sociedade que o rodeia: “*eu achei melhor fazer uma coisa mais importante*”; “*Pelo menos o Morro ia ficar limpo com elas varrendo.*” (informação verbal)¹⁴⁶. Além disso, Tatiana parece valorizar a atitude do

¹²⁷ Entrevista da pesquisadora com Tatiana no dia 16 de janeiro de 2012.

¹²⁸ Trecho da entrevista da pesquisadora com Tatiana em 16 de janeiro de 2012.

arrependimento, como alternativa eficiente ao caminho da delinquência: “*Quem FEZ foi as outras bruxinhas. E elas viraram boas, elas se arrependeram.*” (informação verbal)¹⁴⁶. Por fim, percebo que uma considerável mazela no Morro para Tatiana é a ineficiência do saneamento básico, marcada pela quantidade de sujeira no local. Para a pré-adolescente, a obviedade da sujeira não merece discussão, o que pode ser comprovado por meio da última fala da garota, quando ela busca somente a minha confirmação: “*É muito sujo, né:?*” (informação verbal)¹²⁹.

Com o grupo *Adolescer ou não?* extinto por falta de verbas, no dia 05 de fevereiro de 2013, encontrei-me com Tatiana e perguntei-lhe especificamente sobre a leitura, a Casa do Beco e o texto literário elaborado por ela.

P (Pesquisadora): O que você achou do fim do grupo?

T (Tatiana): Pena, né? Fiquei MUITO triste.

P: Estava pensando de novo sobre aquele texto da menina ()

T: coração de ouro ((risos)). Eu já fiz um tanto de outros.

P: Outros o quê? Textos? Sobre ela?

T: ((risos)) Sobre ela não. Eh, que fala sobre os problemas do Morro e de coisas minhas, da ((incompreensível)).

P: Agora que acabou esse projeto, você acha que esse projeto que você participava te mudou? Mudou alguma coisa em você?

T: Como assim? Não entendi. ((risos))

P: Ah, sei lá. Tipo (+) ((silêncio)). Vamos pensar assim: a escola te ensina muita coisa, não ensina?

T: Ahã.

P: E o que que a Casa do Beco te ensinou?

T: Ah, tá. Me ensinou a/ eu escrevo muito mais agora e hum, mais/ igual aquele texto, historinhas, teatro, essas coisas. Às vezes, acontece alguma coisa aqui no Morro, bobinha, assim, sabe? Aí eu chego em casa e escrevo. Menos na hora que eu estou vendo desenho, na televisão.

P: ((risos)) Me dá um exemplo? Do tipo de texto que você escreve, quer dizer, que agora está escrevendo?

T: Hum, outro dia, tem uma mulher doida aqui no Morro, sabe? Ela fala sozinha, mas não faz mal para ninguém. Aí tinha uns meninos zoando dela, aí eu fui falar pra eles pararem de fazer isso e eles mandaram eu tomar naquele lugar. ((expressão facial de seriedade))

P: E aí:?

T: E aí que eu escrevi uma história de uma senhora doida que não era respeitada e que ela morava no Morro.(...) (informação verbal)¹³⁰.

Tatiana entende que o projeto da Casa do Beco do qual ela participava mostrou-se importante para o incentivo de sua escrita, o que expandiu as práticas de letramento literário exercidas por ela (COSSON, 2006). Se lembrarmos que Tatiana escrevia

¹²⁹ Trecho da entrevista da pesquisadora com Tatiana em 16 de janeiro de 2012.

¹³⁰ Entrevista entre a pesquisadora e Tatiana em 05 de fevereiro de 2013.

por prazer majoritariamente resumos de textos prontos, lidos por ela, notamos que seu horizonte de experiências com a literatura se ampliou concomitantemente a sua participação na Casa do Beco. Ter sido a principal autora de um texto que originou uma peça teatral revelou-lhe outras possibilidades de escrita: passou a escrever seus próprios textos, tendo como base suas percepções a respeito da realidade que a rodeia: “Às vezes, acontece alguma coisa aqui no Morro, bobinha, assim, sabe? Aí eu chego em casa e escrevo.” (informação verbal)¹³¹.

Verificamos que, para Tatiana, a escrita é contextualizada, isto é, faz parte de seu vínculo social, de suas experiências vividas. Assim, quando escrevemos ou desenhamos algo, reproduzimos aquilo que já foi assimilado por nossas vivências. O caso do texto de Tatiana, por exemplo, apresenta uma ponte com a realidade, permitindo que a pré-adolescente reflita sobre si e sobre o mundo que a cerca. Ao trazer à tona questões, tais como, o crime e o saneamento básico do Morro e ao redigir textos (como o da “*mulher doida*”, mencionado posteriormente) que desnudam algumas realidades escondidas na vida cotidiana da favela, Tatiana opera sua imaginação com o apoio da realidade que a cerca, desvelando as suas percepções do local onde vive e de sua condição como participante dele.

Reparemos, ainda, que Tatiana escolheu a temática *roubo* para o texto escrito por ela. O ponto interessante se baseia no fato de que ela não vivenciou nenhuma situação parecida, mas o ato parece permanecer em seu imaginário como moradora do Morro. Lembro-me de meus alunos narrando situações semelhantes. Falavam que subir o Morro não era perigoso, porque lá ninguém cometia ações ilícitas para não chamar a atenção da polícia. O grande problema residia nos asfaltos, quando os criminosos *desciam* e assaltavam *o povo rico*. Os estudantes também não haviam presenciado nenhuma situação como essa. Contudo, asseguravam a sua existência. Portanto, ao que tudo indica, o mundo dos *roubos* e *assaltos* permitiu que Tatiana se apropriasse de experiências próximas, mas não suas, enriquecendo suas próprias vivências.

Por fim, pensando propriamente em Tatiana como leitora de seu próprio texto, já que o ensaia semanalmente e reflete, em grupo, sobre ele, retomo sua figura como alguém que vive a experiência do seu mundo, mas também a experiência do não ser, do

realizar-se em outro: *o mandante do crime*. A pré-adolescente, sempre muito meiga e de voz macia, transforma-se no palco, talvez pela ligação emocional que se realizou entre a menina e o texto ficcional. A primeira vez que a vi atuando, assustei-me com tamanha diferença entre *personas*. A Bruxa Má, invejosa, que decidiu roubar o coração de ouro de outra bruxa, definitivamente, não era Tatiana. Suas sobrelhas se franziram, a voz enrouqueceu e os gestos tornaram-se firmes, quase grotescos.

À época, imaginei se ela havia visto algum vídeo que retratasse a antagonista dessa maneira, mas garantiu-me que não. Pensei, posteriormente, que ela conhecia algum traficante com características físicas e comportamentais semelhantes, no entanto, essa hipótese não se confirmou. Só pude chegar a um apontamento: o mundo empírico de Tatiana realizou-se ficcionalmente por uma ótica muito peculiar e pessoal, construída pelo imaginário dos habitantes do Morro e, talvez, da sociedade, em geral, em relação ao estereótipo do que seja um criminoso hierarquicamente bem posicionado na cadeia de planejamento de crimes.

Quando retornei à casa de Tatiana, no início de fevereiro de 2013, em seu computador se encontravam alguns textos de sua autoria que falavam sobre o cotidiano do Morro. Selecionei um (FIG. 25) que considere interessante para mostrar que ela já tem apresentado práticas de letramento literário (COSSON, 2006) que fogem aos moldes estritamente escolares. Conforme podemos observar no texto abaixo, Tatiana já não só escreve resumos de livros lidos. Agora, influenciada pela Casa do Beco, escreve suas próprias histórias, em que fantasia e realidade misturam-se e se concretizam em um texto marcado também pela imaginação.

No ponto em que deixei de acompanhar Tatiana, penso que ela, ao observar e repensar a realidade que a cerca, escreve textos literários capazes de modificar, ao menos a si mesma, a vida no Morro do Papagaio.



FIGURA 23 - Texto de Tatiana que aborda o cotidiano do Morro.
 Fonte: Computador de Tatiana
 Imagem ampliada no anexo VII

4.2.10 Alguns outros apontamentos: a família e outras instituições de fomento à literatura sob a ótica sociológica

Partindo dos princípios adotados neste trabalho no que se refere às práticas de letramento literário, entendo que Tatiana se letra literariamente, quando, em seus momentos de lazer, exercita sua capacidade de *ficcionalizar*, por intermédio da escrita e da leitura literárias. Essa capacidade não foi construída ao acaso. A garota sofre forte influência de algumas instituições (leiam-se escola e Casa do Beco) para a articulação de sua identidade de leitora literária. Todas, contudo, perpassam a

autorização da família, que também é responsável primeira pelas escolhas literárias de Tatiana.

Nesse sentido, torna-se primordial compreender os motivos e a dinâmica intrafamiliar de Tatiana, que lhe abasteceram de estratégias para que ela usufrísse, com relativa tranquilidade, dos escritos literários nas instituições onde ela circula, a saber: o ambiente doméstico, escolar e a Casa do Beco. Cabe-nos, portanto, refletir sobre os *fatores posicionais de sucesso e fatores fundamentais, estruturantes e desencadeadores* (LAURENS, 1992), que lhe permitiram apropriar-se da literatura como ferramenta de ascensão social, caracterizada pelo estabelecimento de relações de trabalho e pelo acesso ao curso superior.

O fato de a irmã mais velha de Tatiana, Taiane, apresentar um nível de escolarização elevado para os padrões das camadas populares mostrou-se um fator posicional importante que colocou Tatiana em uma situação privilegiada em relação a outros indivíduos que possuem capital econômico semelhante ao dessa família. Contudo, esse fator não se revela suficiente para explicar o sucesso de Tatiana no que tange ao letramento literário. Por essa razão, volto-me aos fatores fundamentais, que fizeram com que a pré-adolescente aproveitasse as vantagens posicionais oriunda do primeiro fator. Destaco dois deles:

- a. *fator estruturante da interrupção escolar materna*: refiro-me ao fato de que a mãe, Maísa, responsabiliza a ausência de leitura e o baixo grau de escolarização pelo seu fracasso no que diz respeito à ascensão social. Por essa razão, pensar em uma filha não participativa no universo do escrito significaria um prolongamento de seu próprio fracasso, o que a fez investir no capital cultural tanto de Tatiana quanto de Taiane;
- b. *fator estruturante do superinvestimento na formação cultural do descendente*: refiro-me ao fato de que Taiane considera que a leitura e a escola mostraram-se as responsáveis por fazê-la obter sucesso financeiro e escolar em sua vida, apesar de sua ascendência de fracasso. Por esse motivo, a irmã mais velha investiu na formação de Tatiana, acompanhando-a nas leituras em ambiente

doméstico e estimulando-a a frequentar instituições que ela considera importantes para uma formação leitora: a escola e a Casa do Beco.

Já Lahire (1994, 1995) foca nas configurações familiares para compreender o sucesso e o fracasso dos indivíduos. Ajuda-nos, portanto, a entender que, em virtude da moral doméstica, que atribui à leitura literária e à escola um valor altamente rentável, associada à autoridade que a irmã assume frente à Tatiana, a pré-adolescente incorporou a literatura como *habitus* cotidiano.

Quanto à Terrail (1990), auxiliou-nos a caracterizar esse grupo familiar conforme o seu investimento na leitura literária. Esse grupo se identifica pela busca de comunidades de pertencimento, redes de solidariedade, que oportunizam a ascensão social de cada um dos seus membros por meio de um contato frequente com a literatura. Então, apesar de uma forte moral doméstica, essa família se abre para instituições de fomento à leitura literária, que a instrumentaliza para superar as suas condições econômicas e culturais vinculadas às questões de classe.

Por fim, voltamo-nos a Rochex (1995) e ao fenômeno denominado de *tríplice autorização*, já discutido no presente capítulo. O reconhecimento recíproco de que ascendentes e descendentes possuem histórias de vida diferentes, porém legítimas, permite que Tatiana trace a seu próprio caminho, diferente do da mãe, marcado pelo contato infrequente com a literatura.

Assim, apesar de a literatura, para essa família, significar o caminho para a ascensão social, não podemos concluir que Tatiana estabelece com a leitura e a escrita literárias uma relação unicamente pragmática. Ao contrário, Tatiana se diverte com as brincadeiras literárias realizadas no ambiente digital e vê-se motivada a pegar livros na biblioteca escolar, sem que a professora lhe solicite.

Ademais, Tatiana frequenta a Casa do Beco sem qualquer imposição familiar. Poderíamos entender, portanto, que as motivações para a leitura literária de Tatiana transcendem realizações imediatas e alcançam um novo patamar. À época de nossa última conversa, seus escritos literários não se restringiam a resumos de livros digitados no computador. Tatiana lia o mundo para escrevê-lo e interpretá-lo, à sua

maneira, em suas narrativas. Não se trata de qualquer mundo. Trata-se do Morro do Papagaio, o lugar onde ela vive desde a mais tenra idade.

Não posso afirmar que seus escritos servirão como transformadores sociais daquela comunidade. Todavia, posso afiançar que seus escritos demonstram que, enquanto leitora e cidadã, está desenvolvendo um olhar mais apurado e crítico frente à realidade que ela escolheu, culturalmente, enxergar.

No próximo capítulo, conheceremos Matheus, um adolescente de 15 anos, que vê na leitura literária uma alternativa para abrir seus horizontes, entendido por ele como limitados pela vida que o Morro do Papagaio oferece.

4.3 MATHEUS

Ah, por nada. Quando eu tava à toa:. Aí eu penso numa coisa, qualquer coisa, pode ser um objeto, uma pessoa e escrevo. Não penso muito pra quê eu vou escrever não.(...) sempre tem alguma coisa da minha vida. Eu só escrevo uma coisa que eu conheço e (+) eu só conheço uma coisa que é da minha vida, que faz parte dela. Mesmo que essa coisa, sabe?/ Que essa coisa só faça parte da minha vida na imaginação. (informação verbal).

Matheus

4.3.1 Os primeiros contatos com Matheus

Matheus, por meio de bolsa integral, estuda na mesma escola onde ministrei aula durante dois anos e meio, mas ele nunca foi meu aluno. Conhecia, por intermédio dos professores, meus colegas de trabalho, sua reputação de bom estudante, já que ele sempre respondia com eficiência às práticas de letramento (STREET, 2012) exigidas e valorizadas pela comunidade cultural escolar: produções de textos, teatro, provas, dentre outras.

Permaneci em campo com Matheus durante seis meses, três vezes semanais, em três períodos intercalados: entre setembro e dezembro de 2012; entre março e abril de 2013; e no mês de julho de 2013. Isso ocorreu em virtude da constante renegociação de nossas agendas.

No dia 15 de setembro de 2012, almoçava com Deise e Maria Emília no Morro do Papagaio, quando Matheus e alguns de seus amigos passaram em frente à lanchonete onde nós nos encontrávamos. Deise, subitamente, gritou: “*O Matheus!*”, lembrando-se de que, talvez, ele pudesse me ajudar na pesquisa. Ao que tudo indica, Deise atribuiu a Matheus uma identidade de leitor (ALIAGAS, 2009) literário, já que o considerou como um indivíduo pertinente ao meu trabalho cuja temática ela sempre soube.

Quando ela gritou seu nome, tanto eu quanto o garoto nos assustamos. De qualquer modo, conversamos um pouco na calçada sobre o processo de pesquisa. O adolescente mostrou-se minucioso nas perguntas referentes ao trabalho, o que me despertou atenção, justamente porque outras pessoas com quem conversei, mais velhas do que ele, não dialogaram comigo com tamanha segurança. Isso me despertou interesse em Matheus à época, porque parecia, a princípio, que as marcadas relações de poder iniciais que envolvem pesquisador e pesquisado, naquela situação, especificamente, minimizaram-se em virtude da postura desenvolvida do adolescente.

Ele quis compreender o problema de pesquisa, desejou que eu levasse minha dissertação para a sua casa, em dia posteriormente agendado, e ansiou entender o motivo pelo qual escolhi o Morro do Papagaio para a realização da pesquisa. Essa maneira de eu compreender o seu agir fez-me repensar em Bourdieu (1998) e suas considerações acerca do processo que envolve pesquisador e pesquisado.

Até aquele momento não sabia se minha análise que dizia respeito às impressões iniciais de Matheus procedia: as relações de poder se mostravam realmente atenuadas, quando do meu contato com o adolescente, como pensei a princípio ou, como elucubrei posteriormente, Matheus desejava conscientemente diminuí-las, tentando corresponder às supostas expectativas de uma doutoranda da UFMG, que trabalha com leitura?

Independentemente das respostas possíveis, atentei-me para as relações sociais, preconizadas por Bourdieu (1998), que poderiam afetar os resultados da investigação. Em dia marcado, 17 de setembro de 2012, dirigi-me à casa de Matheus com ajuda de

Deise. Ele havia se esquecido do nosso encontro, mas me recebeu muito bem, após colocar a camisa. Partindo de iniciativas dele, o momento inicial se revelou extremamente formal.

Ele me puxou a cadeira e se sentou em frente de mim. Ambos fomos separados por uma pequena mesa, localizada no centro da sala de jantar. Sua postura parecia de quem seria entrevistado, embora, até então, eu não tivesse usado esse termo com ele. Leu um pouco minha dissertação e, nesse momento, ficamos em silêncio.

A ausência de diálogo me incomodava, conforme registrado em diário de bordo. Perturbou-me, porque, pela primeira vez nesse processo de exploração de campo, senti-me avaliada, mesmo que por meio da minha dissertação. Pensei em interromper a leitura do garoto em alguns momentos, já que havia se passado em torno de dez minutos. Resisti.

Aos quinze, aproximadamente, não suportei. Fiquei imaginando o porquê de um garoto tão novo mostrar interesse demasiadamente intenso em uma dissertação de mestrado. Mais tarde, vim a compreender que esse incômodo pode ser traduzido pela destituição inicial de meu papel como pesquisadora, aquela que, *a priori*, domina a pesquisa e a relação estabelecida com o pesquisado.

Contudo, conforme nos salienta o estudioso mencionado, o pesquisador não deve se iludir com a eficácia de sua ação, já que a *reflexividade reflexa* (Bourdieu, 1998, p. 694), a qual busca traçar um olhar sociológico para perceber e controlar na situação de campo os efeitos da estrutura na condução da pesquisa, não promete ser eficiente de maneira absoluta. Perguntei-lhe, em seguida, se ele gostaria de comentar ou de perguntar algo acerca do trabalho, porém, sua resposta foi negativa.

Levantei ainda outra hipótese: a de que Matheus havia, ao longo dos anos, construído para si uma identidade leitora (ALIAGAS, 2009) e que, portanto, ao saber que poderia vir a ser um dos participantes pesquisados em meu trabalho, cuja temática se baseia justamente no letramento literário (COSSON 2006), desejou corresponder às minhas expectativas e portar-se mais formalmente. Talvez, para ele, o ambiente escolar (do

qual eu fazia parte) traduzia essa formalidade nas relações interpessoais e na interação social.

Em busca de alcançar certa descontração para a situação e recuperar o relativo controle na condução da minha inserção em campo, comecei a conversar com Matheus de forma dirigida sobre a escola e sobre seus estudos, já que era uma área em que ambos estávamos imersos.

Logo em seguida, depois de lhe arrancar algumas risadas, perguntei-lhe questões mais relacionadas à sua vida extraescolar, o que se mostrou altamente produtivo, no que se refere ao meu interesse de aprofundamento nesse caso, especificamente. A ideia dos questionamentos era simplesmente de conhecer um pouco melhor a história do garoto.

Contudo, o que acabou por se desvelar foi a dificuldade de relacionamento entre a mãe e seu filho, o que, a princípio, não interessaria ao campo de pesquisa. Todavia, como eu iria inferir mais tarde, esse movimento mais ríspido de Matheus no tratamento com sua mãe encontra raízes em seu desconforto em viver e conviver no contexto social de camadas populares.

Em razão disso, Matheus pareceu encontrar nos eventos de letramento escolar (STREET, 2012) e, mais especificamente, nas práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON 2006), um modo de refazer uma história marcada por uma infância de exclusão.

Vejamos as descrições iniciais das situações que me fizeram chegar a essa análise. Transcrevo, abaixo, conversa informal datada de 17 de setembro de 2012, logo no primeiro dia de conversa. Eu e Matheus nos encontrávamos na sala. Sua mãe fazia almoço na cozinha, ouvindo toda a conversa.

P (pesquisadora): Você sabe a escolaridade da sua mãe?

M (Matheus): Ensino Médio completo.

P: E a profissão da sua mãe?

P: E a profissão do seu pai?

M: Eu não sei.

P: Não sabe é porque não tem muito contato com ele?

M: Não. É porque eu nunca perguntei, aí eu não sei.
 D (Dora, mãe de Matheus): ((fala ao fundo)) MOTORISTA!
 P: Motorista? Ah, tá:
 M: Ela não sabe não. Não é NÃO.
 P: E a escolaridade, você sabe?
 M: É Ensino Médio completo também.
 P: Ensino Médio, ah, tá:
 D: NÃO!
 P: Não? É qual, você sabe?
 D: Ele não terminou o segundo grau.
 M: NÃO, mãe, a entrevista é co-mi-go. ((bate a porta da cozinha))
 P: Não tem problema.
 M: Tem, tem SIM. Pode continuar. (informação verbal)¹³¹.

Ao que tudo indica, Matheus entendeu a conversa, gravada, como uma entrevista, corroborando sua tendência em manter a formalidade que diz, sobretudo, do seu esforço em minimizar a distância social em que ambos, eu e ele, ocupávamos em seu imaginário. Isso explica, em parte, sua indignação com a mãe e comigo, quando da alternância entre os participantes da enunciação central: entre mim e ele; entre mim e sua mãe. Porém, não seria somente essa a justificativa de tal comportamento arredo em bater a porta.

Como eu veria posteriormente, Matheus e mãe discordam quanto aos papéis sociais que o primeiro deveria desempenhar tanto em casa, quanto na sociedade que o rodeia. Ademais, ao transcrever essa conversa, compreendi que a maneira como a conduzi acabou por reforçar a impressão inicial do garoto de que se tratava de uma entrevista.

Como podemos constatar, as perguntas revelaram-se sobremaneira diretas, abrindo pouco espaço para a interlocução. O que concluí, *a posteriori*, é que não possibilitei uma conversa que abrisse campo ao *discurso extraordinário* (BOURDIEU, 1998, p. 704), quando o interlocutor sente-se incitado a realizar uma autoanálise.

Após a rispidez com que tratou a mãe, ao meu entender, o garoto fechou o semblante e demonstrou ar de desprezo para com a sua genitora. Permaneci em silêncio, um pouco desconfortável por não saber o que fazer. A conversa prosseguiu até que outra situação domiciliar me chamou a atenção. Levantamo-nos e Matheus foi me mostrar os cômodos da casa. Nesse momento, sua mãe continuava na cozinha, a realizar

¹³¹ Entrevista da pesquisadora com Matheus no dia 17 de setembro de 2012.

atividades próprias daquele ambiente. Enquanto eu elogiava a organização da residência, o adolescente entrecortou meu discurso:

M: Olha isso, Virgínia! Que horror! ((apontou-me a panela)) Arroz com tudo misturado, trem verde, cenoura. Já cansei de falar pra mamãe parar de fazer esse arroz de pobre!

D: Sabe que que é, Virgínia? Esse menino aí, ó, ó, é um príncipe, um príncipe! Acha que aqui é o reino dele. Sabe que que é? Ele fica misturando com os meninos riquinhos lá da Padre Bolívar e está ficando mal-acostumado. Ó, eu já falei pra ele. Aqui em casa tem disso não. NÉ, Matheus? Aqui nós somos trabalhadores, cada um faz sua parte. Ih, ó, vai comer arroz com tudo misturado SIM!

M: Isso é um nojo! Olha aqui, Virgínia! ((mexendo a colher na panela)). Virgínia, fala, ou, de verdade, fala sério, você comeria esse troço?

P: Uai, claro que sim! Parece gostoso.

M: Ah, tá, parece: (informação verbal)¹³².

Abro, nesse momento, duas discussões importantes no que se refere ao excerto. Primeiramente, deixo o leitor ciente de que, logo após meu elogio dirigido à família quanto à organização da casa, senti-me profundamente incomodada com o meu discurso. Registrei a sensação em campo, mas não conseguia compreender a razão dela. Alguns dias depois, voltei a ler meu diário de bordo e pensei ter alcançado uma conclusão aproximada.

Aborreceu-me, na verdade, eu ter me sentido surpresa ao me deparar com uma residência com tamanha organização no Morro do Papagaio. Em seguida, fiquei temerosa de que ou Matheus ou sua mãe tivessem percebido o desnudamento de um preconceito pessoal.

Ao que tudo sugere, instalou-se, de início, a clara relação de poder entre mim e meu pesquisado, quando criei toda uma realidade acerca do Morro que, na verdade, traduziu uma representação de alguém que desconhecia fisicamente o local, mas em torno do qual todo um imaginário já havia sido criado ao longo da vida.

A segunda problematização que desejo realizar se refere ao desentendimento ocorrido entre mãe e filho. À época, a minha postura foi de categorizar Matheus como um garoto ingrato, corroborando a concepção materna. Porém, ao longo de meu contato com ele, rompi com esse julgamento superficial e fui levada, melhor dizendo,

¹³² Diálogo entre a pesquisadora e Matheus no dia 17 de setembro de 2012.

obrigada a levantar outras hipóteses que justificariam esse comportamento arredo com Dora, que personificava a concepção retrógrada do Morro da qual Matheus queria arduamente se distanciar, como outros dados não de comprovar ao longo deste capítulo.

O que me parecia, naquele momento, é que, embora fisicamente inserido no mesmo ambiente cultural e mesmo tendo partilhado eventos de letramento (STREET, 2012) comuns do dia a dia do Morro, Matheus havia se distanciado da mãe que, para ele, passou a ocupar posição social distinta. Essa lacuna entre os dois resultava em uma luta constante para uma *dominação simbólica*, voltando-se à Bourdieu (1998).

Enquanto a mãe recorria a sua figura materna para tentar retomar o poder perdido, o filho se recusava a aceitá-lo, porque agora construiu para ele mesmo uma identidade leitora (ALIAGAS, 2009), valorizada socialmente, adquirida pelas oportunidades abertas pela escola, algo que Dora não dispunha.

Ademais, põe-se em causa confrontos bem típicos entre adolescentes e suas mães, o que deve ser ressaltado, mesmo com a constatação anterior. Essa questão, contudo, não será abarcada na tese por não estar contemplada nos objetivos específicos do trabalho. Eu já havia passado toda a manhã com a família. Considerei prudente despedir-me antes do almoço, tendo em vista que era o primeiro dia de contato com mãe e filho.

De antemão, todavia, já saliento uma conversa que tive com Matheus já no final da pesquisa de campo, quando algumas reflexões inerentes à relação de mãe e filho já haviam sido empreendidas. Mostrei-lhe, impresso, um texto dele, publicado em seu próprio *blog*.

Mãe e filho

A mãe acaba de chegar em casa, se arruma e vai para a cozinha preparar o jantar. O filho que estava está assistindo televisão na sala de estar se levanta e dirige-se à cozinha. Observa o que faz a mãe e pergunta:

- Mãe, o que você está fazendo?

- Nada. - responde naturalmente.

- Hein, mãe, o que você está fazendo?

- Nada.

- Mãe, por favor, me diz o que você está fazendo - o garoto falta chorar.

- Nada, já disse.

Com cara de insatisfação ele se dirige a sala, olha rapidamente a televisão e volta para a cozinha novamente. Observa a mãe. Esta pergunta:

- Filho, já começou o jornal das 18 horas?

- Nada, - com cara de deboche - não passei pela sala.

- Entendo...

Após uma pausa na conversa a mãe diz:

- Filho, vai adiantando o suco pra me ajudar com o jantar.

- O quê?

- Faz o suco!

- Por favor, mãe, o que você está fazendo? - diz em tom de zombaria.

- Água!

- Ai, ai. - indo para sala para zombar mais ainda da mãe.

- Vai fazer o suco, ou não?

- Mas é o quê? Comida?

- É. - diz da forma mais cuspida do mundo.

- Ah tá, entendi agora. Não sei se o jornal começou, mas acabou o limão!

(...)

P: E esse tal de "Mãe e filho", hein?

M: Esse é:, meio: bobinho, mas até que, que não é tão ruim, não.

P: Qualquer semelhança com a realidade é mera coincidência?

M: ((risos)) Não, não tem nada a ver comigo e com minha mãe. Tipo, fala dos problemas de diálogo de mães e filhos em geral, tipo as ironias, os deboches, essas coisas, essas coisas que são, são, usadas, na (+), na vida, na relação. Esse texto é uma crônica que escrevi relatando um diálogo entre um filho e uma mãe. É bem simples, mas eu gostei.

P: Mas em qualquer relação?

M: Existe em qualquer relação, claro. Mas claro que (+), que (+) ((pensativo)) Ah, tem um pouco a ver sim, a ver com, comigo e com minha mãe, assim, as dificuldades de diálogo, essas coisas. (informação verbal)¹³³.

Reli o texto algumas vezes antes de tecer algumas análises acerca dele. Não foi possível depreender ao certo o motivo que levou Matheus a redigi-lo. Contudo, a Matheus parece comum escrever textos e pensar sobre eles sem que lhe seja exigida essa prática de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) por alguém ou alguma instituição. Muitas das suas produções encontram ressonância em sua realidade. O texto e a fala de Matheus sugerem que o adolescente preserva as suas vivências pessoais e de outrem e perpetua essas experiências assimiladas naquilo que escreve.

Além disso, percebo, por intermédio de sua última fala, que, embora Matheus, ao escrever ou ler textos, não atenda a uma demanda necessariamente escolar, é influenciado pelas práticas de letramento (STREET, 2012) dessa comunidade cultural, uma vez que se refere ao seu texto não como um produto genérico ou sem nome, mas pelo seu gênero textual específico: a crônica. Essa prática de letramento

¹³³ Diálogo entre a pesquisadora e Matheus.

(STREET, 2012), a de categorizar os textos, mostra-se típica das práticas de letramento escolares (STREET, 2012).

Importante destacar que, diferentemente do que aconteceu com Tatiana, em que vislumbrei uma possibilidade e uma necessidade de frequentar outros ambientes socializadores, sua escola e a Casa do Beco, no caso de Matheus, ative-me ao ambiente doméstico para a coleta de dados. Isso ocorreu em virtude de dois motivos principais: primeiramente, o adolescente não muda muito sua rotina diária, que se resume a ir para a escola e voltar para a casa.

Assim sendo, ressalto que, na Padre Bolívar, a direção não abre possibilidade para que pesquisadores realizem pesquisa de campo dentro das dependências físicas da instituição. Contudo, tendo sido eu professora da referida escola à época da pesquisa, conhecia muitas das práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) próprias da instituição, que me facilitariam a contextualização das falas de Matheus, quando da temática escolar.

Em segundo lugar, considero que o *blog* do adolescente é outra instância socializadora por meio da qual ele amplia as suas experiências literárias. Assim, para ter acesso a essa instância, não me era exigido frequentar outro ambiente para além do doméstico.

4.3.2 A história de Matheus com a escola

Muitas idas à casa de Matheus ocorreram até que a temática literatura viesse à tona. Durante esse período, do dia 17 de setembro até 30 de setembro de 2012, em torno de sete visitas distribuídas em um período de treze dias, fiz supermercado com Dora, assisti à televisão com a família, solucionei dúvidas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa enquanto Matheus estudava para as provas da escola.

Enfim, tudo transcorria sem maiores surpresas em termos de pesquisa, até que, no dia 02 de outubro de 2012, Matheus relatou-me como ocorreu seu envolvimento positivo com a escola. Tão logo cheguei a sua casa, ele resolveu me mostrar o seu *blog* intitulado *www.mentesvelhas.blogspot.com.br*. Importante ressaltar que,

atualmente, o blog foi alterado para outro endereço (www.matheuscomh.blogspot.com.br) e Matheus justifica a razão da mudança. A página digital a seguir (FIG 26), acessada no dia 04 de março de 2015, justifica a mudança de blog por Matheus.



FIGURA 24 - *Blog* atualizado de Matheus.

Fonte: *Blog* de Matheus

Imagem ampliada no anexo VIII

Sobre os *blogs*, recorro a três autores principais para discuti-los na presente tese. Sibilia (2003) salienta que, superficialmente, podemos pensar os *blogs* como um ressurgimento das velhas práticas de escrita íntima para um subsequente conhecimento do eu.

Contudo, ela propõe que se trata de um fenômeno muito mais complexo, traduzindo uma prática cultural da contemporaneidade. Os *blogs* inserem-se em um contexto de consumo de vidas reais, marcado pela crise da interioridade. Seriam, além disso, uma modalidade *de estilização do eu*, inscrita na lógica da visibilidade instantânea, que permite focalizar novos mecanismos de construção e consumo de identidades.

Já Bruno (2004) problematiza a existência do dia a dia, do corriqueiro, na construção da *cena comunicacional contemporânea*. De acordo com a autora, a maneira como tecemos o nosso cotidiano, a nossa subjetividade e a nossa relação com o olhar do outro demonstra como o indivíduo contemporâneo assume sua autenticidade. Assim, no contexto do homem contemporâneo, o indivíduo é tanto mais autêntico quanto mais visível e dizível for. O blogueiro se constitui, então, como um ator do seu próprio

cotidiano, e o ambiente virtual exige dele que encene sua autenticidade na interface com o olhar do outro.

Essa ideia nos leva à dinâmica da produção de subjetividade e sociabilidade contemporâneas, dos jogos de máscaras e de artifícios. Por fim, Schaap (2004) aponta que a concepção de identidade nas práticas do *blog* deve ser compreendida em uma perspectiva situada, recíproca e performativa. As formas de expressão pessoal que surgem nos *blogs* são resultantes de jogos performáticos que transformam conteúdos supostamente *íntimos* em conteúdos partilháveis.

Os três autores parecem sustentar argumentos de que os *blogs* expõem o cotidiano *performato* e a todo o tempo negociado, de maneira a ser compartilhado dentro de um contexto de afinidades e interesses específicos dos blogueiros. Esses atores, por sua vez, inscrevem-se em situações interativas nas quais eles se constroem na relação com o outro. No âmbito deste trabalho, o *blog* será compreendido, assim, como um suporte textual de apresentação do eu na vida cotidiana, apresentação essa dependente de contextos sociais específicos, em que os significados compartilhados são constantemente renegociados.

Então, penso que o cotidiano *performato* de Matheus no *blog* antigo visava, sobretudo, reforçar a sua identidade de leitor (ALIAGAS, 2009) e escritor literários. Contudo, para o adolescente, as situações interativas produzidas por suas postagens não se revelaram suficientes para manter o *blog* tal como se apresentava.

Dessa forma, resolveu o garoto ampliar o universo de suas possibilidades e, atualmente, esse suporte textual comporta os mais diversos gêneros textuais: relatos de viagem, reais e ficcionalmente criados, receita de bolo, dentre outros. Isso equivaleria a dizer que seu cotidiano foi *performato*, mais recentemente, quando ele alterou seu endereço de URL.

Ao dizer na página citada que agora o *blog* é de *Matheus Marley*, o adolescente reinventa sua autenticidade virtual perante o olhar do outro. Se antes ele deseja *performar* um cotidiano de escritor literário, hoje deseja para si *performar* um cotidiano de escritor adolescente, de maneira mais genérica. Essas problematizações

encontram ressonância em outra: aos dispositivos estruturantes (ALIAGAS, 2009) necessários ao processo de construção de uma identidade leitora (ALIAGAS, 2009) e escritora. Um desses dispositivos refere-se às interações sociais produzidas em cada um dos eventos de letramento (STREET, 2012).

Matheus, por meio do *blog*, ao que tudo indica, não conseguiu manter, no nível em que desejava, relações interpessoais virtuais que reforçassem sua identidade de leitor (ALIAGAS, 2009) e escritor literário. Após algum tempo, renegociou seus interesses e essas relações, *performou* seu cotidiano, e compartilha atualmente práticas de letramento (STREET, 2012) mais abrangentes, não necessariamente práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006). Dessa forma, o *eu* virtual de Matheus se refez ao longo do tempo por meio do contato com o outro, também virtual, que se manifesta nos comentários em resposta às postagens do blogueiro.

No exemplo a seguir, a recente postagem noticia a ida de Matheus ao Museu Abílio Barreto, palco do *Festival Internacional de Corais*, suas impressões do lugar e suas memórias de quando ele próprio era integrante do coral. Em seguida, seus seguidores comentam a postagem, de maneira a reforçar o seu novo cotidiano *performatado*.

Destaco ainda que essa postagem de Matheus refere-se à participação de alguns de seus amigos da escola Padre Bolívar no Festival. Noto, assim, que as práticas de letramento vernáculas (ALIAGAS, 2009) que Matheus desenvolve perpassam pelos eventos de letramento (STREET, 2012) da escola.

A visita ao Museu Abílio Barreto foi motivada pelo ensaio do coral, pertencente à escola, do qual Matheus participava. A sua ida ao Festival o fez narrar a situação com meandros de subjetividade, o que incitou os seus seguidores a comentar as suas publicações.



FIGURA 25 - Visita de Matheus ao museu Abílio Barreto.

Fonte: *Blog* de Matheus

Imagem ampliada no anexo IX

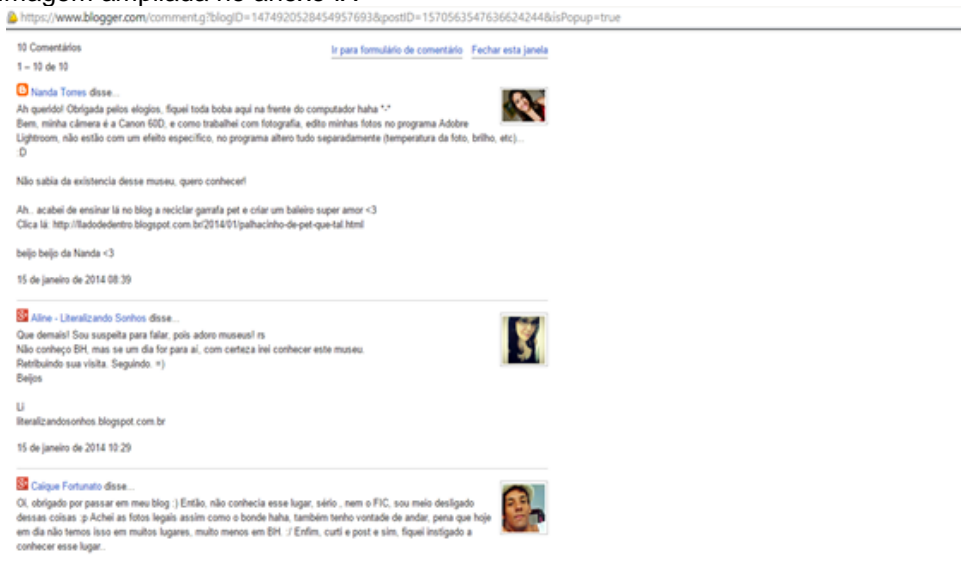


Figura 26 - Blogueiros comentando a postagem de Matheus.

Fonte: *Blog* de Matheus

<http://www.matheuscomh.blogspot.com.br/2014/01/fic-e-museu-abilio-barreto.html#links>

A partir deste ponto da tese, discuto as produções de Matheus tal como se apresentavam no antigo blog www.mentesvelhas.blogspot.com.br, já que foi esse o suporte textual trabalhado pelo adolescente à época da pesquisa de campo. No dia 02 de outubro de 2012, mostrou-me, espontaneamente, algumas de suas produções postadas no sítio. Reparei que seu quarto se mostrava desorganizado, reclamação constante de sua mãe. “M: Olha, Virgínia. Que que você acha? Eu fiz esse ontem. ((mostrou-me a produção. Li-a, em silêncio)).” (informação verbal)¹³⁴.

¹³⁴ Diálogo entre a pesquisadora e Matheus em 02 de outubro de 2012.



FIGURA 27 - Foto e comentários no site de Matheus.

Fonte: Site de Matheus.

Imagem ampliada no anexo X

Após a leitura, que ocorreu sem uma contextualização prévia do garoto, fui impelida a realizar alguns questionamentos.

P: Uai, ficou ótimo! Esse site é tipo um blog?

M: Tipo, não. É um blog!

P: Ah, que máximo! E desde quando você tem?

M: Ah, tem um tempo já: hum (+) tipo: (+) uns dois anos, eu acho.

P: E porque que você criou?

M: Eu queria ter um lugar que o povo pudesse ver o que eu escrevia e pensava e tal.

P: E tem o que no site? Assim, é: exatamente?

M: ((risos)) Exatamente tem um pouco de tudo. ((risos))

P: Tem receita, tem texto que eu criei, tem filmes que eu inventei, tem críticas de filme, deixa eu ver, é: tem (+) espera ((checou o site)), tem tutorial, tem diário, assim, é: que eu falo coisas do meu dia a dia, ah, essas coisas.

P: E quando você atualiza?

M: Ah, todo dia, quase. Só em semana de prova que aí, né, não dá ((faz expressão facial de cansaço)).

P: Então, você gosta mesmo disso.

M: Tem que gostar, porque dá MUITO trabalho!

P: E esse texto do livro, especificamente, onde é que/

M: Ah, esse livro, eu gostei muito dele. A escola que pediu pra ler e/

P: E aí ela pediu pra escrever alguma coisa sobre ele?

M: NÃO! Não, não. A gente faz prova do livro. Eu é que quis fazer essa, essa, ((pensando))

P: Essa o quê?

M: Estou pensando o gênero textual desse texto que escrevi.

P: Sei lá. Crítica literária?

M: Ah, sei lá, deve ser.

P: Você costuma fazer sempre isso com os livros que a escola pede?

M: Isso o que, você fala, assim?

P: Escrever sobre o texto.

M: Nem sempre. Só com livros que eu gosto e também não é só livros da escola não. Pego muitos livros da biblioteca do/

P: Daqui do Morro?

M: É. Porque na escola só pode ficar com livro uma semana. E aqui o tanto que a gente quiser.

P: Você acha que muitas pessoas da sua idade fazem blogs fazendo essas coisas, assim, sobre literatura e tal?

M: Claro que NÃO!!

P: Por que não?

M: Uai, pelo menos as pessoas que eu conheço da minha idade não gostam muito de ler. Aliás/

P: E por que você escreve coisas de literatura no blog?

M: Ah, pra mim não tem sentido nenhum, eu ler um trem na escola, fazer a prova e pronto. Eu quero que, que as pessoas saibam o que eu penso dos livros, eu gosto de multiplicar.

P: Multiplicar o quê?

M: Nossa! Você faz pergunta difícil! Multiplicar conhecimento, sei lá, ideias, um tanto de coisa.

P: E elas? Te dão/

M: Dão. Elas falam se gostaram ou não.

P: E você gosta disso?

M: GOSTO! CLARO! Se eu não gostasse de crítica, não faria um blog, né? O que eu ia falar é que as pessoas da minha idade, acho que elas não gostam de nada, sei lá, preguiça deles.

P: Deles ou de vocês? ((risos))

M: ((risos)) De vez em quando tenho preguiça de mim, mas tenho mais deles, querem nada com a vida.

P: Entendi. ((silêncio)) Achei interessante o nome do site, "mentes velhas". Você tem mente velha?

M: Não, não. Eu coloquei assim, o nome do site, né, porque gosto das coisas dos anos vinte, vintage, entendeu?

P: Acho que sim. (informação verbal)¹³⁵.

¹³⁵ Diálogo entre a pesquisadora e Matheus no dia 02 de outubro de 2012.

Quanto ao diálogo, algumas reflexões merecem destaque. Em primeiro lugar, Matheus se utiliza do verbo *gostar* para se referir à constante atualização do *blog* que apresenta muitas produções literárias. Essa prática de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) do adolescente é constante e frequentemente vinculada à escola. Reparemos que, embora a Padre Bolívar tenha solicitado a Matheus que lesse o livro *Capitães da Areia*, o garoto teve a iniciativa própria de realizar uma crítica literária da obra, porque “*pra mim não tem sentido nenhum, eu ler um trem na escola, fazer a prova e pronto.*” (informação verbal)¹⁵³.

A atitude de Matheus reforça nossa tese de que suas práticas vernáculas (ALIAGAS, 2009) de letramento literário (COSSON, 2006) transcendem exigências unicamente pragmáticas e demandas exclusivamente escolares. Contudo, ainda assim, não podemos dizer que suas práticas vernáculas (ALIAGAS, 2009) estejam alheias às práticas de letramento (STREET, 2012) da comunidade cultural escolar. Pelo diálogo, percebemos novamente seu anseio por atribuir ao texto um gênero textual, prática de letramento (STREET, 2012) tipicamente escolar.

Em segundo lugar, Matheus não se contenta com a identidade de leitor literário (STREET, 2012; COSSON, 2006). Ao afirmar “*Eu quero que, que as pessoas saibam o que eu penso dos livros, eu gosto de multiplicar.*” (informação verbal)¹⁵³, o adolescente sugere que construiu para si a identidade (ALIAGAS, 2009) de escritor literário e deseja conscientemente atingir um número maior de leitores para as suas produções.

Em terceiro, Matheus parece acreditar que sua identidade de leitor literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) e de escritor o faz distinto dos demais colegas da mesma idade. Percebi essa sua forma de se posicionar frente aos colegas não só por meio dessa fala de Matheus - “preguiça deles” - como de outras, sempre criticando colegas de classe, caracterizando-os como imaturos.

Matheus criou para si uma identidade juvenil distinta daquela que normalmente construímos dos jovens nessa fase: pessoas que não sabem o que querem ou que não se comprometem com nada. O garoto parece entender o estereótipo que o mundo adulto detém da adolescência e assume para si a mesma visão. Assim, não se refere

aos adolescentes como um *nós* e sim como um *eles*, o que me fez prontamente questioná-lo: “*Deles ou de vocês? ((risos))*”.

Insatisfeita com a resposta, questionei-o acerca do título do *blog* - *mentes velhas* - tentando, sem sucesso, fazê-lo pensar um pouco mais profundamente sobre seu posicionamento frente à adolescência e à fase adulta. Levantei a hipótese, não comprovada, de que o título concretizava a concepção de que ele tinha de si mesmo: uma pessoa madura para a idade.

Em quarto lugar, não pude me abster de discutir a literatura no âmbito digital, o que se mostrava central para Matheus. No que toca à literatura, especificamente, o cenário do *blog* representa modificações consideráveis no que entendíamos como literatura tradicional. O *blog* do Matheus exemplifica uma dessas transformações da história contemporânea e parece acompanhar a tendência atual de mostrar o suporte textual como um produto híbrido de linguagens, em que são explicitadas maneiras distintas de revelar a subjetividade, ressignificando limites entre o público e o privado; e o íntimo e o pessoal, que antes transpareciam bem clarificados.

Conforme pudemos verificar pelo diálogo, Matheus levou-nos a compreender que a sua forma de escrever literatura mudou a maneira recorrente de se fazê-lo. Ele não só gosta de atingir um grande público como também aprecia ler comentários acerca de suas produções. Essa nova relação com a escrita possibilita importantes alterações nos papéis habituais desempenhados entre autor/obra, autor/leitor e leitor/obra, que antes configuravam um circuito fechado e isolado.

Entendo, portanto, que mediados por essa nova tecnologia e frutos do contexto de produção e de circulação, os significados textuais no ciberespaço constroem-se e reconstroem-se coletiva e velozmente, tendo-se em vista que engloba toda a comunidade de autores-leitores-navegadores, que se interagem em ritmo acelerado e em grande escala. Essa concepção e a fala de Matheus reforçam as problematizações de Silibia (2003), Bruno (2004) e Schaap (2004) acerca da construção do eu por meio da interação virtual.

Ao que tudo indica pela fala de Matheus, o adolescente, ao escrever no seu *blog*, aberto, busca romper com as formas poéticas tradicionais, alcançando novos meios de difusão da mensagem, ao que ele nomeou de *multiplicar*, na intenção de atingir um grande público. São 141 seguidores: colegas de escola, do Morro e amigos virtuais, com quem ele compartilha postagens.

Segundo Matheus, os comentaristas das postagens de poemas pertencem geralmente ao terceiro grupo, com quem estabelece relações unicamente de cunho virtual e com quem troca dicas e impressões sobre as produções literárias. Já as postagens de sua vida cotidiana, em menor número, são comentadas por amigos da *vida real*.

Ele encontrou no *blog*, portanto, a ferramenta tecnológica que lhe oferece condições singulares para se adentrar no mundo literário, o que equivaleria a dizer que esse suporte textual lhe oportunizou o acesso (KALMAN, 2004) à prática de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006), por meio de situações demandantes, de andaime e voluntárias (KALMAN, 2004), simultaneamente.

Entendo que Matheus se mostra fortemente influenciado pela escola, como pudemos constatar pelos seus dizeres e pela escolha do conteúdo do *blog*, frequentemente vinculado ao universo escolar. Assim, ele cria demandas para o *blog* que partem substancialmente de eventos de letramento (STREET, 2012) da comunidade cultural escolar (situações demandantes). Ao postar no *blog*, Matheus participa de eventos de letramento (STREET, 2012) ao dialogar com seus seguidores. Ambos se auxiliam, uma vez que, sendo blogueiros, renegociam sua autenticidade na interface com o outro (situações de andaime).

A conversa sobre o *blog* abriu campo para Matheus e eu dialogarmos melhor sobre a relação dele com o ambiente escolar. Desde a tenra idade, o adolescente estudou, no contraturno da escola regular (se Matheus estudava de manhã, atividades extracurriculares eram realizadas pela tarde e vice-versa), em uma instituição filantrópica, à época localizada no Morro, ligada formalmente à escola confessional onde hoje ele estuda. Lembra-se de que fora o primeiro a decodificar os signos linguísticos de sua classe (“*Fui o primeiro a ler!*”) e, aos nove anos, ministrou aulas

particulares para a amiga de sua mãe, uma senhora analfabeta que tinha o sonho de saber ler.

P: Então foi a escola que te incentivou a ler, assim, mais?

M: Hum (+) não sei. Isso é: meio difícil de responder. Parece que eu simplesmente queria isso. Ah, não sei te responder não. Nunca parei pra pensar nisso.

P: Entendi. ((silêncio))

M: Olha, eu sei de uma coisa. Eu só estudava aqui no Morro, passei minha vida aqui no Morro. Minha vida era muito limitada.

P: Limitada como?

M: Ah, eu não sei, tipo (+) eu vivia aqui no Morro do Papagaio e pra mim era uma coisa normal, só que é uma coisa que o resto do mundo ainda não tinha sido apresentado, entendeu? Aí, eu vi, tipo, se eu ficasse aqui, só aqui, eu não ia ter quase nada, aí eu comecei a tipo, todas as oportunidades que me eram oferecidas eu comecei a agarrar tudo com força.

P: E a escola foi uma delas?

M: Foi, com certeza. (informação verbal)¹³⁶.

Quando perguntado diretamente acerca do incentivo da escola no desencadeamento do seu hábito de leitura, Matheus não soube responder à questão, talvez por ela ter sido diretiva em demasia, o que não o auxiliou a tornar conscientes processos ainda tímidos na memória e na mente. Contudo, como pudemos constatar pela resposta da última questão proposta por mim, a instituição mostrou-se uma das grandes oportunidades ofertadas a ele, como alternativa às limitações, conforme seus próprios dizeres, de sua vida no Morro. Matheus vê na escola uma alavanca para o sucesso, o que nos sugere que as práticas de letramento (STREET, 2012) dominantes da comunidade cultural escolar mostram-se um dos dispositivos estruturantes (ALIAGAS, 2009) no processo de articulação da identidade de leitor (ALIAGAS, 2009) e escritor literário de Matheus.

Então, a hipótese inicial levantada por mim e reforçada pelos dados do campo foi a de que a bagagem familiar ligada à camada popular desse aluno mostrou-se fator menos intrusivo no destino escolar de Matheus, devido à especificidade da inserção do adolescente na escola. Importante destacar novamente que Matheus construiu para si uma identidade positiva de aluno e seus feitos são reconhecidos e lembrados por colegas e professores de tempos em tempos. Seu nome, por exemplo, é evocado no conselho de classe da unidade II, mesmo que ele já esteja na unidade I. São feitas

¹³⁶ Entrevista da pesquisadora com Matheus no dia 05 de outubro de 2012.

comparações entre alunos, de maneira a distinguir positivamente esse jovem dos demais.

Além disso, os alunos da unidade II perguntam aos professores que ministram aulas nas duas unidades como Matheus tem se saído academicamente nas avaliações na unidade I. No período da pesquisa de campo, retomei algumas memórias acerca dos momentos em que a figura de Matheus era trazida à tona na unidade II, quando eu ainda não o conhecia.

Tentei procurar explicações iniciais que justificariam a relação positiva do adolescente com a escola. Essa instituição sempre tentou fornecer as mesmas condições materiais - infraestrutura, objetos escolares, professores, atividades extraescolares - que aquelas destinadas aos alunos que pagam as mensalidades, assumindo todas as despesas econômicas que seriam, *a priori*, de responsabilidade da família.

Além disso, Matheus, desde muito novo, teve acesso a professores considerados bons pela instituição particular, já que muitos ministravam aulas tanto para a unidade I quanto para a II. Ademais, por intermédio de projetos de formação humana cristã não obrigatórios, comuns às duas unidades, Matheus tinha contato frequente com colegas abastados financeiramente, os quais detinham familiaridade com o sistema educacional, o que justificaria a facilidade com que lidava com as questões escolares. Assim, Matheus, desde menino, além lidar com essas práticas de letramento (STREET, 2012) dominantes da escola, desenvolveu crenças e valores positivos frente a essas práticas, também marcas de representações dominantes, o que esclarece a fala de uma de suas professoras de infância, como veremos a seguir: “O Matheus sempre, sempre mesmo, foi um aluno extremamente (+) disciplinado. Quer dizer, motivado pra tudo o que a gente propunha (...).” (informação verbal)¹³⁷.

Como já dissemos, a escola onde Matheus estuda tenta fornecer condições materiais semelhantes entre alunos abastados financeiramente ou não. Isso explica, somente em parte, sua inserção positiva na escola, que lhe angaria recursos para transitar mais tranquilamente pelos escritos literários. Se, por um lado, há semelhança na

¹³⁷ Depoimento de uma das professoras de Matheus no dia 20 de outubro de 2012.

distribuição de recursos materiais entre as duas unidades I e II, não há equivalência no tratamento e nas interações sociais.

Os alunos advindos da unidade II, como salientamos em capítulo anterior, são preteridos em relação aos da primeira unidade nas relações entre alunos e entre a direção e os alunos do Morro. Lembremos, neste instante, que os estudantes da Unidade II são alvo de chacota pelos outros colegas financeiramente abastados. Além disso, eles não podem frequentar os mesmos espaços e acontecimentos culturais, quando da permanência dos alunos da Unidade I. Matheus, então, parece ter assumido valores de outros grupos sociais.

O que fez com que Matheus se sobressaísse na escola, se suas condições eram bastante semelhantes às de outros alunos, também residentes do Morro do Papagaio, e que não alcançaram sucesso escolar? Minha hipótese era de que existia um dispositivo estruturante (ALIAGAS, 2009) na experiência escolar de Matheus e na sua subsequente construção da identidade leitora (ALIAGAS, 2009) que o fez se diferenciar de todos os outros alunos em condições parecidas: o resumo dos eventos de letramento (STREET, 2012) de que Matheus participou ao longo de sua vida escolar, a qualidade dessa experiência e os sentimentos derivados desses eventos foram necessariamente positivos.

A sua participação em eventos de letramento (STREET, 2012) escolar, do ponto de vista dos resultados escolares e comportamentais, mostrou-se como fator basilar para que ele aproveitasse da vantagem de estudar em uma das melhores escolas particulares de Belo Horizonte. Ademais, o adolescente ocupou-se em criar vínculos afetivos importantes no interior da escola, tanto com professores, quanto com colegas principalmente da unidade I. Durante a entrevista, Matheus forneceu elementos que reforçariam essa hipótese, como veremos a seguir.

O adolescente, em certo momento da conversa, mencionou a figura de uma professora da 4ª série que, para ele, fora de enorme importância no que se referia ao universo da leitura. A docente, a quem ficcionalmente nomeei de Rose, trabalha hoje na mesma escola particular onde eu ministrei aulas de língua portuguesa e literatura.

Entretanto, não ocupa atualmente a função de professora, tendo sido promovida, segundo os dizeres da própria instituição, a membro da equipe técnica, composta por coordenadores, supervisores e orientadores. Considerei que seria interessante, portanto, entrar em contato com ela, no intuito de compreender melhor o porquê de Matheus considerá-la como marco:

M: Então, foi a partir de quando eu fui aluno da Rose que eu fiquei mesmo, muito mesmo viciado em leitura. Tipo, o universo do todo se abriu pra mim. E aí/ eu vi que/ Aí eu vi que tinha que sair do Morro, sabe? Que tinha muita coisa lá fora e que/ e que eu não tinha nada aqui. Então eu agarrei tudo, sabe? Agarrei com força todas as oportunidades que foram oferecidas. Comecei a participar de alguns projetos que/ com os meninos da unidade I, uns até são meus amigos até hoje. (informação verbal)¹³⁸.

Matheus contrapõe o Morro ao *lá fora*, sendo que o primeiro não tem *nada* e o segundo, *tudo*. Além disso, ele atribui à leitura a mudança de seus comportamentos, que passaram a ser dirigidos para esforços conscientes de sair do local de origem. Conforme sua fala sugere, suas práticas com a leitura literária permitiram a abertura do “*universo do todo*” (informação verbal)¹⁵⁶, ampliando seu campo de visão e o fazendo realizar a distinção entre a vida do Morro, pior e limitada, e a vida de fora do Morro, melhor e mais significativa para ele.

Novamente, notamos que as crenças e valores que Matheus criou para a vida são notadamente caracterizados pelas representações dominantes (leiam-se escolares), o que gerou repercussões em suas práticas vernáculas (ALIAGAS, 2009) de letramento literário (COSSON, 2006). Em seu *blog*, por exemplo, notamos que Matheus tem acesso a obras renomadas, como *Capitães da Areia*, e conhecimentos acerca dos gêneros literários, refletindo práticas de letramento (STREET, 2012) dominantes da comunidade escolar.

Em dia previamente agendado, 20 de outubro de 2012, dirigi-me à casa de Rose e, diretamente, expliquei o motivo da minha conversa. Sentamos, conversamos assuntos específicos da escola e, como somos próximas no âmbito escolar e pessoal, não me preocupei em abordá-la de maneira sutil.

¹³⁸ Depoimento de Matheus a respeito de uma ex-professora em 13 de outubro de 2012.

P: *Então, como eu te disse, é:, no telefone, o Matheus/, você sabe que eu estou pesquisando ele, né? Então, ele falou de você, muito. E falou que começou a amar ler por causa de você. Eu até perguntei pra ele como que você fazia, assim, como. Melhor, porque que você mudou a: o mundo dele de leitura, mas eu queria ouvir melhor você, nesse sentido.*

R: *Eu nem sabia disso, dessa mudança. Fico feliz por ouvir isso tantos anos depois. Olha, eu nem sei te dizer se fui eu, assim, que fiz essa mudança. O Matheus sempre, sempre mesmo, foi um aluno extremamente (+) disciplinado. Quer dizer, motivado pra tudo o que a gente propunha e: eu, como outras professoras também, a gente acredita que a leitura abre universos, abre caminhos, horizontes, ou qualquer outro nome que seja. Não é só a leitura que faz isso não. Cinema faz, teatro faz, é: novela, também, né? Mas, é, a questão é que os meninos do Morro, principalmente há (+), o quê?/ Matheus tem 15 e ele tinha (+) 9? Então, há 6 anos atrás, os meninos não tinham acesso a nada não. Então, o livro era uma forma de a gente fazer com que eles conhecessem outras pessoas, outros lugares ((em silêncio e pensativa)) é, acho que é isso. Não tem, assim, nada de (+), de (+) inovador na minha forma de ler, quer dizer, de fazer eles lerem não, sabe? Eu só acho que livro de história é muito importante pra tudo da escola.*

P: *Mas como/?*

R: *Não só da escola, da vida, de tudo. Ainda mais para os meninos que não têm, não têm praticamente nada.*

P: *Mas, assim, tipo, o que que você está chamando de nada?*

R: *É, deixa eu corrigir. Eles têm muita coisa. Mas eles não têm acesso à coisa que a gente tem. Eles ficam muito presos. Quer dizer, presos não é a palavra exata, mas ((pensativa)) ()*

P: *Limitados?*

R: *É, tipo assim. Restringidos, sabe? A educação é fraca, a saúde é fraca, não tem dinheiro para viajar, pra conhecer outras coisas fora daquele lugar. Eles não têm acesso também a esses eventos culturais. Agora têm, com os eventos que tem lá. Mas antes ((expressão facial de descrença)) tinham não.*

P: *Entendi. Mas como que você fazia no momento de leitura? Por que que você acha que você marcou a vida dele?*

R: *Olha, o que eu posso te dizer é que eu não fazia nada demais. Mas eu fazia com frequência. Tipo assim, eu gostava muito de ler o livro com os meninos. Eu lia em voz alta, dramatizava e fazia eles adivinharem o que viria depois na história. Coisas assim.*

P: *Entendi. ((silêncio))*

R: *Como te falei, não (+), não tem nada de inovador, de diferente, mas eu fazia atividade com livro de literatura quase todo o dia.*

P: *E ()*

R: *E assim, você perguntou, né? Por que que eu marquei a vida dele? Eu não faço ideia. (informação verbal)¹³⁹.*

Como eu já supunha, o adolescente, desde muito novo, correspondia às expectativas da escola que, dentre outras atividades, valorizava o processo de leitura literária, a qual abriu “o universo do todo” para Matheus: “O Matheus sempre, sempre mesmo, foi um aluno extremamente (+) disciplinado. Quer dizer, motivado pra tudo o que a gente propunha.”¹⁵⁷.

¹³⁹ Entrevista da pesquisadora com a ex-professora de Matheus em 20 de outubro de 2012.

Esse universo, entretanto, parece incompatível em sua intimidade com a realidade do Morro e com a sua vida familiar, levando-o a embates simbólicos internos e externos constantes, o que será discorrido posteriormente. Ao que tudo sugere, não só pelo depoimento da professora, como também pelas falas de outros moradores do Morro, o local passou por muitas mudanças nos últimos anos no que se refere à infraestrutura e às atividades culturais:

A educação é fraca, a saúde é fraca, não tem dinheiro pra viajar, pra conhecer outras coisas fora daquele lugar. Eles não têm acesso também a esses eventos culturais. Agora têm, com os eventos que tem lá. Mas antes ((expressão facial de descrença)) tinham não. (informação verbal)¹⁴⁰.

Matheus pareceu não reconhecer ou se negou a aceitar essas mudanças, tamanha a vontade de se desligar do ambiente de origem. Matheus salientou que a perspectiva em estudar em uma escola particular com bolsa integral mudou a sua vida, tendo em vista que, por meio dela, poderá cursar uma faculdade renomada e sair do “lixo que é esse Morro”.¹⁴⁰ Entretanto, essa visão sobre a vida escolar atual de Matheus sempre foi relativizada por sua mãe, que critica o que ela denomina ser uma postura soberba do adolescente. Em virtude disso, descrevo conversa com Dora acerca do seu filho e da vida escolar dele.

Uma semana mais tarde, no dia 27 de outubro de 2012, em horário combinado, cheguei a casa e me surpreendi com a ausência de Matheus. Aproveitei-a para conversar mais tranquilamente com a sua mãe, Dora, que assistia a um desenho animado e ria dos acontecimentos da narrativa infantil. Inicialmente, discorremos sobre sua profissão, já que busquei conteúdo de conversa com o qual ambas estávamos familiarizadas.

P: Você é auxiliar de sala, né?

D: Sou, dureza, né?

P: Ah, trabalhar com educação hoje não é moleza de jeito nenhum. ((silêncio))

D: Ah, está pagando as contas, está bom, né?

P: Com certeza. ((silêncio))

D: E eu ralo pra caramba e tem Matheus pra encher saco. ((expressão facial de desmotivação))

P: ((risos)) Como assim?

D: Ah, é:, né? Você viu, né? A chatice.

P: De que, exatamente?

¹⁴⁰ Comentário de Matheus.

D: Não, assim, eu quero o melhor pros meus filhos, entendeu? Quero mesmo. Preocupo com eles. Não quero que eles saiam na rua, quero uma vida melhor pra eles. Mas o Matheus, eu já falei pro Matheus que ele é do Morro. DO Morro. Estudar com gente rica não faz ele ser rico. Chega aqui é quer celular tal e computador tal e sabe? E ()

P: E você acha que a escola?

D: Não. Eu agradeço a escola por tudo, está dando uma chance pro Matheus. Mas ele é que tem que se conscientizar, né? Ó, a vida dele lá é lá. Aqui é aqui. Aqui ele não quer arrumar cama, não quer comer minha comida. Assim, é: fica achando, entendeu?

P: Como assim?

D: Fica achando que é melhor que eu, que é melhor que o irmão dele. Só porque o irmão dele foi pra ASSPROM¹⁴¹.

P: Que isso?

D: De arrumar emprego, entendeu? Não é todo mundo que tem que estudar. O irmão dele, por exemplo. Uai, o irmão dele também está se dando bem, né? Assim, está ralando, mas não quis fazer faculdade, mas ganha bem, vive bem e só por que não quis estudar é pior que o Matheus?

P: É, não, claro.

D: Mas o Matheus acha. Acha que ele é mais inteligente, é mais (+) ((pensativa)) é melhor e não é, né?

P: Mas então você acha que a escola foi boa para um lado e ruim para o outro?

S: Ah, é, né? Assim, a escola é boa, os professores são bons, mas ele agora, como se diz, está se achando, né? (informação verbal)¹⁴².

Pelo diálogo, depreendemos que Matheus buscou nos estudos e na leitura literária, mais especificamente, a própria superação da condição subalterna, tentando abrir campo para um caminho alternativo as suas condições de existência, as quais não são valorizadas por ele, a saber: irmão trabalhando como promotor de vendas e ganhando salário mínimo; e a mãe com trabalho pouco valorizado, social e financeiramente falando, como por diversas vezes ele me sugeriu: “*Meu irmão fez ASSPROM, mas ele é inteligente*”; “*Não sei como ele foi se enfiar numa coisa dessa*”; “*lixo que é esse Morro*”; “*Quando eu sair daqui, não ponho mais os pés aqui, nem pra pegar minha mãe (...)*”(informação verbal).¹⁴³

Esse modo de pensar a vida incomodava a mãe, que parecia responsabilizar a escola pelo processo de mudança de comportamento de Matheus. As falas dela no que dizia respeito à vida escolar do adolescente sempre se mostravam ambivalentes, como podemos visualizar pelo diálogo anterior. Se por um lado, Dora reconhecia no filho um

¹⁴¹ A ASSPROM (Associação Profissionalizante do Menor) é uma entidade civil de direito privado, de fins não econômicos, que atende adolescentes e jovens em situação de risco ou vulnerabilidade social. A entidade foi fundada em dezembro de 1975 e desde então promove ações de inserção de jovens no mundo do trabalho.

¹⁴² Entrevista da pesquisadora com a mãe de Matheus no dia 27 de outubro de 2012.

¹⁴³ Comentário de Matheus.

bom aluno, por outro, reclamava constantemente das posturas que o afastavam do ambiente de origem.

Dessa forma, deparamos com uma mãe que valoriza a escola particular onde o filho estuda por todas as possibilidades culturais que ela tem lhe ofertado, mas a responsabiliza pelo comportamento arreado de Matheus, traduzindo uma visão paradoxal de admiração e recusa. Matheus, poucos minutos depois, chegou a casa e eu quis desconstrair o ambiente:

P: Esqueceu de mim, Matheus?

M: Não, o trabalho de grupo que demorou um pouco mais. Ô, foi mau.

P: Estou brincando, sem problemas ((risos))

D: Eu estava reclamando de você!

M: Novidade! Você sempre reclama de mim! ((tom de ironia)) (informação verbal)¹⁴⁴.

Novamente, percebemos que o diálogo entre Dora e Matheus é geralmente marcado por conflitos, mesmo que o conteúdo da conversa não incite necessariamente a discussão. Em tom de brincadeira, perguntei ao adolescente se ele havia se esquecido de nosso encontro, em sua casa. Dora, quando percebeu que o atraso de Matheus não iria lhe custar qualquer repreensão, parece ter encontrado um meio de atingi-lo, dizendo-lhe que ela reclamava dele comigo.

A seguir, menciono um poema visual de Matheus, intitulado *Ódio e Vingança*, postado em seu *site* e visualizado por mim somente no final da pesquisa de campo. Contudo, selecionei-o para ser colocado nessa seção em virtude de que Matheus optou por, não só configurá-lo em formato digital, como também anexar o original, manuscrito em folha de caderno e com um visto de professor, o que se enquadra na presente discussão acerca da relação do adolescente com a escola.

¹⁴⁴ Diálogo entre a pesquisadora e Matheus no dia 27 de outubro de 2012.

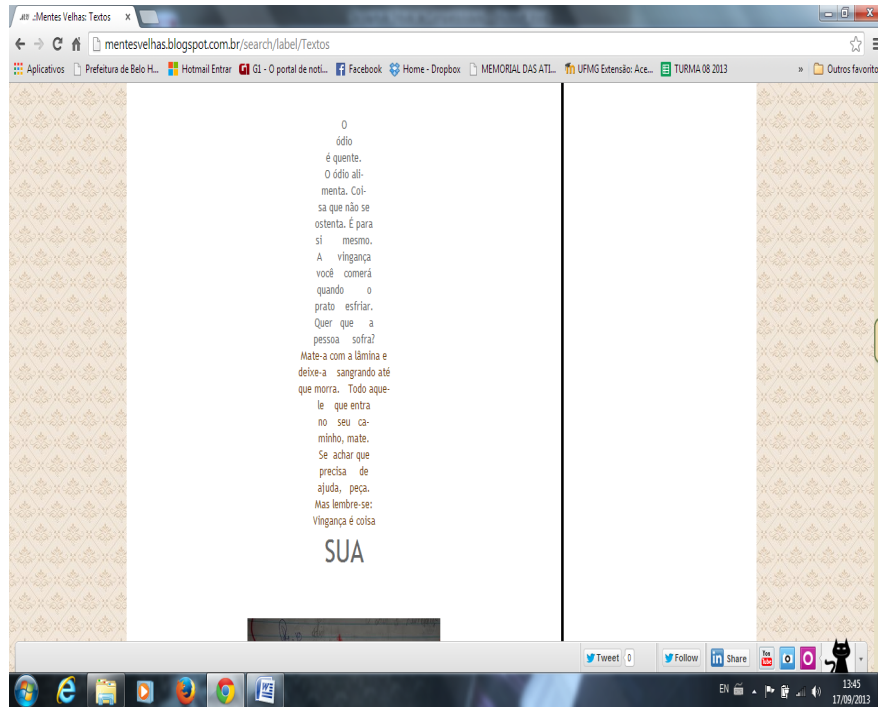


FIGURA 28 - Poema visual trabalhado digitalmente
 Fonte: Site de Matheus
 Imagem ampliada no anexo XI

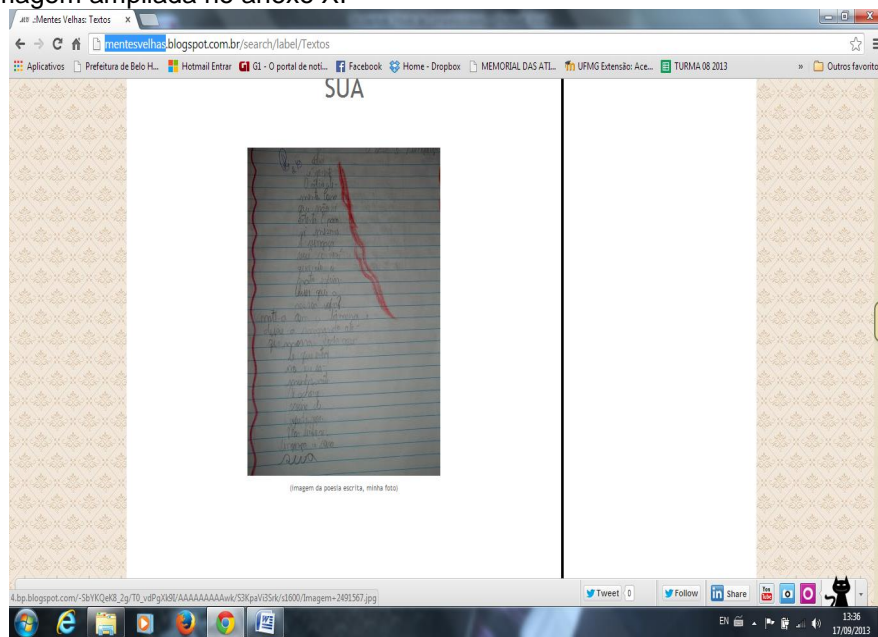


FIGURA 29 - Poema visual manuscrito, retirado do caderno escolar de Matheus
 Fonte: Site de Matheus
 Imagem ampliada no anexo XII

- P: *Eu achei superlegal esse poema. Queria entender melhor como que ()*
 M: *Ah. Esse trabalho foi um trabalho interdisciplinar de Português e Formação Humana Cristã. Foi a primeira coisa/ foi legal, a primeira coisa legal de FHC que a gente fez no ano. ((olhar de desânimo))*
 P: *E por que que você quis colocar tanto o texto de caderno quanto o digital também, hein?*
 M: *Ah, sei lá, porque eu fiz na escola e também porque eu quis mostrar como que melhora, né? No formato digital.*
 P: *E ()*

M: *Ah, também porque a professora me segue, aí pra ela/ vai ficar felizinha.*
 ((risos))
 P: ((risos)) *Vocês, alunos.* ((risos)) (...) (informação verbal)¹⁴⁵.

Embora não tenha sido essa atividade digital uma exigência escolar, Matheus a realizou, porque “quis mostrar como que melhora.”¹⁶¹. Chamou-me a atenção a preocupação de Matheus em englobar no ambiente digital uma linguagem própria desse meio e outra que dele destoa completamente, não só pela escrita, como também pelo caderno pautado e pelo visto do professor.

A esse fenômeno caracterizado pela presença de mais um código semiótico, nomeamos multimodalidade (JEWITT e KRESS, 2003). Saliento que, para Matheus, o texto em si, o suporte, o *design* da tela, as formas e as cores não parecem se mostrar escolhas arbitrárias, tendo em vista que esses elementos participam da construção de sentido ao texto literário pelo participante: o texto literário nos moldes digitais é considerado por ele um aprimoramento do texto manuscrito.

Jewitt (2011) sugere que o conceito de multimodalidade contempla os recursos semióticos dentro de determinada cultura. Para Matheus, pensar em práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) implica necessariamente ter acesso (KALMAN, 2004) aos meios digitais, típico do homem contemporâneo. Outrossim, um dos dispositivos estruturantes (ALIAGAS, 2009) para a articulação de sua identidade de leitor (ALIAGAS, 2009) e escritor literário, além de contemplar o desenvolvimento de habilidades textuais linguísticas e interpretativa, diz respeito à construção de habilidade no letramento digital.

Percebamos que esse suporte textual assume posição de destaque no letramento literário de Matheus, visto que o adolescente o entende como um aperfeiçoamento - “melhora”, em suas palavras - da escrita tradicional. A mudança de suporte da produção literária procedente parece fomentar no jovem um jogo de reflexão com o recurso expressivo da metalinguagem, permitindo-lhe qualificar o novo suporte como superior ao anterior.

¹⁴⁵ Diálogo entre a pesquisadora e Matheus no dia 27 de outubro de 2012.

Além disso, a escolha de Matheus em postar o texto manuscrito reforça a nossa hipótese de que a sua disponibilidade (KALMAN, 2004) ao letramento literário (COSSON, 2006) advém principalmente da escola. Sua fala - “*Ah, também porque a professora me segue, aí pra ela/ vai ficar felizinha. ((risos))*” (informação verbal)¹⁴⁶ - reitera a constante negociação da apresentação do eu no ambiente virtual, como sugerem Silibia (2003), Bruno (2004) e Schaap (2004). No caso de Matheus, seu desejo é enfatizar sua identidade de escritor literário para a sua professora, também seguidora de seu blog.

Em síntese, Matheus nos reforçou a tese de que, mesmo que essa pesquisa, inicialmente, tenha desejado conhecer o letramento literário (COSSON, 2006) em ambientes cotidianos distintos, pensar em literatura em nosso país talvez tenha como condição *sine qua non* pensar na literatura dentro da escola. Como nos orienta Cosson (2006), essa constatação não se revela intrinsecamente negativa:

[...] falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo o saber exige. [...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2006, p. 23).

Não acompanhei as aulas de literatura da escola onde trabalho e onde Matheus estuda, porque sei que não encontraria espaço para tal feito. Então, a contribuição da instituição para o letramento literário (COSSON, 2006) do jovem foi observada efeitos que o próprio Matheus atribui a ela e não pelo seu processo, o que certamente deixou de lado uma série de dados importantes para o trabalho. Porém, o foco do doutorado não foi a escola, que apareceu como dado subsequente à pesquisa de campo. No caso de Matheus, ambos, literatura e vida escolar, mostraram-se faces da mesma moeda, embora a primeira não tenha se restringido à segunda.

¹⁴⁶ Diálogo entre a pesquisadora e Matheus no dia 27 de outubro de 2012.

Atualmente, as práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) de Matheus ultrapassam as práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) escolar, o que é comprovado por suas produções literárias, que, quando comprometidas com a escola, ainda assim, não se limitam as suas regras básicas. Como vimos, mesmo que a escola tenha exigido a leitura de *Capitães da Areia*, foi o próprio Matheus quem decidiu refletir sobre a obra. O mesmo ocorreu com o poema visual *Ódio e Vingança*.

Assim, Matheus consegue transpor conhecimentos literários vinculados aos saberes escolares para a sua esfera diária, posto que realiza atividades com a literatura em momento de descanso, sugerindo uma leitura e escrita também por prazer. Ademais, repensa não só as obras com as quais teve contato, como exemplificado pela crítica literária de *Capitães da Areia*, como também reflete sobre sua posição no mundo, como ilustrado na crônica *Mãe e Filho*.

4.3.3 *Relação de Matheus com a família*

Conforme relatos anteriores anunciaram, Matheus passava, no momento de meu contato inicial com o campo, por período de delicada interação com outros membros da família, a saber, principalmente sua mãe, com quem mantinha uma relação mais cotidiana. Reforço que muitos dessas desavenças parecem refletir uma dificuldade bem característica entre pais e filhos adolescentes.

Todavia, optei por focar outro aspecto, que é abarcado nos objetivos da tese: o de que esses conflitos também se originam dos distintos eventos de letramento (STREET, 2012) dos quais mãe e filho hoje participam. A primeira envolve-se em eventos de letramento (STREET, 2012) mais recorrentes do Morro do Papagaio. O segundo engaja-se em eventos de letramento (STREET, 2012) mais típicos da comunidade escolar da qual participa.

No dia 24 de novembro de 2012, Matheus, sua mãe e eu nos encontrávamos, em um sábado de manhã, conversando no sofá da sala. O conteúdo do diálogo girava em torno do universo de experiências de Matheus, tais como, festas de quinze anos,

roupas de marca, ternos, dentre outros. Subitamente, a mãe, que ouvia a conversa, interrompeu-nos e dirigiu a sua atenção até nós:

D: Agora o Matheus só fala de festa de quinze anos. E pega táxi daqui, de lá e ele ()

M: Não começa não, mãe!

D: É sim, Matheus! Ele quer terno novo. Eu falei que não dá não. Cada semana ele quer uma coisa.

P: Adolescente é assim mesmo: ((tentei contornar, mas acho que piorei a situação)).

M: Não é isso, não. Ela é muito chata!

D: Sou não ((risos))

M: Ah, é sim! Nossa senhora!

D: É assim agora, Virgínia. Desse jeito. O Douglas ((irmão de Matheus)) não teve essa fase difícil.

P: Então, o que ele faz mesmo? ((A pergunta objetivou afastar o conflito e não levantar dados próprios da pesquisa)).

M: Ele é ((silêncio)) esqueci.

D: É ()

M: Promotor de vendas. Ele fez ASSPROM ((semblante de descaso)). Ou, minha mãe é louca para eu fazer ASSPROM. Eu saio de casa, mas não faço ASSPROM.

D: Que que tem?

P: Por que você não faz?

M: O povo não pensa, não? Ganha dinheiro mais cedo, beleza. Mas aí ganha um salário mínimo pro resto da vida. Nem morto!

D: ((risos))

P: E seu irmão? Acha o que disso?

M: Ele tá feliz. Mas ele é inteligente, não sei por que foi se enfiar numa coisa dessa. (informação verbal)¹⁴⁷.

Após a fala de Matheus, a sala ficou em silêncio e só se ouvia ao fundo o barulho da televisão. A mãe, com ar de indiferença, parecia se mostrar cansada do conteúdo da conversa, que se repetia de tempos e tempos, de acordo com ela. A mãe saiu de casa e ficamos somente Matheus e eu vendo a programação televisiva. Ele não pareceu se incomodar com o silêncio da casa. Ao contrário, incomodou-me não saber como iniciar outra conversa. Resolvi, em seguida, trazer à tona a questão familiar, focando a influência dessa instância sobre a vida de leitor de Matheus.

P: Fiquei curiosa com uma coisa: se você não quiser responder, não precisa, tá?

M: Não, está de boa.

P: Então, pelo que eu estou vendo, você e sua família, vocês, e é normal, já fui adolescente, né? Vocês tão passando por uns probleminhas.

M: mões.

P: ((risos)) Ah, são nada. Isso passa, juro. Tudo ajeita nessa vida. Mas eu queria saber, assim, se você sabe, porquê, que:, que:, que vocês estão passando por essas coisas.

¹⁴⁷ Diálogo entre a pesquisadora, Matheus e sua mãe no dia 24 de novembro de 2012.

M: Ah, a gente, eu, minha família, minha mãe, principalmente, a gente pensa muito diferente. Ela queria que eu me:, me:, que eu fosse feliz aqui. Ela fala que não sou grato e tal. Eu sou grato, sou, mas, ah, sei lá.

P: Hã. ((silêncio))

M: E, não, nunca, eu nem me imagino morando aqui. Quando eu tiver (+) ((pensativo)) vinte e cinco anos, ou vinte, não sei, eu não me imagino morando aqui, quero ser rico.

P: Entendi, você quer ser rico e vai ()

M: É, eu vou ter que sair daqui, vou ter que recorrer a muitas coisas.

P: Mas esse sentimento sempre existiu? Desde ()

M: Não, porque eu não sabia que existia um mundo lá fora, aí ((silêncio)) ()

P: Foi com quantos anos você acha que você teve essa sensação forte assim?

M: Nossa, foi tipo, a partir de (+) doze ou treze.

P: Então é recente.

M: É, bem recente.

P: E esse ano aumentou porque você foi pra, pra outra unidade ((unidade em que os alunos abastados financeiramente estudam, sem auxílio financeiro)), conheceu realidades diferentes?

E: Assim, eu já desde o ano passado eu já tinha, já estava no mesmo nível desse ano mas (+) é, realmente aumentou.

P: E sua mãe nisso tudo?

M: Ah, minha mãe não entende. Ela, ela acha, eu acho que ela pensa que, que eu estou menosprezando minha vida, tipo isso, sabe? Mas não é isso. Eu quero, assim outra vida e eu vou ter outra vida.

P: E você vai conseguir isso através da escola?

M: Com certeza.

P: E você acha que ela não te apoia?

M: ((silêncio)) Sinceramente, ela me acha um péssimo filho, porque não faço nada aqui em casa, porque estou sempre estudando, lendo, fazendo mil coisas de escola. Se eu fosse, se eu tirasse 60% no ano e vez em quando tomasse bomba e: e: não estudasse, e fizesse almoço, lavasse quintal, limpasse chão, essas coisas, ela, ela ia me achar um filho, assim, exemplar.

P: Entendi. ((silêncio))

P: Você acha que se sua família tivesse incentivado teria modificado alguma coisa? Incentivado a leitura teria modificado?

E: Eu acho que eu não gostaria de ler se eles tivessem incentivado.

P: Uhum, por quê?

E: Porque a gente só dá valor pra aquilo que a gente conquista sozinho ou, demora para conquistar, ou a gente tem, a gente enfrenta uma coisa pra conquistar entendeu? (informação verbal)¹⁴⁸.

Tentei iniciar uma conversa que considerava delicada, minimizando a distância da faixa etária entre mim e Matheus, fazendo-o lembrar que já passei pela fase em que conflitos com pais mostram-se recorrentes. Essa estratégia pareceu-me profícua, já que o adolescente não se revelou intimidado com a temática do diálogo.

Por meio de suas falas e de seus comportamentos ao longo da coleta de dados no campo, depreendi que costumava ridicularizar a decisão que sua mãe acreditava ser mais acertada - “*Eu saio de casa, mas não faço ASSPROM.*”¹⁴⁹ - marcando

¹⁴⁸ Diálogo entre a pesquisadora, Matheus e sua mãe no dia 24 de novembro de 2012.

¹⁴⁹ Trecho do diálogo entre a pesquisadora, Matheus e sua mãe no dia 24 de novembro de 2012.

claramente a sua projeção, seu desejo de ocupar uma posição socialmente superior, a ser alcançada pelo caminho distinto e melhor que tem sido por ele traçado: o prolongamento da sua escolarização - *“Ganha dinheiro mais cedo, beleza. Mas aí ganha um salário mínimo pro resto da vida. Nem morto!”*¹⁵⁰

A minha hipótese é que sua escolha e persistência lhe acarretaram um distanciamento cultural e social de sua mãe e da comunidade da qual faz parte, trazendo-lhe conflitos subjetivos e intersubjetivos. A forma que ele encontrou de solucionar a questão foi impondo-lhe uma distância ainda maior, concretizada por um comportamento que parece ser considerado esnobe pela mãe com relação à família, principalmente: *“(…) eu não me imagino morando aqui, quero ser rico.”*¹⁵⁰

Entendo, então, que a razão pela qual a todo momento ele reitera a valorização da escola, baseia-se em uma admiração e orgulho próprios de uma história marcada não por continuidades, mas por rupturas do *status quo*, indicando vitórias alcançadas por méritos próprios, nos eventos de letramento (STREET, 2012) ocorridos dentro de escola, como a leitura literária, considerada inalcançável para suas origens.

Diferentemente dos pais, Matheus deseja ter recursos financeiros e *status* social. Para alcançar esse fim, ele entende que deve não só negar os seus pais, sua mãe, principalmente, com quem tem vínculo mais próximo, e todos os valores que dela advêm, como também negar-se como origem: *“É eu vou ter que sair daqui, vou ter que recorrer a muitas coisas.”*¹⁵⁰

Destaco duas falas de Matheus que merecem ser contextualizadas novamente: *“Eu acho que eu não gostaria de ler se eles tivessem incentivado”*; *“Porque a gente só dá valor pra aquilo que a gente conquista sozinho ou, demora pra conquistar, ou a gente tem, a gente enfrenta uma coisa pra conquistar entendeu?”*¹⁵⁰

A fala anterior parece marcar a distância simbólica entre as práticas de letramento (STREET, 2012) da família e de Matheus. Além disso, o adolescente se identifica como um leitor literário e justifica tal identidade (ALIAGAS, 2009) no fator estruturante (ALIAGAS, 2009) que se refere ao sentimento de superação própria derivado dos eventos de letramento (STREET, 2012) escolares, dentre os quais se enquadram a leitura e a escrita literárias.

Cabe, neste momento, lembrar uma característica peculiar da Padre Bolívar. Até a 8ª série do Ensino Fundamental, os alunos bolsistas da escola em questão, embora compartilhem os mesmos livros didáticos, professores e atividades extraclasse, como algumas excursões e eventos ligados à disciplina de *Formação Humana Cristã*, o que lhes possibilita certa aproximação, encontram-se geograficamente separados no ambiente escolar.

Somente a partir do 9º ano do Ensino Fundamental, etapa na qual Matheus está matriculado, alunos bolsistas e mensalistas misturam-se em salas heterogêneas, na Unidade I, não ocorrendo separação entre camadas populares e as médias/elitizadas. No contexto da Padre Bolívar, onde se preconiza *a educação como processo de transformação social*, lema da escola que justifica a sua preocupação em formar alunos de camadas populares, entendo que a divisão de alunos entre *pobres e ricos* não potencializa a possibilidade de mudança no *status quo* de indivíduos menos abastados financeiramente.

Primeiramente, quando a escola seleciona os alunos da 8ª série que irão cursar a 9ª na unidade I e quais se dirigirão para a escola pública, sugere-se que as competências e as habilidades valorizadas por professores e pela direção da unidade I, construídas pelas práticas de letramento (STREET, 2012) típicas da elite financeira, são inerentemente melhores do que aquelas que os educandos da unidade II tendem a trazer.

Assim, cabe à escola, *naturalmente*, selecionar os indivíduos aptos a entrarem na distinta unidade. Essa ação docente parece levar consigo a ideia de letramento como ferramenta neutra, entendido sob uma perspectiva homogênea, insubordinada a contextos sociais e culturais dos indivíduos envolvidos. A esse tipo de letramento, denominamos letramento autônomo (STREET, 2003), em oposição ao letramento ideológico (STREET, 2003).

Em segundo lugar, ao fornecer uma educação de qualidade, segundo a direção da Padre Bolívar, para alunos de camadas populares, a escola procura modificar as práticas de letramento (STREET, 2012) das quais os indivíduos marginalizados

participam, que tendem a não englobar as mesmas competências e habilidades típicas das práticas de letramento (STREET, 2012) da cultura dominante.

Contudo, ao limitarem a convivência desses alunos a outras experiências culturais (lembramos que são raras as situações em que ambas as unidades se interagem), que não sejam aquelas inerentes às camadas populares, a escola restringe-os quanto ao acesso (KALMAN, 2004) e à disponibilidade (KALMAN, 2004) a outros eventos de letramento (STREET, 2012), inclusive literário, desconhecidos por essas camadas, dificultando o seu processo de rearticulação de novas identidades (ALIAGAS, 2009) como alunos e leitores.

No que se refere a Matheus propriamente, ao que tudo sugere, a convivência diária do adolescente com os demais colegas da unidade I e com situações típicas da elite financeira potencializou o seu acesso (KALMAN, 2004) e a sua disponibilidade (KALMAN, 2004) aos eventos de letramento (STREET, 2012) da escola, inclusive literário, de forma que ele pudesse desejar patamares sociais e financeiros mais altos na escala de classes.

Em conversas informais com meus colegas, professores de Matheus na unidade I, e com o próprio adolescente, consegui elaborar a identidade de aluno que o adolescente construiu para si na Padre Bolívar. Tornou-se representante de turma, eleito democraticamente por seus companheiros de classe. No recreio, pouco se socializa com os outros estudantes bolsistas, já seus conhecidos do Morro, e acaba por conversar e dividir seu tempo de descanso com os amigos recém-conquistados.

Os relatos dos docentes sugerem fortemente que Matheus enturmara-se perfeitamente na Unidade I. O próprio Matheus, além de relatar o mesmo, vivia me mostrando convites para as festas de 15 anos. Tudo isso me fez acreditar que sua relação com outros jovens, mais abastados financeiramente que ele, encontrava-se cada vez mais estreita.

Esse cenário de sociabilidade o fez conhecer os projetos e os desejos das camadas médias/altas brasileiras de maneira mais tangível, o que poderia explicar sua dificuldade em se adaptar novamente à realidade da sua vida de origem, agora

completamente destoante. Para Matheus, no presente momento, ele tem que ser *apenas* o outro, e não, *também* o outro, o que o faz deslegitimar o ponto de partida de sua história de origem, a qual não lhe serve mais de referência.

Isso diz respeito a outro dispositivo estruturante (ALIAGAS, 2009) que participa do processo de articulação da identidade de Matheus: a interação social que ele estabelece em cada um dos eventos de letramento (STREET, 2012) no ambiente escolar diz da forma como ele se vê e é visto através do olhar do outro. E a escola, à época de minha atuação em campo, parecia ser uma instituição socializadora que compactuava com sua identidade juvenil, de aluno e de leitor/escritor literário, o que o faz temporariamente se afastar da família.

No dia 22 de março de 2013, alguns meses depois de nossa conversa, datada de 24 de novembro de 2012, já tendo analisado alguns dados, resolvi expô-la ao Matheus, na intenção de que ele participasse também do processo de análise e para que pudesse me auxiliar em desvelar, talvez, alguns outros pontos antes passados despercebidos pelo meu olhar.

P: Você se lembra dessa conversa da gente?

M: Claro!

P: Então, a gente falava de coisas que você tava pensando de ()

M: Do meu futuro.

P: Então, aí na semana passada eu fiquei, lá na minha casa, eu fiquei fuçando suas coisas, seus textos, lá do, do site e: e: eu queria, assim, conversar mesmo, mais sobre eles e sobre, assim, se eles têm alguma coisa a ver com o que você conversou comigo antes. Você acha que a gente pode fazer isso hoje?

M: Ahã.

P: Então, você acabou de falar agora que você pensa muito no futuro, né?

M: Não é que eu pense muito, assim, eu aproveito minha vida e tal, mas tem que pensar numa coisa que você vai fazer depois, se não ferra. Igual, é: eu te falei, né? Que eu quero, sair daqui, então:

P: É, eu sei... e aí, eu acabei lendo um texto lá do site, legal o texto, que eu acho, que eu queria saber se tem a ver com isso que você está passando agora ((mostrei-lhe o texto impresso e ele o leu em silêncio) (informação verbal)¹⁵⁰.

¹⁵⁰ Diálogo entre a pesquisadora e Matheus no dia 22 de março de 2013.

Avistando o futuro



FIGURA 30 - Imagem de Inner Beauty.
Fonte: Site de Matheus

De todo sentimento que já senti
De todas as vezes que chorei
De todas as vezes que sorri
De todas as vistas que já vi
De tudo aquilo que experimentei
Há uma coisa, com que me impressionei

O futuro

O futuro é algo imprevisível,
Quando menos o esperamos,
Ele já é presente
Quando mais o queremos
Falta ser passado

O futuro é uma controvérsia
A qual se muda pelos pensamentos
E faz mudar nossos sentimentos

O futuro é futuro
Não se pode saber
O que está por vir
O que virá a acontecer

Quando se espera bem,
Pode-se vir mal
Quando se espera mal,
Pode-se vir bem
Ou pode-se vir do jeito
Que pensam aqueles
Que cabeça têm

Avistando o futuro
Não se pode saber
O que está pra acontecer

Semeando presente
No futuro haverá

Aquilo que se tem em mente.¹⁵¹

M: ((risos)) eu não tava nem lembrando do texto. ((risos))

P: Agora lembrou? ((risos))

M: Ahã. Tem uns meses já, que eu escrevi ele.

P: Você lembra alguma coisa, qualquer coisa de quando estava escrevendo ele, tipo, no que que tava pensando, assim, se é que estava.

M: ((risos)) Ah, acho que tem a ver com, com as coisas que a gente tava conversando assim (+)

P: Que coisas?

M: Ah, tem a ver com o futuro.

P: O seu?

M: Também.

P: Mas ()

M: É o que eu penso sobre o futuro, mas não necessariamente SÓ o meu.

P: Á.

M: Assim, todo mundo fala, assim, que futuro é incerto é tal e é sim, não estou falando que não é, mas aí também, por causa disso, o povo ficando assim, foda-se o futuro, vou viver o presente e eu não acredito nisso.

P: Não?

M: Não. Eu acho que tem coisas que não tem como controlar, mas você pode mudar muita coisa, só que você tem tipo que (+) ((silêncio e pensativo)), tipo investir no presente, tipo igual fala a última estrofe do poema ((leu a última estrofe))

P: E você “semeia o seu presente” como?

M: Ô ((pausa)) estudando muito pra conseguir entrar numa boa faculdade e sair daqui e lendo muito pra conhecer sobre as coisas, pra saber falar sobre as coisas, assim. (...) (informação verbal)¹⁵².

Semear o presente para Matheus significa não só se adequar às exigências escolares, como também expandir as experiências oriundas desse espaço de formação para que, futuramente, ele alcance êxito em realizar um bom curso superior, em sair do Morro e em transitar tranquilamente nas práticas de letramento (STREET, 2012) marcadas pelas representações dominantes, o que inclui as práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006). Esses desejos, que a princípio poderiam ser pensados como subjetivos, pouco traduzem a intimidade do adolescente, já que minha hipótese é de que ele, atualmente, participa com assiduidade e sucesso dos eventos de letramento (STREET, 2012) escolar das camadas médias. Nesses eventos, encontram-se práticas de letramento que preparam os adolescentes para a universidade e que os fazem pensar como projeto de futuro o investimento na vida escolar, e na leitura, como instância subsequente à atividade central de ensino que é o estudo.

¹⁵¹ Poema escrito por Matheus.

¹⁵² Entrevista da pesquisadora com Matheus em 22 de março de 2013.

Matheus, então, valoriza a leitura literária como uma das práticas de letramento (STREET, 2012) escolar estratégicas para “sair daqui”, do Morro. Contudo, mesmo tendo isso em mente, ele conseguiu oferecer uma roupagem nova à leitura literária escolarizada, por meio da criação de seu *blog*, por intermédio do qual o jovem recicla o material escolar, conferindo-lhe um aspecto menos pragmático e utilitarista e mais descompromissado com o seu tão planejado porvir.

Entretanto, o envolvimento dos pais (leia-se figura materna) de Matheus no projeto de escolarização do filho revela-se frágil sob o ponto de vista do adolescente, ampliando as tensões exigentes entre genitora e descendente:

Sinceramente, ela me acha um péssimo filho, porque não faço nada aqui em casa, porque estou sempre estudando, lendo, fazendo mil coisas de escola. Se eu fosse, se eu tirasse 60% no ano e vez em quando tomasse bomba e: e: não estudasse, e fizesse almoço, lavasse quintal, limpasse chão, essas coisas, ela, ela ia me achar um filho, assim, exemplar. (informação verbal).

Matheus não se lembra de a mãe ler com ele livros durante a infância ou qualquer outro período da vida. Contudo, mesmo assim, tornou-se um leitor e um escritor literários e se insere nas práticas de letramento (STREET, 2012) escolar com facilidade, como os dados apontaram. Essas constatações parecem apresentar ponderações que os estudos de Heath (1983) não alcançaram. A dinâmica intrafamiliar de Matheus parece aproximar-se daquela vinculada à comunidade de Trackton, onde os filhos apresentavam dificuldades de se adaptarem aos eventos de letramento (STREET, 2012) escolar.

Matheus foge a essa regra, talvez por desde cedo ser submetido às regras escolares da Padre Bolívar, mesmo quando ainda estava ligado à escola apenas pela instituição filantrópica do Morro vinculada à instituição confessional. Seu desejo de sair do Morro, a ser alcançado unicamente por intermédio do processo de escolarização, segundo Matheus, motivou-o a apreender as práticas de letramento (STREET, 2012) escolar desde a mais tenra idade, o que justifica o fato de o fator familiar se mostrar menos intrusivo no seu desempenho escolar.

Ressalto, contudo, que não podemos afirmar que a mãe é despreocupada com a vida escolar de Matheus. É ela quem paga com dificuldades a *internet* da casa, ferramenta

quase unicamente usufruída por ele e implementada a pedido do adolescente, que argumentava que os trabalhos escolares só poderiam ser realizados com o auxílio do ambiente digital.

4.3.4 Matheus e a literatura no mundo digital

No dia 1º de julho de 2013, Matheus conversava comigo a respeito da obra *O Alienista*, de Machado de Assis. O tópico central da conversa se iniciou com o próprio adolescente, quando, junto aos meus pertences, ele viu o livro. Disse-me que o lera nesse mesmo ano e eu mencionei que meus alunos também o estavam lendo naquele momento.

P: Então: eu lembro de uma vez que/que a gente tava conversando sobre o livro ((pensativa)) como é que chama?

M: Qual que você está falando?

P: Ih:, gente, do Jorge Amado.

M: Ah, Capitães da Areia.((AMADO, Jorge. Capitães da Areia. Rio de Janeiro: Record, 2002))

P: Esse! Então, você leu ele na escola, né?

M: Foi.

P: Então, a escola:, bem, você acha que a escola, então, tem papel importante para fazer a pessoa ler.

M: Claro, mas se o aluno não quer ele, não é a escola que vai resolver esse problema.

P: Que lugares além da escola obviamente, e a (biblioteca), você acha que foram importantes, ou são importantes pra você pra estimular a leitura? (...) pra você a sua família foi incentivadora da, de leitura?

M: Não.

P: E porque que: você acha que ()

M: Nem um pouco.

P: Não foi?

M: Porque não incentivava tipo: eles não falavam “aprenda a ler”, eu simplesmente quis aprendi a ler, ó, quis aprender a ler e aprendi.

P: E aí é: que eles têm pouco contato com os livros, por exemplo?

M: É, muito pouco.

P: E você acha que gostar e não gostar de livros é o que, é uma característica pessoal ou tem influências de ()

M: Eu sincera/ eu acho que pode ser as duas coisas porque/

P: Hum. Quando que é uma e quando que é outra?

M: Olha, pessoal é quando a pessoa tipo: que eu acredito em predestino, aí a pessoa nasce aí o destino dela vai sendo traçado e ela: um dia, ou senão um dia ela simplesmente acorda e fala “eu quero isso”, uma coisa de princípios. Ou senão a pessoa pode aprender a gostar de uma coisa por influência, porque eu não acredito que as duas coisas são opostas, sabe?

P: Uhum, entendi. E: mas me explica esse negócio, é, você acha que seu caso é qual?

M: Eu acho que é bem pessoal, porque eu não tive nenhuma influência.

P: De, você acha que o seu foi destina/ destino mesmo assim?

M: É.

P: E você acha que a leitura vai, o que que vai ser diferente? O que que está sendo ou vai ser diferente pra você que lê, de outra pessoa que não lê?

M: Ó: ((pensativo))

P: Você acha que tem diferença ou não?

M: Olha eu, eu achava que tinha, mas eu andei pensando: eu acho que as pessoas têm um jeito diferente de serem felizes, tipo: pra mim, vou dar um exemplo bem tosco assim, pra mim felicidade é você ter sucesso pessoal, ter uma família, mas pra um índio no meio do mato a felicidade dele é conseguir pescar um peixe, por exemplo, aí eu achei/ a felicidade é uma coisa relativa, e assim no/ na minha felicidade a leitura se encaixa, mas na vida de outra pessoa ela não se encaixa. Mas também depende do meio em que a pessoa vive, por exemplo, uma pessoa que vive: bom, hoje em dia a leitura está sendo requi/ está requisitada pra todas as pessoas né, então eu acho que faz muita falta, assim (...)

P: É pra como que você tá pensando, como é que você justificaria, explicaria pra mim, por exemplo, duas pessoas estudando na mesma escola, na mesma realidade, vamos pensar na realidade do morro, porque que você gosta de ler, você falou que não teve incentivo de família, e o outro que teve as mesmas condições, continua sem gostar de ler, você acha que existe uma explicação?

M: Ah, eu acho que é como eu falei é destino.

P: Destino ((pensativa)).

M: É uma coisa, e também assim eu acredito que o destino, ele pode ser pré-definido, mas a pessoa pode reformular entendeu?

P: Você acha que, e quem que define esse destino?

M: Não sei, talvez Deus

P: Uhum, entendi.

M: Ou senão Deus dá pra gente, dá pra gente a linha e a agulha pra gente ter que costurar. Talvez seja isso

P: Entendi. (informação verbal)¹⁵³.

Naquele momento, não havia entendido sobre a questão do destino, pontuada por Matheus. Como não sabia prosseguir a conversa nesse rumo, mudamos novamente para uma temática mais corriqueira, relatada logo a seguir. Antes disso, gostaria de tecer alguns comentários acerca da conversa acima destacada. Reli-a, transcrita, quando da minha saída da casa de Matheus, pensando que ela não seria aproveitada para fins da tese de doutorado. Contudo, optei por anexá-la como o fiz, já nos confins do outro capítulo, repensando também a forma como recuperei esse escrito.

Ao ser questionado sobre o porquê de hoje ter contato frequente com a leitura literária, Matheus respondeu “*eu simplesmente quis aprender a ler, ó, quis aprender a ler e aprendi*”, sugerindo que seu processo fora uma espécie de motivação espontânea. No entanto, como constatamos, essa hipótese não encontra ancoragem em dados concretos. Sua peculiar inserção na vida escolar lhe possibilitou e lhe fomentou um contato com uma leitura literária canonizada pela escola, diferentemente de outros indivíduos advindos de condições sociais e econômicas similares às de Matheus.

¹⁵³ Entrevista da pesquisadora com Matheus em 1º de julho de 2013.

Isso lhe forneceu ferramentas suficientes para transitar tranquilamente nos eventos de letramento (STREET, 2012) da instituição formal de ensino. Se houve *destino*, ele não se responsabilizou por seu *gostar* de ler. Isso se construiu a partir dos dispositivos estruturantes (ALIAGAS, 2009) no seu processo de construção de uma identidade leitora (ALIAGAS, 2009), vinculada principalmente às práticas de letramento (STREET, 2012) da escola. Se houve um *Deus*, Ele lhe movimentou a vida para que ela se incumbisse de fazê-lo desde pequeno estudar onde estudou, o que alteraria toda a sua trajetória de participação em eventos de letramento (STREET, 2012), incluindo aqueles associados à produção literária.

Obviamente, há outros elementos facilitadores que, somente pensados na interdependência, explicariam o letramento literário (COSSON, 2006) de Matheus. Desde criança, ele recebe reforços positivos de suas produções pelos docentes. Na atualidade, além dos professores, os próprios colegas de classe o admiram não só pelas boas notas conquistadas nas provas, como também por seu *blog*. E, nessa fase, a escola é importante local de socialização. Assim, Matheus transita com facilidade pelas práticas de letramento (STREET, 2012) escolar, já que a instituição lhe forneceu subsídios teóricos e educacionais para lidar com o mundo da leitura e da escrita literárias.

Tendo ele agora construído para si uma identidade de leitor (ALIAGAS, 2009) literário, penso que outro dispositivo estruturante (ALIAGAS, 2009) nessa articulação identitária se baseia na construção de conhecimentos textuais e no desenvolvimento de habilidades linguísticas e interpretativas referentes ao texto literário. Matheus, então, utilizando-se dos procedimentos formais e estilísticos, ficcionaliza seus próprios textos, tornando-se poeta, cronista, biógrafo, romancista e roteirista de filmes, como veremos a seguir.

Terminei de tomar um café e resolvi ir embora. Combinei com Matheus de voltar no sábado seguinte, 14 de julho de 2013, o que se concretizou. A essa altura, sentia que ele já não se importava tanto com a minha ida a sua casa. Toquei a campainha, no dia marcado. Sua mãe gritou ao fundo: “*Pode entrar, Virgínia! Está aberta*”. Seu cachorro chamado Descarado foi me receber. Assim que me adentrei na sala, o garoto me deu um singelo “*oi*” e continuou a realizar a atividade que fazia: lendo um livro em

cima da cama, ao mesmo tempo em que ouvia música por fones de ouvido. Dora, por outro lado, permaneceu na cozinha e disse-me: *“Espera um pouco que estou indo. Acabando um trem aqui.”*

Foi a primeira vez que senti quase parte da família, isto é, Dora e Matheus me direcionaram pouca atenção: justificaram-se e continuaram a realizar as suas atividades. Como pesquisadora, imaginei, à época, que deveria estar satisfeita por ter alcançado esse grau de relação com os meus participantes de pesquisa. Contudo, experimentei, ao contrário, sentimento angustiante, em virtude de que levantei a hipótese de que, talvez, os dois estivessem um pouco cansados das minhas andanças por sua vida diária. À época, já haviam se passado cinco meses desde minha primeira visita.

Conversava assuntos cotidianos com Dora, que limpava a cozinha, quando Matheus nos interrompeu e me chamou em seu quarto. Dirigi-me ao local e ele quis me mostrar o curta que ele acabara de fazer: *“M: Olha só isso aqui. Vê o que se acha.”*¹⁵⁵ Assim que li seus comentários sobre a postagem cinematográfica, disse-lhe: *“P: Ai. Eu não gosto de trem de terror, não.”*; *“M: Ai, que boba. ((risos)) Vê e depois me fala.”*¹⁵⁴ Abaixo, encontram-se algumas cenas do filme, selecionadas por mim na tentativa de se formar um todo coerente do enredo. Assisti à produção de Matheus atentamente e, após o seu desfecho, fiz-lhe algumas perguntas referentes à obra.

¹⁵⁴ Diálogo entre a pesquisadora e Matheus no dia 14 de julho de 2013.

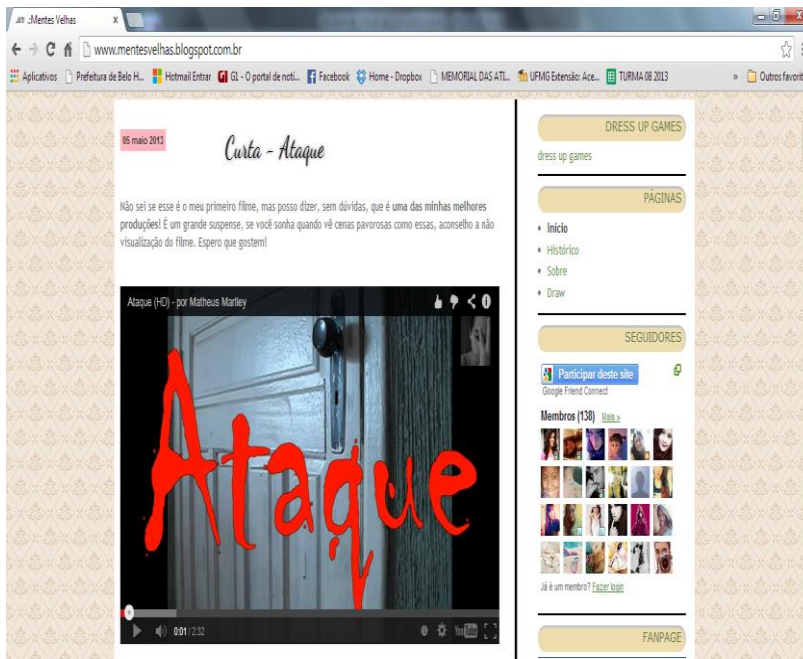


FIGURA 31 - Abertura do vídeo
 Fonte: *Blog do Matheus*

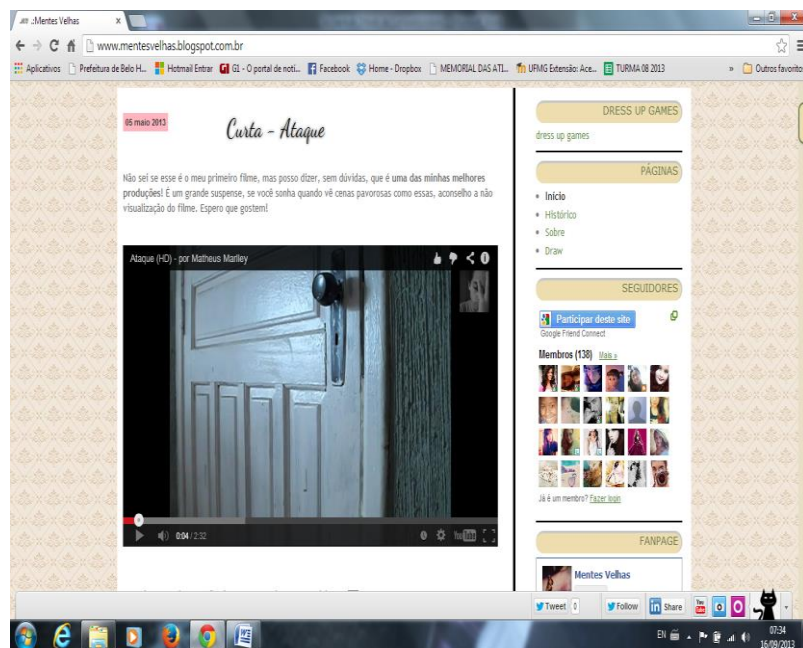


FIGURA 32 - Ruído da porta
 Fonte: *Blog do Matheus*

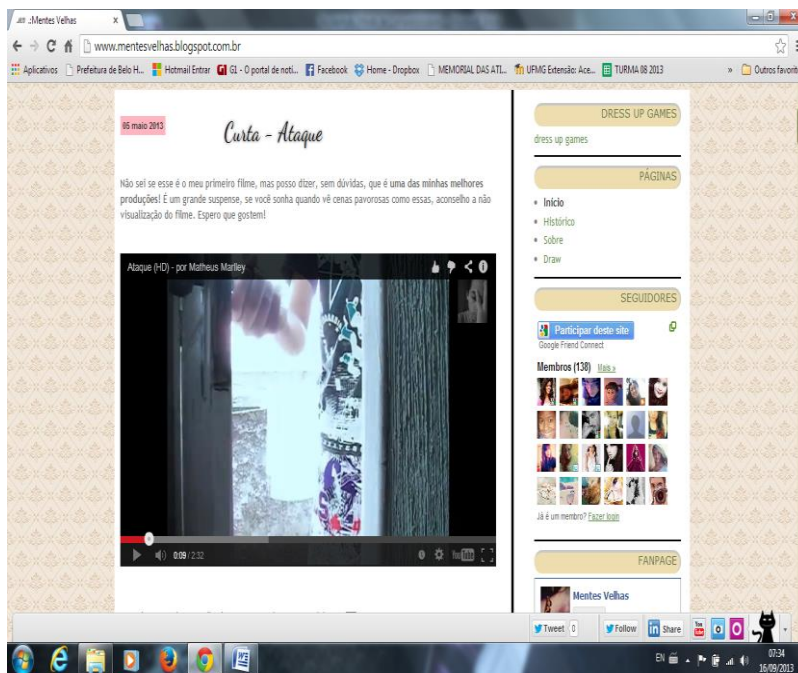


FIGURA 33 - Indivíduo entrando pela porta com imagem embaçada.
Fonte: *Blog do Matheus*

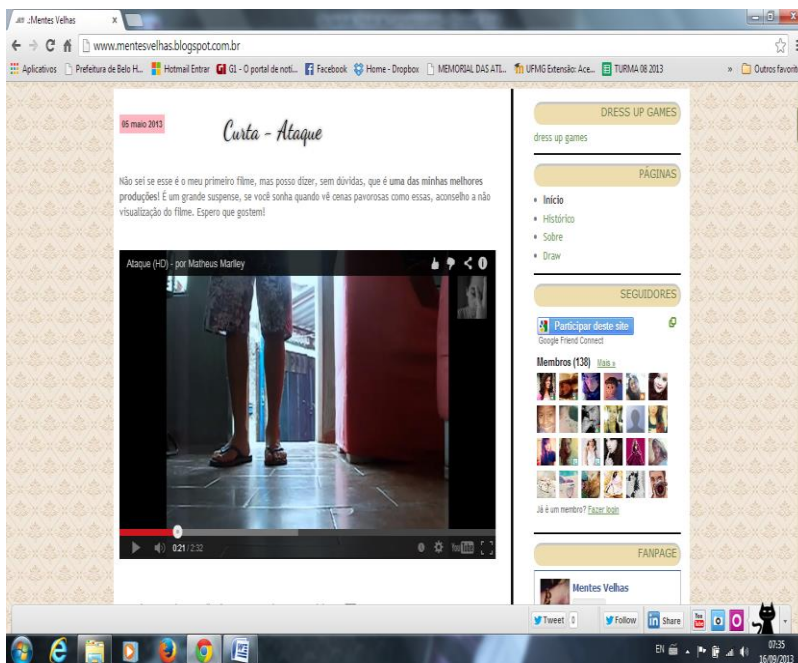


FIGURA 34 - Indivíduo já dentro da casa, apenas com suas pernas aparecendo.
Fonte: *Blog do Matheus*

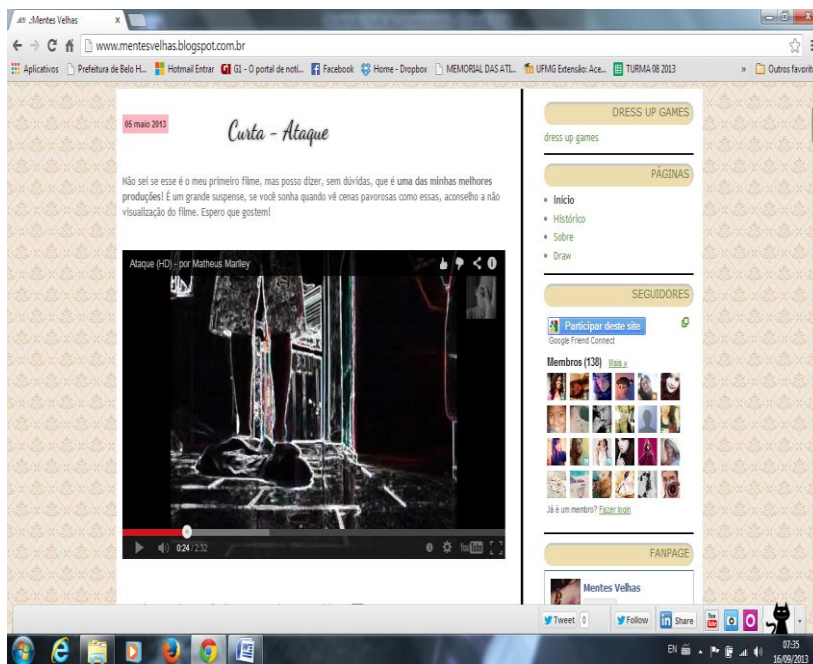


FIGURA 35 - Mesma cena da anterior com imagem esfumada
Fonte: Blog do Matheus

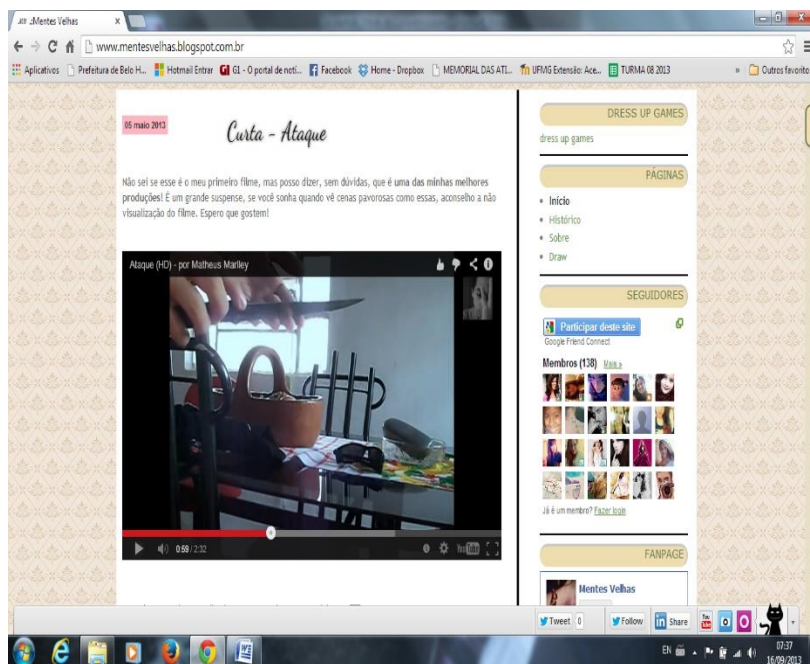


FIGURA 36 - Indivíduo seleciona uma faca
Fonte: Blog do Matheus

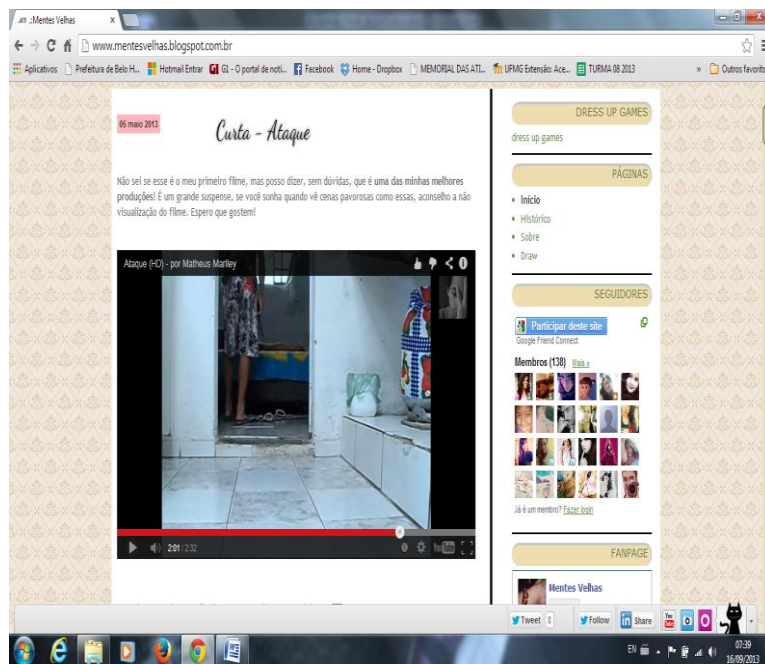


FIGURA 37 - Dirige-se ao quarto, onde há uma pessoa dormindo.
Fonte: *Blog do Matheus*

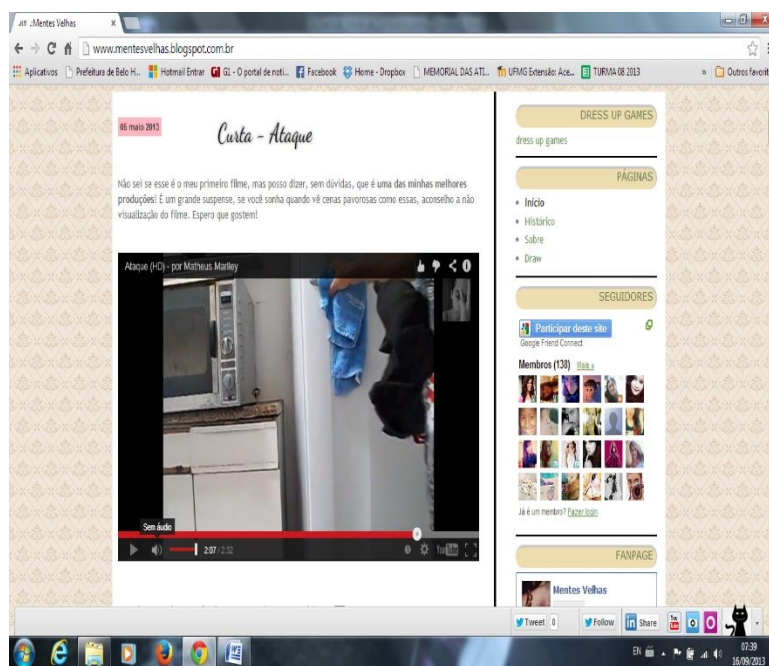


FIGURA 38 - Volta para a cozinha
Fonte: *Blog do Matheus*

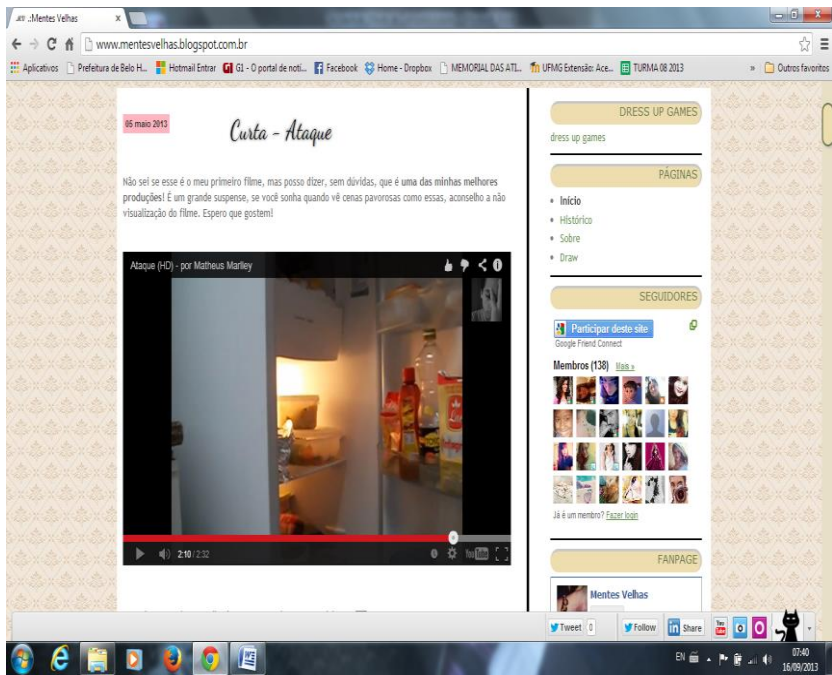


FIGURA 39 - abre a geladeira
Fonte: *Blog do Matheus*

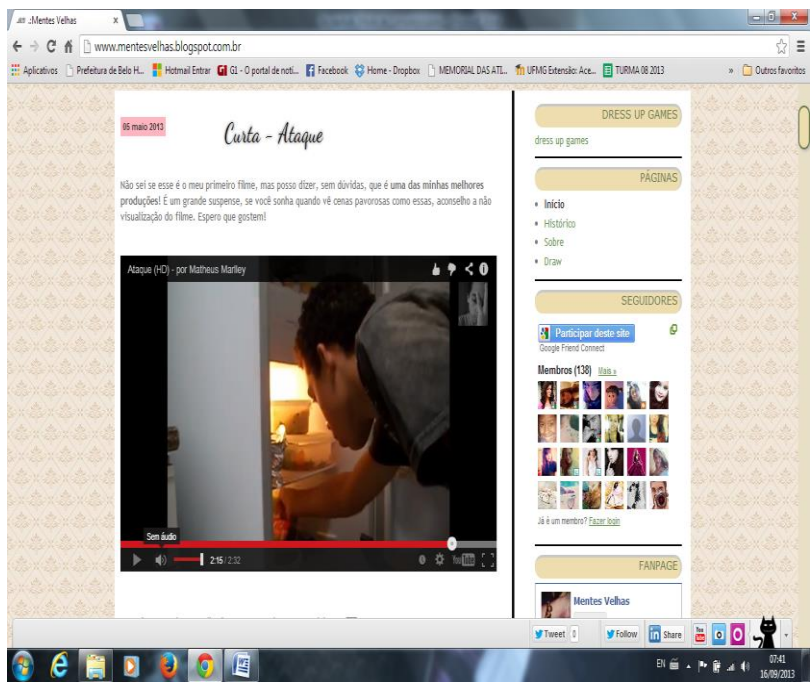


FIGURA 40 - Abaixa-se para pegar algo
Fonte: *Blog do Matheus*

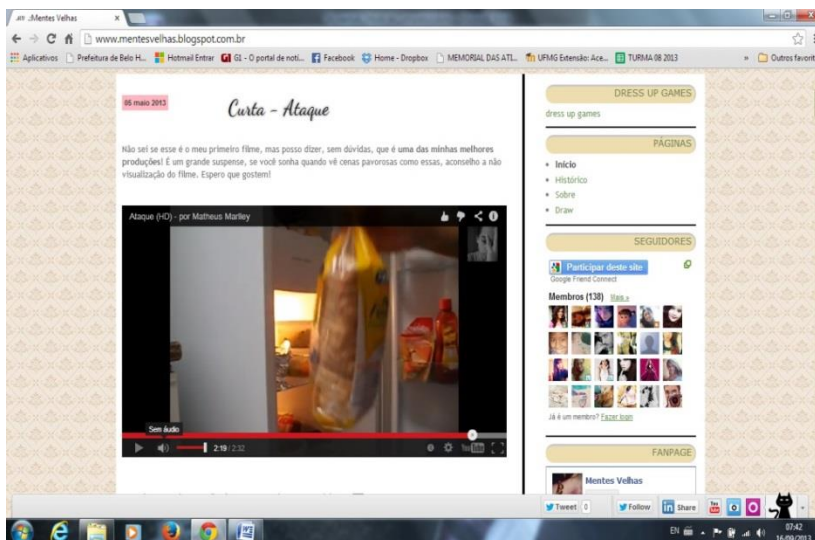


FIGURA 41 - Retira a manteiga e o pão.
Fonte: Blog do Matheus



FIGURA 42 - Risadas sombrias do áudio
Fonte: Blog do Matheus

P: Nossa. Me surpreendeu.

M: Te falei para você. ((risos))

P: Então: que que te fez/ por que você fez esse vídeo?

M: Ah, eu adoro filme de terror, mas eu quis, assim, brincar com os gêneros.

P: Que gêneros?

M: Uai, o terror e a comédia.

P: Ficou muito legal. Posso te fazer umas perguntas, assim, do próprio vídeo?

M: Claro.

P: Você quase não parece no vídeo.

M: Claro, uai. Isso que dá o tom de suspense no terror, se não não fica terror. O terror, tipo, esconde as coisas, não é a palavra certa esconder ((pensando em silêncio)), mas mostra apenas, apenas alguns elementos, entendeu? Aí é

o espectador ou o leitor, se for o livro, né?/ O terror. Tipo, usa muito aquela figura de linguagem, como que se chama? ((pensando sozinho)) É: você tem que saber, você é professora de português!. ((risos))

P: Muito bem, seu Matheus. Me colocando na berlinda ((risos)). Qual figura de linguagem que você tá falando?

M: Aquela da parte pelo todo, do livro pela capa.

P: Ah, metonímia?

M: ISSO!

P: Mas ((pensando)), por que você está usando uma coisa que é da literatura pra, pra, tipo, pensar um filme?

M: Filme tem tudo a ver com literatura, uai?

P: Tudo a ver como?

M: Você também me coloca na berlinda.

((ambos riem))

M: Pra mim, não sei, se estou certo, mas filme também é literatura. É:

P: Mas como?

M: Espera, deixa eu falar. Literatura não tem ficção? Filme também tem. Literatura tem personagem, tem tudo aquilo, clímax, desfecho e filme também. Pra mim, filme é um tipo de literatura.

P: Entendi. E, e, esses efeitos de escurecer a tela?

P: Ah, o negócio de escurecer a tela é pra ((mãe de Matheus nos chama para fazer um lanche)) A gente pode continuar depois? Eu estou com fome.

M: Claro.

((Depois do lanche))

P: Então, a gente tava falando sobre o escurecimento da tela.

M: São truques, pra, pra criar um clima mais denso, mais sombrio ao terror. Tipo, pra dar um efeito de terror, só a história não basta, né? Tem que ter música/ mas aí eu não coloquei ((risos)), mas tem que colocar esses, esses ()

P: Recursos?

M: É.

P: Entendi. (informação verbal)¹⁵⁵.

Conforme o diálogo nos sugere, Matheus se utilizou de algumas técnicas que, segundo ele, criavam uma atmosfera de suspense ao seu curta-metragem, o que nos mostra que ele se preocupa com quem lê seu *blog*, confirmando o que o adolescente já havia dito anteriormente: suas intenções de que suas produções artísticas alcancem um número maior de *leitores*.

Ademais, essa produção literária, embora tenha como objetivo primeiro entreter, encontra resquício em práticas de letramento (STREET, 2012) escolar, à medida que Matheus se utiliza de conhecimentos adquiridos na instituição formal para produzir o roteiro: noções de figuras de linguagem (metonímia), estrutura narrativa (“tem tudo aquilo, clímax, desfecho”)¹⁵⁶, e referências básicas sobre a ficcionalidade.

No que se refere aos recursos semióticos (Jewitt, 2011) empregados no curta-metragem, entendo que todos foram escolhas conscientes de Matheus para a

¹⁵⁵ Diálogo entre a pesquisadora e Matheus no dia 14 de julho de 2013.

construção de significado do roteiro. Na FIG. 33, o enfoque na palavra *Ataque*, em vermelho, cria uma atmosfera de suspense, objetivo do escritor. Essa atmosfera se mantém na cena seguinte, com o barulho da porta se abrindo e com a ausência de uma personagem (na fala de Matheus, “*Isso que dá o tom de suspense no terror, se não, não fica terror. O terror, tipo, esconde as coisas, não é palavra certa esconder ((pensando em silêncio)), mas mostra apenas, apenas alguns elementos, entendeu?*”)¹⁵⁶

Já o escurecimento da tela na FIG. 35 mostra-se outro artifício digital para conservar a identidade da personagem (na fala de Matheus, “*São truques, para, para criar um clima mais denso, mais sombrio ao terror.*”)¹⁵⁷ Além disso, o adolescente utiliza nas FIG. 35 e 36 o recurso da metonímia que, segundo Matheus, significa “*Aquela da parte pelo todo, do livro pela capa.*”¹⁵⁷

No curta, são apresentados o dorso e as pernas da personagem, respectivamente. Já a FIG. 37 reproduz a cena anterior novamente com o recurso de escurecimento da tela. A partir da FIG. 38, são introduzidos novos elementos no curta, que parecem marcar o desenvolvimento da narrativa. Os novos elementos são a faca (FIG. 38 e 39) e a imagem de uma pessoa adormecida (FIG. 39), que parecem encaminhar a narrativa para o clímax da história: “*tem tudo aquilo, clímax, desfecho e filme também.*”¹⁵⁷

Contudo, a partir da cena mostrada na FIG. 40, Matheus concretiza o que nomeou de *brincar com os gêneros*. A personagem principal não vitimiza a pessoa adormecida, como o leitor poderia supor. Abre a geladeira (FIG. 41) e abaixa-se para pegar algo dentro dela, como mostrado na FIG. 42 (nesse momento sua identidade começa a aparecer). O desfecho (FIG. 43) desvela a comédia proposta por Matheus: o objetivo da faca era passar pão na manteiga.

Como forma de reforçar o hibridismo do terror e da comédia, a cena ilustrada na FIG. 44 mostra o mesmo recurso semiótico utilizado na entrada do curta - a fonte e a cor da palavra *fim* são as mesmas da palavra *ataque*. Ademais, Matheus empregou um

¹⁵⁶ Diálogo entre a pesquisadora e Matheus no dia 14 de julho de 2013.

recurso sonoro, como se fosse uma risada diabólica, como maneira de dialogar com o leitor, já que ele lhe pregou uma peça. Assim, o adolescente, além de mostrar domínio nos recursos digitais, parece conceber similaridades entre literatura e cinema.

Para construir seu curta, utilizou-se de conhecimentos próprios das práticas de letramento literário e de letramento escolar e ampliou as possibilidades de aplicação desses recursos teóricos. A partir deste momento da pesquisa de campo, comecei a levantar questões e a iniciar diálogos que diziam respeito propriamente a cada um dos textos, a saber: *Mãe e filho*, *Ódio e vingança* e *Avistando o futuro*. As problematizações oriundas dessas reflexões foram diluídas ao longo deste capítulo.

4.3.5 Outros apontamentos

Tendo como mote as escolhas teóricas empregadas na tese para discutir as práticas de letramento literário, acredito que Matheus se letra literariamente, quando, em seus momentos de prazer, lê e escreve textos relacionados ao seu cotidiano e à sua imaginação. Essa motivação para a literatura é oriunda também de sua vontade de compartilhar as suas produções literárias no *blog* criado por ele. Contudo, o estímulo para se tornar um leitor e escritor de literatura não advém de uma vontade íntima, brotada ao acaso.

O adolescente sofre forte influência das práticas de letramento (STREET, 2012) escolar para se envolver no mundo literário, instituição principal que o instigou em sua formação leitora. Tratando o assunto sob uma perspectiva superficial, poderíamos depreender, erroneamente, que sua configuração familiar (TERRAIL, 1990), caracterizada pelo baixo investimento na literatura e pelo superficial estabelecimento de redes de solidariedade com instituições de fome

Se, por um lado, no caso de Matheus, o fenômeno da *tríplice autorização*, proposto por Rochex (1995), não encontra ressonância nos dados coletados; por outro, a moral doméstica dessa configuração familiar específica (LAHIRE, 1995), que preconiza o trabalho remunerado, serviu ao adolescente como referência daquilo que ele não quer perpetuar: a vida na favela, caracterizada, de acordo com Matheus, pela baixa

escolarização dos moradores e pela precoce inserção no mundo do trabalho por parte dos jovens, com uma subsequente desvalorização remuneratória.

Portanto, conhecer o mundo por meio da literatura lhe abriu a possibilidade de experimentar outro universo que, no seu entendimento, é incompatível com a realidade do Morro. Entendo, assim, que a maneira peculiar de escolarização de Matheus revelou-se como fator posicional de sucesso (LAURENS, 1992) em suas práticas literárias, já que o norteou para o lado que pretende traçar a sua trajetória.

A escola, fornecendo-lhe todas as ferramentas necessárias para que Matheus se sentisse incluído na dinâmica escolar, contribuiu para que ele não só transitasse tranquilamente pelo mundo da escrita, como também lhe permitiu sonhar com um futuro longe do Morro, oposto daquele que sua mãe e seu irmão seguiram. De forma que ele usufrísse das vantagens oriundas desse fator posicional, dois fatores fundamentais foram importantes na vida de Matheus:

- a. *fator estruturante do afastamento do ambiente de origem*: refiro-me ao fato de que Matheus, após ter estabelecido um traço de positividade com o ambiente escolar, entendeu que os valores preconizados por sua família, como a socialização precoce no mundo do trabalho, não correspondiam as suas novas expectativas de vida, abertas também pelo conhecimento de mundo que a leitura literária pode propiciar. Portanto, não cedeu aos apelos da mãe para trabalhar e pôde, então, dedicar-se inteiramente à escola e à leitura, como alternativas de não se limitar à vida do Morro.
- b. *fator estruturante da criação e da manutenção do blog*: refiro-me ao fato de que Matheus encontrou no mundo virtual o reforço positivo necessário para ampliar as suas experiências literárias, tornando-se também escritor e capacitado a atingir um número elevado de leitores, o que reitera o seu perfil, isto é, de alguém que aprecia e sabe fazer literatura.

5 CONSIDERAÇÕES CONTRASTIVAS ACERCA DOS TRÊS LEITORES LITERÁRIOS: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Na descrição, análise e interpretação de dados deste trabalho, adotamos o conceito de letramento literário (COSSON, 2006) em uma perspectiva inclusiva, de maneira a reconhecer a voz da literatura que se observa fora do contexto acadêmico. Ao retomarmos as reflexões de Cosson (2014), inferimos que se letrar literariamente remete a um processo contínuo de apreensão da linguagem ficcional e a uma apropriação da palavra por meio de outrem, palavra essa que passa a ser do leitor também:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. (COSSON, 2014, s/p)

Essa reflexão de Cosson (2014) nos remete a outra, à questão da literatura propriamente dita. Abreu (2006) sugere que a definição do termo é construída social e historicamente. Sendo assim, cada grupo social e, principalmente, cada grupo cultural carrega um conceito do que seja literatura e tem critérios próprios para examinar histórias, poesias, encenações e músicas. Segundo a estudiosa:

A Grande Literatura convive com outras literaturas, de menor prestígio, mas de grande apelo. Entre um e outro conjunto de livros (consagrados e não consagrados), a escola tende a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer - ou pior, estigmatizar - o gosto das pessoas comuns (ABREU, 2006, p.110).

A proposta desta pesquisa foi justamente abrir mão da hierarquização de um conjunto de textos, que poderiam ser avaliados exclusivamente conforme critérios da cultura erudita ou clássica. Para Neto (2008, p. 44), os clássicos - a Grande Literatura (ABREU, 2006) - são “uma relação (corpus) de obras e autores social e institucionalmente ‘universais’ e ‘verdadeiros’, transmitindo os valores humanos e características ideais de um texto, por isso, dignos de repasse de geração a geração”.

Em outras palavras, diríamos que os cânones literários apresentam características que os legitimam e os fazem transcender as barreiras do tempo e do espaço, e por essa razão são tidos por muitos como verdadeiros modelos a serem seguidos.

Essa definição vai de encontro à perspectiva ideológica de letramento (STREET, 2003), que se configura como um modelo de trabalho segundo o qual a linguagem, inclusive literária, não se mostra um instrumento neutro a serviço de instâncias que preconizam valores universais. Essa concepção de clássicos (2008) distancia-se do que esta pesquisa propôs. Portanto, proponho que pensar em uma leitura e escrita literárias significa contemplá-las como práticas sociais orientadas por contextos específicos de interação comunicativa. Nesse sentido, tomo a *literatura* como possibilidade de leitura e escrita sensíveis às práticas culturais, não como uma habilidade técnica e neutra de produção de sentidos.

Constatamos, ao longo deste trabalho, que os participantes pesquisados possuem suas próprias maneiras de significar a literatura em seu cotidiano. Essa significação passa pela diversidade de textos e de leituras. Minha pesquisa visou à garantia desse espaço do outro, espaço esse muitas vezes distante da vida erudita. Assim,

A literatura erudita pode interessar a comunidades afastadas da elite intelectual, não porque devam conhecer a verdadeira literatura, a autêntica expressão do que de melhor se produziu no Brasil e no mundo, mas como forma de compreensão daquilo que os setores intelectualizados elegeram como as obras imaginativas mais relevantes para a sua cultura. Do mesmo modo, pode-se estudar e analisar os textos não canonizados, o que para alguns significará refletir sobre sua própria cultura e para outros, o conhecimento das variadas formas de criação poética ou ficcional (ABREU, 2006, p.112).

Então, se não há produções boas e ruins em definitivo, podemos compreender que só há hierarquização de textos, baseada em critérios próprios de cada grupo social. Analisamos, pois, os dados coletados nesta pesquisa partindo das premissas dos Novos Estudos do Letramento (NLS), encabeçadas por Street (1984) e Heath (1982).

Primeiramente, trouxemos à tona discussões inerentes à Luzia, de 32 anos, que apresenta uma dinâmica intrafamiliar na qual ela é a autoridade no quesito de

orientação das leituras literárias da família. Em casa, tanto Luzia quanto os seus filhos leem sobremaneira livros e textos de literatura com fundo moralizante ou religioso.

Excetua-se a leitura de livros literários escolares de Jaqueline, que frequenta a escola Padre Bolívar, como Matheus. Isso pode significar que Luzia também valoriza o processo de escolarização, já que não impõe qualquer ressalva nas obras literárias lidas pela filha, valorizadas pela instituição escolar. Contudo, para si e para os filhos, Luzia não escolhe obras que fogem aos seus padrões religiosos, embora conheça livros de outra ordem, aqueles frequentemente utilizados pela escola.

Na reunião familiar realizada por ela e por seus filhos, os textos lidos seguem os preceitos da religião da qual hoje ela faz parte, a Igreja Batista. Mesmo o livro que ela lê para si mesma, antes da reunião, não sendo literário, e sim de autoajuda, segue orientações morais. Então, podemos afirmar que suas escolhas literárias e de seus filhos passam pela sua autorização, que corrobora uma autorização maior, a da instituição religiosa da qual participa.

Verificamos que existem, além da família de Luzia, outras instituições socializadoras que a fizeram ter contato frequente com a literatura e a significá-la da maneira como a faz: instância por meio da qual ela e seus filhos se tornam pessoas de bem, que seguem princípios morais e éticos da vida cristã, por meio da apropriação de experiências vividas por outros, como as personagens bíblicas.

O fato de Luzia ter frequentado, desde muito nova, o único projeto que havia no Morro à época, ligado à Instituição Católica, fê-la ter acesso a livros de literatura religiosa. Mais tarde, a instituição Batista se incumbiu do seu processo de letramento literário (COSSON, 2006). Na atualidade, tanto como fiel, quanto como professora nas reuniões dominicais infantis, Luzia lê e seleciona textos de conteúdo ético-moral.

Contudo, não podemos deixar de lado a instituição escolar onde hoje Luzia atua, que também fomenta seu contato com a escrita e com a leitura literárias. Como mediadora de leitura, Luzia escolhe textos que não são propriamente vinculados à instituição religiosa, mas os interpreta conforme princípios morais e éticos, reforçando o significado da literatura em sua vida cotidiana.

Já Tatiana, garota de 10 anos, gosta de ler e escrever histórias. Para a garota, as práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006), extensão das práticas de letramento (STREET, 2012) escolar, são possibilidades de ascensão social. Essa ascensão se traduz em alcançar um bom emprego e o nível universitário. A dinâmica intrafamiliar de Tatiana favoreceu as construções que hoje a garota tem frente à escrita e à leitura literárias.

O fato de sua irmã mais velha ter alcançado o que desejava para o seu próprio futuro - um trabalho digno e a possibilidade de entrar em um curso superior - trajetória improvável para as suas condições econômicas e culturais de origem -, serviu-lhe de base para que ela orientasse Tatiana nas práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006).

Taiane, então, conseguiu romper com o ciclo familiar de baixa escolarização e fracasso na ascensão social, representado pela figura materna. Dessa maneira, tanto a irmã quanto a mãe passaram a orientar conscientemente Tatiana nas práticas de letramento (STREET, 2012), em geral, e nas práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006), em específico. Para isso, inseriu a irmã mais nova em alguns eventos de letramento (STREET, 2012) que favoreceram seu contato com a escrita e com a leitura literárias.

Primeiramente, no passado, quando dormiam juntas na mesma cama, Taiane lia para Tatiana livros literários. Perguntava-lhe sobre o enredo, sobre as personagens e pedia-lhe que ilustrasse a história de maneira que lhe conviesse. Em sua ausência, devido a seu escasso tempo, permitiu que Tatiana realizasse práticas semelhantes em seu computador. Tatiana, então, passou a digitar no *word* o resumo de livros lidos e ilustrá-los com imagens retiradas no *clipart*.

Os livros que Tatiana tem em casa mostram as suas orientações de leitura literária. Conforme vimos na seção que lhe é própria, Tatiana ganha livros e os pede emprestado da biblioteca, não seguindo critérios canônicos, e sim, orientada por sua irmã e sua mãe, que autorizam obras cuja temática seja pertinente ao universo de Tatiana. Dessa forma, livros que tratam de virgindade e sexo, como é o caso de

Crepúsculo, não são autorizados, em virtude de que Taiane e Maísa não os consideram apropriados para a faixa etária de Tatiana.

Aliás, depreendemos pelas falas, que os critérios de escolha de livros literários para Tatiana mostram-se semelhantes aos critérios propriamente escolares: a espessura do livro, a linguagem e a temática revelam-se indicadores de o que ler. Não podemos afirmar que Tatiana é letrada literariamente devido apenas ao empenho da instituição familiar. A família da garota, principalmente Taiane, por valorizar a escola, acompanha de perto as práticas de letramento (STREET, 2012) escolar de Tatiana, observadas em casa. Além disso, matriculou-a em projetos do Morro que incitam o contato da garota com a literatura. Destaquei na pesquisa a participação de Tatiana na *Casa do Beco*.

Na instituição escolar, observamos que a literatura é frequentemente trabalhada, embora, muitas vezes, atenha-se a atividades que nos fazem remeter ao letramento autônomo, conforme aponta Street (2003). Essa constatação nos fez refletir sobre a possibilidade de que as práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) observadas no computador utilizado por Tatiana - resumo, silabação - fossem influenciadas também pelas práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) escolar, o que se confirmou com a observação de campo.

Já na Casa do Beco, Tatiana tem a oportunidade de escrever textos e de apresentá-los em forma de Teatro. As minhas observações nesse campo me fizeram concluir que Tatiana tem papel de destaque no grupo - é antagonista da história e foi a principal autora do texto que embasou o processo de teatralização. Nesse ambiente, Tatiana teve a oportunidade de superar os meros resumos de textos lidos e passou a, de fato, criar textos de acordo com a sua imaginação e com a realidade que a cerca.

Aliás, notamos que, com o fim do grupo do qual ela fazia parte - *Adolescer ou não?* -, Tatiana não deixou de escrever textos. Ao contrário. Atualmente, tem um caderno com diversas produções de sua autoria, o que me fez levantar a hipótese de que Tatiana se encontra em fase de transição: passa pelo processo de uma prática de letramento autônomo - resumo, silabação - para uma prática de letramento ideológico - escrita de textos que falam da sua realidade cultural.

Por fim, voltamos a Matheus, garoto de 15 anos, que teve uma especial inserção no mundo da literatura. No ambiente intrafamiliar, Matheus vê-se pouco apoiado pela mãe em suas incursões literárias. Fato é que, em virtude do modo de ver do adolescente frente à peculiar organização da escola onde ele estuda, sua mãe tem dificuldades em lidar com os projetos de futuro do garoto, que incluem necessariamente a saída do Morro e uma ascensão social marcada pela riqueza, em um corte abrupto em suas condições econômicas e culturais de origem. Porém, ainda assim, a mãe paga com dificuldade a internet utilizada por Matheus, o que lhe possibilita realizar trabalhos solicitados pela escola e atualizar frequentemente seu *blog literário*.

Para Matheus, a literatura, e a escola onde é aluno, frequentada pelas camadas médias e altas da sociedade, desvelaram outro universo, incompatível com a realidade do Morro. Assim, Matheus parece ter se apropriado das leituras literárias valorizadas pela escola e dos sonhos e projetos típicos das camadas médias e altas da sociedade. Para ele, conforme os dados puderam anunciar, a leitura e a escrita literárias não só lhe possibilitam transitar com mais facilidade pelas regras da escola, como, também, ser valorizado por sua identidade de leitor e escritor literário nessa instituição e em ambiente virtual. Cabe lembrar aqui que, em suas horas de lazer, Matheus cria histórias e curtas-metragens em seu *blog*, baseados nos conhecimentos adquiridos na escola sobre a literatura e na realidade que o cerca.

Pensando em uma perspectiva contrastiva, entendo que Luzia, Tatiana e Matheus mantêm, em ambiente doméstico, práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) que corroboram os significados que eles construíram para a literatura. Depreendo que os significados atribuídos à literatura no cotidiano de Tatiana e Matheus se mostram mais próximos semanticamente se comparados aos significados que Luzia atribui à escrita e à leitura literárias.

Tanto Tatiana e Matheus buscam, por meio da leitura literária, ascensão social. Contudo, o nível de intensidade do que seria essa ascensão se diferencia entre os dois. Para Tatiana, ascender-se socialmente remete à obtenção de emprego e à

possibilidade de cursar o Ensino Superior. Isso não equivale a negar o ambiente geográfico de origem.

Matheus, por sua vez, além de desejar o que Tatiana almeja, tem sonhos mais altos, que rompem completamente com o ambiente de origem. Sair do Morro e ser rico são suas principais motivações para ser considerado um bom escritor e leitor literário e um bom aluno. Quanto à Luzia, embora tenha ela obtido certa ascensão por ter cursado nível Superior, não almeja com a literatura maior ascensão social e sim, espiritual, de maneira que os escritos literários possam guiar seus comportamentos a rumos cada vez mais éticos e morais.

No que toca à vida intrafamiliar, na casa de Tatiana e de Luzia, há o emprego de estratégias familiares mais conscientes no intuito de que os herdeiros se letrem literariamente, conforme o que a família entende por literatura. Nesse sentido, as práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) entre ascendentes e descendentes são marcadas por continuidades. Já na casa de Matheus, embora com um relativo apoio da mãe, a estratégia materna não é tão planejada, cabendo a Matheus efetivar práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) que rompem com a estrutura familiar de origem, ocasionando discussões entre mãe e filho.

No que tange a outras instituições de fomento à leitura literária, para além da família, destaco a escola como influenciadora comum das práticas de letramento literário (STREET 2012; COSSON, 2006) dos três participantes pesquisados. Porém, a gradação da influência e o modo de apropriação das práticas escolares se revelam bem específicos em cada um dos participantes.

Tatiana, por exemplo, apropria-se do saber literário escolar de maneira literal, tendendo a reproduzir em casa o que ela observa em sala de aula e o que sua irmã mais velha, também orientada pelos conhecimentos escolares, solicita-lhe. Luzia, por sua vez, apropriou-se, como docente, da relação dialogal que alunos e professores podem estabelecer frente a um trabalho com o texto literário. Isso equivaleria a dizer que Luzia fomenta discussões em sala de aula e valoriza a bagagem cultural de seus alunos dos *Estudos Bíblicos para a Infância*.

Matheus, por fim, apropria-se dos conhecimentos literários da escola, lendo livros valorizados por essa instituição. Além disso, supera a mera apropriação desses conhecimentos literários e os contextualiza e os aplica em textos e filmes produzidos por ele em seu *blog*. Assim, a literatura para o adolescente ultrapassa, em muito, os muros da escola. Nesse sentido, Cosson (2006) esclarece:

Para concluir, cumpre enfatizar que o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive, posto que “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos.” (COSSON, 2006a, p. 16).

Como podemos verificar, Cosson (2006) apresenta uma proposta inclusiva da literatura para a sala de aula, de maneira que o leitor possa construir um sentido para si e para a comunidade que pertence. Em nosso trabalho, as salas de aulas foram outras, em sua maioria, inseridas em instituições de fomento à leitura literária que não fossem a escola. A experimentação literária, para os três participantes, ocorreu em instituições socializadoras diversas, o que nos leva a concluir que a escola se mostra apenas uma das instituições possíveis para a formação do leitor e do escritor literário.

Para Tatiana, a Casa do Beco ocupou um lugar de destaque para que ela manipulasse instrumentos culturais que favorecessem o seu contato com a escrita literária. Por meio da realidade que a circunda, Tatiana passou a escrever os seus próprios textos, desvelando a sua relação com o ambiente de origem: o Morro do Papagaio.

Já para Luzia, a *Igreja Batista Paz e Amor* guia suas experimentações com a literatura, inclusive em ambiente fora da instituição religiosa: em sua casa e na escola onde atua como professora. Sob essa perspectiva, compreendo que as práticas de letramento (STREET, 2012) escolar exercem menos influência sobre Luzia, se comparadas à influência escolar sobre Tatiana e Matheus. Os dois últimos retiram da escola a instrumentalização necessária para as incursões literárias em outras instituições.

Luzia faz exatamente o contrário. Apropria-se da instrumentalização religiosa para seus experimentos com a literatura na escola. Por último, Matheus aprende a dizer do

mundo e de si mesmo também em seu *blog*, entendido neste trabalho como uma instituição socializadora. Por meio do ambiente digital, o adolescente pensa a literatura em relação ao mundo em que vive ou em que deseja viver.

As instituições socializadoras apontadas anteriormente não só fomentam o contato desses três participantes de pesquisa, como também orientam as suas escolhas literárias. Identificamos que para Tatiana a autorização familiar sobre o que ler é bastante proeminente. Para Luzia, essa autorização perpassa a instituição religiosa. Quanto a Matheus, observa-se uma orientação e uma autorização menos incisivas. Todavia, ainda assim, suas escolhas pautam-se, sobretudo, pelo que a escola valoriza.

Por fim, não podemos nos esquecer de que o ambiente digital e as possibilidades multimodais que ele oferece angariaram recursos para que os três participantes de pesquisa experimentassem, à sua maneira, a literatura. Para Tatiana, a tela do *word* tende a reproduzir a folha de caderno de sala de aula, mostrando a influência da escola sobre suas práticas de letramento literário (STREET, 2012; COSSON, 2006) em ambiente doméstico.

Para Luzia, os recursos digitais são válidos quando palpáveis, isto é, impressos em folhas a serem utilizadas na escola e na igreja. Já Matheus, por ter *internet* e por dar valor à multiplicação de suas ideias e produções, brinca com a literatura e com o seu *blog*, de forma a *performar* sua identidade virtual: um leitor e um escritor literários.

Com esses apontamentos finais, inferimos que o letramento literário pode ser pensado em ótica inclusiva, ou seja, abarcando práticas e obras que não são valorizadas pela cultura escolar e/ou acadêmica. Depreendemos, também, que a escola continua a ser uma instituição importante de formação de leitores literários. Como tal, deve se abrir para outras expressões da literatura, que se encontram na bagagem cultural do educando e que, muitas vezes, dele não saem.

Isso implica considerar que todas as escolhas literárias são legítimas, desde que pensadas contextualmente. Verificamos, ainda, a importância de outras instituições de fomento à leitura literária no Morro do Papagaio, cujos projetos permitem que os

moradores se insiram mais criticamente no ambiente em que vivem, abrindo-lhes possibilidades de ler *o aqui dentro* e *o aqui fora* de maneira menos submissa e retrógrada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006, p. 109-112.

Aliagas Cristina. La construcció de les identitats lectores adolescents: una interpretació sociocultural del cas de l'Arnau. In: *Le´ educació lingüística i literària em entorns multilingües: recerca per a nous contextos*; Oriol Guaschi i Marta Milián (eds). Bellaterra (Barcelona). Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions, 2010. - (Congressos de la Universitat Autònoma de Barcelona, p 23-34.

ALIAGAS, Cristina (en prensa). “La identidad ‘poco lectora’: análisis de la imagen social de un adolescente en su comunidad”. Actas del XXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: “Sociedad Educadora, Sociedad Lectora”. Cuenca, 3 de septiembre. CEPLI-Universidad de Castilla-La Mancha.

ALIAGAS, Cristina; CASTELLÀ, Josep M.; CASSANY, Daniel “Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura”, en Revista OCNOS nº 5, 2009, p. 97-112. ISSN 1885-446X.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1996. 277 p.

AMORIM, Marília. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ARANHA, M. L.de A.; MARTINS, M.H.P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1993.

AUGUSTO, Roseli Carlos. *Aprender na prática: narrativas e histórias de lideranças camponesas, no sertão, norte de Minas, nas últimas três décadas*. Belo Horizonte: UFMG, 2011, 371 p. Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BARTLETT, Lesley. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. Teachers College Record. Columbia University, Volume 109, Number 1, January 2007, pp.51-69.

BARTON, David (2007). Literacy: An Introduction to the ecology to written language. Oxford: Blackwell. p. 35-37; 51-59.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*, 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre, Editora Zouk, 2006.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *Compreender*. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 693-732.

BOURDIEU, Pierre. *Escrito de educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 4 ed. 1998, p.12-29.

BRUNO, Fernanda. "A obscenidade do cotidiano e a cena comunicacional contemporânea". *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 25, dez. 2004. Disponível em: <<http://revcom2.portcom.intercom.org.br/famecos/ojs/viewissue.php?id=13>>. Acesso em: 20 out. 2006.

BRYAN, Kaluana Nunes Bertoluci. *PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE LEITORES NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL*. (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015

CARDIA, Lais Maretti. *Exclusão social de famílias migrantes: estratégias de sobrevivência urbana*. João Pessoa: PPGS/UFPB, 1998, 130 p. (Dissertação de Mestrado).

CARVALHO, Rose Meire. "Diário íntimos na era digital: diário público, mundos privados". *Janelas do Ciberespaço: comunicação e cibercultura*, Porto Alegre, Sulina, 2001: 232-253.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith. L.; DIXON, Carol. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*. 20(2), p. 7-38, 2007.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; SOARES, Magda; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Entrada na escola, saída da escrita [manuscrito]*. 1991. 316f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2006b.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: educação para vida*. *Vida e Educação*, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006^a.

COSTA, Cristiane Dias Martins. *Literatura premiada entra na escola?: a presença dos livros premiados pela FNLIJ, na categoria criança, em bibliotecas escolares da*

Rede Municipal de Belo Horizonte. 2009. 200 f. (Mestrado em Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CRUZ, Márcia. Morro do Papagaio. Belo Horizonte: Editora: Conceito, 2009.

CURY, Augusto J. Expressar autoridade sem agressividade. In: _____ *Pais brilhantes, professores fascinantes*. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. p. 88-90.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

GEERTZ, C. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 13-41, 1989.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Zahar. Rio de Janeiro, 1973, p. 3-24).

GONDIM, Linda Maria (1982) A manipulação do estigma de favelado na política habitacional do Rio de Janeiro, Em: *Revista de Ciências Sociais*, Vol. 12/13 no1/2. Fortaleza, Edições UFC.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S.B; LAPP, D. (Ed.). *Handbook for literacy educators: Research in the communicative and visual arts*. New York: Macmillan, 1995. P.181-202.

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

HEATH, S.B. "What no bedtime story means: narrative skills at home and school", *Language in society* 11, 1982, pp.49-76.

HEATH, Shirley B. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1982.

JEWITT, C. & KRESS, G. (Eds) (2003) *Multimodal Literacy* (New York, Peter Lang).

JEWITT, C. Different approaches to multimodality. In: *The Routledge handbook of multimodal analysis*. New York: Routledge, 2011, p. 28-39.

KALMAN, Judith. Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. 1 ed. México: Instituto de la Educación de la UNESCO, 2004. (Biblioteca para la actualización del maestro), p.151-175.

KLEIMAN, Ângela (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAGE, A. C. P. Mulheres de véu preto: letramento religioso das irmãs clarissas. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 60, p. 107-131, jan./jun. 2014. Editora UFPR.

LAHIRE, Bernard (1995) *Tableaux de Familles: Heurs et Malheurs Scolaires en Milieux Populaires*. Paris: Gallimard/Le Seuil.

LAHIRE, Bernard. *Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria*. In: *Sociología de la lectura - del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2004.

LAHIRE, Bernard. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 344p. ISBN 8536302127 (broch.)

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LANA, Priscila. *Práticas de Letramento na trajetória de jovens adultos de camadas populares*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 141 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LAURENS, J.-P. *1 sur 500 – La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LIBÂNIO, Clarice A. *Guia Cultural das Vilas e Favelas de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, 2004.

MACHADO, Maria Zelia Versiani. *A literatura e suas apropriações por jovens leitores*. 2003. 269 f. (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios). p.10 -13.

NEIVA, Dorothy do Abaete Andrade. *Letramento literário e os participantes da EJA: práticas, eventos e significados atribuídos*. 2010. 168 f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

NETO, Alaim Souza. *Formação do Leitor e o Cânone Literário: relação entre as Orientações Curriculares e as práticas docentes*. 2008. 115 f. Monografia (Pós-graduação *stricto sensu* em educação - PPGE) - Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Criciúma, SC, 2008. Disponível em: Acesso em: 15 dez. 2008.

OLIVEIRA, Virgínia de Souza Ávila. *Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa*. Belo Horizonte: UFMG, 2011, 166 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ORTNER, Sherry B. Poder e projetos: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, Miriam; ECKERT, Cornelia; FRY, Peter (Orgs.). *Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 45-80.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: 34, 2008.

PINHEIRO, Marta Passos. Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores. 2006. 306 f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PONTE PRETA, Stanislaw. *A velha contrabandista. Para gostar de ler*, vol. 8. São Paulo, Ed. Ática, 1987.

RADIO UOL. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=musica+faz+um+milagre+em+mim+re+gis+danese>. Acesso em: 06 jul. 2015.

REIS, Joseni Pereira Meire. *Instâncias formativas, modos e condições de participação nas culturas do escrito: o caso de João Gumes (Caetité-Ba, 1897-1928)*. Belo Horizonte: UFMG, 2010, 195 p. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (REIS, 2010), *Dissertação Ana Galvão 2010*.

RIGOTTI, Jose Irineu Rangel. Fluxos migratórios e distribuição espacial da população na região metropolitana de Belo Horizonte - década de 70. Dissertação Belo Horizonte. Face UFMG Orientador: Jose **Alberto Magno de Carvalho p.46-70 (1994)**.

ROCHEX, J.Y. (1995). *Le sens de l' experience scolaire*. Paris: PUF.

RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. O letramento literário em uma turma do quarto ano do ensino fundamental. 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SCHAAP, Frank. "Links, lives, logs: presentation in the Duch Blogosphere".

GURAK, L. et al., *Into the Blogosphere: rhetoric, community, and culture of weblogs*, University of Minnesota, 2004. Disponível em: <<http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/>>. Acesso em: 26 jan. 2005.

SEMENTINHA KIDS. Disponível em: <portalsementinhakids.com/2009/02/o-filho-prodigo/comment-page-9/>. Acesso em: 06 jul. 2015.

SIBILLIA, Paula. “Os diários íntimos na Internet e a crise da interioridade psicológica”. LEMOS, A.; CUNHA, P. Olhares sobre a cibercultura, Porto Alegre, Sulina, 2003: 139-152

SILVA, L. R. da; ARAÚJO, D. L. de. Correlação entre carta-protesto e histórico de letramento do candidato: uma análise de redações do vestibular. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 10, n. 2, p. 315-338, maio/ago. 2010.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda Becker. *Letramento um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, Aracy Martins et. al. *A escolarização da leitura literária – o jogo infantil e juvenil*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P.17-48.

SOARES, Magda. *Leitura e democracia cultural*. In: PAIVA, Aparecida et al. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 17-32.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. www.LeiaBrasil.org.br (acessado em novembro de 2013).

SOARES, MAGDA. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões sobre o INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. P.89-113.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento, caminhos e descaminhos*. Pátio, n. 29, p. 19-22, 2004.

SOUZA, Amaury. LAMOUNIER, Bolívar *A classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade*. Rio de Janeiro: Elsevier: Brasília, DF: CNI, 2010.

SOUZA, Solange Jobim E. (1995) «Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky», in Solange Jobim E. Souza (org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 11-30.

SPRADLEY, James P. *The ethnographic interview*. Florida: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1979.

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

STREET, Brian . The schooling of literacy. In: STREET, Brian V: *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995b. p. 106-131.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Isabel (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, Brian. *What is new in New Literacy Studies?*. *Current issues in Comparative Education* 5(2), 2003.

STREET, Brian. Whats new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5(2), Teachers College, Columbia University, 2003.

TERRAIL, J. P. L'issue scolaire: de quelques histoires de transfuges. In: TERRAIL, J.-P. *Destins ouvriers - La fin d'une classe?* Paris: PUF, 1990.p. 223-258.

THOMPSON, E.P. A formação da classe operária inglesa. 3 volumes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. 5. In: FENELON, Déa Ribeiro. E.P. Thompson: História e Política. *Revista Projeto História*, São Paulo, n. 12, p.77-93, outubro/1995.

VAN LIER, L. Ethnography: bandaid, bandwagon, or contraband? In: BRUMFIT, C.; MITCHEL, R. (Ed.). *Research in the language classroom*. Exmouth: Modern English, The British Council, 1989. p. 33-53.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 401-431, jul./dez. 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e palavra*. In: *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 104-105.

WOLCOTT, Harry. *Transforming qualitative data: description, analyses and interpretation*, Londres: Sage, 1994.

ANEXO I

A **Casa do Beco** existe desde 2003, quando foi adquirida pelo Grupo do Beco. Está localizada aos pés do Morro do Papagaio/Aglomerado Santa Lúcia, na região Centro Sul de Belo Horizonte-MG. Em 2010, a instituição tornou-se um Ponto de Cultura referenciado pela Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, através do convênio com o Governo Federal, pelo programa Cultura Viva do Ministério da Cultura. Seu principal objetivo é promover o desenvolvimento humano e a transformação social, utilizando como ferramentas atividades artísticas, especialmente o teatro.

O espaço surgiu a partir do trabalho artístico do **Grupo do Beco**, criado em 1995, que trabalha com foco na pesquisa do cotidiano do morador da favela. Buscando retratar em suas atividades a realidade dessas pessoas, colocando em debate os estereótipos de violência e os estigmas da miséria.

A Casa do Beco, aos poucos, vai agregando maiores recursos para a pesquisa, o desenvolvimento e a criação de novos trabalhos e estimulando, através de suas atividades, o protagonismo dos moradores.

Equipe

Coordenador Geral: **Nil César**

Administração Financeira: **Janete Pinheiro**

Assessor de Planejamento: **Romulo Avelar**

Auxiliar administrativa: **Maisa Silva**

Revisora de projetos: **Josemeire Alves**

Produção: **Patrícia Alencar**

Programação: **Maurício Moraes**

Comunicação: **Daniele Augusta**

Manutenção: **Doni Oliveira**

Coordenador de oficinas: **Marcelo Oliveira**

Professores teatrais: **Anita Mosca,**

Carloman Bonfim e Iva Guedes

Assistente de Produção: **Ramon Paixão**

Produção gráfica: **Giovanni Damásio**

Assessoria de imprensa: **Júnia Alvarenga**

Assistente de Comunicação: **Cristiano Silva**

Serviços gerais: **Luzia de Alencar**

Fotografia: **Priscila Campelo**

Divulgação: **Joel Pereira**

Esse projeto faz parte da

Rede Vivo EnCena

Informe-se:

www.vivo.com.br

ANEXO 2



“Adolescer ou não?” - Oficina de teatro para adolescentes

Elaboração de cenas a partir do cotidiano dos envolvidos, que vivem plenamente os conflitos próprios ao processo de transformação para a adolescência.

[Parcerias: GAC - Grupo de Amigos da Criança e da E. E. Dona Augusta G. Nogueira].



“Entre Elas” - Teatro para moradoras do Morro do Papagaio

Construção de cenas teatrais a partir de depoimentos e discussões sobre o universo da mulher moradora de uma comunidade de favelas, que se utiliza do palco para encenar a própria história.



“Jovens em cena” - Oficina de teatro para jovens

Um grupo de adolescentes e jovens que expõem, em forma de construção dramaturgica, suas ansiedades, sonhos e desejos.

[Parceria: E. E. Professor José Mesquita de Carvalho.]



“Gerações” - Pesquisa e montagem teatral

Alunos que se destacam nas oficinas teatrais e o público que demanda o desejo de trabalhar com o teatro profissionalmente participam de uma pesquisa teatral com montagem de um espetáculo. A responsabilidade de todo processo é um compromisso compartilhado por todos os envolvidos.

“Oficinas técnicas”



“Caracterização cênica” - Figurino, Cenário e Adereços

Os participantes têm a oportunidade conhecer todo o processo de criação de cenário, figurino e adereços da montagem final do projeto “Gerações”, além de oferecer assessoria a outras ações da Casa.

“Iluminação” - A luz, um elemento Cênico

A partir do conhecimento da Caixa Cênica e de exercícios voltados para a integração da luz na criação da cena para teatro, shows e eventos, a oficina busca capacitar e formar profissionais técnicos para o mercado cultural.

“Tóinoali” - Oficina de multiplicação de experiências



Realização de intercâmbios e parcerias com outros grupos, entidades de Belo Horizonte e outros municípios, promovendo oficinas, cursos e montagens teatrais. Em 2009 e 2011/2012, a parceria se deu com dois grupos do Vale do Jequitinhonha (MG): o Grupo Conversos (Carai-MG) e o Ponto de Cultura Folias da Cultura (Rubim-MG), respectivamente. Em 2012, o trabalho realizado por meio da parceria com o Grupo “Meninas de Sinhá” (Alto Vera Cruz, em Belo Horizonte) envolve a pesquisa da história de formação do próprio grupo como ponto de discussão e criação de cenas.

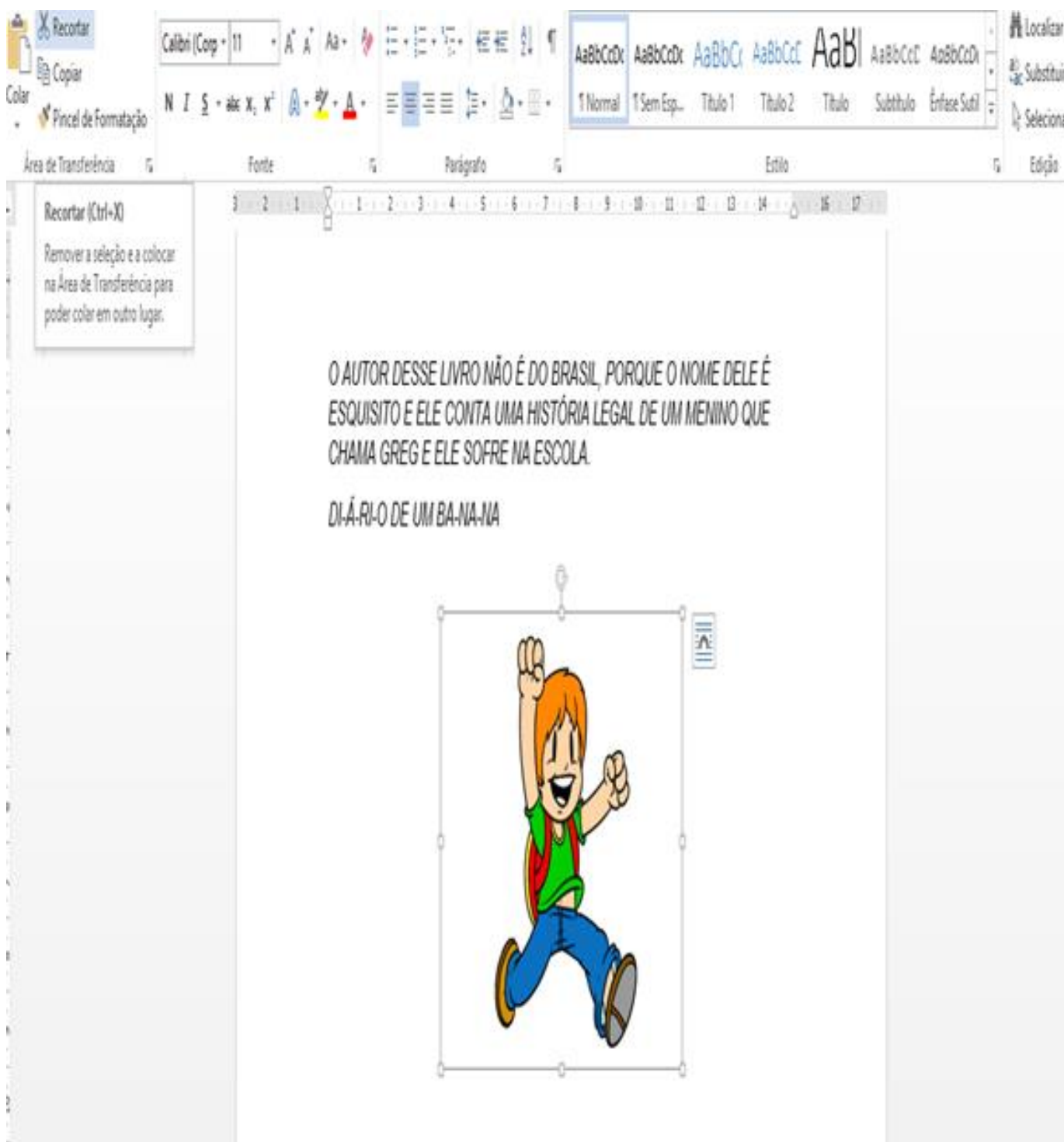
Além disso, a Casa do Beco promove articulação entre artistas, companhias e grupos, oferecendo apoio para apresentação de seus espetáculos e shows na própria Casa e nas ruas e praças da comunidade.

INFORME-SE

Contatos: (31) 3297-1455 - casadobeco1@gmail.com - www.casadobeco.org.br

Avenida Artur Bernardes, 3876 - CEP: 30335-790 Barragem Santa Lúcia - Belo Horizonte

ANEXO III



The image shows a screenshot of the Microsoft Word application interface. At the top, the ribbon is visible with the 'Recortar' (Cut) button highlighted. Below the ribbon, a text box contains the following text:

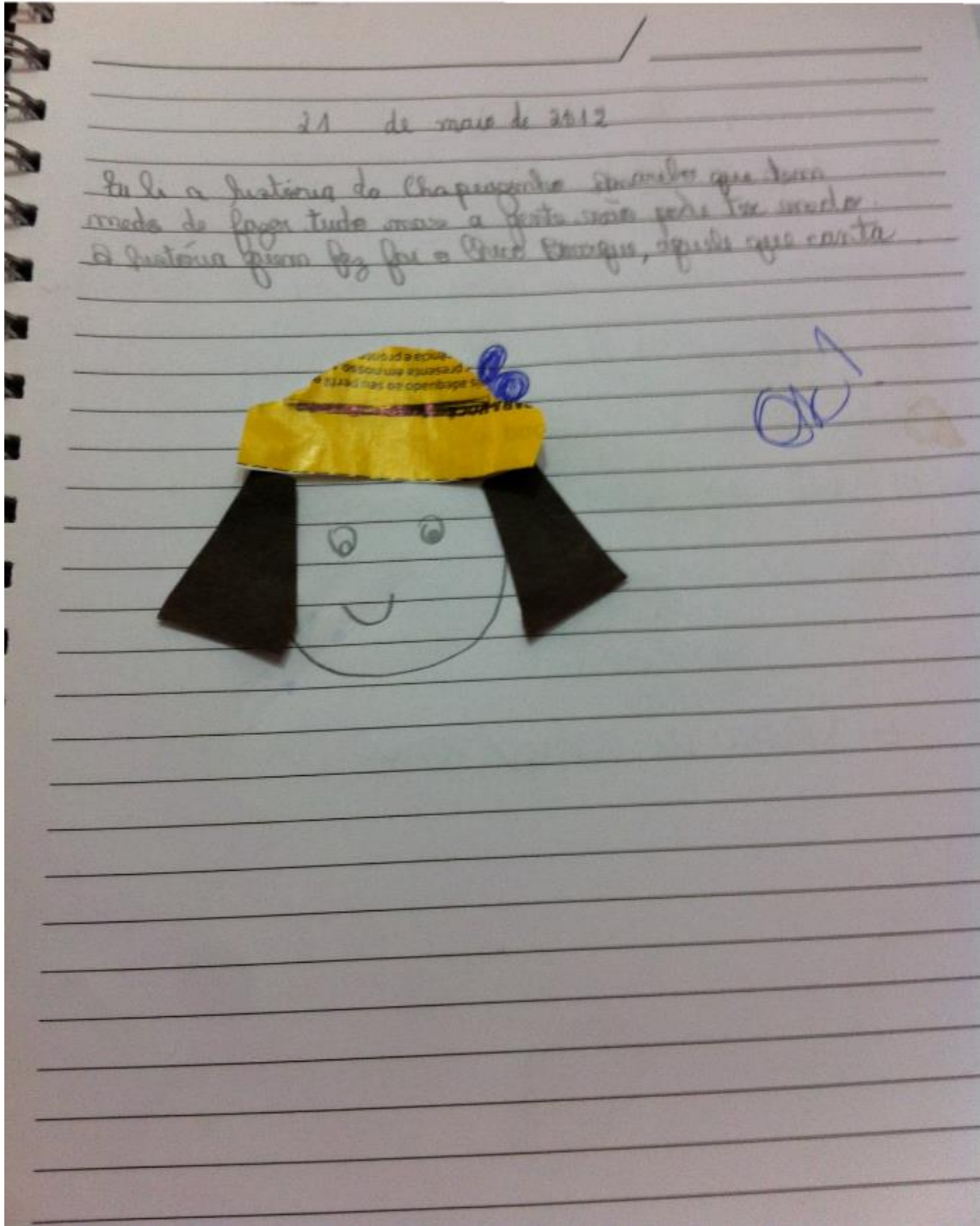
O AUTOR DESSE LIVRO NÃO É DO BRASIL, PORQUE O NOME DELE É
ESQUISITO E ELE CONTA UMA HISTÓRIA LEGAL DE UM MENINO QUE
CHAMA GREG E ELE SOFRE NA ESCOLA.

DIÁRIO DE UM BANANA

Below the text, there is a cartoon illustration of a boy with orange hair, wearing a green shirt, blue pants, and a red backpack, running happily with his arms raised. The illustration is enclosed in a rectangular selection box with handles at the corners and a small floating toolbar to its right.

On the left side of the document, a tooltip for the 'Recortar' button is displayed, containing the text: 'Recortar (Ctrl+X) Remover a seleção e a colocar na Área de Transferência para poder colar em outro lugar.'

ANEXO IV



ANEXO V



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Poco do desejo.



MONICA: EU QUERO UM URSO DE PELUCIA

CEBOLILHA: EU QUERO UM CARRO DE
CONTROLE REMOTO.

MAGALI: EU QUERO UM TANTO DE DOCE.

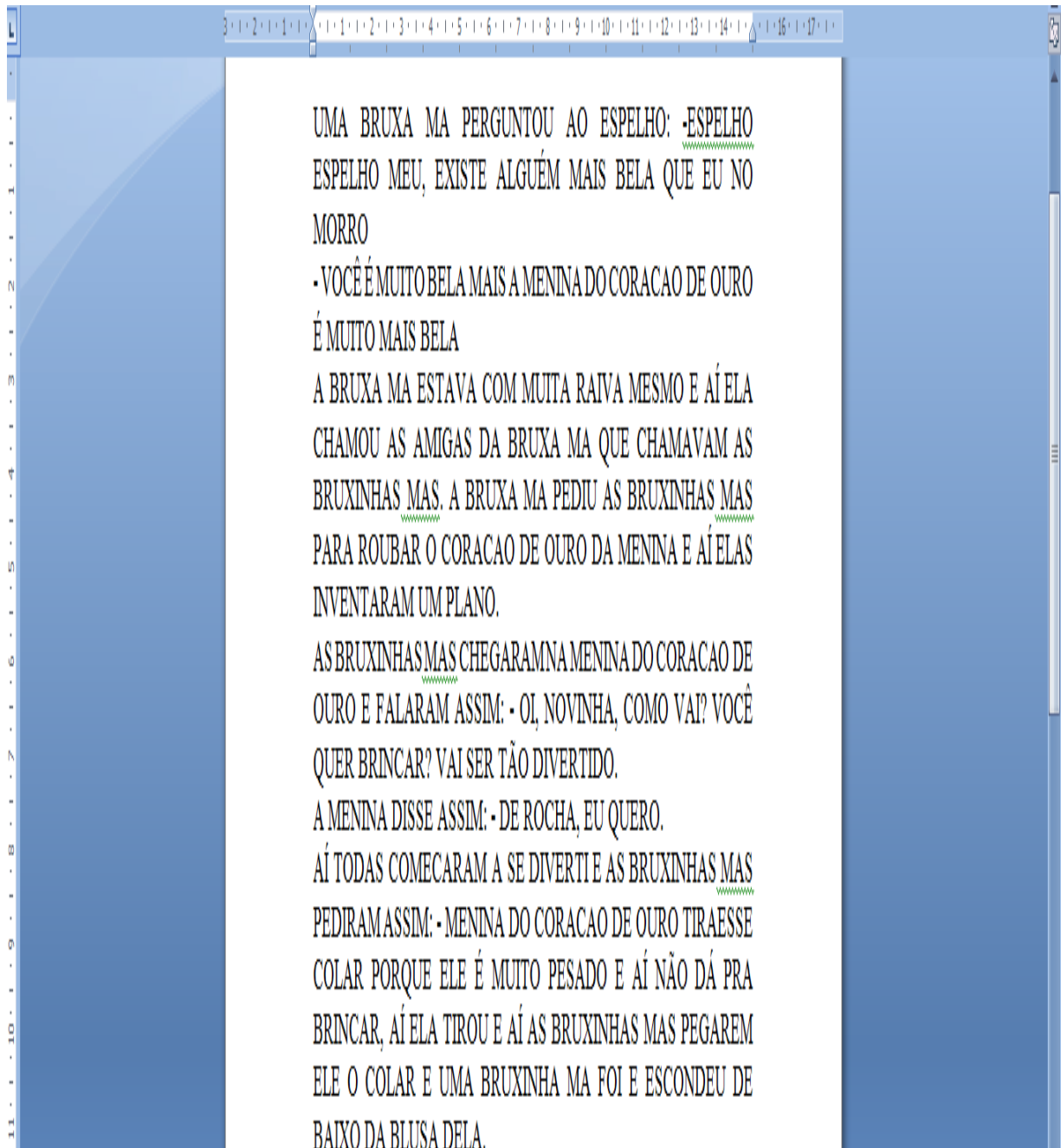
PO-CO-DO-DE-SE-IO

MAGALI: EU QUERO UM TANTO DE DOCE.

PO-CO-DO-DE-SE-JO



ANEXO VI



BIAU DA BLUSA DELA.

A MENINA DO CORACAO DE OURO FALOU: - CADE O MEU COLAR? AH NAO EU NAO VOUSER A MENINA MAIS BONITA DO MORRO.

AS BRUXINHAS BOAS QUE ERA AMIGAS DA MENINA DO CORACAO DE OURO DESCOBRIRAM QUEM ESTAVA COM O COLAR E DISSE: - DEVOLVE O COLAR PRA MENINA. SE VOCES DEVOLVER ELA VAIFICAR AMIGA DE VOCÊS E VOCES VAI SER DO GRUPO DELA E ELA VAI PROTEGER VOCES.

AS BRUXINHAS MAS DEVOLVERAM O COLAR PRA MENINA E ABRUXA MA FICOU SOZINHA E ELA TEVE QUE VARRER O MORRO E TIRAR O LIXO TODO PRA APRENDER A NAO FAZER MAU AS PESSOAS.

ANEXO VII

The image shows a screenshot of the Microsoft Word interface. The title bar at the top reads 'ANEXO VII'. The ribbon includes 'ARQUIVO', 'PÁGINA INICIAL', 'INSERIR', 'DESIGN', 'LAYOUT DA PÁGINA', 'REFERÊNCIAS', 'CORRESPONDÊNCIAS', 'REVISÃO', and 'EXIBIÇÃO'. The 'PÁGINA INICIAL' ribbon is active, showing options for Font, Paragraph, and Styles. The document content is as follows:

A MULHER DOIDA

A MULHER DOIDA MORA AQUI NO MORRO E ELA NÃO TEM NOME E POR ISSO ELA SE CHAMA SÓ MULHER DOIDA. TODO MUNDO QUIASE RESPEITA ELA. ELA TEM MANIA DE FALAR SOZINHA MAS A VERDADE QUE NINGUÉM SABE SÓ EU SEI É QUE ELA NÃO FALA SOZINHA NÃO. ELA FALA COM OS FANTASMAS DE GENTE QUE JÁ MORRERAM. ENTÃO DOIDO É QUE NÃO ACREDITA NOS FANTASMAS.

EU SEI DISSO PORQUE UM DIA EU ESTAVA PASSEANDO PERTO DELA AÍ UNS MENINOS COMEÇARAM A RIR DELA E DISSERAM ASSIM. - SUA DOIDA, VAI PARA O HOSPITAL DE DOIDOS! E EU FUI FALAR PARA ELES E DISSE ASSIM: PARA SEUS MENINOS. TEM QUE RESPEITAR TODO MUNDO. ELES ME XINGARAM E FORAM EMBORA. ELA OLHOU PARA MIM E EU ATÉ FIQUEI COM UM POUCO DE MEDO E ELA DISSE ASSIM: VOCE NÃO ESTÁ VENDO AQUI NÃO. EU DISSE NÃO. ELA DISSE QUE ERA O FANTASMA DA MÃE DELA. QUE CADA DIA UM FANTASMA CONVERSAVA COM ELA. MAS QUE A MAE DELA NÃO SAIA DE PERTO DELA.


ELA DISSE QUE A MÃE DELA DISSE QUE EU ERA UMA MENINA BONITA. EU DISSE OBRIGADA, MÃE DA SENHORA. A MULHER DOIDA DISSE QUE É DOIDO QUE NÃO VÊ FANTASMA. EU ACHEI ENGRAÇADO, PORQUE EU ACHO QUE SOU DOIDA. EU PERGUNTEI O NOME DELA E ELA DISSE QUE NÃO TINHA NOME MAS QUE O FANTASMA TINHA LOURDINHA.

QUANDO E EU VEJO A MULHER DOIDA QUE NÃO É DOIDA EU DIGO OI E MANDO UM ABRAÇO PARA A LOURDINHA. ELA SEMPRE DÁ UM SORRISO PRA MIM. EU NÃO CONSIGO VER A LOURDINHA MAS EU SEI QUE ELA EXISTE. QUANDO EU CONSEGUIR VER A LOURDINHA, EU VOU DEIXAR DE SER A MENINA DOIDA.

ANEXO VIII

← → ↻ matheuscomh.blogspot.com.br/p/sobre.html

Sobre




Criado em dezembro de 2011, Mentis Velhas foi excluído e depois recuperado para tomar o lugar do meu antigo blog (<http://matheusmarley.blogspot.com/>).

O meu antigo blog mudou para esse por dois motivos, um deles é que eu já queria mudar o URL, pois não era das melhores para as pessoas lembrarem. O outro é que eu usei o Mentis Velhas para editar o layout, eu gostei, ambas as coisas se cruzaram, houve o troca.

A princípio esse blog tinha objetivo de exibir poemas inspirado em imagens, mas não foi uma ideia que vingou.


Com o tempo fui aumentando o conteúdo, antes eram só poemas, agora textos gerais, fotos e



Participar deste site

Google Friend Connect

Membros (141) [Mais](#)



Já é um membro? [Fazer login](#)

FANPAGE

Matheus com H

✓ Curtir Você curtiu isso.

ANEXO IX

← → C www.matheuscomh.blogspot.com.br

14 janeiro 2014

FIC e Museu Abílio Barreto

O FIC (Festival Internacional de Corais) em Belo Horizonte é o festival no qual corais de todo o Brasil e de fora se apresentam. Ele acontece todo ano. Como eu já me apresentei nele dois anos seguidos (2011/12), eu fui assistir. Não faço mais parte do coral. O último festival aconteceu no **Museu Abílio Barreto** um local aqui em BH pelo qual tenho uma certa afinidade. É um museu, mas não é museu qualquer. É um museu que remete os **tempos antigos de Belo Horizonte**. Ou como eu gosto de dizer, os tempos Vintage. Eu amo minha cidade mais que qualquer outra e moro de saudade daquilo que não vivi. (só olhar o layout do blog que isso se torna perceptível).



ANEXO X

← → matheuscomh.blogspot.com.br/search?updated-max=2012-05-20T07:32:00-07:00&max-results=4&start=8&by-date=false

08 maio 2012


Capitães da Areia

Ei, gente, alguém aí já leu o livro *Capitães da Areia*? Hoje falei um pouco sobre esse livro!

Capitães da Areia é um livro do famoso escritor brasileiro Jorge Amado.



matheuscomiblogspot.com.br/search?updated-max=2012-05-20T07:32:00-07:00&max-results=4&start=8&by-date=false



P.S: Ignorem o bigode. Era minha mania de editar a imagem...

Sua história se passa no Bahia na década de 20 e é vivida por um grupo de meninos de rua. As histórias vividas por essas crianças, que se chamam de **homens**, não são como as que vemos na TV ou em filmes, pessoas pedindo esmola e às vezes assaltando quem passa nas ruas... Eles vivem ao extremo, seus atos extraordinários giram em torno de **furtos, estupros, "missões" de infiltração, jogos de baralho e dinheiro** e outros absurdos que, talvez, sejam até piores.

Suas práticas têm uma explicação: o **abandono social**. Eles precisavam de uma forma de sobreviver e foram essas as maneiras que encontraram, mesmo não sendo as mais adequadas.

Tudo contado pelas palavras do Jorge Amado, recebe um toque de magia e de apreciação.

É um livro com a leitura muito densa, há de se saber, entretanto é uma história muito linda. Além das "proezas" cometidas pelos Capibães da Areia, eles também vivem **histórias de amor, provas de amizade** e em uma parte do livro, provam que, mesmo se chamando de homens, **são apenas crianças carentes e inocentes**.

Eu, de fato recomendo a leitura e aprovo! Mas recomendo àqueles que se entregam de coração aos livros e estão dispostos a se emocionarem. Paciência também conta, afinal são três partes divididas em quase 300 páginas.

Um grande abraço pra vocês e espero que se animem a ler. Se alguém já leu, que tal me dizer o que achou?

ANEXO XI

O
ódio
é quente.
O ódio ali-
menta. Coi-
sa que não se
ostenta. É para
si mesmo.
A vingança
você comerá
quando o
prato esfriar.
Quer que a
pessoa sofra?
Mate-a com a lâmina e
deixe-a sangrando até
que morra. Todo aque-
le que entra
no seu ca-
minho, mate.
Se achar que
precisa de
ajuda, peça.
Mas lembre-se:
Vingança é coisa

SUA

Aplicativos Prefeitura de Belo H... Hotmail Entrar G1 - O portal de noti... Facebook Home - Dropbox MEMORIAL DAS ATI... UFMG Extensão: Ace... TURMA 08 2013 » Outros favoritos

Tweet 0 Follow Share YouTube 0 0

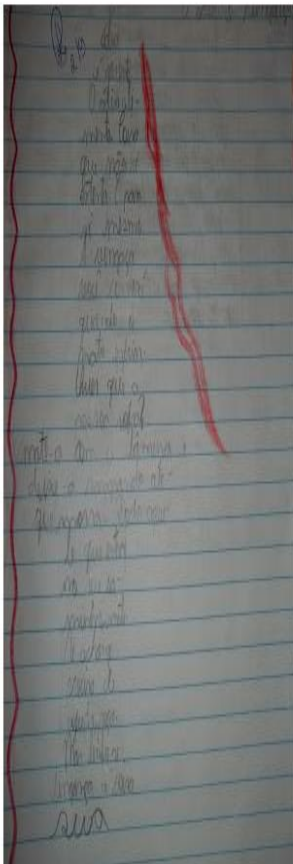
13:45
17/09/2013

..Mentes Velhas: Textos x

mentesvelhas.blogspot.com.br/search/label/Textos

Aplicativos Prefeitura de Belo H... Hotmail Entrar G1 - O portal de noti... Facebook Home - Dropbox MEMORIAL DAS ATI... UFMG Extensão: Ace... TURMA 08 2013 » Outros favoritos

SUA



(imagem da poesia escrita, minha foto)

4.bp.blogspot.com/-SbYKQeK8_2g/TQ_vdPgXk9I/AAAAAAAAAwk/S3KpaV3Srk/s1600/Imagem+2491567.jpg

Tweet 0 Follow Share YouTube Dribbble DeviantArt

13:36 17/09/2013

APÊNDICES

APÊNDICE 01: Questões propostas pela entrevista semiestruturada

- 1) Nome completo, idade, nível de escolaridade, profissão.
- 2) Escolaridade materna e paterna.
- 3) Quem vive com você em casa?
- 4) Quem é mais próximo de você em casa?
- 5) Como ocorreu sua vinda para o Morro do Papagaio?
- 6) Profissão materna, paterna e filiais.
- 7) Existe material escrito em casa? Quais? Onde?
- 8) Você traz materiais escritos para a casa? De onde?
- 9) Como é sua rotina diária?
- 10) O que você faz em momentos de lazer?
- 11) Que ambientes você frequenta fora de sua casa?
- 12) Por que você frequenta esses ambientes?
- 13) Há materiais escritos nesses ambientes?
- 14) Você produz alguma coisa, escrita ou oral, nesses ambientes?
- 15) De quem você é mais próximo nesses ambientes?
- 16) Uma atividade que você faz por prazer.
- 17) Uma atividade que você não gosta de fazer.
- 18) Como é sua vida na escola?
- 19) Você se lembra de um momento importante na sua infância na escola?
- 20) Você se lembra de um momento importante na sua infância fora da escola?
- 21) Você se lembra de quando começou a ler e a escrever?
- 22) Com qual frequência você lê ou escreve?
- 23) O que você lê ou escreve?
- 24) Por que você lê ou escreve?
- 25) Você ouve música, vê filmes?
- 26) Você vê alguma diferença entre uma notícia de jornal e um livro de histórias?
- 27) Você vê alguma diferença entre um noticiário na TV e um filme?
- 28) Você usa computador? Para quê?
- 29) Qual foi o último livro que você leu, o último filme que você viu ou o último texto que você escreveu?
- 30) Quem indicou esse livro, filme para você? Alguém leu o seu texto?

APÊNDICE 02: Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

Prezado(a) participante de pesquisa:

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa “Educação e Linguagem” e venho por meio deste convidá-lo para participar de minha pesquisa.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como objetivo conhecer e analisar as práticas sociais de leitura literária de famílias de camadas populares e compreender os significados que esses participantes atribuem à literatura em seu cotidiano social. É meu interesse, ainda, apreender os diversos aspectos que circundam a leitura literária, tais como, identificar relações entre a história individual dos membros das famílias pesquisadas e os modos de apropriação literária por parte desses participantes; identificar quais instituições socializadoras foram significativas na relação dos participantes com a literatura; e analisar as escolhas, a frequência e os modos de leitura literária dos participantes.

Por meio deste documento, peço sua autorização para observá-lo em seu dia a dia e gravar conversas informais e entrevistas que sejam de interesse da pesquisa. Gostaria também de lhe pedir a autorização para que os trabalhos realizados por você na página de *Word* e no blog sejam vinculados ao trabalho final de doutorado. Na oportunidade, gostaríamos de esclarecer que a pesquisa não oferece riscos para nenhum dos participantes envolvidos e as observações e fotografias não oferecem quaisquer riscos para as participantes e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. **Entretanto, segundo a Resolução 196/96, toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos (mesmo que relacionados ao desconforto de ser filmado ou ter uma entrevista gravada).**

Ressaltamos que essa pesquisa trará benefícios para a educação pública brasileira, pois se propõe a conhecer, especificamente, as práticas sociais de leitura literária. Na universidade, tem-se interesse em discutir as tensões relativas à influência de diferentes instituições na formação de leitores literários.

A permanência no local de pesquisa se estenderá de julho até dezembro de 2013 e o acompanhamento da pesquisa será feito pela professora Dra. Maria Lúcia Castanheira.

Todo o material coletado - fitas de áudio e notas de campo - será utilizado somente para fins dessa pesquisa e arquivado no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE/FAE/UFMG, pelo tempo necessário para análise dos dados e, também, após a análise dos dados e a defesa da tese, sendo a identidade dos participantes, mantida em sigilo, de modo a garantir o anonimato desses indivíduos. Ressalto que somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a essas informações.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente *Termo de Livre Consentimento* e informo que você tem pleno direito de recusar a assinar o presente termo, isto é, é de seu direito recusar a sua participação na pesquisa. Além disso, é de seu direito também recusar-se a autorizar que suas entrevistas sejam gravadas em áudio. A sua recusa não terá qualquer tipo de consequência negativa: nem para você, nem para a sua família.

Além disso, enfatizo que você tem o direito de desistir da participação da pesquisa em qualquer etapa do processo.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

Virgínia de Souza Avila Oliveira
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sublinha Educação e Linguagem

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira
Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sublinha Educação e Linguagem

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõem.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

ENDEREÇOS PARA CONTATOS:**PESQUISADOR RESPONSÁVEL-ALUNA: Virgínia de Souza Avila Oliveira**

Tel.: (31) 32431219/ 91429503

E-mail: virginiaavilaoliveira@yahoo.com.br

PESQUISADOR RESPONSÁVEL-ORIENTADORA: Maria Lúcia Castanheira

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)

Faculdade de Educação/ UFMG - Brasil

Tel.: 55 xx (31) 3409 6223/ (31) 3409 6223

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE/UFMG

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE - Avenida Antônio Carlos, 6.627

Pampulha - CEP: 31270-901 - Tel.: (31) 3409-6211

COEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Avenida Antônio Carlos, 6.627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - sala 2005 Campus Pampulha

Belo Horizonte, M.G. - Brasil CEP: 31270-901 - Tel.: (31) 3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE 03: Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

Senhores pais e/ou responsáveis pelo participante de pesquisa em idade de 10 a 17 anos:

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa “Educação e Linguagem” e venho por meio deste pedir sua autorização para que seu filho participe de minha pesquisa.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como objetivo conhecer e analisar as práticas sociais de leitura literária de famílias de camadas populares e compreender os significados que esses participantes atribuem à literatura em seu cotidiano social. É meu interesse, ainda, apreender os diversos aspectos que circundam a leitura literária, tais como, identificar relações entre a história individual dos membros das famílias pesquisadas e os modos de apropriação literária por parte desses participantes; identificar quais instituições socializadoras

foram significativas na relação dos participantes com a literatura; e analisar as escolhas, a frequência e os modos de leitura literária dos participantes.

Por meio deste documento, peço sua autorização para observar seu filho no cotidiano familiar e para gravar conversas informais e entrevistas que sejam de interesse da pesquisa. Gostaria também de lhe pedir a autorização para que os trabalhos realizados por seu filho(a) na página de *Word* e o *blog* criado por seu filho(a) sejam vinculados ao trabalho final do doutorado. Na oportunidade, gostaríamos de esclarecer que a pesquisa não oferece riscos para nenhum dos participantes envolvidos e as observações e fotografias não oferecem quaisquer riscos para as participantes e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. **Entretanto, segundo a Resolução 196/96, toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos (mesmo que relacionados ao desconforto de ser filmado ou ter uma entrevista gravada).**

Ressaltamos que essa pesquisa trará benefícios para a educação pública brasileira, pois se propõe a conhecer, especificamente, as práticas sociais de leitura literária. Na universidade, tem-se interesse em discutir as tensões relativas à influência de diferentes instituições na formação de leitores literários.

A permanência no local de pesquisa se estenderá de julho até dezembro de 2013 e o acompanhamento da pesquisa será feito pela professora Dra. Maria Lúcia Castanheira.

Todo o material coletado - fitas de áudio e notas de campo - será utilizado somente para fins dessa pesquisa e arquivado no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE/FAE/UFMG, pelo tempo necessário para análise dos dados e, também, após a análise dos dados e a defesa da tese, sendo a identidade dos participantes, mantida em sigilo, de modo a garantir o anonimato desses indivíduos. Ressalto que somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a essas informações.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente *Termo de Livre Consentimento* e informo que o (a) senhor (a) tem pleno direito de recusar a assinar o presente termo, isto é, recusar-se a autorizar o seu (sua) filho (a) de participar da pesquisa. Além disso, é de seu direito recusar-se a autorizar que seu (sua) filho (a) tenha as entrevistas gravadas em áudio. A sua recusa não terá qualquer consequência negativa: nem para a o (a) senhor (a), nem para a sua família.

Além disso, enfatizo que o (a) senhor (a) tem o direito de desistir dessa autorização em qualquer etapa do processo, impedindo que seu (sua) filho (a) continue a participar da pesquisa.

Na expectativa de contar com sua autorização, agradeço antecipadamente.

Virgínia de Souza Avila Oliveira
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sublinha Educação e Linguagem

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira
Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sublinha Educação e Linguagem

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõem.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

ENDEREÇOS PARA CONTATOS:

PESQUISADOR RESPONSÁVEL-ALUNA: Virgínia de Souza Avila Oliveira

Tel.: (31) 32431219/ 91429503

E-mail: virginiaavilaoliveira@yahoo.com.br

PESQUISADOR RESPONSÁVEL-ORIENTADORA: Maria Lúcia Castanheira

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)

Faculdade de Educação/ UFMG - Brasil

Tel.: 55 xx (31) 3409 6223/ (31) 3409 6223

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE/UFMG

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE - Avenida Antônio Carlos, 6.627

Pampulha - CEP: 31270-901 - Tel. (31) 3409-6211

COEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Avenida Antônio Carlos, 6.627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - sala 2005 Campus

Pampulha

Belo Horizonte, M.G. - Brasil CEP: 31270-901 - Tel.: (31) 3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE 04: Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

Prezado(a) participante de pesquisa em idade de 10 a 17 anos:

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa “Educação e Linguagem” e venho por meio deste convidá-lo para participar de minha pesquisa.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como objetivo conhecer e analisar as práticas sociais de leitura literária de famílias de camadas populares e compreender os significados que esses participantes atribuem à literatura em seu cotidiano social. É meu interesse, ainda, apreender os diversos aspectos que circundam a leitura literária, tais como, identificar relações entre a história individual dos membros das famílias pesquisadas e os modos de apropriação literária por parte desses participantes, identificar quais instituições socializadoras foram significativas na relação dos participantes com a literatura e analisar as escolhas, a frequência e os modos de leitura literária dos participantes.

Por meio deste documento, peço sua autorização para observá-lo em seu dia a dia e gravar conversas informais e entrevistas que sejam de interesse da pesquisa. Gostaria também de lhe pedir a autorização para que os trabalhos realizados por você na página de *Word* e/ou o *blog* criado por você sejam vinculado no trabalho final do doutorado. Na oportunidade, gostaríamos de esclarecer que a pesquisa não oferece riscos para nenhum dos participantes envolvidos e as observações e fotografias não oferecem quaisquer riscos para as participantes e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. **Entretanto, segundo a Resolução 196/96, toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos (mesmo que relacionados ao desconforto de ser filmado ou ter uma entrevista gravada).**

Ressaltamos que essa pesquisa trará benefícios para a educação pública brasileira, pois se propõe a conhecer, especificamente, as práticas sociais de leitura literária. Na universidade, tem-se interesse em discutir as tensões relativas à influência de diferentes instituições na formação de leitores literários.

A permanência no local de pesquisa se estenderá de julho até dezembro de 2013 e o acompanhamento da pesquisa será feito pela professora Dra. Maria Lúcia Castanheira.

Todo o material coletado - fitas de áudio e notas de campo - será utilizado somente para fins dessa pesquisa e arquivado no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE/FAE/UFMG, pelo tempo necessário para análise dos dados e, também, após a análise dos dados e a defesa da tese, sendo a identidade dos participantes, mantida em sigilo, de modo a garantir o anonimato desses indivíduos. Ressalto que somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a essas informações.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente *Termo de Livre Consentimento* e informo que você tem pleno direito de recusar a assinar o presente termo, isto é, é de seu direito recusar a sua participação na pesquisa. Além disso, é de seu direito também recusar-se a autorizar que suas entrevistas sejam gravadas em áudio. A sua recusa não terá qualquer tipo de consequência negativa: nem para você, nem para a sua família.

Além disso, enfatizo que você tem o direito de desistir da participação da pesquisa em qualquer etapa do processo.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

Virgínia de Souza Avila Oliveira
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sublinha Educação e Linguagem

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira
Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sublinha Educação e Linguagem

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõem.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

ENDEREÇOS PARA CONTATOS:

PESQUISADOR RESPONSÁVEL-ALUNA: Virgínia de Souza Avila Oliveira

Tel.: (31) 32431219/ 91429503

E--mail: virginiaavilaoliveira@yahoo.com.br

PESQUISADOR RESPONSÁVEL-ORIENTADORA: Maria Lúcia Castanheira

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)

Faculdade de Educação/ UFMG - Brasil

Tel.: 55 xx (31) 3409 6223/31 3409 6223

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE/UFMG

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE - Avenida Antônio Carlos, 6.627

Pampulha - CEP: 31270-901 - Tel.: (31) 3409-6211

COEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Avenida Antônio Carlos, 6.627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - sala 2005 Campus

Pampulha

Belo Horizonte, M.G. - Brasil CEP: 31270-901 - Tel.: (31) 3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE 05: Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

Prezado(a) diretor(a) da escola _____:

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa

“Educação e Linguagem” e venho por meio deste convidá-lo para participar de minha pesquisa.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como objetivo conhecer e analisar as práticas sociais de leitura literária de famílias de camadas populares e compreender os significados que esses participantes atribuem à literatura em seu cotidiano social. É meu interesse, ainda, apreender os diversos aspectos que circundam a leitura literária, tais como, identificar relações entre a história individual dos membros das famílias pesquisadas e os modos de apropriação literária por parte desses participantes; identificar quais instituições socializadoras foram significativas na relação dos participantes com a literatura; e analisar as escolhas, a frequência e os modos de leitura literária dos participantes.

Por meio deste documento, peço sua autorização para observá-lo em seu dia a dia e gravar conversas informais e entrevistas que sejam de interesse da pesquisa. Gostaria também de lhe pedir a autorização para que os trabalhos realizados por você na página de *Word* e/ou o *blog* criado por você sejam vinculados ao trabalho final de doutorado. Na oportunidade, gostaríamos de esclarecer que a pesquisa não oferece riscos para nenhum dos participantes envolvidos e as observações e fotografias não oferecem quaisquer riscos para as participantes e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. **Entretanto, segundo a Resolução 196/96, toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos (mesmo que relacionados ao desconforto de ser filmado ou ter uma entrevista gravada).**

Ressaltamos que essa pesquisa trará benefícios para a educação pública brasileira, pois se propõe a conhecer, especificamente, as práticas sociais de leitura literária. Na universidade, tem-se interesse em discutir as tensões relativas à influência de diferentes instituições na formação de leitores literários.

A permanência no local de pesquisa se estenderá de julho até dezembro de 2013 e o acompanhamento da pesquisa será feito pela professora Dra. Maria Lúcia Castanheira.

Todo o material coletado - fitas de áudio e notas de campo - será utilizado somente para fins dessa pesquisa e arquivado no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE/FAE/UFMG, pelo tempo necessário para análise dos dados e, também, após a análise dos dados e a defesa da tese, sendo a identidade dos participantes, mantida em sigilo, de modo a garantir o anonimato desses indivíduos. Ressalto que somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a essas informações.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente *Termo de Livre Consentimento* e informo que você tem pleno direito de recusar a assinar o presente termo, isto é, é de seu direito recusar a sua participação na pesquisa. Além disso, é de seu direito também recusar-se a autorizar que suas entrevistas sejam gravadas em áudio. A sua recusa não terá qualquer tipo de consequência negativa: nem para você, nem para a sua família.

Além disso, enfatizo que você tem o direito de desistir da participação da pesquisa em qualquer etapa do processo.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

Virgínia de Souza Avila Oliveira
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sublinha Educação e Linguagem

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira
Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sublinha Educação e Linguagem

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõem.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

ENDEREÇOS PARA CONTATOS:

PESQUISADOR RESPONSÁVEL-ALUNA: Virgínia de Souza Avila Oliveira

Tel.: (31) 32431219/ 91429503

E-mail: virginiaavilaoliveira@yahoo.com.br

PESQUISADOR RESPONSÁVEL-ORIENTADORA: Maria Lúcia Castanheira

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)

Faculdade de Educação/ UFMG - Brasil

Tel.: 55 xx (31) 3409 6223/ (31) 3409 6223

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE/UFMG

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE - Avenida Antônio Carlos, 6.627

Pampulha - CEP: 31270-901 - Tel. (31) 3409-6211

COEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Avenida Antônio Carlos, 6.627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - sala 2005 Campus

Pampulha

Belo Horizonte, M.G. - Brasil CEP: 31270-901 - Tel.: (31) 3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE 05: Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

Prezado(a) Professor(a):

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa “Educação e Linguagem” e venho por meio deste convidá-lo(a) para participar de minha pesquisa.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como objetivo conhecer e analisar as práticas sociais de leitura literária de famílias de camadas populares e compreender os significados que esses participantes atribuem à literatura em seu cotidiano social. É meu interesse, ainda, apreender os diversos aspectos que circundam a leitura literária, tais como, identificar relações entre a história individual dos membros das famílias pesquisadas e os modos de apropriação literária por parte desses participantes; identificar quais instituições socializadoras foram significativas na relação dos participantes com a literatura; e analisar as escolhas, a frequência e os modos de leitura literária dos participantes.

Por meio deste documento, peço sua autorização para observá-lo em seu dia a dia e gravar conversas informais e entrevistas que sejam de interesse da pesquisa. Gostaria também de lhe pedir a autorização para que os trabalhos realizados por você na página de *Word* e/ou o *blog* criado por você sejam vinculados ao trabalho final do doutorado. Na oportunidade,

gostaríamos de esclarecer que a pesquisa não oferece riscos para nenhum dos participantes envolvidos e as observações e fotografias não oferecem quaisquer riscos para as participantes e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. **Entretanto, segundo a Resolução 196/96, toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos (mesmo que relacionados ao desconforto de ser filmado ou ter uma entrevista gravada).**

Ressaltamos que essa pesquisa trará benefícios para a educação pública brasileira, pois se propõe a conhecer, especificamente, as práticas sociais de leitura literária. Na universidade, tem-se interesse em discutir as tensões relativas à influência de diferentes instituições na formação de leitores literários.

A permanência no local de pesquisa se estenderá de julho até dezembro de 2013 e o acompanhamento da pesquisa será feito pela professora Dra. Maria Lúcia Castanheira.

Todo o material coletado - fitas de áudio e notas de campo - será utilizado somente para fins dessa pesquisa e arquivado no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE/FAE/UFMG, pelo tempo necessário para análise dos dados e, também, após a análise dos dados e a defesa da tese, sendo a identidade dos participantes, mantida em sigilo, de modo a garantir o anonimato desses indivíduos. Ressalto que somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a essas informações.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente *Termo de Livre Consentimento* e informo que você tem pleno direito de recusar-se a assinar o presente termo, isto é, é de seu direito recusar a sua participação na pesquisa. Além disso, é de seu direito também recusar-se a autorizar que suas entrevistas sejam gravadas em áudio. A sua recusa não terá qualquer tipo de consequência negativa: nem para você, nem para a sua família.

Além disso, enfatizo que você tem o direito de desistir da participação da pesquisa em qualquer etapa do processo.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sublinha Educação e Linguagem

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira
Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sublinha Educação e Linguagem

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõem.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

ENDEREÇOS PARA CONTATOS:

PESQUISADOR RESPONSÁVEL-ALUNA: Virgínia de Souza Avila Oliveira

Tel.: (31) 32431219/ 91429503

E-mail: virginiaavilaoliveira@yahoo.com.br

PESQUISADOR RESPONSÁVEL-ORIENTADORA: Maria Lúcia Castanheira

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)

Faculdade de Educação/ UFMG - Brasil

Tel.: 55 xx (31) 3409 6223/ (31) 3409 6223

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAE/UFMG

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE - Avenida Antônio Carlos, 6.627

Pampulha - CEP: 31270-901 - Tel.: (31) 3409-6211

COEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Avenida Antônio Carlos, 6.627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - sala 2005 Campus
Pampulha

Belo Horizonte, M.G. - Brasil CEP: 31270-901- Tel.: (31) 3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br