

PRISCILA LANA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA TRAJETÓRIA  
DE JOVENS ADULTOS DE CAMADAS POPULARES**

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2008

PRISCILA LANA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA TRAJETÓRIA  
DE JOVENS ADULTOS DE CAMADAS POPULARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lucia Castanheira

Linha de Pesquisa: Espaços Educativos, Produção e Apropriação de Conhecimentos

Sublinha: Educação e Linguagem

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2008

Dissertação defendida em 17 de outubro de 2008.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Maria Lucia Castanheira (FaE - UFMG) - Orientadora

---

Profa. Dra. Francisca Pereira Maciel (FaE - UFMG)

---

Profa. Dra. Delaine Cafiero (FALE - UFMG)

## AGRADECIMENTOS

Eu me recordo do primeiro livro que meu pai comprou para mim. Era um livro de colorir, não de leitura, parecia muito com aqueles cadernos de cartografia que se usavam nas aulas de Educação Artística para desenhar. Eu adorei. Foi delicioso, ao recebê-lo, sentir aquele cheirinho de quando se abre um livro novo pela primeira vez. Com essa recordação associada à experiência de pesquisa que vivenciei a partir deste trabalho, destaco o quanto os sentimentos permeiam as relações estabelecidas com a leitura e a escrita.

Ao pensar nessas duas palavras: sentimentos e leitura, lembro-me de meus pais. Eles são os responsáveis pela concretização de um sonho, se, assim, posso dizer, já que não me recordo de um dia ter tido a ousadia de sonhar em produzir uma dissertação de mestrado. Eles são, então, responsáveis por eu ter construído esta realidade. Meu pai, pelo primeiro lápis, as primeiras letras, por me ensinar a olhar as horas, pelas minhas mais significativas práticas de letramento. Minha mãe, pelo primeiro penteado para ir à escola, a comidinha gostosa e pela preocupação, aquele rostinho apreensivo com receio de atrapalhar o meu trabalho e sempre querendo saber como estavam andando as coisas. Obrigada, vocês são os meus anjos.

Agradeço aos meus irmãos, Patrícia, Paula, Gisele, Luis e Luciano, as escutas. A família Lana é muito linda.

Aos amigos de longas datas, Dalila, Adilsa, Edson, Luis, obrigada pelo olhar de admiração.

Aos amigos mais recentes, aos companheiros da graduação, e, especialmente, Osana, Cristina, Maristela, Aguinaldo, Eustáquio, Lêda, Jurandir, Giane, Nora, Elânia Oliveira, Luzeni, obrigada pelos diálogos, dicas, paciência, leituras, apoio e elogios que estarão para sempre em minha memória.

Aos amigos da equipe de trabalho da UMEI, Marta Nair Monteiro, vocês vibraram, torceram e demonstraram, durante todo tempo, confiança e admiração pelo meu trabalho, sou muito feliz em participar dessa equipe. Agradeço a alguém especial e de fundamental importância em minha formação como Educadora Infantil, Ana Cláudia, nunca vou me esquecer de seu olhar de admiração, suas palavras de incentivo.

Agradeço o companheirismo a minhas colegas de mestrado, Elânia Diniz, Sara, Mel, Érika, Solange, nossas viagens foram demais!

Obrigada a alguém que está muito longe, mas que tenho certeza de que está cada dia mais perto do meu coração, eu sei que você acreditou e torceu por mim.

Obrigada à Flávia Almeida a revisão da escrita, suas leituras atenciosas e contribuições valiosas.

Aos professores que estiveram em minha caminhada recentemente, sem suas orientações, eu não chegaria aqui, Francisca Maciel e Isabel Frade, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço à Joani o ensino da língua francesa, foi emocionante conhecer você.

Agradeço a contribuição a todas as pessoas do bairro Palmares que participaram da pesquisa, obrigada pela forma com que vocês me receberam em suas casas, abriram seus corações, obrigada por confiarem a mim suas histórias, em especial, a Marcos Pereira, Cassiano Braga, Grazielle Gregório e Elaine Cristina.

A alguém que entrou em minha vida de uma maneira surpreendente, alguém a quem sempre admirei, sem mesmo conhecê-la pessoalmente, e, agora, admiro ainda mais por sua generosidade, obrigada, Magda Soares.

E como agradecer àquela que foi a idealizadora deste trabalho, que me deu de presente o poder de acreditar na construção desse sonho e que orientou de forma humana, generosa e compreensiva a realização deste? Foi maravilhoso conhecer e conviver com você Lalu. Você é uma pessoa verdadeira, sensível e atenta a detalhes, alguém que valoriza acima de tudo o ser humano. Obrigada!

Eu sei que de algum lugar, Você, cuida de mim, restabelece minhas forças e me constitui um ser humano cada dia melhor, amém.

## RESUMO

Na década de oitenta do século recém-findado, na qual o movimento do campo acadêmico na educação discutia amplamente as questões sobre o fracasso escolar, surgiu, no cenário educacional, novos conceitos que têm por objetivo quebrar velhos paradigmas. Um deles responsabilizava, em particular, a criança, sua família e o meio social em que vivem pelo fracasso escolar, de modo específico, nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse cenário educacional, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem etnográfica que investigou o lugar da escrita na vida de crianças de camadas populares, imediatamente anterior e posterior à entrada dessas crianças na escola (CASTANHEIRA, 1991). Essa pesquisa identificou práticas significativas de leitura e de escrita, constituídas no meio familiar dessas crianças, práticas, estas, desconsideradas, quando da entrada das crianças na instituição escolar.

Passados cerca de vinte anos em relação à pesquisa citada, apresento neste trabalho um estudo que investigou qual futuro tiveram aquelas crianças, hoje, jovens adultos. O objetivo deste estudo foi compreender a relação desses jovens, pertencentes a camadas populares, com a escrita, contrastando dois momentos de suas vidas: a infância e os primeiros anos da vida adulta. Busquei elementos das experiências de vida desses jovens, a fim de entender quais relações estabelecem com a escrita e quais significados atribuem às suas práticas de letramento. Identifiquei práticas de letramento escolares e não escolares, constitutivas da interação com a escrita ao longo do período entre a infância e a vida adulta desses sujeitos. As concepções teóricas e metodológicas adotadas nesta pesquisa são de abordagem etnográfica, a partir das reflexões de (GREEN, 2005; CASTANHEIRA, 1991, 2004; HEATH, 1983; LAHIRE, 1997; MOLL, 1992; STREET, 1995) e perpassam pelas discussões do campo da Linguagem e da Sociologia baseado nos trabalhos de (SOARES, 2001; BOURDIEU, 1995).

Constatei que os jovens investigados utilizam a leitura e a escrita em diversos espaços sociais, tais como: família, trabalho, igreja, escola, e que tais espaços influenciaram suas práticas de letramento. Quanto aos significados, todos se consideram leitores, realizando práticas de letramento em todos os contextos em que convivem socialmente, ponderam também que a leitura e a escrita são elementos fundamentais de interação na sociedade. Além disso, observei que as práticas de letramento estão nas ações de ordem mais funcional do que prazerosa.

**Palavras-chave:** Letramento, Camadas Populares, Etnografia.

### ABSTRACT

In the 80s of the last century, the academic field discussed the issue on schooling failure. Then new concepts appeared in order to break old paradigms. Among those paradigms there was the belief that the child, the family and the social means were responsible for the schooling failure, specifically in the reading and writing processes of learning. At this educational set, an ethnographic research inquired the importance of writing through the life of the children living with their low income families, just before and after their arrival at school (Castanheira, 1991). This research identified significant practices of reading and writing – formed within the family means – that were disregarded when children arrived at school.

After twenty years, I present this study reporting those children's future, who are young adults nowadays. The main is to understand how these young adults relate to writing by contrasting two moments in their lives: the childhood and the beginning of adult life. I searched for their experiences of life to know which meaning they assign to their practices of literacy, by identifying them – both at school and everywhere – so as to perceive how they have employed the writing action throughout childhood and adult life. The theoretical and methodological concepts are from an ethnographic approach and pass through discussions on Language and Sociology.

I have noticed that those young people use the reading and the writing in several social places, such as: family, work, church, school. Furthermore, these spaces have influenced their literacy practices in a more operative than pleasurable way. Everyone thinks of being readers and they also consider reading and writing as fundamental elements to interact among others.

**Key-words:** Literacy – Low income people - Ethnography

## SUMÁRIO

Introdução.....	9
Capítulo I - O estudo e seu contexto histórico e conceitual.....	19
1.1. Fracasso escolar, leitura e escrita permeando os processos escolares	
1.2. Um novo contexto conceitual e alguns velhos problemas	
Capítulo II - Referencial teórico-metodológico e <i>design</i> da pesquisa.....	30
2.1. A etnografia como lógica de investigação	
2.2. A relação estabelecida com o objeto de estudo	
2.3. Os sujeitos da pesquisa	
2.4. O local de pesquisa: o processo de (re)encontro com os sujeitos da pesquisa e um novo olhar sobre o bairro	
2.5. Procedimentos teórico-metodológicos utilizados no processo de construção dos dados	
2.6. A transcrição e a análise dos dados	
Capítulo III - As distinções.....	61
3.1 Valor à escolarização e a leitura	
3.2 A paixão pelos estudos	
3.3 Autonomia e letramento	
3.4 Subjetividade e leitura	
Capítulo IV – Elementos das vivências escolares e não escolares nas práticas de letramento.....	106
4.1 A escolarização	
4.2 A família	
4.3 A escrita na igreja e no trabalho	
Considerações Finais.....	125
Referências Bibliográficas.....	135
Anexo .....	140



## INTRODUÇÃO

O presente estudo, desenvolvido a partir da adoção de uma abordagem qualitativa de orientação etnográfica, examina as práticas de escrita de adultos de camadas populares e suas relações com a trajetória escolar e não escolar vividas por esses sujeitos. O percurso narrativo aqui apresentado busca estabelecer relações entre o processo de investigação e minha própria história. Segundo Peirano (1995), lançar um olhar etnográfico sobre determinado objeto de estudo contribui para o desvelamento de significados que carregam aspectos da história de vida do pesquisador. Parte de minha história de vida, apesar de não ter acontecido no mesmo período temporal que a dos sujeitos deste trabalho, passa pela mesma instituição escolar freqüentada por eles e pelo mesmo bairro em que moram. Ao direcionar meu olhar para a relação de um grupo de adultos de camadas populares com a escrita, estou diante de minha própria história: alguém que vive no mesmo bairro, que enfrenta os mesmos problemas em relação à estrutura precária de transportes, saúde e educação na comunidade.

Em minha trajetória acadêmica, durante a graduação, tive a oportunidade de trabalhar como bolsista de iniciação científica do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Por três anos, foi-me propiciada a participação em diversas discussões sobre leitura e escrita, principalmente, sobre o tema alfabetização, mais precisamente história da alfabetização. A experiência obtida, durante a iniciação científica, permitiu a construção de conhecimentos sobre a elaboração de um projeto de pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados empíricos. Desde então, iniciei a busca por um objeto de estudo que pudesse ser apresentado ao Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG e que fosse compatível com os conhecimentos adquiridos no decorrer da graduação e da iniciação científica.

As reflexões em teorias políticas, sociológicas e filosóficas sobre a educação, realizadas durante a graduação, despertaram em mim um novo olhar sobre problemas vividos em uma classe social denominada ora popular, ora favorecida, ora dominada. Com base, principalmente, nos trabalhos de Bourdieu, fui delineando minha compreensão sobre questões ideológicas que permeiam as esferas escolares e iniciei o questionamento da crença, que até então possuía, na escola como uma instituição libertadora e promotora de mobilidade social. Nos anos setenta do século passado, Bourdieu formulou um quadro teórico a partir do qual afirma que os destinos escolares não são determinados somente pelas condições econômicas,

mas também pelo capital cultural constituído nas instâncias familiares. O autor afirma também que a escola não é responsável pela transformação da hierarquia social, e sim uma das principais instâncias de legitimação e perpetuação dos privilégios sociais. Tais conhecimentos foram fundamentais para que eu compreendesse como a escola possui diversas facetas políticas e sociais, despertando a curiosidade de compreendê-las melhor. Alicerçada nas concepções de Bourdieu acima citadas, sobre a educação, passei a analisar criticamente o papel social da escola e a entender o sistema escolar como “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 1966/1998, p.41).

No período de minha formação acadêmica, todas as discussões ligadas às questões sociais e políticas sempre me instigaram profundamente. No entanto, as do campo da linguagem foram as que me despertaram especial interesse. E é nesse campo que esta pesquisa situa-se.

A delimitação do objeto deste estudo foi iniciada logo após a graduação, na verdade posso afirmar que ainda na graduação, pois foi nesse momento que tive o primeiro contato com o trabalho da professora Maria Lucia Castanheira, apresentado ao Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, *Entrada na escola, saída da escrita*. A pesquisa realizada pela professora entre os anos de 1987 e 1991, em um bairro periférico da cidade de Belo Horizonte, onde residem pessoas de camadas populares e no qual também resido desde 1985, investigou o lugar da escrita na vida de crianças, moradoras desse bairro, dentro e fora da escola.

### **1. Síntese da pesquisa que serve de referência a este estudo**

O estudo realizado por Castanheira (1991) se inscreve entre os trabalhos que buscam compreender a situação de fracasso escolar de crianças das camadas populares, por meio de uma investigação sobre os usos da leitura e da escrita, dentro e fora da escola, por crianças moradoras em um bairro periférico de Belo Horizonte. A pesquisa foi delineada a partir de reflexões que surgiram de atendimentos em uma clínica de psicopedagogia que recebia crianças provenientes de escolas públicas com o diagnóstico de dislexia.

Nesses atendimentos, Castanheira observou que diversas crianças atendidas realizavam atividades de leitura e escrita, o que contradizia, de certa forma, as avaliações da escola (origem dos encaminhamentos para a clínica) ou as avaliações clínicas. Um exemplo foi o que ocorreu com Flávio, 8 anos. Ele havia sido encaminhado para atendimento clínico porque, segundo profissionais da escola, não teria feito progresso algum no primeiro ano escolar e, conseqüentemente, não teria aprendido a ler. Durante uma das primeiras sessões de atendimento pedagógico em que foram realizadas atividades com um jornal para crianças, Castanheira percebeu que Flávio era capaz de ler as respostas dos “Jogos de Sete Erros” sem sequer ter que inverter a posição do jornal, e que era, também, capaz de ler o nome e a idade de crianças que escreviam cartas à redação. Observações como essas, ocorridas durante o atendimento a outras crianças, levou Castanheira a se indagar sobre o papel da escola na vida dessas crianças e na produção do fracasso escolar, uma questão de destaque no campo educacional naquele período.

Outra experiência também reacende essa questão e servirá de base para a elaboração da pesquisa de Castanheira (1991). Trata-se do acompanhamento de três turmas de pré-escolar em uma creche comunitária. Verificou-se que grande parte das crianças da creche finalizavam esse período de escolarização com domínio e conhecimento de vários aspectos da escrita, sendo algumas capazes de identificar as letras do alfabeto, ler palavras e frases curtas. Além disso, de uma maneira geral, todas aquelas crianças demonstravam grande interesse por materiais escritos (livros infantis, revistas) e por continuar aprendendo. Em encontros informais com essas crianças, após o ingresso das mesmas na 1ª série do Ensino Fundamental, Castanheira (1991) observou que, freqüentemente, elas demonstravam desinteresse pelos estudos e não eram mais capazes de realizar as atividades que realizavam anteriormente (escrita do nome e sobrenome, leitura de pequenas palavras). Tais observações conduziram mais uma vez ao questionamento sobre o que ocorria no interior da escola que provocava tal desinteresse e até mesmo a “perda” de aquisições já realizadas pelas crianças.

A partir dessas duas experiências profissionais, Castanheira propôs a seguinte questão: como crianças das camadas populares interagem com a escrita nos momentos imediatamente anteriores e posteriores ao seu ingresso na 1ª série escolar? Castanheira, ao tentar responder a essa questão, buscava contribuir para o entendimento dos processos que levam crianças das camadas populares a fracassarem no aprendizado da leitura e da escrita no interior da escola.

Haveria descompasso entre as experiências vividas fora da escola e aquelas vividas no interior da escola?

A investigação teve duas fases distintas. A primeira delas foi realizada nas residências dos pais das crianças ou de seus responsáveis, participando das entrevistas todos os que estavam presentes. A segunda fase constituiu-se de entrevistas e observações na escola. O local selecionado para a realização da pesquisa foi o Bairro Palmares, localizado na cidade de Ibirité, periferia de Belo Horizonte. Neste bairro estava localizada, também, a creche comunitária anteriormente citada. As crianças investigadas foram selecionadas a partir de informações recolhidas na escola do bairro, considerando-se os critérios de idade e matrícula na primeira série.

A metodologia utilizada na época foi o estudo de caso de abordagem etnográfica e teve como principais procedimentos de coleta de dados a entrevista, a observação, fotografias e o diário de campo. As entrevistas, que a princípio deveriam ser realizadas com seis crianças, se ampliaram. Foram visitadas dezesseis casas e o que redefiniu o número de crianças foi a configuração da entrevista, que não deixou de ter a participação de parentes ou vizinhos que acabavam fazendo parte daquele contexto. A pesquisa também contou com entrevistas e observações realizadas na escola, com turmas que variavam de 30 a 35 crianças. Assim como afirmou a própria autora, tal fato não permitiu um estudo aprofundado das características de cada situação, mas uma amplitude do material coletado.

A partir deste tópico, irei elencar alguns resultados coletados com base nas observações e entrevistas realizadas com as crianças e seus familiares, fora da escola. Os dados revelaram que os materiais de escrita encontrados nas casas das crianças limitavam-se, na maioria das vezes, a livros escolares dos irmãos mais velhos. Em algumas casas observou-se a presença de enciclopédia e da Bíblia. As folhas dos cadernos que sobravam ou do ano anterior ou de período de férias dos irmãos eram sempre reutilizadas e algumas crianças ainda relatavam que encontravam cadernos ou folhas limpas no lixo e que eram muito bem aproveitadas nas brincadeiras de aulinha. A escrita também estava presente nos muros das casas vizinhas, nas placas das vendas e até nas brincadeiras de rua, como por exemplo, no jogo de finca. Segundo a autora, o acesso ao livro infantil não era possível. Os pais até demonstravam o desejo de comprá-los, mas declaravam que as condições financeiras não permitiam a aquisição.

No momento das entrevistas, livros, lápis e papel eram oferecidos às crianças. E a curiosidade com que elas e mesmo os adultos folheavam os livros revelaram dados importantes. Nos desenhos produzidos pelas crianças, traços precisos e domínio das primeiras noções de escrita foram observados.

Esses dados levaram à conclusão de que a iniciação das crianças no mundo da escrita era, na maioria das vezes, subsidiada pelos conhecimentos e práticas escolares dos pais, que estabeleciam essas relações no intuito de formar um ambiente familiar para as futuras práticas escolares dos filhos. Os exercícios administrados em casa pelos pais ou irmãos às crianças, além de serem treinos para a futura experiência como estudante, ainda formavam as concepções e expectativas do que eles acreditavam que iriam encontrar na escola. Concepções que revelam sentimentos tanto positivos quanto negativos. Os sentimentos positivos estão presentes no conhecimento que eles adquiriam a partir das experiências escolares dos irmãos e, com isso, acreditavam que seriam capazes de aprender a ler e escrever. No entanto, essas mesmas experiências vividas pelos irmãos traziam também a certeza de que no futuro escolar eles iriam se deparar com exercícios repetitivos e muitas vezes não relacionados à leitura e escrita, o que poderia ser desmotivador. A autora concluiu que há, por parte do grupo familiar, uma grande preocupação em preparar a criança para a escola.

A segunda fase da pesquisa foi realizada no ambiente escolar. A escola investigada também se localizava no bairro Palmares, escola esta que as crianças anteriormente entrevistadas iriam freqüentar. Foram realizadas observações em sala de aula e entrevistas com alunos e profissionais da escola. Tais procedimentos ocorreram nos três primeiros meses do ano letivo.

O início das investigações no ambiente escolar revelou um triste momento vivenciado pelos professores na época. O governo de Minas havia apresentado a câmara um decreto de lei para a demissão de 144.000 professores contratadas e um outro decreto passando a responsabilidade de contratação dos professores ao Secretário-Adjunto da Casa Civil, então ex-Secretário do Governo. Este fato criou um clima de grande revolta entre os professores, já que suas relações com o governador já não eram muito amistosas. O clima escolar era de total desânimo e desinteresse, o que afetou consideravelmente o trabalho dos professores.

Com salários já muito baixos, condições precárias quanto a material de trabalho, falta de formação e qualificação e pouco investimento do Estado na educação de um modo geral, o corpo docente se sentia desestimulado profissionalmente. Aspectos como esses, concluiu a

autora, não poderiam ser desconsiderados nas análises do trabalho que era desenvolvido em sala de aula.

As entrevistas realizadas com os profissionais da escola revelaram as concepções que estes possuíam da comunidade atendida. Para esses profissionais, a carência ou a falta de recursos econômicos de seus alunos eram considerados como limitadores das potencialidades dos mesmos. Segundo a autora, na fala da supervisora e de outros profissionais daquela instituição, ao afirmarem que aquelas crianças não possuíam condições culturais para serem bem sucedidas escolarmente, estes profissionais limitavam as oportunidades de aprendizado, acreditando que o grupo de alunos pertencentes àquela comunidade estariam fadados ao fracasso.

Durante o período de observação no interior da escola, ficou evidente que as preocupações com os treinos para o desenvolvimento da coordenação motora e as habilidades visuais constituíam o pressuposto daqueles profissionais para a alfabetização. Assim, exercícios de psicomotricidade eram os únicos presentes na sala de aula, o que pode ser analisado como algo desnecessário, já que o público daquela sala de aula havia desenvolvido, em práticas familiares, várias técnicas e estava, portanto, pronto para ser alfabetizado.

As crianças, por sua vez, tentavam estabelecer a presença da escrita em sala de aula: um livro vindo de casa, os escritos no caderno etc. Essas iniciativas eram, entretanto, desautorizadas, negadas. Em suma, o que foi observado pela autora é que a escola propiciava oportunidades com a escrita, mas estas eram menores do que as oportunidades criadas em casa ou fora do ambiente escolar.

A partir das observações e entrevistas realizadas no ambiente escolar, Castanheira (1991) constatou que o contexto familiar e os conhecimentos constituídos em casa, por aquelas crianças, eram desconhecidos pela escola. Os profissionais acreditavam que as crianças ali presentes não possuíam uma família estruturada, organizada. Pode-se dizer que eles pré-concebiam os lares como sendo desestruturados financeiramente e afetivamente, em consequência da ausência dos pais por trabalharem fora. Tais concepções foram desconstruídas a partir dos dados coletados fora do ambiente escolar. Além de desconhecer a realidade familiar dessas crianças, a escola demonstrou despreparo e desconsideração frente às capacidades e condições de desenvolvimento das crianças.

Apesar da descrição e análise empírica do trabalho acima sintetizado ter sido realizada há duas décadas, por Castanheira (1991), uma reflexão que ainda se faz muito presente é o papel da escola no processo de alfabetização de crianças das camadas populares, principalmente se considerarmos os altos índices de fracasso escolar, como apontam os programas de avaliação em nosso país (SAEB, SIMAVE, PISA). Não podemos deixar de considerar os diversos fatores atuais que estão implicados nessas discussões: fatores sociais, culturais e econômicos. No entanto, é inevitável pensar no quanto a escola ainda possui um conjunto considerável de questões a serem analisadas.

Com base nessa perspectiva da escola como um importante foco de investigação, uma proposta instigante seria voltar a essa mesma escola para compreender as mudanças e permanências que ocorreram nessas duas décadas. No entanto, são mudanças que obviamente ocorreram sim, sejam elas tênues ou mais acentuadas, pois são mudanças que estão ligadas aos avanços das pesquisas acadêmicas, a própria mudança da sociedade, sem levar em consideração que estaríamos falando de outro contexto histórico, outras crianças, outros pais e uma outra realidade de sociedade.

O que então se tornou curioso foi conhecer o destino dessas crianças, quais influências elas carregam de seu contato com a escrita intermediado pela família e amigos, fora da escola, e dos processos de escolarização vivenciados? Qual o lugar que a escrita ocupa na vida dessas pessoas duas décadas depois?

O fato de a investigação poder ser conduzida por alguém que fez e faz parte da comunidade investigada, o bairro Palmares, também foi indicativo de que um novo contato com essa comunidade seria de grande valor para o entendimento de questões propostas há duas décadas, e que ainda permanecem pertinentes. Foi então que acreditei ser possível (re)encontrar os participantes da pesquisa realizada por Castanheira (1991) para conhecer suas histórias, seus destinos. O que proponho apresentar nos próximos capítulos é o modo como se configurou essa nova investigação, uma análise do (re)encontro com as histórias de vida de crianças que se tornaram adultos e que fazem agora as suas próprias escolhas de escrita e carregam pistas e indícios desses momentos vividos na escola que talvez tenham sido tristes e alegres, férteis e improdutivos. A partir de agora, apresento histórias de um momento que não volta mais, mas que vamos entender se deixou marcas e que marcas foram essas.

O estudo de Castanheira (1991) forneceu elementos para o reconhecimento de que o ensino da leitura e escrita para essas crianças era adiado no período inicial da escolarização e de que os conhecimentos sobre a escrita adquiridos por elas, antes de entrarem para a escola de Ensino Fundamental, eram desconsiderados no interior dessa instituição. Tais aspectos seriam indicativos de certa negação à criança daquilo que ela e seus pais tanto desejavam: que continuassem a se desenvolver e pudessem consolidar a sua aprendizagem da leitura e da escrita. Esse estudo demonstrou, portanto, que a escola desconhecia e negava a realidade vivida por essas crianças e os conhecimentos gerados no ambiente familiar, e, ao fazê-lo, contribuía para a negação do acesso à aprendizagem da escrita de forma mais efetiva por parte dessas crianças.

Ainda na graduação, ao cursar uma disciplina sobre etnografia, ministrada pela professora Maria Lúcia Castanheira, descobri, então, que a pesquisa por ela realizada ocorreu no bairro em que moro há mais de vinte anos. Eu e minha família nos mudamos para o bairro Palmares em 1985, dois anos antes de Castanheira iniciar sua pesquisa. Enquanto as crianças entrevistadas por Castanheira ingressavam na 1ª série, eu cursava a 8ª série do Ensino Fundamental, na mesma escola.

Depois de terminada a graduação, fiz outra disciplina com a professora Maria Lucia Castanheira, na qual ela citou, novamente, a sua pesquisa de mestrado. Cursar tal disciplina, instigou-me a pensar na possibilidade de propor um projeto de pesquisa para o Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, com o objetivo de conhecer o destino escolar das crianças investigadas por Castanheira, destacando o lugar da escrita na vida dessas pessoas, depois que as mesmas tornaram-se adultas. Nessa época, como já possuía uma experiência proveniente da iniciação científica, consegui visualizar a possibilidade de ampliar minha formação acadêmica por meio do desenvolvimento de uma pesquisa que teria como ponto de partida o estudo realizado por Castanheira (1991).

Desde então, passei a refletir sobre essa possibilidade e a dialogar com autores e teorias na tentativa de configurar um projeto de pesquisa. A proposta inicial de investigação delimitou-se por questões da seguinte natureza: Que relações os participantes da pesquisa realizada por Castanheira entre 1987-1991 estabelecem *hoje* com a escrita? Como foi a trajetória escolar desses sujeitos? Qual o significado das suas vivências escolares e não escolares para a participação desses sujeitos no mundo da escrita? Quem são hoje esses sujeitos? Como se



configuram nos meios populares, particularmente, para esses sujeitos, as práticas de leitura e escrita?

Esta pesquisa, portanto, foi delineada a partir de um estudo empírico desenvolvido previamente e teve como objetivo (re)encontrar os mesmos sujeitos entrevistados vinte anos antes por Castanheira. A proposta de investigação partiu, então, do questionamento sobre como esses sujeitos lidam, atualmente, em diferentes esferas sociais (por exemplo, a esfera familiar, do trabalho e a escolar) com a escrita e sobre as experiências – escolares e não escolares – que influenciaram suas práticas de letramento atuais. Ao pesquisar os mesmos sujeitos de um estudo desenvolvido há 20 anos e considerar a história escolar deles como constituinte dos usos que fazem da escrita no presente, esta pesquisa apresenta elementos de um estudo longitudinal. Desta forma, a lacuna temporal de 20 anos, entre a pesquisa anterior e esta, será abordada a partir do que esses sujeitos têm a dizer sobre a temática proposta, considerando esse período de suas vidas.

Em síntese, este estudo busca conhecer como sujeitos de camadas populares utilizam-se da escrita em seu cotidiano e como o significado dela é mediado por suas experiências em práticas de letramento escolares e não escolares (CASTANHEIRA, 1991; CASTANHEIRA, CRAWFORD; DIXON; GREEN, 2001; HEALTH, 1982; SOARES, 2004). Assim, por meio da observação e de entrevistas semi-estruturadas com tais sujeitos, foram coletados dados que permitiram a re-interpretação do lugar da escrita em suas vidas, a partir daquilo que se pôde observar no cotidiano e também do que falavam e narravam das experiências vividas ao longo dos últimos anos. Dessa forma, a investigação configurou-se como um período de ricas experiências para minha formação como pesquisadora. Realizar um estudo com elementos da etnografia fez-me refletir sobre as minhas concepções como sujeito social.

A apresentação da pesquisa e seus resultados foram organizados em quatro capítulos. No capítulo um, denominado “O estudo e seu contexto histórico e conceitual” apresento os referenciais teóricos que nortearam este trabalho. Sendo um estudo que considera como material empírico a investigação realizada por Castanheira (1991), julguei ser necessário realizar uma breve contextualização histórico-conceitual relativa aos períodos em que a primeira e a segunda pesquisas foram realizadas – a década de oitenta do século passado e a década atual. Além disso, privilegiei, como referencial teórico, as discussões sobre Letramento (SOARES, 2001).

No capítulo dois “Referencial teórico-metodológico e *design* da pesquisa”, aponto as escolhas teórico-metodológicas feitas ao longo da pesquisa e apresento as razões que as justificam.

No capítulo três, “As distinções”, faço a apresentação e a análise dos dados coletados na presente pesquisa, por meio da descrição da trajetória escolar e experiências de vida de cada sujeito entrevistado. Dialogo com elementos que informam sobre quem são esses sujeitos, buscando identificar o lugar da escrita em suas experiências escolares, profissionais e pessoais. Para essa apresentação, exploro tanto os relatos feitos por esses sujeitos, ao longo das entrevistas, como aspectos observados nas minhas incursões ao campo.

A fim de examinar os pontos comuns e diferenciados de suas experiências escolares e não escolares e suas práticas de letramento, no capítulo quatro, “Elementos das vivências escolares e não escolares nas práticas de letramento”, apresento uma análise comparativa de como a escrita se faz presente nas vidas das pessoas entrevistadas. Demonstro também quais foram os elementos e instâncias que permearam suas relações com a escrita e que significados esses sujeitos dão às suas práticas de letramento.

## CAPÍTULO I

### O estudo e seu contexto histórico e conceitual

Ao adotar o trabalho de Castanheira (1991) como referência para a realização deste estudo, considere necessário apontar algumas das questões educacionais que fizeram emergir o tema e quais conceitos teóricos permearam as discussões em âmbito acadêmico. Nesse sentido, faço uma retomada histórica, apresentando algumas questões presentes no campo educacional na década de oitenta do século passado. Destaco quais foram os problemas educacionais existentes, nessa década, que indicaram a necessidade de entender as relações que as crianças da classe popular estabeleciam com a leitura e a escrita, dentro e fora da escola, e as conseqüências dessas relações para a aprendizagem da escrita. É pertinente frisar que não tenho como propósito realizar uma análise exaustiva e ampla desse período, mas apontar questões já colocadas por educadores e pesquisadores, naquela época, e que, ainda, estão presentes no contexto educacional atual.

Após essa retomada histórica, pretendo expor de forma mais ampla as discussões teóricas que embasam a atual investigação, ou seja, quais são as questões educacionais que justificam este estudo.

#### 1.1 Fracasso escolar, leitura e escrita permeando os processos escolares

No início da década de oitenta do século passado, a diminuição do desenvolvimento econômico gera uma grande crise econômica em nosso país. Em um período de crise, é comum acontecer um movimento de reestruturação econômica que atinja a todas as camadas da população. Contudo, já é de conhecimento que a classe mais afetada é a camada mais pobre da sociedade, que, geralmente, tem sua renda reduzida em períodos críticos. Em meados dessa década, o ocorrido não foi diferente, denominada “década perdida”, o país viveu um período de crise econômica (OMETTO *et al.*,1995) com aumento nos níveis de

desigualdade social. Entretanto, mesmo com a crise, o país registrou crescimento da taxa de alfabetização e da oferta de vagas na educação (OMETTO *et al.*, 1995). Esse crescimento, no entanto, não foi suficiente para gerar a diminuição das taxas de repetência e evasão escolar.

A desigual distribuição de renda, em nosso país, era um dos principais fatores geradores das desigualdades educacionais. No ano 1988, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)<sup>1</sup>, a população brasileira era constituída de 41% de crianças e adolescentes entre 0 e 17 anos de idade. Sendo que 30,6% dessas crianças e adolescentes viviam em famílias com renda per capita de até ¼ do salário mínimo, ou seja, um quadro de miséria. De acordo com a pesquisa, 23,4% viviam em famílias cuja renda não ultrapassava meio salário mínimo. Esse quadro de pobreza impedia, na maioria das vezes, que crianças freqüentassem a escola, ampliando o percentual de evasão escolar. E isso era visto como impedimento para ações que tentavam combater os diversos problemas enfrentados pela educação brasileira. A desigualdade social, aliada à baixa qualidade do ensino oferecido, cria um quadro ainda mais complicado: o número de analfabetos permanecia elevado e a quantidade de professores, que se formavam, insuficiente; precárias condições de capacitação profissional, de materiais e gerenciais; professores com baixos conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem; além dos problemas de remuneração (BRASIL, 1990).

Nesse contexto, as diferenças de sucesso escolar entre sujeitos das diversas camadas da população tornam-se um objeto central de estudo do campo educacional. Esses estudos são analisados sob duas vertentes: uma que responsabiliza as origens sociais dos alunos, suas diferenças lingüísticas e culturais às normas escolares, e outra que focaliza a própria instituição escolar como “uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 83).

Os estudos no campo da educação, da última década de oitenta, sobre o fracasso escolar, foram fortemente influenciados pelo campo da Sociologia, principalmente, quando as mudanças de perspectivas de investigação passam a valorizar dados empíricos de natureza microsociológica. Outros estudos, orientados pela perspectiva etnográfica, buscam investigar o problema no seu contexto “natural” de ocorrência, como forma de encontrar elementos para a compreensão da produção do fracasso escolar. Nesse cenário, começam a ser desenvolvidos, no contexto brasileiro, os estudos sobre a relação entre a família e a escola, práticas sociais de

---

<sup>1</sup> Realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o PNAD tem como objetivo a produção de informações básicas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do país.

uso da leitura e da escrita e diferenças lingüísticas. Segundo Nogueira (1998), estudos sobre a relação família e escola surgem devido às transformações ocorridas nessas duas instâncias. O lugar que o filho ocupa na família e as mudanças nas relações afetivas passam a ser orientadas por pediatras e psicólogos, tornando a relação familiar quase que “profissional”. O filho, a partir de então, passa a ser considerado um “custo econômico” muito mais do que um capital. A família investe no diploma escolar, pois acredita ser essa a possibilidade de mobilidade social. Essas transformações acabaram posicionando a escola como “principal instância individual e de distribuição dos atributos que determinam o valor dos indivíduos” (GODARD *apud* NOGUEIRA, 1998, p.99). A escola, que até então tinha como principal função cuidar do desenvolvimento cognitivo do aluno, recebe novas atribuições e passa também a se envolver em assuntos de ordem emocional e social. O espaço escolar passa a ser não apenas um local de aquisição de conhecimento, mas também um lugar em que as crianças estariam protegidas socialmente.

A partir do momento em que os campos da Sociologia, Linguagem e Educação passam a priorizar a microanálise dos dados e os estudos buscam compreender melhor a questão do fracasso escolar, destacam-se no campo educacional as investigações etnográficas. O campo de produção de conhecimento reconhece que é necessário compreender o problema de outra forma, por meio de um novo enfoque que não poderia ser somente através de pesquisa de natureza quantitativa.

Um estudo importante sobre diferenças lingüísticas e fracasso escolar pode ser encontrado em Soares (1986), o qual apresenta uma discussão fundamental para entender e esclarecer o que nos Estados Unidos já sofria críticas da comunidade acadêmica e no Brasil ainda estava muito presente quando o assunto era fracasso escolar, a “ideologia da deficiência cultural” (SOARES, 1986, p.13). Segundo a autora desse estudo, o peso do destino escolar das crianças que fracassavam era atribuído, primeiramente, às características individuais dessas crianças. Acreditava-se que o fracasso escolar acontecia por fazerem parte de uma camada da sociedade na qual estavam “os menos dotados, os menos aptos, menos inteligentes” (SOARES, 1986, p.12). Além das características pessoais, o fracasso escolar estava sendo entendido como “resultante de problemas de ‘deficiência cultural’, ‘carência cultural’, ou ‘privação cultural’” (SOARES, 1986, p. 13). Dessa forma, não só as questões econômicas eram destacadas como prejudiciais ao desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também “um meio pobre em estímulos sensórios, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato

com objetos culturais e experiências variadas, pobre em situações de interação e comunicação” (SOARES, 1986, p. 13).

A criança que fracassava era denominada como “portadora de déficits socioculturais” (SOARES, 1986, p.13). Essa denominação devia-se à ideologia da deficiência cultural, segundo a qual, o pressuposto está na falta, ausência, ou seja, carência e/ou ausência de cultura. O mito da deficiência cultural passa a ser questionado ao se considerar a denominação de cultura em seu sentido antropológico: cultura é um conjunto de maneiras por meio das quais um grupo social se identifica como grupo, aquilo que constitui cada grupo, seus comportamentos, valores, costumes, tradições e modos de pensar. Assim, ao enfatizar que uma classe ou um grupo não possui cultura, estaríamos negando a ele sua própria existência (SOARES, 1986). Diante dessa discussão, que responsabilizava o ambiente sociocultural da criança como causa do fracasso escolar, outra explicação foi proposta. Alicerçando-se nas reflexões de Soares (1986), apontou-se uma questão: a de que para compreender o fracasso escolar, seria fundamental considerar não as condições socioculturais das crianças, mas também as desigualdades sociais como responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola.

As discussões acerca do fracasso escolar no Brasil, a partir de meados da década de oitenta do século passado, geraram uma grande polêmica no que se referia às causas desse fracasso que incidia de forma massiva sobre os alunos de camadas populares. Mesmo com estudos e críticas referentes à crença na deficiência cultural como causa do fracasso escolar dos menos favorecidos, verificou-se que o repúdio a essa crença não era consenso nas instituições escolares. Algumas instituições ainda demonstravam em suas concepções pedagógicas, traços de crenças pautadas na “ideologia da deficiência cultural”, talvez por não haver uma repercussão simples e direta entre as discussões realizadas no âmbito das pesquisas acadêmicas e em outros espaços escolares e sociais. Diante disso, muitos ainda acreditavam (e acreditam) que a criança, quando não possuía acesso a bens tais como: livros, materiais escolares e acompanhamento dos pais no percurso escolar, teria, ao final do ano letivo, decretado o seu fracasso escolar. A presença dessa crença pode ser justificada por diversos fatores, entre eles a falta de qualificação dos profissionais da educação e a distância entre produção acadêmica e políticas públicas. Além desses fatores, um aspecto mais grave se destaca, o desconhecimento dos profissionais da escola sobre a comunidade atendida.

Um dos enfoques dado ao fracasso escolar nas camadas populares estava apoiado em idéias que acreditavam na deficiência cognitiva ou de falta de estruturação familiar. Essas idéias fizeram com que muitas investigações optassem por buscar entender e verificar o problema do fracasso escolar mais de perto. Com isso, as pesquisas a partir de uma abordagem qualitativa e, por vezes, etnográfica, tomam força para melhor compreensão do fracasso escolar, o que, na maioria das vezes, as pesquisas quantitativas já não davam conta de responder. Foram pesquisas de natureza qualitativa que identificaram a escola como elemento fundamental na geração do fracasso escolar, eximindo pais e/ou alunos como únicos responsáveis nesse processo, e passaram a considerar a falta de qualificação dos profissionais da educação, a distância entre a produção acadêmica e as políticas educacionais como elementos importantes na produção do fracasso escolar.

Nesse contexto de fracasso, as relações entre comunidades de camadas populares com a escola e, conseqüentemente, com a escrita, tornaram-se importantes objetos de estudos (CASTANHEIRA, 1991; MARINHO, 1991; PATTO, 1987). O fracasso escolar era detectado, principalmente, nos primeiros anos escolares, quando se identificava que as crianças não conseguiam progredir e posteriormente desistiam. Com base nesses estudos, foi possível desconstruir a crença de que o fracasso escolar das camadas populares estava diretamente relacionado à falta de valorização da escola por parte dos sujeitos de camadas populares. Esses estudos também desmistificaram o fato de que o fracasso escolar seria proveniente da falta de práticas de leitura e escrita nas comunidades populares. Além dessa conclusão, as pesquisas ainda encontraram um distanciamento entre as informações que os profissionais das instituições escolares possuíam sobre as comunidades atendidas, suas práticas de leitura e escrita e a valorização que as mesmas possuíam sobre o processo escolar. As pesquisas acima citadas, entre outras, corroboraram a idéia de que a instituição escolar, que deveria ser sinônimo de mobilidade social, cumpria, desvalorizando a cultura da comunidade atendida, seu papel de reprodutora de práticas excludentes, ou seja, reprodutora da desigualdade social. Diante disso, destaco que o trabalho de Castanheira (1991) contribuiu para as discussões realizadas nessa época ao contrapor práticas de escrita desenvolvidas dentro e fora da escola. Dentre os vários estudos, conforme tendência de pesquisas realizadas na década de oitenta do século passado, Castanheira (1991) buscou conhecer e compreender as possibilidades culturais e os usos da escrita que crianças de camadas populares vivenciaram.

## 1.2 Um novo contexto conceitual e alguns velhos problemas

O despontar de um novo conceito no cenário educacional brasileiro dá-se em meados da década de oitenta do século passado. O Brasil vivencia no campo educacional um novo fenômeno em relação às práticas de leitura e escrita, o mesmo vivido em países da Europa e Estados Unidos. O termo *literacy*<sup>2</sup>, traduzido para o português como letramento, surge a partir do momento em que a sociedade requer do indivíduo não apenas dominar o sistema de escrita, ou seja, ser alfabetizado, mas que ele domine socialmente a leitura e a escrita. Apresentado primeiramente nos trabalhos de (KATO, 1986; KLEIMAN, 2001; TFOUNI, 1988), o conceito torna-se amplamente discutido nos campos da Educação e Ciências Linguísticas. A palavra letramento, no trabalho aqui descrito, é utilizada a partir da definição realizada por Soares (2001, p. 18) como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Desenvolvo minhas reflexões sobre letramento, considerando que os sujeitos investigados estão inseridos em um contexto social no qual se espera que, além de dominarem o sistema alfabético, demonstrem ter competência no uso social da leitura e da escrita. Ao me referir ao contexto social, não posso deixar de considerar as questões culturais, ideológicas e políticas que permeiam as discussões do uso da leitura e da escrita. Assim, proponho-me utilizar o termo letramento para embasar teoricamente minhas reflexões, detectando quais são as implicações desse novo fenômeno nas instâncias sociais em que vivem os sujeitos já alfabetizados.

A partir da década de noventa do século passado, verifica-se o fenômeno considerado democratização do ensino. A população em idade escolar, na maioria dos estados brasileiros, passa a ter acesso ao ensino público e gratuito. O quadro educacional brasileiro apresenta, a partir daí, uma significativa diminuição na taxa de analfabetismo. No entanto, a questão do fracasso escolar ainda permanece. Alguns programas de avaliação da educação pública, como, por exemplo, Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), Sistema

---

<sup>2</sup> “*literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” (SOARES, 2001, p.17)



Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), *Programme for International Student Assessment* (PISA), demonstram que o fracasso escolar e as dificuldades no domínio da leitura e escrita ainda fazem parte da realidade brasileira. Com isso, o desafio das pesquisas em educação em nosso país passou a ser o de verificar o porquê desse quadro e se a escola estaria mesmo dando conta de sua função: garantir conhecimentos básicos, primordiais para a inserção das crianças, jovens e adultos na sociedade letrada<sup>3</sup>.

Com base nos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2001)<sup>4</sup>, gerador de números representativos para melhor compreender questões sobre as habilidades da população brasileira em leitura e escrita, Soares (2004) levanta algumas hipóteses que fundamentam questionamentos sobre o fracasso escolar e as dificuldades de sujeitos de camadas populares com o domínio da leitura e escrita. Os dados do INAF permitiram realizar uma série de reflexões. Uma delas está relacionada à promoção de um diálogo sobre a relação entre escolarização e letramento. Soares (2004), ao comparar anos de instrução ou escolaridade e nível de letramento ou alfabetismo, identificando os indivíduos pelo grau de instrução e classificando-os em níveis de letramento 1, 2 e 3<sup>5</sup>, afirma que os dados revelaram os seguintes resultados: 6% dos indivíduos da amostra que concluíram o Ensino Médio estão no nível 1 de alfabetismo, 36% no nível 2 e 58% no nível 3. Dos que completaram o curso superior, 78% estão no nível 3 e apenas 1% no nível 1 de alfabetismo.

Segundo Soares (2004), e de acordo com os dados acima descritos, é possível visualizar que, quanto maior o nível de escolaridade, maiores serão os níveis de letramento da população, demonstrando uma correlação positiva entre escolarização e letramento. No entanto, os dados do INAF também apontam um agravante: um número considerável de indivíduos, 42% dos que concluíram o Ensino Médio, não atingiu o nível 3 de alfabetismo, e dos que completaram o ensino superior, 22% estão nos níveis 1 e 2 de alfabetismo. Essas reflexões sustentam a seguinte conclusão: apesar de a escolarização ter uma função primordial no desenvolvimento

<sup>3</sup> O termo letrada aqui é tomado no sentido que tem a palavra *literate*, em inglês, designando a pessoa que aprende a ler e a escrever e que passa a fazer uso social da leitura e da escrita (SOARES, 2001).

<sup>4</sup> “O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional é uma iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa. O objetivo do INAF é oferecer à sociedade brasileira um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática da população brasileira, de modo a fomentar o debate público e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura” (RIBEIRO, 2004, p. 9).

<sup>5</sup> Os níveis de letramento definidos pelo INAF foram assim descritos por Ferraro (2004, p. 202): “O nível 1 pode ser definido como o da realização do mínimo dos mínimos em termos de letramento, corresponde um a três anos de estudo; o nível 2 denominado nível do mínimo operacional, ou capacidade mínima de lidar com a leitura, escrita e o cálculo na vida cotidiana, compreende de quatro a sete anos de estudo; o nível 3 representa a realização do mínimo estabelecido pela Constituição de 1988: a conclusão da Educação Fundamental ou denominado por nível do mínimo constitucional que corresponde a oito anos de estudo ou mais”.

das habilidades de leitura e escrita, é preciso considerar que há casos, não desprezíveis, em que tais habilidades não estão sendo desenvolvidas por uma grande parcela daqueles que passaram pela escola. Contudo, é necessário rever concepções que tendem a responsabilizar apenas a escola por essa diferença entre grau de instrução e nível de letramento, pois outros aspectos podem e devem ser considerados. De acordo com as observações de Soares (2004), a relação entre escolarização e letramento ainda são imprecisas e é preciso desenvolver pesquisas que busquem examinar tal relação.

A comparação entre resultados de avaliação sistêmica por iniciativas nacionais, tais como Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), entre outros, com os resultados do INAF aponta considerações relevantes sobre práticas escolares e não escolares de escrita. Conforme o estudo de Soares (2004), é possível perceber diferenças importantes entre práticas escolares e práticas sociais de leitura e escrita. Diferenças estas que podem ser identificadas a partir dos modelos de avaliações aplicadas por tais iniciativas e também percebidas em eventos e práticas de letramento cotidianas e escolares. Para exemplificar as diferenças de práticas escolares em modelos de avaliações aplicadas, a autora compara os formatos de suportes textuais elaborados pelo SAEB e pelo INAF. Os testes elaborados pelo INAF foram apresentados em formato de revista, privilegiando um aspecto muito semelhante às originais que circulam socialmente, enquanto os textos apresentados pelo teste de avaliação do SAEB foram reproduzidos nos próprios cadernos de prova, desvinculados dos seus suportes originais. Assim, conclui Soares (2004, p. 104) que

subjacentes a esses dois instrumentos [de avaliação] estão, pois, conceitos diferentes de letramento, que se concretizam em diferenças significativas em relação aos objetos de leitura – portadores e gênero de texto, aos modos de ler e compreender, aos pressupostos para a definição das habilidades relevantes para uma prática de leitura; enfim, pode-se concluir que há um *conceito escolar* de letramento que difere de um conceito *não escolar* de letramento.

O modelo de teste elaborado pelo SAEB é muito semelhante ao modo como os textos são apresentados no cotidiano escolar, textos desvinculados do seu suporte original, diferentemente do contato que a criança, o jovem ou o adulto possuem com suportes de leitura

que circulam socialmente, tais como: livros, jornais, panfletos e revistas. Contudo, é relevante destacar que a relação entre escolarização e letramento, e aqui mais especificamente a relação entre letramento escolar e não escolar, geram um paradoxo: ao mesmo tempo em que se verifica uma distância entre práticas de letramento escolar e práticas de letramento não escolar, há também uma relação positiva entre graus de instrução e níveis de letramento.

As reflexões apontadas até o momento, sobre a relação escolarização e letramento e sobre o que diz respeito ao paradoxo acima citado, são pautadas e podem ser reconhecidas também nas reflexões realizadas por Street<sup>6</sup> (*apud* SOARES, 2004) que propõe pensarmos em letramentos<sup>7</sup>, pluralizando também letramento escolar e letramento social. Para isso, é relevante não deixarmos de considerar os contextos (escolar e social) em que estão situados esses letramentos e suas especificidades, e que, mesmo distintos, esses dois conceitos, letramento escolar e letramento social fazem parte de um processo social mais amplo. Uma hipótese é que pelo fato desses dois conceitos, letramento escolar e social, estarem situados em um processo social mais amplo, podemos pensar que ambos permitem aos sujeitos participarem socialmente de práticas de leitura e escrita. Street<sup>8</sup> (*apud* SOARES, 2004) enfatiza que, provavelmente, o desenvolvimento de habilidades formadas pelas experiências sociais e culturais que envolvem a leitura e a escrita sejam mais significativas do que as vivenciadas por esses sujeitos pelo desenvolvimento formal.

As discussões que implicam a relação entre letramento e escolarização, é importante que seja pontuado, não se limitam ao que foi aqui exposto. Selecionei, nos parágrafos acima apenas alguns exemplos para descrever a importância de ampliar tal reflexão, mesmo por que, como afirma Soares (2004), o que se inscreve nessa análise e em outras realizadas por ela são apenas hipóteses, há ainda a necessidade de desenvolver pesquisas na área sobre a temática.

Assim, faz-se necessário não apenas saber que as crianças, jovens e pais de camadas populares possuem práticas de letramento e sim identificar e compreender tais práticas a fim de entender as suas características. É pertinente destacar que acredito que é partindo, por exemplo, de trajetórias escolares, semelhantes às que aqui apresento, que iremos identificar e

---

<sup>6</sup> STREET, Brian V. Introduction. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). *Literacy and development: ethnographic perspectives*. London: Routledge, 2001. p. 1-17.

<sup>7</sup> O grupo dos New Literacy Studies que tem como seu principal representante Brian Street acredita que devemos usar letramentos e não letramento, porque entendem “que uma única definição pode não captar a multiplicidade de demandas ou as maneiras de se participar em processos de letramento em diferentes grupos sociais” (BLOOME, 1986b *apud* CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p. 9).

<sup>8</sup> STREET, Brian. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995a.

entender nuances entre práticas de letramento e escolarização, apontando assim novas reflexões para reformulação de práticas pedagógicas, bem como incentivos às políticas públicas de promoção à leitura e à escrita.

Para esta pesquisa, retomei, por meio de entrevistas, a trajetória escolar dos sujeitos e os usos que os mesmos faziam da escrita durante o processo escolar. Diante disso, acredito que mesmo sendo questões vivenciadas em contextos históricos distintos (a década de oitenta, época da infância dos entrevistados e o momento atual), essas trajetórias possibilitam a reflexão sobre os elementos que permearam essa relação no percurso desses jovens e que podem ainda funcionar como mediadoras ou não nas relações que crianças em idade escolar vivenciam hoje.

Aposto que as discussões sobre a relação escolarização e letramento foram aspectos de análise considerável em meu trabalho. Principalmente, por esta relação me permitir descrever e entender exemplos que demonstram não ser essa uma relação direta, ou seja, é possível falar de letramento sem necessariamente falar em altos níveis de escolarização.

As discussões atuais que envolvem o termo letramento caminham em duas dimensões: a dimensão individual e a dimensão social. E as reflexões teóricas, quando se utilizam de tais dimensões para compreensão do fenômeno da leitura e escrita, tendem a priorizar ou a dimensão individual ou a dimensão social. De acordo com Soares (2001), ambas as dimensões possuem natureza complexa e heterogênea. O grande desafio seria então pensar uma proposta que considerasse as duas dimensões do letramento.

Para além de pensarmos na dimensão individual ou social de letramento, é preciso enfatizar a variedade e a multiplicidade com que grupos estruturados de maneiras diferenciadas desenvolvem práticas de letramento. Em estudos como: Baker; Luke<sup>9</sup>; Bloome<sup>10</sup>; Cook-Gumperz<sup>11</sup>; Street<sup>12</sup> (*apud* CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007) encontram-se considerações sobre a variedade e a multiplicidade de desenvolvimento de práticas de letramento. Entendo, portanto, que o conceito de letramento deve ser considerado mais do que um processo individual de leitura e escrita, uma vez que “envolve também os contextos

---

<sup>9</sup> BAKER, Caroline; LUKE, Allan (Ed.). *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins, 1991.

<sup>10</sup> BLOOM, David. *Theory into Practice*, v. 25, n. 2, p. 71-76. Spring, 1986.

<sup>11</sup> COOK-GUMPERZ, Jenny (Ed.). *The Social Construction of Literacy*. New York: Cambridge University Press, 1986.

<sup>12</sup> STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

comunicativos compartilhados, nos quais o significado do que se entende por ações letradas é localmente definido” (BLOOME<sup>13</sup> *apud* CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p. 10).

As questões da escolarização e interações sociais com a leitura e a escrita vivenciadas pelos sujeitos desta pesquisa podem ser refletidas a partir das considerações destes autores, que pontuam

O exame de como o significado do letramento é constituído localmente em diferentes grupos sociais baseia-se no entendimento de que o rol de oportunidade de aprendizagem vivenciadas pelos alunos, durante os anos de sua escolarização, pode limitar ou expandir o repertório de ações letradas que esses mesmos alunos irão desenvolver e, particularmente, o que eles compreenderão como sendo ação apropriada ao contexto escolar e a outros contextos interacionais. (GREEN; KANTOR; ROGERS.<sup>14</sup> *apud* CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p.11-12).

A perspectiva adotada neste estudo, que indaga sobre os usos da escrita por parte de sujeitos que vivem no bairro Palmares<sup>15</sup>, possibilita compreender as relações que esses sujeitos estabeleceram com a escrita durante seu processo escolar, ou seja, identificar indícios do "rol de oportunidades” estabelecidos na instituição escolar e no bairro onde esses sujeitos vivem. Dessa forma, busca-se conhecer e compreender as oportunidades de uso da escrita dentro e fora do espaço escolar, quais são e como se dão as oportunidades de contato com a escrita em diferentes espaços sociais. Para compreender como um determinado grupo dá significados as suas práticas de letramento e ainda visualizar os elementos que as influenciaram, busquei uma abordagem metodológica de pesquisa que possibilita investigar essas práticas individual e localmente. Desse modo, reconheci que, para o desenvolvimento dessa pesquisa de natureza qualitativa, os instrumentos de coletas de dados da Etnografia possibilitariam conhecer quais eram as práticas de letramento de sujeitos escolarizados dentro e fora da escola, quais significados os mesmos atribuíam a elas e identificar quais elementos permearam essas práticas. Uma discussão de como fiz uso desses instrumentos metodológicos é realizada no próximo capítulo.

---

<sup>13</sup> BLOOME, David. Building literacy and the classroom community. *Theory into Practice*. local de publicação, v. 15, n. 2, p. 71-76, 1986b.

<sup>14</sup> GREEN, Judith; KANTOR, Rebecca; ROGERS, Teresa. Exploring the complexity of language and learning in the classroom. In: JONES, B; IDOL, L. (Ed.). *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform*. Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1990. p. 333-364. 2 v.

<sup>15</sup> O bairro Palmares fica no município de Ibirité, cidade pertencente a região periférica a Belo Horizonte.

## CAPÍTULO II

### Referencial teórico-metodológico e *desing* da pesquisa

#### 2.1 A etnografia como lógica de investigação

*“Na fase teórico-intelectual, as aldeias são diagramas, os matrimônios se resolvem em desenhos geométricos perfeitamente simétricos e equilibrados, a patronagem e a clientela política aparecem em regras ordenadas, a própria espoliação passa a seguir leis e os índios são de papel. Nunca ou muito raramente se pensa em coisas específicas, que dizem respeito à minha experiência, quando o conhecimento é permeabilizado por cheiros, cores, dores e amores. Perdas, ansiedades e medos, todos esses intrusos que os livros, sobretudo os famigerados ‘manuais’ das Ciências Sociais teimam por ignorar.”*

*Roberto da Mata<sup>16</sup>*

No trecho destacado acima, Roberto da Mata contrapõe dois modos de apresentação de pesquisas e suas conclusões: um modo pretensamente objetivo no qual a presença do pesquisador desaparece na simetria dos diagramas e na ordenação das regras, outro que dá lugar a narrativa e reflexão a partir da experiência vivida. É evidente que, hoje, já se tem bem claro, em diversos manuais de pesquisa, as questões de ordem subjetivas que se impõem ao pesquisador, durante seu processo de estudo, e estas são vastas e fundamentais ao processo de construção do conhecimento. Entretanto, é pertinente expor que o pesquisador que vivencia, pela primeira vez, uma experiência como a de pesquisa de campo, pode se sentir perdido e ansioso diante de diversas situações, principalmente, no momento da entrevista, da análise e

---

<sup>16</sup> Roberto da Mata é antropólogo, graduado e licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (1959 e 1962). Curso de Especialização em Antropologia Social do Museu Nacional (1960); M.A e Ph.D em, respectivamente, 1969 e 1971 pelo Peabody Museum da Universidade de Harvard. Foi Chefe do Dept. de Antropologia do Museu Nacional e Coordenador do seu Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (de 1972 a 1976). É Professor Emérito da Universidade de Notre Dame, USA, onde ocupou a Cátedra Rev. Edmund Joyce, c.s.c., de Antropologia de 1987 a 2004. Atualmente é Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Realizou pesquisas Etnológicas entre os índios Gaviões e Apinayé. Foi pioneiro nos estudos de rituais e festivais em sociedades industriais, tendo investigado o Brasil como sociedade e sistema cultural por meio do carnaval, do futebol, da música, da comida, da cidadania, da mulher, da morte, do jogo do bicho e das categorias de tempo e espaço. (fonte: Sistema de Currículos Lattes)

da escrita de tal experiência. O pesquisador não vai só para o campo de pesquisa, ele leva suas concepções, seu olhar, sua bagagem social constituída a partir de um contexto específico. Ao discutir as escolhas teórico-metodológicas que fiz para realizar este trabalho, busco demonstrar o quanto minhas ações e reações subjetivas interferiram nessas escolhas e foram delineando o seu andamento e formato final. Dessa forma, neste capítulo falo da minha experiência e processo de construção desta pesquisa.

As concepções teórico-metodológicas adotadas nesta investigação perpassam as discussões dos campos da Linguagem, da Sociologia e da Etnografia em educação, e foram utilizadas para compreender a relação entre a escrita, escolarização, disposições familiares e práticas de letramento de sujeitos de camadas populares. Além disso, no intuito de ampliar os estudos referentes a essas relações, apontarei conceitos aplicados aos fenômenos das disposições familiares de sujeitos provenientes de camadas populares, destacando as conseqüências da escolarização e das vivências não escolares nas práticas de letramento constituídas no ambiente familiar, escolar e de trabalho desses sujeitos.

Diversos estudos, realizados nos campos da Linguagem e da Sociologia, se apóiam ou se apoiaram em procedimentos teórico-metodológicos da Etnografia (CASTANHEIRA, 1991, 2004; HEATH, 1983; LAHIRE, 1997; MOLL, 1992; STREET, 1995), por entender que esses procedimentos permitem ao investigador compreender como o outro dá sentido àquilo que vivencia, possibilitando apreender o ponto de vista do sujeito, sua relação com a vida e sua visão de mundo (MALINOWSKI, 1984).

Assim, considerando os objetivos desta investigação e o tema estudado, optei por realizar uma pesquisa com pressupostos teóricos e elementos de coleta de dados da Etnografia: a incursão a campo, o diário de notas, a observação e a entrevista. Conforme é característico de pesquisas dessa natureza, o estudo desenvolve-se por meio da exploração de diferentes fontes de informação e registro dos dados (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZAJDER, 1999).

De acordo com Green; Dixon; Zaharlick (2005), é possível, a partir das observações etnográficas, compreender o que os sujeitos pensam, como agem, interpretam e como isso delimita sua participação no grupo social investigado.

[...] questões etnográficas buscam compreender as práticas culturais dos membros de um grupo social, como essas práticas conformam o acesso e a distribuição de recursos dentro e fora de eventos e tempos, e quais as conseqüências para as condições de pertencimento dos membros ao grupo, tendo em vista esse acesso e distribuição de recursos (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 58).

Utilizar métodos e teorias da etnografia requer ir além da mera descrição, exige um conjunto de observações, questionamentos, olhares e reflexões que permitam entender o que está acontecendo no grupo observado, afastando-nos de um olhar etnocêntrico. Contribui para uma visão *êmica*, na qual as ações que os sujeitos realizam para conviver naquele grupo, compartilhar e lidar com as demandas sociais atribuídas a eles é o foco da investigação, nunca perdendo de vista que as questões ali encontradas são construídas a partir de um contexto único e particular. No caso desta investigação, uma análise mais local foi o maior interesse, o que também justificou a utilização da perspectiva etnográfica. A Etnografia, que, segundo Green; Dixon; Zaharlick (2005), já não deveria ser mais considerada como metodologia de pesquisa, mas sim como lógica de investigação, caracterizou-se como o principal guia teórico-metodológico deste estudo.

A Etnografia como lógica de investigação utiliza uma abordagem teórica baseada na perspectiva contrastiva, ou seja, é através dessa perspectiva que os “fenômenos e práticas culturais vão ser estudados” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 28). O objetivo do etnógrafo deverá ser o de “compreender os padrões culturais e as práticas das vidas diárias dos integrantes do grupo estudado a partir de uma perspectiva *êmica*, ou de um membro da comunidade” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 28). O termo “êmica” surge a partir de uma mudança de deslocamento da perspectiva ética para a *êmica*. Na perspectiva *ética*, o que era observado pelo etnógrafo configurava-se como a descrição do grupo. A partir de 1960, alguns etnógrafos, principalmente, aqueles que se pautavam pelas abordagens cognitivistas, simbólicas e interpretativas, passaram a considerar os significados das ações e eventos cotidianos dos sujeitos como uma visão particular. Assim, descreve-se a perspectiva *êmica*: entender os significados de práticas vividas pelo sujeito a partir da visão que o próprio sujeito tem a respeito dessas práticas.

Desta forma, para entender o que os membros de um grupo precisam saber, produzir, entender e prever como requisito para a sua participação naquele grupo, o etnógrafo utiliza um



processo interativo ou responsivo, recolhendo um conjunto de vivências que dê visibilidade às práticas desses sujeitos.

Ao examinar tais práticas, os etnógrafos procuram meios de compreender as conseqüências do senso de pertencimento e como o acesso diferenciado dentro de um determinado grupo modela as oportunidades de aprendizagem e participação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 29).

Uma vez consideradas as práticas dos sujeitos como formadoras de sua cultura, é necessário entender que a cultura não é algo fixo. Assim, a análise do etnógrafo deve revelar que esse conjunto de princípios constitui os hábitos, as ações e as atitudes vividas pelos membros daquele grupo, naquele determinado momento, e que seus significados podem variar. Esses princípios nortearam a minha incursão em campo, de modo a ouvir os sujeitos no processo de entrevista e a buscar entender quais são os significados da leitura e escrita em seu cotidiano.

## **2.2 A relação estabelecida com o objeto de estudo**

Retomando o que aponte na introdução, durante a graduação em Pedagogia entrei duas vezes em contato com a professora Maria Lucia Castanheira e seu trabalho. Coincidentemente, o bairro em que ela realizou sua pesquisa, na época para o mestrado, é o mesmo no qual moro há aproximadamente vinte e dois anos. A proposta de dar continuidade ao trabalho de Castanheira instigou-me, pelo fato de pensar que realizá-lo seria uma oportunidade de me aproximar da comunidade a que pertenço, dialogando com teorias de cunho social. Uma comunidade em que em nenhum outro momento parei para refletir sobre suas dinâmicas sociais, e, talvez, a pesquisa possibilitasse posicionar-me como uma porta voz desse lugar em que me situo.

Residir em um bairro de estruturas físicas precárias pode provocar no grupo, às vezes, uma atitude de distanciamento. É comum as pessoas buscarem outros espaços de convivência para o trabalho, estudo, divertimento, entre outros. Isso pode provocar influência na convivência

entre as pessoas de um determinado bairro, pouco tempo para se encontrarem e pouca mobilização comunitária. Foi o que aconteceu comigo. Ao buscar novos caminhos, uma formação escolar que não seria possível realizar no meu bairro, eu distanciei-me dos moradores, da comunidade e das dinâmicas que ali aconteciam. Quando me vi diante da oportunidade de retornar a conviver com as pessoas, com um novo olhar e, mais ainda, com um olhar etnográfico que busca valorizar a cultura daquele contexto, daquela comunidade, eu entendi como uma oportunidade preciosa, pois tinha a certeza de que ali iria encontrar histórias diversas. Visualizei a realização deste trabalho como algo que poderia se tornar um compromisso social. Falar do lugar onde moro, deixar que as pessoas que lá moram expressem seu ponto de vista. Acreditei que meu compromisso seria promover uma reflexão que pudesse mobilizar, no campo acadêmico, uma discussão que contribuísse para um sistema educacional mais justo, menos desleal.

A maneira como me posicionei em relação ao objeto de estudo e aos participantes da pesquisa foi um fator constituinte de minha apreensão e compreensão da realidade estudada. Sou moradora do bairro Palmares desde os 13 anos de idade e estudei na mesma escola dos sujeitos hoje entrevistados. À época da realização da primeira pesquisa, 1987, eu era aluna da 8ª série, enquanto os participantes da pesquisa realizada por Castanheira (1991) ingressavam na 1ª série. Dessa forma, sou contemporânea desses sujeitos e compartilhei com eles a experiência de estudar em uma escola pública, situada à periferia de uma metrópole e de me inserir no mundo do trabalho ao me empregar no comércio da região. Essas experiências e espaços sociais compartilhados revelaram-se como elementos constitutivos da relação de colaboração que se instaurou entre pesquisadora e pesquisados.

Quando um pesquisador chega a uma comunidade desconhecida e estranha as práticas do grupo, ele tem a oportunidade de descobrir que esse estranhamento pode estar ligado à relação pesquisador pesquisado. E os sentimentos de estranhamento do pesquisador podem revelar uma relação de poder entre dominante e dominado, portanto, nessa relação é inevitável o surgimento das diferenças sociais. Porém, nesse mesmo confronto de realidades distintas é possível que surjam reflexões que possibilitem ao pesquisador compreender questões que envolvem sua posição social<sup>17</sup>. Assim, ocorre, também, quando o pesquisador pertence ao meio que ele investiga, pois lhe é proporcionada a oportunidade de entender a dinâmica social da qual é participante. Este estudo que objetivou compreender práticas de letramento de um

---

<sup>17</sup> Ver essa discussão em Fonseca (1999).

grupo permitiu-me compreender minhas próprias dinâmicas de letramento e quais elementos, sejam eles familiares e/ou sociais, influenciaram-nas.

Confesso que o processo de encontro com as pessoas do bairro foi permeado por ansiedade, porque ao mesmo tempo em que eu estava inserida no bairro, em algum momento, eu não me sentia pertencente ao mesmo. Pouco conhecia de sua história, de como foi fundado, das dinâmicas sociais. Descobri, nesse processo de estudo, como seus moradores lutaram pela criação de escolas no bairro.<sup>18</sup> Eu imaginava que vivia em outra realidade, uma realidade pouco comum às pessoas do bairro, o ensino superior, ou melhor dizendo, que eu acreditava pouco comum, e, no entanto, descobri que não era assim tão incomum. Eram poucos os vizinhos e amigos de que eu possuía a informação que freqüentavam uma universidade. As pessoas que tomavam o ônibus no mesmo horário em que eu vinha da faculdade e que demonstravam voltar da escola, sempre desciam nos bairros vizinhos.

A partir do momento em que defini meu objeto de estudo, meu olhar modificou-se. Dentro do ônibus, eu passei a observar mais as pessoas e o que elas estavam fazendo. Percebi que algumas carregam materiais escolares, outras liam um livro ou mesmo um jornal. Eu já gostava de ouvir as histórias contadas no ônibus e passei a observar isso com outro olhar, o olhar de uma investigadora. O comportamento das pessoas tornou-se algo de meu interesse, como se comportavam no ônibus, perto de quem se assentavam, como conversavam, o que era falado e o que não poderia ser dito, o que carregavam, o modo como se vestiam, o grupo de amigos que possuíam dentro do ônibus, tudo isso passou a fazer parte de minhas reflexões, percebidas, a partir de então, como processos que não eram neutros e que cada um desses comportamentos poderiam ter uma justificativa.

Partindo do pressuposto de que as crianças pesquisadas por Castanheira (1991) viveram as primeiras experiências escolares em uma instituição que desconsiderava as particularidades culturais da comunidade atendida, a principal idéia foi conhecer quais foram os destinos

---

<sup>18</sup> Um trabalho realizado por Campos (1986) resgata o movimento da população da região Industrial de Belo Horizonte e Contagem, empreendido pelos trabalhadores na luta por escolas e melhorias em diversos aspectos, como (ampliação do número de vagas, melhorias nas condições materiais dos prédios, participação na gestão escolar, entre outros). O levantamento dos dados que permitiu a reconstrução da história de lutas sociais por escolas deu-se a partir do JORNAL DOS BAIRROS (1976/83) que circulava nos bairros operários de Belo Horizonte, Contagem, Ibirité e Betim. A pesquisa permitiu visualizar que a educação era uma das mais importantes demandas para os trabalhadores e que sua conquista estava veiculada ao processo de organização popular. Cartas destinadas a vereadores, reuniões nas associações de bairro, abaixo-assinado encaminhado ao prefeito são algumas das ações que constituíram as lutas realizadas pelos moradores, nas quais reivindicavam por escolas. As reivindicações por instituições escolares estavam atreladas a outros fatores que necessitavam da atenção dos poderes públicos, tais como: transporte, pavimentação e saúde.

escolares dessas crianças, pois, a princípio, acreditei que as mesmas teriam poucas oportunidades de sucesso. Com o foco na leitura e na escrita, propus entender que lugar esses dois processos passaram a ocupar na vida dessas pessoas depois de sua trajetória escolar. Ao visualizar o (re)encontro com os sujeitos pesquisados por Castanheira (1991), percebi o quanto seria interessante dar continuidade à investigação, constituindo um importante espaço de reflexão sobre o que representaria uma experiência de pesquisa que utiliza elementos da Etnografia, realizada por alguém que pertence ao meio que investiga. Bourdieu (1997) faz referência às estratégias utilizadas por Willian Labov<sup>19</sup> que selecionou, no intuito de reduzir a imposição da língua legítima, jovens negros para a realização de uma pesquisa lingüística. Na minha compreensão, o fator familiaridade se constituiria como um importante elemento estratégico para a condução das entrevistas. Se referindo às distâncias sociais Bourdieu (1997, p.699) evidencia:

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.

Este fator de familiaridade permeou constantemente o contato que estabeleci com os entrevistados, desde o momento em que fui recebida nas casas das pessoas, várias delas reconheciam-me como alguém familiar. Nesse sentido, a permissão para a entrada no grupo familiar, então pesquisado, ou melhor dizendo, para a entrada em campo, foi facilitada pela primeira impressão causada pelo entrevistador, diminuindo, assim, os fatores do distanciamento social.

<sup>19</sup> LABOV, Willian. *Lê parler Ordinaire: la langue dans les ghettos noirs des États-Units*. Paris: Minuit, 1978.

### 2.3 Os sujeitos da pesquisa

Quando da pesquisa anterior, Castanheira realizou entrevistas com um grande número de crianças em suas casas e nas ruas do bairro. Frequentemente, essas entrevistas foram realizadas coletivamente, aproveitando a situação dos encontros das crianças para brincadeiras. Esse aspecto propiciou um clima descontraído e uma situação bastante rica, por criar possibilidades de depoimentos diversificados que representassem as diferentes experiências por parte dos entrevistados. Nas residências das crianças foi possível contar, em alguns casos, com a participação dos pais e até mesmo de crianças vizinhas e parentes. Já na escola, Castanheira observou duas turmas no período pré-intensivo e, em seguida, após início do ano letivo, observou uma turma de primeira série com cerca de trinta a trinta e cinco crianças. Além dessas observações, teve a oportunidade de entrevistar informalmente, na escola, outras crianças que não haviam sido entrevistadas em suas casas anteriormente.

Não sendo objetivo (re)encontrar todas as pessoas que participaram da pesquisa anterior, e também não tendo tempo disponível para isso, optei por selecionar apenas crianças que tiveram seus nomes citados no trabalho final. A partir dessa seleção, vinte e oito pessoas foram previamente escolhidas como possíveis sujeitos da pesquisa. De posse dos endereços, encontrei vinte dessas pessoas. Iniciei os contatos e quando percebi que o tempo estava ficando menor e que o volume das entrevistas estava extenso, decidi por parar ao realizar a décima primeira entrevista.

Realizei onze entrevistas e, ao final desta etapa de coleta de dados, resolvi selecionar quatro sujeitos. Essa escolha foi pautada na justificativa de que, tendo um número menor de pessoas, eu poderia realizar uma análise mais aprofundada. Ressalto que este estudo é apresentado como uma etapa de trabalho, pois pretendo dar continuidade a ele a partir do restante de material que foi coletado. Também é importante destacar que, mesmo não utilizando todos os dados coletados nas onze entrevistas, em algum momento, na descrição desta pesquisa, lanço mão de trechos de alguns relatos, que não fazem parte dos quatro casos selecionados, incorporando-os em minhas reflexões.

Os sujeitos, por mim investigados, são hoje jovens que estão na faixa etária de 24 a 30 anos, participantes do mercado de trabalho ou desempregados, jovens que estudam e trabalham e

donas de casa. Alguns se tornaram pais, mães e acompanham os filhos em seu ingresso no Ensino Fundamental, outros têm intenção de constituírem suas próprias famílias. Trata-se, pois, de um grupo de jovens inserido em uma comunidade com características próprias, cada um com sua história, mas também incluídos em uma sociedade e sendo influenciados por questões maiores estabelecidas por ela.

A seleção dos quatro jovens como foco de análise deu-se primeiramente pela questão de gênero, dois homens e duas mulheres: Cassiano Braga, Marcos Pereira, Grazielle Gregório e Elaine Cristina<sup>20</sup>. E, em segundo lugar, por que os dois homens são os únicos jovens encontrados que concluíram ou estavam para concluir o Ensino Superior, isso em comparação com as mulheres que terminaram o Ensino Médio e que, apesar do desejo, não conseguiram ingressar em um curso superior. O termo “gênero” aqui é utilizado, levando-se em consideração que homens e mulheres ocupam lugares distintos na sociedade e que, sendo assim, “grupos sociais distintos são caracterizados por práticas de letramento diversas” (CARVALHO; MOURA, 2004, p.183). Entendo que tais lugares influenciam o contato que ambos estabelecem com a leitura e a escrita. Em se tratando de concepções de gênero, Carvalho e Moura (2004) fundamentam-se nas idéias pontuadas por Scott (1990)<sup>21</sup> e Nicholson (2000)<sup>22</sup>, segundo as quais:

[...] gênero não é um conceito que apenas descreve as relações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual e que são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres. (CARVALHO; MOURA, 2004, p. 180).

A princípio, quando pensei nos sujeitos da pesquisa, veio-me um questionamento: como classificar essas pessoas: jovens ou adultos? A partir de leituras sobre a temática juventude,

---

<sup>20</sup>Todos os entrevistados concordaram em participar da pesquisa. Assinaram um termo de consentimento no qual permitiram que seus nomes fossem utilizados na pesquisa, não sendo assim necessário fazer usos de pseudônimos. Informo que esta nota será discutida neste capítulo, quando irei abordar o tema sobre “ética na pesquisa de campo”.

<sup>21</sup> SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 2, n. 16, p. 5-22, jul./dez. 1990.

<sup>22</sup> NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, jul./dez. 2000.

compreendi que os termos “jovens” e “adultos” eram mais complexos do que havia imaginado. Diante disso, a pesquisa gerou a necessidade de compreender melhor qual definição é teoricamente dada à categoria de juventude, intento não tão simples. Diante do inevitável, algumas perguntas fizeram-se presentes: o que me fez classificar essas pessoas como jovens e não como adultas? Qual a implicação disso para o campo científico? Pontuo que não tenho como objetivo aprofundar tais questões neste trabalho, mas sim descrever quais foram alguns dos pressupostos que me levaram a classificar esses sujeitos como jovens adultos.

Segundo Mauger<sup>23</sup>, (*apud* SPOSITO, 2000, p. 7), a categoria juventude é considerada “epistemologicamente imprecisa”. O autor afirma ser impossível estabelecer uma definição única do termo que contemple todo tipo de pesquisa. Isto devido ao fato da própria categoria juventude ser um problema sociológico de investigação, pois “os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais. A juventude é uma condição social e ao mesmo tempo um tipo de representação” (PERALVA<sup>24</sup> *apud* SPOSITO, 2000, p.7). Alguns estudos, como o citado abaixo, consideram que

a juventude é um conjunto social derivado de uma determinada fase de vida, com ênfase nos aspectos geracionais; outros acreditam que a juventude estaria subsumida no interior de outras dimensões da vida social, definida a partir de universos mais amplos e diversificados, sobretudo aqueles derivados das diferentes situações de classe. (PAIS<sup>25</sup> *apud* SPOSITO, 2000, p. 7-8).

É importante esclarecer que há, em grande parte dos trabalhos que investigam a temática juventude, o reconhecimento da transitoriedade, ou seja, a passagem da heteronomia da criança à autonomia do adulto como fator para a definição da categoria jovem. Porém, o modo como se dá essa transitoriedade, sua duração e características têm variado. Mesmo essa forma de classificação, que leva em conta a transitoriedade, tem sido criticada, pelo seu caráter de indeterminação, jovens já não são mais crianças e ainda não são adultos e há também a necessidade de se considerar variações entre classes. Outra crítica está ligada ao fator de

<sup>23</sup> MAUGER, Gérard. *Les jeunes en France: état des recherches*. Paris: La documentation française, 1994.

<sup>24</sup> PERALVA, Angelina. “O jovem como modelo cultural”. In: *Juventude e contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação – ANPED*. São Paulo, n.5-6, 1997.

<sup>25</sup> PAIS, José Machado. “A construção sociológica da juventude: alguns contributos”. *Análise Sociológica*. São Paulo, v. 25, n. 105-106, 1990.

subordinação da fase juventude à vida adulta, que contrapõe o fator de estabilidade da fase adulta à instabilidade da juventude. Compreender a juventude como mera fase de transição se contrapõe ao entendimento da fase adulta como uma fase de estabilidade. Algo que não se sustentaria nos dias atuais “pois parte significativa do que denominamos condições contemporâneas da vida se inscrevem na insegurança, na turbulência e na transitoriedade.” (SPOSITO, 2000, p. 9).

É preciso considerar também como aspecto determinante da dificuldade de se traçar uma única definição para a categoria juventude, os estudos sobre a temática pelas diferentes áreas do conhecimento. A Psicologia tem uma tendência a privilegiar os aspectos negativos da juventude sua “instabilidade, irreverência, insegurança e revolta” (PAIS *apud* SPOSITO, 2000, p. 9). A Sociologia, por sua vez, estuda tanto os aspectos negativos quanto os positivos, destacando a juventude como responsável pelas mudanças sociais, mas também evidenciando os problemas sociais e de desvio.

Diante da reflexão acima descrita sobre o conceito de juventude, passei a compreender melhor por que a definição da categoria juventude é epistemologicamente imprecisa. Essa compreensão auxiliou-me no momento em que classifiquei os sujeitos investigados na categoria jovem adulto. Nesse caso, levei em consideração que a fase de transição entre a juventude e a fase adulta é algo conceitualmente impreciso.

Decidi, nesse momento, tomar como referência as orientações de trabalhos na área demográfica (CNPd:1998)<sup>26</sup>, que classificam como jovens o segmento etário que vai de 15 a 24 anos, e ampliei um pouco mais, já que estou trabalhando com jovens de até 30 anos. Essa decisão, arbitrária ao mesmo tempo que provisória, possibilita-me indicar a visão que tenho dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa: os considero jovens por estarem, em alguns casos, buscando inserção e definição profissional, se indagando a respeito do que buscam para o seu futuro. Por outro lado, os considero jovens adultos, pois, dado a sua origem social, desde cedo assumiram responsabilidades de trabalho visando o sustento pessoal e familiar e, em alguns casos, já constituíram família e são provedores da mulher e dos filhos.

---

<sup>26</sup> CNPD - Comissão Nacional de População e Desenvolvimento humano. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998. 2 v.



## **2.4 O local de pesquisa: O processo de (re)encontro com os sujeitos da pesquisa e um novo olhar sobre o bairro**

O local de pesquisa é o bairro Palmares, na região de Ibirité, Minas Gerais. Hoje, se a pesquisadora Maria Lucia Castanheira retornasse ao bairro, encontraria diversas mudanças, mas também algumas permanências. Houve uma melhora significativa na infra-estrutura do bairro, todas as ruas estão asfaltadas, outras escolas foram construídas e a linha de ônibus que atende aos moradores foi ampliada. Em seus relatos, a pesquisadora conta que gastava muito tempo ao esperar o coletivo, o que já não ocorre mais. Atualmente, diferentemente de vinte anos atrás, em que os ônibus demoravam em média trinta a quarenta minutos, o bairro possui transporte coletivo que parte do ponto inicial de seu itinerário em intervalos de até dez em dez minutos, mas isso também em função do crescimento populacional, que gerou novas demandas nos horários do transporte público.

O crescimento populacional gerou a necessidade de investimentos públicos na infra-estrutura do bairro, criando rede de esgoto, ampliando a rede escolar, o transporte coletivo etc. Evidentemente que esse mesmo crescimento, além de benefícios, trouxe também outros problemas. Em 1988, quando a pesquisa foi realizada, o bairro ainda estava se constituindo, possuía pouca estrutura básica. Era um local com terrenos acidentados e loteamentos mais baratos, o que atraiu moradores de diversas regiões de Minas Gerais. Alguns anos mais tarde, um grande loteamento sofreu uma invasão, formando assim a Vila Ideal, um aglomerado com casas provisórias e falta total de infra-estrutura. Um espaço, como a maioria dos aglomerados formados nas grandes cidades, que trouxe instabilidade e insegurança, pois, além dos problemas já existentes, o bairro Palmares tornou-se uma região com índices consideráveis de violência, isso, provavelmente, devido ao tráfico de drogas. Desde então, o bairro, em diversas situações, é palco de assassinatos, refúgio de criminosos e caça a traficantes de drogas. O estabelecimento da violência gerou medo e insegurança aos moradores e, talvez, possa afirmar que ajudou a reconfigurar o espaço, que, em 1988, fora assim definido:

Em contraste com o aspecto insalubre causado pelo esgoto a céu aberto, está uma característica do bairro que o torna agradável: o seu aspecto interiorano. Os quintais, em sua maioria, são cultivados: plantações de milho, mandioca, feijão, abóbora, hortas, bananeiras, pés de manga, abacate. Em algumas

casas (poucas delas), a cerca é arrematada por um passadiço, uma tronqueira ou pela reprodução em miniatura de uma porteira de curral. Em outras também se encontra criação de animais: galinhas, patos, porcos. E por vezes a exigüidade do espaço faz com que o chiqueiro esteja bem próximo da porta da casa. O cultivo de plantas e a criação de animais são indícios não só da origem interiorana de diversas famílias, mas também da necessidade de se buscar uma alternativa de complementação alimentar (CASTANHEIRA, 1991, p. 30).

Ao direcionar meu olhar ao bairro, buscando criar uma postura de distanciamento a fim de identificar o que mudou daquele tempo para hoje, ainda foi possível encontrar traços do aspecto interiorano citado por Castanheira (1991). Algumas casas visitadas ainda preservam plantações ou criação de animais. Em outras, apesar de ser nítido que foram reformadas ou ampliadas, ainda guardam a simplicidade, como se estivessem conforme a construção original. Porém, o que mais me chamou a atenção foi o espaço da rua, que, na época da pesquisa de Castanheira (1991), era comumente usado por crianças soltando pipas e brincando de jogos diferenciados. Nas ruas, uma das brincadeiras realizadas pelas crianças era o jogo de finca<sup>27</sup>. Interessante foi perceber que atualmente esses espaços, na maioria das vezes, estão vazios. Encontrei poucas crianças brincando nas ruas. A isso posso atribuir diversos fatores, como, provavelmente, a mudança no tempo da infância, que hoje é ocupado pelos jogos eletrônicos, computadores, entre outros, e, até mesmo, a grande preocupação dos pais proveniente da violência que atualmente está presente no cotidiano da maioria dos brasileiros.

Em visita a uma das casas, no intuito de (re)encontrar as pessoas que foram anteriormente entrevistadas, a irmã de uma dessas pessoas conta que não terminou o Ensino Médio. Quando questionada quanto aos motivos que a levaram a não voltar a estudar, a fazer um supletivo, ela disse ter receio de sair à noite para ir à escola por causa da violência. Esse depoimento leva-me a considerar que, como o bairro fica distante de instituições importantes de ensino, como as universidades federais, por exemplo, não seria espanto se os fatores insegurança e medo em relação à violência fossem uma das causas que estivessem impedindo as pessoas de irem à escola. Essa mesma pessoa relatou a dificuldade enfrentada por um dos sobrinhos ao se deslocar para estudar. Algumas crianças são obrigadas a frequentar escolas de bairros vizinhos, por falta de vagas na escola mais próxima ao local em que residem. Assim

---

<sup>27</sup> O jogo de finca é uma brincadeira realizada por dois participantes que, de posse de um pequeno pedaço de madeira que tem na ponta um objeto de ferro pontudo, fazem marcas no chão úmido, riscando de ponto a ponto, de modo a fechar o adversário, impedindo-o de movimentar-se. Trata-se de um jogo de pontarias, como o gesto de atirar facas.

aconteceu com o sobrinho dela, foi compelido a se matricular em uma escola que fica distante de sua residência, aproximadamente, quinze minutos de caminhada. Sem transporte escolar e em um horário que é estendido até o noturno, 15h30 às 20h, sempre é preciso que alguém vá buscar o menino na escola, já que sua família não se sente segura em deixá-lo retornar sozinho até sua residência.

No mesmo trajeto percorrido por Castanheira, hoje podemos encontrar a presença de mais uma escola municipal, porém essa só atende crianças do Ensino Fundamental. A escola que atende grande parte da população estudantil do bairro ainda é a Escola Juscelino Kubitschek de Oliveira, a mesma escola observada pela pesquisadora no ano de 1988. Para a realização da pesquisa, por duas ou mais vezes, visitei a escola. No primeiro momento, estive lá para verificar, nos documentos da instituição, os endereços das pessoas que procurava e em outros momentos estive lá para fazer cópias do material de pesquisa e conversar com o diretor. Ao citar a Escola Juscelino Kubitschek de Oliveira, é preciso dizer que ela fez parte de minha vida em vários momentos, por exemplo, quando, por anos, fui aluna no Ensino Fundamental e Médio, também, no ano de 2003, no qual realizei um estágio supervisionado para uma disciplina da graduação. Assim, relembrar os momentos em que vivi na escola, as amizades, as merendas, os professores, foi uma experiência rica e emocionante. O regresso a essa instituição a fim de buscar informações para realizar a pesquisa, tornou minha investigação algo ainda mais instigante.

Como pesquisadora, volto à escola com um olhar etnográfico, que é bem diferente de um olhar de estagiária. É preciso observar com os olhos dos outros, compreender como eles vêm a escola, levar em consideração como eu a vejo, como moradora do bairro, e como vêm a escola os moradores do bairro em que ela está situada. A Escola Juscelino Kubitschek de Oliveira possui hoje uma nova estrutura. O diretor atual foi o meu colega de classe no Ensino Médio. Quando, pela primeira vez, conversamos e solicitei a ele permissão para consultar os registros escolares relacionados à minha pesquisa, ele relatou-me sobre seus desafios, como foi preciso trabalhar muito para conseguir reorganizar a escola.

A escola recebeu uma quadra coberta, nela são realizadas as festas comemorativas e até mesmo as formaturas do Ensino Médio. A estrutura física da escola foi toda reformada, banheiros, salas, secretaria. Contudo, ainda são muitos os desafios que a impedem de ampliar seu quadro de atendimento aos estudantes da comunidade. As dificuldades de lidar com profissionais ainda pouco qualificados, a falta de espaço físico para ampliação da oferta de

vagas, são alguns dos problemas relatados pela atual administração. No entanto, as mudanças são visíveis.

Antes de iniciar o processo de contato direto com as pessoas que iriam ser convidadas a participar efetivamente da pesquisa, realizei um trabalho de sondagem, a fim de verificar quem eram as pessoas que ainda moravam no bairro. Para isso, foi necessário entrar em contato com a escola Juscelino Kubitschek de Oliveira. Lá era o local em que iria encontrar os endereços dos ex-alunos investigados em 1988. Destaco que houve, por parte dos funcionários da escola, disponibilidade em ceder-me os documentos escolares para consulta. Esta etapa deu-se de forma muito tranqüila.

Dentre os documentos disponibilizados para que eu obtivesse acesso às informações para localizar os ex-alunos, estavam os diários escolares nos quais havia registrado os nomes dos alunos que freqüentaram a primeira série no ano de 1988. Outro fator determinante para localizar com eficácia os ex-alunos estava relacionado ao fato de que, na época da pesquisa anterior, a autora teve a oportunidade de manter os nomes reais das crianças e pais. Infelizmente, os diários escolares apresentaram marcas da falta de organização da instituição escolar na década de oitenta do século passado: havia os nomes dos alunos, mas, muitas vezes, não constava o endereço. Contudo, essa falha não me impediu de encontrar os endereços de que necessitava. Ao consultar os Diários de Campo de Castanheira, deparei-me com o registro de um dos endereços que me faltavam. Nos outros casos, as próprias pessoas de quem já tinha os endereços, serviram de fonte de informação para localização das demais.

Quando estive na escola, pela primeira vez, e expliquei o que pesquisaria e em que a escola poderia me auxiliar, a secretária escolar mostrou-se prestativa, porém achou que seria impossível eu (re)encontrar tais pessoas, afirmando que a rotatividade de moradores era constante, que atualmente as pessoas chegavam e saíam do bairro com freqüência. Indo contra as afirmações da secretária, consegui encontrar pessoas que participaram do estudo de Castanheira (1991). Isso por que, no ano de 1988, diversas dessas pessoas, ou seja, as famílias investigadas ou já estavam morando no bairro há mais tempo ou estavam chegando para residir em um imóvel que haviam adquirido. Assim, quando saí à procura de tais pessoas foi fácil encontrá-las. Mesmo que o bairro ainda não seja considerado por alguns como um local ideal para morar, que ainda possua frágeis condições de saneamento básico, transporte, saúde, educação, a maioria das pessoas lá permaneceu por opção ou por não ter condições de buscar outro local de moradia, e como possuía sua casa própria naquele local, ali continuou vivendo.

Foi difícil, nos primeiros contatos, marcar um encontro com os sujeitos a quem convidaria para fazer parte da pesquisa. A princípio, seus pais e/ou familiares foram as principais fontes de informações. A partir deles, foi possível saber como e onde estavam aquelas crianças, hoje, jovens adultos. Consegui informações valiosas com os pais, que, em alguns casos, chegaram a lembrar-se da pesquisa que fora realizada há quase vinte anos. Muitos deles ficaram surpresos em saber do resultado das entrevistas realizadas por Castanheira.

Essa aproximação aconteceu de forma muito tranqüila, algumas pessoas eram familiares a mim, não amigas de longa data, todavia pessoas com que havia convivido no passado, mantido um contato mais distante ou mais próximo. Algumas eram vizinhas, não muito próximas, mas conheciam minha família, haviam estudado com meus irmãos e conheciam meus pais. Essa familiaridade foi fundamental, pois tornou a conversa mais natural, mais espontânea. Em alguns casos, impediu a “objetividade” da minha presença naquele momento, porém transformou o primeiro contato em um momento rico em informações e aproximações.

Não foi difícil saber sobre os destinos daquelas crianças, tão pouco o que faziam no momento atual. As primeiras visitas também possibilitaram conhecer a dinâmica da família, como eram suas casas, quais eram as crenças e o modo de educar os filhos durante todo esse tempo. Na maioria das vezes, os pais é que relataram como foi o destino escolar dos filhos. Nas casas em que tive o relato dos pais, foram lembrados fatos importantes que, talvez, não fossem recordados pelas pessoas que os viveram. É importante a visão de quem está de fora, percebendo como o outro, no caso aqui, os filhos, está vivendo toda a trajetória. Essa primeira interação, realizada com os pais dos sujeitos, deu-se no período de sondagem, momento em que consegui os números dos telefones dos jovens que desejava entrevistar. Com os jovens, que não estavam inseridos no mercado de trabalho, realizei um primeiro contato e marquei um encontro para gravar a entrevista. Com os outros, que não consegui encontrar durante a semana, devido ao trabalho, fiz o primeiro contato por telefone, explicando inicialmente o objetivo da pesquisa. Tal tarefa, por telefone, em alguns casos, foi muito complicada. Nas interações telefônicas, apenas um dos jovens recusou-se a participar da pesquisa, acredito que, talvez, por não compreender muito bem de que se tratava. Durante a conversa, ele se dizia muito ocupado e não teria tempo para participar do trabalho, o que aceitei sem muita insistência.

Nas andanças que fiz pelo bairro, deparei-me com o familiar, diferentemente, da pesquisadora Castanheira, que tudo lhe parecia mais próximo ao exótico. Algumas ruas, casas e pessoas

eram a mim familiares, mas não conhecidas. Algumas pessoas já me conheciam ou se lembravam de mim pelas relações estabelecidas entre nós, uma vez que morávamos no mesmo bairro. Castanheira era uma pessoa estranha à comunidade, pois vinha de outro contexto. No entanto, eu era parte do contexto, daquele local, o que dificulta o estranhamento. Por estar inserida na comunidade pesquisada, tive que treinar meu olhar e ficar atenta para visualizar como pistas para a compreensão do objeto de estudo, o que, a princípio, soava como natural.

Quando andava pelo bairro, Castanheira sentia-se observada por todos. Em alguns momentos, eu também me sentia assim, apesar de ser moradora do bairro há tanto tempo. Algumas pessoas que estavam na rua e me viam passar, faziam ares de quem gostaria de entender o que estava acontecendo. Em certo dia, ao andar pelo bairro, com o objetivo de coletar dados para a pesquisa, notei que duas jovens conversavam em uma varanda. Antes mesmo de me aproximar, ouvi uma questionando a outra se eu estaria realizando uma pesquisa eleitoral.

Nas casas, fui recebida com cordialidade, o mesmo que aconteceu com Castanheira. Conforme relatado pela pesquisadora, em uma das residências, chegou a participar de um encontro em família para assistir à televisão. Já, comigo, em uma das casas visitadas, fizeram questão de me receber para o almoço, e nas demais residências, os moradores insistiam para que eu tomasse pelo menos um cafezinho.

No primeiro contato, as sensações de curiosidade e ansiedade misturavam-se. Confronto de estranhos sentimentos, porque, apesar de morar naquele bairro há mais de vinte anos, encontrar, (re)encontrar com pessoas que colaborariam com a pesquisa soava-me como uma situação nova. É importante dizer que vivi diferentes momentos no bairro Palmares. Primeiramente, como moradora e aluna, eu estabelecia um contato direto com os meus colegas da escola, na época, todos adolescentes como eu. Três anos depois, fui estudar em uma escola particular no centro da cidade de Belo Horizonte. Não era um colégio tradicional ou mesmo muito caro ou estruturado, mas me deu acesso a outras experiências de vida, como a de sair do bairro, conhecer outras pessoas. Esse foi o primeiro afastamento em relação à comunidade local, apesar das amizades ainda permanecerem, já não tinha tempo para tanto contato. Logo em seguida à conclusão do Ensino Médio, saí em busca do meu primeiro emprego. Por alguns dias trabalhei em uma padaria perto de minha casa. Pouco tempo depois, trabalhei em um supermercado que ficava não muito distante, no centro comercial do mesmo bairro em que resido. Na função de atendente, trabalhei durante cinco anos e fiz muitas

amizades, algumas mais próximas outras nem tanto. Tornei-me uma pessoa conhecida, pois aquele supermercado era freqüentado por pessoas de diversas regiões, moradores do meu bairro e de bairros vizinhos. Contudo, na maioria dos casos, as relações eram apenas comerciais. As pessoas freqüentavam cotidianamente, mensalmente aquele ponto comercial para fazer suas compras e as amizades se faziam ali, naquele local comercial, não era algo que me permitia ter acesso às casas das pessoas, trocar confidências ou conviver como amiga da família. Era uma amizade local. No supermercado, conheci pessoas e ali conversávamos, sorriamos e éramos considerados “amigos”.

Depois de cinco anos trabalhando no comércio da região, resolvi sair do emprego e procurar novos caminhos. Fui trabalhar na cidade de Belo Horizonte. A partir daí, distanciei-me muito da comunidade, pois, desse momento em diante, eu saía muito cedo de casa para trabalhar e chegava muito tarde. Comecei a freqüentar cursinhos pré-vestibulares e retornava à minha residência apenas à noite. Logo depois, iniciei meu curso superior e, por muitos anos, a dinâmica permaneceu a mesma. Durante os dias da semana, e também nos fins de semana, freqüentava o Curso de Pedagogia, realizava meus trabalhos acadêmicos, dedicava meu tempo a momentos de estudos. Enfim, fui me afastando da comunidade em que morava.

A pesquisa fez-me retornar. É importante enfatizar o quanto me senti envolvida no processo de investigação. Na maioria das vezes, como pesquisadora, mas, em alguns momentos, me reconhecendo sujeito da pesquisa, pois a história do bairro, bem como a da escola envolvida nos dois momentos de investigação, fez também parte de minha vida. E as histórias dos jovens e seus familiares assemelhavam-se à minha história e à de minha família.

É claro que, na condição de moradora do bairro, percebia as mudanças que nele ocorriam. No entanto, o sentimento de sair, caminhar por algumas ruas antes nunca visitadas, olhar para as pessoas e entrar em suas casas, foi algo totalmente novo para mim. Ao mesmo tempo em que aquele local era familiar, ele era também totalmente estranho. Eu não conhecia sua dinâmica e muito menos quem eram aquelas pessoas na sua privacidade, mesmo que algumas delas um dia tenham estado próximas a mim.

O que encontrei ao sair do portão de minha casa foi o “familiar”, mas não o “conhecido”, como classifica Velho (1978). Familiar, por ser aquele contexto parte também de meu cotidiano, e desconhecido, por que eu nunca havia antes olhado o bairro e aquelas pessoas com um olhar de pesquisador. O que tive de passar a entender é que lidar com o familiar é

algo complexo, se eu tivesse que observar uma comunidade “exótica”, o exercício talvez fosse mais simples. Não é uma atividade fácil transformar o familiar em exótico, pois isso envolve um exercício de “tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo social específico para poder – como etnólogo – estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação” (DAMATA, 1978, p. 28-29).

Os primeiros contatos foram fundamentais para o início do processo de investigação. Sentir-me próxima à comunidade, olhar o bairro e as pessoas de modo diferente foi muito rico. O que torna inevitável a presença da subjetividade do pesquisador, o que aconteceu de forma muito intensa comigo, já que estava investigando um contexto que fazia parte da minha realidade pessoal. A preocupação em relação a esse aspecto investigativo foi registrada por mim no meu Diário de Campo:

O mais difícil talvez será observar o bairro, as mudanças e aquilo que permaneceu. Isso é um dos questionamentos de que tive conhecimento ao estudar sobre a pesquisa etnográfica, o risco que se corre quando se investiga um local já familiarizado pelo pesquisador, ou seja, a dificuldade do estranhamento. A idéia acaso será colher algumas informações com os moradores do bairro. Apesar de morar no Palmares, há tanto tempo, minha memória é insuficiente para guardar detalhes. E talvez pelo fato de no dia-a-dia estar distante, eu não saiba coisas importantes sobre a dinâmica deste lugar. (Diário de Campo, 31 jul. 2006).

Durante todo o tempo, as histórias surpreendiam-me, principalmente, pelo conceito que, aparentemente, eu possuía do bairro. As pessoas que estudaram no bairro, na mesma época em que estudei, tiveram um destino escolar quase que “provável”, terminaram com muito esforço o Ensino Médio, e algumas delas não o concluíram. Muitas se casaram, optaram por trabalhar e deixaram de prosseguir nos estudos. Eram raros os casos de pessoas que freqüentavam um curso superior. No meu grupo de colegas de escola, por exemplo, eu e mais quatro ou cinco, de uma turma de quase trinta, havíamos feito o percurso até o Ensino Superior. Esta era a concepção que tinha dos moradores jovens do bairro: poucos concluíram o Ensino Superior. Ao conhecer as histórias dos meus entrevistados, tive contato com outro lado da história. É claro que minhas concepções, muitas vezes, confirmavam-se, as dificuldades de acesso ao Ensino Superior eram reais. Contudo, foi possível encontrar



histórias muito parecidas com a minha e de meus colegas que cursaram uma faculdade. Diante disso, pude compreender algo que era familiar, mas não conhecido.

## **2.5 Procedimentos teórico-metodológicos utilizados no processo de construção dos dados**

O principal procedimento teórico-metodológico utilizado por mim foi a entrevista semi-estruturada, registrada em áudio e realizada sob duas vertentes: 1) uma que priorizou os relatos da trajetória escolar desses jovens adultos, enfatizando suas relações com a escrita no momento em que estavam cursando o Ensino Básico. Para isso, foi preciso levar em consideração, nas análises desses dados, referências teóricas da *história de vida*<sup>28</sup>. Ao retratar fatos de sua memória, os sujeitos retomam práticas culturais importantes, carregadas de sentidos, criados pelos próprios sujeitos, sentidos de fatos ou concepções que eles possuem no momento em que relatam essas lembranças. A intenção foi compreender como foram construídos, por esses sujeitos, os significados de sua relação com a escrita durante o momento de entrada na escola até o presente. Tinha em mente que, ao situar essa discussão no campo das lembranças, alguns sujeitos poderiam, ao retratar seu passado, muitas vezes, “modelar e desfigurar as recordações, a partir do contexto presente” (AMADO; FERREIRA, 1996, p. 85). Assim, é relevante entender e considerar que as recordações não são cópias fiéis da realidade vivida; 2) outra vertente da pesquisa diz respeito às questões relativas aos usos e práticas de leitura e escrita associadas ao período atual. O objetivo foi entender quais eram os usos e práticas que esses jovens adultos estabeleciam com a leitura e escrita. Quais são suas práticas de letramento hoje. Como a leitura e a escrita estão presentes em suas vidas, no ambiente familiar, no trabalho, na vida social, de um modo geral, e qual o significado esses sujeitos atribuem às mesmas.

Além das entrevistas, outro importante procedimento foram os registros em notas de campo, que ocorreram durante todo o período de coleta de dados. Registros realizados após as saídas a campo e visitas às casas dos sujeitos, como forma de preservar detalhadamente o que acontecia durante o percurso e entrevistas. De posse de um diário, anotava alguns detalhes de

---

<sup>28</sup> De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), as entrevistas tipo história de vida são aquelas em que o pesquisador está interessado na trajetória de vida do pesquisado, geralmente com o interesse de associá-la a situações do presente.

quando estava em campo, porém grande parte das anotações foi decorrente de fatos registrados em minha memória. Nas notas de campo, registrei também todas as minhas impressões e sentimentos vividos durante o processo de observação e entrevistas, bem como os sentimentos que tive após essas vivências. Por acreditar que não apenas as entrevistas iriam dar conta de responder às questões propostas em meus objetivos de pesquisa, utilizei também minhas observações, pois essas, aliadas aos relatos cedidos na entrevista, poderiam conter pistas sobre as vivências dos sujeitos investigados. A casa, a disposição dos móveis, do material de leitura, tudo era observado e registrado em detalhes.

Os documentos resultantes da pesquisa realizada por Castanheira (1991), fotos, Diários de Campo, transcrição das entrevistas, indicaram-me o olhar que teve a pesquisadora naquela época, suas escolhas, suas impressões. Esse acervo da pesquisadora foi utilizado, também, como material bibliográfico, consultado para a análise dos dados coletados atualmente, além de servirem como fonte de comparação entre os dados da investigação anterior e os dados coletados atualmente.

Como compartilho com os meus pais minha vivência como pesquisadora, eles são paralelamente colaboradores da pesquisa, acompanharam minhas alegrias, angústias, descobertas desde o início. Às vezes, faziam intervenções, davam sugestões e tentavam me tranquilizar nos momentos de muita ansiedade. Com o envolvimento de meus familiares, as histórias das pessoas do bairro não se tornaram apenas objeto de investigação para um trabalho de mestrado, mas também um assunto discutido à mesa durante as refeições. Minha mãe sempre me perguntava sobre as entrevistas e, quando declarei a ela que as pessoas poderiam ter dificuldades em entender o objetivo da pesquisa, ela me sugeriu que levasse a campo o material que eu possuía da pesquisa realizada por Castanheira. Isso foi fundamental para meu trabalho. Ao mostrar esse material, uma reportagem da revista Nova Escola, as fotos, as pessoas reconheciam-se como parte daquele processo, percebiam sua importância e mostravam-se mais receptivas.

O modelo de entrevista utilizado, já dito anteriormente, foi o semi-estrutural, ou seja, um tipo de entrevista com perguntas específicas, mas também com questionamentos não tão fechados, permitindo, em muitos momentos, o estabelecimento de novas perguntas que surgissem no decorrer do diálogo com o entrevistado. Acredito ser pertinente uma observação, mesmo quando se escolhe esse tipo de entrevista, é preciso estar muito atento ao

roteiro, previamente, elaborado, para não correr o risco de ampliar demais alguns assuntos e deixar de abordar questões fundamentais.

Para as entrevistas realizadas nesta pesquisa, um roteiro prévio foi elaborado. Esse roteiro privilegiou algumas categorias definidas a priori, tais como: a trajetória escolar, trajetória profissional, práticas de letramento em dimensões temporais distintas (infância e juventude) e contextos diversos (família, trabalho, religião, acesso a informações e lazer). Com essas categorias definidas, foi possível direcionar todas as entrevistas, dando a elas um formato similar; todos falaram sobre suas experiências escolares e profissionais, bem como as práticas de letramento atuais.

Após diversas leituras, Spradley (1979); Bourdieu (1997); Szymanski (2004), que fundamentaram algumas das discussões sobre o processo de entrevista, compreendi que entrevistar é estabelecer entre duas ou mais pessoas uma situação de interação humana. Nesse sentido, dois tipos de interesses distintos estão em jogo, tanto de quem é entrevistado como de quem irá entrevistar. O entrevistador não está ali apenas em busca de dados para seu objeto de estudos, ele tem interesse de que o pesquisado compreenda seus objetivos, que lhe demonstre confiabilidade e expresse sentimentos reais. O entrevistado, por sua vez, disponibiliza-se a participar desse processo por acreditar que terá um papel ativo, que suas declarações serão consideradas como verdadeiras, e por entender que possui um conhecimento que é importante para alguém.

Outro aspecto que não pode deixar de ser considerado, é que todo o processo de entrevista se configura a partir de relações sociais e estas não estão isentas da presença de sentimentos e emoções, não são interações neutras. Assim, a entrevista vai se delineando a partir da relação social estabelecida entre pesquisado e pesquisador, e nela é representada uma relação de poder.

Uma das conseqüências desta análise se refere à própria situação de entrevista que, enquanto interação, é um dos lugares onde se atualizam as relações de força lingüísticas e culturais, a dominação cultural. Não se pode sonhar com uma situação de entrevista ‘pura’, livre de todos os efeitos da dominação. Com o risco de tomar os artefatos por fatos, pode-se apenas introduzir, na análise dos ‘dados’, a análise das determinações sociais da situação em que foram produzidos, a análise do mercado lingüístico onde os fatos analisados se constituíram. (BOURDIEU, 1970, p. 100-101).

Das leituras que realizei para embasar teoricamente esse processo de entrevista, uma delas teve papel central na definição de algumas escolhas que fiz. Refiro-me às reflexões de Bourdieu (1997), a partir de uma belíssima discussão em sua obra *A Miséria do Mundo*, no capítulo denominado “Compreender” no qual o autor estabelece alguns pressupostos teóricos sobre o processo de entrevista. Essa foi uma escolha fundamental que versa justamente sobre o papel que estabeleci junto aos pesquisados. Bourdieu (1997, p. 698) discute a importância da “proximidade social” na condução da entrevista.

De acordo com o que já citei em parágrafos anteriores, o fato de eu ser uma pessoa que pertence àquela comunidade, de ter estudado na mesma escola em que os sujeitos da pesquisa e ter vivenciado histórias muito parecidas com as deles, deu-me legitimidade para ocupar de forma mais tranquila o papel de investigador de suas histórias.

Quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação. (BOURDIEU, 1997, p. 697).

É relevante também ressaltar que, ao mesmo tempo em que a “proximidade social” apresenta vantagens nessa relação entrevistador e pesquisado, ela também apresenta limites, ainda me remetendo a Bourdieu (1997). Esses limites foram sentidos na condução das entrevistas, fundamentalmente, no quesito objetividade. Foi difícil garantir que a temática não se ampliasse a outros assuntos e isso também se torna algo complicado ao entrevistador, que a todo o momento tem que estar atento para não fugir e perder momentos e dados importantes. Mesmo levando em consideração o tipo de pesquisa que segue preceitos da etnografia, em que novos dados podem remodelar o objetivo inicial, é preciso cuidado para não fugir muito aos interesses da investigação.

As entrevistas foram realizadas nas casas das pessoas, como já citado, algumas nas casas dos pais dos entrevistados. Para a realização da coleta dos dados, a princípio, acreditei que iriam

ser necessários dois encontros com todos os entrevistados. Porém, no decorrer da pesquisa, isso não aconteceu, porque os encontros foram extensos. Com dois dos quatro casos, foi realizado mais de um encontro. Em um deles, o primeiro encontro foi delimitado pela questão do tempo, sendo necessário assim um novo encontro. Já no segundo caso, por uma falha técnica. A fim de recuperar dados anteriormente perdidos, propus um novo encontro. Percebi, então, que, ao realizar um segundo encontro, houve um esgotamento das informações, isso devido à dificuldade de recuperar os dados e também por que o relato, sobre um determinado assunto, era realizado de forma diferente.

As entrevistas tiveram duração de 1h30 a 3h e foram também guiadas por orientações teóricas de Spradley (1979). Segundo o autor, a condução de uma entrevista etnográfica compartilha muitas características de uma conversa amigável. E algumas dessas características foram consideradas no decorrer do processo de entrevistas. Principalmente, a preocupação de conduzir a conversa de maneira natural, uma característica bastante marcante de uma conversa amigável.

Os momentos que antecederiam as entrevistas eram repletos de dúvidas e ansiedades. Mesmo acreditando que seria bem recebida, isto em função do modo como fui recebida pelos familiares do entrevistado, eu ainda me sentia muito insegura. Contudo, no decorrer da entrevista, já percebia que eu estava à vontade, conversando com familiaridade e até mesmo trocando idéias com o entrevistado. Confesso, porém, não era um processo tranqüilo. Muitas vezes, minha aparente tranqüilidade, as conversas informais, durante a entrevista, deixavam-me apreensiva, pois me faziam pensar no risco de não ser objetiva. Em diversos pontos da entrevista, percebia perder o foco do roteiro e caminhar para outros assuntos de ordens diversas, em outros sentia intervir na fala do entrevistado, em momento indevido, e, até mesmo, de interromper a fala ou completar uma idéia que eu considerava mal acabada. Talvez isso seja algo inevitável quando se entra na vida e na casa das pessoas, ao lado da inexperiência como pesquisadora. Não foram raras as vezes em que ouvi relatos de angústias da vida cotidiana ou mesmo sofrimentos do passado ou crises familiares, nessas horas é difícil ser indiferente e a subjetividade ocupa o lugar das regras e técnicas metodológicas de pesquisas.

[...] eu diria que a entrevista pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, visando obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira

conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus problemas do pesquisado, a aptidão a aceita-lo e a compreendê-lo tal como ele é, na sua necessidade singular é uma espécie de amor intelectual: um olhar que consente com a necessidade, à maneira do “amor intelectual de Deus”, isto é, da ordem natural, que Spinoza tinha como forma suprema do conhecimento. (BOURDIEU, 1997, p. 704) .

Na maioria das entrevistas, o processo foi tranquilo do começo ao fim. Segundo Bourdieu (1997), o pesquisado domina a situação de entrevista. Em três entrevistas senti que o assunto fluiu de forma mais espontânea, colaborando com a condução da entrevista. Em uma delas, ao se tratar de um momento em que fatos do passado deveriam ser revelados, eu não senti a mesma espontaneidade, alguns acontecimentos de vida escolar da entrevistada não eram recordados, o que me fez mudar o foco da entrevista. Diante disso, ponderei duas hipóteses: ou os fatos vividos pela entrevistada, Elaine Cristina, não foram realmente lembrados ou a entrevistada não fez questão de lembrá-los por motivos estes, talvez, extremamente, pessoais.

Foi inevitável, conforme também aconteceu na coleta de dados da pesquisa anterior, a participação de familiares no momento da entrevista. Às vezes, era necessário esperar o entrevistado chegar. Enquanto o aguardava, aconteciam manifestações de curiosidade em entender o que estava ocorrendo naquele momento. Principalmente pelo fato de que, em alguns casos, outros membros da família também eram personagens dos fatos narrados na pesquisa anterior.

Em todas as entrevistas, além de esclarecer os objetivos, apresentei a todos os participantes o material da pesquisa anterior: os Diários de Campo, as entrevistas e o trabalho final, o que denominei como estratégia de pesquisa, e que acabou por configurar também um evento de letramento<sup>29</sup>. No momento em que o material era apresentado, todos queriam ler o que estava

---

<sup>29</sup> “Por evento de letramento designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação (Heath, 1982:93), seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo: discutir uma notícia do jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém), seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor (por exemplo: escrever uma carta, ler um anúncio, um livro).”. “O conceito de *eventos de letramento*, dissociado do conceito de *práticas de letramento*, não ultrapassa, segundo Street (2001:11), o nível da descrição, embora tenha a vantagem de orientar o pesquisador ou estudioso para a observação de situações que envolvem a língua escrita e para identificação das características dessas situações; não revela, porém, como são construídos, em determinado *evento*, os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também das convenções e concepções que as ultrapassam, de natureza cultural e social.”. (SOARES, 2004, p.105).

registrado. Isso também contribuiu para que os jovens compreendessem melhor sobre o que eu estava falando, pois eles se reconheciam naquelas falas, naqueles desenhos, nas falas dos pais, na fala da pesquisadora sobre suas vivências familiares e escolares. Foi preciso recontar toda a história que me levou até eles para melhor entendimento da pesquisa atual. As reações eram diversas, alguns exploravam o material com muito entusiasmo, querendo ler trechos das entrevistas, enquanto outros entendiam do que se tratava, mas não tinham tanta curiosidade em saber o que estava escrito nas transcrições das entrevistas e na dissertação. Mas, independentemente da reação de cada um, o sentimento geral era de admiração por terem participado da pesquisa de Castanheira. Em uma das casas, a mãe de um dos entrevistados chegou a chorar, emocionada, ao reconhecer uma fala dela, dizendo algo sobre o seu filho. Esse fato será descrito com mais detalhes adiante.

As entrevistas foram extensas, com muita naturalidade, a maioria dos entrevistados respondeu às perguntas com longas respostas. Acredito que, pela naturalidade da condução de todo o diálogo, não foram poucos os momentos em que assuntos de outras ordens foram tratados pelos entrevistados. Eles aproveitavam a oportunidade para falar de questões pessoais, lembrar fatos do passado, falar de si e dar suas opiniões sobre diversos assuntos: saúde, educação, política, leitura e escrita.

[...] certos pesquisados, sobretudo entre os mais carentes, parecem aproveitar essa situação como uma ocasião excepcional que lhes é oferecida para testemunhar, se fazer ouvir, levar sua experiência da esfera privada para a esfera pública; uma ocasião também de se explicar, no sentido mais completo do termo, isto é, de construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo, e manifestar o ponto, no interior desse mundo, a partir do qual eles vêem a si mesmos e o mundo, e se tornam compreensíveis, justificados, e para eles mesmos em primeiro lugar. (BOURDIEU, 1997, p.704).

Não percebi sentimento de constrangimento ou preocupação diante das perguntas feitas, como também não notei que os entrevistados ficavam incomodados devido ao uso do gravador. Principalmente, no início das entrevistas, houve, sim, alguma preocupação em adequar a língua falada a certo grau de formalidade. Contudo, logo após um tempo de conversa, tal preocupação não impediu que os entrevistados, se sentindo à vontade, passassem a usar uma pronúncia informal, própria das conversas casuais.

Em relação à minha participação como entrevistadora, digo que foi difícil estabelecer um caráter de neutralidade. Sempre houve uma abertura por parte dos pesquisados e um envolvimento muito grande da pesquisadora, acreditando que isso também contribuiria para uma condução natural da entrevista. No entanto, essas interferências foram em diversos momentos policiadas por mim, pois havia uma enorme preocupação em não perder o foco da pesquisa. Inevitavelmente, é possível que isso tenha acontecido, porém a ampliação dos assuntos discutidos e a paciência em ouvir relatos que, aparentemente, estavam distantes do tema proposto, criaram pistas significativas para entender com mais profundidade algumas questões relevantes. Quando, por exemplo, Graziele relata suas dinâmicas de trabalho, a preocupação em fazer as coisas na vida de forma correta, foi possível, a partir de suas falas, entender que se tratava de uma pessoa com uma personalidade independente. Com isso, me questiono: não estariam as escolhas de leituras sendo determinadas pela personalidade do sujeito?

Como já havia conversado anteriormente com os pais dos possíveis sujeitos da pesquisa, não foram raros os casos em que os jovens demonstraram-se muito admirados em saber que há vinte anos haviam participado de uma pesquisa. Isso porque seus pais recordaram-se do evento e contaram a eles, após a minha visita. Apresentar aos pais, aos jovens, fotos e nomes dos entrevistados que constavam na pesquisa realizada por Castanheira foi fundamental para minha coleta de dados. Caso a pesquisadora tivesse usado pseudônimos em seu trabalho, provavelmente, eu teria dificuldades em encontrar alguns dos jovens e não conseguiria realizar as entrevistas. A opção por citar os nomes reais das crianças configurou, portanto, como um dos elementos centrais que possibilitaram a condução desta pesquisa, o que, provavelmente, não teria ocorrido da mesma forma se Castanheira tivesse usado pseudônimos para os participantes da pesquisa anterior.

Atualmente, há uma importante discussão, em pauta, no meio acadêmico, sobre o respeito à privacidade de participantes de pesquisas, sobre as normas que regem a ética nas pesquisas. Um dos procedimentos que visam proteger a privacidade dos sujeitos de uma pesquisa é a utilização de pseudônimos. É uma discussão relevante e pertinente, entretanto é preciso considerar também o que pensam as pessoas investigadas. Para as pessoas que participaram de Castanheira (1991), foi uma honra se verem como sujeitos de pesquisa, em reconhecerem suas histórias naquele papel. Todos os jovens cederam, em declarações escritas, a autorização para disponibilização dos dados gravados, fotos e observações realizadas, bem como



concordaram em ter seus nomes verdadeiros divulgados no trabalho final que seria realizado por mim. O depoimento dado por Marcos, por ocasião do primeiro contato, é exemplo da satisfação manifestada pelos entrevistados.

Você lembra de uma pessoa lá, uma dona que veio cá uma vez fazer uma entrevista, é com a gente aqui? Eu tentei lembrar e tudo, de uma pesquisa, nó! Mãe, eu estou lembrando vagamente e tudo. Pois é, a moça voltou aqui de novo. Eu falei: o quê? Eu não acredito, mãe! Voltou depois desses anos todos? Pra continuar o trabalho, eu fiquei assim, nó! Até falei lá no serviço: gente, aconteceu uma coisa comigo que eu achei o máximo. Conversei com o pessoal lá, falei o ano tal, foram na minha casa me pesquisar, agora eles estão voltando, pra saber como que foi o desenvolvimento desse tempo e tudo. Nó! Que bacana! Então, assim é coisa que a gente tem que tirar o chapéu mesmo, trabalho bacana que vocês estão fazendo e tudo, e com certeza, se precisar eu estou à disposição. (Marcos Pereira, 26 anos).<sup>30</sup>

Ainda sobre as questões de ética em pesquisas, procurei esclarecer com bastante ênfase quais eram os objetivos da investigação e como os materiais coletados iriam ser disponibilizados, deixando bem explícito que os dados recolhidos e as observações seriam de uso exclusivo do meio acadêmico, utilizados em discussões de ordem acadêmica e apenas divulgados em eventos sobre educação. Preocupe-me, também, em informar aos participantes da pesquisa sobre o retorno dos resultados obtidos. Eles seriam os primeiros a ter acesso às reflexões realizadas a partir dos dados coletados, principalmente, a transcrição das entrevistas e as citações de suas declarações no corpo do trabalho.

Transcorreu um ano, aproximadamente, entre o período de busca dos sujeitos, sondagem, primeiros contatos, entrevistas e observações realizadas entre dezembro de 2006 e dezembro de 2007. Além das observações e entrevistas, também foram registradas fotos dos participantes, bem como do bairro observado, mas que não foram utilizadas no corpo deste trabalho. As imagens farão parte do material do banco de dados constituído na pesquisa, para, se possível, serem utilizadas como material de análise para um futuro trabalho, realizado sobre o bairro Palmares, sobre os mesmos e outros sujeitos.

---

<sup>30</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 17/03/2007.

## 2.6 A transcrição e análise dos dados

À medida que algumas entrevistas ainda estavam por ser realizadas, as transcrições de outras foram sendo feitas. Com isso, objectivei identificar falhas no procedimento de condução e inserir algumas questões, que, porventura, não foram realizadas e que se faziam pertinentes. No entanto, isso não é um procedimento tranqüilo. A transcrição densa de uma entrevista requer tempo e disponibilidade do pesquisador. Assim entendi que esse trabalho deveria ser realizado por mim. Transcrevi integralmente as entrevistas e alguns trechos transcritos foram utilizados no corpo deste trabalho. Tanto as transcrições como as gravações das entrevistas foram arquivadas por mim.

Transcrever as entrevistas orais em textos escritos também exigiu uma escolha teórica. Ao transpor em textos escritos as falas de entrevistados, pode-se perder características importantes, como a entonação, o ritmo, os gestos, a postura corporal, que são realizadas pelo entrevistado. Para minimizar algumas das perdas citadas (entonação, ritmo), pode-se transcrever foneticamente uma entrevista oral, o que exigiria do transcritor e do leitor um conhecimento, mesmo que mínimo, em Fonética. Outra forma de transcrição pode ser feita usando-se diversas convenções que marcam pausa, incompreensão de palavras ou segmentos, risos, comentários descritivos do transcritor, etc. Diante dessas possibilidades, optei por transformar o discurso oral em um texto escrito, reproduzindo de forma objetiva, simples, mas o mais próximo possível da fala do entrevistado.

A própria transcrição já é um processo de interpretação dos dados e do processo de entrevista. Nesse momento, questioneei várias vezes minha postura como entrevistadora. Os momentos em que interrompi as falas dos entrevistados, em que apontei juízo de valores ou mesmo não aprofundei em determinado pensamento do entrevistado, em que poderia ter ampliado o assunto discutido. São ações que somente com a experiência, acredito, serão atenuadas no processo da entrevista. Não há como não observar ações que aparecem no momento da transcrição, como o questionamento quanto às escolhas das perguntas: deveriam ser realizadas da maneira como foram? E quanto às perguntas que não foram feitas ou

mesmo aquelas poderiam ter sido evitadas? É no momento da transcrição que você avalia sua postura como entrevistador. E, muitas vezes, mesmo questionando algumas atitudes para que elas não ocorram nas próximas entrevistas, ainda podem acontecer novamente.

Quando terminei o processo de transcrição, pude ler e reler os textos. As interpretações dos dados, que não estão apenas na transcrição do falado para o escrito, mas no cruzamento das observações e dos registros realizados no Diário de Campo, às vezes, podem não se realizar na primeira leitura. Por isso, é preciso ler, reler, distanciar o olhar, tentar compreender o que foi dito nas entrelinhas. A partir dessas leituras e releituras, foi possível identificar outras categorias analíticas: leitura, escrita, letramento, disposições familiares, herança cultural, gênero, juventude.

Para a análise dos dados coletados, privilegiei a Análise do Conteúdo. O que sustenta a Análise do Conteúdo é a mensagem, constituída por significados e sentidos. A produção da mensagem está veiculada ao contexto de quem a produz, é construída socialmente e pautada por questões ideológicas. Trata-se, portanto, de contextos que são permeados por condições históricas, sociais, econômicas e de domínio do código lingüístico.

[...] a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2005, p. 14).

De acordo com Franco (2005), a Análise do Conteúdo tem como pressuposto uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, permitindo ao pesquisador consciente, informado, ser capaz de analisar criticamente e interpretar as mensagens, nem sempre explícitas. O pesquisador deve, de forma criativa, considerar que todo o processo de análise é complexo e deve ser realizado, considerando os contextos em que os sujeitos estão inseridos.

No cerne da Análise do Conteúdo está a Semântica, que aqui vai além do estudo da língua. Sua utilização denota a compreensão, interpretação, descrição e análise do “sentido que um

indivíduo (ou diferentes grupos) atribui às mensagens verbais ou simbólicas” (FRANCO, 2005, p.15)

Mesmo depois das transcrições prontas e do início das análises do material coletado, tive a sensação de que os dados eram insuficientes. No entanto, em determinado momento tive de optar por encerrar o processo de transcrição e fazer escolhas a partir do material disponível. Se eu fosse ouvir minhas reflexões, provavelmente, o material jamais seria suficiente, pois correria o risco de, ao tentar completar os dados, criar assim outras questões e, novamente, enxergar os dados como sendo insuficientes.

O processo de escrita revela as escolhas teóricas embasadas nos conhecimentos que o pesquisador possui. Assim, é preciso ressaltar que as análises aqui apresentadas não têm como pretensão esgotar as discussões sobre práticas de letramento, experiências de leitura e escrita dos entrevistados. A intenção é, a partir do direcionamento do olhar para o objeto de estudo, compreender práticas dessa comunidade, ampliar o material empírico sobre o tema, realizar uma experiência de pesquisa e precisamente descrever qual o significado que os próprios sujeitos atribuem a seus usos da leitura e da escrita. Esse é um relato possível entre tantos outros sobre práticas de letramento no grupo estudado. Classifico a pesquisa realizada como um exercício de análise. Além disso, como uma importante experiência de vida. A partir do desenvolvimento deste trabalho, indaguei sobre o meu lugar na sociedade, passando a melhor compreendê-lo. É interessante pontuar que, em determinados momentos da pesquisa, refleti sobre o próprio sistema escolar no qual constituí meus conhecimentos, minha relação com a aprendizagem e minhas práticas de letramento. Vi a minha história sendo repetida pela fala do outro.

## CAPÍTULO III

### As distinções<sup>31</sup>

Neste capítulo, apresento um breve relato da história de vida dos quatro jovens selecionados como centro da análise desta investigação. Nele, descrevo a trajetória escolar e não escolar de cada sujeito, partindo dos relatos de minha entrada em campo, revelando os primeiros contatos com os familiares e com os próprios sujeitos. Ao narrar a história de cada um dos jovens, procuro entrelaçá-las, expondo reflexões embasadas nas entrevistas, nas observações e nas concepções teóricas que fomentam o objeto de pesquisa.

É importante destacar a razão do nome dado ao capítulo: “As distinções”- essa intitulação deve-se à concepção alcançada, durante o processo de pesquisa, de que cada indivíduo possui uma história, práticas e relações sociais particulares, que o distingue e o torna único. Ao explicitar cada história, optei por iniciá-la com uma epígrafe que desvelasse a subjetividade de cada jovem, no que se refere ao processo de apropriação da leitura e da escrita.

#### 3.1 Valor à escolarização e à leitura

*“Do incentivo que eu tive dentro de casa... né... e pelos sonhos que eu tenho pelos objetivos que eu tenho de alcançar... que tem que ser através do estudo.”*

*Marcos Pereira*

Cheguei ao número 533, uma casa ainda não acabada e com sinais de construção recentes. A frente aberta, sem muro ou portões, uma porta antiga indicava a entrada principal. Fui até ela, bati e esperei para ser atendida. Na primeira tentativa, ninguém apareceu, bati novamente, e, já sem esperanças, ia saindo, quando um senhor negro, de barba e cabelos bem grisalhos veio me atender. Perguntei se Marcos Pereira morava ali e ele, com uma voz bem baixa, respondeu-me que não, que ele morava a duas casas anteriores, mas, que no momento, estava

---

<sup>31</sup> Este título tem como referência a obra de Pierre Bourdieu - A **Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo/Porto Alegre (SP/RS): Edusp/Zouk; 2007

trabalhando. Perguntei como poderia entrar em contato com ele. Sem resposta, convidou-me para entrar. A princípio, não entendi bem se ele queria falar comigo ou chamar outra pessoa que pudesse me explicar melhor sobre quem eu procurava. Parecia que ele precisava de ajuda para dar melhores explicações sobre onde Marcos morava. Entrou para outro cômodo da casa e chamou sua esposa.

Uma senhora apareceu e recebeu-me sorridente. Apresentei-me, explicando que gostaria de falar com o Marcos. Perguntei se eles eram seus pais e quais eram seus nomes. Expedito e Maria Valentina, ela disse, mas que todos a conheciam como Tina. Expliquei que estava fazendo uma pesquisa e precisava encontrar ex-alunos da Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira que haviam participado de outra pesquisa realizada há vinte anos e que Marcos era um desses ex-alunos. Disse, também, que gostaria de saber o que aconteceu com as crianças que foram entrevistadas pela pesquisadora em 1988. Senhor Expedito, timidamente, falou que a dona Tina é quem poderia me contar melhor sobre o Marcos. “As mulheres sempre sabem mais sobre isso”- afirmou. Tentou se afastar, deixando-nos um pouco a sós. Dona Tina ficou muito à vontade em minha presença e sentou-se diante de mim, demonstrando disposição para contar toda a vida escolar de Marcos. Durante o relato, ela chamou pelo senhor Expedito que, aos poucos, voltou para o cômodo onde estávamos e fez pequenas contribuições às lembranças da esposa.

Fui recebida no primeiro cômodo da casa que parecia uma copa, nele havia apenas uma mesa de madeira com quatro cadeiras e alguns porta-retratos em cima dela. Sobre outra mesa de madeira mais baixa, dois aparelhos de som antigos. Do outro lado, uma mesinha artesanal com uma cadeira, na mesa ficava o telefone, empilhados alguns cadernos e uma agenda. Na parede, alguns quadros de santos e um de Jesus Cristo. A casa parecia grande, no entanto, do local em que eu estava sentada, não conseguia ver mais nada e ali permaneci durante toda a conversa.

Dona Tina começou confirmando que Marcos havia mesmo feito a primeira série na Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira e que, de quinta a oitava série<sup>32</sup>, teria estudado na Escola Estadual João Ferreira de Freitas (NEC), uma escola mais recente no bairro, e que depois voltou para o Juscelino para terminar o Ensino Médio. Indaguei por que Marcos não morava mais com eles, havia se casado? “Sim, há seis anos ele está casado.” – respondeu Dona Tina.

---

<sup>32</sup> Utilizo a terminologia “série” por ser a mesma empregada pelos sujeitos no momento da entrevista.

As questões escolares se misturam com as histórias do cotidiano. O fato é que elas fazem parte da história de vida de cada pessoa que frequentou a instituição escola. Os pais de Marcos mal me conheciam, mas me acolheram e sentiram liberdade em falar de suas dores, de suas alegrias e tristezas e de acontecimentos do dia-a-dia. Neste momento, recordei-me das entrevistas realizadas por Bourdieu em *A Miséria do Mundo* e resolvi dar ouvidos àquelas vozes. Possivelmente, encontraria nos relatos pessoais traços que influenciaram a vida escolar, e, conseqüentemente, a relação que os jovens entrevistados e seus familiares haviam estabelecido com a leitura e a escrita.

A mãe de Marcos, com uma voz triste, disse que a vida do filho foi muito difícil: “Ele não teve infância, quase não sobrou tempo para brincar, começou a trabalhar muito cedo”. Aos quatorze anos, Marcos já estava na Associação Profissionalizante do Menor de Belo Horizonte (ASPROM). Foi quando o Senhor Expedito interveio, completando que, naquela época, “ele já estava fazendo quase quinze anos”. Marcos trabalhou pela ASPROM como *office boy* até completar dezoitos anos. Após esse período, continuou trabalhando, mas a mãe não soube me dizer em que empresa. No momento, ele trabalhava na Federação das Indústrias de Minas Gerais (FIEMG) e fazia curso superior em Ciências Contábeis, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), na unidade São Gabriel. Estava casado há seis anos e tinha dois filhos, um já em idade escolar. O filho mais velho estudava em uma escola da Rede do Serviço Social da Indústria (SESI) e estava na primeira série, o outro ainda não havia completado dois anos. Marcos concluiu o Ensino Médio na Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, continuou trabalhando, namorou muito e se casou. “Contra minha vontade”- pontuou a mãe. A faculdade veio depois do primeiro filho. “Era um grande sonho de Marcos” - ela completou.

Dona Tina e senhor Expedito demonstraram ser pais muito carinhosos. Durante a conversa, tentei explicar melhor o que era a minha pesquisa, contei sobre a pesquisa anterior e disse que iria à casa de outros ex-alunos que estudaram com Marcos. Dona Tina ficou empolgada com a notícia e me perguntou se eu não desejava que ela ligasse para Marcos e marcasse um encontro entre nós. Disse que poderia ser na casa dela, pois seria mais tranquilo. Senhor Expedito entrou na conversa e falou, com uma voz calma e muito serena, que, na opinião dele, achava que deveria ser na casa de Marcos. “Eu já penso o contrário, a vida dele é lá e eu penso que deveria ser lá” – opinou. Deste momento em diante, senhor Expedito já se apresentou mais altivo, porém com palavras muito cautelosas. Ele falava pausadamente,

procurando expressar-se bem, o que me sugeria que era um homem muito correto e rígido nos seus propósitos e a todo o momento deixava transparecer o carinho que tinha pelos filhos: “Sempre digo aos meus filhos que, quando precisar dizer alguma coisa, chega para o papai e diz: papai, podemos conversar? E assim eu também me comporto sempre, quando preciso lhes dizer algo”. Foi assim, segundo senhor Expedito, quando Marcos comunicou a eles que iria se casar: “Sentamos e conversamos. É isso mesmo que você quer, então vamos assinar”.

Durante toda a sua fala, senhor Expedito mostrou-se um homem de princípios. Ele disse que sempre fora um pai que cobrou disciplina e honestidade dos filhos. Contou-me que antes do Marcos entrar para a escola já sabia ler, ficou em dúvida se isso foi algo positivo ou negativo: “Não sei se a gente ajudou ou atrapalhou, mas o fato é que antes do Marcos entrar para a escola, ele já sabia ler”. Em seguida, relembrou algo, enfatizado pela pesquisa anterior, a compra de uma enciclopédia. Marcos já sabia ler e fazer contas, assim também foi com suas duas filhas, Goreth e Mônica. Goreth já fez exame de admissão ao curso superior por duas vezes, segundo os pais. Ela envolveu-se em assuntos políticos, chegando a ir até a Brasília. Na época, ela cuidava de uma senhora idosa. “É uma pessoa que se envolve muito em tudo o que faz. Já ajudou um viciado em drogas, ajudou um rapaz do Rio que estava perdido aqui em Belo Horizonte, fez teatro no NET<sup>33</sup>, aos treze anos, é uma garota que se empolga muito” – disse o pai com orgulho. Mônica não conseguiu terminar os estudos e tentava completá-los através do supletivo.

Senhor Expedito começou a falar e não parou mais. Citando poucos detalhes, ele disse que, no passado, foi ferroviário, contou sobre o processo de construção da casa, o quanto foi difícil, muito dinheiro e muitos sacrifícios para terminar a construção. Enquanto isso, dona Tina revirava os armários - eu só conseguia ouvir barulhos - ela procurava fotos de Marcos. Ia e voltava entre uma sala e outra dizendo que não encontrava - e tentava novamente. Eu e o Senhor Expedito continuávamos a conversa. Revelou que detestava dinheiro, que quem o via naquele momento não imaginava o quanto ele foi avarento e doido por dinheiro quando jovem, mas o dinheiro em suas mãos não trouxe felicidade. Afirma que é Goreth quem cuida de sua aposentadoria. Quando o dinheiro chega, ele diz: “Vem pessoal ver o nosso dinheiro, por que é nosso na verdade, não é?”.

---

<sup>33</sup> Núcleo de Estudos Teatrais é uma escola de teatros que promove cursos, palestras, projetos sociais, debates e produção de espetáculos infantis e adultos. É uma escola que produz espetáculos com a participação dos alunos que se destacam no curso.



As histórias eram muitas e era impossível não me envolver. Preocupei-me se quando estivesse com os entrevistados, conseguiria centralizar o tema de estudo. A primeira conversa com os pais de Marcos não fora gravada e grande parte desse relato teve como apoio as anotações das notas de campo. Fiquei com receio de perder os detalhes. De posse de um Diário de Campo, anotava pontos mais importantes. Grande parte das anotações foi realizada após chegar a minha casa e utilizando como recurso minha memória.

Os pais de Marcos deram-me o telefone do filho. No dia seguinte, liguei, apresentei-me e disse quais eram os meus objetivos. Ao falar pelo telefone com Marcos, ele se revelou, verdadeiramente, impressionado com a proposta. Recordara-se de ter participado de uma entrevista em sua casa, mas não se lembrava dos detalhes que envolviam o trabalho. Da mesma maneira que os demais, sua primeira preocupação foi se eu já teria encontrado todas as pessoas que participaram da primeira pesquisa. Expliquei que nosso objetivo, a princípio, não seria realizar uma nova pesquisa com todos os ex-alunos, mesmo porque eles são muitos, mas sim focalizar naqueles alunos que foram, pela primeira pesquisadora, entrevistados em suas casas. Perguntei sobre seu interesse em participar da pesquisa. Ele destacou o fato de estar na graduação e que todas as experiências que pudessem gerar novos conhecimentos sobre a área educacional seriam interessantes. Ele acrescentou que, também ele, em um determinado momento, teria que passar por uma experiência semelhante a minha, no caso, a monografia, e se aproximar da realização desta investigação seria interessante. Marcos compreendeu com clareza o objetivo de meu trabalho, e isso, provavelmente, em função de sua proximidade com o meio acadêmico. Ele entendeu que sua participação poderia ser também uma oportunidade de troca de conhecimentos.

[...] porque eu vou vivenciar isso lá na faculdade também, vou precisar também de tá contado com a colaboração e tudo, porque eu vou tá fazendo um trabalho meu de pesquisa, lógico pra uma área, porque minha área é contábeis e tudo, um caráter diferente, mas uma mão lava a outra. (Marcos Pereira, 26 anos).<sup>34</sup>

Trajetórias escolares de pessoas das camadas populares podem nos parecer muito semelhantes, quando observadas quantitativamente. No entanto, no momento em que

<sup>34</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 17/03/2007.

analisadas detalhadamente, é possível perceber certas nuances que direcionam um e outro caminho. CERTEAU<sup>35</sup> (*apud* GALVÃO, 2004, p.142) pontua que “embora sendo importantes indicadores as estatísticas, tendem, como é de sua natureza, a homogeneizar, a tornar idênticas trajetórias de vida distintas, a tornar óbvio e linear aquilo que é inventado cotidianamente”. Nos casos aqui apresentados, é importante destacar as questões de ordem particular como elementos fundamentais para descrever as trajetórias de Marcos, Cassiano, Grazielle e Elaine Cristina.

A mãe de Marcos demonstrou ter grandes sonhos para o filho, sonhos estes que se iniciaram com o desejo de que ele pudesse freqüentar todos os níveis de escolaridade. Ela relatou, com bastante tristeza, a rigidez do pai, que acreditava que as primeiras noções escolares deveriam ser formadas em casa e que seus filhos não deveriam dar trabalho para a professora. Assim, não permitiu que Marcos freqüentasse o pré-escolar. Durante a conversa, ela contou com muita felicidade o fato de ver seu neto, o filho mais velho de Marcos, ter acesso ao que seu filho não teve.

Essas vivências familiares, acredito, foram fundamentais para a relação que Marcos constituiu com a escola. Sem rupturas e grandes percalços, ele revelou que foi bem durante toda a sua trajetória escolar, destacou que a primeira fase do Ensino Fundamental, antigamente denominada primeira a quarta série, foi mais tranqüila, pois podia contar com o apoio do pai. Marcos era uma das crianças da pesquisa de Castanheira (1991) que demonstrou alguns conhecimentos sobre a escrita quando entrou para a primeira série. No decorrer da entrevista, ele lembrou que as contribuições do pai, direcionando-o na escola, foram fundamentais para alcançar sua formação naquele momento.

Às vezes assim, queria malandrar, chegava, deixava de lado e queria brincar, tudo, ele já chamava na resposta, falava: não, pera aí! Primeiro as obrigações. Sempre foi isso. Primeiro a obrigação, cumprimento do dever, depois você tem o seu dia livre pra brincar. Então acho que isso para mim até hoje é um exemplo assim. É... quando você cumpre sua obrigação, quando você cumpre o seu papel, eu acho que você fica aliviado, tranqüilo, pra tá desenvolvendo atividade paralela, né! Diversão, seja lá o que for. (Marcos Pereira, 26 anos).<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

<sup>36</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 17/03/2007..

A disciplina que recebeu do pai foi aplicada na vida estudantil e na vida profissional. O seu jeito disciplinado o fez ser uma criança mais tímida e gostar de realizar seus estudos sozinho. Marcos destacou que saber alguma coisa de leitura e escrita foi primordial para sua entrada na escola. Foi o que o impediu de ter “aquele impacto, aquela dificuldade”- de acordo com suas palavras. A partir da quinta série, as coisas se modificaram na vida escolar de Marcos, pois o pai percebeu que já não possuía condições de acompanhá-lo nos conteúdos escolares. Isso devido à formação escolar, o pai havia estudado até a oitava série e, segundo o relato de Marcos, já não acreditava que pudesse contribuir para o processo escolar do filho. Solicitei a Marcos, assim como fiz com os outros entrevistados, que falasse sobre sua trajetória escolar. As recordações do acompanhamento do pai, ao fazer o dever de casa, e a cobrança de disciplina nos estudos destacaram-se no relato de sua trajetória escolar.

Eu acho assim, meu processo educativo, né? Como no geral, acho que essa, esse primeiro período antes de iniciar a escola, a primeira série, que eu tive em casa, eu acho que foi fundamental pra mim. Essa preocupação que meu pai teve, né! De tá dando pra gente aquele primeiro passo de procurar ensinar a ler, escrever, eu acho que foi determinante, porque eu cheguei à escola e não tive aquele impacto, aquela dificuldade. Nó, o que é isso! Vou ter que aprender, a professora vai ter que ter todo aquele trabalho de tá ensinando a ler, a escrever. Então eu já tive essa facilidade, né! Então ali, até a terceira série, quarta série, eu não tive praticamente problema nenhum porque foi até esse período que meu pai teve essas condições de tá acompanhando diariamente os exercícios, os para casa, aquela coisa toda. A partir da quinta série, ele já não tinha mais condição de acompanhar, porque a escolaridade também é limitada e tudo, mas”.(Marcos Pereira, 26 anos).<sup>37</sup>

Ao sair da quarta série, Marcos passou a freqüentar outra escola. Dessa nova instituição, ele fez referência à dedicação dos professores. Um período em que ele não podia mais contar com o acompanhamento do pai, e, mesmo com algumas dificuldades, como as vividas na disciplina Matemática, ele teve boas lembranças desse período, pela dedicação dos professores.

Antes de concluir o Ensino Fundamental, Marcos iniciou sua vida profissional. Momento também em que surgiu a oportunidade de realizar um grande sonho, ser jogador de futebol. Ele foi selecionado, entre duzentos meninos, pela escolhinha de futebol do Clube Atlético Mineiro.

<sup>37</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 17/03/2007.

[...] tive a oportunidade de ir lá, fiz dois, três testes lá, mas, complicado. Que eu morando aqui em Ibirité, os treinos lá na Pampulha, né! Não tinha custeio de ônibus, nada. Meus pais, humildes, não tinham condições de pagar. Eu tive que já tomar uma decisão, falei: não, eu preciso trabalhar! Não tem jeito, eu preciso trabalhar, eu vou ter que tirar essa coisa de futebol da cabeça, isso pra mim infelizmente, hoje impossível, não tem como. (Marcos Pereira, 26 anos).<sup>38</sup>

Foi necessário que Marcos fizesse uma escolha de acordo com sua condição de vida naquele momento. Ele precisava decidir se poderia dar prioridade ao seu sonho, ser jogador de futebol. Pensou primeiro em suas condições reais de vida, entendendo que seus pais não estavam em situação de custear esse desejo. Acreditou que deveria ter como objetivo fundamental os estudos e ponderou que ao continuar estudando garantiria, com maior segurança, um futuro profissional. Bourdieu (1974/1998) leva-nos a refletir sobre vivências, como a de Marcos.

[...] as práticas engendradas pelo *habitus* são ajustadas a essas condições objetivas toda vez que este for o produto de condições semelhantes àquelas às quais deve responder, isto é em todos os casos em que as estruturas e os mecanismos que as reproduzem e/ou a posição dos agentes relativamente a essas estruturas não tenham sofrido alteração importante. Nesse caso, a concordância das expectativas com as probabilidades, das antecipações com as realizações, está no princípio dessa espécie de “realismo”, enquanto sentido da realidade e senso das realidades que faz com que, para além dos sonhos e das revoltas, cada um tenda a viver “de acordo com a sua condição. (BOURDIEU, 1974/1998, p.91)

A escolha realizada por Marcos, provavelmente, esteve permeada pelos valores constituídos no meio familiar. Neste caso, aqui, a noção de realidade, valor se não constituído totalmente pela família, estava permeado pelas relações familiares. Este valor do senso da realidade fez com que Marcos analisasse sua situação e entendesse que, dentro de suas condições reais econômicas, o sonho de ser jogador de futebol deveria dar lugar a uma outra busca que propiciasse a ele uma formação profissional.

---

<sup>38</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 17/03/2007.

Não demorou muito e a primeira oportunidade de trabalho, surgiu na ASPROM. Por meio de informações cedidas por colegas e vizinhos, Marcos descobriu que aos quatorze anos poderia conciliar trabalho e estudo. Confessou que, a princípio, pensou que seria complicado administrar a vida de estudante e trabalhador, ouvia sempre muitos amigos falando sobre as dificuldades em trabalhar durante o dia e estudar à noite, mas “eu não me conformava. Não, não tem condições, tenho que dar um jeito” - disse. A partir de então, trabalhando e estudando Marcos começou a se preocupar com seu futuro profissional, o que iria fazer “da vida”.

A primeira influência profissional a que ele fez referência foi à docência. Neste momento, comparo a história de Marcos a de Cassiano, cuja história será relatada posteriormente neste capítulo. Marcos não foi o único cuja escolha por uma profissão contou com o incentivo de um profissional da educação, o professor. Cassiano também foi influenciado pelo convívio com esse profissional. Porém, diferentemente de Cassiano que prosseguiu em seu sonho, Marcos sentiu apenas o desejo de se tornar professor de História, não seguiu essa profissão. Mais uma vez, as condições objetivas não deram a ele oportunidade de optar pelo sonho, desejo, teve que fazer a escolha por uma formação que estava dentro de suas possibilidades. A escola em que Marcos cursava o Ensino Médio optou por não mais oferecer a modalidade Científico. Assim, por acreditar que não iria conseguir vaga em outra escola, resolveu fazer o curso de Contabilidade. Iniciou desinteressado, mas acabou gostando. No curso de Contabilidade, atribui a outro professor o fato de ter se apaixonado pela área contábil e decidir seguir carreira profissional nessa área. Paralelamente a tudo isso, ele foi contratado pela empresa em que já trabalhava como *office boy*. De início, como auxiliar administrativo e, depois de um tempo, como técnico em contabilidade.

Num determinado momento, Marcos pensou ingressar na universidade pública, mas passou a acreditar que frequentar o ensino público não estava dentro de sua realidade, havia tentado, por duas vezes, passar no vestibular de uma universidade federal e não conseguiu. “Difícilmente alguém vai conseguir sair do ensino público direto pra faculdade, isso é uma realidade. Lógico, tem essas exceções? Graças a Deus que tem, mas é muito complicado, né!” - afirmou Marcos. Após duas tentativas sem êxito, resolveu cursar em uma instituição particular o desejado curso superior. “Aí tentei PUC, aí passei em sexto lugar lá no São Gabriel” - relatou. Segundo Marcos o seu ambiente de trabalho foi determinante para que ele investisse na formação superior. Uma formação superior era constantemente cobrada pelo seu

superior. “Meu chefe chegava, Marcos! Você tem que correr atrás do seu curso superior” – contou.

Na época em que ainda cursava o Ensino Médio, foi instruído sobre a possibilidade de participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas as poucas informações sobre como se inscrever no ENEM impediram-no de realizar o Exame. O governo brasileiro, a bem pouco, havia lançado o Programa Universidade para todos (ProUni)<sup>39</sup>, porém, como não havia participado do ENEM, não pode ser beneficiado pelo Programa. Marcos possuía todos os requisitos solicitados pelo Programa, contudo teve que arcar com todas as despesas de seu curso superior, estudando ao lado de outras pessoas que tinham condições financeiras e estavam estudando gratuitamente.

É. Aí quando eu fui lá pra fazer entrevista com a assistente social, eu lógico, nome, não citei nome de ninguém, não falei nem que era da minha turma. Eu falei: oh, o processo é falho, porque têm pessoas aqui que tem condições, né! de pagar faculdade (*inaudível*) vem de carro todo dia e tudo e tem a bolsa, aí eu... talvez tem, eu falei com ela, talvez tenha pessoas mais necessitadas do que eu mesmo. (Marcos Pereira, 26 anos).<sup>40</sup>

Marcos acreditava que era através dos estudos que iria conseguir alcançar seus objetivos e fazia, constantemente, referência aos esforços que seus pais fizeram para permitir que ele estudasse. Com isso, percebo que não só os pais, neste caso, os de classe popular, reconhecem o esforço que fazem para que os filhos tenham um destino diferente do deles, mas os filhos também reconhecem esse esforço e querem retribuir concretizando os sonhos dos pais, ou seja, possuir escolaridade em nível superior.

E eu procuro levar muito a sério também, porque eu vejo muito o sacrifício que meus pais fizeram então, pra poder me dar o mínimo que eles tiveram condição de dá. Então ali pra comprar material, comprar, pra comprar as enciclopédias, né! Que a gente teve em casa. Então assim, é o esforço, assim

<sup>39</sup> Programa Universidade para todos (ProUni) é um programa do Governo Federal criado em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096 em 13 de janeiro de 2005. Seu objetivo é conceder bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Dirigido aos estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

<sup>40</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 17/03/2007.

às vezes que não tinha condição, mas fazia, porque queria o melhor. Então é o que eu falo, vou levar muito a sério por esses motivos aí. Do incentivo que eu tive dentro de casa, né! E pelos sonhos que eu tenho, pelos objetivos que eu tenho, de alcançar que tem que ser através do estudo. (Marcos Pereira, 26 anos).<sup>41</sup>

Na época da entrevista, os usos de leitura e escrita na vida de Marcos estavam diretamente ligados ao curso de Contabilidade, ao ambiente de trabalho e familiar. Na faculdade, os textos que lia para as disciplinas em curso, os trabalhos que realizava e o uso do computador eram práticas de letramento cotidianas.

Os livros, segundo Marcos, sempre estiveram presentes em sua vida, apesar de relatar que, naquele momento, não possuía o hábito de comprá-los, devido às suas condições financeiras. A baixa condição econômica dificultava a vida escolar de Marcos, mas não era empecilho para que estudasse. Na faculdade, conseguia materiais emprestados para estudo com um colega e com frequência adquiria livros emprestados na biblioteca, no intuito de atender as referências indicadas pelo professor. Mesmo sem condições de comprar livros para leitura acadêmica ou para leitura de lazer, Marcos lia durante as férias, procurava fazer antecipadamente uma seleção de livros na biblioteca.

O ambiente de trabalho também foi um facilitador para o uso da leitura e da escrita. Como começou a trabalhar bem cedo, aos quatorze anos, Marcos, além de ter acesso em seu ambiente de trabalho a jornais e a uma pequena biblioteca com títulos diversos, pôde aprender, também, a utilizar o computador e especificamente a internet. Ao lidar, diariamente, em um setor de contabilidade com a leitura e a escrita, diversas práticas de letramento estavam presentes em suas atividades cotidianas, como análise de documentos, redação de relatórios, conferência de notas, entre outras.

Quando da entrevista, o ambiente familiar era um importante promotor de práticas de letramento, propiciado pelo acompanhamento escolar do filho mais velho, que estava no primeiro ano do Ensino Fundamental. Apesar do pouco tempo que revelou ter, Marcos disse que sempre que podia acompanhava o filho no dever de casa. Se dizia orgulhoso por seu filho ser muito inteligente, embora um pouco preguiçoso para estudar, e que, às vezes, tinha que chamar a sua atenção. Na maioria das vezes, era a mãe quem ficava com a tarefa de

---

<sup>41</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 17/03/2007.

acompanhar o filho, já que Marcos tinha que conciliar família, trabalho e estudo. Os materiais de leitura de seu filho eram fornecidos pela escola, o que Marcos considerou uma vantagem. Relatou que possuía o hábito de comprar livros para os filhos, mas grande parte do acesso à leitura, a passeios culturais, a teatro, que seu filho mais velho tinha, era proporcionada pela escola.

Durante os fins de semana, Marcos dedicava todo o sábado aos estudos e dizia que reservava o domingo para ficar com a família. Práticas de letramento desenvolvidas com atividades de lazer, como ir ao cinema e ao teatro eram compartilhadas e constituídas junto à família.

Segundo Marcos, o incentivo à leitura veio em primeiro lugar do meio familiar, que teve a religião como um dos elementos influenciadores dessa prática, pois os pais de Marcos eram muito religiosos. O pai participou, durante toda sua vida adulta, da Associação São Vicente de Paula. Não entrei em detalhes sobre práticas de leituras que estavam presentes no contato que estabelecia com o trabalho realizado na Associação. No entanto, provavelmente elas existiam. A leitura da bíblia, das revistas religiosas e as orações, possivelmente, faziam parte da prática religiosa dos pais de Marcos.

Os pais possuíam baixa escolarização. Em relação à mãe, eu não obtive informações se ela terminou o Ensino Fundamental. O pai estudou até a antiga oitava série. No entanto, o pouco estudo que tinham serviu de base para auxiliar os filhos e prepará-los para a escolarização. Em seu relato, na primeira pesquisa, a mãe de Marcos recordou-se da cartilha em que foi alfabetizada e de seus textos. O incentivo à leitura, a disciplina cobrada pelo pai de Marcos foram elementos fundamentais na constituição de práticas de letramento desse jovem. Essas influências, somadas ao bom desempenho de Marcos na escola, e, conseqüentemente, no trabalho, auxiliaram na configuração de outras práticas de letramento, propiciadas tanto pelo ambiente de trabalho quanto por ter dado continuidade aos seus estudos. Marcos atribuiu o gosto pela leitura à formação que teve em casa. O incentivo e a ajuda do pai foram determinantes para que gostasse de ler e estudar.

Por não ter tido oportunidade de continuar os estudos e tudo, ele queria isso pros filhos dele. Então chegava em casa, relaxava um pouquinho ali e já tinha que estudar, fazer os para casas, leitura, ele sempre trabalhou a questão da leitura com a gente, no projeto anterior, eu acho que fala isso aí que ele se sentava com a gente pra leitura e então sempre gostei muito de ler por isso. Eu aprendi a ler desde cedo, aprendi a gostar da leitura, né! Desde cedo. Depois



que minha rotina de trabalho começou, todo dia, eu te digo praticamente impossível, né! Porque por mais que você tenha boa vontade, você goste, o corpo pede descanso. (Marcos Pereira, 26 anos).<sup>42</sup>

Marcos demonstrou considerar que o gosto pela leitura foi algo adquirido nas relações familiares. O que me chama a atenção no caso de Marcos é que este gosto que ele afirmou foi incentivado pelo pai, não está diretamente ligado ao fato de seus pais também serem leitores, mas está ligado à valorização que seus pais davam ao processo escolar e o modo como educaram seus filhos, priorizando a disciplina, a obediência. E isso me remete a uma citação utilizada por Galvão (2004) em que faz referência ao autor Jacques Rancière (2002) que possui como pressuposto a igualdade de todas as inteligências. Em síntese, sua idéia era a de que, mesmo alguém que ignora um fato pode ensinar alguém, utilizando então a inteligência do outro. Segundo o mesmo autor, é possível um pai emancipado, mesmo que ignore determinados processos, levar o filho a um processo de educação sem recorrer a qualquer explicador, ou seja, alguém que mostre ao pai como conduzir a educação do filho. Com isso destaco que, mesmo os pais de Marcos não tendo práticas de leituras que servissem como exemplo ao filho, o que eles lhe deram foram seus valores à escolarização e, conseqüentemente, à leitura.

Quando retomamos o tema do processo escolar, perguntei a Marcos se o incentivo da família ao uso de outros materiais de leitura também aconteciam. Marcos explicou-me que, até o momento em que seu pai teve condições de acompanhá-lo na escola, ele fez questão de adquirir materiais que pudessem auxiliar em seus estudos. Mais uma vez podemos destacar o quanto a leitura está relacionada aos processos escolares.

É o seguinte, naquela época, as ferramentas que a gente encontrava basicamente era isso. Vinha muito vendedor na porta de casa. Ah, a enciclopédia tal. A gente ficava bobo de ver aquele monte de informação. Nó, que bonito isso aqui, tal. Aí acaba que com muito sacrifício ele adquiria essas enciclopédias pra gente. Acho que a gente tem duas ou três aí. Enciclopédias desse período, entendeu? Agora, daí pra frente quando ele já não tinha mais, como eu te falei, essa condição de acompanhar, quer dizer se ele não tinha condição de acompanhar, como é que ele ia ter condição de determinar material pra mim estudar, não tinha jeito, né? Então a gente de quinta a oitava série contou mais mesmo foi com material de escola, né! Biblioteca, os livros que os professores indicavam, que aí nesse período coincidiu que o governo

---

<sup>42</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 17/03/2007.

passava a liberar os livros para aluno levar pra casa pra estudar. (Marcos Pereira, 26 anos).<sup>43</sup>

A partir do momento em que os pais de Marcos se consideraram incapazes de auxiliar os estudos do filho, eles destinaram essa responsabilidade à escola. Assim o acesso que Marcos possuía à leitura era proporcionado por meio, exclusivamente, da escola. Marcos também se referiu ao gosto pela leitura como “uma coisa que a gente aprende”. Nesse sentido, posso entender que, aqui, a leitura não é algo que se transmite como um processo de seguir o exemplo do pai, mas sim um processo que é ensinado. Eu entendi que, apreender uma prática, a partir do exemplo de alguém, é diferente de aprender a gostar, ou mesmo aprender que a prática de leitura é importante. Com seus pais, Marcos aprendeu que a leitura é algo fundamental para sua vida.

Dedicação, boa vontade e esforço pessoal foram palavras sempre citadas por Marcos. Acreditava que “sua boa vontade pra estudar foi muito mais determinante do que o processo em si de educação”. E atribuiu a responsabilidade disso não à instituição na qual estudava e sim ao ensino público brasileiro. Conduzido pelo pai através da ordem e da disciplina, os estudos e, concomitantemente, a leitura, foram associados a algo positivo. Marcos destacou que seu gosto pela leitura “é uma coisa espontânea, não é uma coisa forçada, aí tudo que é espontâneo, você passa a gostar, sente falta”. Atribuiu o gosto pela leitura a algo tido como “natural”. No entanto, sabemos que há, por trás dessa formação do gosto, diversas questões de âmbito pessoal, ideológico, social e político.

O fato da escola não reconhecer os conhecimentos que Marcos possuía quando iniciou seu processo escolar, pelos relatos de sucesso de sua trajetória, poderia nos fazer pensar que as práticas escolares, que na época negaram a Marcos um ensino de melhor qualidade, não o afetaram negativamente. Contudo, se ele tivesse frequentado uma instituição de ensino de melhor qualidade, isso provavelmente lhe permitiria, por exemplo, estar em uma instituição de ensino superior pública. Não que eu considere a escola como único determinante de sua trajetória escolar, é preciso considerar outros fatores, por exemplo, as questões econômicas. No entanto, como a discussão aqui está focada na escola, posso dizer que Marcos conseguiu driblar as deficiências do ensino público e garantir um destino escolar de sucesso. Terminou o

---

<sup>43</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 17/03/2007.

Ensino Fundamental sem interrupções, foi aluno trabalhador e entrou para a universidade. Esse percurso me faz acreditar que, muito mais que as influências escolares, outro aspecto fundamental na vida de Marcos foram as disposições familiares: a disciplina imposta pelo pai, o desejo da mãe de investir em seu futuro escolar, a obediência e o respeito que Marcos adquirira em seu meio familiar. Esses, sim, foram fatores fundamentais para o sucesso escolar de Marcos e, conseqüentemente, os responsáveis pelos significados que ele constituiu da leitura e escrita em sua vida.

### 3.2 A paixão pelos estudos

*“... sempre fui apaixonado com estudar... sempre me envolvi bastante...”*  
*Cassiano Braga*

Rua Irajá, nº 170, mais uma casa sem campainha. Bati no portão várias vezes, até que uma jovem me atendeu. Fiquei em dúvida sobre a casa, pois o número estava na divisão de duas construções. Perguntei para a jovem sobre Cassiano, ela me disse que ele não morava ali, que ele havia saído, mas que passa o dia todo na casa ao lado, pois lá funcionava a empresa do pai dele e que Cassiano trabalhava com ele. No momento em que pediria um contato telefônico, Cassiano chegou, dirigindo um carro vermelho, acompanhado de outro rapaz. Ele estacionou no portão ao lado onde ficava a empresa. A jovem pediu a uma criança que levasse um aparelho telefônico para o Cassiano atender e dissesse a ele que tinha alguém que queria lhe falar. Eu aguardava. Pouco tempo depois, ele apontou a cabeça em uma das janelas que ficava no alto da casa e me perguntou o que desejava, me convidando a entrar. Apresentei-me dizendo meu nome. Muito receptivo ele me direcionou para a sala da empresa.

Cassiano é um rapaz magro, de estatura mediana, com um sorriso simpático, interessado e muito educado. Convidou-me a assentar e perguntou se eu desejava água, prática que provavelmente era proveniente de seu trabalho, pois o local em que ele me recebeu era, com certeza, o escritório da empresa. Ele, muito preocupado com nosso diálogo, deu-me muita atenção, demonstrando, com um ar compenetrado, o seu interesse por tudo o que eu falava. A todo momento, ele se preocupava em falar pausadamente e usar uma linguagem formal. Disse a ele quem eu era, qual o objetivo que me levava até ali, explicando sobre a pesquisa. Ele achou muito interessante e, como eu já havia previsto, ele não conseguiu se lembrar da

pesquisa anterior. Recordara com muita clareza apenas de quem fora suas professoras naquela época. Fato este ocorrido devido à convivência com as mesmas durante vários anos na escola.

Ao explicar sobre a pesquisa, ele me disse que provavelmente se lembraria de vários colegas que estudaram com ele, a turma prosseguiu junto em outras séries. Mostrei a ele o registro do Diário Escolar da sua turma, e ele se lembrou de algumas pessoas, inclusive do ex-aluno Jardel, de quem eu não tinha o endereço. Sua atenção foi tão especial que fez questão de fazer um mapa indicando a localização das casas de pessoas que eu ainda não havia encontrado, tudo bem explicado. Perguntou-me qual era minha formação, dizendo com alegria que dali a pouco tempo ele também se tornaria professor. Marcamos a primeira entrevista para o dia seguinte. Neste primeiro contato, eu não quis entrar em detalhes sobre nada, pois a sensação é que seria um caso curioso e que eu teria que me preparar, ter em mãos o roteiro de entrevista, retomar sua história na pesquisa anterior.

No dia posterior, não foi possível entrevistá-lo, marcamos uma nova data. Dias depois, chegou o momento de entrevistar Cassiano. A ansiedade que antes rondara o meu pensamento, no momento, não estava presente. Quando cheguei, bati no portão e, rapidamente, fui atendida, pela mesma jovem que me atendera na primeira vez em que ali estive. Perguntei por Cassiano e ela me disse que eu poderia chamar na porta ao lado. Assim que chamei, um senhor de meia idade abriu a janela perguntando-me o que eu desejava. Disse que gostaria de falar com Cassiano e que havia marcado uma entrevista com ele. O senhor me convidou a entrar. Perguntei se ele era o pai de Cassiano, ele sorridente respondeu que sim. Explicou-me que Cassiano havia ido à casa do irmão, mas que não demoraria voltar. Disse-me que outras pessoas já estiveram em sua empresa interessadas em gravar entrevistas com ele. Não entrei em detalhes para saber de qual assunto se tratava, no entanto esse comentário deu início a nossa conversa. No momento, eu não me senti à vontade em pedir ao pai de Cassiano autorização para gravar nosso diálogo, pois se tratara de uma conversa informal, apenas esperava Cassiano.

Sentei-me diante dele à mesa do escritório, falou-me de sua empresa que produz máquinas de embalagens. Disse-me que Cassiano assumira toda a administração e que ele agora trabalhava apenas viajando, na busca de novos negócios, “afinal nossa empresa é uma empresa familiar” - comentou o senhor Paulo, conhecido por Paulinho. Contou-me que, no momento, eles tinham desenvolvido um novo projeto de embalagem, uma embalagem de plástico para leite, a intenção era de competir no mercado com a embalagem longa vida, que, segundo ele era de

“péssima qualidade” e que bom mesmo era o leite pasteurizado. Mostrou-me a nova embalagem, em um dos lados ela não era reta, eles criaram uma ponta triangular que iria facilitar muito o uso ao despejar o leite em algum recipiente.

Senhor Paulo percebeu que Cassiano estava demorando, ligou e perguntou se já estava chegando, enquanto isso, conversávamos sobre vários assuntos. Falei de que se tratava a pesquisa e isso lhe deu a oportunidade de contar sobre a sua família. Lembrei a ele de que na época da primeira pesquisa, em 1988, a mãe de Cassiano comentara que tinha seis filhos. O senhor teve seis filhos, não é mesmo? Ele parou um pouco e me disse: “não, eu tenho onze.” Contou-me que não eram todos do primeiro casamento, eram de três mulheres diferentes. “Eu amo muito a minha família, são as coisas mais preciosas que tenho. Eu tive três casamentos, eu e minha primeira esposa hoje moramos juntos, como amigos, e meus filhos foram todos criados por ela. Minha primeira esposa é uma santa, ajudou-me a criar todos os meus filhos”. Sua maneira de falar expressava muita sinceridade, disse-me que acredita na individualidade da vida de cada um, “a minha vida é a minha vida, a sua é a sua, a do Cassiano é a dele” e que infelizmente não teve como ele ter uma vida para sempre com sua primeira esposa. Mas os filhos ele nunca deixou de cuidar. “Porque tem homem que é assim, faz filho e abandona, eu não, fiz questão de criar todos comigo, e ai de alguém, se mexer com eles” – afirmou. Mostrou-me cheio de orgulho uma foto com todos eles.

Na sala do escritório, uma mesa com um computador já antigo e duas impressoras. Em cima da mesa observei vários CDs e livros semelhantes a pequenos dicionários. Em outra mesa, uma antiga máquina de escrever e ao lado dela outra máquina que parecia ser de embalagens. Ao fundo, um arquivo com muitas coisas em cima, pequenos materiais de escritório misturados a alguns produtos de higiene pessoal. No meio da sala, duas mesas grandes, uma em frente à outra com materiais de escritório. À frente da primeira mesa, uma estante com uma televisão pequena e antiga, um telefone velho, alguns catálogos telefônicos. Na prateleira inferior, uma mala também muito antiga. Nas paredes, em cada uma delas, havia um calendário, uns três ao todo, alguns quadros de paisagens, uma autorização de funcionamento da empresa e várias imagens de Charles Chaplin, peças esculpidas em madeira, cartazes, etc. Eu não tive a oportunidade de perguntar ao Senhor Paulo quem tinha admiração por Chaplin, mas depois descobri que o ele mesmo gostava muito do artista.

Quando estávamos conversando, chegou à sala um garoto. Senhor Paulo o chamou e apresentou-me a ele: “Este é o meu mais novo, o Gabriel”. Ele me cumprimentou apertando

minha mão e ficou perto do pai. Conversei com o garoto, perguntando sobre a escola, onde ele estudava. Gabriel tinha sete anos e estava no terceiro ano do Ensino Fundamental. Sua professora se chamava Tânia, coincidentemente, a mesma professora com quem fiz estágio supervisionado quando cursava a graduação. Disse a ele que conhecia a Tânia, que ela era uma ótima professora. Gabriel concordou com minha opinião. O pai, cheio de orgulho, disse o quanto o filho era estudioso e que sempre se preocupou muito com a escolarização de seus filhos: “Hoje quase todos são formados”.

Um tempo depois, chegou Aline, uma de suas netas. No total são onze filhos e dez netos. Conversei com Aline também sobre a escola e lhe perguntei se estudava junto com Gabriel. “Não, eu estou na quarta-série”- respondeu Aline. O pai pediu às crianças que fizessem sala para mim e continuamos a conversar sobre a escola. Queria saber o que mais eles gostavam de fazer, se gostavam de ler, etc. Gabriel disse que gostava mais de Matemática e Aline de Língua Portuguesa. A professora de Aline era a Virgínia, uma professora que há alguns anos leciona na Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira na qual estudavam as crianças. Na época da primeira pesquisa, eu acredito que ela já trabalhava no Juscelino. Perguntei a eles qual livro mais gostaram de ler. Aline citou o didático, dizendo: “o de Ciências”. É nítido em sua fala o quanto era forte a presença do livro didático na sala de aula. Perguntei sobre os livros de histórias e Aline disse: “os de historinha?”. Sim, eu respondi. E ela não conseguiu recordar o título de nenhum. Perguntei a eles se não gostariam de trazer um caderno da escola para eu ver, e, entusiasmados, mostraram-me seus cadernos. Contaram-me sobre um grande cartaz que confeccionaram e trouxeram para eu conferir quadros feitos em folha de papel pardo colado em um pedaço de isopor. Aline dividiu seu quadro ao meio, o título dizia *A realização do sonho*. De um lado, ela explicou: “É o sonho do meu pai realizado, a família reunida, a construção da casa e árvores. E do outro é a realização do sonho do meu avô, todos os seus filhos reunidos em um barco”. Gabriel fez um desenho de Charles Chaplin. “Sem tirar cópia, fiz só olhando” - ele disse. Do lado do artista, um cachorrinho, abaixo escrito Charles Chaplin.

O avô retornou e pediu a Aline que buscasse um café. Ela saiu e em seguida retornou dizendo que o café iria demorar um pouco, pois a avó ainda estava fazendo. Aline perguntou-me se eu tinha filhos. Eu disse a ela que não, que tinha apenas sobrinhos, cinco sobrinhos. Ela disse: “Nossa!”. Perguntei se ela achou que tenho muitos sobrinhos e, imediatamente, ela respondeu:

“Não, pro Gabriel que tem dez!”. Achei muito interessante a rapidez de seu raciocínio e a resposta que me deu.

Em seguida, entrou uma senhora com a bandeja de café. Perguntei se ela era a mãe de Cassiano, ela respondeu que sim e disse se chamar Ivone. Apresentei-me, falando sobre a pesquisa. Referi-me à pesquisa anterior, perguntando a ela se tinha alguma lembrança de ter sido entrevistada há quase vinte anos. Ela demonstrou, timidamente, ter lembranças desse momento. Utilizei-me da cópia da dissertação e mostrei a ela fragmentos da entrevista que ela havia concedido à pesquisadora. Li junto com ela. Sua leitura foi carregada de emoção, seus olhos se encheram d’água quando leu uma frase em que a autora descrevia sobre seu olhar de orgulho em relação aos filhos. Ficou ainda mais emocionada quando reconheceu sua fala na qual fazia um comentário sobre o filho mais velho: “Ele tem inteligência mecânica, gosta de desmontar e montar coisas”.

Quando menos esperava, todos na sala estavam envolvidos com o material de pesquisa. Dona Ivone perguntou-me sobre as fotos, pois se recordara que, na época, ficara muito preocupada com o vestido da filha que estava amarrotado e disse à pesquisadora que o pai ficaria furioso se a visse na foto daquele jeito. Eu digo a ela que possuo algumas fotos, mas a de Cristiane não estaria comigo. Cassiano chegou e todos estavam reunidos em volta do material da pesquisa de Castanheira. O pai também se interessou pelo material e disse que queria cópias do trabalho para guardar de recordação. Neste mesmo momento, chegou Cristiane a menina que, na pesquisa de Castanheira (1991), adorava brincar de ser professora. A mãe de Cassiano explicou, com muito entusiasmo, o que havia no material e todos ficaram ainda mais empolgados com a passagem que falava sobre as aulas que Cristiane lecionava ao irmão. Cassiano muito curioso logo sentou ao meu lado e examinou todo o material, sempre dizendo: “Nossa, muito interessante, interessante mesmo!”. Elogiou o cuidado da pesquisadora com a preservação do material. O pai ao lado reforçou: “Isso que eu chamo de organização”. Ao ler sobre o menino que não gostava de estudar, Aline se empolgou, afinal se tratava de seu pai. Ela leu e releu o que estava escrito sobre o pai. Curiosamente, questionou-me para que seria a pesquisa. Eu tentei lhe explicar, dizendo que eu gostaria de entender o que as pessoas fazem na escola, se elas gostavam de ler, se gostavam de estudar. Ela me perguntou se iríamos fazer uma pesquisa com gente pequena. Respondi que provavelmente sim. “Por quê? Você gostaria de participar?”- perguntei a ela. Aline sorridente responde que sim. Gabriel também ficou interessado.

Aos poucos todos se despediram, perguntei a Cassiano se poderíamos começar a entrevista. Seu pai estava ao telefone, conversava alto, seria difícil gravar nossa entrevista. Cassiano convidou-me a entrar para o interior da casa. Uma construção com várias entradas. Passamos por várias portas e corredores até chegarmos ao quintal onde ficava a porta da cozinha. Cassiano comentou que a bagunça lá ainda continuava a mesma. A construção não se diferenciara muito da que foi descrita por Castanheira (1991). Na sala, sua mãe preparava uma massa de pão, ela me disse que gosta muito de fazer pão caseiro. Outras mulheres conversam diante da televisão. Dividido por uma parede, ficava um local que parecia uma copa ou uma sala de jantar. Uma mesa redonda cheia de papéis e várias outras coisas que não observei detalhadamente, tudo um pouco desorganizado. Cassiano encostou o volume de papéis no canto da mesa e solicitou às pessoas que reduzisse o volume da televisão. Iniciamos a entrevista, pedi a ele que me contasse sobre sua trajetória escolar, vida profissional e pessoal. Cassiano relembrou dos fatos, não deixando de citar os detalhes. Infelizmente, nesse dia não dispúnhamos de muito tempo para a entrevista, combinamos que conversaríamos um pouco e que marcaríamos um novo encontro. Marcamos outra data, na qual iríamos nos encontrar em seu apartamento, onde mora com sua esposa e Cassiane, a única filha do casal.

Mesmo com pouco tempo para a realização da entrevista, Cassiano conseguiu relatar diversos momentos de sua vida escolar, profissional e pessoal. Ele tinha 26 anos, era casado e tinha uma filha de dois anos. Iniciou seus estudos na Escola Estadual Juscelino Kubstichek de Oliveira. Já na primeira série, foi reclassificado, por ser considerado pelos professores um aluno com o desenvolvimento diferenciado das outras crianças de sua turma inicial. Resolveram, segundo o próprio Cassiano, transferi-lo para uma turma “teoricamente mais avançada”. A palavra “paixão” estava presente em diversos momentos na fala de Cassiano. É assim que ele descreveu o gosto pelos estudos, sua trajetória escolar, o exercício de sua profissão, a dedicação aos poemas e o grande sonho de ser professor.

Estudou até a quarta série na Escola Estadual Juscelino Kubstichek de Oliveira, onde possuía um relacionamento muito harmonioso com as professoras e todos os colegas da turma. Isso, provavelmente, foi um grande incentivo para o desenvolvimento do gosto que Cassiano disse ter pelos estudos.

Mas eu me lembro que eu estava em uma das duas turmas e fui transferido depois para uma outra, justamente porque eles acharam que o nosso



desenvolvimento tava, no meu caso, tava diferente com a turma que eu entrei. Então fui pra uma, acho que teoricamente mais avançada, que eles falaram na época, né! E eu apaixonei, gostei demais de ter mudado de turma, né! Já no segundo ano até a quarta série a gente não mudou de professora foi a Dona Lea. E eu sempre fui apaixonado com estudar, sempre me envolvi bastante, a dona Lea, a gente acabou tendo uma proximidade, ela quase todo final de semana, a gente ia na casa dela, o Jackson que era da nossa turma, que era filho dela também, ela era professora. E tinha o Luciano Queiroz, nós três éramos bastante próximos, mas todos os outros, Jardel, a Morgana eu lembro deles assim hoje como se fosse ontem, né! O Adelmo, nossa! a gente brincava muito, era uma turma muito... era muito gostoso. (Cassiano Braga, 26 anos).<sup>44</sup>

Na quinta série, Cassiano frequentou outra escola, no centro do município de Ibitaré. Uma escola considerada de melhor qualidade, pelo seu nível de ensino. Uma escola tradicional no cenário educacional mineiro, Escola Estadual Sandoval de Azevedo. A partir de então, ele se deparou com uma nova realidade escolar e de ensino. Sempre com bom desempenho escolar, e um jovem com boas relações sociais na escola, ele conseguiu ter acesso a outros bens sociais não provenientes de seu meio familiar: o dia todo dedicado aos estudos, que, segundo ele, era passado nas casas dos amigos; acesso a filmes que assistia também na casa de amigos; possibilidade de frequentar durante o dia a biblioteca. Ele recordou desse período escolar como o de mudanças significativas: “Um novo ritmo de estudo, metodologia de ensino diferenciado” – afirmou. Disse que foi a partir daí que sua paixão pelos estudos cresceu, atribuiu grande parte dessa mudança aos professores, especialmente ao professor Hélio, de Geografia, que, conforme afirmou: “Começou a despertar em mim essa vontade de ensinar, de ajudar e tudo...”.

Segundo Cassiano, todos os dias ele frequentava a biblioteca da escola e junto com um amigo realizou, durante um ano, uma competição de leitura. Eles adoravam a série Vaga Lume e disputavam entre eles quem lia mais: “Ficava a noite assim, a madrugada lendo” - comentou. Diferente da realidade escolar que possuía no Juscelino em que a biblioteca ficava praticamente fechada, Cassiano contou-me que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pouco conhecia sobre o funcionamento da biblioteca. Recordara de um dia em que estava chovendo e sua turma foi ter aula na biblioteca, foi a partir desse dia que ficou sabendo da existência da biblioteca.

---

<sup>44</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 28/02/2007.

Cassiano revelou-me que, quando estudava na Escola Estadual Sandoval de Azevedo<sup>45</sup>, foi selecionado para fazer parte de uma turma de garotos considerados bem dotados, por ser uma criança que possuía aptidões diferenciadas.

Na escola eu era apaixonado assim com... na Sandoval, a gente foi selecionado, eu e um grupo de alguns amigos... Que na Sandoval é dividido em três escolas, não sei se você sabe? A Pestalozzi, que é a Fazenda do Rosário para excepcionais, a Sandoval (inaudível) e a Adave, que é que eles chamavam de bem dotados e foram selecionados na Sandoval e eu fui um deles selecionados para... (Cassiano Braga, 26 anos).<sup>46</sup>

Assim, ter uma experiência escolar em uma instituição de ensino com melhor qualidade, provavelmente, se configurou para Cassiano a oportunidade da constituição de elementos que contribuiriam com sua formação. Quando terminou o Ensino Fundamental, Cassiano tentou ingressar no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) a fim de realizar uma formação técnica. Ele não se referiu à seleção para o ingresso no CEFET como uma estratégia para um curso superior. No entanto, fazer um curso técnico numa instituição de renome, no caso, aqui, o CEFET, pode ser classificado como uma ação de estratégia para ingressar na universidade. Estudos como o de Nogueira; Romanelli; Zago (2000) apontam que investir na educação para que os filhos possam freqüentar uma instituição pública de renome, em um curso técnico, é algo, geralmente, desenvolvido pela classe média, e pode ser considerado como uma estratégia. Ou seja, o curso de formação técnica serve como trampolim para um curso superior.

---

<sup>45</sup> Helena Antipoff foi a idealizadora e fundadora da Escola Sandoval Soares de Azevedo, de Educação Básica. Dentre os diversos projetos concretizados por essa grande educadora, um deles foi a Adav (Associação Milton Campos para o Desenvolvimento de Vocações), em 1972. A Adav recebia crianças indicadas por escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, para, nos fins de semana, em regime de internato ou semi-internato, serem submetidas a um programa intensivo de desenvolvimento da criatividade e do talento. “Nos últimos anos de vida, e ainda como decorrência da experiência do Rosário, Antipoff desenvolveu uma preocupação especial para com a descoberta de talentos e a educação dos bem-dotados. Pensava que, em um país como o Brasil, a precariedade das condições de vida da população pobre e a falta de um sistema educacional realmente universal tinham como consequência a perda de um grande contingente de indivíduos talentosos, bem-dotados, que poderiam contribuir para a comunidade, mas não o faziam por falta de orientação”. CAMPOS, Regina Helene de Freitas. São Paulo: SP, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 02 set. 2008.

<sup>46</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 28/02/2007.

Na primeira tentativa, Cassiano foi reprovado no processo seletivo do CEFET e voltou a freqüentar a escola Juscelino Kubitschek de Oliveira, mas disse que não se adaptou. O ritmo de ensino da escola o fez repensar suas escolhas. Segundo Cassiano, os professores, infelizmente ou felizmente, se adaptavam aos ritmos dos alunos que não conseguiam ter um bom rendimento e as aulas eram condicionadas ao aprendizado desses alunos. Essa realidade o fez investir novamente na tentativa de ingressar no CEFET e, da segunda vez em que participou do processo seletivo, conseguiu aprovação nos exames. cursou Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Eletrônica, estudava pela manhã e à tarde.

Investir em uma escola com um nível de ensino de melhor qualidade não é tarefa simples, mesmo sendo esta uma instituição pública. Quando passou a freqüentar o CEFET, Cassiano ficava o dia todo na instituição e isso o impediu de conciliar os estudos com um trabalho, mesmo com uma bolsa de estudos, era preciso arrumar dinheiro para o almoço e para o transporte. Assim, passou a vender bombons e salgados para os colegas e com isso garantir o pagamento de alguns gastos provenientes do período em que ficava na escola. Felizmente, nem mesmo as questões de ordem econômica impediram Cassiano de prosseguir em seus estudos. Confessou-me nunca ter tido problemas para aprender. Seu bom desempenho como aluno fez com que ele terminasse o Ensino Médio sem interrupções.

Mesmo tendo que enfrentar alguns percalços, durante sua trajetória escolar, é possível considerar que Cassiano teve um destino escolar de sucesso. O que também não foi diferente em sua vida profissional. Ao término do Ensino Médio, iniciou um estágio em uma empresa localizada na cidade de Itabira. Depois de um tempo, ele estava ocupando o cargo de estagiário, seu bom desempenho como funcionário o fez ser contratado pela empresa. E, a partir do momento em que seus superiores perceberam os bons resultados conseguidos na função de almoxarife, foi promovido.

Para continuar se aprimorando profissionalmente, Cassiano entendeu que os investimentos escolares não poderiam parar no Ensino Técnico. Foi então que ele decidiu se preparar para o vestibular. Freqüentou durante algum tempo um cursinho preparatório, porém não acreditou que esse tipo de formação daria bons resultados. Com os conhecimentos adquiridos no Ensino Técnico do CEFET, não teve dificuldades em ser aprovado no curso superior de Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). O desafio, no decorrer da graduação, foi enfrentar as condições de aluno trabalhador: acordar cedo, dormir tarde, pouco tempo para os estudos, geralmente, as leituras eram

realizadas dentro de ônibus, durante o percurso, ou nos finais de semana. Outro fator ainda mais agravante foram as condições econômicas para custear seu curso superior, que não eram nada favoráveis. Ele ingressou na PUC ainda na condição de estagiário na empresa na qual trabalhava, antes de ser contratado e promovido. Dessa forma, o seu salário não dava para pagar a faculdade. Sem condições financeiras para arcar com as despesas do curso, pleiteou uma bolsa, mas não conseguiu e, durante um longo período, teve que negociar a matrícula e as mensalidades. Ao ser promovido na empresa, as coisas melhoram e ele pôde pagar a faculdade.

Antes de terminar o curso superior, Cassiano se casou e passou a conciliar a vida em família com o trabalho e o estudo. Passou a ocupar o cargo de Tecnólogo de Processos na empresa em que trabalhava. Terminou o Ensino Superior, conseguiu adquirir sua casa e seu carro e, no momento em que conversamos, estava iniciando seu segundo curso superior, pois seu intuito era ser professor. Passou a administrar a empresa da família, acreditando que assim teria maiores condições de dedicar-se a sua formação para docência.

É interessante que não consegui perceber nos relatos de Cassiano nenhuma forte presença de práticas de leitura vinda de seus pais. O pai não possuía escolarização.

Agora meu pai, ele nunca entrou na escola, ele... o pouco que ele aprendeu a ler, até hoje meu pai não sabe escrever direito, ele aprendeu com o padrasto dele, porque ele é filho adotivo é... começou a ensinar ele na bíblia. Então na Bíblia que ele é... apesar de meu pai não ser ligado a nenhuma religião nem nada, ele aprendeu a ler na bíblia. (Cassiano Braga, 26 anos).<sup>47</sup>

A bíblia, além de ser um material de leitura comumente encontrado na classe popular, é também um importante suporte de texto que demonstrou, a partir dos dados coletados, sua função como instrumento de alfabetização, como no caso do senhor Paulo que teve a bíblia como suporte textual para sua alfabetização. Por sua vez, se eu fosse investigar com mais detalhes a vida escolar e as práticas de leitura da mãe, possivelmente, encontraria uma relação mais estreita com os livros. Cassiano disse-me que sua mãe é uma pessoa “muito, muito, muito inteligente, nó! Mais inteligente demais”. Segundo ele, a mãe estudou em uma escola no centro de Belo Horizonte. “Escolas para ricos” – disse. Ele não conseguiu dizer se a mãe

---

<sup>47</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 28/02/2007.

terminou o Ensino Médio. É possível que tivesse quase terminado. Disse-me que a mãe conhecia muito sobre composição química de remédios, possuía um bom conhecimento em História, Língua Portuguesa. Ele acreditava que até aqueles dias ela sabia falar algumas palavras em francês. Mesmo que não se recordasse de sua mãe lhe auxiliando nas lições de casa, é possível que seu gosto pelos estudos, ou seja, sua disposição para a leitura, tenha sofrido, em algum momento de sua vida, influências das experiências escolares da mãe.

Desde os primeiros contatos com as práticas escolares, Cassiano se dizia apaixonado pelos estudos. Estranhou ao ler nos relatos da mãe, em Castanheira (1991), sua vontade de abandonar as brincadeiras de aulinha ministradas pela irmã. “Eu não me lembro dessa parte de eu querendo sair nem nada, até estranho porque eu sempre fui tão apaixonado com estudos” - afirmou. Essa recordação, possivelmente, está mais ligada ao sentimento atual, ou seja, a certeza do gosto pelos estudos, do que pelo sentimento de uma criança de sete anos diante da escolha entre ter que deixar de brincar e ir ter aulas com a irmã.

Vindo de uma família numerosa, com poucos recursos financeiros, as práticas de letramento que vão se constituindo, ao longo da vida, demonstraram ser, principalmente, influenciadas pela escola. Desde a primeira série, Cassiano possuía o hábito de guardar todo seu material escolar. “Outra coisa que eu lembro assim, minha mãe, eu lembro que ela reclamava muito, que eu guardava todos os meus materiais debaixo da cama, ficava uma bagunça debaixo da cama, do colchão.” – contou. Com o tempo, ele passou a descartar algumas coisas, conservando apenas os materiais mais recentes. Quando terminou o Ensino Médio, jogou fora grande parte dos materiais guardados durante o Ensino Fundamental e assim fez quando terminou seu curso superior, jogando fora o material do Ensino Médio. No entanto, alguns materiais ele ainda conservava: provas com dedicatórias do professor Hélio, algumas resenhas de livros que fez para estudar, dentre outros que pretende utilizar para sua prática quando se tornar professor.

Cassiano, apesar de possuir uma família que demonstrava, pelo próprio nível de formação escolar dos pais, um capital cultural mediano – pai sem escolarização e mãe com o ensino básico completo - teve uma trajetória escolar de sucesso. Uma relação de sucesso com a escola e com a leitura e a escrita. Recordo-me que Bourdieu, ao se referir ao próprio destino escolar, que, a princípio, seria considerado “improvável”, “atribuía a si mesmo um “*habitus* clivado”, produto de forte dissonância entre uma “alta consagração escolar e uma baixa

extração social” (BOURDIEU<sup>48</sup> *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.10). O que pôde caracterizar também a trajetória escolar de Cassiano foi a falta de dificuldade em relação ao conteúdo escolar. Em nenhum momento, Cassiano revelou dificuldades com os conteúdos escolares, para um jovem que enfrentou algumas adversidades econômicas, sua trajetória escolar pode ser considerada de sucesso. E apesar de eu sentir que a trajetória escolar da mãe influenciou o destino escolar de Cassiano, é muito provável que suas práticas de letramento tenham tido mais influências do talento pessoal do que das interferências familiares.

As práticas de escrita do jovem Cassiano estão diretamente ligadas a sua vida como estudante. Durante o percurso escolar, Cassiano desenvolveu um modo particular de estudar, anotava tudo o que era dito nas aulas pelos professores. Fazia resumos e resenhas dos livros, isso durante o Ensino Fundamental, dando prosseguimento até o Ensino Superior. A partir de sua experiência, acreditava que poderia ensinar aos seus alunos a arte de aprender.

[...] é como se tudo já tivesse na nossa cabeça, por exemplo, se eu chego em uma sala de aula, não é que eu vou ensinar matemática para as pessoas, já está tudo lá na cabeça das pessoas, eu só tenho que mostrar alguns caminhos pra que ela consiga aprender aquilo e seguir os passos, porque de um jeito ou de outro a pessoa tem que se dedicar, né! (Cassiano Braga, 26 anos).<sup>49</sup>

Cassiano não acreditava que o processo de aprendizagem vinha como em uma receita de bolo, em que é só seguir os passos e está realizada a tarefa, ele acreditava no aprender a pensar e, acima de tudo, na dedicação individual de cada um.

Na escola, gostava muito de escrever redações, montou junto com os colegas um caderno com diversos tipos de textos, piadas, charadas e pensamentos. Para as meninas escrevia cartas e poemas. A partir da prática de escrita, desenvolvida a princípio na escola, escrever poemas tornou-se uma constante em sua vida. Se algum garoto quisesse agradar a namorada ou mesmo alguém que estivesse interessado em jogar um charme para as meninas, Cassiano resolvia o problema, escrevia as cartas, poemas e bilhetes de amor. A namorada do tempo de escola, que hoje é sua esposa, recebeu diversos poemas e cartas de Cassiano. Na época afirmou que todos os poemas eram digitados e arquivados por ele. Escrevia cartões, poemas e

---

<sup>48</sup> BOURDIEU, Pierre. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: d’agir, 2004.

<sup>49</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 28/02/2007.

presenteava seus pais, de quem recebia elogios e incentivos. Desde os treze anos, Cassiano escrevia poemas. “Alguns o pessoal pedia para eu escrever, outros da minha cabeça mesmo. Os últimos que eu fiz foram de frutas, eu acho que foram os mais divertidos” - relatou. A escrita estava presente em sua vida como uma atividade realizada por prazer. Diferente da leitura, a escrita de poemas era pouco legitimada por Cassiano, que acreditava não ser uma atividade importante ou que poderia ser desenvolvida até mesmo como uma atividade profissional. Quando questionei Cassiano sobre a possibilidade de publicar o que ele escrevia, ele me demonstrou o que acima descrevi, como uma prática não considerada por ele legítima. “Mas tem muitos, pra minha esposa deve ter uns trinta lá em casa, então assim... tem vários poemas. Ultimamente eu escrevi de frutas, fiz seis pra colegas meus que pediram.” – contou. Perguntei a ele se pensava em publicar. Disse: “Não, porque eu não sei, penso que seria ofender algumas pessoas. (risos) Tô brincando! Acho que seria demais!”. Eu lhe disse que entendia, e revelou: “Mas assim... eu gostaria de guardar tudo e fazer um livrinho pra mim, alguma coisa assim até pra deixar pra minha filha, alguma coisa assim!”

Suas condições financeiras atuais lhe permitiam adquirir livros e disse que sempre que encontrava algo interessante, comprava. Gostava de ler à noite. Grande parte do material de leitura a que teve acesso estava relacionado a sua vida de estudante. Mostrou-me um livro literário e comentou que teria comprado outro para sua esposa e que ela ainda não o teria lido. Interessante é que ele comentava que sempre incentivava o gosto de sua esposa pela leitura. Ela, por sua vez, dizia que preferia os bordados e que o tempo dedicado à pequena Cassiane não lhe permitia dedicar-se à leitura e ou aos estudos.

Depois de terminado o curso de Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações, Cassiano investiu em uma segunda graduação para se habilitar à docência. Durante a semana, dedica-se aos estudos e ao trabalho com o pai. São espaços permeados também pela leitura e escrita, o curso e a administração da empresa: o uso do computador, o acesso à internet e até mesmo a consulta aos seus materiais do curso anterior. Cassiano disse-me que fazia uso desses suportes de leitura tanto para os estudos como para reorganizar e planejar ações de administração da empresa, e também para manter-se informado. Os trabalhos para as disciplinas cursadas, o uso da biblioteca, consulta a dicionários, planejamentos familiares, leitura diária do jornal, tudo isso eram práticas que envolviam a leitura e a escrita presentes no cotidiano de Cassiano. Nos fins de semana, dedicava parte do seu tempo à família. O tempo dedicado aos estudos, durante a semana, era substituído por um bom filme. Cassiano tinha uma grande coleção de filmes. E

mesmo afirmando que gostava muito de ler, disse que, atualmente, para o lazer, optava por escolher um bom filme para ver com a família ou mesmo ir ao cinema. Cassiano confessou-me que gostava muito de ir ao cinema.

Cassiano contou-me que antes de sua filha nascer, prometeu que leria todos os dias para ela dormir. No entanto, isso não se constituiu como prioridade, não havia, dentre os objetos pessoais de Cassiane, nenhum título de livro infantil, nem mesmo junto ao material do pai. Observei diversos brinquedos e até mesmo uma coleção de DVDs infantis, mas nenhum livro. A mãe disse que era preciso comprar algum livro para Cassiane, mas que ainda não havia feito. É comum ver meios de comunicação, feiras literárias incentivarem as crianças a lerem. Entretanto, nem sempre veicular informação que incite o ato de ler é suficiente para se formar o gosto pela prática de leitura. Principalmente, se tal prática não for também comumente realizada pelos pais.

Uma história de vida permeada por sucesso escolar e um grande talento pessoal. Cassiano cativava pelo seu jeito simples e carismático de lidar com as pessoas. Os dois momentos de entrevistas, o primeiro na casa dos pais e o outro em sua casa, foram momentos prazerosos. Os seus pais, seus irmãos e sua esposa trataram-me como alguém da família. A gravação tornou-se um diálogo e a proximidade entre a formação escolar de Cassiano e a minha formação escolar criou diversas oportunidades de diálogo. Em vários momentos, compartilhamos idéias sobre o sistema de ensino naquele momento, principalmente, sobre a metodologia de matemática. E até mesmo despertou em Cassiano a perspectiva de visualizar como seria interessante se ele investisse em uma pesquisa para defender suas idéias sobre o modo de ensinar a estudar a Matemática.

Destaco que o significado atribuído às práticas de letramento, aqui, estão permeadas por elementos da subjetividade, a paixão pelos estudos, a facilidade que Cassiano demonstrava diante do conhecimento.

### **3.3 Autonomia e letramento**

*“... mas eu acho... não... eu nem sei explicar... nem sei dizer como eu gosto... gostei muito de ter aprendido a ler e a escrever... ah... sei lá... não sei..”*  
Graziele Gregório



Cheguei no horário marcado, um jovem rapaz recebeu-me e com um sorriso convidou-me a entrar. Grazielle estava sentada numa varanda que também era utilizada como lavanderia. Recebeu-me com um semblante expressivo, sorridente e eufórica. No momento da minha chegada, estava cuidando do seu cabelo, perguntou-me se eu não me incomodava por ela estar com um creme no cabelo. Eu disse a Grazielle que não me importava. Pediu-me que entrasse pela cozinha e lá começamos a conversar.

Entre no primeiro cômodo da casa, a cozinha. Uma mesa ao centro, armário ao fundo, pia e fogão. A casa era pequena, simples e bem organizada. Observei à minha direita outro cômodo com um computador e impressora, não consegui identificar se era um quarto de dormir. Não consegui, da cozinha, entender como a casa era dividida.

Estávamos assentadas uma diante da outra. Mostrei à Grazielle o material de Castanheira (1991). A partir desse momento, e, com autorização da jovem, o gravador esteve o tempo todo ligado. De início, percebi que ela não entendia muito bem qual era o meu objetivo e, calmamente, fui lhe explicando qual motivo levou-me até ali. Grazielle achou muito interessante saber que um dia foi entrevistada por uma pesquisadora. Contudo, diferentemente dos outros jovens, ela não conseguiu se concentrar para ler o que estava escrito a seu respeito naquele material. Euforicamente, ela folheava a dissertação e os outros materiais (revista, página de um jornal e transcrição de sua entrevista). A todo o momento dizia: “Que interessante! Que bacana!” Tudo parecia lhe encantar.

Expliquei sobre a pesquisa que vinha desenvolvendo. Daquele momento em diante, ela demonstrou compreender melhor do que se tratava. Solicitei a ela a assinatura do termo de consentimento e fiz a primeira pergunta, pedindo que relatasse como foi sua vida escolar: escola em que estudou, até que série, etc. Suas expressões demonstravam um pequeno esforço para se lembrar do tempo escolar. Quando lhe mostrei a lista das pessoas que estudaram com ela, Grazielle disse que a falta de contato com os ex-colegas da escola a fez se esquecer de várias pessoas. No entanto, Liele e Morgana eram duas dessas pessoas com as quais em alguns momentos ela se encontrava, assim não havia como esquecê-las.

Sua mãe, Nazaré, chegou do trabalho, entrou na cozinha, cumprimentou-me, guardou umas sacolas e chamou o neto para trocar a fralda. Em pouco tempo, ela já havia retornado à cozinha, mexia nos armários e preparava a mamadeira para o pequeno Mateus, tudo

freneticamente, demonstrando uma naturalidade e agilidade de quem já fazia isso há muito tempo, devido ao seu trabalho como empregada doméstica. Ela não parou para perguntar sobre o que estávamos falando, no entanto de longe percebi que estava atenta a tudo que dizíamos. Pude verificar isso no momento em que ela interveio em nossa conversa e recordou-se de algumas pessoas que fizeram pesquisa na creche Amor de mãe, a creche comunitária do bairro, onde trabalhou durante alguns anos. “Eu me lembro da Dade e de uma magrinha, elas eram pessoas muito bacanas”- recordou Nazaré. Comentei sobre o trabalho da professora Dade e prometi levá-lo para elas o conhecerem.

Nazaré mostrou-me algumas fotos do dia da formatura de Grazielle no pré-escolar na creche Amor de Mãe. Isso também contribuiu para que, aos poucos, Grazielle se recordasse de algumas crianças que freqüentaram a creche, no mesmo período, e foram também investigadas por Castanheira. A mãe ausentou-se por alguns minutos, mas depois voltou preocupada em me servir algo para beber. Ofereceu-me um suco e depois saiu, novamente, dizendo que eu poderia ficar à vontade. O irmão mais novo também chegou a casa. Ele viveu sua infância como colega dos meus irmãos, brincavam juntos, freqüentava minha casa. Talvez essa convivência tenha sido responsável por ele ter passado por mim na sala e nem ter tido curiosidade em saber sobre o que conversávamos, provavelmente, em outro momento iria tomar conhecimento do que estava acontecendo.

As entrevistas com Grazielle foram semelhantes às realizadas com outros sujeitos. Assuntos diversos estavam presentes, ao mesmo tempo, falávamos sobre a pesquisa e comentávamos sobre outros assuntos, sobre o bairro, sobre política e educação. Além de assuntos de ordem pessoal: casamento, namoro, família, saúde, dentre outros.

Quando realizei as entrevistas com Grazielle, ela tinha 27 anos, morava com sua mãe e três irmãos, um sobrinho e seu cunhado. Trabalhava como empregada doméstica desde os dezesseis anos. No momento, era diarista em três casas. Seu pai havia falecido há pouco mais de um ano. Mesmo com presença masculina na casa, era nítido que as mulheres eram quem lideravam os assuntos financeiros e administrativos da família. No segundo momento em que estive com Grazielle, a mãe estava terminando a ampliação e reforma da casa, com a ajuda dos filhos. Nazaré disse-me que este novo andar possuía quartos individuais.

Os casos femininos distinguem-se, principalmente, pelo lugar que a mulher ocupa na sociedade. Apesar de vir tomando cada vez mais novos espaços, a sociedade ainda nutre a

concepção de que o lugar da mulher é o doméstico. A mulher é, geralmente, educada para executar tarefas domésticas, ter filhos e cuidar da família. Quando há uma redefinição do seu lugar, entendi que ela também redefina suas escolhas, e no caso, aqui, discutido, escolhas de leituras.

[...] existe uma correlação entre práticas de letramento e sexo. A escolaridade e a situação atual de trabalho (em casa, para mulheres; fora de casa, para homens e mulheres), variáveis observadas em detalhe, interferem nessas práticas, mas em quase todos os casos persistem diferenças relacionadas ao sexo, quase sempre favorecendo as mulheres, que se destacam pelas mais altas frequências de realização de práticas de leitura e escrita. (CARVALHO; MOURA, 2004, p.190)

O caso de Graziele destaca-se por sua autonomia profissional desde os dezesseis anos. Ao inserir-se no mercado de trabalho, passou a estudar à noite, conciliando estudo e trabalho. Com isso, pôde investir pessoalmente em sua formação escolar, comprava livros e materiais escolares.

Quando participou da pesquisa realizada por Castanheira, Graziele frequentava o pré-escolar da creche Amor de Mãe. Não se recordava com clareza do momento exato em que aprendeu a ler e a escrever. No entanto, acredita que não teve dificuldades na escola no período de alfabetização e que mesmo antes da primeira série já conhecia algumas palavras. O pai, possivelmente, foi um grande incentivador para seu bom desempenho escolar.

[...] porque eu lembro que com seis anos, eu não esqueço, com seis anos que eu acho que eu já, eu acho que eu já escrevia, já tinha bem noção de escrita sim, escrevia bem, porque até meu pai que me ensinou a olhar a hora, contar dinheiro, já tinha já, eu já escrevia sim, não lembro o que eu escrevia assim, né? (Graziele Gregório, 27 anos).<sup>50</sup>

Graziele estudou as quatro primeiras séries na Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira. Na quarta série foi reprovada e a repetiu em outra escola, na qual estudou até a oitava série. Graziele fez muitas críticas ao sistema de ensino da escola investigada por

---

<sup>50</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 07/03/2007

Castanheira (1991). Quando foi reprovada na quarta série disse que não compreendeu porque isso aconteceu com ela.

[...] inclusive eu até achei estranho quando eu fui reprovada em matemática na quarta série, porque eu tinha facilidade de somar, soma, igual na matemática, no caso de somar, de subtrair, eu via que eu tinha facilidade, eu não sei realmente o que aconteceu, porque realmente eu fui reprovada, eu sei que eu perdi, tirei, perdi numa prova final eu errei lá, acertei só cinco, mas não sei realmente por que. (Graziele Gregório, 27 anos).<sup>51</sup>

Graziele não demonstrou tristeza em relação ao período da infância em que passava o dia longe dos pais, devido à mãe e o pai trabalharem. Quando lhe perguntei sobre o acompanhamento que recebia de seus pais durante o período da escola, ela lembra que a mãe não tinha tempo de auxiliá-la nos deveres de casa, porém enfatizou que a mãe investia o quanto podia, nunca deixava faltar nada para os filhos estudarem. O ambiente de trabalho dos pais foi um importante elemento na vida de Grazielle, pois influenciou suas práticas de letramento. Tanto a mãe quanto o pai sempre traziam do trabalho materiais de leitura, livros didáticos, livros de literatura, entre outros.

Durante o Ensino Fundamental e Médio, as práticas de leitura e escrita resumiam-se ao cotidiano escolar. Nenhum título de leitura literária, por exemplo, foi recordado por Grazielle. Assim, as leituras estavam ligadas ao livro didático e aos trabalhos que realizava por solicitação de um professor. Ao se referir à biblioteca, teceu muitos elogios à biblioteca da Escola Estadual João Ferreira de Freitas (NEC), mesmo afirmando que ela era “menorzinha”.

Era bem pequenininho, lá. Eu não lembro não, deixa ver! Lá era bem menor, não tinha muito livro não, ainda mais que a escola, quando eu fui pra lá na quarta série, a escola era bem nova, tinha menos alunos, mas a biblioteca era bem menorzinha, bem mais organizada, nossa! Agora deve estar melhor ainda. (Graziele Gregório, 27 anos).<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 07/03/2007

<sup>52</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 07/03/2007

Antes de iniciar o Ensino Médio, conciliava o trabalho e o estudo. Em algumas famílias para quem trabalhava, a prática escolar dos filhos dos patrões serviu como incentivo para que ela não desistisse de prosseguir nos estudos. Assim que concluiu o Ensino Médio, tentou vestibular para Enfermagem. Prestou vestibular na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por três anos seguidos. Na primeira tentativa, não logrou êxito e acreditava que isso ocorrera por não ter se preparado o suficiente. Nos outros anos, frequentou cursinho preparatório, mas ainda assim não conseguiu passar na seleção. Ela me disse que sentiu o que acredita que acontecia com vários alunos da escola pública, isto é, a diferença do que aprendeu na escola e o que viu no cursinho, dificuldades nos conteúdos que ela, possivelmente, nunca viu na escola.

Suas práticas de letramento sofreram consideráveis influências de seu ambiente de trabalho, possivelmente mais do que a própria escola. Além dos incentivos para continuar a estudar, Grazielle disse que sempre ganhou muitos materiais de leitura nas casas em que trabalha. Livros, revistas, jornais, quando não eram doados, eram emprestados pelos seus patrões.

No cotidiano de seu trabalho, ela relatou que gostava de ler os jornais antes de iniciar suas funções, suporte de leitura, diariamente, adquirido pelos seus patrões. Além disso, em todas as casas em que trabalhava teve acesso a canais de TV a cabo, prática de letramento desenvolvida no ambiente de trabalho. Entendi que o acesso que Grazielle teve aos materiais de leitura fornecidos pelos patrões constituía-se, naqueles momentos, uma das principais fontes de suas práticas de letramento, apesar de não ter demonstrado em sua fala que seu gosto pela leitura tenha sofrido influências de seus patrões.

Grazielle comentou: “É bom, eu gosto, na realidade eu gosto de ler.”. Com isso, eu compreendi que para Grazielle gostar de ler, independia do acesso aos livros que possuía na casa dos patrões, era sim um gosto pessoal. Pelas poucas referências feitas por Grazielle a materiais de leituras propiciados pela escola, bem como pelas restritas práticas de leitura que ela relatou serem desenvolvidas por sua família, destaco o ambiente profissional como um dos principais promotores de práticas de letramento da jovem.

Mesmo Grazielle não entendendo que seu gosto pela leitura e conseqüentemente suas práticas de leitura promovidas pelo seu ambiente de trabalho estavam diretamente ligadas ao acesso que ela possuía à leitura e à escrita, foi no ambiente profissional que identifiquei outras práticas que demonstraram a influência de seus patrões. Grazielle contou-me que um de seus

patrões tem o hábito de anotar tudo o que vai fazer durante o dia, prática que ela também já possuía e foi reforçada a partir do contato diário com este patrão.

Tem um patrão meu, ele já é um senhor, ele tem sessenta e um anos, mas assim tá com a energia toda, sessenta e dois eu acho, chama seu Paulo, tudo o que ele faz, assim igual hoje, tem que fazer isso, fazer aquilo, fazer aquilo, tudo ele anota, e eu já tinha esse hábito e foi reforçando mais ainda. Então ultimamente eu tenho um bloquinho ali. Aí todo dia eu anoto, tipo assim, eu tenho que levar alguma coisa pra academia, não esquecer de levar isso. É um hábito, um hábito, anotar, anotar. (Graziele Gregório, 27 anos).<sup>53</sup>

Questionei a Grazielle se esse hábito de anotar o que deveria fazer teria se inserido em seu cotidiano, de certa forma, pelo contato com o senhor Paulo. Então, disse: “É peguei, vamos porque sim, sem querer, hábitos que você vê das pessoas sem querer você pega, não que você está imitando, copiando, nada disso não.”

A escrita estava muito presente na vida de Grazielle. Gostava de ter uma agenda anual, era algo que realizava desde a adolescência, às vezes, anotava informações cotidianas, outras vezes um pensamento que tenha gostado. Como prática de escrita e em função do ambiente de trabalho, Grazielle disse que montou um caderno de receitas culinárias. Ao lhe perguntar se a prática havia sido transmitida por sua mãe, ela afirma que não, pois sua mãe não gosta de escrever. Contou-me que há muito tempo a mãe ganhou um caderno de receitas, mas depois se desfez dele. Relatou-me que a mãe possui muita experiência como empregada doméstica e que sabe suas receitas de memória. Grazielle não apreciava tanto a arte da culinária, mas a assumiu como sua função profissional. Além disso, observei outras práticas no trabalho dela que promoviam práticas de leitura e escrita: a leitura de bilhetes deixados pelos patrões, lista de compras do que estava faltando na despensa, recados recebidos, entre outras.

As práticas de letramento de Grazielle, naquele momento, estavam também ligadas aos estudos que fazia em busca de uma nova profissão. As leituras eram direcionadas aos concursos públicos e ao vestibular. Os livros, além de serem utilizados como referências de estudo para o vestibular, tornaram-se também uma leitura para o prazer. Grazielle referiu-se a eles com fascínio. No nosso último encontro, as leituras também estavam sendo realizadas no intuito de adquirir a sua carteira de habilitação.

---

<sup>53</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 07/03/2007

Graziele contou-me que gostava de um ambiente calmo e silencioso para estudar. Gostava de registrar tudo, fazendo um pequeno resumo das leituras realizadas quando estava estudando. Demonstrou-me que a escrita está presente cotidianamente em sua vida, apreciava escrever, registrar pensamentos ou frases para reflexão.

A escrita também estava presente na organização do orçamento doméstico. Disse que era uma pessoa muito organizada e gostava de registrar todos os seus compromissos financeiros. O fato de Grazielle se posicionar como uma pessoa responsável, citando em vários momentos o compromisso em ajudar a sua família na reforma da casa, nas despesas diárias, fez-me inferir que esse comportamento estava estritamente ligado aos valores que recebeu de seus pais. E ao lembrar-se dos ensinamentos do pai, Grazielle pontuou que foi ele quem lhe ensinou a contar dinheiro. Assim, considero que a prática de lidar com dinheiro tenha sido transmitida pelos exemplos de seus pais.

As questões de ordem financeira não foram enfatizadas por Grazielle como impedimento à aquisição de materiais de leitura. Ela atribuiu à falta de tempo a principal causa de não poder dedicar-se, em algum momento do dia, à leitura. Além disso, possivelmente o cansaço também seja um dos fatores que impeçam a realização de leituras diárias.

As preferências de leitura de Grazielle eram os livros de auto-ajuda. Era o tipo de leitura que fazia nos momentos de lazer. Tinha o hábito de comprar os livros que desejava - ela afirmou. Suas escolhas de leitura pareciam ter uma estreita relação com sua personalidade. Demonstrava ser uma jovem preocupada com as questões do mundo, de saúde e, principalmente, com as questões emocionais dos amigos e de outras pessoas com quem convivia. Assim, estava sempre disposta a ajudar, a dar um bom conselho e a oferecer um ombro amigo. É possível pensar, então, que as escolhas de leitura revelam parte da personalidade de quem as escolhe.

A esfera religiosa é outro espaço no qual pude encontrar a presença de leitura no cotidiano de Grazielle. Mesmo dizendo que nos últimos tempos havia trabalhado muito e que não tinha tempo de freqüentar a igreja, Grazielle falou-me que gostava de ler a bíblia e sempre que podia ia à missa aos domingos. Observei que no cantinho da mesa do computador havia uma bíblia, segundo Grazielle, sempre quando dispunha de algum tempo, lia trechos da bíblia. Ela revelou-me que, naquela ocasião, não participava de nenhum grupo religioso ou mesmo comunitário, apesar de manifestar o desejo de inserir-se em um.

Dentre os objetos observados no quarto de Grazielle, pois foi lá que realizei a segunda entrevista, encontrei um dicionário. Interessante destacar que o comentário realizado por Grazielle foi que naquele momento utilizava o dicionário com muito mais frequência do que no período escolar. Provavelmente, quando estudava atribuía a ele pouca importância.

Concluindo, percebi que o gosto pela leitura demonstrado por Grazielle não estava diretamente ligado às práticas familiares de leitura e de escrita. Sua mãe terminou apenas a primeira fase do Ensino Fundamental. O pai era analfabeto, não sabia assinar o nome. Grazielle destacou que algumas vezes já havia observado sua irmã mais nova lendo, mas não sabia dizer quais eram suas preferências de leitura. A irmã mais velha semelhante a ela também gostava de ler, preferia os títulos esotéricos. No entanto, a leitura não me pareceu ser um hábito realizado com frequência pelos familiares. Na maioria das vezes, a televisão, como na casa de grande parte dos brasileiros, era o centro da atenção de todos. A jovem disse que também gostava de televisão, principalmente, de assistir aos noticiários e filmes de terror para se divertir.

Grazielle mostrou-se uma pessoa muito dinâmica, sonhadora. Além do desejo de fazer um curso superior, ela mesma confessou o desejo de fazer diversas coisas, como: curso de teatro, de fotografia, aprender braile, entre outras. Anteriormente, desejava cursar Enfermagem, no momento em que conversamos, repensou sua escolha e, provavelmente, tentaria seleção para o curso de Educação Física.

No período em que as entrevistas foram realizadas, Grazielle possuía autonomia em relação à construção de suas práticas de letramento, pois era quem investia em suas leituras. Apesar das críticas que fez ao ensino público e o reconhecimento das desvantagens em ser estudante do período noturno e trabalhar durante o dia, Grazielle enfatizou que a escola foi fundamental. Pontua que a escola não proporcionou um amplo acesso aos bens da cultura escrita (livros literários, jornais, revistas) entre outros. Contudo, foi a escola quem forneceu os instrumentos para a criação de práticas de leituras desenvolvidas por Grazielle no momento.

Assim, eu achei ótimo a escola, não foi boa em tudo, mas teve, eu saber ler, eu saber escrever. Eu acho que se eu não soubesse ler, sabe? Eu não vou falar que isso é o fim do mundo, sempre, nunca é tarde, mas eu acho, não, eu nem sei explicar, nem sei dizer como eu gosto, gostei muito de ter aprendido a ler e a escrever. Ah, sei lá! Não sei. (Grazielle Gregório, 27 anos).<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup>Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 07/03/2007



A partir do depoimento de Graziele, compreendi que o prazer que uma pessoa sente, ao se perceber inserida no mundo da escrita, pode superar qualquer adversidade que tenha passado em sua trajetória escolar. Graziele compreendeu que saber ler e escrever era algo essencial para o indivíduo. Com sua fala, posso entender que ela acredita que sempre há tempo para aprender a ler e a escrever. Ou seja, mesmo se ela não soubesse ler e escrever, isso não seria o fim do mundo, haveria em um momento uma possibilidade para desenvolver essas habilidades.

### 3.4 Subjetividade e leitura

*“... na frente do meu nome estava escrito, entre parênteses... o apelido, né... era professorinha”  
Elaine Cristina*

Segui em direção à Rua Bom Sucesso. De longe vi uma jovem saindo de sua casa, na Rua Mesquita, endereço de Elaine Cristina. Parei e esperei que a jovem se aproximasse, minha intenção era perguntar se ela era Elaine Cristina ou conhecia alguém com esse nome. A jovem, apressada, aproximou-se de mim. Perguntei se ela morava na casa da qual havia saído e qual era o seu nome. Elaine Cristina, ela respondeu. Fiquei admirada pela coincidência. Disse que estava justamente procurando por ela e que gostaria de conversar sobre uma pesquisa. Elaine Cristina solicitou-me que fosse lhe explicando, enquanto continuávamos a subir a rua. Ela estava com muita pressa, dentro de pouco tempo teria que sair para um trabalho. Tentei lhe explicar rapidamente, evitando detalhes. A expressão de seu rosto revelava incompreensão. Ela convidou-me para ir até a sua casa no final de semana seguinte. Disse que estava muito curiosa para entender que tipo de trabalho eu estava realizando. Questionou-me se teria que pagar alguma coisa. Respondi que não. Disse a ela que estava apenas fazendo uma pesquisa. Sorridente e em tom de brincadeira, falei que ela poderia ficar muito famosa. Ela sorriu e se despediu apressadamente.

Marquei a entrevista para o período da tarde. A casa de Elaine Cristina ficava na rua Mesquita, bem perto, a uns 5 minutinhos de onde eu moro. Quando cheguei, toquei a campainha do interfone, porém percebi que não estava funcionando. Bati no portão e logo fui

atendida por um jovem rapaz, que, educadamente, ao lhe dizer que gostaria de falar com Elaine Cristina, convidou-me a entrar. A casa era grande e sua construção ficava no alto de um terreno acidentado e a frente do terreno estava sustentada por um grande muro de arrimo.

Receberam-me na sala, onde tudo estava bem arrumado e organizado. Outro jovem estava sentado no sofá diante da televisão. Quando entrei, ele me cumprimentou, disse para me sentar enquanto o outro rapaz foi chamar Elaine Cristina.

Elaine Cristina estava em um dos quartos. Da sala percebi que ela estava diante do computador. Depois de um tempo, ela apareceu com um sorriso expressivo. Eu não era alguém estranha para ela. Mesmo antes de conversarmos, durante aquele rápido encontro, ela já me conhecia da época em que trabalhei no comércio da região. Com isso, recebeu-me com naturalidade e convidou-me a realizar a entrevista em seu quarto, deixando-me bem à vontade.

Um quarto pequeno, porém muito arrumado. As paredes e toda a decoração em tons diferentes de rosa. Alguns bichos de pelúcia decoravam o quarto, tudo muito organizado. Em um canto do quarto uma cama, em frente à cama um guarda-roupa e, do lado do guarda-roupa, um móvel com o computador, sobre o móvel alguns CDs, cadernos e um livro.

Iniciamos a conversa. Mostrei a Elaine Cristina todo o material disponível de Castanheira (1991). Expliquei-lhe como foi realizada a pesquisa em 1988, dizendo qual era meu objetivo atual. A autorização para a gravação foi cedida sem o menor constrangimento. Suas reações diante do material foram de curiosidade e estranhamento, ela lia tudo compulsivamente, tentando se reconhecer naquelas palavras. Mesmo constando nomes familiares, Elaine Cristina demonstrava ter dúvidas se tudo aquilo teria sido mesmo dito por ela.

A partir do momento em que mostrei a ela a lista do Diário Escolar, constando os nomes das crianças que estudaram juntamente com ela, Elaine Cristina começou a se recordar daquelas pessoas. Com algumas delas Elaine Cristina ainda mantinha contato. Entre todos os sujeitos, até então entrevistados, ela foi a que mais teve recordações dos colegas de classe.

Sua lembrança acentuou-se ao falar de casos curiosos e de coisas de que nunca havia conseguido se esquecer. Um deles foi sobre a mordida que recebeu de uma garota chamada Fabiana. “A menina era o capeta e um dia riscou meu caderno da primeira a última página, aí foi a maior briga e ela me deu uma mordida” – ela contou. Outros colegas foram lembrados, o

Júlio César e o Carlos que são seus vizinhos, o Reinaldo que inclusive ela ajudou-me a localizar, pois até aquele momento eu não havia conseguido o endereço dele.

Elaine Cristina mostrou-se curiosa em ler tudo o que havia dito na entrevista realizada por Castanheira. Comentou que fala demais. Em vários momentos, dizia: “Nossa! que legal, nem podia imaginar”. Ao ler um trecho em Castanheira (1991), Elaine Cristina emocionou-se: “Nossa, se a Rose ver isso ela morre, ela que era a mais velha. Olha, meu olho tá cheio d’água! É sério!

Elaine Cristina estudou na Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira durante todo o período escolar. Sua trajetória, nesse período, teve diversas interrupções, principalmente, devido à Matemática, disciplina que afirmou nunca ter gostado. No primeiro ano do Ensino Médio, foi reprovada por não freqüentar as aulas. Em um determinado momento, percebi que não seria um exercício simples esperar que Elaine Cristina se recordasse de fatos de sua escolarização. As lembranças desse período mostraram-se restritas. Com isso, vi-me dominada pela situação de entrevista e pelas poucas lembranças que possuía Elaine Cristina. Tive que ser flexível e direcionar minhas perguntas para questões do presente. É interessante observar que, quando conversamos sobre as pessoas que estudaram com ela, de quase todas, Elaine Cristina conseguiu se recordar, porém das leituras, dos conteúdos, de como teria sido seu processo de alfabetização, ou seja, das práticas escolares cotidianas que envolviam a leitura e a escrita, ela quase não conseguiu dizer nada.

É possível perceber nos casos analisados que as opções escolares muitas vezes estão ligadas a questões objetivas como, por exemplo, o mercado de trabalho, probabilidade de promoção na empresa, condições financeiras, dentre outras. O caso de Elaine Cristina evidencia particularidades semelhantes às de Grazielle, por algumas razões: ambas são mulheres, não conseguiram ingressar no Ensino Superior e moram com os pais.

Na época da entrevista, Elaine Cristina tinha 26 anos, morava com os pais e os irmãos. Quando estive em sua casa para a entrevista, ela estava desempregada e à procura de um novo emprego. Ao solicitar que me relatasse como foi sua trajetória escolar, como disse, anteriormente, percebi que suas recordações eram tênues. As lembranças estavam ligadas, principalmente, às relações pessoais tanto com os colegas quanto aos professores. Os medos, inseguranças foram destacados por Elaine Cristina como sentimentos presentes nesse período de sua vida. Lidar com os professores foi um desafio, essencialmente, com aqueles que

demonstravam um excesso de autoridade. Ela disse que ficava muito apreensiva com os professores que gritavam. O medo também se fazia presente no momento da prova. Assim, essas lembranças eram as que se destacaram do período escolar. O seu tom de voz revelou sentimentos de mágoa e raiva ao lembrar o episódio em que foi mordida na mão por Fabiana.

Então eu lembro que tive dificuldades de lidar com os professores, eu tinha muito medo, porque se brigasse comigo eu já entrava em pânico, já chorava, assim sabe? Eu não agüentava que gritasse, até hoje eu odeio que gritem comigo. Então, assim eu lembro muito disso, as pessoas ficavam nervosa, começavam a gritar, eu começava a tremer, já começava chorar, não podia gritar comigo, não saia nada. E prova também eu tinha pavor, pavor de prova. (Elaine Cristina, 26 anos).<sup>55</sup>

Com as questões de ordem subjetiva presentes no cotidiano escolar de Elaine Cristina, seus pais estavam sempre presentes na escola, acompanhando a filha e tentando resolver esses conflitos. “Então eu lembro que eu tinha dificuldade por causa disso, entendeu? Por que assim qualquer coisinha que acontecia pronto travava aí... aí demorava muito. Aí a mãe tinha que ir conversar, disso eu lembro” – ela disse.

Elaine Cristina não se recordou com certeza, mas acreditava que foi reprovada por duas ou três vezes e relatava isso de forma muito natural. Apesar do rigor da mãe, ela não demonstrou que ser reprovada causou-lhe problemas em casa. A reprovação no primeiro ano do Ensino Médio aconteceu devido ao não comparecimento às aulas. É possível dizer que, após uma determinada idade, o jovem passa a ter mais autonomia para escolher o seu destino escolar, e isso pode também ser determinante para as futuras escolhas de escolarização. O jovem passa a ter mais autonomia, em alguns casos a pleitear o Ensino Superior, provavelmente, não sofrerá tanto a interferência dos pais.

A partir da fala de Elaine Cristina, pude perceber uma relação de dependência de seus pais, mesmo que ela já estivesse inserida no mercado de trabalho. E isso também, eu acredito, pode ter influenciado na busca pela continuidade de estudos, apesar de considerar outros fatores como responsáveis pela não continuidade escolar dela. Um dos fatores pode ser a ausência de incentivo da escola durante o Ensino Médio, com a falta de informações sobre a possibilidade

---

<sup>55</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 30/04/2007

de ingressar em uma universidade pública. Outro pode estar relacionado a não prioridade dada ao Ensino Superior, por exemplo. Entrar ou permanecer no mercado de trabalho, bem como cursar uma graduação não condizia com a realidade financeira de Elaine Cristina nem de seus pais.

Retomando as indagações direcionadas à Elaine Cristina, a respeito de seu processo de alfabetização, obtive vagas respostas. Ela não conseguiu recordar como foi alfabetizada, se usou algum livro didático, se sentiu dificuldades, disse que já fazia muito tempo que tudo havia acontecido.

Contou-me que, durante seu período escolar, em sua casa, havia muitos livros. Livros doados pelos patrões de seus pais, mas que foram, assim como os livros didáticos e cadernos, há pouco tempo, sido descartados pela mãe. Os livros, por exemplo, foram doados. Acreditava que tinha apenas um boletim escolar que não conseguiu se lembrar onde havia colocado. O único material do tempo da escola que foi guardado era um caderno de recordações da turma. Era uma prática muito comum, e que foi citada, também, por outros entrevistados, além de Elaine Cristina. Trata-se da montagem de um caderno no qual se colecionavam cartões de aniversários, poemas, pensamentos, bilhetes trocados entre os colegas ou namorados, vários tipos de escritas que no futuro pudessem revelar momentos marcantes vividos naquele grupo. Uma prática de escrita que, provavelmente, era desconhecida e desconsiderada pelos professores e que se revelara muito significativa para os sujeitos entrevistados.

Elaine Cristina ainda não tinha concluído o Ensino Médio quando começou a trabalhar. Trabalhou no comércio do bairro e pouco tempo antes de se formar conseguiu um emprego numa agência de viagem como vendedora, lá permanecendo por cinco anos. Disse que não gostava de ficar desempregada, revelava que era uma pessoa muito agitada e que estava ansiosa para chegar o momento em que pudesse retornar ao mercado de trabalho e voltar a estudar. Após terminar o Ensino Médio, relatou que não teve oportunidade de prestar vestibular, confessou que seu sonho é cursar Jornalismo. Mesmo não frequentando um curso superior, não deixou de investir em seu futuro profissional. Assim, realizou cursos de aperfeiçoamento tais como informática e secretariado.

Ah, meu primeiro emprego foi com dezoito, dezessete anos, foi ali na lojinha do Raimundo, não esqueço! [...] aí depois eu formei, né! Aí eu saí de lá e comecei a trabalhar na padaria, fiquei quase dois anos na padaria, saí de lá

pra trabalhar na agência de viagem, que foi meu último emprego. (Elaine Cristina, 26 anos).<sup>56</sup>

Posso destacar que algumas instituições influenciaram as práticas de letramento de Elaine Cristina. Mas não posso dizer que a escola tenha sido a mais importante, em função das poucas lembranças que ela possuía desse período. Mesmo considerando o fato de ela não se recordar das práticas de letramento, não desqualifico a escola como promotora de escrita. Pontuo que também outros jovens entrevistados não se recordaram de ter sido na escola que tiveram um contato mais amplo com a leitura e a escrita, desconsiderando apenas o relato de Cassiano. Entendo que o fato de Elaine Cristina não citar práticas de leitura desenvolvidas na escola, não estava apenas ligado a um problema em sua memória, mas, possivelmente, por que essas práticas não foram realmente propiciadas pela escola.

Elaine Cristina disse que sempre gostou muito de ler. Relembrou-se de que, quando criança, ficava ansiosa pela chegada de um livro novo trazido pela mãe do trabalho e doado pelos patrões. Assim como Grazielle, suas práticas de letramento também sofreram influência do ambiente de trabalho dos pais, o que possibilitou constituir um ambiente de leitura e escrita em casa. É interessante observar como estas lembranças de práticas de leitura, vivenciadas no ambiente familiar, não foram esquecidas. Da mesma maneira que o ambiente de trabalho dos pais foi significativo na promoção de práticas de leitura, o próprio ambiente de trabalho de Elaine Cristina também foi. Trabalhar em uma agência de viagem exigia-lhe pesquisas, uso da internet, leitura de revistas com informações sobre pontos turísticos, dentre outras exigências. Era preciso estar sempre bem informada.

Da escola mesmo eu não lembro. Só lembro assim livros que a mãe trabalhava na casa de uma mulher. Então ela sempre mandava livros, igual esse livrinho que eu falei pra você, ela sempre mandava. Então assim... quando a mãe chegava, eu era a primeira a correr pra pegar o livro, que eu já queria ler, não deixava os meninos lê, (inaudível) que eu é que ia ler pra eles, apesar que eu lia tudo errado, mas era eu que tinha que lê, era eu é que tinha que mostrar a história primeiro. Eu sempre gostei ler livro de historinha. (Elaine Cristina, 26 anos).<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 30/04/2007

<sup>57</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 30/04/2007

As práticas de leitura constituídas no ambiente familiar parecem mais intensas quando Elaine Cristina e seus irmãos eram crianças, com o acesso aos livros que a mãe trazia da casa de seus patrões: “Eu lembro até do livro! (risos). Eu lembro, um livro bonitinho, era do cachorrinho. Ah! Gente!” – relembrou ela. Em relação às influências familiares junto às práticas de leitura, percebi alguma influência do pai. Elaine Cristina considerava que seus pais tiveram uma boa formação escolar, ou melhor, acreditava que na época em que eles estudaram o ensino era “melhor que o segundo grau de hoje, sinceramente!”. Os pais estudaram até o ginásio, ou seja, os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Ela destacou sobre seu pai: “Lê muito jornal todos os dias, mas livro não tem o hábito de ler”. Quanto à mãe, disse: “Coisa mais rara é você pegar ela lendo”. Em relação aos irmãos, pelo relato de Elaine Cristina, o gosto pela leitura não é algo compartilhado por todos e assim também é com a escrita. “Tudo aqui em casa é eu, até preencher formulário, até pra isso.” – afirmou. Em relação ao gosto pela leitura afirmou: “Uma coisa minha mesmo”. Não acredita que a escola tenha influenciado esse gosto.

Outra instituição que, provavelmente, teve forte influência nas práticas de leitura de Elaine Cristina foi a igreja. Ela relatou que durante oito anos foi catequista na igreja do bairro Duval de Barros, um bairro vizinho ao seu. Com isso, ela fazia cotidianamente a leitura da bíblia, os planejamentos de estudos e leituras realizadas com as crianças e outras leituras quando participava da celebração da missa aos domingos. Naquele momento, por falta de tempo, disse que não realizava nenhum trabalho na igreja ou mesmo na comunidade. Continuava indo à igreja todos os domingos, mas já não lia a bíblia com tanta frequência como deveria.

Elaine Cristina contou-me que sempre gostou muito de ensinar: “Minha vida era ensinar, até hoje!”. Quando Castanheira esteve em sua casa para conversar com seus pais, encontrou Elaine Cristina e seus irmãos sozinhos, a irmã mais velha era quem cuidava da casa. O que Castanheira (1991) destacou desse momento foram as brincadeiras de aulinha. E, no momento da entrevista, quando lia o material da pesquisa realizada por Castanheira, Elaine Cristina se reconheceu nas falas da pesquisadora, enfatizando o seu gosto em ensinar. Essa foi uma das suas poucas lembranças do tempo da escola, quando o professor lhe convidava a ir ao quadro copiar os conteúdos. Foi assim que recebeu o apelido de professorinha.

Eu lembro que até o Marinho, que mora aqui em cima, não esqueço disso, o professor chegava na sala, professor novo, né! No início do ano, ai gente tem um texto pra ler, quem vai ler? Aí já falavam: A Cristina! Não, na escola era

Elaine. A Elaine... a Elaine! Disso eu não esqueço, assim. Tudo o que tinha pra ler era só eu que lia e passar matéria no quadro, tinha um tal de passar matéria no quadro, deixava de fazer os deveres só para correr e passar matéria no quadro. (Elaine Cristina, 26 anos).<sup>58</sup>

As práticas de escrita produzidas por Elaine Cristina revelam marcas de suas escolhas de leituras. Quando lhe perguntei como a escrita estava presente em sua vida, ela imediatamente retirou do móvel do computador um caderno com muitas páginas em branco e em uma delas estava registrado um texto que me relatou ter sido escrito logo após uma pequena discussão que teve com o namorado. Enquanto estava na internet, e refletia sobre o acontecimento, resolveu registrar tudo no papel. Ela tinha um hábito. Era comum depois de um fato marcante surgir inspiração e começar a escrever. “É perigoso você sair daqui e eu começar...”. Fiquei curiosa por saber se ela teria outros registros, mas revelou que não guardava nada, nunca pensou nisso. Eu disse a ela que seria interessante passar a arquivar o que escreve. Suas práticas de escrita pareciam estar ligadas às escolhas de leitura, pois ambas falam sobre as questões de sentimentos, relacionamento. Suas escolhas de leituras eram os poemas, livros de romances e relacionamentos. Ao perguntar-lhe se havia algum livro de que tinha gostado muito de ler, quando ainda estava na escola, ela fez referência ao livro didático.

Elaine Cristina destacou que naquele momento suas condições financeiras a impediam de comprar livros ou revistas de sua preferência, mas que mesmo assim, quando era possível, tinha o hábito de comprar livros. Suas leituras cotidianas eram realizadas em jornais e, de uma maneira mais ampla, na internet. Este parece ser um veículo de informação e comunicação muito utilizado no ambiente familiar de Elaine Cristina, talvez a única prática de letramento realizada por grande parte de seus familiares. Ela revelou, também, que não possuía o hábito de freqüentar cinemas ou teatros, não tinha muito interesse e confessou que não possuía muita paciência para ficar diante da televisão.

O que consegui evidenciar na análise dos dados cedidos por Elaine Cristina é que suas escolhas de leituras, mesmo estando permeadas pelos entraves das condições econômicas, dizem muito sobre seu jeito de ser, uma jovem romântica, agitada e um pouco “esquecida”. As recordações, provavelmente, não irão ser dos títulos de livros que mais lhe marcaram ou mesmo dos conteúdos escolares, mas sim dos sentimentos que teve ao ler um livro: “Eu gosto de coisa que me prende a minha atenção, eu comecei a ler me prendeu eu vou até o fim” -

<sup>58</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 30/04/2007



afirmou. E os sentimentos que cercaram suas vivências escolares: “Então eu lembro que tive dificuldades de lidar com os professores, eu tinha muito medo, por que se brigasse comigo eu já entrava em pânico, já chorava...” – ela disse.

Concluo que para se compreender práticas de leitura, é preciso considerar diversas questões e uma delas está diretamente ligada à afetividade, um aspecto que poderá ser mais investigado em futuras pesquisas.

## **CAPÍTULO IV**

### **Elementos das vivências escolares e não escolares nas práticas de letramento**

No capítulo III, apresentei elementos da história de vida, particularmente aqueles referentes à trajetória escolar e profissional, e as relações com a leitura e a escrita por parte dos sujeitos entrevistados. O objetivo do atual capítulo é refletir como determinados elementos e instâncias (família, escola, religião, trabalho, entre outros) influenciaram as práticas de letramento desses sujeitos, bem como os significados que eles atribuem a essas práticas.

A partir das leituras e reflexões realizadas durante o processo de pesquisa, compreendi que Grazielle, Elaine Cristina, Cassiano e Marcos constituíram suas práticas de letramento, no decorrer de suas vivências e experiências familiares, escolares e de trabalho. Tais práticas parecem ter sido influenciadas por elementos sociais e culturais, isso devido às características das diferentes instâncias sociais de que participaram. Assim, é possível pensar que os estilos de vida, as demandas sociais vividas em cada tempo e espaço, o capital cultural de cada grupo delimitam o modo como essas práticas de letramento serão constituídas e compreendidas. Embora encerrados nos limites inerentes às condições objetivas das quais são produto, essas maneiras (ou disposições) de participar de certas práticas de letramento são diversas e imprevisíveis, quando se considera o caso singular de cada um desses sujeitos. No processo de análise dos dados, encontrei indícios das influências que o ambiente familiar e social promoveram no processo de escolarização e, conseqüentemente, nas práticas de letramento dos sujeitos entrevistados. São esses indícios que busco destacar neste capítulo.

#### **4.1 A escolarização**

No intuito de buscar elementos da trajetória escolar que influenciaram os usos e significados da escrita para os entrevistados, indaguei a todos eles sobre o período escolar. De tal forma

que observei que as lembranças desses sujeitos são muitas, diversas, controversas e semelhantes. Falas que muitas vezes confundiam-se com as crenças atuais, um olhar sobre o passado, carregado de concepções que cada um tem hoje sobre a vida. Como diz Halbwachs, “Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (HALBWACHS<sup>59</sup> *apud* BOSI, 2003, p. 55). Por exemplo, quando Cassiano relata sobre suas vivências escolares e o modo como os professores ensinavam, sua fala parece estar carregada de conhecimentos que tem hoje sobre o processo de aprendizagem e de um caráter avaliativo resultante de sua experiência de vida.

Aí estudei aqui o primeiro ano, tinha professores ótimos trabalhando, aí eu já comecei a trabalhar, trabalhando de manhã e de tarde e estudando à noite. Eu achava assim a metodologia adotada pelos professores que infelizmente ou felizmente não sei era assim, se adaptava na verdade ao ritmo dos alunos, muitos estudavam não conseguia ter um rendimento bom e as aulas se condicionavam a isso, a maioria da turma aqui infelizmente era uma realidade nossa aqui. E... com essa realidade eu pensei, bem... não quero ficar aqui, vou tentar o CEFET de novo. (Cassiano Braga, 26 anos).<sup>60</sup>

Ao dizer que a metodologia de ensino “se adaptava ao ritmo dos alunos”, que mesmo estudando não conseguiam um bom rendimento, Cassiano está fazendo uma crítica à metodologia de ensino adotada pelos professores no ensino noturno. Essa constatação motivou-o a fazer novo exame de seleção no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) em busca de melhores alternativas escolares. Cassiano discutiu comigo, durante muito tempo em sua entrevista, como ele acredita que deveria ser conduzido, na sala de aula, o ensino dos conteúdos. Uma de suas propostas, que destaco aqui, é que o professor deveria levar o aluno a pensar sobre o processo de ensino e não transmitir o conhecimento como se transmite uma “receita de bolo”. No trecho acima, resalto o quanto a fala de Cassiano sobre sua própria trajetória escolar está carregada de significados que ele atribuiu aos processos de ensino e aprendizagem a partir das experiências vividas por ele em anos posteriores. Segundo Halbwachs<sup>61</sup> (*apud* BOSI, 2003, p. 55):

---

<sup>59</sup> HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Felix Alcan, 1925.

<sup>60</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 28/02/2007.

<sup>61</sup> HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Felix Alcan, 1925.

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora, a nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias nossos juízos de realidade e de valor.

A questão referente às lembranças foi o que mais me preocupou ao retomar a trajetória escolar desses sujeitos. Minha intenção não foi a de apenas conhecer as práticas de letramento que esses sujeitos possuíam no momento em que os dados foram coletados, desejava também entender como tais práticas foram constituídas, quais influências sofreram da escola, do trabalho, da família. Assim, compreendi que seria necessário retomar fatos de suas trajetórias escolares e não escolares. Também percebi o quanto as lembranças são distintas e tênues, em alguns casos. Elaine Cristina, por exemplo, pouco se lembrou de seu processo escolar. O fato de ela possuir poucas recordações do processo de escolarização também se estabeleceu como um dado analítico. Esse aspecto levou-me a indagar se o processo escolar em relação às práticas de leitura e escrita criou experiências significativas. Porém, ao mesmo tempo, eu me pergunto: até que ponto o fato dos entrevistados se lembrarem ou não das práticas de letramento escolares diz sobre os significados atribuídos a essas práticas? Será que o lembrar revela o quanto as práticas constituídas na escola foram significativas? Ou mesmo quais foram essas práticas? Esse foi um ponto de análise que entendi como frágil, ou seja, retomar as práticas de letramento vividas, descritas a partir da memória. Entretanto, considero que essa memória (ou inclusive a sua aparente ausência) deve ser tomada como expressão daquilo que é importante, é significativo ou não, do ponto de vista dos entrevistados. Seria, portanto, a expressão do modo como os entrevistados vêem e sentem a realidade de suas vidas.

Dos quatro jovens, apenas um, Marcos Pereira, recordou-se de como e por quem foi alfabetizado. Ele disse que aprendeu a ler e a escrever com seu pai e pouco falou sobre o momento da alfabetização na escola. Os outros três jovens não se lembram como aprenderam a ler e a escrever, não têm recordações desse período, se foi difícil ou não, se utilizaram livros didáticos, de como foi conduzido esse processo. Eles simplesmente disseram que não se lembram. Buscando compreender essa “não lembrança”, por parte desses três entrevistados, considero a possibilidade de que ela, talvez, decorresse do fato de que esses sujeitos tenham vivido o período de alfabetização sem grandes percalços, ou seja, sem grandes dificuldades com a leitura e a escrita. Outro aspecto a ser considerado é que todos os entrevistados já

possuíam algum conhecimento do sistema de escrita ao ingressarem na escola (CASTANHEIRA, 1991).

Se por um lado, os entrevistados, de maneira geral, lembram-se pouco do como foram alfabetizados, por outro dão detalhes interessantes sobre as interações com os colegas. Os rapazes enfatizam as recordações de amizades, festas, convivência em grupo; as moças, apesar de lembrarem-se das amizades, não se esquecem dos detalhes de brigas e conflitos entre as amigas.

Não, eu não sei quem é se eu ver [refere-se a uma colega de turma], eu só não esqueço da briga que nós tivemos na escola, eu não esqueço nunca, ela mordeu minha mão assim, saiu isso aqui (mostrou a parte próximo ao polegar). Gente, deu uma briga, mas deu uma briga feia, eu não esqueço disso, olha pro cê vê, eu não esqueço. (Elaine Cristina, 26 anos).<sup>62</sup>

Dessa forma, os entrevistados destacaram a escola como um importante espaço de socialização: as festas, os desfiles de moda, os cadernos com textos escritos compartilhados entre os colegas. Textos tais como cartões de aniversário, bilhetes recebidos das amigas e namorados, piadas, poemas, não eram considerados escolares e, em grande parte, também não eram de conhecimento dos professores. Tanto Cassiano quanto Elaine Cristina disseram que possuíam cadernos como esses. Eu tive acesso ao caderno de Elaine Cristina, nele estavam registrados poemas, cartões comemorativos recebidos dos amigos, frases diversas e pensamentos. Uma prática de letramento que, costumeiramente, é ignorada pelos professores. É interessante notar que o uso da escrita na escola aparece relacionado às possibilidades de interação com os pares.

Os relatos de dificuldades no processo de aprendizagem surgem quando os entrevistados referiram-se a outros conteúdos escolares e a séries mais avançadas da escolarização. No caso da Matemática, Física e Química, bem como a Biologia, até mesmo aqueles que não disseram ter dificuldades nos estudos declararam que sentiram limitações nessas áreas. Por exemplo, Marcos Pereira, que disse lidar bem com os conteúdos escolares, contou que, quando passou a freqüentar o cursinho pré-universitário, sentiu muita dificuldade em compreender conteúdos ligados à Biologia.

---

<sup>62</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 30/04/2007.

Eu tive dificuldade em Biologia, eu tive dificuldade muita, viu! Porque Biologia.. Eu gosto de História, Geografia, a Matemática eu gosto, o Português também, entendeu? Mas assim eu tive mais dificuldade em Biologia e Química. (Marcos Pereira, 26 anos).<sup>63</sup>

A partir da fala de pelo menos um dos jovens entrevistados, percebi que o mesmo atribuía a si próprio a responsabilidade pelos seus fracassos ou limites e, todos eles, quando falam sobre seu sucesso escolar, imputam este ao professor e a sua dinâmica de trabalho. Uma das jovens se lembrou de problemas ou facilidades de relacionamento com os professores, mas, na maioria dos casos, o professor foi referenciado como aquele que teve um papel fundamental para o bom aprendizado dos conteúdos escolares. No caso de Cassiano, é atribuído ao professor até mesmo a responsabilidade pelo amor aos estudos e pelo sonho de, um dia, se tornar professor.

Também era apaixonado com aula e tudo, até na sexta ou na sétima série eu lembro que eu tinha um professor chamado Hélio de geografia que me instigou bastante assim nesse... começou despertar em mim essa vontade assim de ensinar de ajudar e tudo, porque ele durante as aulas eu lembro que ele me colocava lá na frente ficava sentado na minha carteira, ficava me perguntando como se eu tivesse dando aula pra turma, então assim foi um negócio fantástico! (Cassiano Braga, 26 anos).<sup>64</sup>

Todos os quatro sujeitos tiveram as primeiras experiências escolares na mesma escola, a Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira. Alguns, Cassiano, Grazielle e Marcos também tiveram experiências escolares em outras instituições. Marcos e Grazielle estudaram em uma escola do bairro Palmares, a Escola Estadual João Ferreira de Freitas (NEC), já Cassiano estudou da quinta a oitava séries em uma escola fora do bairro, a Escola Estadual Sandoval de Azevedo que fica localizada mais próxima ao centro de Ibirité. O fato de freqüentarem instituições diferenciadas parece ter sido um dos fatores que promoveram novas e variadas possibilidades de acesso a materiais escritos e práticas de letramento. A escola denominada NEC, na qual Grazielle e Marcos estudaram parte do Ensino Fundamental,

---

<sup>63</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 17/03/2007.

<sup>64</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 28/02/2007.

possuía, segundo eles, uma biblioteca mais organizada. Não foi possível saber os títulos aos quais os jovens tiveram acesso. No entanto, é possível dizer que o acesso aos materiais de leitura foi maior do que na escola Juscelino, pois no NEC eles tinham uma biblioteca disponível. Cassiano relatou que, durante o período em que estudou na Escola Estadual Sandoval de Azevedo, foi disponibilizado a ele o acesso a diversos títulos, o que lhe permitiu competir com um colega para ver quem lia mais livros da série Vaga-Lume e até entrar em contato com livros sobre psicologia.

E, depois por interesse próprio eu lia muito poema e alguns livros de psicologia. Eu lembro que, o pessoal falava muito do Freud, e tal... tal... Aí eu comecei já na Sandoval na oitava série eu comecei a pegar alguns livros de psicologia, achei a leitura difícil e tudo assim, mas comecei a ler algumas coisas. Porque... mas nunca achei a do Freud. (Cassiano Braga, 26 anos)<sup>65</sup>

Em relação à qualidade do ensino, todos os entrevistados destacaram que a Escola Estadual Juscelino Kubitschek apresentava diversos problemas estruturais, tanto físicos quanto de recursos humanos (pobreza e desorganização da biblioteca, professores menos comprometidos com o ensino e administração desorganizada). Quando perguntei a eles sobre as aulas, principalmente de literatura, se eram proporcionadas oportunidades de contato com livros literários e, mesmo em outras disciplinas, como os materiais de escrita eram utilizados, praticamente todos, quando se referiram à Escola Juscelino, disseram que tiveram pouco acesso à leitura. A biblioteca da escola era pouco utilizada, muitas vezes os materiais disponíveis, como jornais e revistas, eram utilizados para recortes e não para um trabalho específico com a escrita. Como disse Grazielle:

Ah não! Tinha, não! Sabe por que assim, que eles faziam o seguinte, agora estou recordando, que a gente vai conversando e a gente vai lembrando. Tem uma parte lá que eles colocavam jornais, não sei se eram jornais do dia, eu não lembro bem se os jornais eram atuais, assim que eu falo, de hoje, faz de conta que eu fui lá na biblioteca (inaudível) jornais, tinha muitos jornais lá, que eles deixavam a gente até, eu acho que tinha uma parte pra cortar, que você podia fazer trabalhos lá na biblioteca e cortar. Que eu acho que eu tive um trabalho que eu fiz lá que a gente tinha que cortar um tanto de palavra e juntar lá, não lembro bem, me veio isso agora na memória. Então tinha uma

---

<sup>65</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 28/02/2007.

parte lá que tinha os jornais e era uma bagunça, bagunçado, desorganizado demais! (Graziele Gregório, 27 anos).<sup>66</sup>

Como vimos a partir do que relatou Graziele, a memória é ativada no processo de entrevista, e, mesmo assim, o trabalho com a escrita no processo escolar surge como uma vaga lembrança. Talvez, a pouca memória decorra mesmo do fato de que esse tipo de trabalho ocorria esporadicamente.

Ainda sobre a Escola Estadual Juscelino Kubitschek, quando comparada ao NEC, na maioria das vezes, foi apontada como estando em segundo lugar nos quesitos de organização, administração e comprometimento de alguns professores.

Aí eu passei pro NEC. Foi uma mudança que eu achei muito boa, apesar do Juscelino ser uma escola, a única que eu conhecia, achava bom, mas o NEC eu achei assim uma dedicação assim maior por parte dos professores, né! Tinha uns professores que eu aprendi a gostar muito e tudo. Então foi um período muito bacana pra mim, né! A quinta série, sexta, até oitava. (Marcos Pereira, 26 anos).<sup>67</sup>

É interessante destacar como o parâmetro de avaliação de Marcos amplia-se quando tem a possibilidade de viver uma nova experiência escolar. Enquanto havia freqüentado apenas a Escola Estadual Juscelino Kubitschek, considerava-a boa, entretanto, o seu entusiasmo é evidente quando se refere à escola na qual encontrou professores de quem gostou muito e que tiveram grande impacto nesse período de sua escolarização.

Marcos e Cassiano tiveram uma trajetória escolar sem interrupções, ao contrário de Graziele e Elaine Cristina. Graziele foi reprovada na quarta série. Elaine Cristina não se recorda bem, porém acredita que tenha sido reprovada três vezes: na terceira e quinta séries do Ensino Fundamental e no primeiro ano do Ensino Médio. Há também pontos em comum na trajetória escolar dos quatro jovens: todos foram alunos do noturno e, em algum momento de suas trajetórias escolares, estudantes trabalhadores, além disso, seus pais possuem baixo nível de escolarização. Dos familiares dos entrevistados, quem possuía maior grau de escolaridade era

---

<sup>66</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 07/03/2007.

<sup>67</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 17/03/2007.



a mãe de Cassiano que, segundo ele, havia concluído o Ensino Médio e estudado em uma excelente escola de Belo Horizonte.

Então, minha mãe ela fez... minha mãe é muito, muito, muito inteligente, nó! Mais inteligente demais. Eu lembro até a área de biologia ela conhece assim muito. Você fala um nome de remédio ela sabe a composição química, pra que serve, princípio ativo, tudo. E eu lembro que ela não chegou a... quer dizer ela tem o segundo grau, agora na minha memória eu não lembro se ela terminou o segundo... a não, foi um curso extra que ela fez, ela quis depois de tantos anos voltar a estudar, eu lembro que ela fez um curso de secretariado, né! Ela estudou aqui em Belo Horizonte, numa escola central, escola excelente, hoje lá até, teoricamente, são vários alunos ricos que estudam lá, agora não lembro o nome da escola, mas muito inteligente! (Cassiano Braga, 26 anos).<sup>68</sup>

De acordo, com Cassiano, a sua mãe retomou os estudos depois de muitos anos fora da escola. Essa atitude por parte da mãe de Cassiano pode ser considerada como mais um dos elementos relacionados ao valor que esse rapaz dá à escola enquanto instituição que cria possibilidades de formação e acesso profissional. Ao mesmo tempo, ele também destaca características de sua mãe – sua inteligência e memória – que são demonstradas no trato com conhecimentos escolares, como por exemplo, a Biologia.

Uma análise realizada por Carvalho e Moura (2004) sobre as questões de gênero e letramento aponta para um melhor desempenho em práticas de leitura e escrita por parte de mulheres. Tal desempenho tem relação com níveis de escolaridades, que são, na maioria das vezes, maiores do que as dos homens. É, portanto, interessante ver, parcialmente confirmada, a constatação de Carvalho e Moura no grupo familiar dos entrevistados para esta pesquisa.

Todavia, é importante observar que entre os sujeitos entrevistados encontrei um nível maior de formação escolar entre os homens, o que pode também ter relação com a questão da disciplina, a qual foi objeto de preocupação tanto dos pais de Marcos quanto de Cassiano. Eles apontaram que a participação dos pais foi fundamental no percurso escolar. O pai de Marcos participou diretamente da educação escolar do filho, pois foi ele quem ensinou Marcos a ler. No caso de Cassiano, ele não se lembrou dessa participação direta de seus pais. Contudo, recordou-se de que seus pais estavam sempre presentes, perguntando e questionando

---

<sup>68</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 28/02/2007.

como estava o andamento dos deveres escolares e os estudos de um modo geral. “Eu não lembro de ajudando, mas eu lembro sempre de falando, vai fazer! Ou já fez isso? Assim, eu me lembro, mas nunca lembro de ajudando” – contou Cassiano.

Outra constatação sobre a trajetória escolar está relacionada ao aspecto de continuidade de estudos, no qual podemos considerar os vínculos de consangüinidade. Quando da gravação das entrevistas, os quatro jovens não eram filhos únicos, Cassiano tinha dez irmãos, Marcos duas irmãs, Grazielle possuía três irmãos e Elaine Cristina cinco irmãos. Todos eles estavam entre os filhos mais novos da família e todos, quando não possuíam grau de formação superior, possuíam grau de formação semelhante à dos irmãos. Cassiano e Marcos apresentavam grau de formação superior em relação aos irmãos. Grazielle tinha um irmão, o mais novo, que não havia concluído o Ensino Médio, e as duas irmãs possuíam a mesma formação que ela, Ensino Médio completo. No caso de Elaine Cristina, dos cinco irmãos, apenas um havia terminado o Ensino Médio.

Ainda sobre questões que envolvem os vínculos de consangüinidade entre irmãos, Romanelli (2003) ao apresentar uma discussão sobre essas questões, elenca um conjunto de princípios que permeiam os laços fraternais e as relações destes com a escola: a) a não existência da hierarquia e autoridade que há na relação pai e filho; b) não verticalidade dos laços entre irmãos, o que pode ser fonte de conflitos, por se tratar de gerações distintas, com *habitus* semelhantes; c) não igualdade no interior familiar, visto que há dominância pautada nas diferenças de gênero, idade e escolaridade.

A partir dos princípios que perpassam os laços fraternais e as relações com a escola, destaco como pertinente dois pontos, discutidos por Desplanques<sup>69</sup> (*apud* Romanelli, 2003), sobre as oportunidades escolares entre os irmãos. É possível encontrar em algumas famílias maior acesso ao capital escolar pelos irmãos primogênitos, e uma das justificativas seria que sendo estes durante um tempo o único filho haveria uma tendência dos pais em priorizar um investimento escolar para esse filho. No entanto, em algumas famílias, o filho mais novo estaria em lugar de vantagem, o que poderia acontecer se os pais passassem por um processo de mobilidade social conquistando melhores condições de vida, o que garantiria ao mais novo maiores oportunidades de estudo. O que pode ter acontecido com os sujeitos aqui investigados, uma melhoria das condições econômicas, mesmo sendo pequenas mudanças, contribuindo, assim, para que os filhos mais novos tivessem melhores condições de estudos.

---

<sup>69</sup> DESPLANQUES, G. La chance d’être ainé. *Économie et Statistique*. n. 137, p. 53-6, out. 1981.

Além disso, a discussão levantada por Romanelli (2003) é pertinente para esta análise, pois permite entender que o volume de informações adquiridas pelos pais, a partir da experiência escolar dos filhos mais velhos, pode mobilizar estratégias escolares beneficiando os caçulas. O caso de Cassiano ilustra bem essa idéia. O fato de seus pais terem conseguido que os filhos mais velhos estudassem em uma escola conceituada no município de Ibirité permitiu, tempos depois, que Cassiano também tivesse a mesma oportunidade e, além disso, demonstrasse interesse em estudar na mesma instituição freqüentada por seus irmãos.

[...] porque a minha irmã a Sheron, né, Cristiane e o meu irmão mais velho foram estudar na escola Sandoval, lá em Ibirité. E eles estudaram lá um ano e falaram que era ótimo e tudo e eu gostaria de ter ido pra lá, aí minha mãe chegou a fazer matrícula e tudo e no primeiro dia de aula, até o ônibus era 0115B eu me lembro, eu não sei por que eu subi um pouco atrasado e perdi o ônibus e fiquei sem vontade de ir pra lá, aí eu voltei pra cá. E teve que fazer minha matricula tudo aqui de novo. [...] na quarta série. E... aí terminei a quarta série e na quinta série eu fui pra lá, para a escola Sandoval. Ai eu fui pra quinta. E lá, uma turma totalmente diferente. (Cassiano Braga, 26 anos).<sup>70</sup>

Outro motivo a ser considerado em relação à expectativa e ou efetiva continuidade dos estudos é o papel designado a homens e mulheres em nossa sociedade. No caso dos homens, acredito que o peso socialmente atribuído a eles como potenciais provedores e responsáveis pela família é um fator que, possivelmente, pesou na preocupação que Marcos e Cassiano tiveram no momento da decisão de buscar um direcionamento profissional para suas vidas, e que isso só poderia acontecer, acreditavam eles, com investimentos escolares. Ambos, em algum momento de suas entrevistas, utilizaram a expressão “ser alguém na vida” como relacionada à definição de uma profissão.

Aconteceu várias vezes e tudo. Aí fiz o primeiro ano científico lá no Juscelino. Aí eu já estava preocupado em direcionar minha profissão, o que eu vou fazer? Porque daqui a pouco eu termino minha, meu segundo grau, né! E eu ainda não tenho em mente o que eu vou querer assim da minha vida. Pensava um milhão de coisa, mas nada assim. (Marcos Pereira, 26 anos).<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 28/02/2007.

<sup>71</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 17/03/2007.

Então, foi muito interessante a informática, porque eu me lembro, bem a idade, eu não me lembro, mas eu lembro que um dia né! Um dia meu pai, então deve ser nessa faixa de doze, treze anos, meu pai, um dia eu acordei lá e um filme ouvindo e eu comecei a pensar, o que eu vou ser da vida, tal e não sei o que, e... aí um dia meu pai indo embora, eu falei assim, ah pai eu não vou ser nada na vida, eu lembro eu falando isso, ele virou, xingou, “nunca mais fala isso”, ah é que eu não vou ser nada na vida e tudo. (Cassiano Braga, 26 anos).<sup>72</sup>

Se, por um lado, a orientação para ser alguém na vida está engendrada nas relações familiares e compreendida como possível a partir da escolarização, por outro, a escola não parece ter representado um papel ativo na escolha pela continuidade de estudos desses jovens. Um dos elementos fundamentais elencados por Bourdieu (1966/1998) como classificação no mercado estudantil é a informação que, em algum momento, pode ter sido negada pela escola a alguns desses jovens. Quando lhes perguntei como a escola os instruiu para o vestibular, todos declararam que não houve por parte da escola a preocupação de orientá-los quanto às possibilidades de frequentarem uma universidade pública, por exemplo. A partir da fala de Grazielle, foi possível identificar que a escola negou, na trajetória escolar desses sujeitos, o direito à informação sobre esse aspecto. Um trecho do depoimento de Grazielle faz-me inferir o quanto a escola os classificou como incapazes ou “casos improváveis”, e essa postura, provavelmente, interferiu no destino escolar de muitos.

Não, o professor perguntava a gente, que vocês têm que se preparar que vai ter vestibular aí, mas bem pouco, não tinha muito incentivo assim não. Falava que a gente tem que estudar mais, que ia ter vestibular. Mas aluno à noite sempre tem aquele lance, ah... veio do serviço e tudo. A pessoa parece que já não fica tão acreditada na gente. (Grazielle Gregório, 27 anos).<sup>73</sup>

Apesar do investimento na área profissional ter sido perceptível nos relatos das mulheres, pois havia preocupação em realizar cursos de informática, secretariado, etc., as exigências de um investimento em um curso superior pareciam menores em relação a elas. A colocação de ambas no mercado de trabalho, uma como doméstica, Grazielle, e a outra como vendedora de pacotes turísticos, Elaine Cristina, também não exigia uma formação específica, se constituindo como um fator que as levou a adiar, de certa forma, o ingresso em um curso

<sup>72</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 28/02/2007.

<sup>73</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 07/03/2007.

superior. No caso de Marcos e Cassiano, ao contrário, as posições que ocupavam no mercado de trabalho exigiam deles uma formação superior, seja para que permanecessem nos cargos que ocupavam seja para que melhorassem sua posição. Assim, entendo que as expectativas pessoais ou a perspectiva de constituir uma família não foram os únicos fatores que determinaram a busca pela formação acadêmica, mas digo que elas serviram como incentivo bastante importante para a continuidade de estudos.

Diante do exposto acima, sobre continuidade dos estudos, é interessante perceber o quanto as dinâmicas domésticas interferiram nas escolhas escolares desses sujeitos. Grazielle, que perdeu o pai recentemente, e que demonstrava em sua fala uma autonomia que vem de muito cedo com a administração da casa e, conseqüentemente, de sua vida, falava muito mais na busca pela continuidade de estudos. Ao contrário de Elaine Cristina, que ainda morava com os pais e, aparentemente, é mais dependente deles e que também tem um futuro casamento programado.

Durante o processo de escolarização, outros elementos influenciaram as relações que os sujeitos constituíram com a leitura e escrita e o modo como cada um deles construiu sua trajetória escolar. E aqui foi possível descrever o quanto elas foram distintas, apesar de apresentar muitos pontos em comum. A maneira muito particular de vivenciar o contato com a leitura e a escrita durante esse percurso e as oportunidades que existiram para uns e não para outros foram aspectos que contribuíram para o delineamento de práticas de letramento e que influenciaram os significados que os sujeitos atribuíram a essas práticas. Por exemplo, uma característica muito particular de Cassiano revelou um aspecto distinto no contato que ele estabeleceu com a leitura e escrita. Ele foi um dos sujeitos que descreveu com mais detalhes com quais materiais de leitura ele teve contato durante seu processo escolar. A isso eu atribuí o leque de oportunidades que foram proporcionadas a ele durante o processo escolar: livre acesso à biblioteca, livros de literatura, livros de psicologia, entre outros. Porém, outro aspecto também me chamou bastante a atenção, o hábito que ele possuía de guardar os materiais escolares. E eu retomo aqui a discussão sobre a memória, pois reflito sobre a importância de preservar tais materiais. Compreendi que, possivelmente, a preservação desses materiais escolares contribuiu para que Cassiano tivesse revisitado suas práticas de letramento vividas durante o processo escolar. Essa prática de Cassiano revela o significado que ele atribui à escrita, materiais que ele acredita que devem ser preservados para futuras consultas. Uma prática de letramento constituída a partir da escolarização.

A observação dos elementos da memória dos entrevistados possibilitou identificar e compreender como experiências vividas, durante o processo de escolarização, vão constituindo as possíveis relações e significados que esses sujeitos estabeleceram ou estabelecem com a leitura e a escrita. Além disso, a análise apresentada acima, também destacou diferentes elementos que participam desse processo de escolarização: as questões de gênero, as oportunidades do mercado de trabalho, a presença marcante de familiares e de professores, entre outros. Dessa forma, indagando e seguindo indícios da memória dos entrevistados sobre o processo de aprendizagem da escrita vivenciado na escola, fui levada a identificar outros elementos que perpassam a construção e vivência dessa experiência escolar e dos possíveis significados da escrita a partir de tal experiência.

#### **4.2 A família**

Os modos como as famílias direcionaram a educação dos filhos, os valores e as atitudes frente à escolarização e, conseqüentemente, à leitura e à escrita tiveram um papel fundamental no processo de formação desses sujeitos como interessados e capazes de se engajarem em práticas de leitura e escrita. Esse papel, entretanto, parece ter sido realizado mais por meio da afirmação de valores atribuídos à escolarização do que da visualização, no cotidiano, das práticas de leitura e escrita dos pais. Devemos também considerar que não se pode estabelecer uma relação direta entre práticas de letramento desenvolvidas por membros da família e os significados que essas práticas terão para os jovens que se formam nessas famílias.

Para exemplificar a situação acima citada sobre a relação letramento/família, considero o exemplo de Marcos e Morgana. Marcos pode ser visto como um leitor engajado, tanto pela sua manifestação do gosto pela leitura, como pela presença, de diferentes formas, de práticas de leitura em seu dia a dia, seja no trabalho, na escola ou na família. Uma questão que se coloca é: É possível encontrar na história de vida de seus pais uma ampla prática de leitura? Pelos relatos dos pais não. Mesmo porque eles enfrentaram, durante suas vidas, dificuldades financeiras e isso provavelmente os impediram de adquirir materiais impressos. No entanto, Marcos é hoje um leitor ativo. Em primeiro lugar, a herança cultural que aqui destaco são os valores transmitidos a Marcos pelos pais. A disciplina, a persistência, o entendimento das reais possibilidades de escolhas. Esses valores foram incorporados por Marcos e parecem ter

tido papel fundamental na construção de possibilidades para que ele tivesse um bom posicionamento profissional, pudesse frequentar o Ensino Superior, e apresentasse uma trajetória escolar de relativo sucesso. No capítulo III, apresentei diversos elementos que corroboram essa visão.

Vejamos agora, o caso de Morgana, uma jovem de 26 anos, que fez parte da pesquisa de Castanheira (1991), e cuja trajetória escolar foi retomada nesta pesquisa por meio de uma conversa com dona Edna, sua mãe. Dona Edna contou que o período escolar de Morgana foi muito conturbado. Segundo ela, com frequência buscava Morgana na escola por causa de confusões entre ela e outras meninas da mesma idade. Segundo dona Edna, as meninas achavam Morgana muito “metida”. Com o passar do tempo, Morgana passou a demonstrar que já não possuía muito gosto pelos estudos. Na descrição do contexto escolar realizada por Castanheira (1991), no início do processo de escolarização, Morgana destacava-se por ser uma boa aluna, sobressaía-se pelo empenho que demonstrava nas atividades e no seu bom relacionamento com a professora. Em seu relato, a mãe ainda comentou: “Estudar é pra quem gosta”. Disse que foi muito difícil convencer a filha a concluir o Ensino Médio, mas que, com muita insistência, o concluiu. Ao contrário de Morgana, a mãe diz que gosta muito de ler e de estudar. A história de Morgana indicaria a necessidade de se examinar como sua disposição para os estudos teria se modificado como resposta à conturbada relação com colegas na escola.

Os exemplos de Morgana e Marcos permitem ilustrar que ter pais leitores não significa que naturalmente os filhos serão leitores ou vice-versa, que o interesse dos pais em acompanhar e garantir os estudos dos filhos seja suficiente para fazer frente aos diversos desafios que as crianças encontraram no interior da escola. Como pude constatar, ao analisar casos particulares, não encontrei uma relação direta entre os valores familiares relativos à escolarização e à escrita, as possibilidades concretas de acesso a bens materiais escritos, como também o futuro significado que a escola e a escrita terão para os filhos dessas famílias. Isso me leva a pensar que a criança que vive em um ambiente no qual a leitura não é propiciada a ela, não está fadada a viver pelo resto de sua vida como um não leitor. Por outro lado, tenho ainda que considerar que os pais leitores, e que gostam de estudar, não terão, necessariamente, a garantia de que seus filhos verão a escola e a escrita da mesma maneira que eles.

### 4.3 A escrita na igreja e no trabalho

A partir da análise das entrevistas, foi possível concluir que a igreja também constituiu um dos espaços nos quais os entrevistados tiveram a possibilidade de interagir com a escrita de forma particular. A igreja é uma instituição freqüentada por todos os sujeitos pesquisados, sendo ela promotora de práticas de letramento que envolvem a leitura da Bíblia junto aos pais, a evangelização das crianças e orações cotidianas. Tanto os jovens quanto seus pais, em nossos diálogos, apontaram elementos formadores de hábitos de leitura através da prática religiosa.

Três dos entrevistados classificaram-se como católicos. Cassiano é o único que, seguindo os passos da mãe, declarou-se evangélico, e, segundo seu relato, a leitura está presente nessa prática religiosa. Ao perguntar-lhe sobre a leitura no contexto religioso ele relatou: Lembro, lembro sim das aulinhas que tinha com as crianças, que a gente sempre tinha que decorar o versículo pra ir lá falar. Dessa leitura, das reuniões que tinha. (Cassiano Braga, 26 anos).<sup>74</sup>

Elaine Cristina disse que foi catequista durante oito anos e ainda destacou essa prática ligada ao amor que tinha pela leitura: “Eu amo leitura. Dei oito anos de aula de catecismo... fala assim... quer ensinar... é comigo! Ali no Durval.”

As disposições constituídas na família são muitas vezes afirmadas pela religião. A disciplina, os valores morais vividos por Marcos, podem ser percebidos como muito ligados às práticas religiosas. Os pais de Marcos demonstram ser pessoas muito religiosas, sendo o seu pai um freqüentador assíduo das reuniões da Associação São Vicente de Paula. O tempo a ser dividido com o trabalho e os estudos não permitia que Marcos fosse com freqüência à igreja, todavia ele declarou que a religião era algo fundamental na vida das pessoas que fazem parte de uma comunidade. Ao ser questionado se tinha vontade de fazer algum trabalho na igreja ou comunitário, ele disse:

Isso. Algum trabalho na pastoral da igreja e tudo. Inclusive agora lançou a pastoral universitária, né! Do universitário e tudo. Então eu não sei te dizer especificamente o que eu faria, mas com certeza eu preciso ser o tijolinho daquela estrutura lá. A igreja é a estru... vamos imaginar, a igreja é a construção cheia de tijolos, se eu não estou lá o espaço tá vago, né! O espaço do meu tijolo está vago. Então eu tenho que preencher. É, é isso que eu

<sup>74</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 28/02/2007.



pretendo fazer. Depois que eu formar com certeza. (Marcos Pereira, 26 anos).<sup>75</sup>

Graziele, que também é católica, disse que a falta de tempo a fez afastar-se da igreja. Assim, não realizava nenhum trabalho diretamente, mas, sempre que pode, faz questão de ir à missa aos domingos. Ao perguntar-lhe se participava de algum grupo dentro da igreja, respondeu:

Não, eu já participei, já participei do grupo de oração, há muito tempo lá no Durval. Hoje em dia, eu só vou mesmo à missa aos domingos que eu gosto, mas se eu pudesse também, falta de tempo, como se diz, se eu tivesse um pouquinho mais de tempo, se eu criasse tempo também, né! Eu participaria de mais coisas, eu acho legal. (Graziele Gregório, 27 anos).<sup>76</sup>

A igreja influencia constantemente as práticas de letramento dos sujeitos e é algo do qual se apropriam no ambiente familiar. A Bíblia é um dos materiais de leitura presente em todas as casas visitadas e é utilizada, segundo eles, quase diariamente. Mesmo quando os sujeitos dizem que não lêem a bíblia diariamente, eles sempre a citam como um material de leitura de potencial interesse.

Outra importante instância que aqui pode ser classificada como formadora das práticas de letramento é o trabalho. Todos os quatro jovens destacaram atividades diretamente relacionadas às práticas de leitura e escrita em seu ambiente de trabalho: o uso do computador, registros gerais, leitura de documentos, consulta à internet, entre outras. O trabalho também se constitui, portanto, como importante local de acesso a outros materiais de escrita. Marcos relatou em sua entrevista que em seu local de trabalho tinha acesso a uma biblioteca destinada a uso dos funcionários, local em que fazia empréstimos de livros e revistas para serem lidos em casa. Na casa dos patrões de Grazielle, a jovem possuía acesso à TV a cabo, e seus patrões também lhe emprestavam livros e revistas para ser lidos em casa, além do jornal que ela dizia ler diariamente.

---

<sup>75</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 17/03/2007.

<sup>76</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 07/03/2007.

O local de trabalho foi então percebido por mim não apenas como um lugar em que esses sujeitos têm acesso à leitura, mas um ambiente que influencia a constituição de práticas de letramento. Grazielle destacou o fato de seus patrões sempre terem na cabeceira da cama um livro de leitura. A prática de anotações diárias realizadas por seus patrões foi uma prática que ela também passou a ter. Grazielle ainda relatou sobre o incentivo que seus patrões davam à escolarização dos filhos e o qual serviu de estímulo para que ela continuasse a estudar.

Chamo atenção para o fato de que as práticas de letramento foram analisadas neste trabalho a partir da compreensão de que estas resultam das ações dos sujeitos inseridos em contextos familiares e institucionais diversificados. A condição de letrado é constituída por diferentes elementos sociais, econômicos e culturais e as preferências pessoais e as escolhas individuais resultam da interação entre esses elementos sem, entretanto, existir uma relação linear entre o resultado e as condições dos quais esses resultados se originam.

Ao término das entrevistas e na redação da análise dos dados, uma de minhas reflexões foi sobre como me pareceu restrito o volume de leitura daqueles sujeitos. No entanto, é possível pensar que, ao classificar algo como restrito ou amplo, estou partindo de um determinado ponto de referência. O que considerarei como pouco ou muito volume de leitura? O que é um jovem leitor? Como a leitura deveria aparecer na vida desses jovens para eles serem considerados leitores? Essas questões remetem às pontuações expostas por Brito (2001, p. 90):

[...] a leitura é uma prática social inscrita nas reações histórico-sociais, de modo que não há nela nada intrinsecamente ético nem se define o leitor em função da quantidade ou mesmo da qualidade do que lê, mas sim em função de seu acesso aos bens da cultura letrada e aos códigos e valores inscritos neste universo.

Portanto, as questões que determinam um sujeito como sendo leitor ou não podem não estar sempre ligadas ao hábito ou mesmo ao gosto pela leitura, mas principalmente ao acesso a esse bem cultural. Mesmo quando os sujeitos têm acesso à leitura, eles enfrentam outras questões que podem impedi-los de desenvolver suas práticas como desejam. Uma dessas questões pode ser o tempo. Como conciliar leitura e trabalho? Ou ainda, como superar a falta até de disposição física para ler? Pensemos, então, quais seriam as conseqüências quando o sujeito

não tem acesso a esse bem, por questões econômicas, falta de biblioteca ou, ainda, por falta de uma instituição de ensino que propicie a ampliação e consolidação de práticas de leitura e escrita? É provável que, sendo assim, tenham dificuldades para dar continuidade aos estudos, limitações para se inserir no mercado de trabalho, entre outras.

Estudos como o de Castanheira, Green e Dixon (2007 p. 9) argumentam que letramento é um processo múltiplo e singular. E que o significado atribuído às práticas de letramento é “continuamente (re)construído, localmente, por participantes de diferentes grupos sociais”. Da mesma forma, o grupo New Literacy Studies assim também argumenta (STREET, 1984; BARTON, 1994). Os pesquisadores que compõem esse grupo buscam entender os significados do letramento para diferentes grupos sociais. Essas reflexões estão embasadas na dimensão social do letramento, visto como um fenômeno que não “é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2001 p. 72).

Ao pensar na dimensão social do letramento, compreendo que o gosto pela leitura e pela escrita não é algo dado, não é inato ao sujeito, mas sim adquirido e construído socialmente. O que me fez compreender que os significados construídos pelos jovens sobre suas práticas de letramento também foram e estão sendo influenciados pelas práticas sociais das quais eles participam. Diante disso, quais são os significados atribuídos à leitura e à escrita pelos sujeitos aqui investigados? Todos eles dizem que gostam de ler e consideram a leitura como algo importante para se viver em sociedade. Demonstram também que, assim como aprenderam a valorizar o processo escolar por influência de suas famílias, aprenderam também a valorizar o processo de leitura e escrita. Eles declararam que se não ampliarem seus conhecimentos, seja por meio do contato com o material impresso, seja através de informações obtidas na internet, não terão garantidos seus lugares no mercado de trabalho.

A partir das considerações que apresentei sobre as práticas de letramento indago: entender práticas de letramento como um processo tão diverso permitiria criar políticas públicas que proporcionassem a equalização do acesso à leitura e à escrita para grupos sociais diversos? E, nesse sentido, como considerar as dinâmicas particulares que envolvem as práticas de letramento locais, entendendo que tais práticas não estão dissociadas de um processo político, econômico e social mais amplo? Com o exercício de análise proposto neste capítulo, pude elencar alguns elementos que mediarão a constituição de práticas de letramento dos sujeitos entrevistados. Além disso, destaco que a temática sobre práticas de letramento não se esgota

com facilidade, pois são muitas as questões que a envolvem, e o que fiz aqui foi levantar apenas algumas reflexões a fim de entendê-las um pouco melhor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início essas considerações finais estabelecendo algumas comparações entre o trabalho de Castanheira e o presente estudo. Em seguida, aponto os principais resultados provenientes da análise dos dados. Finalmente, faço algumas reflexões sobre o meu processo de formação como pesquisadora e o interesse em dar continuidade a esse estudo.

Quando Castanheira chegava às casas para conversar com as crianças e seus pais, ela carregava uma sacola com livros, cadernos e lápis que se configuraram como importantes suportes de pesquisa. Através da observação do uso desses materiais, foi possível compreender quais eram as relações que as crianças estabeleciam com a escrita, não apenas as crianças, mas as pessoas que ali estavam. Em uma das visitas, a pesquisadora relata que duas mulheres ficaram entusiasmadas, folheando um dos livros que ela carregava. O contato com tais materiais revelou que tanto as crianças quanto os seus pais reconheciam os impressos e, na maioria das vezes, manifestavam apenas o desejo de possuir materiais semelhantes, já que relatavam não ter condições financeiras de adquiri-los. No caso das crianças, demonstravam boa habilidade para lidar com o lápis e papéis, revelavam suas relações com a escrita por meio de desenhos, da escrita do nome e das atividades que muitas vezes eram copiadas dos irmãos que já estavam em idade escolar.

Os materiais utilizados por mim, como suporte de pesquisa, foram os produzidos por Castanheira (1991). Eu acreditei que, de posse desse material, as pessoas poderiam compreender melhor o objetivo da pesquisa. Assim, quando eu chegava às casas e mostrava a dissertação, as entrevistas transcritas e fotos da pesquisa anterior, todos se identificavam, reconheciam falas, viam-se em fotos ou mesmo identificavam pessoas que ainda moravam no bairro.

Um fator determinante que impedia a presença maior de livros em boa parte das casas, quando da pesquisa anterior, era o fator econômico. Novamente, em diversas residências, houve esse tipo de justificativa, apesar de existir o gosto pela leitura, a questão financeira impedia as pessoas de adquirirem livros, revistas e jornais desejados. O que, certamente, diferencia um pouco a época atual de períodos anteriores, é a considerável facilidade de acesso que se tem hoje a alguns desses suportes de leitura. É possível hoje comprar jornais e

livros infantis por um preço acessível ou conseguir livros emprestados por meio de um amigo que ainda frequenta uma escola. Em uma das casas, foi relatada, por uma das pessoas pesquisadas, a compra de livros infantis pelo valor de um real.

Em outros relatos, entretanto, foi possível perceber que a promoção de práticas de leitura é deixada exclusivamente para a escola. Mesmo que os pais tenham de arcar com o custo, por exemplo, de um livro, o acesso fica mais facilitado quando a escola se responsabiliza pela compra, pois ela pode conseguir um preço mais acessível. Não posso deixar de mencionar que hoje o governo também investe de forma mais sistematizada em material de leitura para as escolas do que há vinte anos.

É, comprar até compro, mas tem muita coisa assim que ele ganha na escola, então a escola, por isso é que eu falo, a escola pública tá muito atrás, né! Infelizmente. Ele teve tantas coisas que eu nunca sonhei em ter, por exemplo, ganha livro, ganha passeio cultural, vai em teatro, tem a parte da diversão que é parque, tem palestra, né! Tanta coisa. E o material ele trás, às vezes a gente paga, vai ter, por exemplo, um evento de dia das crianças, aí você chega lá tem um material e tudo, está incluído no que você pagou, então sempre tem esse acesso de material. (Marcos Pereira, 26 anos).<sup>77</sup>

Nos relatos atuais sobre a trajetória escolar, em apenas um caso, uma jovem lembrou-se do livro didático que a auxiliou a aprender a ler e isso aconteceu na segunda série do Ensino Fundamental. Isso reforça o dado de que foi a partir da última década de noventa que o governo passa a investir com mais ênfase na distribuição de livros didáticos gratuitos nas escolas. Até então, a presença deles é praticamente insignificante no ensino público.

Os materiais de leitura encontrados nas residências, por Castanheira, foram as enciclopédias e a bíblia, principalmente. Por causa dos recursos financeiros dos jovens leitores entrevistados, na pesquisa atual, a diversidade de materiais de leitura encontrados ampliou-se muito. Foi possível identificar livros, revistas de publicações semanais, jornais populares, dicionários, livros didáticos, material de estudos, como apostilas para concursos e de informática. Alguns jovens, ao se iniciarem no mercado de trabalho, buscam, por interesses próprios, ter acesso à leitura, fazem assinatura de publicações periódicas ou compram livros e revistas. Também, a partir do ingresso em um curso superior, as possibilidades de acesso ao livro e à leitura

---

<sup>77</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 17/03/2007.

aumentam, já que podem fazer empréstimos de materiais de leitura referentes ao conteúdo do curso ou a conteúdos diversos. Mesmos os jovens que não deram prosseguimento aos estudos e possuem irmãos que o fazem, têm acesso através destes a empréstimos realizados em bibliotecas escolares. Também as jovens colecionam revistas e cadernos de receitas. Em alguns casos, mesmo com pouca condição financeira, é possível adquirir revistas culinárias, por meio de envio de correspondência postal de promoções de empresas que remetem, gratuitamente, esse tipo de material de leitura, a fim de divulgarem seu(s) produto(s).

Outro material que não foi encontrado na primeira pesquisa e que foi possível achar, em quase todas as casas visitadas, foram as listas e agendas telefônicas. Isso pode ser atribuído à democratização do acesso à linha telefônica. Contudo, ouvi um relato de uma mãe que ao ter muitos problemas relacionados ao uso do telefone, diz ter sido obrigada a desativar a linha. Nessa residência, observei mudanças muito sutis em comparação aos relatos citados em Castanheira (1991). A casa em que mora essa família tem o aspecto de pouca ou quase nenhuma mudança, não dá para precisar, mas a construção parece ser a mesma de vinte anos atrás. Uma família muito simples, que me recebeu na porta da cozinha e lá conversamos. O mais interessante foi perceber que, apesar de tantos avanços tecnológicos, ao solicitar a informação sobre o número telefônico de um dos irmãos, a jovem, que também conversava comigo, foi até a porta da cozinha, local em que teria registrado o número do telefone do irmão. Isso demonstra como as práticas de letramento são diversas e mesmo inusitadas, e como estão relacionadas a mudanças sociais e condições objetivas de vida. Enquanto, na maioria das casas, eu havia encontrado agendas telefônicas ou num canto da estante ou em uma mesinha destinada ao telefone, nessa família, isso não acontecia.

Uma prática muito comum, presente nos relatos dos jovens sobre sua trajetória de leitura, tanto na época em que Castanheira realizou sua pesquisa quanto no período atual, diz respeito às doações de livros realizadas pelos patrões de seus pais, enquanto ainda estavam em idade escolar.

Para mim, é nítido perceber que o desejo de leitura, mesmo com a ampliação do acesso a livros, é maior do que a disponibilidade econômica para realizá-lo. É comum nas entrevistas as pessoas relatarem que não lêem mais por não terem condições econômicas de adquirir um livro ou terem acesso a uma biblioteca pública. O bairro Palmares, muito semelhante a tantos outros, não possui nenhuma biblioteca pública ou mesmo algum tipo de projeto que facilite o acesso ao livro.

Quanto à escrita, constatei usos interessantes: há entre os sujeitos investigados muitas práticas de escrita, e elas estão atreladas ao prazer ou a tarefas do cotidiano, como a escrita de poemas, produção de caderno de receitas, registros para estudo, trabalhos para a faculdade. Além dessas práticas, outras formas de registros cotidianos foram observadas: uso da agenda, planejamento das despesas familiares, e-mails, anotações de um pensamento lido em variados suportes de textos (jornais, revistas, anúncios, etc.).

Contemplo a partir de agora o segundo tópico dessas considerações finais. Segundo pesquisas do campo da Sociologia, nas últimas duas décadas a família tem sido um importante objeto de pesquisa para se compreender trajetórias escolares. É na família que se constitui um conjunto importante de disposições que vão guiar alguns modos de se portar de crianças e jovens, influenciando nos destinos escolares destes. Pesquisas realizadas por Zago; Nogueira; Portes; Viana (2000) investigam trajetórias escolares de sujeitos de camadas populares, destacando as estratégias familiares e o modo como os jovens lidam com o período escolar. Estas pesquisas apresentam-nos uma realidade escolar repleta de percalços. As crianças, geralmente, passam pela escola com diversas interrupções, atribuem a si mesmas seus fracassos escolares e com frequência interrompem seus estudos antes de concluírem o Ensino Médio. Uma das conclusões a que se pode chegar, a partir do presente estudo, é que no mesmo contexto social e escolar podemos encontrar histórias diferentes. São trajetórias escolares que, em algum momento, apresentam características semelhantes as que foram acima citadas, mas, que, por um conjunto de razões, podem ser também trajetórias de sucesso escolar. Todas as pesquisas acima citadas não deixaram de acentuar o caráter de variação dessas trajetórias, e é essa característica de variação, nas trajetórias escolares, que pretendi acentuar neste trabalho.

Uma das conclusões apontadas, neste estudo, e em outros que discutem letramento, é que mesmo considerando a importância da família como promotora de prática de letramento, ela não é a única e, talvez, nem seja a instância mais importante na constituição de práticas de leitura e de escrita. Como podemos constatar em Castanheira (1991), a família foi fundamental no momento em que ocorreram os primeiros contatos com a leitura e a escrita. Entretanto, o que percebi a partir dos dados coletados nesta investigação é que a família, depois de ter os filhos inseridos na instituição escolar, delega à escola a responsabilidade do acesso à leitura, e isso, por diversos motivos. Provavelmente, entre os motivos, está o fato de se considerar a escola como espaço legitimado de acesso à leitura e à escrita.



Mesmo sendo a instituição escolar, tanto na pesquisa anterior quanto nos relatos atuais dos entrevistados, identificada como uma instância que não propiciou aos seus alunos práticas escolares, pedagógicas e de leitura e de escrita significativas, não é possível deixar de considerar que ela estabeleceu um papel fundamental na constituição das práticas de leitura e de escrita dos sujeitos entrevistados. É relevante pontuar que a partir de um determinado momento de suas vidas, a leitura e a escrita, talvez, só pudessem ser encontradas via escolarização. Ou seja, a escola era o único local que possuía uma biblioteca no bairro, mesmo que subutilizada.

Em Castanheira (1991), destaca-se a situação de precariedade pedagógica que as crianças pesquisadas vivenciavam ao se inserirem no ambiente escolar. Quando entrevistei os jovens e perguntei-lhes sobre suas experiências escolares, todos eles apontaram problemas relativos a essa instituição. No entanto, também demonstraram o quanto a escola foi fundamental para a constituição do que eles são hoje, e que tiveram experiências positivas na instituição escolar, principalmente, em relação aos professores.

Acredito que os processos de socialização vivenciados no âmbito da família e do grupo social a que pertencem os sujeitos, aqui investigados, estão imbricados na composição da relação entre práticas sociais, escolarização e letramento. Assim, postulo que as interações familiares e do grupo social mediam as possibilidades de uso da escrita por esses sujeitos e argumento em favor da necessidade de continuarmos a nos aproximarmos e investigarmos, localmente, o cotidiano em que as práticas de letramento são constituídas, como também examinarmos quais elementos influenciam tais práticas.

A partir da análise apresentada, também foi possível identificar quais outros elementos são relevantes para a constituição de práticas de letramento dos sujeitos, não sendo a escolarização um determinante de usos e de práticas de letramento. Estudos como o de Galvão (2004), da mesma forma, apontam que práticas de leitura e de escrita são, em muitos aspectos, influenciadas, significativamente, por outras instâncias sociais que não, exclusivamente, a escola.

As reflexões sobre práticas de letramento fizeram-me compreender que mesmo uma jovem que, quando criança, abandonou os bancos escolares na metade do percurso do Ensino Básico, envolve-se em práticas de letramento. A partir do termo letramento, pude entender que as práticas de leitura e de escrita não se constituem apenas por meio da escolarização. Para

exemplificar essa situação, retomo aqui o caso de Michele como contraposição aos quatro casos que foram foco desse relato.

Michele, 26 anos, é casada e mãe de dois filhos que já freqüentam o sistema escolar. Participante da pesquisa anterior, seus pais eram evangélicos na época da pesquisa de Castanheira (1991), nas entrevistas concedidas a Castanheira eles demonstravam valorizar muito o processo escolar dos filhos. Atualmente, Michele relatou que segue a mesma religião dos pais. A religião foi identificada como uma importante instância que influenciou sua relação com a leitura e a escrita. Ela lê a bíblia todos os dias e diz que, mesmo fora do ambiente escolar, a religião não permitiu que ela se afastasse da leitura. Michele interrompeu seus estudos ainda no Ensino Fundamental. Segundo ela, certo dia o professor lhe jogou um giz e, a partir daí, nunca mais voltou para a escola.

O ocorrido com Michele pode ser visto como similar ao que aconteceu com outros sujeitos (e ainda acontece) que, em um determinado dia, por questões diversas, foram levados a abandonar a escola. O problema da evasão escolar, principalmente, na década de noventa do século passado, período em que Michele abandonou a escola, refletia o triste quadro do sistema educacional brasileiro. O grande índice de pobreza enfrentado por jovens e crianças e a necessidade de trabalhar geravam, em grande parte, o abandono dos bancos escolares. Uma estimativa realizada, na década de noventa passada, calcula que aproximadamente entre 4 a 5 milhões de crianças, entre 7 a 14 anos, estavam fora da escola. Dessas, metade nunca freqüentara uma instituição de ensino e o restante já contabilizava abandono desse espaço (BRASIL, 1990). Conforme Michele, seu desejo era o trabalho, conta que aos doze anos, quando ainda freqüentava a escola, antes de sair para assistir às aulas, fazia faxina na casa da vizinha e diz, “eu sempre sonhei em ganhar meu dinheirinho<sup>78</sup>”. Quando lhe pergunto o que pretendia fazer com esse dinheiro, ela responde, “pensava em ajudar minha família”. A mesma história que se repete em várias famílias brasileiras.

No entanto, o que quero destacar, expondo o caso de Michele, é que, mesmo não dando continuidade a sua formação escolar, ela estabeleceu, individualmente e por via da religião, suas próprias práticas de letramento. Michele afirma, “não leio muito mal não e gosto muito de ler”. O marido quando vem do trabalho sempre traz o jornal *Super*<sup>79</sup>. Ela me disse que

---

<sup>78</sup> Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada no bairro Palmares em 26/04/2007.

<sup>79</sup> O *Super* é um tablóide que custa vinte e cinco centavos de Real, por isso destaca-se como um veículo de comunicação acessível à população de baixa renda. As publicações são direcionadas a conteúdos policiais, esportivos e de entretenimento.

adora copiar receitas, isso porque gosta de cozinhar. Sempre que pode escreve para os endereços indicados nas embalagens dos produtos para receber revistas de culinária. Quando estive em sua casa para a entrevista, ela me apresentou todo o seu material com as receitas que colecionava.

Agora, para recuperar o tempo, que diz ter perdido fora da escola, Michele, frequenta um supletivo e um curso de informática. Atribui a necessidade de voltar a estudar ao desejo de acompanhar melhor os filhos no desempenho escolar e de também conseguir um emprego. O caso de Michele, provavelmente, assemelha-se a muitos outros casos de crianças e jovens que, ao abandonarem a escola, constituem práticas de letramento a partir de sua inserção em outros espaços sociais: por frequentarem uma igreja; por acompanharem o desenvolvimento escolar dos filhos e, possivelmente, devido a gostos particulares, como no caso citado, a culinária.

Os dados analisados evidenciaram, também, que questões subjetivas permeiam as escolhas de leitura e de escrita dos jovens adultos pesquisados. No caso de Marcos, os valores constituídos na família: disciplina, boa vontade, dedicação, são destacados por ele. A paixão pelos estudos e o sonho de ser professor é um sentimento que perpassa as escolhas de leitura de Cassiano. A autonomia financeira adquirida com a inserção no mercado de trabalho também é algo que destaco como elemento propiciador de práticas de letramento. Grazielle, quando começou a trabalhar, comprava seu próprio material escolar e os livros que escolhia para leitura.

A trajetória e os destinos escolares dos jovens adultos pesquisados foram de percalços, de desafios, mas alguns conseguiram romper esse ciclo, descartando, assim, um futuro escolar de insucesso. Grande parte dos jovens adultos, que foram localizados nesta pesquisa, concluiu o Ensino Médio. Sendo que, dos vinte e três jovens, apenas três não terminaram essa etapa escolar. No entanto, dois chegaram à universidade e um realizou um curso técnico, evidenciando o difícil acesso dos jovens de camadas populares ao Ensino Superior e, principalmente, ao ensino público, já que os dois jovens universitários encontrados frequentam instituições privadas de ensino.

A pesquisa também apontou que o significado da leitura e da escrita está diretamente ligado à valorização do processo escolar por parte das famílias e dos sujeitos entrevistados. Marcos disse que aprendeu com os pais a gostar de ler, ou seja, os pais, no intuito de ensinar aos filhos a ler e a escrever, inseriam-nos em um processo de letramento. Não encontrei nenhum

sujeito que declarou que passou a gostar de leitura porque via seus pais lendo. A leitura, aqui, então, é vista como um processo que se aprende, que se constitui como um valor, algo que é preciso dar importância. Um dos pais declarou ser um leitor assíduo, mas que seu filho não gostava de ler. Portanto, o hábito de ler, aqui, não é algo que pode ser considerado como transmissão entre gerações, isto é, não foi algo apropriado a partir das práticas de leitura que os pais possuíam.

Corroborando outras pesquisas que destacam que a família não é a única instância promotora de práticas de letramento, aqui demonstro como outras instâncias, tais como o trabalho e a religião, influenciaram os jovens pesquisados. Foi relatado, por todos os quatro sujeitos, o acesso a livros, revistas e jornais obtidos em seus ambientes de trabalho. O cargo de empregada doméstica permitiu que Grazielle tivesse acesso aos materiais de leitura que eram utilizados pelos patrões. Marcos, em seu primeiro emprego, teve acesso a uma biblioteca na qual encontrava disponível diversos suportes e títulos de leitura. Mesmo que a escola tenha propiciado um rol limitado de oportunidades de leitura e de escrita, estas foram ampliadas no contato com outras instâncias.

Finalmente, teço considerações sobre o meu processo de formação como pesquisadora. Começo por dizer que, ao iniciar a redação deste trabalho, meu receio foi o de não conseguir transpor para o papel a beleza e a riqueza que foi, principalmente, para mim, a realização desta pesquisa. Trabalhar com pessoas, além de ser um trabalho gratificante, envolve uma série de responsabilidades. Considerar o indivíduo e suas concepções de vida requer ter a sensibilidade de que ele pertence a um meio social. É preciso levar em conta sua individualidade, sua subjetividade, para perceber o que permeia suas relações com o mundo.

Embora a idéia inicial deste trabalho não tenha partido de mim, pois fui convidada a desenvolver um projeto que retomasse a história das pessoas anteriormente pesquisadas e suas relações com a escrita, digo que, após o convite, o trabalho passou a me pertencer. A idéia era instigante e linda: encontrar um grupo de pessoas que participou vinte anos atrás de uma pesquisa, e que compartilhavam de vários aspectos em comum comigo, a pesquisadora atual, que mora no mesmo bairro e foi estudante da mesma escola que as pessoas participantes da pesquisa.

Contudo, é necessário pontuar que alguns limites foram encontrados. Um deles, e, quem sabe, um dos mais importantes a ser ressaltado, é a inexperiência como pesquisadora,

principalmente, no processo de entrevistas. A construção do roteiro e a dificuldade em ser flexível em uma entrevista semi-estruturada foi um dos desafios. Por não possuir um roteiro rígido, a entrevista semi-estruturada requer do entrevistador, constantemente, muita atenção, para que ele saiba aproveitar as oportunidades e explorar a fala do entrevistado, a fim de ampliar o volume de dados sobre tema o proposto e, ao mesmo tempo, ser cauteloso para não fugir de seus objetivos. Após vivenciar o processo de entrevista, acredito que para vencer as dificuldades impostas pela entrevista semi-estruturada, é preciso adquirir habilidade por meio de um exercício contínuo, isto é, praticar tal entrevista.

Ainda me referindo à inexperiência de pesquisadora, em algumas entrevistas, perdi parte dos dados. E mesmo marcando uma nova entrevista, o diálogo não se direcionou igualmente. Percebi, então, que dados anteriores, quando retomados, perdem suas características originais de tal forma que se tornam irrecuperáveis.

É preciso destacar também que, apesar de alguns limites, a pesquisa abriu um leque de novas possibilidades. A quantidade de dados obtidos ultrapassou as questões sobre trajetória escolar e letramento, o que me faz pensar que essa pesquisa gerou ricas informações para futuras problematizações. E, por eu estar inserida no contexto em que ocorreu a coleta de dados, acredito que será um grande investimento, para minha comunidade, apostar em uma nova pesquisa que traga contribuições para compreender melhor o bairro Palmares. A partir de um novo estudo, penso que será positivo um trabalho com o objetivo de colher informações capazes de detectar lacunas nos diversos espaços que compõem essa comunidade e propor mudanças. Como, por exemplo, a construção de uma biblioteca pública ou mesmo um projeto com a intenção de propiciar acesso ao livro e à leitura. Assim, todos os materiais coletados para essa pesquisa foram arquivados: endereços das pessoas, fitas gravadas, transcrições, Diários de Campo e fotografias, constituindo o banco de dados da pesquisa, e que, futuramente, servirá para a realização de novas pesquisas desenvolvidas por mim ou por outros pesquisadores.

Considerando minha fala, logo no início da introdução deste trabalho, quando digo que compreender os usos que esses jovens adultos fazem da leitura e da escrita seria entender também minhas próprias práticas de letramento, destaco que encontrei muitos pontos em comum e outros que se diferenciam. Em relação ao acesso à leitura, durante meu processo escolar, digo que ele foi consideravelmente positivo, e isso, acredito, foi em consequência de eu ter freqüentado instituições de ensino diferentes. Possuía livre acesso às bibliotecas das

escolas; fui alfabetizada através de uma cartilha, instrumento citado apenas uma vez pelos sujeitos entrevistados; tive acesso a livros didáticos e literários que foram adquiridos pelos meus pais ou cedidos pela escola, além de livros doados por familiares e amigos.

Embora não acredite que minhas práticas de letramento tenham sido constituídas estritamente no ambiente familiar, compreendi a forma como elas foram influenciadas por valores constituídos junto aos meus pais. Muito semelhante aos sujeitos aqui investigados, a leitura também foi, no meu caso, um valor adquirido. Aprendi desde muito cedo que a escrita é algo essencial para viver em sociedade, mesmo valor atribuído à escolarização, algo que é valorizado pelos pais e transmitido aos filhos. Ressalto que o valor dado à leitura e à escrita é fortemente demonstrado na vida adulta, quando as pessoas confirmam ter aprendido que a leitura e a escrita são fundamentais para estarem inseridos socialmente.

É preciso ainda dizer que este trabalho aproximou-me e aumentou um pouco mais meu conhecimento sobre a comunidade a que pertença, desvelando nuances até então não percebidas. Essa vivência despertou em mim o desejo de dar continuidade a esta pesquisa, entendendo-a como uma oportunidade de despertar, nas instâncias públicas, a visualização de propostas que visem efetivamente ao acesso democrático à leitura e à escrita.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALBERTI, VERENA; FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. *Historia oral : a experiencia do CPDOC*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1990.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. 203 p.
- AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da historia oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas Editora, 1996. 277 p.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A . *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. 130 p.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- BOSI, Eclea. *Memoria e sociedade : lembranças de velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz, 2003. 402 p.
- BOURDIEU, Pierre (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. 746 p.
- \_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- \_\_\_\_\_; ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu : sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- \_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia. In. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.p. 39-64
- \_\_\_\_\_; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 238 p.
- \_\_\_\_\_. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo/Porto Alegre (SP/RS): Edusp/Zouk; 2007.
- BRAGA, B. Cassiano Braga: depoimento [fev. 2007]. Entrevistadora: LANA, Priscila. Ibirité: Palmares, 2007. 2 fitas cassete (120 min.) 3 ¾ pps, estéreo.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Administração Geral. *A Educação no Brasil na década de 80*. Brasília: A Coordenação, 1990. 106 p.
- BRASÍLIA: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento Humano (CNPD). *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*, v. 2, 1998.
- BRITO, Luiz P. L. Leitura e Política. In. EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zelia Versiani. *A escolarização da*

*leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-92

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e educação*. v.17, n.49, São Paulo set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 02 set./2008.

CAMPOS, Rogério Cunha de. Educação e organização dos moradores: os diversos momentos do processo educativo. *Revista de Educação*. Belo Horizonte, n. 4, p. 7-12, dez./1986.

CARVALHO, Marília; MOURA, Mayra. Homens, mulheres e letramento: algumas questões. In. RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004. p.177-192

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Entrada na escola, saída da escrita*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

CASTANHEIRA, M. L.; CRAWFORD, T.; DIXON, C.; GREEN, J. Interactional Ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistics and Education* 11(4): 353-400, 2001

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

CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. 268 p.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr.1999.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FERRARO, A. Ravello. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In. RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004. p.195-207

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 240 p.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações. In. RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004. p.125-153

GERKEN, CARLOS HENRIQUE DE SOUZA; SOARES, MAGDA; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Caçadores de esperanças a conquista da escrita por jovens hortigranjeiros de Ibirité*. 1991. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais.



GOODY, Jack; WATT, Ian. Tradução Waldemar Ferreira Netto. *As consequências do letramento*. São Paulo: Paulistana, 2006.

GREEN, Judith L; DIXON, Carol N; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n. 42, dez./2005.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação e Revista*. Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez./2005.

GREGÓRIO, G. Grazielle Gregório: depoimento [mar. 2007]. Entrevistadora: LANA, Priscila. Ibirité: Palmares, 2007. 2 fitas cassete (120 min.) 3 ¾ pps, estéreo.

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

HEALTH, Shirley. Ethnography in education: in defining the essentials. In. GILMORE, Perry; GLATTORN, Allan A. *Children in and out of school*. University of Pennsylvania : The center of Applied Linguistics. p. 33-55. 1982

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986. 144 p.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997. 367p.

LANA, Priscila. Diário de Campo. Ibirité: Palmares, 2006/2007. Notas de campo.

LÚCIO, IARA SILVA; MACIEL, FRANCISCA IZABEL PEREIRA; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Os significados da alfabetização e do letramento para adultos alfabetizados*. 2007. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. 424 p.

MARINHO, Marildes. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Os usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte. Manuscrito.

MOLL, L. C. Literacy research in community and classrooms: a sociocultural approach. In. BEACH, R.; GREEN, J.; KAMIL, M.; SHANAHAN, T. *Multiple disciplinary perspectives on literacy research*. Urbana, IL: NCRE; NCTE, 1992.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. Paidéia. *Cadernos de Psicologia e Educação*, Ribeirão Preto, v. 8, n.14-15, p.91-103, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 149 p.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.) *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. SOARES, Leôncio J. G.; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Mulheres adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina na busca de escolarização*. 2002. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais.

NUNES, Edson de Oliveira. *A Aventura Sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

OMETTO, A. M. H.; FURTUOSO, M. C. O.; SILVA, M. V. Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 29, n. 5, p. 403-414, 1995. Disponível em: <<http://www.scielosp.org>>. Acesso em: 15 ago. 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 1987. 385 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.

PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995. 178 p.

PEREIRA, M. Marcos Pereira: depoimento [mar. 2007]. Entrevistadora: LANA, Priscila. Ibité: Palmares, 2007. 2 fitas cassete (120 min.) 3 ¾ pps, estéreo.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In. ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita A. T. (Orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.245-264

SENA, MARIA DAS GRAÇAS DE CASTRO; PATTO, MARIA HELENA SOUZA; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *A educação das crianças representações de pais e mães das camadas populares*. 1991. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo.

SILVA, Carmem A. Duarte da. Meninas bem-comportadas, boas alunas: meninos inteligentes, indisciplinados. *Caderno de Pesquisa*, n. 107, p. 207-225, julho/1999.

SILVA, E. C. Elaine Cristina da Silva: depoimento [abr. 2007]. Entrevistadora: LANA, Priscila. Ibité: Palmares, 2007. 2 fitas cassete (120 min.) 3 ¾ pps, estéreo.

SOARES, 2004. Letramento e escolarização. In.: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003. 123 p.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 125 p.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 9 ed. São Paulo: Ática, 1986. 95 p.

SPOSITO, Marília Pontes; CORTI, Ana Paula; DAYRELL, Juarez; CORROCHANO, Maria Carla; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de. *Estado do conhecimento: Juventude*. Brasília: INEP, 2000.

SPRADLEY, James P. *The ethnographic interview*. Florida: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1979.

STREET, B. V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SZYMANSKI, Heloisa (Org). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988. 131 p.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez. 104 p. 1995.

## ANEXO

### Roteiro de entrevista

1. Fale um pouco sobre sua trajetória escolar (colégio que estudou, até quando estudou, experiência de aprendizagem).
2. Na primeira série como foi aprender a ler e a escrever? Teve dificuldades? Teve livros didáticos? Como a professora ensinava?
3. Como foi o contato com a leitura e a escrita nessa trajetória? Como e quando lia e escrevia? Usava a biblioteca, tinha contato com livros em casa? Tinha incentivo dos pais para leitura?
4. E hoje, eu gostaria que você pensasse em tudo o que você faz que lhe lembre ler e escrever?
5. Lê livros (quais), jornais, revista?
6. Qual sua atividade profissional? Como e quando faz uso da leitura e da escrita em seu ambiente de trabalho?
7. Qual sua religião? Tem o hábito de ler a Bíblia e/ou outro material religioso?
8. Exerce alguma atividade na comunidade? Como e quando usa a leitura e a escrita neste espaço?
9. Sua vida pessoal: é casado(a)? tem namorado(a)?
10. Em relação ao lazer: vai ao cinema? Ao teatro? Assiste televisão? O que gosta na tv? Faz viagens? Pratica algum esporte? Vai a shows? Aluga filmes? Compra CD's? Qual seu programa preferido? Quando encontra os amigos? Vai a biblioteca? Tem acesso a livros/
11. Como adquire informações? Jornal impresso, televisivo, internet?
12. Tem domínio de informática? Como, quando e pra que mais utiliza?
13. Lê ou escreve cartas, receitas?
14. Gosta de ler ou de escrever? A quem atribui esse gosto pela leitura?
15. Presenciava a prática de leitura e escrita em casa? Por exemplo a leitura de livros religiosos ou mesmo a elaboração de uma lista de compras, planejamento da vida financeira?
16. Como você administra sua vida? Tem o hábito de anotar tudo? Registra as contas, os telefones dos amigos? De que forma o faz?
17. Você compra livros, revistas? Tem alguma assinatura? Tem dicionário em casa, faz uso dele?
18. Quais são os materiais de leitura em sua casa: bíblia, calendário, agenda de telefone, dicionário, livros (quais)?

19. E em casa, como é seu dia-a-dia?
20. E sua rotina de trabalho?
21. Se estuda. Como é seu cotidiano escolar? Quando estuda, como estuda, o que estuda?
22. Se tem filhos? Como administra os estudos dos filhos, qual a importância atribui a escola a eles? Auxilia em que? Como? Compra livros pra eles, lê pra eles?
23. Sua família hoje, como se relacionam com a escrita? Quem lê, porque, o que costumam ler?
24. Qual a escolaridade de seus pais?
25. E de seus irmãos se for o caso?
26. Há reuniões de famílias, o que costumam fazer?
27. Qual importância você atribui ao seu processo de escolarização? Ele lhe ajudou? Poderia ter sido melhor? Foi suficiente? O que acha de estudar?
28. Qual a importância você dá ao ler e escrever hoje na sua vida?