

# LETRAMENTO: UMA DISCUSSÃO SOBRE GRAFOCENTRISMO E MICROCULTURA

*LITERACY: A DISCUSSION ON GRAPHOCENTRISM AND MICROCULTURE*

Michelle Donizeth Euzébio  
Universidade Federal de Santa Catarina – PPGLg

Anderson Jair Goulart  
Universidade Federal de Santa Catarina – PPGLg

Angelita Darela Mendes  
Universidade de São José

## Resumo

O presente estudo focaliza a caracterização do grafocentrismo na microcultura. Seu objetivo é descrever, com base nos estudos sobre letramento, a presença da língua escrita na vivência de sujeitos social e historicamente situados, tematizando o capital axiológico de entornos socioeconômicos menos favorecidos. Tais sujeitos são crianças em processo de escolarização, residentes em um bairro da cidade de Florianópolis/SC. As discussões sobre o tema ancoram-se em estudos de Barton (1994); Barton, Hamilton e Ivanic (2000); Heath (1982) e Street (1984, 2003). Olhar o fenômeno do *letramento*, sob a perspectiva sociocultural, implica o entendimento de que os sujeitos lidam com a língua escrita no dia-a-dia diferentemente. Ao que parece, a escola tende a se ocupar de ensinar conteúdos dados *a priori*, o que dificulta o diálogo com práticas sociais diversas, protagonizadas por alunos advindos de ambientações familiares de níveis distintos de escolarização. O estudo insere-se em projeto cujo enfoque é a defesa de um olhar mais sensível da escola às diferentes realidades que a constituem, em se tratando da abordagem da língua escrita. Este recorte de pesquisa busca responder às seguintes questões: *Como se configura a microcultura (família, escola, igreja, vizinhança) – mais grafocêntrica ou menos grafocêntrica – em que vivem crianças de 1º a 5º ano de uma comunidade de desprivilegiamento econômico no município de Florianópolis? Como se delinea o capital axiológico no que respeita ao domínio da língua escrita por parte dessas crianças? Que eventos de letramento se mostram mais recorrentes nessa microcultura?* Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, observação e notas de campo, focalizando os elementos visíveis nos eventos de letramento, tal qual suscitado nos estudos de Hamilton (2000), como, por exemplo, *participantes, ambientes, artefatos e atividades*. Já os constituintes não-visíveis das práticas de letramento, tais como *participantes ocultos, domínio, recursos e rotinas* foram observados durante a interação.

**Palavras-chave:** Práticas e eventos de letramento; ambientação familiar; língua escrita.

## Abstract

This study focuses on the characterization of graphocentrism in microculture. We aim to describe, based on literacy studies, the presence of written language in the life of socially and historically situated subjects, thematizing the axiological capital of less favored socioeconomic contexts. Subjects are children undergoing schooling process,

living in a district of Florianópolis, Santa Catarina, Brazil. Discussions on the theme are based on Barton (1994), Barton, Hamilton and Ivanic (2000), Heath (1982), and Street (1994, 2003). Looking at *literacy* from a sociocultural perspective implies understanding that subjects deal with written language in their daily life in different ways. It seems that school tends to teach subject matters defined beforehand, and this hampers the dialog with different social practices played by students who come from family environments with different schooling levels. This study is inserted in a project whose focus is the defense of a more sensible look of school concerning the different realities which constitute school itself, regarding the teaching of written language. The present research aims to answer the following questions: *How can we configure the microculture (family, school, church, neighborhood) – more or less graphocentric – where children attending 1<sup>st</sup> to 5<sup>th</sup> grade live, in an economically less privileged community of Florianópolis? How can we delineate the axiological capital regarding the mastering of written language by those children? What literacy events are more recurrent within that microculture?* The data were collected by means of interviews, observations and field annotations, focusing on the visible elements of literacy events, similarly to what has been done by Hamiton (2000), such as *participants, environments, artifacts, and activities*. On the hand, the non-visible constituents of literacy practices, such as *hidden participants, domain, resources, and routines*, were observed during interaction.

**Keywords:** Literacy practices and events; family environment; written language.

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita, tomadas à luz dos estudos sobre *letramento*, compreendem um processo voltado ora para a perspectiva de imanência do sistema, ora para as configurações sociais que instaura e às quais se presta. Em se tratando da escola, parece haver uma limitação de espaço no que diz respeito às práticas sociais, prevalecentes em entornos culturais menos privilegiados, o que tende a acarretar o afastamento em relação à escola por parte de alunos oriundos desses entornos, fenômeno que decorre possivelmente, entre outros fatores, da divergência entre os ensinamentos que a instituição escolar lhes proporciona e da realidade que vivenciam diariamente. Isso implica reconhecer que o ensino da língua escrita deve aproximar-se do que essa modalidade da língua significa na vida dos diferentes sujeitos, ou seja, conhecendo os diferentes contextos, é possível identificar e ressignificar demandas prevalecentes nos distintos estratos sociais tanto quanto nos diferentes espaços culturais.

Este artigo tem como foco uma descrição da microcultura grafocêntrica e do capital axiológico que singularizam a vivência de sujeitos social e historicamente situados, neste caso, famílias, residentes em um bairro desprivilegiado socioeconomicamente na cidade de Florianópolis/SC, cujas crianças estão em processo de escolarização. Pela caracterização da microcultura, compreendida como o entorno correspondente a *família, escola, igreja e vizinhança*, busca-se delinear práticas de letramento características desses entornos as quais conferem a eles ambientação mais ou menos grafocêntrica, tanto quanto delinear o capital axiológico no que se refere ao domínio da língua escrita por parte dessas crianças.

As teorizações que ancoram a discussão partem de Barton (1994); Barton, Hamilton e Ivanic (2000); Street (1984, 2003) e Hamilton (2000a; 2000b), entre outros estudiosos que tratam sobre o tema. A estrutura do artigo configura-se em duas seções conceituais distintas: na primeira delas, registramos a ancoragem teórica; na segunda, particularizamos o processo de geração de dados e, posteriormente, procedemos à análise, seguida da seção de considerações finais.

## 2 LETRAMENTO E INSERÇÃO CULTURAL

Historicamente, considera-se que a inserção no mundo da escrita é responsabilidade da instituição escolar. Sob esse entendimento, cabe ao processo de escolarização a tarefa de fomentar a aprendizagem e o uso efetivo da língua escrita (SOARES, 2003). A partir dos anos 1980, no entanto, sobretudo com o advento dos estudos sobre *letramento*, surgem algumas proposições teóricas referentes à língua escrita, tais como os modelos *autônomo* e *ideológico de letramento* (STREET, 1984) e *eventos e práticas de letramento* (HEATH, 1982; BARTON, 1994; STREET, 1984; 1988), conceitos esses fundamentais, sob vários aspectos, para a compreensão da natureza da escrita em uma perspectiva mais ampla, que não exclusiva ao *letramento escolar*.

Assim, hoje, *letramento* consiste em um conceito multifacetado que traz subjacente diversos redimensionamentos acerca de seu significado, uma vez que é tomado tanto sob a perspectiva da imanência do sistema quanto voltado para as relações sociais que medeia. De acordo com Kleiman (1995, p.19), “[...] podemos definir hoje *letramento* como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” No entendimento de Tinoco (2008), compreender o letramento sob a perspectiva da imanência consiste em considerá-lo vinculado à alfabetização e, conseqüentemente, em nossa compreensão, suscita categorizações de indivíduos por níveis de erudição. Esse ponto de vista traz inúmeras implicações como, por exemplo, o imbricamento entre *escolaridade* e *letramento*, especialmente em estudos que se referem a *níveis* ou *graus* de letramento. Pesquisadores que adotam essa concepção classificam e equiparam esses termos a *níveis* ou *graus* de escolaridade. Para Tinoco (2008), classificar o fenômeno do *letramento* em *níveis* ou *graus* consiste em valorizar as práticas de *letramento escolar* e as práticas das instituições de prestígio, a exemplo das Igrejas, das universidades, dos organismos governamentais. No entendimento da autora, compreender *letramento* como um conceito que envolve diferentes práticas sociais, fundadas em atividades de leitura e escrita desenvolvidas em diferentes domínios, implica questionar o uso de expressões, tais como *níveis* ou *graus* de letramento. Por meio desses termos, no entendimento da autora, circunscrevemos o conceito de *letramento* à esfera escolar. De acordo com Oliveira (2008, p.114)

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

Admitir as distinções e não a padronização das práticas de letramento leva-nos a considerar que diferentes grupos sociais apresentam orientações distintas de letramento. De acordo com Tinoco (2008, p.73), “[...] em uma mesma comunidade, pode haver diferentes formas de ler e escrever dentro das mesmas práticas, o que implica perceber que a diversidade é a regra e a padronização é a exceção”. Sob essa perspectiva, os *múltiplos letramentos* ou tipos diferentes de *letramento* (BARTON, 1994; ROJO, 2009; OLIVEIRA, 2009) conferem a cada cultura maneiras distintas de conceber a língua escrita, repercutindo nas relações sociais. Sob essa perspectiva, a língua escrita é parte da configuração cultural dos diferentes grupos sociais; as práticas de letramento diferenciam-se nas diferentes comunidades, evidenciando-se/repercutindo no modo como os indivíduos concebem os eventos de letramento característicos de sua cultura.

Definindo tal concepção como base, este estudo compreende que indivíduos inseridos em sociedades grafocêntricas são *letrados*. Kleiman (1995, p.19) escreve: “[...] podemos definir hoje *letramento* como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Já Rojo (2009) assinala que o fenômeno do *letramento* implica os usos e as práticas sociais da escrita, em contextos valorizados ou não-valorizados, nas mais variadas esferas, tais como família, escola, Igreja, mídias, uma vez que as *práticas de letramento* são situadas socioculturalmente (BARTON, HAMILTON, IVANIC, 2000).

O conceito de *letramento*, sob esse ponto de vista, passa a ser designado no plural. Hamilton (2000b) propõe, em seus estudos, os *letramentos dominantes* e os *letramentos locais* ou *vernaculares*. No entendimento da autora, os *letramentos dominantes* estão vinculados a espaços formais nos quais estão previstos agentes como padres, professores, especialistas, dentre outros. Na medida em que esses letramentos são agrupados, tendem a contar com elevado valor cultural. Já, no que se refere aos *letramentos vernaculares*, Hamilton (2000b) considera que são aqueles que não são regulamentados ou sistematizados por regras e procedimentos formais de instituições sociais, mas se originam na vida cotidiana, podendo, dessa forma, serem ativamente reprovados e contrastados com os *letramentos dominantes*.

Essa discussão remete a Street (1984; 2003) e seus pressupostos acerca da língua escrita, tais como o *modelo autônomo* e *ideológico de letramento*; o autor posiciona-se em favor deste último. No *modelo autônomo*, a escrita seria tomada apenas na perspectiva da imanência, fora de quaisquer contextos de uso. Sob essa ótica, as funções da linguagem seriam afetadas pelo domínio da escrita, principalmente no que concerne às funções lógicas, visto que a escrita seria, nessa concepção, única possibilidade de habilitar os indivíduos no desenvolvimento de abstrações, o que não se processaria da mesma maneira por meio da oralidade. Desse modo, a escrita seria regida pela racionalidade e pela lógica inerente ao sistema, distinguindo-se da oralidade, que seria regida pelas relações interpessoais da linguagem. Street (2003, p.4) escreve que, nessa concepção, “[...] a questão do letramento é com frequência representada como sendo simplesmente técnica: as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém-adquirido letramento.”

De acordo com Street (1984), esse modelo foi instaurado em decorrência de propósitos políticos específicos. Sob essa perspectiva, o fenômeno do *letramento* seria tomado

como *confirmador* da teoria da grande divisa entre “povos lógicos” e “povos pré-lógicos”. Nesse modelo, há uma dicotomização entre processos mentais provenientes da oralidade e da escrita; os processos mentais orais se caracterizariam por terem maior simplicidade, estando voltados para exterioridade e subjetividade, ao passo que os processos mentais característicos da escrita seriam mais complexos e inovadores.

Para o autor, evidências antropológicas sugerem que há pensamento científico e não-científico em todas as sociedades e entre todos os indivíduos. Segundo Street (1984), no discurso dos adeptos do *modelo autônomo* de letramento, a divisão entre letrados e não-letrados seria apenas uma divisão entre tecnologias e não hierarquização entre culturas, uma vez que a natureza técnica e neutra desse modelo os absolveria desse equívoco. No entendimento de Street (1984), no entanto, a ideia de superioridade intelectual está subjacente a essa concepção.

Street (1984; 2003), que se mostra contrário a esse modelo, compreende que o *letramento* deve ser definido em termos de práticas sociais concretas, em que o contexto é determinante na maneira como os indivíduos lidam com a escrita. Desse modo, essa vertente pressupõe o *letramento* tomado como uma prática social e não apenas como produto técnico e neutro. Conforme o autor, o fenômeno do *letramento* deve ser visto na perspectiva do uso e não da tecnologia, dado que a escrita é utilizada de maneira diferente entre as culturas, cada qual dessas duas modalidades da língua com suas finalidades específicas.

Barton (1994), ao discutir o conceito de letramento, propõe dois componentes do fenômeno, os *eventos* e as *práticas de letramento*. Ancorado em estudos anteriores de Shirley Heath (1982) e Brian Street (1984; 1988), o autor entende que os *eventos de letramento* seriam as atividades humanas em que a escrita está presente, enquanto as *práticas de letramento* seriam as maneiras pelas quais cada cultura utiliza o letramento, práticas nas quais os indivíduos se baseiam quando participam de um *evento de letramento*. Já no entendimento de Hamilton (2000a), os *eventos de letramento* são a ponta do *iceberg* de onde podemos inferir as *práticas de letramento* dos sujeitos envolvidos. Para a autora, os *eventos* são atividades locais, enquanto as *práticas* suscitam padrões mais globais.

Segundo Barton (1994), a escrita desempenha funções distintas na vida diária dos indivíduos, constituindo *eventos de letramento* de todo tipo, fenômeno esse caracterizado pelas ações em que a leitura e a escrita fazem parte. Alguns *eventos de letramento* abrangem atividades diárias que abarcam a escrita como, por exemplo, a discussão de uma reportagem de jornal por um grupo de amigos, ou mesmo um ato de contar histórias para uma criança, fazendo remissão à obra escrita.

As *práticas de letramento*, por sua vez, correspondem à maneira pela qual as culturas realizam tal contação de histórias, sempre ancoradas em obras escritas, discussão de reportagens de jornais, produção de listas de compras etc. De acordo com Barton (1994), o estudo de diferentes práticas manifestadas pelos grupos sociais favorece a compreensão das várias formas de letramento. Um *letramento*, assim, é uma estável, coerente e identificável configuração de práticas tais como *letramento legal* ou o letramento específico de lugares de trabalho.

Ao que parece, a escola, em tese, tende a não oferecer espaço para a multiplicidade das práticas sociais mediadas pela língua escrita nos diferentes entornos socioculturais, uma vez que tradicionalmente se ocupa de conteúdos dados a *priori*, o que implica favorecimento de crianças provenientes de grupos majoritários altamente escolarizados. Em nosso entendimento, crianças oriundas de grupos sociais em que prevalecem menores índices de escolarização acabam, muitas vezes, afastando-se da escola, como decorrência da falta de convergência entre as experiências com a língua escrita desses indivíduos e a forma como a escrita circula na escola. Sob essa perspectiva, crianças oriundas de entornos sociais nos quais há familiarização com a escrita mostram-se mais propensas ao sucesso escolar<sup>1</sup> escolar, uma vez que a participação nos mais variados eventos de letramento facilita a tais crianças apropriarem-se da língua escrita como uma prática naturalizada. Por outro lado, crianças envolvidas em ambientes de baixo grafocentrismo tendem a evidenciar dificuldades no que respeita ao domínio da escrita nos parâmetros em que se dá o uso escolar.

Acerca disso, vale referenciar Heath (1982), etnógrafa que realizou um estudo com crianças das comunidades estadunidenses de Maintown, Roadville e Trackton, relacionando práticas de letramento do cotidiano dessas crianças e as convergências ou não dessas práticas com o uso da escrita na escola. O foco de pesquisa foi a contação de histórias a que os pais procedem ou não na hora em que os filhos vão dormir. Os resultados da análise de Heath (1982) sugerem que os usos sociais da escrita na comunidade de Maintown são muito semelhantes ao que acontece na escola. Nas comunidades de Roadville e Trackton, no entanto, esses usos são bem distintos, o que garante às crianças da comunidade de Maintown maiores probabilidades de sucesso do que às crianças pertencentes às outras comunidades. No entendimento de Heath (1982), a falta de compatibilidade entre práticas de letramento da família e escola tendem a potencializar o chamado “fracasso escolar”.

Outro estudo que merece referência neste artigo é a pesquisa empreendida por Lahire (2008[1995]), autor que descreve as implicações do capital cultural<sup>2</sup> na apropriação da língua escrita por parte das crianças. De acordo com Lahire (1995[2008] p. 20, grifos do autor):

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

O autor assinala que apenas a presença de tal capital no ambiente familiar não consiste em uma condição necessária para que a criança obtenha sucesso na escola. Desse modo, parece legítimo advogar que as relações intersubjetivas entre crianças e familiares

---

<sup>1</sup> *Sucesso* é entendido, para as finalidades deste estudo – cujo foco não é esta questão especificamente –, como compatibilidade com os critérios de avaliação escolar, o que significa obtenção de médias matemáticas que permitam a aprovação ao final do ano.

<sup>2</sup> Por *capital cultural*, com base em Lahire (1995[2008]) que, por sua vez, remete à obra de Bourdieu e Passeron (1975), entendemos o conjunto de valores, disposições e estratégias provenientes da ambientação familiar e escolar frente ao reconhecimento das práticas educativas.

facultam a tais crianças maiores possibilidades de apropriação da língua escrita como instrumento de interação. Isso implica afirmar que não basta à criança estar inserida em um ambiente no qual há *capital cultural*, uma vez que a transmissão desse capital é fundamental na potencialização da apropriação de conhecimentos.

Acerca disso, Gee (2004) chama a atenção ao propor a ruptura da dicotomia existente entre *processos naturais* e *processos de instrução* com respeito à língua escrita. Para o autor, a escrita precisa ser vista como um processo cultural, uma vez que não é como a fala, uma propriedade da espécie, tampouco produto da artificialidade do ensino tal qual se dá com a apropriação de conhecimentos enciclopédicos. Gee (2004) advoga em favor da hipótese de que o processo respectivo à leitura é um *processo cultural*, que se constrói nos meandros da cultura humana. Crianças que aprendem leitura como um *processo cultural* tendem a ter mais sucesso no percurso de escolarização, ao passo que crianças que aprendem a ler como *processo instrucional* na escola parecem ficar em desvantagem.

Nessa discussão, vale referenciar Mendes (2009) e a proposta de microcultura grafocêntrica eliciada em seus estudos. Cerutti-Rizzatti (2009, p.3), sobre esse conceito, escreve: “[...] as configurações do entorno familiar e escolar de que toma parte a criança são substantivamente relevantes na apropriação de informações sobre a escrita”. Para a autora, é legítimo afirmar que crianças, inseridas em contextos nos quais incidem variados eventos de letramento, tendem a potencializar o desenvolvimento da aprendizagem a respeito das funções sociais subjacentes à escrita e das configurações dessa mesma escrita no que tange a tais funções.

Rojó (2009, p.106-107) compreende que a escola atualmente é

[...] um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Desse modo, cabe a pergunta: A escola deve continuar mantendo esse padrão de língua abstrato e imanente comum a todas as comunidades, visto que essas mesmas comunidades tendem a apresentar práticas distintas de letramento? A resposta a tal questão corre o risco de ser concebida como *relativismo*, possivelmente evocando discussões sobre *determinismo*. No entendimento de Street (2003), as implicações envolvidas nas abordagens dos estudos do letramento apontam problemas em relação a essas mesmas abordagens, uma vez que, no entendimento de Street (2003, p.9)

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

As considerações acerca dos usos sociais da escrita até aqui alinhavadas, motivaram-nos a realizar este estudo, no qual buscamos descrever o grafocentrismo em uma microcultura específica, assim como o capital axiológico em ambientações em que estão inseridas crianças em fase de escolarização inicial em uma localidade de desprivilegiamento socioeconômico do município de Florianópolis/SC.

### 3 PARTICULARIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que constitui este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa dada a intenção de gerar os dados de forma rigorosa e sistematicamente conduzida, entretanto, de maneira flexível e contextualizada. Sob esse entendimento, os pesquisadores devem tomar decisões sensíveis aos contextos de mudança e situações nos quais a pesquisa ocorre. De acordo com Neves (1996, p.1), a pesquisa qualitativa

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

Nosso objetivo, neste estudo, foi descrever, a partir das teorizações sobre *letramento*, o grafocentrismo na *microcultura* e o *capital axiológico*<sup>3</sup> dos entornos em que se inserem crianças em fase de escolarização em um bairro de desprivilegiamento socioeconômico em Florianópolis/SC. Entendemos por *microcultura*, para as finalidades deste estudo, o entorno sociocultural em que vive a criança, compreendendo a esfera familiar, escolar, comunitária e confessional, o que remete a estudos de Erickson (1989).

Com base em tais considerações, a pesquisa atendeu às seguintes questões de pesquisa: *Como se configura a microcultura (família, escola, igreja, vizinhança) – mais grafocêntrica ou menos grafocêntrica – em que vivem crianças de 1º a 5º ano de uma comunidade de desprivilegiamento econômico no município de Florianópolis? Como se delineia o capital axiológico no que respeita ao domínio da língua escrita por parte dessas crianças? Que eventos de letramento se mostram mais recorrentes nessa microcultura? Como é o desempenho em tarefas básicas de uso da escrita?* A interação foi feita de modo a apreender as finalidades para as quais a escrita é usada no dia-a-dia da família, o capital cultural de que as famílias dispõem, as impressões sobre o processo de escolarização dos filhos e observar as habilidades de leitura e escrita das crianças participantes da pesquisa.

O processo de geração de dados implicou o uso de instrumentos da pesquisa qualitativa, tais como análise de artefatos presentes em eventos de letramento, *documentação e registro de dados visuais*, juntamente com *entrevistas*. Essas entrevistas, no entanto, são apenas diretrizes para a interação com os participantes de pesquisa e não focos classificatórios fechados. Baseado em teorizações de Hamilton (2000a), acerca das *práticas e eventos de letramento*, o processo que envolveu esses instrumentos teve como

<sup>3</sup> Por *capital axiológico*, conceito por nós cunhado com base no conceito de *capital cultural* de Bordieu e Passeron (1975), entendemos o conjunto de valores que caracteriza a formação cultural de um indivíduo – nesse caso específico, em se tratando da valoração atribuída à língua escrita.

foco os elementos visíveis nos eventos de letramento, tais como *participantes*, *ambientes*, *artefatos* e *atividades*. Os constituintes não-visíveis das práticas de letramento, tais como *participantes ocultos*, *domínio*, *recursos* e *rotinas* constituíram objeto de atenção na vivência com o grupo ao longo do tempo de pesquisa.

Hamilton (2000a) assinala que *participantes* correspondem a pessoas que interagem com materiais escritos. Desse modo, focalizamos como os participantes de pesquisa se apropriam da língua escrita e em que circunstâncias físicas imediatas o fazem, ou seja, em que *ambiente* essa interação acontece. Observamos os *artefatos* pelos quais é desenvolvido o processo de interação, ou seja, que tipo de material é utilizado nesse processo, além das *atividades* que consistem em ações realizadas pelos participantes no evento de letramento, como, por exemplo, ler jornais, ler placas indicativas ou rótulos de alimento, dentre outros.

Já os *participantes ocultos*, segundo Hamilton (2000a, p.17), correspondem a outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas na regulação de textos escritos; o *domínio* diz respeito às práticas nas quais o evento acontece, o que implica levar em conta os sentidos e os propósitos sociais; os *recursos* são os aspectos trazidos para as práticas de letramento como compreensões, modos de pensar, sentimentos e as *rotinas* consistem em regras de apropriação, ou seja, quem pode ou não engajar-se em atividades particulares.

Na situação de pesquisa por nós explorada, os *participantes*, que podem ser vistos interagindo com textos escritos, são, tal qual compreende Hamilton (2000a), sempre sujeitos historicamente situados, nesse caso, as crianças e seus familiares. Segundo a autora, pode ser problemático decidir, exatamente, quem está envolvido no evento de letramento. No caso específico desta pesquisa, como não *assistimos* aos eventos acontecendo, mas os recuperamos pelas narrativas dos envolvidos, esse nível de dificuldades, em se tratando da identificação, não nos pareceu tão efetivo, dado o fato de que os relatos reputavam quem eram os participantes.

A realização desse estudo envolveu quinze famílias moradoras do município de Florianópolis/SC. A seleção dos participantes de pesquisa foi realizada a partir de alguns critérios específicos, tais como, ter filhos de seriação de 1º a 5º ano na escola pública local, residir na comunidade em que a escola está inserida e aceitar nos receber no ambiente familiar para uma interação mais prolongada. Faziam parte dessas famílias 25 crianças, todas alunas da escola local, dentre as quais, sete estavam no 2º ano, oito, no 3º ano; seis, no 4º ano e quatro, no 5º ano do Ensino Fundamental.

Os *cuidadores*<sup>4</sup> das crianças, em sua maioria, ocupam-se de ofícios de menor remuneração, dentre os quais, sete realizam trabalhos relacionados a faxinas para terceiros; quatro, dentre os cuidadores, no momento da pesquisa, estavam desempregados – dois deles há mais de um ano; dois eram aposentados – duas avós; um dos quinze era cobrador de ônibus e o último deles era pedreiro. Quanto à escolarização dos *cuidadores*, cinco haviam concluído o ensino fundamental; nove eram completamente analfabetos e um informou ter estudado até a 4ª série. Importante ressaltar que se

---

<sup>4</sup> Optamos pela expressão *cuidadores*, objetivando deixar clara nossa busca por interagir com o(s) membro(s) da família que de fato se ocupa(m) diariamente da criança.

assumiram como *cuidadores* apenas dois homens; os restantes eram mulheres – duas delas, as avós; uma, dentre os quinze, era tia da criança. Solicitamos que o *cuidador* nos recebesse. A decisão ficou por conta da família.

A comunidade consiste em uma povoação nova, formada, em sua maioria, por migrantes de regiões interioranas do Sul, que buscam em Florianópolis melhores condições de vida. Há, no bairro, um pequeno mercado – na verdade, *a venda*, como eles o chamam, à qual algumas famílias recorrem usando a *caderneta*. O estabelecimento tem uma pequena placa indicativa, desbotada, sendo o único comércio no local. Não há sinalizações nas ruas de areia. A escola funciona em instalações provisórias, em rodovia asfaltada que passa ao lado da comunidade. É, na verdade, uma casa de madeira, sem infra-estrutura adequada; há uma placa escondida indicando a escola. A rodovia é muito movimentada e tem placas indicativas ao longo dela. A maioria das crianças não tem autorização dos familiares para andar pela rodovia, dado o fato de não haver calçadas para pedestre, e os carros andarem em alta velocidade; a maioria das crianças transita pela rodovia apenas para chegar à escola.

### 3 UM OLHAR PARA AS CONFIGURAÇÕES SOCIAIS E OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA

Nossa interação deu-se, inicialmente, com os *cuidadores* das crianças. Primeiramente, interpelamo-los acerca do *capital axiológico de escolarização*, ou seja, das impressões sobre o processo de escolarização dos filhos e da valoração atribuída a esse processo. Não encontramos, dentre os *participantes*, grandes preocupações com a escolarização, à exceção de dois cuidadores, uma mãe e uma avó. Eis as respostas enunciadas por essas cuidadoras: C1<sup>5</sup> - “Olha, professora, eu gostaria muito que minha filha estudasse, que fosse alguém na vida. Digo isso pra ela todo dia.” C7, por sua vez, disse - “Estudar é muito importante. Eu cobro dos meus menino, eles têm que ir bem na escola. No ano passado, o J. Rodou. Ah, eu deixei ele de castigo uma semana. Tem que estudar pra ter emprego decente. Chega eu que passo essa penúria toda”. Ainda C1: “A escola ensina a gente a pensar; tem que aprender a ler pra raciocinar.”

Essas falas, envolvendo sentimento frente à escolarização dos filhos, remetem aos constituintes não-visíveis das práticas de letramento mencionados nos estudos de Hamilton (2000a). No entendimento da autora, alguns *recursos* são trazidos para as práticas de letramento e, nesse caso, para as práticas de letramento escolar, tais como, valores não-materiais, modos de pensar, sentimentos, conhecimentos e habilidades. Se esquadrinharmos a fala dessas senhoras, parece certo que os filtros pelos quais tais *cuidadoras* avaliam a escola são o filtro do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) e do *mito do letramento* (GRAFF, 1987) – para o primeiro, o sistema educacional proporcionaria a ampliação da competência intelectual dos indivíduos, em favor do que a escolarização seria uma peça fundamental; já para o segundo, a escola seria um meio para a conquista de melhores condições de vida. Sob esse entendimento, os membros das sociedades letradas têm a possibilidade de desenvolver as funções lógicas, assim

---

<sup>5</sup> A fim de não expormos a identidade real dos cuidadores, optamos por utilizar codificações para identificar tais cuidadores. Desse modo, cada cuidador será referido, neste estudo, por um código, tal como C1, C2, C3, etc..

como apropriar-se das *verdadeiras* funções da linguagem, tanto quanto redimirem-se de condições de vida precárias. Desse modo, a escolarização, nessa concepção, está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo e à redenção social; sob esse entendimento, o desenvolvimento da capacidade de *pensar* e a ascensão social estariam, sob vários aspectos, circunscritos à ação escolar.

Essa incorporação do discurso prototípico no que tange ao papel da escola, vinculado ao *modelo autônomo de letramento* e ao *mito do letramento*, mostra-se divergente, em nosso entendimento, do discurso dos demais *cuidadores* que não demonstraram grandes preocupações com o processo de escolarização dos filhos. Pelo que pudemos apreender no contato que mantivemos com a escola, parece notório o alheamento dessa instituição em relação aos valores da comunidade em que está inserida. Eis implicadas, aqui, *rotinas* mencionadas nos estudos de Hamilton (2000a), uma vez que essa falta de perspectiva traz subjacente alegações acerca dos indivíduos que podem ou não engajar-se em determinadas atividades particulares, e nesse caso, em nosso entendimento, do processo de escolarização.

Verificamos, durante nossa interação com a comunidade, o alto contingente de cuidadores semialfabetizados ou analfabetos, o que remete aos dados no INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional<sup>6</sup> - segundo o qual, no ano de 2009, somente 25% da população entre 15 e 64 anos correspondiam cidadãos plenamente alfabetizados. No que respeita ao *ambiente* (HAMILTON, 2000a), e considerando conclusões do relatório do INAF, ao contrário do que mostra esse indicador<sup>7</sup>, nas casas que visitamos não há bíblias e dicionários. Encontramos alguns materiais escritos, tais como livros didáticos (em quinze famílias), exemplares de um jornal popular local (em três delas), caixas de medicamentos (em doze), revistas velhas (em cinco), cadernetas do minimercado (em seis famílias), cartas (em uma delas), contas de luz (em catorze), volantes de loteria (em cinco) e panfletos de supermercado (em dez famílias).

O discurso de não-valorização do ambiente escolar e, conseqüentemente, dos letramentos institucionais aparece também, pelo que pudemos observar, em respostas enunciadas pelos cuidadores acerca de algumas questões, tais como: se no dia-a-dia, eles costumam ler recados enviados pela escola, caderneta do mercado local, placa indicativa dos ônibus, jornal popular, panfletos de propaganda e, se escrevem lista de compras ou volantes de loterias, entre outros eventos de letramento. Questões dessa natureza remetem tanto aos *artefatos*, ou seja, ao tipo de ferramenta ou acessório utilizado no processo interacional, quanto ao *ambiente*, ou seja, às circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação com materiais escritos se dá (HAMILTON, 2000a). Vale ressaltar, aqui, no entanto, que, no entendimento de Hamilton (2000a), a descrição física nem sempre é clara o suficiente para traçar um panorama completo do local onde o evento está ocorrendo, embora o domínio de atividade possa ser bastante óbvio. Para a autora, algumas vezes o ambiente físico pode ser doméstico, enquanto o domínio da

---

<sup>6</sup> Dados do INAF coletados em 2009, com amostras nacionais de duas mil pessoas, demonstram que, dentre os entrevistados, 7% encontram-se em nível de analfabetismo, 21% em nível de alfabetismo rudimentar, 47% em nível básico de alfabetismo e somente 25% em nível pleno de alfabetismo. ([www.ipm.org.br](http://www.ipm.org.br))

<sup>7</sup> Segundo dados do INAF (2001), nas casas onde foi realizada a pesquisa observou-se a prevalência de livros didáticos, bíblias e dicionários.

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

Importa enfatizar que não foram mencionados pelos participantes eventos típicos de organizações formais. Os participantes de pesquisa responderam que os eventos de letramento mencionados por nós fazem parte, em algumas ocasiões, de seu cotidiano. Importa ressaltar que alguns desses materiais escritos estão associados aos *letramentos vernaculares*, aos quais Hamilton (2000b) faz remissão. A autora assinala, no entanto, que muitos indivíduos tendem a hierarquizar alguns tipos de leitura e escrita provenientes de organizações formais em detrimento de outros utilizados na vida cotidiana. Esse fenômeno, porém, não foi observado nas respostas enunciadas por nossos informantes, possivelmente em razão de não manterem convivência estreita com indivíduos de elevada escolarização, o que possibilitaria a esses sujeitos contato com mais diversos eventos de letramento.

Em se tratando dessas relações, vale aqui referenciar o estudo de Euzébio (2009), no qual a autora buscou identificar quais *eventos e práticas de letramento* ocupam lugar na rotina, assim como o significado da língua escrita na vida de três mulheres da terceira idade moradoras do município de Garopaba/SC. Os resultados da pesquisa sugerem que o entorno familiar tende a ser determinante na maneira pela qual as informantes concebem os *eventos de letramento*, tanto quanto evidenciam a força de concepções de *modelo autônomo* entranhadas nas relações sociais. De acordo com a autora, uma das participantes, referida no estudo como S1, parece menos permeada pelo discurso do *modelo autônomo*, possivelmente em razão de não manter convivência estreita com familiares de elevada escolarização, ao passo que as participantes, referidas por Euzébio (2009) como S2 e S3, possivelmente por manterem contato com familiares de grupos escolarizados, claramente evidenciam a permeabilidade ao discurso do *modelo autônomo*. A autora concluiu, com base nas respostas enunciadas, que as vivências de S1 com a língua escrita parecem distintas das vivências de S2 e S3; ainda que compartilhem um mesmo espaço social. A ambientação familiar dessas senhoras parece contribuir na distinção de suas concepções sobre os usos da escrita.

Dentre todos os cuidadores envolvidos no presente estudo, não parecia haver *capital cultural* de escolarização para socialização com as crianças; eis algumas falas sinalizadoras dessa condição: C5 – “Abandonei a escola porque precisava trabalhar, e a escola não me ajudava muito. Rodei três vezes seguidas.”; C9 – “Para a mim, a escola não teve serventia”; C14 – “Escola? Ah, minha filha, escola é pra gente rica.” Ao que parece, nessa comunidade, há profundas relações entre *capital cultural* que herdamos na microcultura e a forma como lidamos com a escrita; a ação escolar parece incidir pouco sobre essas relações. Conseqüentemente, em nosso entendimento, as respostas dos cuidadores não estão ancoradas em discursos prototípicos provenientes de instituições de prestígio, organizações formais, ou seja, associados aos *letramentos dominantes* mencionados nos estudos de Hamilton (2000b). Os eventos de letramento que ocupam lugar na comunidade revelam a inexistência de algum tipo de impacto decorrente do fato de haver uma escola em tal comunidade. Do mesmo modo, pudemos depreender que não há uma demanda mais efetiva de domínio da escrita e que, possivelmente, essa ausência gere uma falta de expectativas no que diz respeito ao processo de escolarização, o que remete ao *domínio* de práticas dentro das quais o evento acontece,

levando em conta a consideração de seu sentido e propósitos sociais (HAMILTON, 2000a).

Outra questão que merece um olhar cuidadoso em se tratando de nosso foco diz respeito às *atividades*, ou seja, às ações realizadas pelas crianças em eventos de letramento (HAMILTON, 2000a). Solicitamos às crianças, durante a visita, para que lessem um bilhete simples com o seguinte conteúdo: *Avisamos aos pais que amanhã, dia de reunião de professores, não haverá aula. A direção.* Solicitamos, ainda, que, por escrito, listassem para nós, suas atividades em um dia comum. Cientes da artificialidade desses usos da escrita nessas circunstâncias, nosso objetivo foi, em caráter complementar ao objetivo de pesquisa, observar a familiaridade das crianças com os atos de ler e escrever.

Constatamos que sete crianças inseridas no 2º ano leram o bilhete e nenhuma delas conseguiu escrever a lista, informando-nos não saberem escrever; já, entre oito participantes do 1º ano, uma leu com segurança, quatro com titubeios<sup>8</sup>, três não conseguiram ler; uma escreveu com segurança, três de modo ilegível, quatro não conseguiram escrever; dentre seis crianças do 4º ano, por sua vez, duas leram com segurança, três com titubeios, uma não conseguiu ler; duas escreveram com segurança, duas com titubeios, duas não conseguiram escrever e, por fim, dentre quatro do 5º ano, três leram com segurança, uma não conseguiu ler; três escreveram com segurança, uma não conseguiu escrever. Por meio desses dados, parece evidente que o desempenho das crianças em tarefas simples de leitura de um bilhete e de redação de uma lista de atividades mostra sua dificuldade no domínio da língua escrita, sugerindo não-familiaridade com esses processos, o que parece se confirmar pelo baixo grafocentrismo do entorno da microcultura em que se inserem.

Os estudos de Gee (2004), talvez, nos autorizem a argumentar que essa configuração microcultural tende a não possibilitar o aprendizado da leitura tomada como *processo cultural*. Os processos culturais implicam naturalização por meio da vivência em contextos de sentido e não apenas por meio da escolarização formal; sob esse entendimento, a leitura é um *processo cultural*. A criança é sensível aos *ecos* da microcultura – família, igreja, vizinhança e escola. A instituição escolar é apenas um dos componentes dessa microcultura e, possivelmente, o que menos se identifica com o capital cultural que circula nesse microespaço, em se tratando de entornos socioeconomicamente despossuídos. O conceito de *letramento* e as implicações dele derivadas exigem da escola sensibilidade à configuração da microcultura em que se insere a criança, a despeito da configuração uniforme da *macrocultura grafocêntrica* em que se situa o homem moderno e que tende a ser o padrão da escola – o modelo autônomo de letramento.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, focado nos estudos do letramento, buscou descrever a microcultura grafocêntrica de entornos despossuídos socioeconomicamente, num bairro da cidade de

---

<sup>8</sup> Entendemos por titubeios, aqui, as dificuldades encontradas pelas crianças em tarefas de leitura e escrita no que respeita à decodificação/codificação e construção de sentidos.

Florianópolis/SC. A pesquisa, realizada com famílias cujas crianças estão em processo de escolarização, nos permite concluir que os eventos de letramento, que tomam lugar na comunidade, são pouco influenciados pela escola. As repostas sugerem que o modo como as crianças lidam com a escrita tem estreita relação com o capital axiológico sobre essa modalidade da língua, adquirido na microcultura, nesse caso, de baixo grafocentrismo. A língua escrita, pelo que pudemos observar, não se presta a um uso recorrente na realidade da comunidade, o que repercute nas dificuldades apresentadas pelas crianças no que diz respeito ao domínio na leitura e da escrita.

O conceito de *letramento* e as implicações dele derivadas requerem da escola sensibilidade à configuração da microcultura em que os sujeitos estão inseridos, a fim de desconstruir o padrão de excelência cultivado na macrocultura grafocêntrica, padrão este ligado à promoção social do indivíduo, ideia conservada pelo *modelo autônomo de letramento* e, ao que parece, mais próxima da realidade tal qual se estabelece hoje. Cabe à escola ressignificar as *práticas de letramento* nesses ambientes? Parece ser esse o seu papel, mas, para tanto, precisa ser sensível a tais *práticas*, de modo a promover uma ação que, dialeticamente, repercute em favor da ampliação dos usos sociais da escrita nesses ambientes.

## REFERÊNCIAS

BARTON, David. **Literacy** - an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

\_\_\_\_\_; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Sociocognição e língua escrita**: uma discussão sobre implicações das fronteiras do conceito de letramento. 2009 (mimeo).

EUZÉBIO, Michelle Donizeth. **Língua escrita e cultura**: um olhar sobre *práticas e eventos de letramento* no dia-a-dia de mulheres na terceira idade. 2009. (Mimeo)

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: WITTRUCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, II**: metodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

GEE, P.J. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004.

GRAFF, Harvey J.. **The labyrinths of literacy**. London: The Falmer Press, 1987.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000a.

HAMILTON, Mary. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: Keynes, Milton (Org.) **Working papers of the global colloquium on supporting**

**lifelong learning** [online]. UK: Open University, 2000b. [http://www.open.ac.uk/lifelong-learning].

KLEIMAN, Angela. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 2008[1995].

MENDES, A. **Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos**. Tese de Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa** – características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, Vol.1, n.3, 2º Semestre/1996.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008, p.93-118.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e letramento. **Anais do V simpósio internacional de estudos de gêneros textuais**. Caxias do Sul/RS, agosto de 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

\_\_\_\_\_. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.) **The written world**: studies in literacy thought and action. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

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

TINOCO, Glicia Azevedo. Mundos de letramento de professores em formação no agreste norte-riograndense. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008, p.63-92.

Internet:

[www.ipm.org.br](http://www.ipm.org.br)