

LETRAMENTO EM DIFERENTES INSTÂNCIAS SOCIALIZADORAS: UM ESTUDO DE CASO

LITERACY IN DIFFERENT SOCIALIZING INSTANCES: A CASE STUDY

LITERACIA EN DISTINTAS INSTANCIAS SOCIALIZADORAS: UN ESTUDIO DE CASO

Andréa Tereza Brito Ferreira¹

Ana Maria de Oliveira Galvão²

Código DOI

Resumo

O artigo objetiva analisar, em diferentes momentos da trajetória de formação de uma professora dos anos iniciais, de que modo instâncias socializadoras distintas, marcadas pela presença (ou ausência) de eventos de letramento, em suas relações com outras dimensões sociais, atuaram como condições favoráveis à sua atuação profissional. Com base na pesquisa qualitativa, privilegiamos a metodologia do estudo de caso, realizando a análise de narrativas, legislação, documentos pessoais e institucionais. Nos resultados, identificamos que a família, o rádio, a escola e o trabalho, graças à ação de sujeitos mediadores e ao papel ocupado pela palavra escrita, favoreceram a construção de uma trajetória escolar longeva e bem-sucedida. Constatamos ainda que, durante o seu processo de escolarização, houve uma ampliação do acesso à educação por meio de políticas públicas e foram desenvolvidos programas sociais e educacionais, fundamentais para os deslocamentos em seu processo de formação.

Palavras-chave: Letramento. Trajetória. Políticas públicas.

Abstract

This article aims to analyze, at different moments in the training trajectory of a teacher in the early years, how different socializing instances, marked by the presence (or absence) of literacy events, in their relationships with other social dimensions, acted favorably to their professional performance. Based on qualitative research, we privilege the case study methodology, carrying out the analysis of narratives, legislation, personal and institutional documents. In the results, we identified that the family, the radio, the school and the work, thanks to the action of mediating subjects and the role played by the written word, favored the construction of a long-lasting and successful school trajectory. We also found that, during their schooling process, there was an increase in access to education through public policies and social and educational programs were developed, which were essential for the displacements in their training process.

Keywords: Literacy. Trajectory. Public Policy.

¹ Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Email: andreatbrito@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8429-2011>.

² Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Email: anamariadeogalvao@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9063-8267>.

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar, en diferentes momentos de la trayectoria formativa de una maestra de los primeros años, cómo distintas instancias socializadoras, marcadas por la presencia (o ausencia) de eventos de literacia, en sus relaciones con otras dimensiones sociales, actuaron como condiciones favorables a su desempeño profesional. A partir de una investigación cualitativa, privilegiamos la metodología del estudio de caso, realizando el análisis de narrativas, legislación, documentos personales e institucionales. En los resultados, identificamos que la familia, la radio, la escuela y el trabajo, gracias a la acción de los sujetos mediadores y al papel desempeñado por la palabra escrita, favorecieron la construcción de una trayectoria escolar duradera y exitosa. También encontramos que, durante su proceso de escolarización, hubo un aumento en el acceso a la educación a través de políticas públicas y se desarrollaron programas sociales y educativos, fundamentales para los desplazamientos en su proceso de formación.

Palabras clave: Literacia. Trayectoria. Políticas públicas.

Introdução

Nas últimas décadas, os estudos sobre letramento, no caso brasileiro, e literacia, no contexto português, têm crescido substancialmente.³ As pesquisas que associam, de modo geral, essas expressões às práticas sociais da leitura e da escrita têm sido realizadas em diferentes áreas do conhecimento e objetivam compreender as “múltiplas facetas” do fenômeno (Soares, 2004). Nessa direção, os usos da leitura e da escrita são investigados por perspectivas históricas, antropológicas, sociológicas, psicológicas/psicolinguísticas, sociolinguísticas, linguísticas, discursivas, textuais, literárias, educacionais/pedagógicas e políticas (Soares, 1995). Frequentemente, esses trabalhos se interrelacionam com outras tradições disciplinares e epistemológicas, como os estudos sobre cultura escrita e alfabetização (Graff, 2016; Castillo Gómez, 2021).

Observa-se, ainda, uma crescente ampliação do uso do termo *letramento*, que busca expressar outros fenômenos contemporâneos que ultrapassam a leitura e a escrita em sua forma convencional: emergem, assim, estudos sobre letramento científico, em saúde, racial, digital ou literário, o que pode promover uma certa dispersão no uso do termo.⁴ No entanto, mesmo com essa ampliação e diversificação,

³ Para uma história da “(re)invenção” desses termos a partir dos anos 1980, ver Soares (1998; 2004).

⁴ De acordo com Frade et al. (2024), em estudo recente sobre a rede semântica em torno do termo *letramento*, alguns termos visam demarcar contextos, grupos e sujeitos, bem como a natureza do letramento. Outros especificam linguagens, não necessariamente registradas pelo alfabeto, mostrando a força do termo. A existência de metáforas dispersa os termos e leva, por conseguinte, a uma conceituação menos precisa do letramento.

quando nos detemos sobre os estudos na área de Educação que mobilizam o conceito em sua acepção original, constatamos que as pesquisas se debruçam, predominantemente, sobre contextos escolares (Araújo *et al.*, 2024; Kochhann; Alves, 2024). Trata-se de uma opção previsível, na medida em que escola se configura, na contemporaneidade, como o seu principal agente.⁵ Essa espécie de “escolacentrismo” traz, pelo menos, dois riscos que podem contribuir para um reducionismo e uma banalização do termo: 1) não relacionar os usos da leitura e da escrita na escola com aqueles que ocorrem em outras esferas sociais; 2) não privilegiar o estudo de trajetórias de formação/educação de indivíduos e/ou grupos específicos em diferentes instâncias, tomadas em concomitância. Esses dois riscos impedem, muitas vezes, que o fenômeno seja compreendido, de maneira verticalizada, em sua complexidade e multidimensionalidade. Também podem levar à compreensão de que o letramento é uma variável independente (Graff, 1994), baseando-se em um modelo explicativo que Street (1984) denominou, ainda nos anos 1980, de “autônomo”. A noção de “letramento ideológico”, por sua vez, impõe a exigência de compreender os usos da leitura e da escrita em interrelação com outras esferas da sociedade, como a economia e a política.

Neste artigo, partimos do conceito de Soares (2004, p. 14), que define letramento como o “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema [o sistema convencional de escrita] em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”. Outra noção que também será mobilizada é a de evento de letramento, considerado como qualquer situação em que o texto escrito faz parte, como elemento significativo, das interações entre os participantes (Heath, 1983).

No contexto dessas discussões, a pesquisa que deu origem a este artigo teve como objetivo analisar, em diferentes momentos da trajetória de formação de uma professora, de que modo instâncias socializadoras distintas, marcadas pela presença (ou ausência) de eventos de letramento, em suas relações com outras dimensões sociais, particularmente com as políticas públicas, atuaram como condições para que fosse construído um percurso favorável à sua atuação profissional. Buscamos, assim, evidenciar, mesmo quando estudamos percursos individuais, como o fenômeno do letramento somente pode ser

⁵ Baseamo-nos, neste artigo, na expressão *sponsors of literacy*, cunhada por Brandt (2001), para nos referirmos a qualquer agente.

compreendido em sua multidimensionalidade e como, mesmo na contemporaneidade, não é possível entender o papel da escola sem incorporar outras instâncias em que ele está presente.

Pressupostos teórico-metodológicos

Para alcançar os referidos objetivos, o estudo de caso (Gerring, 2019; Alves-Mazzotti, 2006) foi a opção metodológica escolhida, tendo por unidade de análise a trajetória de uma professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Belo Horizonte, que apresenta elementos muito particulares que auxiliam na compreensão do objetivo proposto.⁶ O estudo de caso é, aqui, compreendido como um posicionamento metodológico e epistemológico, na medida em que não se trata de compreender o caso pelo caso (Fonseca, 1999), mas apreender questões mais amplas por meio do estudo das singularidades do próprio caso. Na expressão de Passeron e Revel (2005), trata-se de “pensar por caso”.

Desse modo, consideramos o “caso” em uma perspectiva holística e, para isso, múltiplas fontes de dados foram mobilizadas. De maneira central, optamos pelo uso da narrativa (Botía, 2002; Finnegan, 2015; Josso, 2004): foram realizadas três sessões presenciais de entrevistas⁷ com Matilda⁸ e uma entrevista com seus pais, uma com sua irmã, uma com seu ex-professor e uma com a Secretaria de Educação do município onde ela morou até o final do Ensino Médio. Foram, ainda, realizadas observações na sede da escola em que Matilda cursou os primeiros anos do Ensino Fundamental, “na roça”⁹ dos seus pais e na própria cidade. Utilizamos, como fontes de pesquisa, fotografias e documentos pessoais, como registros escolares, além de documentos institucionais, legislação e dados secundários relativos a taxas de alfabetização e de escolarização da população do município no período a que a pesquisa se refere. O cruzamento e a mobilização dessa diversidade de fontes levam-nos ao pressuposto, acima explicitado, de que o

⁶ Todos os procedimentos éticos foram observados durante a realização da pesquisa que deu origem a este artigo.

⁷ As entrevistas com Matilda foram realizadas nos dias 18 e 25 de setembro de 2018.

⁸ Segundo Matilda, o pseudônimo foi escolhido em homenagem à protagonista do livro *Sr. Pip*, de Lloyd Jones (2007). O livro narra a história de uma menina que mora em uma ilha tropical do Pacífico que vive em constante luta contra as tentativas de dominação das suas riquezas por outros países. Mesmo com as precariedades da escola e das condições de vida, a protagonista entra em contato, por meio da mediação de um professor, com a leitura de Charles Dickens (*Grandes esperanças*) e passa a se deslocar para a história lida e a observar a sua realidade com outras possibilidades de existência. Como mostraremos, há várias semelhanças entre a personagem e a professora.

⁹ Era como Matilda se referia à terra onde vivia, que fica a 13 km da sede do município.

letramento somente pode ser compreendido quando interrelacionamos diferentes esferas sociais. Buscamos, desse modo, realizar alguns procedimentos da micro-história e sua noção de jogos de escalas (Revel, 1998), em que o indivíduo é permanentemente situado em relação a múltiplos contextos.

Baseamo-nos, ainda, na sociologia à escala individual, particularmente na metáfora, elaborada por Bernard Lahire (2002), do “social em estado dobrado ou desdobrado”. Para Lahire, a análise de trajetórias individuais pode ser um modo de apreensão do social em sua forma incorporada, visto que o indivíduo é, ao mesmo tempo, “um ser relativamente singular e um ser relativamente análogo a muitos outros” (Lahire, 2002, p. 198-199). Para ele, as disposições individuais são constituídas a partir das experiências socializadoras e, portanto, sedimentadas e convertidas em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir (Lahire, 2004, p. 27). Assim como Lahire (2002), buscamos conceber esse indivíduo, por um lado, como um ser inserido em uma esfera social, em uma comunidade ou grupo, que exerce influências sobre as suas atitudes, e, por outro, como um ser “fragmentado”, constituído nas experiências pelas quais tem passado durante a sua trajetória de vida, dos vários papéis que assume decorrentes dos diversos contextos em que se insere, dos conhecimentos que possui, das diferentes posições que ocupa nos múltiplos espaços e tempo onde se situa.

Com base nesses pressupostos, buscamos localizar, no percurso da professora estudada, nas diferentes instâncias em que o letramento se materializou, momentos em que a palavra escrita assumiu um papel importante, pressupondo que esse tipo de vivência se tornou relevante no processo de sua formação profissional.

Os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes instâncias

Família

Matilda, que se autoidentifica como parda, nasceu em 1986, na zona rural de um município situado no Vale do Jequitinhonha,¹⁰ localizado a 614 km de Belo Horizonte. A sua família é composta pelos pais e por quatro filhos. A mãe tinha 54 anos na época da pesquisa, é branca e filha de fazendeiros que eram donos de uma propriedade de terra na zona rural do município, que foi dividida entre os irmãos. Não

¹⁰ Segundo o Censo de 1960, no município de origem da família de Matilda, pertencente ao Alto Jequitinhonha, 78,4% da população não sabia ler nem escrever. Em Minas Gerais, esse índice era de 49,6% (Brasil, 1960).

frequentou a escola quando criança e não foi alfabetizada. Foi dona de casa durante a maior parte da vida, mas, há alguns anos, é merendeira da Secretaria Municipal de Educação. Frequentou a Educação de Jovens e Adultos por pouco tempo, mas não conseguiu aprender a ler; aprendeu apenas a assinar o nome. O pai, negro e com ascendentes que têm fenótipo indígena, tinha 56 anos no momento da pesquisa. A família do pai não era proprietária de terras, mas trabalhava nas fazendas de outras pessoas.

O pai, que trabalhou a maior parte da vida como agricultor, estudou até a antiga 4^a série,¹¹ lê bem, mas não escreve. Quando se casou, trabalhou em carvoarias e os membros da família chegaram a morar em uma delas. Depois, voltaram para as terras da mãe, onde moravam quase todos os seus irmãos, e construíram uma casa de quatro cômodos, sem banheiro, de “pau a pique”, “terra batida”, com telha feita na olaria que existia na própria propriedade. Até aproximadamente 2009, não havia eletricidade nas terras em que moravam. Em relação à água, a mãe afirma que o rio, que passa na propriedade, era a fonte de tudo.¹² Posteriormente, os próprios moradores fizeram a “encanação”. Ainda hoje o sistema permanece muito semelhante: “tem uma outra represa, que todos usam”, e “o encanamento foi feito por meio da associação de moradores lá”.

A história dos pais de Matilda nos faz pensar, como têm mostrado alguns estudos (Silva, 2017; Galvão *et al.*, 2017), que as relações entre pertencimento econômico e alfabetização/escolarização não são, ao longo da história do Brasil – mesmo na história recente –, diretas e mecânicas. Outros fatores, como origem geográfica (urbana/rural), pertencimento de gênero e até mesmo as demandas sociais em torno das habilidades de ler e de escrever, tornam essas conexões muito mais complexas e dinâmicas. Mostra, ainda, o papel das políticas públicas recentes, que possibilitaram a chegada da eletricidade para as populações do campo, assim como a melhoria das condições de moradia.

Os pais tiveram quatro filhos: Matilda, a mais velha, Josiane¹³ e, depois de muitos anos, dois meninos. Josiane, que parece ter em muitos momentos sua história fundida à de Matilda, é graduada em Letras/Inglês e em Pedagogia, cursos realizados a distância em universidades públicas, e é professora na rede privada no município em que nasceu. O irmão do meio, que é gerente de uma madeireira na cidade,

¹¹ Os dados do PNUD/IPEA (1996) revelaram que, até os anos 1990, o nível de alfabetização e escolarização de homens era superior ao das mulheres em Minas Gerais.

¹² A entrevista com a mãe de Matilda foi realizada em 18 de setembro de 2018.

¹³ Pseudônimo dado pelas pesquisadoras, respeitando-se a origem e a carga simbólica do nome verdadeiro.

após o Ensino Médio, cursado em uma escola estadual, fez o Ensino Técnico em Meio Ambiente e frequenta o curso de Administração, a distância, ambos em um instituto federal. O irmão mais novo, por sua vez, cursou o Ensino Médio juntamente com o Técnico em Agropecuária, também em um instituto federal, em regime integral, de internato, e é graduando em Agronomia em uma universidade federal. A longevidade escolar alcançada por Matilda e seus irmãos é uma das mais importantes expressões da trajetória de uma geração de crianças e jovens, moradora do campo, que teve ampliadas as condições de possibilidade para traçarem percursos fundamentalmente distintos daqueles de seus pais. É possível visualizar, na família de Matilda, a importância da expansão da oferta de escolarização, por meio da fundação e ampliação de institutos federais públicos, de nível médio e superior,¹⁴ e de cursos de graduação a distância, também em instituições públicas. Certamente, essas políticas de inclusão têm provocado algum tipo de ascensão profissional de camadas populares, considerando a mudança de posição dos membros da sua família. Além disso, pode-se observar que as mudanças na economia do município – fundada, a partir dos anos 1970, na exploração do eucalipto – impõem novas demandas para a formação de profissionais. É possível também inferir que os pais de Matilda, ao se depararem com todos esses novos fenômenos, tenham sido obrigados a repensar as estratégias de reprodução do capital econômico familiar, diante do fracionamento das terras da família materna e das novas necessidades sociais, e a investir fortemente no capital cultural,¹⁵ representado na busca pela garantia do processo de escolarização dos filhos.

A infância de Matilda e da irmã consistia em brincar, ouvir rádio e ajudar a mãe nas atividades domésticas. Elas também acompanhavam a mãe em atividades relacionadas ao catolicismo – como novenas e terços –, que ocorriam na própria roça. A partir do momento em que ingressaram na escola, as meninas passaram a ler em voz alta nas novenas, que também se tornavam eventos de letramento: “tinha os livrinhos que vinham da Arquidiocese de Diamantina (...) Assim que eu aprendi a ler, eu e minha irmã a gente sempre lia (...) Eram uns livrinhos que vinham pra quem organizava”. Assim, as participações em um

¹⁴ A Lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996) regulamentou e tornou válida a educação a distância para todos os níveis de escolarização. Durante os governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva foram fundados e criados em torno 1.670 cursos de graduação nessa modalidade de ensino.

¹⁵ Capital Cultural é entendido, com base em Bourdieu (1999), como um conjunto de disposições, *habitus*, recursos, competências disponíveis e mobilizáveis em matéria de cultura dominante ou legítima.

tipo de letramento situado (Street, 2014), constitutivas do letramento religioso, ampliaram as instâncias onde as práticas de leitura e escrita podiam ser exercidas.

Nos primeiros tempos de frequência à escola, o pai ajudava as filhas em algumas tarefas. Na medida em que os conhecimentos aprendidos se tornavam mais complexos, elas próprias tinham de se responsabilizar pelas atividades e conteúdos escolares: “Eu e minha irmã. Era a gente prestar atenção no que a professora falava e em casa a gente fazia sozinha”.

Matilda afirma que, na casa em que moravam, havia um único livro, que o pai havia ganhado de presente quando criança. Tratava-se de um livro religioso, intitulado *Caiu Babilônia, a grande! O reino de Deus já domina!*, publicado pelas Testemunhas de Jeová, guardado com muito cuidado e envolto em certo mistério. Além de não o manusear, o pai proibia que as demais pessoas da casa o fizessem. Matilda assim se refere ao livro: “Era um livro religioso. Ele estava sempre guardado por ele [o pai], eu não tinha curiosidade de saber o que tinha nele, nem mesmo depois de aprender a ler (...) acho que me dava medo, sei lá”. O livro parecia, assim, cumprir um papel de natureza predominantemente simbólica: estavam consubstanciados, naquele objeto, a palavra escrita, o sagrado e a família. Por ser o único livro presente na casa, era considerado um bem precioso. Talvez representasse, aos olhos do pai, uma espécie de proteção dada pela palavra escrita. Assim, bastava a promessa enunciada no título para que o livro cumprisse seu papel, mesmo que as práticas religiosas vivenciadas pela família fossem ligadas à fé católica. Estudos sobre letramento e cultura escrita mostram que, em algumas sociedades e para alguns grupos sociais, a palavra escrita, materializada em diferentes objetos, pode se tornar uma espécie de amuleto (Reis, 1986; Gerken *et al.*, 2014). Embora nem sempre as pessoas compreendam o significado do que está escrito, compreendem o seu poder. A famosa “Lição de Escrita”, de Lévi-Strauss (1996), talvez seja uma das mais pujantes análises a esse respeito.

Para os pais, Matilda sempre revelou uma enorme curiosidade em relação à leitura, como expressa sua mãe: “Quando ela começou descobrir ler (...) ela ficava lá pelejando, até ela conseguir saber (...) a curiosidade de saber”. Para o pai, ela não sossegava enquanto não conseguisse “matar a charada”. Quando começou a frequentar a escola na cidade e conheceu a biblioteca, Matilda sempre levava livros para casa. Em suas memórias, às vezes a mãe brigava com as filhas, porque ficavam até “10, 11 horas da noite lendo um livro. E era isso que a gente fazia”.

Podemos dizer que a família de Matilda teve um papel secundário como agente de letramento (Brandt, 2001) em sua trajetória e como suporte em seu processo de escolarização. No entanto, a mobilização parental, como mostrou o estudo de Bernard Lahire (1997), nem sempre se expressa em indicadores encontrados entre as camadas médias urbanas, como veremos nos próximos tópicos.

Rádio

A disposição¹⁶ de Matilda para a leitura literária parece ter sido construída em família, antes do seu ingresso na escola. O rádio fazia parte da rotina da casa e, por meio dele, ela, a irmã e a mãe tinham acesso a outros universos culturais. A mãe afirma que passava o dia com “o radinho ligado”, escutando programas religiosos, musicais e voltados para pessoas do campo, quando, nas palavras de Matilda, eram dadas “dicas sobre que fase da lua que é bom para plantar alguma coisa”.

O que mais interessava a Matilda e sua irmã era o programa *Encontro com Tia Leninha*, voltado para crianças, que ouviam no sinal da Rádio Nacional do Amazonas. Para a mãe, aquele momento era “sagrado”. Segundo Neves (2018), o programa, criado em 1979 por Helena Bortone, tinha como objetivo “ensinar brincando” as crianças do vasto território amazônico. No entanto, as ondas da rádio alcançaram diversas outras localidades espalhadas pelo Brasil. Na sua grade de programação, havia músicas infantis, quadros com curiosidades, leitura de cartas de ouvintes e “histórias infantis em diferentes formas: disco, radionovela ou simplesmente lidas pela locutora. Assim, podemos afirmar que o escrito permeava todo o programa sendo o destaque a presença diária da literatura infantojuvenil sob diferentes formas” (Neves, 2018, p. 190).

Desse modo, a oitiva do referido programa de rádio pode ser considerada um evento de letramento, na medida em que, pela voz de outrem, a palavra escrita chegava à família, o que nos faz compreender que as relações entre escrita e oralidade são muito mais complexas do que normalmente se considera. Matilda relata que, quando ingressou na escola, no momento em que a professora lia histórias infantis na sala de aula, de imediato reconhecia algumas daquelas já ouvidas:

¹⁶ Disposições podem ser compreendidas como princípios geradores da diversidade das práticas que se refletem em formas de agir, sentir, pensar e que constituem as ações do sujeito (Lahire, 2004).

O que me fez gostar da leitura foi o rádio, principalmente com o programa *Encontro com tia Leninha*. Nesse programa, os livros infantis eram transformados em radionovelas, além de ter a coleção *Disquinho*, que tinha muitas histórias. Então, quando eu e a minha irmã chegávamos na escola e víamos que o que a gente ouvia eram livros, ficamos fascinadas (...) Olha! *Cinderela, Branca de Neve*, era tudo que a gente ouvia na rádio e isso me motivou muito a ler.

Certamente, como indica Neves (2018), a história do letramento e da cultura escrita no Brasil precisa incorporar o rádio como parte dela, sobretudo quando se debruçar sobre alguns territórios, mesmo quando tratar da contemporaneidade, sob o risco de ignorar uma multiplicidade de experiências relativas às práticas sociais da leitura e da escrita.

Escola: ações coletivas, políticas públicas e trajetória de escolarização

Figura 1 – Escola Municipal Beija-Flor



Fonte: Acervo das autoras.

Quando Matilda tinha 8 anos, em 1994, diante do quantitativo de crianças¹⁷ em idade escolar que morava nas terras da família, os moradores da roça passaram a se preocupar, pois não havia escolas nos

¹⁷ As crianças eram os primos de Matilda.

arredores nem transporte escolar que pudesse levar as crianças às escolas da sede do município, distante cerca de 13 km. A mãe e o tio de Matilda foram, então, à prefeitura levando a reivindicação das famílias da região para enviar uma professora¹⁸ para ensinar as crianças da comunidade, como se vê no depoimento abaixo:

A gente correu atrás muito, porque os menino tavam aí (...) eu tinha as duas na época em tempo de estudar (...) a minha irmã (...) tinha também os menino, meu tio lá em cima tinha os menino e não tinha como a gente levar pra cidade para poder estudar. Aí nós corremos atrás, fomos pedir ao prefeito se ele conseguia pôr uma escola aqui pros menino. Aí Deus ajudou que ele conseguiu.

Segundo a mãe de Matilda, o prefeito sugeriu que uma “casinha” que havia na comunidade – no terreno do tio – fosse emprestada à prefeitura para ser utilizada, momentaneamente, como escola; posteriormente, seria construído um prédio próprio para sediá-la – o que nunca aconteceu.¹⁹ O tio de Matilda, então, com ajuda de outros moradores, reformou a “casinha” de modo a transformá-la em escola: “aí eles colocaram cimento, porque a casa toda era de terra batida também (...) era uma casa de quatro cômodos. Ele tirou a parede dos dois quartos e ficou a sala de aula”. A solicitação da comunidade foi, assim, atendida.

Naquele momento, o artigo 205 da Constituição de 1988 já previa que a educação era direito de todos e dever do Estado e da família e deveria ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. O momento político vivido no país certamente favoreceu a mobilização dos moradores da região. Provavelmente confrontados com as novas demandas econômicas, sociais e simbólicas dos tempos em que os filhos nasceram e cresceram, como destacamos, enxergaram, na escolarização, possibilidades para que os descendentes pudessem ter um leque maior de escolhas do que eles próprios tiveram, para a construção dos projetos de vida.

A primeira professora que chegou da cidade morava, durante a semana, em uma casa da comunidade e, nos finais de semana, voltava para a sede do município. Além da sala de aula, a casa tinha uma cozinha e uma despensa.

¹⁸ Segundo dados da Secretaria de Educação, em entrevista à pesquisa, havia na zona rural do município nove escolas multisseries do Ensino Fundamental I e três escolas na cidade que atendiam até o Ensino Médio.

¹⁹ A escola funcionou no período aproximado de 1994 a 2012. Fechada pela ausência de crianças em idade escolar na região, atualmente é usada para reunião dos moradores locais.

Figura 2 – Sala de aula



Fonte: Acervo da família.

Do lado de fora, depois de alguns anos, foi construída uma “privada seca”. Matilda lembra-se que, no início, todos “precisavam fazer as necessidades no mato”.

Figura 3 – Privada seca da escola



Fonte: Acervo da família.

A turma tinha em torno de 12 crianças de diversas idades – entre 6 e 14 anos – que, em sua maioria, nunca haviam frequentado a escola. Na memória de Matilda, de um lado da sala ficavam o 1º e o 2º anos; do outro, o 3º e o 4º. Havia uma “prateleirinha” onde ficavam os livros didáticos e de literatura infantil e o dicionário. Ela, então com 8 anos, e sua irmã, com 6, integraram essa primeira turma. Segundo a mãe, as filhas eram muito queridas pela professora, principalmente porque sempre tiravam boas notas. A ausência de pais escolarizados fazia com que, desde muito novas, elas tivessem de desenvolver autonomia em relação às atividades escolares. Nas palavras da mãe, tinham que “se virar” e dizer claramente para a professora o que não haviam conseguido fazer, na medida em que ela própria – a mãe – não tinha “nenhuma leitura” e, embora o marido tivesse “boa leitura”, nem sempre seus conhecimentos eram suficientes para auxiliá-las.

O segundo professor a assumir a turma multisseriada, quando Matilda já estava perto de concluir a primeira etapa do Ensino Fundamental, foi Augusto.²⁰ Ele lembra-se de que ela era boa aluna, curiosa, criativa e tinha uma “caligrafia linda”. Embora tivesse muita facilidade com a Matemática, era particularmente interessada na leitura: “gostava muito das leituras (...) todos os livros que eu oferecia, ela se interessava. Ela e a sua irmã. Nas leituras, ela se destacava. Líamos muito, de várias maneiras (...) era uma das que não precisava motivar a pegar o livro não, porque ela já por si pegava o livro”.

A escola passa, portanto, a ser uma instância que amplia as possibilidades de usos sociais da língua escrita, ao se responsabilizar pela alfabetização das irmãs, que não mais precisavam da voz de outrem para dar significado às palavras, e ao disponibilizar um número maior de materiais escritos de gêneros distintos daqueles que circulavam em casa.

Outras mediações também foram progressivamente construídas para que Matilda e sua irmã criassesem uma relação de proximidade com a cultura escrita. Como se viu, o rádio foi uma delas: para Matilda, a rápida apropriação do sistema alfabético de escrita – ela se alfabetizou em apenas seis meses – tinha forte relação com o programa que escutava. A primeira professora também parece ter tido um papel fundamental. Em muitos finais de semana, quando ia para casa, levava as irmãs com ela. Nessas ocasiões, tinham a oportunidade de vivenciar outras sociabilidades, mais próximas das lógicas escolares e das culturas do escrito, o que certamente teve efeitos positivos para a construção da longevidade escolar

²⁰ Nome fictício.

bem-sucedida e para a criação de disposições profissionais para o magistério. Josiane revela que, na casa da professora, tinham contato com livros e com os planejamentos didáticos, que muito atraíam a atenção dela e de Matilda: “E no caso dos planejamentos colocava nas folhas de caderno tudo (...) ela fazia tudo à mão. Aí ela bordava todas as folhas e fazia o planejamento (...) Nossa, aquilo para a gente era uma maravilha! Ficava até tarde lá com ela, fazendo os planejamentos. Era novidade!”²¹

Ao concluir o Ensino Fundamental, um novo problema passou a fazer parte da rotina de Matilda, de sua família e dos demais moradores da comunidade: a continuidade da escolarização. Depois de várias tentativas, a mãe e o tio de Matilda conseguiram, por fim, que o transporte escolar da prefeitura viabilizasse esse projeto, a partir da então 5^a série do Ensino Fundamental.²² No entanto, para garantir sua própria escolarização, as crianças tinham de passar em torno de três ou quatro horas dentro do ônibus, que “passava descendo, assim umas 8 horas da manhã, fazia uma volta para chegar lá para estudar de meio-dia pra tarde, e chegava aqui tardinha, à noitinha”. No ano seguinte, quando Matilda e a irmã passaram a estudar no turno da manhã, precisavam se “levantar de madrugada”, acompanhadas da mãe, que fazia “um cafezinho pra elas”. Nas palavras de Matilda: “Aí a gente acordava 3 horas (...) uns 15 minutos a gente chegava no ponto de ônibus e aí a gente fazia essa rota toda, passava por um tanto de outras comunidades rurais, até chegar na cidade 7 horas”. O cotidiano das irmãs girava em torno da escola. Em nenhum momento precisaram dividir essa rotina com os trabalhos da roça, como acontecia com muitas outras famílias do campo (Rangel; Carmo, 2011). Vê-se, claramente, no caso analisado, aquilo que muitos estudos realizados no campo da Sociologia da Educação têm consistentemente constatado: o papel da figura materna no processo de mobilização em torno da escolarização dos filhos (Saraiva-Junges; Wagner, 2016).

Embora a escola estadual que passaram a frequentar na cidade fosse muito diferente da escola da roça, Matilda e Josiane se sentiam muito acolhidas, graças à ação dos professores, da diretora e da própria política do município, que enviava todos os estudantes oriundos da zona rural para a mesma instituição:

Eu nunca tinha ido em uma escola de verdade. Essa nova escola tinha carteiras, era grande e bem organizada, tinha uma diretora muito próxima dos pais, que cobrava muito. Essa era a escola que recebia todos os alunos da zona rural na 5^a série (...) eu tenho uma lembrança muito boa da diretora dessa escola. Ela acolhia muito bem os estudantes que vinham da roça. Ela sabia que a gente era muito simples e ela tinha esse cuidado com a gente. Os professores

²¹ A entrevista com Josiane foi realizada em 06 de abril de 2019.

²² Somente a partir de 2006, com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro, o Ensino Fundamental passou a ser de 9 anos (Brasil, 2006).

também. A nossa turma era muito bem aceita pelos professores, eles falavam dela muito bem. Eu me sentia muito bem nessa escola (...) lá tinha uma biblioteca. Foi a primeira vez que eu entrei em uma biblioteca.

Matilda destaca que o fato de a escola estar localizada em um bairro de classe média alta fazia com que os estudantes da roça convivessem com muitos alunos da cidade com um “capital cultural alto”. Para ela, os professores eram “muito bons”, e a escola tinha “tudo que uma escola devia ter”. A fala de Matilda revela o ideal de escola que havia construído quando começava a ampliar o seu entendimento sobre o mundo. Ela via na escola uma forma de sair um pouco da sua realidade difícil:

a escola sempre foi minha ponte de comunicação com o mundo! A escola para mim era uma válvula de escape (...) Ali era o meu mundo, eu me dedicava muito (...) quando chovia e não tinha ônibus para levar as crianças para escola, eu ficava muito mal-humorada e emburrada. Ninguém podia sequer falar comigo. Eu ficava arrasada! Porque eu ia perder aula, eu ia perder conteúdo, eu ia perder matéria.

Nesse período, Matilda continuou a ser uma ótima aluna. Já revelava muita familiaridade com a leitura e escrita; então, particularmente, os professores a incentivavam muito, principalmente porque consideravam que ela escrevia muito bem. A professora que mais a marcou foi uma das professoras de Português, exatamente porque ela “gostava muito de ler”.

É importante destacar que, nesse momento, as políticas públicas para a educação começavam a provocar efeitos importantes no cotidiano das escolas. De acordo com Ferreira (2003), a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) certamente é a espinha dorsal dessas mudanças. A partir de 1997, foram criados programas federais que tinham como objetivo favorecer a descentralização da escola por meio de projetos como o Acorda Brasil, Está na Hora da Escola. Nessa direção, programas como Dinheiro Direto na Escola, Programa Nacional de Renda Mínima Vinculada à Educação, Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério, Fundo de Desenvolvimento da Escola e o Programa de Desenvolvimento da Escola tinham como principal linha de atuação o fortalecimento da escola e sua relação com a comunidade.²³ Nessas

²³ Além de investimentos financeiros nas escolas, as novas orientações oficiais, como dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), estabelecem parâmetros para servirem de referências em quatro níveis: na proposição de subsídios para a discussão e elaboração de propostas curriculares nos diferentes estados e municípios; na utilização dos PCNs para as propostas das Secretarias de Educação nos estados e municípios, como recursos para revisões, adaptações ou elaborações curriculares, de modo que possam dialogar com as propostas e experiências existentes; no uso dos PCNs na elaboração do projeto educativo na escola; na realização do currículo na sala de aula e na produção de livros didáticos.

novas políticas,²⁴ as categorias equidade, efetividade e complementaridade foram concebidas como princípios básicos. De certa maneira, tais mudanças tiveram impacto no processo de escolarização de Matilda e na construção do sentimento de que a escola seria “a sua conexão com o mundo”.

Foi também nessa escola que Matilda conheceu uma biblioteca, o que ampliou, significativamente, suas possibilidades de leitura. A biblioteca como instância de letramento é um importante indicador de circulação da cultura escrita (Chartier, 2002; Petrucci, 1999). Esse elemento é relevante na trajetória de Matilda, pois não é generalizada, mesmo na contemporaneidade, a existência de bibliotecas em muitas escolas públicas no vasto território brasileiro.²⁵

Na 5^a série, Matilda ainda gostava de ler livros infantis, mas, além dos livros da escola, começou a ler romances de bolso. Mesmo sem energia elétrica em casa, ela e a irmã liam até tarde da noite, com a luz de lamparina: “A gente lia, eram volumes assim, dessa grossura, que a gente lia. Acabava um, pegava outro, acabava um, pegava outro (...) qualquer tempinho livre, a gente tinha um livro”. Observa-se, assim, a importância da existência da biblioteca na escola para a formação das irmãs como leitoras literárias. É interessante também destacar, como mostram alguns estudos (Heath, 1983; Galvão, 2001), que as sociabilidades orais em torno do escrito são muito importantes nos processos de aproximação das pessoas das culturas do escrito, sobretudo daquelas que estão inseridas em contextos em que a oralidade é predominante, como era o caso da comunidade em que as meninas viviam.

No final do Ensino Fundamental, em 2001, a família passou a receber o Bolsa Escola,²⁶ contemplando os filhos que estavam em idade escolar. A mãe afirma que essa ajuda foi muito importante para manter os filhos na escola. Na memória de Matilda, a ajuda a fez ter, pela primeira vez, um material

De certo modo, esses programas, sintonizados com as questões mundiais, sobretudo no que concerne aos investimentos financeiros, começaram a fazer parte de diversas realidades escolares, principalmente em termos formais.

²⁴ Acrescentamos às novas políticas aqui destacadas, principalmente as que dizem respeito ao ingresso e permanência no ensino superior, desenvolvidas entre o período de 2003 a 2016. Essas políticas envolveram as ações do Reuni, instituídas através do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007.

²⁵ Dados do INEP de 2016 apontam que apenas 50,5% das escolas brasileiras de Educação Básica possuem bibliotecas ou salas de leitura. Desses, 53,7% são de Ensino Fundamental. Esse percentual é ainda menor nas escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que é de 49,2%, e, se forem computadas apenas as escolas que têm sua biblioteca em pleno funcionamento, esse número diminui ainda mais (INEP, 2017).

²⁶ Bolsa Escola foi um programa de transferência de renda implementado em 2001, cujo objetivo era pagar uma bolsa mensal às famílias de jovens e crianças de baixa renda como estímulo para que frequentassem a escola regularmente. Em 2003, foi incorporado, junto dos programas Cartão alimentação e Auxílio-gás, ao novo Programa Bolsa família, unificando-os em um único sistema.

escolar até então considerado inacessível: “eu lembro que a primeira vez que eu ganhei um fichário, quando a gente estudava a gente achava aquilo um luxo, foi quando a gente teve Bolsa Escola. Minha mãe comprou e deu para a gente de presente de aniversário”.

No Ensino Médio, Matilda frequentou outra escola estadual na sede do município. Nesse momento, passou a morar na cidade: estudava pela manhã e, à tarde, trabalhava na casa de parentes: inicialmente na casa da avó, para cuidar dela e ajudar nos serviços domésticos, e, depois, na casa de uma prima, para cuidar do filho recém-nascido.

Apesar de ter de passar a conciliar estudo e trabalho, continuava a ser uma aluna que gostava da escola e que mantinha a disposição de estudar. Na escola, objetivava-se, sobretudo, a preparação para o vestibular. Matilda se recorda de que, nessa escola, ouvia as professoras comentarem que os estudantes do último ano do Ensino Médio estavam “indo para a faculdade”. Foi aí, pela primeira vez, que ouviu falar em ensino superior. Para ela, era difícil “entender a lógica desse negócio de faculdade (...) essa época faculdade era uma coisa inalcançável”. Ao mesmo tempo, nas reuniões, os professores sempre aconselhavam a sua mãe: “Não deixa a [Matilda] ficar na roça, a [Matilda] tem muito potencial, ela é uma das nossas melhores alunas, ela tem que fazer uma faculdade”. Matilda passou a entender, a partir desse momento, que, se quisesse cursar o ensino superior, precisaria emigrar do município e começar a trabalhar.

Quando terminou o Ensino Médio e não via perspectivas de dar continuidade aos estudos, decidiu buscar empregos formais. Em um deles, foi convidada por uma cliente para emigrar para Belo Horizonte, na condição de empregada doméstica na casa dos filhos que estavam estudando na cidade. Desse modo, em 2006, foi morar na capital mineira, onde também frequentou cursinhos pré-vestibulares.

Em 2009, passou no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que, naquele ano, havia possibilitado, pela primeira vez na sua história, o ingresso por cotas.²⁷ Essa política garantiu o acesso de Matilda ao ensino superior, quando se inscreveu pela cota de estudante de escola pública e para negros e pardos. Optou por Pedagogia por ser um “curso mais amplo” e por ser ofertado também no turno noturno, o que possibilitava que conciliasse o ensino superior com o trabalho. Durante mais de ano, ainda

²⁷ A Lei nº 12.711 (Brasil, 2012) garantiu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

trabalhou como empregada doméstica durante o dia. Na universidade, passou a ficar “antenada” em relação às possibilidades que a instituição oferecia, como aquelas referentes às políticas de assistência estudantil, por meio da Fundação Mendes Pimentel (FUMP),²⁸ e a outras bolsas existentes. Logo no primeiro semestre do curso, uma professora afirmou que ela tinha “muito potencial” e que poderia se inserir mais na vida acadêmica; deu-lhe, então, informações sobre o funcionamento do mundo da universidade.

No início, Matilda enfrentou algumas dificuldades, pois “não sabia nem ligar o computador”. Fazia os trabalhos manuscritos, mas alguns professores não aceitavam. Passou a construir táticas para “inventar” um outro cotidiano. As táticas são descritas por Certeau (1998) como a ação calculada ou a manipulação da relação de força quando não se tem um lugar “próprio”, ou melhor, quando estamos dentro do campo do outro. Assim, para sobreviver nesse ambiente tão estranho ao seu universo de origem, Matilda terminava suas tarefas como empregada doméstica mais cedo para ir à casa de uma colega, que digitava seus trabalhos, ou ia aos laboratórios de informática da universidade aos domingos, quando tinha folga do trabalho.

A partir da sua classificação como “carente” na FUMP, Matilda pôde fazer as refeições sem pagar nos restaurantes da universidade, receber uma pequena ajuda de custo e se candidatar à moradia estudantil, o que conseguiu alguns meses depois. Pediu demissão do emprego e começou a atuar como bolsista de Iniciação Científica, em pesquisa coordenada pela mesma professora que a havia incentivado quando ingressou no curso. Nesse mesmo ano, a FUMP também a indicou para receber uma bolsa da Fundação Bancobrás,²⁹ que ajudava a custear os estudos de alunos considerados “carentes” e com alto rendimento escolar, em troca da realização de alguns serviços voluntários.

A universidade também permitiu a Matilda o contato com experiências que, ao mesmo tempo, ampliavam e ressignificavam seu universo de origem. As práticas acadêmicas, uma vez que são centradas na escrita, mesmo quando exigem o uso da oralidade, podem ser consideradas fortes eventos de

²⁸ A FUMP, criada em 1929, vinculada à UFMG, presta assistência estudantil aos alunos de baixa condição socioeconômica, visando facilitar o acesso à alimentação, saúde, moradia, transporte, aquisição de material escolar e outros projetos que auxiliam os estudantes a ter um bom desempenho acadêmico, reduzindo a evasão na universidade.

²⁹ O projeto Bolsa Universitária faz parte do Programa Adote um Estudante, que tem como objetivo dar assistência a universitários de baixa renda matriculados em universidades públicas. Além da bolsa mensal, os beneficiados pelo projeto recebem recursos para a compra de materiais didáticos e participação na colação de grau.

letramento, que diversificaram, de uma maneira intensa, as possibilidades de usos da leitura e da escrita em seu percurso.

Ao concluir o curso de Pedagogia, decidiu voltar ao município de origem para trabalhar. No entanto, não conseguiu emprego como professora. Fez, então, uma seleção e passou a atuar em um novo projeto de pesquisa na UFMG, como bolsista de Apoio Técnico. Após um ano, ingressou no mestrado em Educação da Universidade, curso considerado de excelência, ao mesmo tempo em que assumiu o cargo de Professor da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. No último ano do mestrado, foi convocada para um segundo cargo na Prefeitura da cidade, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Observa-se, portanto, na trajetória de escolarização de Matilda, a presença de alguns fatores que foram essenciais nesse processo bem-sucedido: suporte da família, de modo direto (reivindicação por escola e transporte, auxílio do pai em algumas atividades) e/ou indireto (ausência do trabalho durante a infância, frequência à casa da professora nos finais de semana, apoio cotidiano da mãe); presença de mediadores (sobretudo de alguns professores que a incentivavam ou lhe apresentavam informações importantes sobre a vida acadêmica e manutenção financeira); expansão e consolidação de políticas públicas (atendimento às demandas das ações coletivas da família, programas como Bolsa Escola e aqueles relacionados à descentralização do financiamento da educação, implementação de cotas para o ingresso no ensino superior); qualidade do ensino na rede pública frequentada (por meio da ação de professores, coordenadores e diretores); condições de infraestrutura das instituições frequentadas (biblioteca nas escolas e laboratório de informática na universidade); existência de políticas de assistência estudantil para garantir a permanência dos estudantes nas universidades (bolsas, moradia, restaurante); atuação de órgãos de fomento à pesquisa na implementação de bolsas de Iniciação Científica e de Apoio Técnico.

Vê-se, nitidamente, o papel da instituição escolar, em diferentes níveis, como agente de letramento no percurso de Matilda. Observa-se, também, que não é possível compreender os usos sociais da leitura e da escrita por ela proporcionado sem articulá-los a outras esferas sociais, como a política e a econômica.

Trabalho

Algumas experiências de trabalho parecem ter exercido um papel importante na formação de Matilda, sobretudo no que se refere às práticas sociais da leitura e da escrita e à construção de sua trajetória de escolarização no ensino superior. Seus primeiros empregos, na casa da avó e da prima, quando ainda era adolescente, no entanto, parecem ter atuado em direção contrária, pois lhe subtraíam o tempo da leitura literária por lazer, substituindo-a pela leitura obrigatória demandada pela escola: “Estudando de manhã e trabalhando à tarde (...) Aí já não tinha mais tanto tempo pra ler, já era mais os livros obrigatórios”.

A experiência de trabalhar em dois salões de beleza deu-se em direção semelhante, afastando-a dos livros e da escola. Mas, em um aparente paradoxo, foi por meio desses empregos que Matilda teve condições de emigrar para Belo Horizonte e ingressar no ensino superior. Uma cliente do salão a convenceu a trabalhar como empregada doméstica dos filhos, dizendo que, na capital mineira, ela poderia dar continuidade aos estudos.

Nesse primeiro emprego como empregada doméstica, Matilda teve oportunidade de conhecer os mecanismos de ingresso em instituições de ensino superior, na medida em que os jovens para quem trabalhava estavam imersos nesse universo: a mais velha já cursava Direito e os dois mais jovens faziam curso pré-vestibular. Na casa em que trabalhava, “pegava livros dos meninos para ler” e as “apostilas de língua portuguesa”; além disso, ficava sempre “antenada” sobre o que eles estavam estudando.

Depois, Matilda foi trabalhar, também como empregada doméstica, em duas novas casas. Uma das patroas era professora da rede municipal de Belo Horizonte e a incentivou a estudar à noite, em um cursinho comunitário onde atuava. Na segunda tentativa de prestar vestibular, foi aprovada. Depois do ingresso na universidade, sentiu que o trabalho começou, mais uma vez, a afastá-la dos estudos: “a patroa já não tava gostando mais tanto (...) eu saía mais cedo quase todo dia pra fazer algum trabalho, às vezes, final de semana eu também tinha que fazer trabalho. Eu só tinha folga no domingo. E, às vezes, tinha umas festas que ela fazia (...) Aí eu já não tava gostando mais disso. Aí eu fiquei de olho”. Como vimos, Matilda começou, então, a buscar alternativas de sobrevivência na própria universidade.

O trabalho como empregada doméstica passou a ser, até determinado ponto, uma alternativa para continuar os estudos. Quando começou a ser impeditivo e/ou a atrapalhar seus projetos, Matilda buscou

novos caminhos de atuação profissional. Além disso, essa profissão que, para ela, seria transitória, acabou favorecendo sua aproximação com os mecanismos de acesso ao ensino superior, com livros e outros materiais escritos, como já mostrou o estudo de Resende (2007), que analisou modos de participação nas culturas do escrito de empregadas que trabalhavam em lares considerados altamente letrados. Muitas vezes esse tipo de trabalho favorece a aproximação dessas mulheres da leitura, da escrita e da cultura escolar.

No trabalho como professora em dois níveis de ensino, exercido até a atualidade, Matilda reencontrou-se com a leitura, com a escrita e com a oportunidade de, ao se tornar professora de crianças, advindas principalmente de meios populares, contribuir para que tivessem assegurado o direito a uma educação de qualidade. A leitura de livros de literatura infantil constitui eixo da sua prática pedagógica. As escolas onde têm atuado possuem biblioteca, o que facilita o trabalho. Seus depoimentos revelaram como seu percurso de formação como leitora literária, construído desde a infância, tem efeitos em suas escolhas e ações profissionais.

Distintas formas de trabalho foram exercidas por Matilda ao longo de sua trajetória: algumas delas afastaram-na da leitura, da escrita e da escola; outras, por sua vez, contribuíram para que compreendesse certos mecanismos próprios à lógica escolar e atualizasse suas disposições em relação à leitura literária. Por fim, podemos afirmar que a sua atuação como professora está profundamente marcada por suas experiências anteriores em relação ao letramento e ao papel da escola pública na construção de uma sociedade mais igualitária.

Considerações finais

Na história de Matilda, a família, o rádio, a escola e o trabalho atuaram, particularmente por meio da ação de alguns sujeitos mediadores e pelo papel ocupado pela palavra escrita nessas instâncias, como agentes de letramento e instâncias favoráveis à construção de uma trajetória escolar longeva e bem-sucedida.

No momento em que, no Brasil, vislumbrava-se mais fortemente a ideia da educação como direito de todos e quando muitos programas e projetos, em forma de políticas públicas, passaram a se concretizar em diferentes municípios do país, muitas pessoas puderam ampliar o acesso e a frequência à escola – do Ensino Fundamental à pós-graduação – e, ao mesmo tempo, diversificar a sua participação no mundo

letrado. Essas mudanças foram fundamentais para que Matilda, assim como ocorreu com muitos brasileiros com perfil semelhante ao seu e pertencentes à sua geração, avançasse no seu processo de formação. As marcas dessa trajetória, que revela uma história singular, mas também social e coletiva, tornaram-se, de certo modo, parte de sua identidade pessoal e profissional, materializando-se nas práticas pedagógicas cotidianas que desenvolve como professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados do estudo também mostraram, como discutimos no início do artigo, a relevância de se realizarem pesquisas em que o letramento não seja tomado como variável independente e autônoma, mas compreendido em suas múltiplas relações com distintas esferas sociais. Assim, podemos superar posturas ingênuas que, mesmo na contemporaneidade, parecem guiar certos pressupostos de pesquisa e a formulação de determinadas políticas públicas, como aquelas em que há uma aposta inabalável na alfabetização, no letramento e na escolarização como promotores, por si sós, de uma sociedade mais justa e igualitária, sem considerar condicionantes sociais, econômicos, territoriais, de gênero e étnico-raciais a eles relacionados.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso, **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ARAÚJO, E. et al. Letramento e alfabetização: entendimentos e implicações educacionais. **Educação e Realidade**, v. 49, e136007, 2024.
- BOTÍA, A. B. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, 2002.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 71-79.
- BRANDT, D. **Literacy in American lives**. New York: Cambridge University Press, 2001.
- BRASIL. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico de 1960: Minas Gerais. VII Recenseamento Geral do Brasil. Série Regional. Rio de Janeiro: Fundação IBGE, 1960. v. 1. t. 9.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais 2 REUNI. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

CASTILLO GÓMEZ, A. **Grafias no cotidiano:** escrita e sociedade na História (Séculos XVI e XX). Rio de Janeiro: EDUERJ; EDUFF, 2021.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita.** São Paulo: UNESP, 2002.

FERREIRA, A. T. B. **A “fabricação” do cotidiano escolar:** as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula. 2003. 269 f. Doutorado em Sociologia – Departamento de Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

FINNEGAN, R. **Where is Language?** New York: Bloomsbury, 2015.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FRADE, I. C. A. da S.; HEINIG, O. L. de O. M.; FERREIRA, A. T. B. Uma rede semântica em torno do letramento: termos e adjetivações e seus possíveis significados. **Educação** (SANTA MARIA. ONLINE), v. 49, n. 1, p. 1-25, 2024.

FUMP – Fundação Universitária Mendes Pimentel. História da Fump. Disponível em: <https://fump.ufmg.br/historia-da-fump/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

GALVÃO, A. M. O. **Cordel**: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GALVÃO, A. M. O. et al. Agentes de letramento e “novos letrados”: um estudo a partir da análise de autobiografias (Minas Gerais, Brasil; Illinois, Estados Unidos, primeira metade do século XX). In: JINZENJI, Mônica Yumi; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de (Org.). **Culturas orais, culturas do escrito: intersecções**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, p. 151-179.

GERKEN, C. H. et al. Letramento, identidade e cotidiano entre jovens Xakriabá. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 251-276, out./dez. 2014.

GERRING, J. **Pesquisa de estudo de caso**: princípios e práticas. Petrópolis: Vozes, 2019.

GRAFF, H. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GRAFF, H. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 1[40], p. 233-252, mar. 2016.

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

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**: notas estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

JONES, L. **O Sr. Pip**. São Paulo: Rocco, 2007.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCHHANN, A.; ALVES, L. Alfabetização e letramento: entre buscas, achados e considerações pelo estado da arte. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n.10, p. 1-22, 2024.

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

LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEVI-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NEVES, S. A. **O rádio como agente de letramento literário de crianças: um estudo sobre o programa radiofônico Encontro Com Tia Leninha, da Rádio Nacional da Amazônia (1979-1999).** 2018. 213f. Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

PASSERON, J. C; REVEL, J. (Dir.). **Penser par cas: raisonner à partir de singularités.** Paris: EHESS, 2005.

PETRUCCI, A. **Alfabetismo, escritura, sociedad.** Barcelona: Gedisa Editorial, 1999.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil.** Brasília: PNUD/IPEA, 1996. Disponível em: <https://www.repositorio.ipea.br>. Acesso em: 13 jan. 2025.

RANGEL, M., CARMO, R. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

REIS, J. **Rebelião escrava no Brasil:** a história do levante dos malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

RESENDE, P. C. **Modos de participação de empregadas domésticas na cultura do escrito.** 2007. 240 f. Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

REVEL, J. (Org.). **Jogos de escalas:** a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SARAIVA-JUNGES, L. A.; WAGNER, A. Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, v. 39, n. 4, p. dez. 2016.

SILVA, F. C. **Família e leitura:** a construção de práticas leitoras em meios populares. 2017. 375 f. Doutorado em Educação – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-16, set./dez 1995.

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

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

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

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Letramento em diferentes instâncias socializadoras: um estudo de caso. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em:
<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/xxx>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: CNPq.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação e Escrita – Primeira Redação, Revisão e Edição: Andréa Tereza Brito Ferreira. Conceituação, Análise Formal, Supervisão, Validação e Escrita – Revisão e Edição: Ana Maria de Oliveira Galvão.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: As autoras declaram não ter usado ferramentas de inteligência artificial para revisão textual.

Revisores: Olívia Almeida (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT)

Sobre as autoras:

Andréa Tereza Brito Ferreira é Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestra em Educação e doutora em Sociologia pela UFPE, é pós-doutora pela Université Paris VIII, França, e pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Ana Maria de Oliveira Galvão é Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestra e doutora em Educação pela UFMG, pós-doutora pela Universidade Federal de Pernambuco, realizou programas de professor visitante sênior na Northern Illinois University, Estados Unidos, e na Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Recebido em 24 de fevereiro de 2025
Versão corrigida recebida em 10 de dezembro de 2025
Aprovado em 12 de dezembro de 2025