



TRAJETÓRIAS E ESTÓRIAS NOS LETRAMENTOS DAS IRMÃS RAMOS: O CASO DE UMA FAMÍLIA INTERIORANA

María Antonieta Flores Ramos (UFMT)¹
ninasgerais@hotmail.com

RESUMO: Este artigo pondera a trajetória inicial de letramentos de quatro irmãs profissionais do interior do México, destacando o conceito de eventos de letramento e os modelos analisados por Shirley Brice Heath (2011) em seu estudo clássico sobre três famílias norte-americanas. Ramos retoma a visão sociocultural e abrangente de Cassany e Castellá (2010) em torno dos letramentos e, com o intuito de fazer um comparativo entre os processos e eventos de letramento, entrevista a cada uma das três irmãs e, posteriormente, adere os depoimentos ao trabalho de análise sobre seu próprio processo de alfabetização e aquisição da oralidade. Através do método autobiográfico e da entrevista em profundidade, a autora visa compreender as maneiras bem sucedidas “de se lidar” com as fontes escritas e de adquirir a oralidade aprimorada de quatro irmãs dentre elas a própria pesquisadora- em um entorno (o estado mexicano de Chiapas), com o maior porcentual de população pobre e com a média de escolaridade mais baixa do México, no qual a educação não é nem cultural e nem linguisticamente pertinente, pois se desconsidera que, em torno a três de cada dez habitantes de Chiapas fala o espanhol como língua adicional. Ao se avaliar os procedimentos de letramento, a autora acha semelhanças e diferenças nas trajetórias e nas condutas adquiridas em torno a eles, em função da idade e os interesses das depoentes. Dentre os resultados parciais da pesquisa, mediante a análise da historicidade da pesquisadora - estreitamente vinculada com a das irmãs- a autora reconhece que não existia no entorno uma dicotomização radical entre a tradição oral e a escrita (HEATH, 2011) e nem uma sobrevalorização do ato de escrever ou saber ler nos primeiros anos de ensino fundamental entre as irmãs Ramos, pois no ambiente cultural rural dos anos setenta, a escrita se percebia como acessória em relação à fala aprimorada; a autora salienta o fato do letramento se tratar de uma prática social na qual interage a cultura herdada pelos antepassados de geração em geração, o entorno político e educativo do lugar e da época e as crenças dos antecessores em torno ao aprendizado da leitura e da escrita. Os eventos de letramento, por outro lado, devem analisar-se como parte de padrões socioculturais mais amplos (ANDERSON; IRVINE, apud SHOR, 1999), pois eles refletem os diversos padrões transculturais nos usos da linguagem oral e escrita, visto que os letramentos não são apenas processos cognitivos ou tarefas de (des)codificação, mas também tarefas sócias e práticas culturais enraizadas historicamente em uma comunidade de falantes (CASSANY; CASTELLÁ, 2010). Os letramentos são compreendidos, desta forma, como práticas sociais e concepções sobre a oralidade, a leitura e a escrita, gerando um conjunto de reflexões que a autora remete a seu entorno imediato balizando-se em Street (1999), Shor (1999), Cassany e Castellá (2010) e, primariamente, em Heath (2011).

PALAVRAS-CHAVE: Modelos de letramento, práticas sociais e culturais, eventos de letramento.

ABSTRACT: The article ponders the initial literacy learning of four professional sisters from the interior of Mexico highlighting the concept of literacy events and the models analyzed by Shirley Brice Heath (2011) in her classic study of three North American families. Ramos takes up Cassany and Castellá's (2010) sociocultural and comprehensive view of the concept of literacy and, in order to make a comparison between literacy processes and literacy events, interviews each of the three sisters and later adheres to the analysis her own literacy process and oral acquisition. Through the autobiographical method and in-depth interview, the author aims to understand the successful ways of “dealing with” the

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso; trabalho financiado pela CAPES, com código 001



written sources and acquiring the improved orality of four sisters -among them the researcher herself- in one environment (the Mexican state of Chiapas), with the highest percentage of poor population and the lowest average education level in Mexico where education is neither culturally nor linguistically relevant because it is disregarded that around three out of ten inhabitants of Chiapas speak Spanish as an additional language. When considering the literacy procedures, the author finds similarities and differences in the trajectories and behaviors acquired about them, depending on the age and interests of the interviewees. Among the partial results of the research, through the analysis of the historicity of the researcher -closely linked with that of the sisters- the author acknowledges that there was no a strict dichotomization between oral and written traditions (HEATH, 2011) and no overvaluation of the act of writing or writing in the early years of elementary school among the Ramos sisters, because in the “peasant” cultural environment of the seventies writing was perceived as secondary in relation to eloquent oral speech. The author emphasizes the fact that literacy is a social practice in which the culture inherited by the ancestors, the political and educational environment of a given place and time, and the assumptions of the predecessors about the learning of reading and writing interact. On the other hand, literacy events should be viewed as part of broader sociocultural patterns, (ANDERSON; IRVINE apud SHOR, 1999) as they reflect the various transcultural patterns in the uses of oral and written language since literacies are not just cognitive processes or tasks of (de) coding but also social and cultural practices historically rooted in a community of speakers (CASSANY; CASTELLÁ, 2010). In this way, literacy is understood as social practice and conception about orality, reading and writing, generating a set of reflections that the author relates to her immediate surroundings based on Street (1999), Shor (1999), Cassany and Castellá (2010) and primarily in Heath (2011).

KEYWORDS: Literacy models, social and cultural practices, literacy events.

1 Introdução

Segundo o *Instituto Nacional de Geografia e Informática*² (doravante INEGI) no estado mexicano de Chiapas, 76% da população é pobre e tem uma média de escolaridade de 7 anos. De cada 100 chiapanecos³, 28 falam uma língua indígena; dentre a sua população, 5 milhões 217 000, em torno a 1 milhão são indígenas (INEGI, 2015). Na área montanhosa, a 2100 metros sobre o nível do mar situa-se San Cristóbal de Las Casas, na região chamada *Los Altos de Chiapas* no México. Ali, nos anos setenta e finais dos anos sessenta, em uma família de comerciantes e advogados, nasceram as irmãs Ramos cujos procedimentos de letramentos são analisados estabelecendo semelhanças e diferenças, e apontando algumas das “maneiras de se lidar” com as fontes escritas e de adquirir a oralidade aprimorada. Esses modos de lidar com os livros,

² O *Instituto Nacional de Geografia e Informática*, criado em janeiro de 1983 pelo Estado mexicano é um organismo público e autônomo responsável por regular a informação estatística e geográfica no que tange o território, os recursos naturais, a população e a geografia com o intuito de documentar e difundir estas características dos Estados Unidos Mexicanos para ajudar na tomada de decisões. Informação disponível na página da instituição https://www.inegi.org.mx/inegi/quienes_somos.html

³ Gentílico para os nascidos em Chiapas.

segundo Brice Heath (2011, pág. 50) “representam condutas aprendidas como as formas de comer, sentar-se, jogar jogos e construir casas”; por isso, um conceito chave do estudo empírico de Heath sobre os modos de se lidar com o significado de fontes escritas é o de “eventos de letramento” definidos como “ocasiões em que a linguagem escrita integra-se à natureza das interações dos participantes e a seus processos e estratégias interpretativos”. (HEATH, 2011, p. 50).

2 A Visão Sociocultural dos Letramentos

Para Cassany e Castellá, o termo letramento (*literacy* em inglês) inclui um amplo leque de conhecimentos, práticas sociais, valores e atitudes relacionados ao uso social dos textos escritos em cada comunidade (2010); no entanto, a definição mais abrangente dos letramentos como prática social inclui tarefas diversas analisadas por pesquisas com diferentes tendências:

Os letramentos abrangem, portanto, tanto as pesquisas sobre ortografia ou correspondência entre som e grafia, quanto a análise de gêneros discursivos na escrita, as pesquisas antropológicas em torno do uso da escrita na comunidade, o estudo sincrônico ou diacrônico da evolução de uma prática escrita em um campo social, as teorias cognitivas sobre os processos sociais envolvidos na leitura e a escrita ou então reflexões políticas sobre os efeitos sociais da alfabetização e o uso que determinadas elites fazem da ferramenta da escrita para manter o poder (CASSANY; CASTELLÁ, 2010, p. 354)

No que tange ao presente texto, nós aderimos esta visão sociocultural e abrangente dos letramentos e, a seguir, analisamos as trajetórias individuais das irmãs Ramos, começando pela mais velha e concluindo com a mais nova, salientando que a trajetória desta última encontra-se estreitamente relacionada com as três irmãs mais velhas, mas especialmente com a terceira delas.

3 Trajetórias Gerais das Irmãs Ramos



A irmã mais velha estudou o bacharelado em Humanidades (na Universidade do Claustro de Sor Juana ou UCSJ) e um mestrado em literatura infantil (a Master of Arts in Children's literature) na Roehampton University, a segunda irmã estudou dois bacharelados: Ciências da Comunicação e Humanidades (UCSJ), e fez uma especialização em fotografia. A terceira irmã, fez o bacharelado em Humanidades (UCSJ) e a pós-graduação no Brasil: o mestrado em Linguística Aplicada e cursa um doutorado em Estudos de linguagens. A irmã mais nova estudou medicina geral (Universidade Autônoma de San Luis Potosí UASP no México), uma pós-graduação em ciências da saúde (UASP) e se especializou em psiquiatria (Instituto Mexicano de Psiquiatria). Todas elas moraram na cidade natal, (San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México) até a pré-adolescência e, mais tarde, deslocaram-se para fora do estado de Chiapas para continuar com o colegial, o bacharelado e os estudos de pós-graduação. Doravante, analisaremos os depoimentos com as características próprias de cada depoente e, mais adiante, apontaremos os traços comuns nos procedimentos de letramento para abalizar essas experiências com as reportadas por Street (1999) e Heath (2011) e refletir sobre as experiências da autora sobre o entorno imediato.

3.1. A Primeira Semente

Hades⁴, a Irma mais velha, lembra que gostava de possuir os livros antes mesmo de saber ler; preferia que os livros fossem dela e não emprestados. Brincava de casinha com os livros e se encantava com as imagens que apareciam neles. Sua mãe lia contos de fadas para ela e, por isso, “ainda que não soubesse ler podia seguir o fio das histórias”. Segundo a fala de Scollon e Scollon (apud HEATH, 2011, pág. 55) Hades “era letrada antes mesmo de aprender a ler”. Mais tarde, já alfabetizada, Hades lembra ter lido, por sua conta, *O gato de botas* e alguns clássicos, dentre eles *The princess and the pea* de Hans Christian Andersen.

⁴ Os nomes das irmãs entrevistadas são fictícios.

Embora as quatro irmãs Ramos, tenham recebido letramentos culturalmente orientados à escolaridade em um entorno onde a afeição à leitura e à escrita era positivamente avaliada, a mãe apenas leu histórias de ninar para a filha mais velha o que, segundo Heath, (2011) corresponde ao maior evento de letramento para crianças tradicionais de classe média, no qual os participantes seguem regras socialmente estabelecidas para expressar verbalmente o que eles sabem sobre as fontes escritas:

As crianças aprendem certos costumes, crenças e habilidades nas primeiras experiências de enculturação com materiais escritos: a estória da hora de ninar é um grande evento de alfabetização que ajuda a estabelecer padrões de comportamento que se reproduzem repetidamente ao longo da vida entre as crianças e adultos da classe média. Tanto na literatura popular quanto na literatura acadêmica “a história de ninar” é amplamente aceita como um modo natural em que os pais interagem com seus filhos na hora de dormir. Editoras comerciais, publicidade televisiva e revistas infantis dedicam muita atenção nesse ritual familiar, e muitos de seus discursos de vendas baseiam-se na suposição de que, apesar da intrusão da televisão em muitos padrões de interação entre pais e filhos, esse ritual permanece (HEATH, 2011, p. 51)

No caso de Hades, Irene e Febe o último ano do *kinder*⁵ foi simultâneo ao primeiro de Ensino Fundamental Básico, pois, no período matutino, iam ao primeiro e, às tardes, ao segundo. Hades se lembra das sessões de filmes do avô materno. O avô exibia, em preto e branco, fragmentos dos contos de *Pinóquio*, *A Cinderela* e *A bela adormecida* num antigo projetor, às tardes de Domingos. O cinema mudo era narrado pelo avô. Da mesma forma, Hades lembra que a avó materna apreciava a poesia e conhecia de cor um poema escutado da mãe dela *¡Piú Avanti!* do poeta argentino Pedro Bonifacio Palacios; este poema era mentalmente recitado quando ela encarava situações difíceis e, pela mesma razão, ela o ensinou às netas. Hades sublinha a influência das radionovelas e das canções narradas, isto é, das canções que descreviam uma estória, no aprendizado e formação de argumentos. Nos anos setenta, a radionovela *Kaliman* descrevia as aventuras de um super-herói justiceiro, um combatente do crime

⁵ Etapa prévia ao Ensino Fundamental para crianças entre 4 e 6 anos; a palavra *kinder*, apócope de *kinder garten* ou jardim de crianças, deriva-se do alemão *kind* (criança) e *kinder* plural de *kind* (crianças).



mascarado. A radionovela apresentava as aventuras de um super-herói mexicano, em capítulos sucessivos, gerando expectativa e traspondo uma estória no final da outra, pois, ao se acabar a estória de uma saga, dava-se início a uma nova aventura. Desta forma, as irmãs tinham que recapitular a sequência sobre os pedaços de informação de cada capítulo, reconhecendo as sequências em novos contextos situacionais (HEATH, 2011); por isso, quando a televisão massificou-se nos anos setenta, as irmãs reclamavam das histórias terem argumentos previsíveis.

O programa radiofônico *Kaliman* virou histórias em quadrinhos que, no entanto, não chegavam a San Cristóbal, por isso, as irmãs optaram pelas histórias em quadrinhos da Warner Bros e Walt Disney como Luluzinha, Nancy, O Pernalonga, Pica Pau, Tom e Jerry, Manda Chuva, Os Flintstones, Zé Colmeia, Popeye, A Pantera Cor de Rosa e alguns de produção mexicana como *La familia burrón*⁶. Mais tarde, apareceram na televisão os desenhos animados japoneses dentre eles Candy Candy e, em 1982, o pai comprou para as meninas as histórias em quadrinhos da Mafalda, do cartunista argentino Quino.

No final do Ensino Fundamental 2 (a Secundária no México), aos 14 anos, Hades ganhou o concurso de ortografia organizado na Escola; no entanto, ela salienta que os seus conhecimentos da área deviam-se não ao aprendizado de normas gramaticais, mas ao fato de que gostava de ler e, até hoje, lê romances de ficção e narrativa e, pelo comentado no depoimento, a sua apreciação da leitura foi sempre positiva, pois lembra o pai todas as noites sentado, lendo na mesa de cedro. No entanto, o mais surpreendente na infância dela foi ter elaborado uma revista, aos dez anos, chamada de *A hora do tédio (La hora aburrida)* fazia entrevistas e comentários e, às vezes, permitia a colaboração das irmãs, pois isto demonstra que Hades já tinha noção clara das características de alguns gêneros narrativos e da distribuição deles em um documento.

⁶ História em quadrinhos criada no final da década dos anos quarenta por Gabriel Vargas com o intuito de fazer uma sátira da sociedade mexicana urbana da cidade do México. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/nphqeca/agaque/ano2/numero4/artigosn4_2v2.htm> Acesso em: 9 janeiro 2019.

Figura 1: A hora do tédio com nome do diretor.

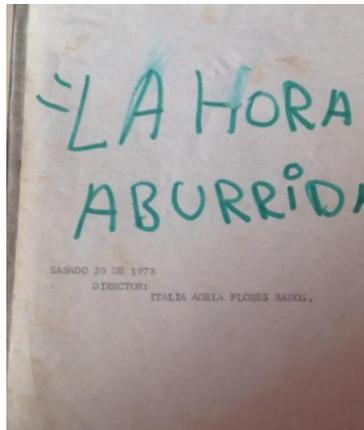
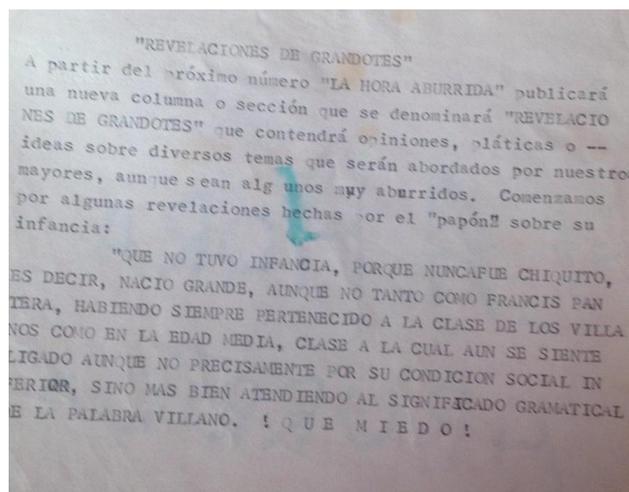


Figura 2: excerto da revista de 1978.



3.2 A Segunda Semente.

A segunda das irmãs, Irene, gostava de escutar estórias na pré-escola; não lembra do conteúdo das estórias, mas acredita que ela as interpretava como contos e admirava às pessoas com facilidade de falar com eloquência e com boa dicção. Embora a escola oficial seja laica no México, as professoras da pré-escola tinham uma forte tendência ao doutrinação religioso; por isso, Irene acha que as estórias, às vezes, eram passagens bíblicas que representavam entretenimento para ela e começavam pela

disposição das crianças num círculo de escuta. Esta atividade e as condutas decorrentes se assemelham às regras descritas por Heath no modelo Maintown quando os pais consideram que corresponde às crianças escutar e agir como uma audiência:

As crianças da pré-escola aceitam os livros e as atividades relacionadas a livros como entretenimento [...] Quando os alunos têm cerca de três anos de idade, os adultos desencorajam o papel participativo altamente interativo na leitura de livros que as crianças até agora desempenharam e as crianças ouvem e esperam como uma audiência (HEATH, 2011, p. 53)

Do livro didático do Ensino Fundamental Básico, Irene gostava das leituras em espanhol e dos haicais. Antes de sair para o recesso, a professora pedia às crianças para transcrever um poema. Irene escolhia sempre o haicai de José Juan Tablada com o nome de “*Sandía*” (melancia) pois, além de ser o mais breve, fazia muito sentido para ela, visto que adorava a cor, o sabor e o cheiro da melancia e pelo fato de que uma fatia dela se assemelhava a uma gargalhada.

Sandía

Del verano, roja y fría.

Carcajada

Rebanada

*De sandía.*⁷

Irene desenhava a melancia, pois a fruta representava uma referência “concreta” da realidade; assim, a depoente comenta que ela possuía uma mente concreta e que a prática de cantiga de roda e a execução das coreografias acerca das letras da música ajudaram à configuração do seu universo imaginário, pois, ao se mexer e cantar,

⁷ Poema breve o haicai de José Juan Tablada, poeta mexicano (México 1871-Nova Iorque 1945). José Juan Tablada Acuña, considera-se o pioneiro da poesia moderna e introdutor do haicai na poesia hispano-americana.



reproduzia mentalmente as imagens remetidas pelas cantigas. Reconhece, no entanto, que o significado metafórico das cantigas apenas fez sentido na adolescência.

Irene se lembra dos nomes das professoras de Ensino Fundamental Básico e dos exercícios de motricidade da professora Belinda do último ano do *kinder* ou pré-escola. Da mesma forma, lembra que Zeus, o pai, regulava os desenhos em quadrinhos que as meninas liam; portanto, as DC⁸ só tinha acesso na casa dos primos; as tias mais novas liam romances gráficos ou histórias produzidas em quadrinhos como *El pecado de Oyuki*⁹. Irene nem sempre gostava do destino das personagens nas histórias em quadrinhos como no caso de Tom e Jerry, por isso modificava os diálogos das tiras e, inclusive, “desenhava sorrisos sobre os rostos das personagens” com o intuito de criar um final mais feliz nas histórias.

Quando Irene cursava a Escola Secundária¹⁰ leu todos os romances policiais curtos de Agatha Christie, pois ela gostava de descobrir os verdadeiros assassinos de cada cena do crime. Irene decorava a letra de músicas para crianças emitidas na televisão como *Big Blue Marble* em espanhol (1979) ou o tema de abertura de *Marco: dos Apeninos até os Andes* (1982) além de outros temas. Essa habilidade, no entanto, começou desde a meninice quando, aos três anos, conseguiu decorar *El papá elefante*, uma canção infantil de Francisco Gabilondo Soler¹¹. No que tange à escrita, a depoente narra que, aos dez anos, escrevia cartas para uma das tias que, em 1979, foi morar nos Estados Unidos; a partir de então, percebeu o poder da escrita como meio efetivo de comunicação e esse hábito prorrogou-se no colegial, quando escrevia para os amigos que partiram para estudar fora de Chiapas.

⁸ *Detective Comics* como Super Homem, Homem Aranha, Batman ou Kaliman.

⁹ *El pecado de Oyuki* é uma história em quadrinhos mexicana, redigida por Yolanda Vargas Dulché, publicada, pela primeira vez, em novembro de 1949. A história narra a vida de Oyuki, uma jovem japonesa, cujo trágico destino origina-se quando ela namora um pintor inglês. A história tem semelhança com *Madam Butterfly* de John Luther Long (1898), obra adaptada para a ópera por Giacomo Puccini em 1904. Disponível em: <[https://es.wikipedia.org/wiki/El_pecado_de_Oyuki_\(historieta\)](https://es.wikipedia.org/wiki/El_pecado_de_Oyuki_(historieta))> Acesso em: 9 janeiro 2019.

¹⁰ A *Escola Secundaria* é o período escolar que abrange entre os treze e quinze anos de idade.

¹¹ Francisco Gabilondo Soler, melhor conhecido como “o pequeno grilo cantor”, foi um compositor e cantor mexicano de música infantil (1907 -1990). Disponível em <http://www.sacm.org.mx/biografias/biografias-interior.asp?txtSocio=08366> acesso em 9 de janeiro de 2019.

3.3 A Terceira Semente

Deméter foi a única das quatro irmãs que não aceitou estudar o terceiro ciclo da pré-escola no horário matutino e o primeiro do Ensino Fundamental Básico às tardes; portanto, quase todo o Ensino Fundamental estudou com a sua irmã mais nova, Febe. Deméter reconhecia o poder da palavra escrita mesmo quando ainda não sabia ler. Na sala de jantar, admirou a fotografia de Nadia Comaneci na ocasião da participação insuperável da ginasta nos Jogos Olímpicos de Montreal em 1976: “Eu não sabia ler na época, mas as palavras e a imagem projetavam já um poderoso impacto em mim”. Devido a este encanto com o poder evocativo das palavras e aos procedimentos de aprendizado, antes de terminar de estudar o alfabeto no primeiro ano do Ensino Fundamental Básico, mais ou menos aos seis meses, Deméter já lia as placas da cidade, pausadamente; inclusive competia com Febe, a irmã mais nova, na procura de placas para ler.

Além do poder evocativo das palavras, Deméter sublinha a beleza das letras escritas ou a caligrafia; por isso fazia, com prazer, os exercícios de psicomotricidade da pré-escola e, desta forma, aprendeu uma mistura de letras cursivas -consideradas obsoletas na escola- e letras de forma com as quais conseguia fazer a assinatura da mãe. No entanto, salienta a eficácia comunicativa das cartas em um período (anos setenta) em que outras formas de comunicação eram ineficientes, pouco fiáveis ou ainda desconhecidas. Como aconteceu com a sua irmã mais nova, a vontade de aprender a ler decorria da influência das irmãs e das primas mais velhas, pois queria imitar a linguagem mais polida da irmã mais velha e sentia admiração por elas ao ponto de fingir que ela já sabia ler também. Demeter queria imitar a linguagem de Hades à qual incorpora o modelo Maintown, pois suas referências na fala inspiram-se nas fontes escritas e são moldadas pelas histórias lidas:

Muitas referências de sua fala procediam de fontes escritas: outras foram modeladas em histórias e perguntas por essas histórias. A substância do seu conhecimento oral derivava da familiaridade com livros e da leitura com livros (HEATH, 2011, p. 56)

No entanto, foi somente na pós-graduação quando Deméter refletiu sobre os letramentos como uma conduta aprendida culturalmente inserida em uma cultura maior -letramentos críticos- como uma ação social e simbólica diante da linguagem na qual o público e o privado, o local e o global e o político e o individual se vinculam para moldar a pessoa na qual ela se constitui no mundo, ao tempo que constituiu o seu mundo através da palavra. Desde essa perspectiva, segundo Anderson e Irvine (apud SHOR, 1993 p. 82), os letramentos críticos representam uma experiência historicamente constituída dentro de relações específicas de poder:

Os letramentos são compreendidos como uma ação social através do uso da língua [...] enquanto os letramentos críticos são compreendidos como aprender a ler e escrever como parte de um processo de se tornar ciente das nossas experiências historicamente construídas dentro de relações específicas de poder (SHOR, 1993, p. 83)

Essa descoberta de como Demeter foi moldada pelas palavras (e ao mesmo tempo moldou o seu mundo) e do letramento como conduta socialmente aprendida à qual não acedem muitos setores da população aconteceu com mais clareza quando refletiu em torno destes temas em um artigo nomeado *Letramentos e modelos educativos: contrassensos na prática* e num trabalho da pós-graduação chamado – parafraseando a Brice Heath- *My bedtime story*. Neste último, ela salienta a trajetória dos letramentos iniciais, apontando as primeiras leituras a valoração positiva da leitura e a onipresença de livros, revistas e fontes escritas; no entanto, no artigo a autora reflete sobre os contrassensos de um modelo educativo dito progressista, inspirado em um sistema empresarial, com a realidade de pobreza e marginalização educativa do seu estado natal. Demeter reconhece que acreditava no mito da correspondência entre a alfabetização e as melhores oportunidades de trabalho, mito contestado por Griff (apud, STREET, 1995, p. 105) quem, ao ponderar a sociedade canadense do século XIX, argumenta que a alfabetização implica em uma análise politicamente sensível da estrutura social dentro da qual ela é incorporada.



Analisando os processos de escolarização e de alfabetização de diferentes grupos étnicos e ocupacionais em cidades canadenses do século XIX, ele argumenta que uma maior alfabetização não se correlaciona com maior igualdade e democracia nem com melhores condições para a classe trabalhadora (GRAFF apud STREET, 1995, p. 105)

O contrassenso desta crença aconteceu quando um grupo de professores e pesquisadores –dentre eles Deméter- foi contratado temporariamente em 2006 pelo INEA¹² para recrutar as pessoas não alfabetizadas, convencendo-as dos benefícios do aprendizado da leitura e da escrita, visando que um alfabetizador os educara em seus centros de trabalho ou residências. Tratava-se de “combater” o analfabetismo e, portanto, de convencer os iletrados dos benefícios da escrita. Ao final da campanha, depois de duas semanas, os professores reuniram-se para explicar suas experiências: uma das equipes salientou que, ao tentar convencer um camponês a aprender a ler com o intuito de melhorar sua renda, ele rejeitou a proposta, argumentando que, trabalhando, os seus vinte hectares de terra conseguia tratar dele próprio e dos cinco filhos, todos eles alfabetizados.

3.4 A Quarta Semente

Febe, a mais nova das irmãs, afirma que “pulou a pré-escola”, pois cursou o terceiro ano da pré-escola enquanto, às tardes, estudava o primeiro ano de Ensino Fundamental Básico como ouvinte, mas ela gostou da experiência e, portanto, aprendeu ler no primeiro grau de Ensino Fundamental. Tinha curiosidade em saber de que falavam os documentos. Todos os primos dela já estavam muito avançados nas aulas e isso lhe gerava preocupação em aprender a ler. Dentre os livros e as revistas preferia os que tinham mais imagens e menos letras.

¹² O *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos* é um organismo descentralizado do governo mexicano que fornece, mediante algumas delegações, os serviços de educação básicos como Ensino Fundamental Básico e alfabetização para a vida e o trabalho. Disponível em <https://www.gob.mx/inea/que-hacemos> acesso em 8 de janeiro de 2019.



Em essência, Febe seguiu o mesmo caminho de aprendizado que as três irmãs mais velhas no que tange à leitura, mas ela se destaca pelas habilidades mnemotécnicas, por isso, era escolhida para participar da programação cívica no Ensino Fundamental na declamação de poemas. Ainda hoje, lembra fragmentos de poemas em homenagem ao dia das mães, da bandeira e de diferentes personagens ou eventos históricos. Febe reconhece que “gostava das palavras estranhas dos poemas” e, visto que não compreendia todas elas, procurava em um dicionário os significados; no entanto, não se esquece das palavras que jamais compreendeu. Sobre Zeus, lembra da forma aprimorada e estranha da fala dele como se estivesse baseada na escrita. Uma forma em que Zeus perguntava por que elas (Febe e uma amiga dela) riam era: “O que gera hilaridade em vocês?” ou então uma forma de responder uma pergunta com um não indiscutível: “Categórica negativa”. Febe lia os suplementos infantis dos jornais de domingo e gostava de transcrever canções; por isso, no jogo “A palavra é” -em que um jogador diz uma palavra e os restantes devem buscar uma música com a palavra citada- era insuperável. Também escrevia cartas para uma destinatária desconhecida cujo endereço e características havia conhecido em um programa de rádio para crianças. Aos dez anos, Febe teve a missão de alfabetizar um menino do bairro; reconhece que foi uma tarefa muito complexa na qual empregou o método silábico.

4 Trajetórias Cognitivas: Convergências e Reflexões

O método fonético para o aprendizado da escrita ministrado pelo professor José Weber, professor alemão residente na cidade natal das quatro irmãs, representou um fato marcante para as depoentes, pois teve andamento, tanto na educação não escolar como na educação escolar, visto que a professora Margarita (primeiro ano do Ensino Fundamental Básico) deu seguimento. Assim, os letramentos nessa etapa inicial do período escolar foram compreendidos em seu sentido mais básico como a correspondência entre som e grafia “o domínio e o uso do código alfabético, a construção receptiva e produtiva de textos e o uso das funções e os propósitos dos diferentes gêneros discursivos” (CASSANY; CASTELLÁ. 2010, p. 253)



Vista a capacidade de decorar poemas e executar peças de teatro, as irmãs eram escolhidas para participar de declamações em eventos cívicos como em homenagens à bandeira, como mestres de cerimônias, ou então como declamadoras nos festivais em honra ao dia das mães, festas do mês da pátria ou festivais de encerramento do ano letivo. As quatro irmãs avaliaram, desde a infância, de forma positiva a leitura e reconheceram o valor comunicativo da escrita. Do mesmo modo, manifestaram afeição pela estética da palavra e, portanto, por diferentes manifestações artísticas (poesia, música cantada de múltiplos gêneros, cantigas de roda, trava línguas, leitura de textos de diferentes gêneros desde histórias em quadrinhos, radionovelas, histórias para crianças e adultos) nas quais se tornava visível a força e a beleza da língua.

A onipresença de livros caracterizou o entorno imediato das irmãs Ramos, pois revistas, dicionários, enciclopédias, histórias em quadrinhos e livros –inclusive herdados do avô e bisavô de Zeus- pululavam na casa delas; todas elas indicaram, nos depoimentos, a presença de um conjunto de livros verdes, dentre os quais todas leram pelo menos três ou quatro. O aprendizado da escrita aconteceu em torno aos seis anos, previamente à chegada da televisão comercial. As histórias narradas pelo avô materno com as imagens de filmes mudos, as radionovelas e os programas infantis também fizeram parte de seu universo imaginário. Este universo cognitivo e imaginário foi enriquecido pelas atividades artísticas como o origami –chamado de *papiroflexia* pelo professor Weber-, as aulas de marimba¹³, pintura e a participação nas danças para o encerramento das atividades letivas escolares.

Não existia uma dicotomização radical entre a tradição oral e a escrita e nem uma sobrevalorização do ato de escrever ou saber ler nos primeiros anos de ensino fundamental entre as irmãs Ramos; inclusive, a avó paterna era não alfabetizada e isso não a estigmatizava, pois Rea fazia operações matemáticas complexas mentalmente e tinha aprendido todo o indispensável para se virar na vida. No que tange à fala, Deméter salienta que, segundo os depoimentos nos trabalhos redigidos pelos estudantes

¹³ Instrumento musical de origem africana, formado por placas de madeira ou de metal que se percutem com baquetas, dispostas em escala sobre ressoadores, que podem ser tubos de madeira ou de metal ou cabaças.

indígenas, ainda hoje nas comunidades indígenas rurais de Chiapas considera-se o domínio da oralidade em língua espanhola como requerimento para ocupar um cargo político; no entanto, as pessoas com maior clareza em torno da escrita, isto é, que são “boas de escrita” são fadadas ao cargo de secretários. A escrita no entorno das irmãs Ramos, portanto, não era, digamos assim, a moda em que se tornou hoje entre os pais das gerações mais recentes.

Dos três modelos analisados por Heath (2011), os letramentos das irmãs Ramos se aproximaram –com algumas diferenças entre elas– aos do modelo Maintown e Roadville, embora a cidade de San Cristóbal dos anos setenta fosse uma cidade praticamente não industrializada e, portanto, as meninas não podiam ler a parte de trás das caixas de cereal; no entanto, o entorno “camponês” e urbano, a vida familiar e o contato humano com muitas crianças e pessoas de diferentes idades e fontes escritas diversas forneceram estímulos diversos para fomentar os letramentos. Isso sem considerar a cultura da escrita existente por várias gerações em diferentes ramos da família. No que se diz respeito ao modelo Roadville, existiam modelos mistos de representação da realidade visto que as quatro irmãs tinham habilidade no desenho, pois decorrente da proibição de comprar histórias em quadrinhos elas decidiram desenhar suas histórias em quadrinhos próprias; por isso, nem tudo se escrevia a mão. Os estilos cognitivos das irmãs Ramos, relacionam-se também ao modelo Trackton (HEATH, 2011), pois a vontade de aprender das duas irmãs mais novas gestou-se ao observar os outros ou as outras como um gênero de *comers*, aprendendo a partir da experiência o que significa ‘saber das coisas’. Embora o papel dos pais tenha sido mais consistente com a irmã mais velha como mentores do ensino, eles forneciam as experiências pelas quais as meninas atribuíam significados aos letramentos. No entanto, a mistura entre a oralidade e a escrita representa uma reflexão importante em torno aos letramentos, concebidos como essa fita de Moebius em que ambas se tocam de forma frequente, pois sempre estiveram presentes entre as irmãs Ramos a oralidade e a escrita como espelhos se refletindo mutuamente. Desta forma, segundo a fala de Heath (2011), se quisermos compreender o lugar dos letramentos e as formas em que as crianças adquirem as



orientações sobre os letramentos nas sociedades humanas devemos reorganizar dois postulados dos letramentos e desenvolvimento da linguagem:

A dicotomização estrita entre tradições orais e letradas é um constructo dos pesquisadores, não um retrato preciso de uma realidade entre culturas [...] Um modelo unilinear de desenvolvimento na aquisição de estruturas e usos da linguagem não pode explicar adequadamente formas culturalmente diversas de adquirir conhecimento ou desenvolver estilos cognitivos (HEATH, 2011, p. 73)

Os eventos de letramento, por outro lado, devem analisar-se como fazendo parte de padrões socioculturais mais amplos que eles mesmos refletem pelo qual há diversos padrões transculturais nos usos da linguagem oral e escrita, visto que os letramentos não são apenas processos cognitivos ou “tarefas de (des)codificação, mas, também, tarefas sociais, práticas culturais enraizadas historicamente em uma comunidade de falantes” (CASSANY; CASTELLÁ, 2010, p. 354).

Referências

- CASSANY, D. e CASTELLÁ, J.M. **Aproximación a la literacidad crítica.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 353-374, jul./dez. 2010, p. 353-374.
- DE OLIVEIRA, J.F.. DE MORAES, K.N., DOURADO, L.F. **Níveis e modalidades da educação escolar no Brasil. Políticas e Gestão na Educação.** Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais_9.pdf> Acesso em: 9 janeiro 2019.
- CLAUDIA. **A história dos quadrinhos no Brasil e no mundo.** Revista número 3912, 14 de novembro de 2017,. Disponível em: <<https://www.thebrasilians.com/pb/2017/11/14/portugues-do-brasil-a-historia-dos-quadrinhos-no-brasil-e-no-mundo/>> Acesso em: 9 janeiro 2019.
- FASHEH, Munir. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? In: **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.
- HEATH, Shirley Brice. What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. In Duranti, Alessandro. **Linguistic Anthropology: a reader.** Blackwell Publishing, 2011, p. 343 – 363.
- INSTITUTO Nacional para la Educación de los Adultos. **¿Qué hacemos?.** Disponível em: <<https://www.gob.mx/inea/que-hacemos>> Acesso em: 8 janeiro 2019.



INSTITUTO Nacional de Geografía e Informática: ¿Quiénes somos? Disponível em: <https://www.inegi.org.mx/inegi/quienes_somos.html> Acesso em: 09 janeiro 2019.

LA ENCICLOPEDIA Biográfica en Línea. Biografías y Vidas. **José Juan Tablada**. Disponível em: <<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/tablada.htm>> Acesso em: 9 janeiro 2019.

MERINO, Ana. **O espaço biográfico e sua relação com a história em quadrinhos: apontamentos sobre o México de Vargas e de Rius**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/nphqeca/agaque/ano2/numero4/artigosn4_2v2.htm> Acesso em: 9 janeiro 2019.

PRIBERAM Dicionário. **Marimba** Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/marimba>> Acesso em: 8 janeiro 2018.

RODRÍGUEZ, Edgar. **La diferencia entre Batman, Detective Comics y All-Star Batman**. Revista SMASH, 6 de septiembre de 2018. Disponível em: <<https://www.smashmexico.com.mx/dc/batman-detective-comics-all-star-rebirth-dc-comics/>> Acesso em: 9 janeiro 2019.

SOCIEDAD de Autores y Compositores de México. **Francisco Gabilondo Soler Cri-cri**. Disponível em: <<http://www.sacm.org.mx/biografias/biografias-interior.asp?txtSocio=08366>> Acesso em: 9 janeiro 2019.

STREET, Brian V. The “ideological” model. In: **Literacy in theory and practice**. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture, 1999, p. 95-125.

SHOR, I. **What is critical literacy?** Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice, v. 1, n. 4, 1999.

TODAMATÉRIA. O que é haikai? Estrutura e características do haikai. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/o-que-e-haikai/>> Acesso em: 9 janeiro 2019.

WIKIPEDIA. **El pecado de Oyuki (historieta)**. Disponível em: <[https://es.wikipedia.org/wiki/El_pecado_de_Oyuki_\(historieta\)](https://es.wikipedia.org/wiki/El_pecado_de_Oyuki_(historieta))>. Acesso em: 9 janeiro 2019.

WIKIPEDIA. **Kaliman. Orígenes de la historieta**. Disponível em: <<https://es.wikipedia.org/wiki/Kalim%C3%A1n>> Acesso em: 9 janeiro 2019.

Entrevistas

Ramos, H.A.F. Entrevista concedida a María Antonieta Flores Ramos. Cidade de México, 15 de dezembro de 2018.

Ramos, I.A.F. Entrevista concedida a María Antonieta Flores Ramos. Cidade de México, 15 de dezembro de 2018.

Ramos, M.F. Entrevista concedida a María Antonieta Flores Ramos. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, 29 de dezembro de 2018.

Recebido Para Publicação em 07 de abril de 2020.
Aprovado Para Publicação em 30 de maio de 2020.