

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS**

LAIANA ABDALA MARTINS

**VIVÊNCIAS COM A ESCRITA NAS TENSÕES ENTRE ESCOLARIDADE E
COTIDIANO**

FLORIANÓPOLIS

2015

LAIANA ABDALA MARTINS

**VIVÊNCIAS COM A ESCRITA NAS TENSÕES ENTRE ESCOLARIDADE E
COTIDIANO**

**Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Curso de Letras
como requisito parcial para
obtenção do título de Bacharel em
Letras - Português, sob a orientação
da Profa. Dra. Mary Elizabeth
Cerutti-Rizzatti.**

FLORIANÓPOLIS

2015

*A meus pais e a minha irmã, Laís,
por tudo.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, no qual busquei forças e inspiração para trilhar este caminho.

Aos meus pais, Beto e Nadja, pelo amor incondicional, por sempre acreditarem em mim, estando ao meu lado em todos os momentos.

À minha irmã, Laís, pela parceria contínua, pela sinceridade e pela serenidade com que lida com as diversas questões da vida, inspirando-me a ser sempre uma pessoa melhor.

Ao meu avô, Nagip Elias Abdala, que sempre se fez presente em minha vida, deixando-me o que há de mais rico e especial, todo seu conhecimento de vida, e que, há cinco anos, nos deixou e por ele meu coração chora de saudade, mas, também, mantém a esperança de, um dia, encontrá-lo novamente.

Ao meu namorado, Rafael, que sempre se fez presente, nas horas mais tranquilas e, também, nas mais difíceis, pelo amor e pelo respeito, sem medidas.

Aos meus queridos amigos que cultivei ao longo da vida e ao longo da graduação, e àqueles que integram o Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), pelo acolhimento respeitoso e pelo carinho comigo.

À minha querida amiga, Maíra, pelas conversas tão enriquecedoras, pelos cafés, pelos risos, pelos abraços e, também, pelos choros.

Às professoras constituintes da banca, Eloara Tomazoni e Rosângela Pedralli, além de Amanda Machado Chraim, suplente da banca, as quais, pra mim, são fontes inesgotáveis de inspiração, por terem aceitado ler este texto e enriquecê-lo com suas contribuições.

E, finalmente, à minha orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, por ter acreditado em mim e por, também, me fazer acreditar em mim mesma. Obrigada pela paciência, pelo carinho, pelo respeito, pelos *encontros*. Você sempre será, para mim, um exemplo a ser seguido. Minha gratidão vai além de todo e qualquer agradecimento que eu possa fazer.

*Todo caminho da gente é resvaloso.
Mas também cair não prejudica demais
– a gente levanta, a gente sobe, a gente
volta!... O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria, aperta
e daí afrouxa, sossega e depois
desinquieta. O que ela quer da gente é
coragem. Ser capaz de ficar alegre, e
ainda mais alegre no meio da tristeza...*

Guimarães Rosa
Grande Sertão: Veredas

RESUMO

A presente pesquisa situa-se no âmbito da *cultura escrita*, do *alfabetismo* e da *escolarização* e tem como foco de estudo as conceptualizações sobre o sistema de escrita alfabética e os usos da escrita. O objetivo deste estudo, em estreita convergência com a questão de pesquisa, foi caracterizar interpretativamente conceptualizações de adultos não escolarizados sobre a modalidade escrita da língua, no âmbito da cultura respectiva a essa mesma escrita, de modo a identificar conceitos acerca do *sistema alfabético* e dos *usos sociais* a que esse sistema se presta. Este estudo norteou-se pela seguinte questão de pesquisa: **Em se tratando da modalidade escrita da língua, no âmbito da cultura respectiva a essa mesma escrita, quais são as conceptualizações de adultos não escolarizados sobre: a) o sistema alfabético e b) os usos sociais a que se presta esse sistema?** Para esse propósito, este estudo ancora-se no que vimos chamando de *simpósio conceitual*, que tem como base os estudos da filosofia da linguagem, concernentes ao construto teórico do Círculo de Bakhtin, a antropologia da linguagem dos estudos do letramento, representado pelo grupo do Reino Unido e teóricos afins, e, ainda, a psicologia da linguagem, no que diz respeito ao ideário vigotskiano. Tal pesquisa consiste em um *estudo de caso* (YIN, 2005) *do tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2012), desenvolvido com uma participante de pesquisa residente da cidade de Tijucas, Santa Catarina. Os dados foram gerados a partir de instrumentos, tais como *observação participante*, *notas em diário de campo*, *entrevistas* e *pesquisa documental*. Os resultados apontaram para uma não dicotomização entre as conceptualizações acerca do sistema alfabético e as conceptualizações acerca dos usos sociais a que esse sistema se presta, sugerindo uma *insularização* muito constricta ao tempo e espaço específicos do cotidiano da participante de pesquisa, que entendemos encontrar-se em um *entretempo* e em um *entrelugar* em se tratando do universo da cultura escrita.

Palavras-chave: Analfabetismo. Eventos e Práticas de Letramento. Cultura escrita.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relações entre cultura escrita, letramento e alfabetização	41
Figura 2 - Diagrama Integrado	50
Figura 3 - Capa da revista utilizada em entrevista.....	64
Figura 4 - Propaganda da revista utilizada na entrevista.....	66
Figura 5 - Matéria da revista utilizada na entrevista	73
Figura 6 - Matéria da revista utilizada na entrevista	76
Figura 7 - Propaganda da revista utilizada em entrevista.....	78
Figura 8 - Propaganda da revista utilizada em entrevista.....	80
Figura 9 - Catálogo de produtos de beleza	83
Figura 10 - Catálogos de produtos de beleza.....	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O SIMPÓSIO CONCEITUAL: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUJEITO	15
2 O SIMPÓSIO CONCEITUAL: O FENÔMENO DO LETRAMENTO E SEUS DESDOBRAMENTOS	20
2.1 <i>MODELOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO</i>	24
2.2 <i>EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA E VALORAÇÕES QUE SUBJAZEM A ELES</i>	27
2.3 <i>IMPLICAÇÕES DOS LETRAMENTOS DOMINANTES E VERNACULARES: PARA UMA HORIZONTALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO</i>	30
3 O SIMPÓSIO CONCEITUAL: UM OLHAR PARA OS ESTUDOS VIGOTSKIANOS	35
4 EM CONVERGÊNCIA COM O SIMPÓSIO CONCEITUAL: UMA DISCUSSÃO ACERCA DE ALFABETIZAÇÃO, ALFABETISMO E ANALFABETISMO	40
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DELINEAMENTOS DA PESQUISA	46
6 EM BUSCA DE COMPREENSÕES ACERCA DAS VIVÊNCIAS DE SUJEITOS NÃO ESCOLARIZADOS COM A ESCRITA NA INTERFACE ENTRE COTIDIANO E HISTÓRIA	52
6.1 APRESENTAÇÃO DE <i>GM</i> : PARTICIPANTE DESTA PESQUISA.....	53
6.2 TANGENCIAMENTOS EM RELAÇÃO À ESCRITA: UMA BUSCA PELA PRESERVAÇÃO DA FACE?.....	60
6.3 UM OLHAR PARA CONFIGURAÇÕES CRONOTÓPICAS: DISTANCIAMENTOS DE <i>GM</i> . EM RELAÇÃO A UM PASSADO DE ESCOLARIDADE E A UM FUTURO QUE SE ANUNCIA NO PRESENTE	67
6.4 EM UM <i>ENTRELUGAR</i> E EM UM <i>ENTRETEMPO</i> : O COTIDIANO E A ORALIDADE VERSUS A <i>TRANSCONTEXTUALIZAÇÃO</i>	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	101

APÊNDICE A – Carta de esclarecimento sobre a pesquisa.....	101
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	103
APÊNDICE C – Entrevista realizada com vistas a traçar perfil da participante de pesquisa	104
APÊNDICE D – Entrevista focal realizada a partir da observação participante.....	105
ANEXOS	106
ANEXO A – Diagrama integrado	106
ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética – Aprovação.....	108
ANEXO C – Entrevista baseada nas coordenadas do INAF	110

INTRODUÇÃO

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.

Ernani Maria Fiori

Tomamos aqui o alinhave final que tecemos com fios¹ que ‘ziguezagueavam’ desde as primeiras laçadas, dos muitos novelos enleados, e em todo o processo desta pesquisa. Retirar o primeiro nó é sempre uma tarefa árdua e que só é possível depois de anos tecendo as teias entre os saberes, os dizeres e as direções. Nesse ir e vir de fios, apresentamos um fim de uma etapa² que iniciamos buscando, com nossos olhares curiosos, algumas respostas.

Importa destacar que o foco deste estudo – situado no âmbito da *cultura escrita*³, do *alfabetismo* e da *escolarização* – são as conceptualizações⁴ sobre o sistema de escrita alfabética e os usos sociais. Inserido na área de concentração da Linguística Aplicada, este estudo busca novas inteligibilidades para problemas linguísticos socialmente relevantes (com base em MOITA LOPES, 2006), em se tratando de sujeitos situados em entornos de vulnerabilidade social, para que possa trazer novos elementos em favor dos estudos acerca do analfabetismo, assim como em favor de teorizações e metodologias no que diz respeito ao trabalho com esses sujeitos. Esta pesquisa, assim, caracteriza-se como de natureza qualitativa e constitui um *estudo de caso do tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2012); lida com a *abdução*⁵ (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007) e foi

¹ Leia-se, aqui, o mesmo fio que faz Geraldi (2013 [1991]) afirmar que “[...] é o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E, como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura.” (p. 166).

² Trata-se da etapa respectiva a este Trabalho de Conclusão de Curso, para obtenção de diploma de Bacharel em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas.

³ Tal como temos feito em nosso Grupo de Pesquisa – Cultura Escrita e Escolarização, no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada, NELA/UFSC –, usamos, ao longo deste TCC, itálico para marcar tomadas conceituais, aspas simples para marcar possibilidade de dupla leitura, e aspas duplas para revozear autores em discurso reportado.

⁴ Por *conceptualizações*, para as finalidades deste estudo, entendemos os delineamentos conceituais, as inteligibilidades, formadas por esses adultos não escolarizados para se haverem – consideradas as diversas *esferas da atividade humana* em que circulam/se inserem –, em uma sociedade marcada pela modalidade escrita da língua.

⁵ Uma pesquisa de base interpretativista (MASON, 1996) não poderia ser *dedutiva*, nem *indutiva*; o foco é abdução e, como escreve L. Ponzio (2002), é na *abdução* que está a afiguração que converge com a abordagem bakhtiniana.

realizado com uma senhora não alfabetizada, residente na cidade de Tijucas, Santa Catarina.

Como base para a operacionalização do *estudo de caso* que constitui esta pesquisa, entendemos que a educação é um bem comum de direito a todas as pessoas, imprescindível para a promoção da cidadania e para uma crítica inserção social, tendendo a apresentar impacto nas condições gerais de vida da população (com base em SAVIANI, 2012 [1983]). Tendo presente sua importância nas sociedades, a elevação dos níveis de escolaridade da população, bem como a igualdade no acesso à escola vêm sendo historicamente tomadas como prioridades nas políticas públicas educacionais, embora ainda estejamos bastante distantes de avanços efetivos nesse campo, como mostram inúmeros estudos, dentre os quais, em nosso Grupo de Pesquisa – Cultura Escrita e Escolarização –, Pedralli (2014), Irigoite (2011), Euzébio (2011), Pereira (2015).

Os dados obtidos por meio do Indicador de Alfabetismo Funcional⁶ – INAF (2011) – indicam melhorias nos níveis de alfabetismo da população brasileira, principalmente naqueles mais iniciais, ao mesmo tempo em que não parece haver progressos no alcance dos níveis mais altos. No que diz respeito à evolução do indicador de alfabetismo da população de quinze a 64 anos, por exemplo, no período de 2001-2002 a 2011, reduziu-se à metade o percentual de pessoas consideradas *analfabetas*, caindo de 12%, em 2001-2002, para 6%, no ano de 2011. O percentual de pessoas *alfabetizadas em nível rudimentar* também diminuiu, passando de 27%, no início da década, para 21%, em 2011. Por consequência, o percentual referente aos *analfabetos funcionais*, no mesmo período, diminuiu em doze pontos, de 39% para 27%. O percentual daqueles que atingiram o *nível pleno*, entretanto, permaneceu em 26%; dentro da margem de erro, dois pontos pra mais ou pra menos. Além disso, de 2009 para 2011, as diferenças observadas nesta última categoria parecem insignificantes. Quanto aos *níveis de alfabetismo* por escolaridade da população de quinze a 64 anos, em 2011, podemos destacar que, mesmo nos níveis mais elevados de escolaridade, o *nível de alfabetismo pleno* está longe de corresponder à totalidade, sendo somente 35% no Ensino Médio e 62% no Ensino Superior, em que se esperaria que todos já ingressassem com *alfabetismo pleno*.

⁶ Relatório divulgado em 2011, referente à última década.

Esses dados sugerem que o ganho em termos de anos de estudo, tendo em vista que mais pessoas conseguiram ficar mais tempo na escola, não corresponde, na mesma medida, a ganhos no domínio de habilidades de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. No primeiro segmento do Ensino Fundamental, parece haver ganhos em relação à aprendizagem, em todo o período levantado, mas, nos graus mais elevados de escolaridade, o percentual de pessoas que atingem o *nível pleno* diminuiu.

Podemos inferir, então, que, apesar dos avanços, principalmente nos níveis iniciais de alfabetização, tornam-se cada vez mais latentes as dificuldades para fazer com que os brasileiros atinjam maiores níveis de *alfabetismo*. O maior acesso à educação contribui para a redução do *analfabetismo funcional*, mas os dados expostos pelo INAF (2011) sugerem que é urgente a necessidade de investimento na qualidade desse sistema, que não basta somente ampliação de horas de estudo ou (re)definições de conteúdos.

Abarcando o conjunto da população, o INAF mostra que pouco adianta uma escola de excelência que atenda a uma minoria; por outro lado, a massificação dos serviços escolares não pode se dar com o abandono da noção de qualidade. Uma nova qualidade precisa ser construída, considerando as demandas de uso da leitura, escrita e matemática não só para a continuidade dos estudos, mas para a inserção, de forma eficiente e autônoma, no mundo do trabalho e do exercício da cidadania. (INAF, 2011, p. 23)

Levando em conta essa discussão, consideramos que, em sociedades contemporâneas, nas quais há uma elevada presença da modalidade escrita da língua e nas quais todas as pessoas acabam por ter contato com essa mesma modalidade, quer dominem ou não o sistema alfabético, o adulto não alfabetizado se depara, em suas diversas tarefas cotidianas, com a escrita, tendo de ‘desvendá-la’ e desenvolver estratégias, de modo a se mover nessas situações. Assim, entendemos que ele, muito possivelmente, delineie inteligibilidades acerca da escrita e dos usos que faz dela, para poder ‘sobreviver’ em uma sociedade com a crescente presença de materiais escritos. Surge-nos, então, o questionamento:

Em se tratando da modalidade escrita da língua, no âmbito da cultura respectiva a essa mesma escrita, quais são as conceptualizações de adultos não escolarizados sobre: a) o sistema alfabético e b) os usos sociais a que se presta esse sistema? Diante disso, nosso objetivo, concebido em estreita convergência com a questão geral de pesquisa, é o seguinte: caracterizar interpretativamente conceptualizações de adultos não escolarizados sobre a modalidade escrita da língua, no

âmbito da cultura respectiva a essa mesma escrita, de modo a identificar conceitos acerca do *sistema alfabético* e dos *usos sociais* a que esse sistema se presta.

O desejo de nos debruçarmos sobre o universo do adulto não alfabetizado se deve a concebermos como fundamental a compreensão de como esse adulto – que, muitas vezes, está inserido no mercado de trabalho – vivencia situações cotidianas de uma sociedade marcada pela escrita. Entendemos serem de grande importância estudos que enfoquem os *níveis de analfabetismo*, bem como o cotidiano de adultos não escolarizados e os cotidianos extraescolar e escolar⁷ de adultos em processo de alfabetização, por contribuírem para compreensão da relação entre *alfabetização* e outras questões, como tensões entre manifestações do *mundo da cultura* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), manifestações vernaculares dos usos da escrita (BARTON; HAMILTON, 2003 [1998]) e desenvolvimento socioeconômico; além de fornecerem subsídios, tais como elementos teóricos, em favor de teorizações, metodologias e práticas pedagógicas que auxiliem a inserção desses adultos em sociedades perpassadas pela escrita (DI PIERRO; GALVÃO, 2007).

Para tanto, acoramo-nos no *simpósio conceitual*, com o qual estamos trabalhando em nosso Grupo de Pesquisa *Cultura Escrita e Escolarização*, no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada, com base em proposta de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), a ser especificada à frente. O *simpósio conceitual* constitui-se por meio de um convite ao diálogo entre a filosofia da linguagem, representada por Mikhail Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 2010 [1920-24]; BAKHTIN, 2010 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1929-30]; BAKHTIN, 2011 [1952-53]; BAKHTIN (VOLOCHÍNOV⁸), 2012 [1929]); a antropologia da linguagem dos estudos do letramento (STREET, 1984; STREET, 2000; STREET, 2003; STREET, 2014 [1991]; HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 2010 [1994]; BARTON, HAMILTON, 2003 [1998]; BARTON, HAMILTON, IVANIC, 2000; KLEIMAN, 1995), e os estudos da psicologia da linguagem, representados por Lev Vigotski (NEWMAN, HOLZMAN,

⁷ Em nosso Grupo de Pesquisa, Pedralli (2012; 2014) discute esse tema.

⁸ As grafias dos sobrenomes russos constarão ao longo deste TCC, tal qual aparecem nas obras consultadas por nós, daí a variabilidade. Nossa opção, fora das citações, é pela grafia Vigotski e Volochínov, tal qual, respectivamente, constam em traduções de Paulo Bezerra e João Wanderley Geraldi – este último, a partir das versões em italiano.

2002 [1993]; OLIVEIRA, 1992; OLIVEIRA, 2001 [1997]; REGO, 2013 [1994]; VIGOTSKI, 2007 [1968]; VIGOTSKI, 2009 [1934]; WERTSCH, 1985)⁹.

Quanto à estrutura deste Trabalho de Conclusão de Curso, no primeiro capítulo ocupamo-nos das concepções de *sujeito e língua* com que operamos e apresentamos as bases teóricas que tributamos de fundamentação histórico-cultural às quais nos vinculamos. No segundo capítulo, apresentamos o fenômeno¹⁰ do *letramento* e seus desdobramentos em *modelos autônomo e ideológico, eventos e práticas de letramento e letramentos dominantes e vernaculares*. Em seguida, apresentamos conceitos capitais para a compreensão da teoria histórico-cultural de base vigotskiana. No quarto capítulo, discutimos acerca dos conceitos de *alfabetização, alfabetismo e analfabetismo*, que entendemos ser fundantes para a compreensão deste estudo. No capítulo seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos os quais nortearam a geração e análise de dados deste Trabalho. A análise de dados está apresentada no sexto capítulo deste estudo, vindo, por fim, as considerações finais de pesquisa.

⁹ Estamos cientes das especificidades de cada qual dessas arquitetônicas: em nossa compreensão, a categoria fundante do pensamento de Lev Vigotski e de Valentin Volochínov é o *trabalho*, enquanto em Mikhail Bakhtin é o *dialogismo* e nos estudos do letramento é a *cultura*. Colocando-nos como o lugar de encontro das aproximações entre essas três arquitetônicas, assumindo os riscos de o fazer, e entendemos possível fazê-lo pela ancoragem no estudo da *língua* como *prática social* que entendemos haver em todas três abordagens.

¹⁰ Tomamos *fenômeno*, aqui, no sentido filosófico do termo, como aquilo que se dá a conhecer pela cognição humana, compreendendo, no entanto, que esse *conhecer* implica o *ato responsável* do sujeito singular, o que destitui este uso de abstrações teoréticas, para tomar *letramento* em sua dimensão situada: mais especificamente, estamos lidando com as relações entre *istina* e *pravda* a partir de Bakhtin (2010 [1920-24]).

1 O SIMPÓSIO CONCEITUAL: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUJEITO

*Escrevia no espaço.
Hoje, grafo no tempo,
na pele, na palma, na pétala,
luz do momento.
Soo na dívida que separa
o silêncio de quem grita
do escândalo que cala,
no tempo, distância, praça,
que a pausa, asa, leva
para ir do percalço ao espasmo.*

*Eis a voz, eis o deus, eis a fala,
eis que a luz se acendeu na casa
e não cabe mais na sala.*

Paulo Leminski

O enfoque deste capítulo são os conceitos de *língua/linguagem*¹¹ e *sujeito*, essenciais para o objeto deste estudo e fundantes para o que tomamos aqui como ideário histórico-cultural, pois envolvem diretamente outros conceitos fundamentais para essa abordagem. Esses conceitos serão discutidos *dialogicamente*¹², por entendermos ser custoso tomá-los separadamente, uma vez que são conceitos em relação de conjunção, de constituição, e, em nossa compreensão, só podem ser definidos na relação de um com o outro.

A *língua/linguagem*, no decorrer da história, assumiu diferentes definições, de acordo com diferentes princípios teóricos e metodológicos sobre os quais se erigem as ciências da linguagem. Observamos, evocando afirmação ‘clássica’¹³ de Ferdinand de Saussure, que essas concepções diferenciam-se mediante o olhar que se adota para estudar um mesmo objeto. Atribui-se a ele, no Curso de Linguística Geral, a seguinte compreensão: “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto; aliás, nada nos diz de antemão que uma dessas

¹¹ Inscritos em uma vertente histórico-cultural, vemo-nos liberados de distinguir *língua* e *linguagem*, já que tomamos ambas na perspectiva da interação situada entre o *sujeito* e o *outro*. Ainda que *linguagem* possa assumir um sentido mais amplo, como em *linguagem das artes* e afins, entendemos que a perspectiva interacional mantém-se como fundante.

¹² Tomamos *dialogico*, aqui, no sentido bakhtiniano do termo, remetendo à integração de muitas vozes na cadeia ideológica (com base em BAKHTIN, 2010 [1929]; BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012 [1929]).

¹³ Tomamos *clássica*, aqui, com os sentidos que constam em Saviani e Duarte (2010, p. 431), como aquilo que “[...] se reporta ao patrimônio cultural da humanidade que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização [...]”, o que não significa que endossemos o ideário saussureano; ao contrário, distinguimo-nos dele e o evocamos pela menção de que é possível estudar um mesmo objeto sob diferentes pontos de vista.

maneiras de considerar o fato em questão seja anterior ou superior às outras” (CLG¹⁴, 2012 [1916], p. 39).

Assim, olhando para o objeto *língua/linguagem* de um ponto de vista distinto do estruturalismo saussureano, concebemos tal objeto como *lugar de interação*, compreensão à qual retornaremos mais adiante com base em Bakhtin (Volochínov) (2012 [1929]), que se contrapõe a estudos da linguagem, categorizados, por ele, em dois grupos diferentes, de acordo com a concepção de *língua* que defendiam. Quanto ao primeiro grupo, a primeira corrente do pensamento linguístico, o Círculo de Bakhtin chamou de *subjetivismo individualista*, aparecendo, por vezes, como *subjetivismo idealista*; e a segunda, de *objetivismo abstrato*.

A primeira vertente, segundo a crítica em questão, dedica-se ao *psiquismo individual* ao colocar sob escrutínio a atividade mental dos sujeitos, através da qual se desenvolve a produção linguística, a *língua*, como produto desse processo, dessa criação individual. Nesse construto teórico, assim, ela é concebida como escopo do *psiquismo individual* e sua função primeira é representar, refletir, exteriorizar o pensamento humano, o conhecimento sobre o mundo extramental, representado e internalizado por meio da *língua*. O Círculo de Bakhtin aponta Wilhelm Humbolt como principal representante dessa concepção, sendo, atualmente, passível de extensão a Noam Chomsky, expressão do *subjetivismo individualista*¹⁵ (com base em WEEDWOOD, 2002).

Nessa concepção, pois, a *língua* é tomada fora do contexto de interação, sendo explicada a partir do *sujeito* – aqui tomado como *falante ideal*. Bakhtin (Volochínov) (2012 [1929], p. 74) resume a tarefa do linguista inscrito nesta corrente como tendo “[...] um caráter preliminar, construtivo, descritivo, classificatório, e limita-se simplesmente a preparar a explicação exaustiva do fato linguístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então a servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada”.

¹⁴ Referenciamos o Curso de Linguística Geral por ser de amplo conhecimento na Academia não se tratar de um texto de autoria saussureana do modo como se apresenta (com base em BOUQUET; ENGLER, 2002).

¹⁵ Estamos cientes de interpretações, segundo as quais o foco dos estudos chomskyanos na sintaxe o aproximariam de uma abordagem *objetivista*; entendemos, porém, que o objeto de estudo de Chomsky (com base em RAPOSO, 1992; KATO, 1996) é de natureza cognitivista, psicolinguística.

O *objetivismo abstrato*, segunda corrente do pensamento filosófico-linguístico, considera como seu objeto de estudo o sistema linguístico, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, e rejeita, portanto, a fala, a interação. As regras linguísticas são o centro dessa teoria, que teria como principal representante Ferdinand de Saussure. Essa corrente lida com o sistema estável, a fim de explicar os fenômenos linguísticos. Ao fazer a sua escolha pelo sistema, Saussure define duas divisões do ato linguístico: a *langue* e a *parole*, sendo esta a fala individual, da qual Saussure não se ocupa, e aquela a *língua* como sistema, abstraída das interações sociais.

O Círculo de Bakhtin contrapõe-se a essas concepções (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012 [1929]). Quanto à primeira, não nega a estreita relação entre pensamento e linguagem; o questionamento problematiza o lugar que a linguagem ocupa no *subjetivismo idealista*, pois, segundo a crítica bakhtiniana, a enunciação é de natureza social. Quanto à segunda vertente, O Círculo de Bakhtin questiona o enfoque na abstração sistêmica dissociada das interações sociais, da relação com o outro.

Teorizações de base histórico-cultural, nas quais nos inscrevemos e no âmbito das quais compreendemos proposições do Círculo de Bakhtin, concebem a *língua* como lugar de *interação*, no uso social, processo no qual o *sujeito* não pode ser pensado fora de sua relação com o *outro*. Para o Círculo de Bakhtin,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012 [1929], p. 127).

A *língua* não é imutável, nem fixa. Importa especialmente o *movimento* da *língua*, no qual nada está estabelecido previamente, sofrendo alterações ao longo da história, percurso em que as ações humanas se desenrolam e se estabelecem *temporariamente*. Assim, reafirmamos o caráter social, histórico e ideológico da *língua*.

Daí que eu costumo dizer aos alunos que nosso objeto de estudo é uma complexa realidade semiótica estruturada sim, mas necessariamente aberta, fluida, cheia de indeterminação e polissemias, porque é atravessada justamente por nossa condição de seres históricos. Então, uma realidade, ao mesmo tempo, estruturada, estruturante e estruturável (FARACO, 2003, p. 64).

Nessa perspectiva, a *língua/linguagem* é concebida como instituidora das relações interpessoais nas diferentes *esferas da atividade humana* (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012 [1929]). Desse modo, consideramos *língua* e *sociedade* indissociáveis, em constante relação de conjunção, de constituição simultânea. A *língua* e seu processo de produção demandam *alteridade* e *subjetividade*, em relações que se delineiam no contexto de uma organização social.

O *sujeito*, portanto, constitui-se nessas relações, nessas interações por meio da *língua*. Esse *sujeito* do qual tratamos é *histórico, responsável e responsivo, consciente e corpóreo; é singular* (GERALDI, 2010). É *histórico* porque se constitui no *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), no mundo da historicidade viva, no qual as vozes sociais se contrapõem, diluem-se, parodiam-se, polemizam-se (FARACO, 2009). É *responsável e responsivo* porque somos sujeitos *agentivos*, sujeitos chamados a *responder* eticamente por nossos atos, sem álibi, sem proteção (GERALDI, 2010). O *sujeito responsável* é convocado pelo outro ao *ato, ato responsável e responsivo*, que lhe exige assinatura, reconhecimento, por ser unicamente seu. É aqui que nos deparamos com o princípio do *não-álibi da existência*: cada *sujeito*, sendo único e ocupando um lugar único na existência (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), tal como Ponzio (2010, p. 20) afirma: “Não-álibi significa sem desculpas, sem escapatórias, mas também impossibilidade de estar em outro lugar em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo”.

É *consciente* porque a consciência adquire sua existência nos signos de um grupo organizado socialmente. A consciência tem a sua materialidade diante dos signos, os quais

[...] emergem no processo de interação entre uma e outra consciência, então a própria consciência é resultante de um processo de encarnação material do que lhe é exterior – os signos – que pertencem não ao indivíduo, mas ao grupo social organizado em que as interações – e a emergência dos signos – se concretizam (GERALDI, 2010).

É, também, *corpóreo* porque se constitui no seu corpo, nos processos de relação desse corpo com outros corpos, na *intercorporeidade*, na medida em que se relaciona com os outros. *Corpóreo* porque

A relação necessária entre diálogo e corpo é diretamente indicada desde *Dostoiévski* de 1929. Não pode haver *dialogicidade* entre mentes desencarnadas. O diálogo é diálogo entre vozes – vozes não monológicas e íntegras, mas vozes internamente dialógicas e cindidas – e a voz, diz Bakhtin em 1929, é posição ideológica *encarnada* (PONZIO, 2011, p. 19).

Concebemos, assim, o *sujeito* na relação estreita entre *subjetividade* e *alteridade*, na qual ele se constitui sem se concluir. Os *sujeitos* são seres que significam, vivem significando, por meio da *língua/linguagem*. Na relação de interação o *sujeito* se constitui, porque o outro o convida a pensar, a responder. Tais concepções de *língua/linguagem* e de *sujeito* constituem a base para as discussões empreendidas neste Trabalho de Conclusão de Curso.

2 O SIMPÓSIO CONCEITUAL: O FENÔMENO DO LETRAMENTO E SEUS DESDOBRAMENTOS

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender.

Paracelso

O enfoque deste capítulo são conceitos de expressiva importância para o desenvolvimento deste estudo, bem como para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da escrita. Como mencionamos no capítulo anterior, consideramos o *sujeito* como *singular*, situado no tempo e no espaço; assim, nos debruçamos sobre os *usos sociais da escrita* a fim de compreendermos de que modo esses sujeitos transitam, podendo se inserir ou não, nas diferentes *esferas da atividade humana*.

Abordaremos, para tanto, os conceitos de *letramento*, *eventos* e *práticas de letramento*, *modelos de letramento – autônomo e ideológico –*, *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares*, conceitos estes discutidos por Street (1984, 2000, 2003), Heath (2001 [1982]), Barton (2010 [1994]), Barton e Hamilton (2003 [1998]), Barton, Hamilton e Ivanic (2000), e, em nível nacional, sobretudo por Kleiman (1995); estabelecendo diálogo com alguns conceitos propostos pelo Círculo de Bakhtin. Trata-se, aqui, portanto, da já mencionada proposta de *simpósio conceitual* entre a antropologia da linguagem dos estudos do letramento, a filosofia da linguagem bakhtiniana e a psicologia da linguagem vigotskiana, com o qual estamos trabalhando em nosso grupo de pesquisa, com base em proposta de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013).

Para fins deste estudo, que trata *alfabetização* e *letramento* como conceitos centrais, juntamente com outros, cabe aqui ressaltar as proximidades e as distinções entre esses conceitos, que, por vezes, são tratados como sinônimos. A *alfabetização* está relacionada ao processo de apropriação da escrita, ao ensino e à aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Está, portanto, atrelada ao processo de *escolarização*, à instrução formal, embora seja possível que esse fenômeno aconteça fora da escola. Retomaremos esse conceito mais adiante.

O conceito de *letramento*, por sua vez, vem sendo objeto de inúmeros desdobramentos e adquirindo novas significações. É possível que encontremos muitas

definições sobre esse fenômeno, bem como maneiras de abordá-lo, como aponta Barton (2010 [1994]). Tendemos, hoje, a nos deparar com uma variedade muito grande dessas definições, cabendo ao pesquisador problematizar a amplitude e o escopo delas (CERUTTI-RIZZATTI, 2011). Barton (2010 [1994]) apresenta e contrapõe-se a várias metáforas sob as quais o *letramento* tende a ser tomado, as quais tentam identificá-lo, atribuindo-lhe sentidos específicos. Uma dessas metáforas retrata a ausência das vivências com a escrita, tomando tais situações como ‘doença’, concepção que, segundo o autor, é amplamente difundida, sobretudo nos casos em que se aborda o analfabetismo e o concebe como ‘epidemia’ a ser erradicada. Palavras como ‘epidemia’ e ‘erradicação’ estão atreladas a essa metáfora; termos estes usados especificamente para falar sobre ‘doenças’. Há, ainda, outra metáfora: o *letramento* é considerado como uma ‘habilidade’ ou um conjunto de habilidades, que, de acordo com o autor, tem suas raízes na prática educacional. Desse modo, o *letramento* é visto como uma variante psicológica que pode ser medida e avaliada. Ele registra:

Learning to read and write becomes a technical problem and the successful reader and writer is a **skilled** reader and writer. As an educational definition of literacy, this view is very powerful, and it is one which spills over into the rest of the society. It is often drawn on in government strategies for literacy (BARTON, 2010 [1994] p. 11-12, grifos do autor)¹⁶.

O autor apresenta, ainda, outras duas metáforas para o *letramento*: a da educação tradicional como sendo ‘bancária’, também criticada por Paulo Freire (2012 [1967]); e a do *letramento* como acesso à informação e ao conhecimento. A metáfora da ‘educação bancária’ trata o conhecimento como um objeto a ser ‘depositado na mente de uma pessoa’, o recipiente. Barton (2010 [1994], p. 12) afirma que essas metáforas atribuem o problema do *letramento* a diversas questões: “The blame, if it is blameworthy, might be attributed to fate, the individual, the school, the family, or the social structure. Note that some metaphors are within the education sphere, while others branch out into

¹⁶ Aprender a ler e a escrever se torna um problema técnico e o leitor e escritor de sucesso é um **talentoso** leitor e escritor. Como uma definição educacional de *letramento*, esta visão é poderosa, e é uma das quais se espalha pelo resto da sociedade. Geralmente, é vista nas estratégias do governo para a alfabetização. (tradução nossa)

counseling, therapy and elsewhere”¹⁷. Afirmer que *letramento* é isomorficamente acesso à informação remete à compreensão de que letrado é aquele que tem acesso à palavra escrita, a materiais escritos, apropriando-se, assim, de conhecimentos. Nessa metáfora, o *letramento* é visto como área de conhecimento, o que pode remeter a desdobramentos como *letramento computacional*, *letramento visual* etc., questão problematizada por Street (2000) quando chama atenção para o risco de priorização do canal – mídias eletrônicas, por exemplo – em detrimento da prática social mediada pela modalidade escrita.

Barton (2010 [1994]) propõe, então, *a metáfora da ecologia*, segundo a qual os *usos sociais* da escrita são, necessariamente, contextualizados, isto é, as atividades humanas acontecem inseridas num contexto sociocultural específico. Desse modo, levando em conta essa contextualização, o autor entende que as pessoas têm suas necessidades e seus propósitos, e o ensino da escrita deve considerar isso. Afirma:

So far I have called this a social approach to literacy. However, it is more than just adding the social as an extra dimension, a variable to be taken account of. Literacy has a social meaning; people make sense of it as a social phenomenon and their social construction of literacy lies at the root of their attitudes, their actions, and their learning (p. 28-29)¹⁸.

Ecologia é originariamente um termo da biologia, a qual estuda as inter-relações entre seres vivos e o meio ambiente. Barton, porém, leva a expressão para os estudos do *letramento*, pois “When applying to humans, it is the interrelationship of an area of human activity and its environment. It is concerned with how the activity – literacy in this case – is part of the environment and at the same time influences and is influenced by the environment” (BARTON, 2010 [1994], p. 29)¹⁹. Essa compreensão assinala que os usos da escrita são regulados pelas *esferas* a que pertencem os sujeitos em interação, por meio de configurações particulares intrínsecas a esses contextos. Podemos afirmar,

¹⁷ A culpa, se for culpável, pode ser atribuída ao destino, ao indivíduo, à escola, à família ou à estrutura social. Note que algumas metáforas são da esfera educacional, enquanto outras se ramificam em aconselhamentos, terapia e outros. (tradução nossa)

¹⁸ Até então, eu tenho chamado esta uma abordagem social do *letramento*. Porém, é mais do que adicionar o social como uma dimensão extra, uma variável a se considerar. *Letramento* tem um significado social; as pessoas atribuem sentido a ele como um fenômeno social e a sua construção social do *letramento* reside na raiz de suas atitudes, suas ações e seu aprendizado. (tradução nossa)

¹⁹ Quando aplicado a humanos, é a inter-relação de uma área da atividade humana e o seu meio. Ele está preocupado com a forma como a atividade – neste caso, o *letramento* – é parte do meio e, ao mesmo tempo, influencia e é influenciado pelo meio. (tradução nossa)

então, que a linguagem é contextualizada por conta de sua natureza, pois ela é sempre direcionada, coberta por motivações para o seu uso, cumprindo, dessa forma, um papel social. Para o autor, a abordagem ecológica do *letramento* enfatiza a diversidade dos *usos sociais* da escrita e de seus contextos estruturados. Ele entende que a

Diversity is a source of strength, the roots of the possibilities of the future. This is just as true when applied to the diversity of languages and literacies. Again, literacy has a role in maintaining diversity; it can be seen as the main force of standardization of languages, or it can have an important role in maintaining the range of variation of language (p. 32)²⁰.

O *letramento* é um fenômeno mais amplo do que a *alfabetização*, estando esta, em nossa compreensão, contida naquele, sendo parte daquele (CERUTTI-RIZZATTI, 2011). Os *estudos do letramento* enfocam os aspectos sócio-históricos da apropriação da escrita e buscam compreender o modo como as pessoas, alfabetizadas ou não, realizam, diariamente, os diversos usos da escrita, em diferentes *esferas da atividade humana*.

Com relação à pluralização do substantivo *letramento*, ao considerarmos a variedade de *usos sociais* da escrita e da natureza desses usos, compreendemos que a diversidade reside nas *esferas da atividade humana* no âmbito das quais, as relações ecológicas se estabelecem; assim, temos preferido adjetivar a *esfera* ao invés de pluralizar o substantivo ou de adjetivá-lo. Logo, parece-nos mais apropriado lidar com *letramento na esfera familiar*, *letramento na esfera acadêmica*, *letramento na esfera religiosa* e afins, nas quais existem orientações de letramento particulares, propósitos e objetivos sociais definidos²¹. Atentas a Street (2000), nosso foco não está em diferentes modos e canais existentes, nos quais encontramos outras linguagens, como signos, símbolos, fotos, imagens, etc. Desse modo, não compartilhamos do uso de expressões como, por exemplo, *letramento matemático* e *letramento computacional*, visto que, em nossa compreensão, *letramento*, nesses casos, aparece como sinônimo de *competência*, o que foge ao escopo das bases epistemológicas à luz das quais queremos tomar os estudos do letramento. Para não cairmos em diferentes usos e conotações do termo

²⁰ Diversidade é uma fonte de força, as raízes das possibilidades de futuro. Isto é tão verdadeiro quando aplicado à diversidade de linguagens e letramentos. Novamente, letramento tem um papel em manter a diversidade; pode ser visto como a principal força de padronização de linguagens, ou pode ter um importante papel em manter a quantidade de variação da linguagem. (tradução nossa)

²¹ Reconhecemos, nesta escolha, a tensão entre as categorias *trabalho* e *cultura*.

letramento, consideramos que ele só pode ser utilizado quando a escrita, em alguma medida, está presente ou pode ser inferida. Street (2000, p. 18) afirma que

In characterising literacy as multiple²², it is very easy to slip into then assuming that there is a single literacy associated with a single culture, so that there are multiple literacies just as there are, supposedly, multiple cultures.²³

Para o autor, ainda, essa relação entre *um letramento* e *uma cultura* é equivocada, de modo que “[...] culture is a process that is contested, not a given inventory of characteristics” (STREET, 2000, p. 19)²⁴.

Entendemos que a pluralização do substantivo importa quando se trata de questionar e discutir sobre quais letramentos são *dominantes* e quais são *marginalizados*²⁵, visto que são contestados pelas relações de poder presentes nas *esferas da atividade humana*, em contextos estruturados e moldados, as quais regulam as *práticas de letramento* e, conseqüentemente, seus *eventos de letramento*.

2.1 MODELOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Abordaremos, nesta seção, os conceitos de *modelo autônomo* e *modelo ideológico* de letramento, cunhados por Street (1984), na relação com os *letramentos dominantes* e *vernaculares* (BARTON; HAMILTON, 2003 [1998]), bem como sua relação com as dimensões *global* e *local*, a fim de ampliar e intensificar os estudos sobre os *usos sociais* da escrita, de modo a discutir acerca da “grande divisão” (STREET, 1984) no campo dos estudos do letramento. Propomo-nos a abordar de modo menos linear esses e outros conceitos já discutidos amplamente nas teorias com as quais trabalhamos e em nosso Grupo de Pesquisa *Cultura Escrita e Escolarização*, no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA/UFSC – (EUZÉBIO, 2011;

²² Entendemos essa distinção do autor como marcação em relação ao chamado Grupo da Nova Londres, cujo enfoque são os múltiplos letramentos.

²³ [...] Ao caracterizar o letramento como múltiplo, é muito fácil deslizar e, então assumir a existência de um letramento único associado a uma única cultura, do mesmo modo, existem letramentos múltiplos assim como há, supostamente, múltiplas culturas. (tradução nossa)

²⁴ [...] a cultura é um processo que é contestado, não um inventário de características. (tradução nossa)

²⁵ Ainda que vejamos nesses casos a força da categoria *trabalho*, rendemo-nos à categoria *cultura* por entendemos que, a despeito de essa ‘dominação’ derivar, em boa medida, de questões de ordem socioeconômica, ela perpassa diferentes *esferas da atividade humana*.

IRIGOITE, 2011; GOULART, 2012; TOMAZONI, 2012; PEDRALLI, 2011, 2014; MOSSMANN, 2014). Desse modo, na busca por tratar esses conceitos sem incorrer nos *já-ditos*, em nossa área, procuramos evocá-los por meio de um diálogo entre eles e entre as teorias. Assumimos, portanto, o ônus de nossa atitude, correndo o risco de uma abordagem mais autoral.

No que diz respeito ao *modelo autônomo do letramento*, o domínio da escrita é representado como algo que deve ser ensinado e algo a ser adquirido, isto é, as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras e, com essa habilidade puramente técnica, poderão fazer o que quiserem. Isso nos leva a pensar em ‘pessoas letradas’, aquelas que aprenderam o sistema de escrita e utilizam a modalidade escrita da *língua*, preferencialmente no âmbito da erudição; e em as ‘pessoas iletradas’, o que, em muitos contextos ainda remete a sociedades consideradas ágrafas, que não desenvolveram a escrita, hoje em número reduzido, a exemplo de grupos tribais cuja língua não conta com a modalidade escrita. Esse modo de pensar o *letramento*, afirma Street (1984), toma a escrita como imanente ao sistema, fora das práticas sociais, dissociando, assim, as dimensões social e política, nas práticas de leitura e escrita.

Importa ressaltar que, ao caracterizar o letramento como *autônomo*²⁶, atribui-se essa autonomia à prática de escrita, que está presa em si mesma e completa-se em si mesma. As atividades de leitura e escrita, nesse caso, não estabelecem relação com o contexto de sua produção. De acordo com Kleiman (1995, p. 21-22), “[...] o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto as) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade [...]”.

Ainda, com base nesse *modelo*, o *letramento* é entendido como um instrumento, uma ferramenta, a qual nós aprendemos a utilizar e, com ela, podemos fazer o que quisermos, pois seu aprendizado tem efeito sobre outras práticas sociais e cognitivas. Adotar esse modelo implica concordar, também, com seus pressupostos, entendendo que há relações estreitas e causais entre o domínio da escrita e o desenvolvimento de uma sociedade, bem como há diferenças relevantes entre sociedades que possuem a

²⁶ É importante ressalvamos que, nos estudos do letramento, *autonomia* não tem o sentido que assume nos estudos vigotskianos: no campo do *letramento*, referencia a assepsia do contexto social, portanto *autonomia* é objeto de crítica; no ideário vigotskiano, ao contrário, *autonomia* implica apropriação do conhecimento, portanto é a meta dos processos educacionais. Não faremos essa marcação distintiva ao longo de todo o texto porque a conceberemos compreendida na menção a cada ideário constitutivo do *simpósio conceitual* que ancora este TCC.

escrita e aquelas que não a possuem, além de se dicotomizar escrita e oralidade, sendo esta última marginalizada. Street (1984, p. 21) aponta que “It follows from these conjectures that members of literate societies have the possibility of developing logical functions, of specializing in the ‘truth functions’ of language, and of extracting themselves from the embeddedness of everyday life”²⁷. Esse *modelo* nos levaria a conceber que sociedades que utilizam a ‘tecnologia’ da escrita conseguem fazer abstrações em alto nível, enquanto que povos que não utilizam a escrita receberiam uma educação baseada na oralidade e no contexto. Assim, podemos afirmar que esse *modelo* tem natureza excludente, na medida em que marginaliza povos ágrafos – e, em muitos casos, por extensão, *analfabetos* – e considera-os, não raro, como destituídos da capacidade de abstração cognitiva (com base em STREET, 1984).

Ao priorizar os estudos da escrita como sistema ou na circunscrição das habilidades cognitivas, quem adota esse *modelo* está, também, tomando o *sujeito* como fora das suas relações sociais, isto é, o *sujeito* independentemente dos contextos histórico-sociais em que está inserido. A aprendizagem da leitura e da escrita, neste caso, se dá seguindo um mesmo processo, uma mesma lógica quanto ao ensinar, propagando, assim, a ideia de que crianças ou adultos passariam por esse processo da mesma forma, em todos os contextos. Aqui, o *sujeito* não é concebido como historicamente situado.

Um *modelo* alternativo é proposto por Street (1984), o qual concebe leitura e escrita vinculadas às práticas sociais, não mais como uma habilidade técnica, mas considerando o processo histórico, o conteúdo contextualizado, as situações de comunicação nas quais os textos são produzidos (implicando, assim, na noção ecológica do *letramento*, como a concebe Barton (2010 [1994]), discutida, anteriormente, neste Trabalho).

O modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2003, p. 4).

²⁷ Segue dessas conjecturas que membros de sociedades letradas têm a possibilidade de desenvolver funções lógicas, de se especializarem nas ‘funções verdadeiras’ da linguagem, e de se abstrair da vida cotidiana (tradução nossa).

Para Street (2003), o *modelo ideológico de letramento* lança um olhar mais sensível culturalmente às *práticas de letramento* das sociedades, bem como aos *eventos de letramento*, atentando para a dimensão de poder conferida aos processos de leitura e de escrita, tanto quanto para os significados culturais. O objetivo está longe de cair em uma visão reificada da cultura, atribuindo um letramento a uma cultura, e outro letramento a outra cultura (STREET, 2000). “Fica perdida a contestação sobre o que conta como letramento e sobre de quem termina sendo o letramento dominante” (STREET, 2003, p. 8).

No *modelo ideológico*, não se pode pensar o *sujeito* fora das suas relações interpessoais, importa a especificidade dos *sujeitos* e dos grupos sociais nos quais se inserem e nos quais se constituem. A *língua*, locus em que o sujeito se constitui na relação com o outro, desse modo, é vista como um construto histórico-social. A escolha por um ou outro modelo envolve assumir perspectivas e posturas que são intrínsecas a um grupo, em uma dada época.

É importante ressaltar que esse modelo não deve ser tomado como uma negação ao *modelo autônomo*, mas como um novo olhar para o fenômeno do letramento. “O modelo ideológico, portanto, não deve ser entendido com uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento” (KLEIMAN, 1995, p.39). Street (2003) não entende esses modelos como opostos polares, mas como o *ideológico* envolvendo o *autônomo*. Cabe à escola atenção para as implicações do *modelo autônomo de letramento*, na busca de transcendê-lo em favor de ações educacionais comprometidas com os *usos sociais* da escrita, o que converge com configurações do *modelo ideológico de letramento*, a fim de não marginalizar as *práticas* e os *eventos de letramento* nos quais os sujeitos estão inseridos, bem como não marginalizar os *letramentos vernaculares*, questões de que nos ocupamos nas seções que seguem.

2.2 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA E VALORAÇÕES QUE SUBJAZEM A ELES

A distinção entre *eventos* e *práticas de letramento* é central para a discussão dos estudos do *letramento* e para os propósitos deste estudo. A noção de *eventos de letramento* deriva dos estudos de Heath (2001 [1982], p. 50), a qual os caracteriza como

[...] occasions in which a piece of writing is integral to the nature of the participants interactions and their interpretative process and strategies. Familiar literacy events for mainstream preschoolers are bedtime stories, reading cereal boxes, stop signs, and televisions ads, and interpreting instructions for commercial games and toys. In such literacy events, participants follow socially established rules for verbalizing what they know from and about the written material. Each community has rules for socially interacting and sharing knowledge in literacy events (p. 50)²⁸.

Para Barton (2010 [1994]), os *eventos* são a unidade básica de análise nos *estudos do letramento*, visto serem atividades em que a escrita desempenha algum papel, ou seja, alguma função social. Barton e Hamilton (2003 [1998], p. 114) afirmam que “Los textos son una parte crucial de los eventos letrados, de tal forma que el estudio de la literacidad es em parte un estudio de textos, de la manera como se han producido y se han usado”.

Street (2003a, p.7) concebe haver vantagens para os estudos do letramento em se tratando de ver, nos *eventos*, a escrita cumprindo seus diversificados papéis:

[...] permite aos pesquisadores, da mesma forma que aos profissionais, focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita [...].

A participação em *eventos de letramento* diferentes, em diversas *esferas da atividade humana*, tende a deslocar nossas representações de mundo, do mesmo modo como incidimos nas representações subjetivas de outrem, porque é nesses deslocamentos que nos constituímos. É no *encontro* (PONZIO, 2010), nos atos de interpretação e compreensão, que o *eu* e o *outro* se ressignificam, pois *eu* apenas existo a partir do *outro*. A interação se dá por meio da língua, por meio do compartilhamento da escrita e da leitura, constituindo, assim, os *eventos*.

²⁸ [...] ocasiões em que a linguagem escrita é integrada à natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos e estratégias. Eventos de letramento familiares para a maioria daqueles que estão na pré-escola são histórias contadas ao dormir, ler uma caixa de cereal, sinais de pare, propagandas de televisão e instruções de jogos comerciais e brinquedos. Nesses eventos de letramento, participantes seguem regras socialmente estabelecidas para verbalizar o que eles sabem do e sobre o material escrito. Cada comunidade tem regras para a interação social e compartilhamento de conhecimentos nos eventos de letramento. (tradução nossa)

Cabe ressaltar que, ao entendermos os *eventos* como atividades, práticas sociais, nas quais a escrita está presente e exerce uma função, estamos abrangendo, também, qualquer atividade diária cotidiana e não somente as atividades institucionalizadas. Já nas primeiras horas do dia, ao lermos o jornal ou deixarmos um bilhete, o *evento* acontece. Segundo Barton (2010 [1994], p.3), “Already, in the beginning of the day, there have been several literacy events, each quite different from the other”²⁹.

Complementando o conceito de *eventos de letramento*, há o conceito de *práticas de letramento*, cunhado por Street (1988), a fim de dar conta das estruturas sociais nas quais as atividades de leitura e escrita encontram-se inseridas e são delineadas. Barton e Hamilton (2003 [1998], p. 113) definem *letramento* “[...] como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos”. Nesse sentido, as *práticas de letramento* implicam valores, atitudes, sentimentos e relações sociais, apoiando-se no mundo individual e no social. Os autores entendem ainda que “Las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas em objetivos sociales y prácticas culturales más amplios” (p. 113). Cabe ressaltar, tendo em mente o *simpósio conceitual* que fundamenta teoricamente este estudo, que toda *palavra* é ideológica por excelência, carregada de valoração e de propósitos, de objetivos sociais. Ela é sempre direcionada. De acordo com Ponzio (2010, p. 37),

A palavra tem sempre uma dupla orientação: em relação ao objeto do discurso, do tema, e em relação ao outro. Ela alude sempre, mesmo contra a vontade, sabendo ou não, à palavra do outro. Não há palavra juízo, palavra sobre objeto, palavra objetual, que não seja palavra-alocução, palavra que entra dialogicamente em contato com a outra palavra, palavra sobre a palavra e dirigida à palavra.

Hamilton (2000, p. 18) propõe a metáfora do *iceberg*, a fim de explicitar as relações existentes entre os *eventos* e as *práticas*. Ela entende que

[...] visible literacy events are just the tip of an iceberg: literacy practices can only be inferred from observable evidence because they include invisible resources, such as knowledge and feelings; they embody social purposes and values; and they are part of a constantly changing context, both espacial and temporal. It is only some visual traces of literacy practices that are captured in still photographs – observable, but frozen moments of a dynamic process. Even aspects of literacy practices that seen clearly visible in events are in fact defined

²⁹ Já no início do dia, há vários eventos de letramento, cada um muito diferente do outro. (tradução nossa)

only in relation to cultural knowledge that the viewer brings. It might therefore be more precise to say that all elements of practices are inferred from the images³⁰.

Nesse sentido, afirmamos que os *eventos* são unidades observáveis e passíveis de serem fotografadas, são a parte visível do *iceberg*, enquanto as *práticas*, não. É a partir dos *eventos* que inferimos as *práticas* nas quais os sujeitos estão inseridos, as valorações que eles mantêm quanto à leitura e à escrita, repercutindo, assim, no modo como concebemos e lidamos com os *eventos*.

Outro ponto a se destacar sobre as *práticas de letramento* é a sua historicidade em se tratando de cada sujeito. Os *eventos*, aquilo que nos é dado observar, podem ser similares, mas as *práticas*, o que cada sujeito faz com a escrita, o modo como cada ser humano concebe seus usos, os valores que atribui a eles, são profundamente diferentes. Assim, compreendemos que as *práticas* mudam de cultura para cultura, de comunidade para comunidade, de um *sujeito* para outro porque implicam a historicidade das vivências de tais *sujeitos* com a escrita. Entendemos, no entanto, que isso não nos leva ao relativismo cultural, já que é nossa busca ver essa dimensão situada dos usos da escrita nas tensões com usos que perpassam os diferentes grupos culturais, nas tensões entre *cotidiano* e *história* (HELLER, 2014 [1970]), entre *istina* e *pravda* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), entre *letramentos dominantes* e *vernaculares* (BARTON; HAMILTON, 2003 [1998]), do que nos ocuparemos na última seção deste capítulo.

2.3 IMPLICAÇÕES DOS LETRAMENTOS DOMINANTES E VERNACULARES: PARA UMA HORIZONTALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Como já mencionamos neste estudo, o termo *letramento*, no plural, interessa-nos na discussão que vimos empreendendo no que concerne aos *usos sociais* da escrita tidos como *dominantes* e os tidos como *vernaculares*. Com base em Barton, Hamilton e Ivanic (2000), consideramos o fenômeno do *letramento* como sendo *situado*, geográfica

³⁰ Eventos visíveis do letramento são apenas a ponta do iceberg: práticas do letramento podem apenas ser inferidas de evidência observável porque elas incluem recursos invisíveis, assim como conhecimento e sentimentos; elas incorporam propósitos sociais e valores; e são parte de um contexto que está sempre mudando, tanto espacial quanto temporal. São apenas alguns traços visuais das práticas de letramento que são capturados em fotografias estáticas – observáveis, mas momentos congelados de um processo dinâmico. Até aspectos de práticas de letramento que vistos claramente em eventos são de fato definidos apenas em relação ao conhecimento cultural que o espectador traz. Pode, então, ser mais preciso dizer que todos os elementos das práticas são inferidos das imagens. (tradução nossa)

e temporalmente marcado – mas, à luz do *simpósio conceitual*, o fazemos na articulação com conceitos como *genérico humano* (HELLER, 2014 [1970]) e *sociogênese* (com base em VIGOTSKI, 2015 [1931]). De acordo com Barton (2010 [1994], p. 39), “Literacies are identified culturally as such. Different literacies are associated with different domains of life such as home, school, church and work. There are different places in life where people act differently and use language differently”³¹.

No que concerne à tensão entre *cotidiano* e *história* (HELLER, 2014 [1970]), compreendemos ser a partir da relação dialética entre essas categorias – entre a vida do indivíduo como um ser social e o processo histórico de objetivação do gênero humano – que o ser humano se forma como tal. A *formação humana*, entendemos, dá-se “pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura [...] e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426). De acordo com Heller (2014 [1970]), a elevação do sujeito ao humano genérico não exclui inteiramente sua particularidade, pois “[...] a vida cotidiana é a vida do homem inteiro.” (p. 31).

Tomamos as especificidades culturais, porém, com base na metáfora da *ecologia*, proposta por Barton (2010 [1994]), já mencionada neste estudo, a qual, à luz da concepção de *letramento* como *situado*, concebe os *usos sociais* da escrita como inseridos num contexto sociocultural tanto no plano mais específico como no plano mais amplo, dado que *ecologia* implica relações em mútua correlação. Desse modo, entendemos que há *usos sociais* da escrita *dominantes* e valorizados institucionalmente, bem como *usos sociais* da escrita que não são submetidos a regulamentos formais de instituições sociais *dominantes*, mas que têm suas origens na vida cotidiana (BARTON; HAMILTON, 2003 [1998]). Não se trata, porém, de taxá-los como *simples* ou *complexos*, como ressalta Barton (2010 [1994], p. 38), “So-called simple and complex forms of literacy are in fact different literacies serving different purposes”³².

Importa, assim, considerar tanto as convergências quanto as distinções entre os *letramentos dominantes* e os *letramentos vernaculares*, bem como as tensões existentes entre eles. Segundo Barton e Hamilton (1998), “Dominant literacies are those associated

³¹ Letramentos são identificados culturalmente. Diferentes letramentos são associados a diferentes domínios da vida como casa, escola, igreja e trabalho. Existem diferentes lugares na vida onde as pessoas agem diferentemente e usam a língua diferentemente. (tradução nossa)

³² Os letramentos chamados de formas simples ou complexas são, na verdade, diferentes letramentos servindo diferentes propósitos. (tradução nossa)

with formal organizations, such as those of education, law, religion, and the workplace” (p. 252)³³. Os *letramentos dominantes* são aqueles culturalmente organizados, que têm suas origens nas próprias instituições a que servem e são submetidos às relações de poder. Os *dominantes* ganham maior projeção espacial e temporal em relação aos *vernaculares*, e isso se deve à compreensão, alerta Barton (2010 [1994]), de que os *letramentos vernaculares*, surgindo no cotidiano dos sujeitos, estão submetidos ao processo contínuo da história da vida desses sujeitos – na tensão com a história de seu grupo social e da sociedade mais ampla –, o que faz com que esses usos menos formais não possam ser fixados nem no espaço nem no tempo. “Current literacy events and practices are created out of the past, in an ongoing process of maintaining, development and change. Literacy practices are therefore not absolute and fixed for all times, either for an individual or for a society” (BARTON, 2010 [1994], p. 53)³⁴.

Brandt e Clinton (2002), em uma crítica que fazem a Brian V. Street, por observarem nos *estudos do letramento* um risco de insularização no *local*, naquilo que é cotidiano, argumentam em favor da escrita como elemento de *transcontextualização*. Essa *transcontextualização* se daria a partir de *artefatos* (HAMILTON, 2000) de escrita que facultariam aos *sujeitos* transcender seu próprio contexto sociocultural imediato e seu próprio tempo. Ao que nos parece, os *usos sociais* da escrita que correspondem aos *letramentos dominantes*, aos *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012 [1929]), teriam esse potencial de *transcontextualização* porque eles se instituem como tal ao estabelecer uma relação com passado, presente e futuro, e com os espaços. Entendemos, porém, que esse potencial de *transcontextualização* da escrita institui-se em se tratando dos *artefatos* (HAMILTON, 2000) correspondentes aos *letramentos dominantes*, aos *gêneros do discurso secundários*, pois eles integram grandes sistemas do âmbito da *ideologia oficial* (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012 [1929]), que correspondem ao *mundo da cultura* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), mais especificamente, à *ciência* – em remissão aos grandes sistemas epistemológicos os quais procuram explicar o mundo –, à *arte* – que lida com questões da *infuncionalidade* –, e à

³³ Letramentos dominantes são aqueles associados a organizações formais, como as educacionais, das leis, religião e local de trabalho. (tradução nossa)

³⁴ Os eventos e práticas do letramento vernaculares são criados fora do passado, num processo contínuo de manutenção, desenvolvimento e mudança. As práticas de letramento, portanto, não são absolutas e nem fixas por todo tempo, nem para um indivíduo ou para uma sociedade. (tradução nossa)

ética, que lida com questões deontológicas do ser (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]).

Quando os *artefatos* de escrita convergem com os *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 2003 [1998]), com os *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), que nos remetem a esses grandes sistemas do âmbito da *ideologia oficial* (BAKHTIN, 2009 [1927]), eles estabelecem uma interface entre passado, presente e futuro, por conta de sua potencialidade de *transcontextualização* (BRANDT; CLINTON, 2002), que facultaria aos *sujeitos* conhecerem um espaço sociocultural para além do seu e um tempo para além do seu. Quando, porém, esses *artefatos*, providos desse potencial de *transcontextualização*, se colocam na *ecologia* dos grupos humanos, no âmbito do *local*, no cotidiano, mas se colocam como letra morta, eles passam a não ter esse poder de *transcontextualização*. Fora da *assinatura do ato* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), esses *artefatos* se colocam como mero *teoreticismo*, como mero *esteticismo*, como *ética vazia*.

No caso dos *sujeitos* aliados dos processos de *escolarização*, não alfabetizados, quando esses *artefatos* de escrita se colocam na sua realidade mais imediata, eles tendem a se constituir como letra morta. Há, porém, *artefatos*, no âmbito da *ideologia do cotidiano* (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012 [1929]), dos *letramentos vernaculares*, dos *gêneros do discurso primários* (BAKHTIN (Voloichinov), 2012 [1929]), que têm lugar no cotidiano e são *assinados* pelos *sujeitos* por comporem a sua realidade imediata, a exemplo dos usos que não ganham o *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2010 [1929]). Esses usos, quando se colocam nesses ambientes, tendem a não ter o potencial de *transcontextualização*, o que faz com que eles se insularizem no presente, a exemplo dos usos que concernem a questões funcionais e pragmáticas.

Ainda que os *sujeitos* operem com esses *artefatos* de escrita – em se tratando de *sujeitos* não escolarizados, esses *artefatos* tendem a ter recursos não verbais em abundância e a se prestarem a questões marcadamente funcionais –, constituindo, assim, os *eventos de letramento*, esses *artefatos* não têm o poder de *transcontextualização* (com base em BRANDT; CLINTON, 2002; BRITTO, 2012). Não podemos afirmar, entretanto, que os usos da escrita, do âmbito do *vernacular*, não possam ser transcontextualizados. Para que seja possível essa *transcontextualização*, o que é do âmbito da *ideologia do cotidiano*, dos *letramentos vernaculares*, dos *gêneros do discurso primários*, precisa articular-se com o passado, com o presente e com o futuro.

Isto é, o que é do âmbito do *vernacular* precisa articular-se com o que é do âmbito do *dominante*, com aquilo que está num contexto mais amplo (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013).

Para que haja uma *horizontalização* das *práticas de letramento*, de modo que os *sujeitos* possam se mover para além da sua realidade mais imediata (com base em BRITTO, 2012), é necessário que haja a *transcontextualização*. Entendemos, portanto, que a possibilidade de ampliação de repertórios culturais se dá através do potencial de *transcontextualização* que os *artefatos* de escrita têm, bem como do potencial de *transcontextualização* dos *eventos de letramento* dos quais os *sujeitos* participam, já que esses *eventos* se dão mediados por esses *artefatos*³⁵.

O que nos é relevante, portanto, nesta discussão, concerne a como facultar a esses sujeitos condições de *horizontalização* de suas *práticas de letramento* por meio da *transcontextualização*. Entendemos que esses *artefatos* com potencial de *transcontextualização* são aqueles que convergem com os *letramentos dominantes*, com os *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), porque neles as inter-relações de passado, presente e futuro se operam, colocando-se, assim, no *mundo da cultura* (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]). Entendemos, entretanto, que no *mundo da cultura* só ocorrerá a *transcontextualização* quando se der a *pravda*, quando houver a integração com o *mundo da vida*, senão o *artefato* de escrita é mera letra morta. Por outro lado, quando se dá uma insularização no cotidiano e os *artefatos* com os quais os sujeitos operam, nos *eventos de letramento* dos quais esses sujeitos participam, são *artefatos* que não têm o potencial de *transcontextualização*, isto é, são *artefatos* que se exaurem no presente, as possibilidades desses sujeitos de *horizontalizar* as suas formas de interpretar a realidade histórica natural e social (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), são, sob vários aspectos, constringidas. Essa é uma discussão capital neste estudo e que será retomada por ocasião da análise dos dados gerados no percurso desta pesquisa.

³⁵ Estamos nos valendo do conceito de *transcontextualização* aqui com base em Brandt e Clinton (2002), mas nos distinguimos do pensamento de Bruno Latour, com ampla repercussão no Brasil na área da Crítica à Epistemologia, autor com quem as autoras estabelecem relação.

3 O SIMPÓSIO CONCEITUAL: UM OLHAR PARA OS ESTUDOS VIGOTSKIANOS

*Cada sujeito aprende a ser um homem.
O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe
basta para viver em sociedade. É-lhe ainda
preciso adquirir o que foi alcançado no decurso
do desenvolvimento histórico da sociedade
humana.*

Alexis Nikolaevich Leontiev

Com base especificamente na teoria nomeada ‘histórico-cultural’, discutiremos alguns conceitos que entendemos serem essenciais para o objeto deste estudo, por estarem no escopo dos estudos vigotskianos da psicologia da linguagem, sendo tomados no *simpósio conceitual*, no qual temos nos aportado (NEWMAN, HOLZMAN, 2002 [1993]; OLIVEIRA, 1992; OLIVEIRA, 1997; REGO, 2013 [1994]; VIGOTSKI, 2007 [1968]; VIGOTSKI, 2009 [1934]; WERTSCH, 1985).

Movidos pela busca de saber o que é psicológico e o que é biológico, no desenvolvimento humano, bem como de compreender a sua dimensão social, os estudos da psicologia da linguagem, propostos por Lev Vigotski, emergiram após a Revolução Russa de 1917, num momento histórico de renovação da sociedade, a qual manifestava urgência em estabelecer uma nova psicologia e uma nova pedagogia, a fim de que se criasse uma escola que não privilegiasse somente as classes mais abastadas, mas que se estendesse a toda sociedade soviética pós-revolucionária. No quadro histórico da época, ainda, havia um intenso embate entre diferentes correntes teóricas, tais como metafísicas, biológicas, evolucionistas, naturalistas e deterministas (REGO, 2013 [1994]).

Vigotski teceu densas críticas aos estudos da psicologia e da educação, vigentes na época, sobretudo à abordagem biológico-evolucionista. Com novas reflexões sobre a questão do *desenvolvimento* humano, os estudos vigotskianos dão especial atenção à singularidade dos *sujeitos* e à *dimensão social* do *desenvolvimento* humano, admitindo que a constituição do ser humano como tal se dá na relação com o *outro social* (NEWMAN; HOLZMAN, 2002 [1993]). Assim, seguindo as premissas do método dialético, esses estudos buscavam identificar, qualitativamente, as mudanças no comportamento que ocorrem ao longo do *desenvolvimento* humano e as suas relações com o contexto social; estudar os processos de transformação do *desenvolvimento*

humano, na perspectiva da filogênese, da ontogênese e da sociogênese; e os mecanismos mais sofisticados naturais e típicos do ser humano, que nos distinguem dos animais – as chamadas funções psicológicas superiores –, tais como o controle consciente do comportamento, a memorização ativa, o pensamento abstrato etc. (VYGOTSKY, 2015 [1931]). Considerando a *dupla natureza do ser humano* (OLIVEIRA, 1992), isto é, sua natureza biológica, sendo membro da espécie humana, e sua natureza social, tendo seu *desenvolvimento* consolidado no interior de um grupo cultural, Lev Vigotski fez expressivas reflexões sobre a educação e seu papel nesse mesmo *desenvolvimento* humano, tendo em vista a urgência por mudanças na sociedade soviética. Uma ideia central nos estudos vigotskianos é o conceito de *mediação* (REGO, 2013 [1994]; VIGOTSKI, 2007 [1968]).

Para entender o conceito de *mediação*, importa considerar a relação dialética entre o homem e o meio sociocultural, destacando que ao mesmo tempo em que o homem transforma o meio ele transforma a si mesmo, bem como considerar que o *desenvolvimento* humano não é dado *a priori*, isto é, as funções psicológicas tipicamente humanas originam-se na interação do *sujeito* com o *outro* em seu contexto sociocultural. Essa relação do homem com o mundo e do homem com o *outro* não é direta, é sempre *mediada* por instrumentos e signos, construídos historicamente (VYGOTSKY, 2015 [1931]).

A *língua*, nosso objeto de estudo, como *instrumento de mediação simbólica*, por excelência, faculta que as interpretações da *realidade histórica natural e social* dos *sujeitos* (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), no *encontro* (PONZIO, 2010), nas *relações intersubjetivas* (WERTSCH, 1985), entrem em discussão, em *interação*. A *palavra* (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012 [1929]), material privilegiado da *comunicação na vida cotidiana*, é o signo mais puro e *neutro* da relação social. Sua pureza está em não comportar nada que não tenha sido gerado por ela mesma, e sua neutralidade está em os sentidos se estabelecerem quando se dá a *interação social*; isto é, sua neutralidade, sua *ubiquidade social*, está em a *palavra* penetrar em todas as relações entre os indivíduos, pois cada *esfera da atividade humana* “[...] possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012 [1929], p. 37). Os sentidos se estabelecem quando o *encontro* acontece, quando os *sujeitos* entram em *interação*,

mediados pela *língua*. A *língua* constitui atividade humana quando ela compõe a *cadeia ideológica*, na *enunciação* de alguém, isto é, quando for enunciada.

A *mediação* está presente em toda atividade humana, pois é por meio da experiência com o *outro* que temos contato com o objeto de conhecimento, não é um processo adâmico, não começamos tudo do zero, os instrumentos e os símbolos são construídos historicamente pela atividade humana e nos são fornecidos pela cultura (VIGOTSKI, 2007 [1968]; BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012 [1929]). No decorrer do *desenvolvimento* do funcionamento psicológico humano, o que nos é fornecido culturalmente passa por um processo fundamental de apropriação, no qual atividades externas, atividades intersíquicas transformam-se em atividades internas, atividades intrapsíquicas.

Uma das principais características que distingue radicalmente o homem dos animais é justamente o fato de que, além das definições hereditárias e da experiência individual, a atividade consciente do homem tem uma terceira fonte, responsável pela grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos comportamentais: a **assimilação da experiência de toda a humanidade**, acumulada no processo da história social e transmitida no processo de aprendizagem (REGO, 2013 [1994], p. 48, grifos da autora).

A *mediação* tem papel fundamental no *desenvolvimento* humano e nos processos de *aprendizagem*. Para Vigotski (2007 [1968]), o *aprendizado* está relacionado ao *desenvolvimento*, pois aquele tem papel necessário para a consolidação do *desenvolvimento* das funções superiores organizadas culturalmente e tipicamente humanas. Oliveira (1997, p. 56) afirma que “Existe um percurso de desenvolvimento [...], pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam”. Desse modo, só o *aprendizado* pode despertar e alterar os processos de *desenvolvimento* internos do *sujeito*. Essa *aprendizagem* inclui sempre aquele que aprende, o *sujeito* menos experiente, e aquele que ensina, o *sujeito* mais experiente, que já tenha exaurido de experiência um objeto. É por meio do *aprendizado*, a partir da relação de interdependência entre os *sujeitos*, que se entra em contato com a realidade, com os conhecimentos construídos historicamente, consolidando, assim, o *desenvolvimento*. O *aprendizado*, para Vigotski (2007 [1968]), acontece sempre envolvendo a interação, a *relação intersubjetiva* (WERTSCH, 1985).

É na *relação intersubjetiva* que o objeto de conhecimento – no caso deste estudo, o sistema de escrita e os seus usos – será tematizado, em favor da consolidação de novas conceptualizações acerca desse objeto, bem como da consolidação de um novo *estágio de desenvolvimento*. Para que o sujeito deixe de ser heterônomo em relação a algo e passe a ser autônomo, é necessário que o processo de *aprendizagem* consolide um novo *desenvolvimento* (WERTSCH, 1985).

Em se tratando de sujeitos não escolarizados ou com baixa escolaridade, nosso enfoque neste Trabalho, a fim de que se consolidem as suas conceptualizações sobre o sistema de escrita e os *usos sociais* a que esse sistema se presta, importa que eles imerjam efetivamente na cultura escrita, por meio do *encontro* (PONZIO, 2010) com o *sujeito* mais experiente. Quanto maior for essa imersão, se efetivamente se der o *encontro* entre o *sujeito* menos experiente e o mais experiente, tendem a se consolidar as conceptualizações, sendo, assim, as *zonas de desenvolvimento* alteradas e ressignificadas.

Esse papel do *outro social*, nos processos de *aprendizagem*, é essencial para a compreensão das ideias vigotskianas no que concerne às relações entre a *aprendizagem* e o *desenvolvimento*, como o conceito de *zona de desenvolvimento*. Para que seja possível compreender o processo de *desenvolvimento* dos *sujeitos*, é necessário que olhemos para as suas funções psíquicas já estabelecidas, bem como para as que estão na iminência de se estabelecer.

Vigotski (2007 [1968]) denomina o *estágio de desenvolvimento* no qual as funções psíquicas já estão bem estabelecidas como *zona de desenvolvimento real*. Esse estágio caracteriza-se pela situação real do *desenvolvimento* do *sujeito*, isto é, caracteriza-se pelo *desenvolvimento* já consolidado, já estabelecido. Quando o *sujeito* não estabelece mais uma relação de interdependência com outro *sujeito* mais experiente, em relação ao objeto dado a conhecer, agora já apropriado, sendo autônomo em relação a esse objeto, ele consolidou uma nova *zona de desenvolvimento*, tendo, assim, uma nova *zona de desenvolvimento real*. Antes do estabelecimento completo das funções psíquicas superiores, o aprendizado demanda a consolidação do estado de *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), no qual o *sujeito* menos experiente com o auxílio do *sujeito* mais experiente, conquista a autonomia em se tratando da apropriação de determinado objeto de conhecimento. A esse estágio de *desenvolvimento* no qual o

sujeito ainda não é autônomo em relação ao objeto, Vigotski (2007 [1968]) chamou de *zona de desenvolvimento iminente*³⁶.

Nessa discussão sobre *aprendizagem* e *desenvolvimento*, os estudos vigotskianos se debruçam também sobre o processo de formação de *conceitos*, que remete à tensão dialética entre *conceitos cotidianos* e os *conceitos científicos*. Os *conceitos cotidianos* são aqueles desenvolvidos a partir da atividade prática dos *sujeitos*, das interações sociais mais imediatas. Os *conceitos científicos*, por sua vez, são aqueles dos quais nos apropriamos por meio de situações formais de *ensino* e *aprendizagem*. Esses *conceitos* passam por um processo de *desenvolvimento*, não são aprendidos de forma definitiva. Vigotski (2009 [1934], p. 261) afirma que

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos³⁷ e científicos – cabe pressupor – são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. Por um lado [...], o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar.

A discussão entre a relação de *aprendizagem* e *desenvolvimento* e, por implicação, a discussão das relações entre as *zonas de desenvolvimento*, são pertinentes a este estudo, pois, ainda que alijados da esfera escolar, *sujeitos* não escolarizados estabelecem *relações intersubjetivas* com *sujeitos* mais experientes, sobre determinados pontos de vista, em circunstâncias específicas, em relação a determinados objetos de conhecimento, no seu cotidiano. As tensões entre *aprendizagem* e *desenvolvimento*, bem como as tensões entre as *zonas de desenvolvimento*, acontecem a partir de *relações intersubjetivas* estabelecidas dentro e/ou fora da esfera escolar.

³⁶ Optamos por *iminente* (e não por *imediateza*, nem por *proximal*), a partir de Martins (2011) e de Prestes (2010), segundo as quais *iminente* representa termo mais coerente com a sistematização teórica que sustenta o conceito, tendo presente que a característica essencial são as possibilidades de desenvolvimento da criança, as quais podem se consolidar, estando na dependência das relações que estabelece com o interlocutor mais experiente; não se trataria, pois, nem de proximidade, nem de imediatez.

³⁷ Questões de tradução ora nomeiam *espontâneos*, ora nomeiam *cotidianos*. Mantemos *espontâneos* apenas nas citações, optando por *cotidianos* nas menções nossas, de modo a convergir com *cotidiano* tal qual tomamos esse conceito em Heller (2014 [1970]).

4 EM CONVERGÊNCIA COM O *SIMPÓSIO CONCEITUAL*: UMA DISCUSSÃO ACERCA DE *ALFABETIZAÇÃO, ALFABETISMO E ANALFABETISMO*

Que o meu destino não é dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

Paulo Freire

Concebendo que a apropriação da cultura se dá nas *relações intersubjetivas* (WERTSCH, 1985), situadas social e culturalmente, e, em se tratando dos *usos sociais* da escrita, se dá em *eventos de letramento*, para os quais são demandadas *práticas de letramento*, entendemos que essa apropriação tem *locus privilegiado* na esfera escolar, embora também possa ocorrer nas demais *esferas da atividade humana*. Quando os *sujeitos* são integrados aos processos de escolaridade, eles tendem a se apropriar dos *usos sociais* da escrita concernentes aos *letramentos dominantes*, aos *gêneros do discurso secundários*, por meio das relações com os interlocutores mais experientes. Encontra-se aí, então, o processo de *alfabetização*. Assim, reiteramos a compreensão de que embora esse processo possa acontecer em outras *esferas da atividade humana*, é na escola que, fundamental e historicamente, esse processo se inicia e se consolida.

Compreendendo, então, a *alfabetização* como a apropriação do *sistema de escrita alfabética* (SEA) para os *usos sociais* da escrita, entendemos ser nodal essa discussão, para fins deste estudo, que tem em seu escopo conceptualizações de adultos alijados da *esfera escolar* sobre o sistema de escrita alfabética e os *usos sociais* a que esse sistema se presta. Como já abordado anteriormente, neste estudo, o processo de *alfabetização* tem propriedades que o distinguem conceitualmente do fenômeno do *letramento*. Em relação a essa distinção, tal qual discutimos em capítulo anterior, o fenômeno do *letramento* se constitui como os usos situados da escrita, nas diferentes *esferas da atividade humana*. Em nossa compreensão, esse fenômeno é mais amplo do que a *alfabetização*, pois ela estaria contida nele, que, por sua vez, estaria contido num

fenômeno maior que é a *cultura escrita* (com base em BRITTO, 2003, 2005; CERUTTI-RIZZATTI, 2011).

Considerando, então, essas especificidades, materializamos, na representação a seguir, essa relação de continente-conteúdo, sob a qual estamos propondo conceber esses conceitos³⁸:



Figura 1 - Relações entre cultura escrita, letramento e alfabetização

Fonte: criação nossa

Entendemos, assim, o conceito *cultura escrita* como o mais amplo dentre todos os demais, por concebermos esse conceito com uma vinculação fundamentalmente histórica com os modos de organização social, com a forma como as objetivações humanas se constituíram no que respeita à base na escrita (com base em BRITTO,

³⁸ Entendemos que as *esferas da atividade humana* nas quais têm lugar o fenômeno do *letramento*, no âmbito mais amplo da *cultura escrita*, são inúmeras e não somente as representadas nesta figura; a menção a apenas algumas delas tem propósito de exemplificação, considerado o foco na *esfera escolar*.

2005). Não nos ateremos a esse conceito de escopo mais amplo porque tratar dele exigiria de nós uma abordagem focada na história de consolidação dessa mesma cultura, o que foge ao objetivo deste Trabalho.

Com relação ao fenômeno do *letramento*, questão capital neste estudo e do qual já nos ocupamos anteriormente, concebemos os *usos sociais* da escrita, inseridos nessa construção histórica mais ampla, no plano da *cultura escrita*. Esse fenômeno comporta os *usos sociais* da escrita situados, marcados geográfica e historicamente, tal qual aborda Barton (2010 [1994]) ao propor a metáfora da *ecologia*, já amplamente discutida neste estudo. Em se tratando da *esfera escolar*, especificamente, esses *usos sociais* da escrita, em anos iniciais, demandam que os *sujeitos* se apropriem do *sistema de escrita alfabética* (SEA).

No que concerne ao SEA, é preciso considerar que ele se estrutura, sistematicamente, no que diz respeito às relações grafêmico-fonêmicas na leitura e fonêmico-grafêmicas na escrita. No âmbito dessas relações, quer se trate da leitura ou da escrita – processos inversos – há um conjunto de *letras*³⁹ que, quando entram nas palavras, assumem determinados *valores* (com base no CLG, 2012 [1916]), representando determinados fonemas; esses *valores* as constituem como *grafemas*, distintos dos demais *grafemas*, estabelecendo, assim, as relações grafêmico-fonêmicas na leitura e fonêmico-grafêmicas na escrita. Muitos são os estudos sobre esse tema, mas não nos ateremos a eles porque tais relações não são foco deste Trabalho; logo, limitamo-nos a fundamentar brevemente essa discussão a partir de Lemle (2003 [1989]) e de Scliar-Cabral (2003)⁴⁰.

É amplamente sabido que o SEA tem níveis de dificuldade distintos. Com base em Lemle (2003 [1989]), registramos haver relações fonêmico-grafêmicas e grafêmico-fonêmicas que podem ser consideradas de mais fácil apropriação. Chamado de *modelo ideal do sistema alfabético*, tais relações dão-se quando, no sistema, cada *letra* corresponde a um único *fonema* e cada *fonema* a uma *letra* – nesses casos, os *valores* dos *grafemas* constituídos nessas relações tornam-se transparentes e a tais relações dá-

³⁹ Importa o registro de que *letra* não é sinônimo de *grafema*; as *letras* distinguem-se dos *grafemas* porque estes assumem valores específicos dentro de um sistema, e tais valores se estabelecem no momento em que se dá a relação com os fonemas. Assim, *ch*, *lh*, *nh*, *ss*, dentre outros exemplos, são um único *grafema* embora sejam duas *letras* (com base em SCLIAR-CABRAL, 2003).

⁴⁰ Trata-se de autoras que se debruçam sobre essas questões do *sistema de escrita alfabética* (SEA) sob bases teórico-epistemológicas diferentes entre si; nossa menção a elas dá-se nos limites das alusões ao SEA, distinguindo-nos dessas bases sob as quais cada uma leva a termo seus estudos.

se o nome de *biunívocas*. Elas, no entanto, realizam-se em poucos casos, a exemplo das relações entre p e /p/, b e /b/, t e /t/, d e /d/.

Há, também, relações fonêmico-grafêmicas e grafêmico-fonêmicas com nível de dificuldade intermediário. A essas relações Lemle (2003 [1989]) metaforicamente nomeia como *poligamia* ou *poliandria*. Nesse nível de dificuldade intermediário, a relação do conjunto de *letras* para o conjunto de *fonemas* na constituição dos *grafemas* e vice-versa não é única, isto é, uma *letra* pode corresponder a mais de um *fonema*, assumindo *valores* diferentes na condição de *grafemas* distintos, assim como um *fonema* pode corresponder a mais de uma *letra*, em constituições *grafêmicas* também distintas. Lemle (2003 [1989]) toma como exemplo dessa relação a vogal *i*. Em diferentes contextos, ela pode apresentar diferentes sons, porque ela pode ser ora átona ora tônica.

No que concerne às relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas, há, ainda, aquelas cuja apropriação implica dificuldades mais significativas. Esse caso é representado pela concorrência de duas *letras*, representando um único *fonema* – logo, constituindo um único *grafema* dado o *valor* que assume – como ocorre com o **ch** e o **lh** dentre outros exemplos. Não nos ateremos a tais particularidades da descrição do SEA; essas menções pontuais objetivam tão somente sinalizar para a complexidade desse sistema no processo de *alfabetização* ou fora dele, no caso dos *sujeitos* não alfabetizados que precisam operar com demandas desse sistema em seu cotidiano em sociedades cada vez mais grafocêntricas.

À escola, historicamente, compete, nos anos iniciais, facultar condições aos *sujeitos* para que eles se apropriem do SEA. Apropriando-se do *sistema alfabético*, na condição de sujeitos alfabetizados, eles lidam com essas relações sob essa condição. Há, no entanto, um contingente de cidadãos brasileiros alijados do processo de escolaridade, por diferentes motivos, que operam com a modalidade escrita da língua, na condição de *sujeitos* analfabetos, fazendo-o de uma forma substancialmente heterônoma em relação aos *sujeitos* alfabetizados. Compreendemos, no entanto, que, mesmo não tendo vivenciado o processo de escolaridade, regular e sistemático, estando excluídos do processo de *escolarização*, eles desenvolvam conceptualizações acerca do SEA e dos *usos sociais* da escrita a que esse sistema se presta, uma vez que estão imersos numa sociedade que, cada vez mais, se vale da modalidade escrita da língua. Em nosso grupo de pesquisa, Chraim (2012) estudou essa questão, discutindo como tais *sujeitos* lidam

com a escrita sem terem se apropriado efetivamente dela e o quanto essas lides estão intrinsecamente associadas ao que é demandado deles nas relações sociais que estabelecem, sobretudo, na família e no trabalho.

Há, ainda, sujeitos que passaram pelo processo de escolaridade inicial, mas que, tendo se evadido da escola, e não tendo consolidado o processo de apropriação do SEA, terminam por não exercitar esse conhecimento adquirido e são colocados, então, no que chamamos de *analfabetismo funcional* – também em nosso grupo de pesquisa, estudos de Pedralli (2012; 2014) repercutem essa questão. Com relação a esses níveis de apropriação do SEA para os *usos sociais*, o INAF (2011), que já mencionamos na introdução deste estudo, propõe, então, a categorização desses diferentes níveis de *alfabetismo*, o que parte do *analfabetismo*, condição característica de *sujeitos* que não conseguem realizar tarefas simples de leitura de palavras e frases, ainda que, alguns, possam reconhecer nomes e números familiares; tendo como segundo nível o *alfabetismo rudimentar*, estágio caracterizado por sujeitos que conseguem localizar informações explícitas em textos curtos e familiares, como anúncios e cartas, e que conseguem ler e escrever números usuais, podendo, também, realizar operações simples; como terceiro nível o *alfabetismo básico*, que se caracteriza por englobar sujeitos que leem e compreendem textos de extensão média, bem como localizam informações, com pequenas inferências, e leem números na casa dos milhões; e, finalmente, como quarto nível o *alfabetismo pleno*, caracterizado por englobar pessoas sem alguma restrição para compreender e interpretar textos, podendo ler textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, ligando informações, realizando inferências e sínteses (com base no INAF, 2011).

Para as finalidades deste estudo, interessa-nos a discussão sobre *alfabetização*, no que diz respeito aos *sujeitos* que estiveram fora do processo de escolarização e que, portanto, não se alfabetizaram, mas dos quais, ainda assim, são demandadas operações com o SEA, nos usos sociais, em diferentes instâncias do seu cotidiano. Considerando as discussões empreendidas, ao longo deste aporte teórico, entendemos que a apropriação do conhecimento, portanto as diferentes formas de conceptualização, requer dos *sujeitos* a interação com diferentes interlocutores, em relação ao processo de *aprendizagem e desenvolvimento*, em especial com interlocutores mais experientes em se tratando desse objeto de conhecimento especificamente: o SEA.

Há, reiteramos, um conjunto de estudos na área de educação e linguagem que problematiza a forma como os sujeitos, alijados do processo de escolaridade lidam com a escrita, e muitos desses estudos sinalizam para a condição de *heteronomia* – tomada aqui sob o ponto de vista vigotskiano – desses *sujeitos* em relação aos *sujeitos* mais experientes. Maciel e Lucio (2010) discutem como um familiar alfabetizado, na condição de *sujeito* mais experiente, contribui com o *sujeito* não escolarizado. O interlocutor mais experiente ocupa importante lugar nas vidas daqueles que não dominam o SEA, “[...] cuja participação nos diferentes eventos e práticas de letramento ocorre por meio de relações mediadas⁴¹ [...]” (MACIEL; LUCIO, 2010, p. 476).

Nessa convivência, haver um familiar mais escolarizado, que assuma a posição de interlocutor mais experiente, muitas vezes, faculta aos *sujeitos*, na condição de *analfabetismo* ou *alfabetismo funcional*, uma compreensão mais efetiva acerca da modalidade escrita da língua, nos usos sociais, quer sob o ponto de vista de valoração desses usos, quer sob o ponto de vista da compreensão de como o SEA se coloca, o que nos remete, então, à discussão de *práticas de letramento*, já levada a termo neste estudo.

Em se tratando de uma sociedade em que os usos da escrita, crescentemente, se colocam apresentando novas demandas aos *sujeitos*, importa uma atenção mais substantiva a como esses *sujeitos* operam com o SEA e os seus usos, no seu cotidiano, considerando a natureza mais *grafocêntrica* (com base em BRITTO, 2012) da sociedade atual. Reconhecer que esses *sujeitos*, mesmo em condição de *analfabetismo* ou de *alfabetismo rudimentar*, desenvolvem conceitos acerca da escrita, operando com ela, coloca, a nosso ver, as discussões de *alfabetização* e *alfabetismo* para além da esfera escolar.

⁴¹ As autoras, aqui, concebem *mediadas* como ‘mediadas pelo outro’; registramos, porém, nossa compreensão de que a atividade humana é sempre mediada, mesmo na oralidade, porque compreendemos a língua como instrumento psicológico de mediação simbólica, tal qual em Vigotski (2007 [1968]). De todo modo, o registro, nesta citação, corresponde à ênfase à heteronomia em relação ao outro alfabetizado.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DELINEAMENTOS DA PESQUISA

*Aprendi a gostar do equilíbrio sonoro das frases.
Gostar quase até do cheiro das letras.*

Manoel de Barros

A geração e a análise de dados realizadas nesta pesquisa objetivaram responder à seguinte questão de pesquisa, cuja retomada julgamos pertinente: **Em se tratando da modalidade escrita da língua, no âmbito da cultura respectiva a essa mesma escrita, quais são as conceptualizações de adultos não escolarizados sobre: a) o sistema alfabético e b) os usos sociais a que se presta esse sistema?** Ao longo deste capítulo, considerando nosso aporte teórico, apresentado anteriormente, nos ocuparemos de breve menção aos procedimentos metodológicos que delinearão esta pesquisa. Convergindo com nossa concepção de *sujeito*, lançamos mão de uma proposta de observação e interpretação dos fenômenos linguísticos que fosse coerente com nossas escolhas teóricas. Julgamos ser necessária a afirmação de um olhar interpretativo sensível sobre problemas linguísticos socialmente relevantes (MOITA-LOPES, 2006). Compartilhando de afirmação de Kleiman (2001) e Mason (1996), acreditamos ser o paradigma qualitativo e interpretativo aquele que mais nos possibilita a compreensão de contextos colocados sob escopo de pesquisa e tudo o que concerne a eles; nosso foco é, pois, na *abdução* (PONZIO; CALEFATO; PERTILLI, 2007), concebendo-a como voltada para a *afiguração* de que trata L. Ponzio (2002), convergente com o ideário bakhtiniano.

Para dar conta desses propósitos, esta pesquisa consiste em um *estudo de caso do tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2012), o que requer interação constante entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. A pesquisa do *tipo etnográfico* não busca a sua testagem, sendo caracterizada por um “[...] plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta⁴², reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados” (ANDRÉ, 2012, p. 2012). Assim considerando, neste percurso de estudo, tivemos como

⁴² Mantemos *coleta*, aqui, por se tratar de citação direta, mas preferimos tratar como *geração de dados*, com base em Mason (1996).

participante de pesquisa uma senhora não alfabetizada, que nomeamos como *GM*.⁴³ e que apresentaremos no início do próximo capítulo, no qual consta nosso processo de análise de dados.

Em se tratando dos *instrumentos de geração de dados*, com o objetivo de ir em busca de quais são as conceptualizações, de adultos alijados da *esfera escolar*, na condição de *analfabetismo* ou de *alfabetismo rudimentar*, sobre o *sistema de escrita alfabética* (SEA), bem como os *usos sociais* a que esse sistema se presta, lançamos mão, neste estudo, daqueles instrumentos que são comumente associados à pesquisa *etnográfica*, tais como *observação participante* e *notas em diário de campo*, *entrevistas* e *análise documental* – uma das três entrevistas realizadas com *GM*. baseou-se em coordenadas do INAF (2011) ressignificadas por Tomazoni e Pedralli (2013), e que se encontra no Anexo C.

A *observação participante* constitui-se como um dos instrumentos que compõem a *pesquisa do tipo etnográfico* aplicada a um *estudo de caso*. A *observação participante* consiste na *observação*, por parte do pesquisador, sob uma perspectiva de membro de situações e cotidianos específicos (com base em MASON, 1996). Colocando-se como *insider*, a *observação* parte de uma perspectiva de presente, de aqui e agora, que enfatiza o *caráter interpretativo* da pesquisa. Para André (2012), “[...] a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (p. 28). As evidências levantadas são registradas em *diário de campo*, em forma de *notas*, com o maior detalhamento possível das situações observadas, permitindo que as informações obtidas não se percam, bem como buscando torná-las acessíveis para consultas posteriores.

Neste estudo, realizamos *observação participante* com *notas de campo* em dois momentos específicos do cotidiano de *GM*.: na *esfera laboral* – acompanhamos um dia de sua atividade como manicure; e na *esfera religiosa* – acompanhamos *GM*. em uma das missas de que participou no período de realização desta pesquisa. As *notas de*

⁴³ Codificaremos a participante desta pesquisa pelas iniciais do seu nome modificadas. Trata-se de uma medida que vimos adotando em nosso grupo de estudos e que se deve ao nosso desconforto com nomes fictícios, dada sua artificialidade, tanto quanto evitando semioses distintas do código verbal, pouco recomendadas, em estudos de base etnográfica. Grafaremos as iniciais em itálico seguidas de ponto final, a fim de evitarmos possíveis ambiguidades com eventuais siglas.

campo foram numeradas e categorizadas com base nas diretrizes de análise, das quais nos ocupamos à frente, no próximo capítulo.

Quanto às *entrevistas*, às quais já fizemos menção, são fontes essenciais de obtenção de informações; em *estudos de caso* (YIN, 2005), “[...] têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados (ANDRÉ, 2012, p. 28)”. Desse modo, nosso interesse em realizar as *entrevistas* se deu pela possibilidade de estabelecermos uma interlocução maior com a senhora participante desta pesquisa, assim como aprofundar algumas questões levantadas na *observação participante*. Yin (2005) afirma que as *entrevistas* constituem um meio necessário para, de forma amigável e clara, esclarecer questões, satisfazendo, assim, as necessidades da pesquisa, bem como tornando as interações mais espontâneas. Realizamos três entrevistas com *GM*. As primeiras foram delineadas a fim de traçarmos um perfil da participante de pesquisa, sendo esta entrevista mais direcionada à vida dela no que tange às suas vivências com a escola, a como lida com a escrita no dia a dia, bem como para aprofundar questões levantadas na *observação* – a base para as estas duas primeiras entrevistas realizadas com *GM*., encontra-se no Apêndice D.

Já a terceira entrevista, à qual já fizemos menção, baseada nos parâmetros do INAF (2011) e em ressignificações de Tomazoni e Pedralli (2013), teve como fito compreender mais efetivamente as condições de a(na)lfbetismo de *GM*. Trata-se de um instrumento de geração de dados que vimos usando em estudos de nosso grupo, a exemplo de Pires (2013), quando nosso objeto de estudo implica tais condições de a(na)lfbetismo dos participantes de pesquisa. Essa entrevista encontra-se no Anexo C.

Lançamos, mão, ainda, da *pesquisa documental*, compreendida como instrumento de geração de dados a serviço do *estudo de caso* e, portanto, associado à pesquisa de *tipo etnográfico*. Tal pesquisa documental deu-se a partir de registros fotográficos de materiais escritos presentes no cotidiano mais imediato da participante de pesquisa. Os *documentos* constituem-se como um instrumento relevante de levantamento de evidências porque nos permite “[...] contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 2012, p. 28). Muitos dos documentos gerados por esse tipo de recurso ancoram a análise dos dados no capítulo que segue.

Finalmente, no que concerne às *diretrizes para análise dos dados*, para criar inteligibilidades sobre *sujeitos* não escolarizados, inseridos em uma sociedade marcada

pela escrita, e procurar trazer novos elementos em favor dos estudos acerca do analfabetismo, retomamos nosso foco no *simpósio conceitual*, que nosso grupo propõe em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013). Esse *simpósio* consiste, reiteramos, de uma proposta de integração entre os *estudos do letramento*, os *estudos bakhtinianos* e os *estudos vigotskianos*, já agenciados no aporte teórico deste Trabalho de Conclusão de Curso. A fim de materializarmos esse *simpósio*, para fins de análise, usaremos o *Diagrama Integrado* que deriva dele, *Diagrama* no qual se propõe essa integração entre tais teorias. Tal proposta reconhece que essas diferentes teorias não concebem *sujeito* e *língua* da mesma forma, uma vez que entendemos os estudos do letramento como filiados à antropologia da linguagem; os estudos bakhtinianos, à filosofia da linguagem, e os estudos vigotskianos, à psicologia da linguagem. De todo modo, reiteramos, entendemos que tais concepções, embora com suas idiossincrasias, parecem-nos facultar aproximações possíveis, as quais já registramos ao longo dos capítulos anteriores.

Com relação especificamente a esse *Diagrama*, constitui resignificação de proposta de Hamilton (2000) sobre elementos que compõem os *eventos de letramento* e as *práticas de letramento*. Buscando transcender a linearidade que vemos nessa proposta da autora e procurando elementos para lidar com tais constituintes de modo dialógico, contemplando o *simpósio conceitual* de que temos tratado aqui, nosso grupo propôs, em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2015), reconfiguração do quadro de Hamilton (2000)⁴⁴, fazendo-o sob a seguinte conformação:

⁴⁴ Não inserimos o quadro de Hamilton (2000) neste estudo porque o entendemos amplamente conhecido nos estudos do letramento hoje.

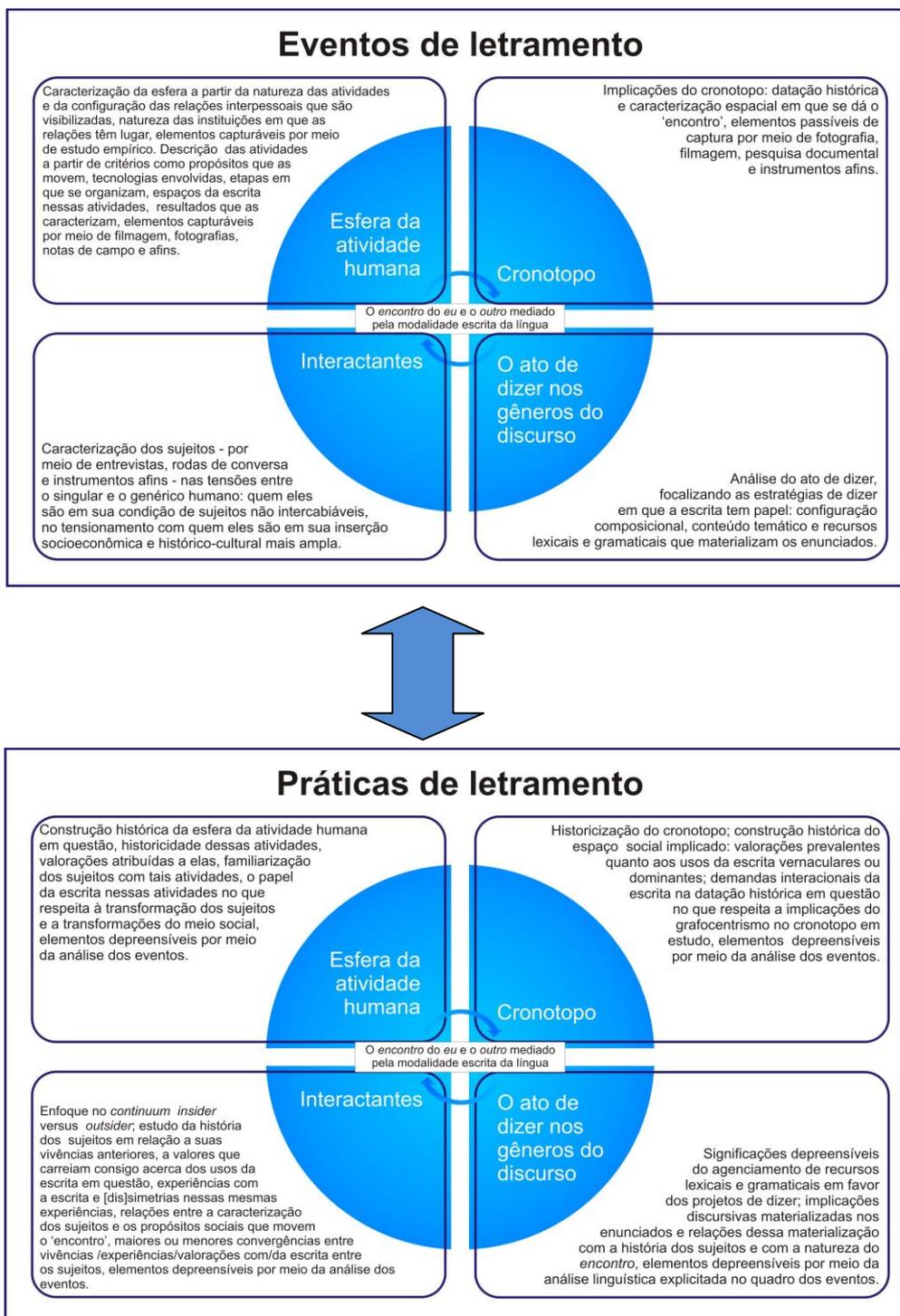


Figura 2 - Diagrama Integrado⁴⁵

Fonte: Cerutti-Rizzatti, Mossmann, Irigoite (2015)

⁴⁵ Este Diagrama encontra-se em tamanho maior, formato paisagem, no Anexo A.

Considerando tratar-se de um Trabalho de Conclusão de Curso e das circunscrições de um estudo desse gênero, não nos valeremos – na análise que consta no próximo capítulo – do aprofundamento de todos os elementos desse *Diagrama*, cujo eixo central é o *encontro* do *eu* com o *outro*, no sentido que Ponzio (2010; 2013; 2014) dá a esse conceito. Nosso enfoque dar-se-á às relações entre *eventos de letramento* e *práticas de letramento* que, na Figura 2, são apresentados em dois quadros distintos, mas relacionados entre si pela seta de duplas pontas: *eventos* acima de *práticas*, considerando que, como consta na metáfora de Hamilton (2000), os *eventos* seriam o topo do *iceberg*, enquanto as *práticas* seriam a sua base. A diretriz *cronotopo* será especialmente importante, do mesmo modo que *interactantes*; quanto à *esfera da atividade humana*, limitaremos nossa análise a menções à *esfera familiar* e à *esfera laboral* – com breve menção⁴⁶ à *esfera religiosa*, dado o acompanhamento de uma missa –, sem aprofundamentos; enfim, o olhar para o *ato de dizer* se dará na atenção que endereçamos ao SEA como instrumento para os usos sociais da escrita. Desse modo, interessa-nos compreender como as *práticas de letramento* de *GM.*, participante deste estudo, sustentam os *eventos de letramento* de que nos informa tomar parte em seu cotidiano – *esfera familiar* e *esfera do trabalho* – e como a escrita se coloca nesses *eventos* no que respeita às conceptualizações sobre o *Sistema de Escrita Alfabética*, tanto quanto no que concerne aos usos dessa mesma escrita.

Assim, tendo registrado em linhas gerais tratar-se de um *estudo de caso de tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2012), que contou com *GM.*, uma senhora não alfabetizada, como participante de pesquisa, e tendo a *observação participante* e *notas de campo*, *entrevistas* e *pesquisa documental* como instrumentos de geração de dados, assim como valendo-nos do *Diagrama Integrado* (CERUTTI-RIZZATTI, MOSSMANN; IRIGOITE, 2015) como referência analítica, daremos sequência a este Trabalho de Conclusão de Curso com o capítulo que segue, a análise dos dados, em busca de responder à questão de pesquisa que motivou este estudo.

⁴⁶ A exiguidade do tempo que caracteriza um TCC impediu-nos de efetiva análise dessa *esfera*, a qual mantemos apenas em menções pontuais. Esperamos poder aprofundar essa discussão em nível de Mestrado.

6 EM BUSCA DE COMPREENSÕES ACERCA DAS VIVÊNCIAS DE SUJEITOS NÃO ESCOLARIZADOS COM A ESCRITA NA INTERFACE ENTRE *COTIDIANO E HISTÓRIA*

Vivo sempre no presente. O futuro, não o conheço. O passado, já o não tenho. Pesa-me um como a possibilidade de tudo, o outro como a realidade de nada. Não tenho esperanças nem saudades. Conhecendo o que tem sido a minha vida até hoje — tantas vezes e em tanto o contrário do que eu a desejara —, que posso presumir da minha vida de amanhã senão que será o que não presumo, o que não quero, o que me acontece de fora, até através da minha vontade? Nem tenho nada no meu passado que lembre com o desejo inútil de o repetir. Nunca fui senão um vestígio e um simulacro de mim. O meu passado é tudo quanto não consegui ser. Nem as sensações de momentos idos me são saudosas: o que se sente exige o momento; passado este, há um virar de página e a história continua.

Fernando Pessoa

Este capítulo de análise se organiza para dar, enfim, resposta à seguinte questão de pesquisa: **Em se tratando da modalidade escrita da língua, no âmbito da cultura respectiva a essa mesma escrita, quais são as conceptualizações de adultos não escolarizados sobre: a) o sistema alfabético e b) os usos sociais a que se presta esse sistema?** Ao longo da discussão que faremos neste capítulo, apresentaremos as inteligibilidades decorrentes de nosso olhar interpretativo ao longo desta pesquisa.

Importa ressaltar que as evidências levantadas, ao longo da imersão em campo, não nos permitiram dicotomizar as conceptualizações acerca do *sistema de escrita alfabética* das conceptualizações acerca dos usos sociais a que esse sistema se presta, por estarem muito estritamente ligadas entre si, o que atribuímos mais à condição de a(na)alfabetismo de *GM*. do que à nossa compreensão teórica de que são indicotomizáveis, interpretação que buscaremos explicar ao longo das seções que seguem. Logo, não apresentaremos uma seção respectiva a cada um dos dois desdobramentos; ao contrário, abordaremos ambos ao longo das três seções que constituem este capítulo de análise dos dados. Desse modo, após uma seção inicial – 6.1 – em que apresentamos a participante desta pesquisa, dividimos esta análise em três seções, de acordo com nossas inferências sobre os dados. Na seção 6.2 fazemos uma discussão sobre tangenciamentos em relação à escrita e busca de preservação da face

por parte da senhora participante deste estudo; na seção 6.3 discutimos um distanciamento latente de *GM.* no que concerne a *cronotopo*⁴⁷ (BAKHTIN, 2010 [1975]) passado, ao qual ela faz referências constantemente, mas no qual ela não se vê inserida, bem como um distanciamento claro em relação ao momento histórico presente e ao espaço ao qual ela faz referências, em muitos momentos, como algo que está distante dela; enfim, na seção 6.4, registramos nossas interpretações no sentido de que *GM.* estaria situada em um *cronotopo* muito específico, insularizado, em um tempo e espaço constrictos ao seu cotidiano – a *esfera familiar* e a *esfera laboral*, que, no caso dela, confunde-se em parte com a *esfera familiar*. Assim, a seguir, detalharemos nossas interpretações acerca dessas compreensões surgidas ao longo da pesquisa.

6.1 APRESENTAÇÃO DE *GM.*: PARTICIPANTE DESTA PESQUISA

Iniciamos este capítulo de análise dos dados, apresentando, nesta seção, a senhora que se coloca como participante deste estudo: trata-se de *GM.*, natural de Tijucas, Santa Catarina, que reside nessa mesma cidade, em uma casa própria. Tem 47 anos e mora com seu marido e seu filho, de dezessete anos. *GM.* frequentou a escola apenas até a segunda série do Ensino Fundamental, assim como seu marido. Seu filho, no entanto, está terminando a Educação Básica e faz, paralelamente, um Curso Técnico de Eletromecânica.

Importa aqui o registro acerca das razões pelas qual *GM.*, e não outra senhora, foi escolhida como participante desta pesquisa, e isso remete a uma menção que se assume pessoal: conheço⁴⁸ *GM.* há, pelo menos, catorze anos. Minha mãe mantinha uma escola na qual atuava no Pré-escolar. O filho de *GM.* era aluno da minha mãe e, depois da aula, minha irmã e eu sempre ajudávamos ele na leitura, nos deveres, pois sabíamos que seus pais não sabiam ler e escrever e solicitavam aos vizinhos e aos

⁴⁷ Retomamos, nesta nota, nossa compreensão de *cronotopo*, que consta no *Diagrama Integrado* registrado em capítulo anterior e constitui uma de nossas diretrizes de análise: *cronotopo*, assim, é tomado como a relação espaço-tempo, estando relacionada com o que os estudos bakhtinianos denominam de ‘grande temporalidade’. O tempo é histórico, ao passo que o espaço é social. Em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), as autoras afirmam que “[...] o imbricamento entre tempo e espaço instaura-se em um processo em contínua formação, uma vez que se situa no campo do acontecimento. Esse olhar para o tempo como movimento de transformação nos faz transcender as dimensões de ontem, hoje e amanhã para atentar ao que acontece entre o *ontem* e o *hoje* e entre o *hoje* e o *amanhã*” (p. 4).

⁴⁸ O uso da primeira pessoa do singular neste parágrafo decorre do propósito ao qual se presta, com base na minha historicidade.

familiares mais próximos que o ajudassem nas tarefas. Mesmo depois da saída dele da escola de minha mãe, não perdemos o contato com a sua família. Vivências tais instigaram em mim a disposição por compreender melhor essa realidade do a(na)lfbetismo e emergiram quando da retomada das relações interpessoais com *GM.* para a realização deste estudo.

Assim assumindo a condição de participante desta pesquisa, ao ser questionada sobre o motivo de não ter completado seu processo de escolaridade, *GM.* afirmou que, naquela época, não conferia importância aos estudos, preferindo evadir-se das aulas sempre que possível, além do que a situação financeira da família era precária. Desse modo, os filhos mais velhos deveriam ou trabalhar em casa, cuidando dos mais novos, ou trabalhar fora para ajudar nas despesas.

- (1) *Estudei⁴⁹ só até a segunda série. Quando eu era nova. Tentei voltar, mas ele (o marido) não deixou. Eu gazei muito a escola. Pra brincar de casinha. Engraçado, né? A gente queria fazer é brincar de casinha, fazer comidinha, pegar aquelas folhas de couve e fazer saladinha e comer, com sal e vinagre. Aquelas coisa da gente, né? (GM., entrevista realizada em 2015)*

A mãe de *GM.* frequentou a escola, mas não deu continuidade aos estudos. *GM.* afirma não saber se ela chegou à quinta série. O trabalho da mãe, já adulta, era o de cozinheira em uma lanchonete. O pai de *GM.* frequentou a escola por poucos anos, mas ela também não soube precisar a escolaridade paterna, do mesmo modo como não soube afirmar qual era, de fato, a profissão dele; ela se recorda, apenas, de ele trabalhar como autônomo em serviços braçais. Apesar de ter pais que sabiam ler e escrever, *GM.* afirmou que eles nunca ensinaram a escrita aos filhos, assim como nunca os incentivaram a aprendê-la. Os irmãos mais novos de *GM.*, no entanto, frequentaram a escola até a oitava série do Ensino Fundamental. Ela atribui essa situação a uma melhora no quadro financeiro da família e, também, a uma condição outra dos irmãos mais novos, que não tinham mais a quem ter de criar – assumindo uma postura parental em lugar dos pais, ocupados com a lide laboral. Os irmãos mais velhos já estavam saindo de casa para constituírem suas próprias famílias, o que fez com que um menor

⁴⁹ Por se tratar de um Trabalho de Conclusão de Curso, processo em que nos iniciamos na pesquisa, abriremos mão de todas as marcações da Análise da Conversa que temos usado e que conferem maior precisão à transcrição das falas e o fazemos, sobretudo, em razão do tempo abreviado com que contamos para o percurso de pesquisa. Usaremos apenas estas marcas: reticências para marcar pausa entre as falas, reticências entre parênteses para marcar supressão de falas e inserções contextual-explicativas nossas entre parênteses.

número de pessoas morasse naquela mesma casa, diminuindo, assim, as despesas. Ela não soube informar, no entanto, por que seus irmãos mais novos, que estavam matriculados na escola, não continuaram os estudos.

Nessa historicidade familiar com os processos de escolarização, condições objetivas para que a escolaridade se consolidasse e valorações atribuídas a ela, vemos o *processo cultural* de que trata Gee (2004), ainda que ele esteja discutindo a formação de leitores. Com base nas proposições desse autor norte-americano, entendemos que a apropriação da escrita – foco neste estudo – não constitui um *processo natural*, já que – diferentemente da fala – precisa ser ensinada e aprendida; também não constitui um *processo artificial*, como se dá com o estudo das abstrações da Física. Seria, na verdade, um *processo cultural*, desenvolvido na escola, mas também na família e na vizinhança, desde muito cedo na vida do *sujeito*. Essa parece ser uma questão importante em se tratando de *GM.*, sobretudo se consideramos o ideário vigotskiano, segundo o qual a *aprendizagem* move o *desenvolvimento*, e ela, a *aprendizagem*, demanda o *estado de intersubjetividade* com um interlocutor mais experiente (com base em VIGOTSKI, 2007 [1968]; WERTSCH, 1985). A experiência maior dos interlocutores de *GM.*, neste caso, era nas lides domésticas, no âmbito do cotidiano, em afastamento da *esfera escolar* e das questões do *grande tempo* de que se ocupa essa *esfera* (com base em HELLER, 2014 [1970]; VIGOTSKI, 2009 [1934]; BAKHTIN, 2011 [1979]).

Assim, com excelência nas lides do trabalho de que se apropriou também no cotidiano, *GM.* exerce a profissão de manicure e depiladora, fazendo-o em sua própria casa – daí as interpenetrações entre *esfera familiar* e *esfera laboral*. Assim que ela parou os estudos, aos nove anos de idade, começou a trabalhar como faxineira em um salão de beleza, somente aos finais de semana. Durante a semana, porém, ia ao salão não para trabalhar, mas para aprender a fazer as unhas, com a manicure que trabalhava ali – também aqui o *desenvolvimento* movido pela *aprendizagem* no âmbito dos *conceitos cotidianos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]), dos *letramentos vernaculares* (BARTON; HAMILTON, 2003 [1998]) – voltaremos a essa questão na última seção deste capítulo. Esse aprendizado, contou ela, aconteceu a partir de suas observações e de poucos questionamentos. Quando chegava a sua casa, treinava nas unhas de sua mãe e de suas irmãs. Em pouco tempo, *GM.* começou a trabalhar no salão, não mais como faxineira, mas como manicure, havia se apropriado das técnicas desse campo, na conquista da autonomia (com base em VIGOTSKI, 2007 [1968]) . Ela nunca exerceu

outra profissão e atribui isso ao fato de nunca ter estudado; afirma que, se tivesse voltado a estudar, ou mesmo se tivesse continuado os estudos quando era criança, teria outra profissão, mas, ao ser questionada sobre qual seria essa profissão, não soube dizer. Parece não mais alimentar projeções de outra ordem, uma *memória de futuro* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]) que a possa alçar para outras possibilidades que transcenderiam a insularidade atual no cotidiano de que é parte.

GM. afirmou que tentou voltar a estudar, mas, por ser no período noturno, seu marido não deixava que ela frequentasse as aulas, como vemos no excerto (1) anteriormente registrado. Ao ser interpelada sobre o motivo de ele não frequentar as aulas com ela, GM. afirmou que o marido não acha importante saber ler e escrever e que agora, já adultos, eles aprenderiam muito pouco. Tais interpretações da realidade natural e social (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) remetem ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984; 2003), segundo o qual ao indivíduo é atribuído o fracasso em se tratando dos processos de apropriação da escrita, por conta de tais representações tomarem os sujeitos no âmbito restrito da cognição individual; sob essa perspectiva, as relações entre idade, seriação escolar e adequação do aprendizado são capitais e concebidas fora da ambientação social e histórica. GM., em convergência com a autoculpabilização típica do *modelo autônomo de letramento*, afirmou que, de todas as coisas ‘erradas’ que já fez na vida, certamente, abandonar a escola foi a pior delas, em um forte indício de uma valoração muito estreitamente ligada ao *mito do letramento* (GRAFF, 1994). Arremata ela: (2) *Mas assim, era bom e não era* (gazear as aulas). *Porque hoje a gente se arrepende...* (GM., entrevista realizada em 2015).

Diferentemente de como parece lidar com uma *memória de futuro* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]) para si própria, GM. espera que o seu filho prolongue os estudos para além da Educação Básica, por entender que ele deve ter uma história de vida, envolvendo a escola, diferente da sua, como vemos em (3) e (4) a seguir.

- (3) ***Não perco nenhuma reunião (na escola do filho). Isso pra mim é muito importante. Quando vou (...) meu marido vai me buscar, porque de bicicleta é muito ruim. Mas eu gosto muito da reunião e se a gente tiver uma oportunidade de falar uma coisa pro professor, a gente tem que falar, tem que perguntar. Vou na escola, ‘oh, professor, por que ele tirou nota baixa’? (...) Eu digo, ‘ó, tu tirasse nota baixa. Vai estudar’! Mas ele gosta das coisas certinha. Ele gosta de sempre ter o visto que os professor dão nas atividade. Mas eu achei ele com as nota meio baixa. Eu***

digo pro meu marido, ‘ó, tu tens que sei lá... Ou tu castiga um pouco ele no computador’. Mas se tiver deveres, ele faz. Porque se não fizer, pode ter trinta anos, o pau ronca. Ganha puxão de orelha, entende? (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)

- (4) *Eu não sei o que é que ele pensa em ser. **Ele tem que estudar.** Como ele tá fazendo aquele curso de eletromecânica, ele quer arrumar um serviço que seja nessa área dele. (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)*

Nessas projeções que antevê para o filho, *GM.* indicia valorações que remetem ao que temos compreendido, com base em Lahire (2008 [1995]), como *capital axiológico*: ainda que os pais não disponham de vivências com a escolaridade que suscitem valorações mais efetivas para a formação humana institucionalizada, tomam essa mesma ausência de vivências e as contingências que tal ausência trouxe consigo para a sua história pessoal como medida para uma *memória de futuro* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]) distinta em se tratando de seus filhos. Em última instância, esperam que os filhos não reeditem seu percurso de dificuldades vivenciais por não terem tido pleno acesso à escolaridade.

Vemos, no entanto, que as preocupações de *GM.* com a escolarização do filho se colocam nos limites de seu universo socioeconômico, o que aparece em excertos como: (5) *Mas eu digo, meu filho, ano que vem tens que trabalhar, porque é despesa também. Todo dia tens que leva um dinheirinho pro lanche (na escola), e é roupa. São jovens e não querem a mesma calça, a mesma camisa. (GM., entrevista realizada em 2015).* Isso nos leva à *ecologia* com que Barton (2010 [1994]) concebe os usos sociais da escrita e, aqui, por extensão, a *cultura escrita*: a escolaridade do filho de *GM.* importa para ela no âmbito da *ecologia* que ali se desenha: é preciso ir além dessa *ecologia* para não replicá-la, mas sem inviabilizar a harmonia – nesse caso econômica – da vida ali, para manter a metáfora do autor inglês.

Ao ser interpelada sobre a escolaridade de sua família, *GM.* informa que, assim como seus pais, seus irmãos, principalmente os mais velhos, também não se interessavam pela escola. Movidos pela necessidade de trabalhar, ainda muito jovens, seus irmãos saíam de casa em busca de trabalho, sendo que, alguns deles, ficavam em casa para ajudar nas tarefas domésticas. Desse modo, seus irmãos evadiam-se da escola a fim de buscar melhores condições de vida. Tendo em vista esse quadro familiar, registramos o momento em que *GM.* fala de sua família:

- (6) *Do meu pai verdadeiro nós somos em quatro. (...) Depois minha mãe casou de novo e teve mais duas filhas. (...) Elas fizeram até oitava série. Mas tenho pra mim que todo mundo não chegou à oitava série, não. Entende? Os meus irmãos também não chegaram à oitava. O meu irmão lá de Joinville não chegou também. Então tudo assim ó, na quinta, na sexta, na sétima.* (GM., entrevista realizada em 2015, ênfases em negrito nossas.)

Nossas ênfases em negrito em (6) chamam atenção para valorações acerca da escola, considerando que a memória de infância de GM. não parece ter registrado o que tende a ser questão importante para crianças: o tempo de escola. Também em (6) a reiteração de ingresso e frequência à escola por parte de GM., o que parece ter reverberado pouco na constituição de suas *práticas de letramento* (STREET, 1988), como mostraremos ao longo desta análise. Já no que concerne à escolaridade familiar, vemos uma *insularização* das *práticas de letramento*, na qual o compartilhamento das valorações se dá no âmbito do cotidiano mais imediato de GM. Seus pais não estudaram e, também, não incentivaram seus filhos a fazê-lo, de modo que a valoração da escola, nesse entorno, era mínima, pois, ainda que seus pais soubessem ler e escrever, tinham condições de vida muito precárias, contingenciados a colocar seus filhos no trabalho, desde cedo. GM. se apropriou de representações e interpretações acerca do papel pouco relevante da escolaridade na vida dos sujeitos, no âmbito da *microgênese* e da *sociogênese* (com base em VYGOTSKY, 2015 [1931]). Ainda, é possível deprendermos que GM. não estabelece relações entre a *esfera escolar* e as demais *esferas da atividade humana*, já que suas movências em outras *esferas* não dependiam e parecem ainda não depender, efetivamente, da leitura e da escrita se considerarmos o modo insularizado como ela lida com a escrita hoje e do qual trataremos ao longo desta análise.

Nesse contexto, entendemos que as vivências mais imediatas dos sujeitos em interação não parecem se consolidar em *eventos de letramento*; e, se a maior parte das atividades forem atividades cotidianas que não contiverem a escrita, é pouco provável que a imersão na *cultura escrita* aconteça, bem como é pouco provável que os sujeitos se apropriem de valorações em favor da escolaridade, havendo uma horizontalização das *práticas de letramento* (com base em STREET, 2003a). Nessa configuração sociogenética (com base em VYGOTSKY, 2015 [1931]), a cadeia ideológica (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012 [1929]), no âmbito da qual GM. se coloca, é uma

cadeia de valorações de pouca relevância da escolaridade, considerando que essa mesma escolaridade não parece ter tido papel efetivo na vida de seus ascendentes – talvez por isso projete outro futuro para seu único descendente, na fuga do reprodutivismo que vemos nas denúncias de Bourdieu e Passeron (1975), mas, reiteramos, nos limites da *ecologia* em que vive. *GM.* incorpora representações de mundo que são valoradas, acentuadas, pelo seu entorno mais imediato. Ao sair da escola, na infância, para brincar de casinha, *GM.* expõe o que ela considera de mais importante no seu cotidiano, como as atividades domésticas, o que ganha relevância se considerado ser sua mãe cozinheira. A esse quadro, podemos, também, atribuir questões de disponibilidade e de acesso, conforme em Kalman (2003), sendo que, no cotidiano de *GM.*, não havia a disponibilidade e nem o acesso de/a *artefatos* (HAMILTON, 2000) escritos porque a escolaridade não era valorada pelos familiares.

Um registro final, ainda nesta apresentação de *GM.*, é sua filiação ao Catolicismo, embora não frequente a igreja regularmente. Ela afirma, porém, ter fé em Deus e rezar todos os dias, assim como seu marido. Ela possui a Bíblia Sagrada, em casa, mas não a utiliza, deixando-a sempre aberta, em cima do criado-mudo, ao lado de sua cama. Em se tratando do reconhecimento dessa filiação confessional, compreendemos que o afastamento das atividades rotineiras dessa confissão possivelmente se deva a sua condição de a(na)lfbetismo, às suas limitações singulares de como lidar com isso, mas também se deva a configuração do Catolicismo que, diferentemente de outras confissões, não tende a lidar com cadastros dos fiéis, frequência a suas casas, chamados para as missas e atividades afins, monitoramento da presença de tais fiéis caso faltem aos compromissos com a Igreja, como parece se dar em outras confissões religiosas. É importante considerarmos também que a confissão católica – diferentemente de confissões pentecostais que tendem a fazer da leitura e do estudo da bíblia condição capital para a filiação à confissão – não parece demandar dos fiéis uma intensa atividade com a escrita; de qualquer modo, a *esfera religiosa* constitui-se muito marcadamente por *eventos de letramento* de toda ordem, característica que pode contribuir para o afastamento de *GM.* de missas e atividades afins (com base em SILVA; GALVÃO, 2007) – quando a acompanhamos em uma das missas, pudemos presenciar sua dificuldade para lidar com o lecionário dominical e com o livro de hinos religiosos, questão que não ampliamos aqui pelas restrições de um Trabalho de Conclusão de Curso, mas cuja relevância é notória.

Em seguida, tendo em vista essas especificidades acerca de nossa participante de pesquisa, entraremos efetivamente na análise dos dados gerados, ancorada no aporte teórico apresentado ao longo deste estudo, evocando *notas em diário de campo*, bem como excertos das *entrevistas* realizadas e *documentos* reunidos no percurso de pesquisa.

6.2 TANGENCIAMENTOS EM RELAÇÃO À ESCRITA: UMA BUSCA PELA PRESERVAÇÃO DA FACE?

No empenho por responder que conceptualizações *GM.* mantém acerca do *sistema de escrita alfabética* e dos usos sociais da escrita, ocupamo-nos nesta seção de um enfoque que entendemos especialmente importante para essa resposta que visamos delinear com nossa análise dos dados: na verdade, em lugar de conceptualizações, encontramos o que entendemos ser um tangenciamento em relação à escrita, muito marcadamente vinculado ao que interpretamos como *preservação da face*. Agir desse modo se visibilizaria em três características bastante evidentes que inferimos em nossa imersão em campo: a) tangenciamento pela acentuação na estética da escrita e nos focos de atenção em detrimento da apropriação dessa mesma escrita como objeto cultural; b) tangenciamento pelo recurso à memória da oralidade; c) tangenciamento pelo enunciado sussurrado. Tratamos dessas três questões a seguir.

No que concerne ao tangenciamento pela acentuação da estética da escrita, quando interpelada sobre quais são suas dificuldades com essa modalidade da língua, no dia a dia, *GM.* afirma que o que mais a incomoda é a estética por ocasião de ter de escrever seu nome, como registramos no excerto a seguir, em que emerge uma flagrante fixação na estética da escrita, parte de valoração típica de uma escola ocupada com o manuscruver, em tese muito distinta dos tempos atuais:

- (7) *Na escrita (se encontra alguma dificuldade com a escrita, no dia a dia)? Assim. Como eu... Eu tenho uma letra... Minha letra é horrível. Meu nome pra mim... Meu nome... As letra. É feia. **Eu preciso treinar mais meu nome pra escrever mais bonitinho. É horrível. (...) Faço os garrancho tudo... Nisso que eu sinto meio atrapalhada. Mas a gente dá jeito, né?** (GM., entrevista realizada em 2015, ênfases em negrito nossas).*

Na contemporaneidade, no entanto, diferentemente do passado, no que concerne à caligrafia, é absolutamente periférica a sobrevalorização da estética das letras. Ao mencionar sua dificuldade com a escrita, *GM.* remete a um *cronotopo* outro, representações de um tempo e de um espaço social em que ela estava imersa na *esfera escolar*, na qual, nos anos iniciais, tendia a ser muito cobrado o domínio da estética da escrita. Chama-nos a atenção, especificamente em (7) o acento enunciativo (com base em BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012 [1929]) estar sendo colocado no plano estético quando essa modalidade da língua, como objeto cultural, não teve sua apropriação de fato consolidada por parte de *GM.* Logo, uma particularidade periférica da escrita emerge como motivo de constrangimento, possivelmente obscurecendo o foco efetivo desse mesmo constrangimento: a condição de a(na)lfbetismo de *GM.*, que aparece em nossa ênfase em negrito “treinar mais meu nome”, em um claro indício de exercício repetitivo, de memorização visual e motora e, mais à frente, o reparo: “Mas a gente dá um jeito, né?”.

Compreendemos, também, que essa sobrevalorização da estética das letras, em sua assinatura, está relacionada menos ao fato de escrever seu próprio nome e mais ao fato de não se utilizar mais a impressão digital como assinatura (KALMAN, 2004). O momento da assinatura é um momento em que o sujeito se vê obrigado a escrever seu próprio nome sem poder recorrer ao outro mais experiente. Entendemos que esse momento demanda do sujeito não escolarizado um cuidado maior com o desenho das letras porque o uso da impressão digital como assinatura ainda é visto como estigma. Essa é uma questão complexa que seguramente exigiria maior aprofundamento, o que buscaremos fazer em nível de Mestrado.

Em convergência com esse mesmo movimento, vemos o tangenciamento para o foco de atenção, como registramos na nota de campo a seguir, correspondente a um momento em que uma das clientes pergunta a *GM.* sobre o que ela gosta de fazer nas horas de lazer:

- (8) *GM. está fazendo a unha de uma de suas clientes, enquanto outras quatro conversam, animadamente, sobre uma novela e a vida de alguns atores. A cliente que está sendo atendida diz à manicure que não gosta de novelas e nem dispõe de tempo para assistir a elas, pois trabalha o dia todo e prefere descansar ou ler um livro, e pergunta se GM. gosta de assistir e o que gosta de fazer quando não está trabalhando. GM. fala que gosta de assistir a novelas, pois é o seu descanso do dia, que é sempre cheio de depilações e unhas para fazer, e acha que as novelas*

ajudam-na a distrair-se. A cliente retoma a pergunta, então, e agora quer saber se a manicure sai para se distrair, ir ao cinema ou ao shopping, afirmando que acha que GM. trabalha demais. Na fala de GM. se sobressai a afirmação: “Não vou ao cinema, já fui, mas só passa filme legendado, né? A gente tem que ler e prestar atenção no filme, ao mesmo tempo, e eu acho muito difícil. Prefiro filme que não precisa ler”. (Diário de campo – junho de 2015. Nota n. 01)

Em (8) *GM.* verbaliza constrictões a que está submetida por conta de sua condição de a(na)lfabetismo, mas também aqui tangencia em relação ao motivo efetivo de sua dificuldade: tributa ao foco de ‘atenção’ o que, na verdade, relaciona-se prioritariamente ao não domínio efetivo do SEA, remetendo-nos à consideração de que “[...] levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 13). Assim, o que ela trata como “preferência” é na verdade uma constrictão: está constricta a ver filmes sem legenda, não se trata de preferi-los àqueles legendados.

Aqui, como mencionamos anteriormente, parece-nos que se coloca uma preocupação de salvaguardar sua face ao olhar exotópico (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]) do outro. *GM.* constitui-se, em sua historicidade, no que respeita à escrita, em uma ambientação rarefeita no que concerne à *cultura escrita* (com base em BRITTO, 2005); logo, *eventos de letramento* são pontuais em sua historicidade, possivelmente essa condição de vida e a busca de salvaguardar a face a faça projetar o acento na estética, na caligrafia, e na atenção ao não verbal no filme em detrimento da apropriação da escrita como objeto cultural para uso social, a qual seria a razão efetiva do desconforto nesses *eventos de letramento*.

Outra marcação do tangenciamento a que fizemos menção anteriormente seria não utilizar nenhum meio para anotar os horários de suas clientes, apenas valendo-se da memória a partir da oralidade, o que implica acabar esquecendo uma ou outra cliente agendada, fazendo com que *GM.* se atrase nos seus compromissos – aqui, o tangenciamento em relação à escrita, preservando a face pelo recurso à oralidade, processo que, quando exacerbado, cria obstáculos expressivos para a organização de sua rotina, como mencionamos na nota de campo seguinte:

(9) *GM. não utiliza agenda para marcar seus horários com as clientes, acabando, muitas vezes, por esquecer de alguém ou,*

ainda, marcando mais de duas clientes no mesmo horário. Nesse momento, GM. se desculpa com suas clientes, que estão aguardando na sala de espera, pela confusão que fez. Ela marcou muitas clientes para um curto espaço de tempo. Lamenta pelo ocorrido com a cliente que está sendo atendida. Na sua fala, sobressai a seguinte afirmação: “Não é atrasar aqui, é atrasar ali (diz apontando para sua casa). Vê tomar banho mais tarde, lavo a louça só amanhã, durmo mais tarde. Não gosto de dormir tarde, todo dia durmo cedo”. Ela volta na sala de espera e diz: “Vocês esperam aí, todo mundo vai ser atendida, ninguém vai sair daqui feia”. Ri e volta a atender a cliente. (Diário de campo – junho de 2015. Nota n. 01)

Ver-se destituída da possibilidade de usar a escrita como recurso de memória, como assinala Britto (2012), contribui para insularizar *GM.* no presente imediato, tornando-a refém da oralidade e da retenção na memória de dados que poderiam ter uma *agenda* como repositório seguro. Essa, porém, não foi uma dificuldade mencionada por *GM.* na interação conosco, pareceu evitar expor suas dificuldades, questão que vimos interpretando como busca por salvaguardar a sua face, o que nos leva a segregações já amplamente estudadas em relação ao analfabetismo e que Barton (2010 [1994]) discute quando menciona as metáforas, as quais chegam ao extremo de ver o analfabetismo como uma epidemia e, por extensão, o analfabeto como um doente.

Um último componente importante ainda nesta seção é a natureza de interação que o *evento de letramento entrevista* estabelece, processo no qual nos vimos diante do tangenciamento em relação à escrita, preservando a face pelo sussurro. Em se tratando do sussurrar, esse mesmo cuidado em preservar a face em relação a nosso olhar exotópico, foi visível ao longo de todo o processo de realização da terceira entrevista, com foco na abordagem do INAF (2011). Por ocasião desse percurso – que, como consta no Anexo C, previa *GM.* manusear uma revista organizada para a finalidade da interação em questão (TOMAZONI; PEDRALLI, 2013) –, em muitos momentos, *GM.*, ciente de a entrevista estar sendo gravada, enunciava-se em sussurros, para que a captação de som não fosse possível, em enunciados nos quais pedia nossa ajuda para responder às perguntas feitas. Os excertos (10) e (11) a seguir são exemplares desses sussurros: (10) *O título* (quando interpelada para informar onde está o título da revista)? *Na primeira página? Me ajuda?* (*GM.*, entrevista realizada em 2015) E ainda: (11) *Me ajuda? Não sei essa palavra ‘lux’* (quando interpelada para verbalizar o que via na propaganda, diante do item lexical ‘luxo’). (*GM.*, entrevista realizada em 2015).

Em (12), a seguir, ao questionarmos se *GM.* poderia nos mostrar onde estava o título da revista, ela pediu ajuda para encontrá-lo, enquanto procurava, tateando, com a ponta dos dedos, o nome da revista em questão, conforme Figura 3, na seqüência.



Figura 3 - Capa da revista utilizada em entrevista
Fonte: Tomazoni e Pedralli (2013)

Em nossa imersão em campo, foi possível vermos que, quando necessitava identificar palavras, *GM.* fazia uso dos dedos, para ajudar na leitura, apontando para as

palavras e seguindo por elas, conforme a leitura se dá, o que nos remete a estratégias de pessoas em processo de alfabetização, sendo perceptíveis tanto nas crianças quanto nos adultos. Ainda tentando identificar onde está o título, *GM.* sussurra um desabafo: (13) *Tá vendo? É por isso que a gente não pode fugir da aula pra brincar. A gente tem que aprender mais.* (*GM.*, entrevista realizada em 2015), mais uma vez em autoculpabilização típica de representações do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984; 2003). Ela aponta para a palavra que acredita ser o nome da revista e pergunta se está certo. Mediante nossa afirmativa, *GM.* é questionada sobre se poderia ler o nome da revista. Ela continua com os dedos em cima das palavras e tenta ler: (14) *Mais... Mais... Sen... Sentes. Não. Mais sentidos. É isso, será? É, né? Mais sentidos!* (*GM.*, entrevista realizada em 2015). Este *evento de letramento* nos parece ilustrativo da complexidade das relações entre conceptualizações sobre o SEA e usos sociais da escrita, o que nos faz fugir da dicotomização menos pela compreensão teórica e mais pela não apropriação de *GM.* desse sistema: não é possível compreender o todo sem compreender as partes, ao mesmo tempo em que não é possível compreender as partes sem compreender o todo; na síntese deles está a conceptualização (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]).

Em (14), emerge uma cena especialmente importante para as finalidades deste estudo. Ao tentar ler a propaganda referente à marca de automóveis *Hyundai*, conforme Figura 4, a seguir, *GM.* identifica, sem titubear, o segmento ‘lux’ na propaganda, decorrente do seu contato, no dia a dia, com o sabonete *LUX*. Diz ela: (14) *O lux é para po... Pos. Não. Ponto. Não. O lux. O lux...* (*GM.*, entrevista realizada em 2015).

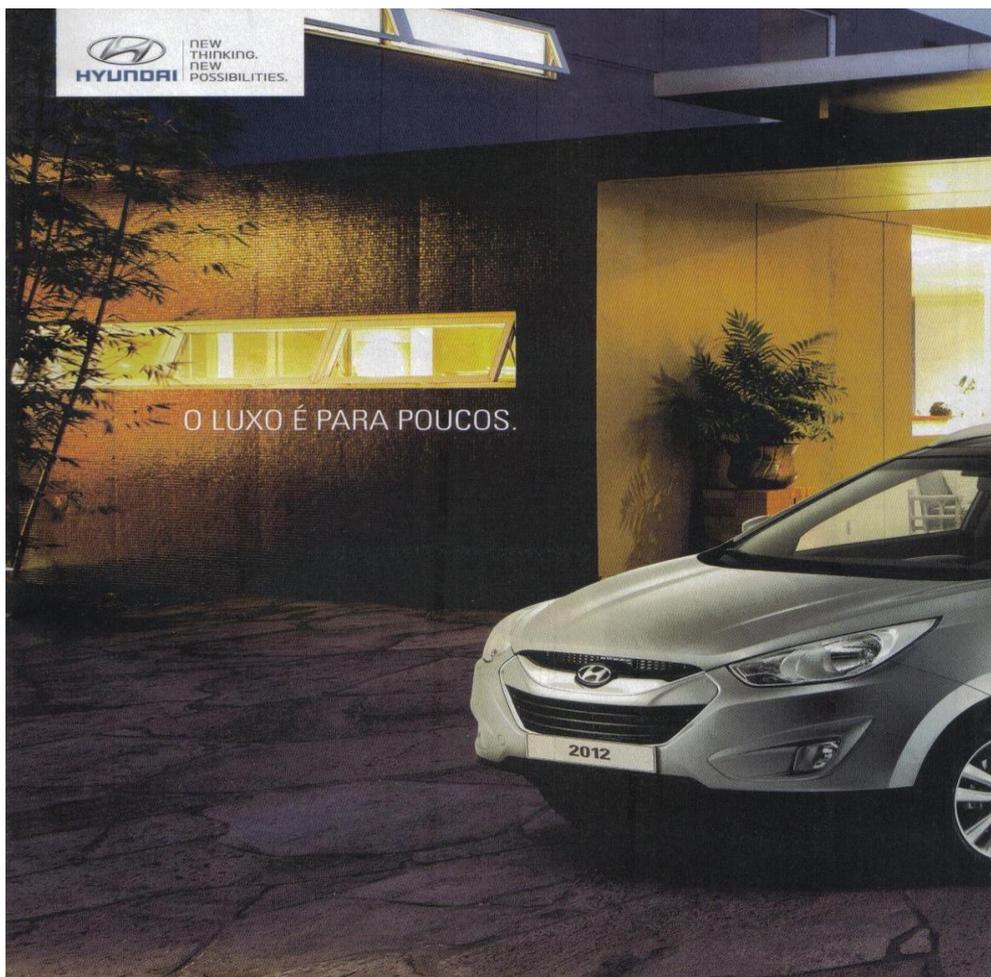


Figura 4 - Propaganda da revista utilizada na entrevista
Fonte: Tomazoni e Pedralli (2013)

Considerando que as entrevistas giravam em torno de questões sobre *cultura escrita* e *escolaridade*, universo em que *GM.*, seguramente, não está imersa, e a relação estabelecida, nesse *evento de letramento entrevista*, com uma interlocutora *insider* da *esfera acadêmica* – minha condição de pesquisadora –, as respostas que *GM.* nos oferece, na triangulação com a nossa observação (YIN, 2005), nos permitem inferir que determinadas questões que implicam restrições efetivas na atividade de trabalho, bem como na atividade doméstica, são questões as quais *GM.* não referencia. Ainda que essa seja uma inferência nossa a partir da imersão em campo, na interação com a *GM.* não se elicia verbalização dessas restrições, o que atribuímos a um empenho em salvaguardar a própria face. O *horizonte apreciativo* de *GM.* delinea as distinções entre as nossas vivências e as dela, fazendo com que ela se proteja de nosso olhar exotópico, de nosso *excedente de visão* (BAKHTIN, 2011 [1979]).

[...] em primeiro lugar aparece um conflito profundo e inacabado com a palavra do outro no plano da vida ('a palavra do outro a meu respeito'), no plano ético (o julgamento do outro, o reconhecimento ou não reconhecimento pelos outros), [...]. (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 148, grifo do autor).

As evidências levantadas em nossa imersão em campo nos levam a compreender que o que identificamos a partir dessas evidências tangenciam conceptualizações acerca do sistema alfabético e acerca dos usos a que esse sistema se presta, bem como tangenciam buscas para compreender o sistema em si mesmo, tangenciamentos atribuímos à necessidade, à qual *GM.* está submetida, de preservar a face, em relação ao olhar exotópico do outro. Nas relações estabelecidas conosco e com suas clientes, *GM.* busca proteger sua imagem, controlando suas próprias palavras, de modo a não expor suas dificuldades com a escrita. Em uma tentativa de evidenciar pontos positivos e de ocultar pontos negativos, referentemente a sua condição de a(na)lfabetismo, *GM.* elicia verbalizações em que ela se coloca como agente de suas atividades cotidianas, mantendo-se no âmbito da *autonomia*. Tais interpretações serão discutidas mais à frente nesta análise. Em seguida, nos ocuparemos do que concerne ao *cronotopo* futuro, em relação ao passado, dos quais *GM.* se distancia, não parecendo ver-se neles inserida, porque o passado que a historicizou não teria facultado a ela imersão no futuro que se anuncia no hoje.

6.3 UM OLHAR PARA CONFIGURAÇÕES CRONOTÓPICAS: DISTANCIAMENTOS DE *GM.* EM RELAÇÃO A UM PASSADO DE ESCOLARIDADE E A UM FUTURO QUE SE ANUNCIA NO PRESENTE

Nossa interação com *GM.* nos leva a uma discussão sobre *cronotopo* (BAKHTIN, 1998 [1975]), como já vimos mencionando em seções anteriores. Em se tratando das vivências com a escrita, entendemos haver um distanciamento de *GM.* em relação a essa modalidade da língua, tanto em se tratando de suas *memórias de passado* quanto em se tratando de suas *memórias de futuro*. Em relação ao passado, suas remissões são a um tempo de escola que não repercutiu no seu cotidiano, tampouco em seu futuro, concebido – neste estudo – como o tempo em que a encontramos no presente.

Com relação a esse tempo passado, na seção em que apresentamos *GM.* e historiamos suas vivências com a escolaridade, parece-nos haver claros indícios de uma experiência escolar em que não houve assinatura do *ato* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]), lembranças de uma *alfabetização* cujo enfoque era a ordem das letras, o que nos faz supor tratar-se de mero *teoreticismo*. No excerto a seguir, lemos a sua recorrente autculpabilização por essa condição de afastamento da escola, o que, como já mencionamos, remete ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984; 2003): (14) *E o certo era a gente estudar e não desistir. Né? (GM., entrevista realizada em 2015) – como se a desistência não tivesse fatores de natureza mais ampla implicados, como mostram Bourdieu e Passeron (1975) e Gee (2004).*

Já em relação à *memória de futuro*, entendemos também dar-se igual distanciamento, um vir-a-ser quanto à *cultura escrita* da qual ela não é parte, como vemos no excerto a seguir, no qual *GM.* menciona um *hoje* distante de si mesma, um *hoje* que parece corresponder a um tempo que não é o seu:

(15) *Hoje já não é assim. Hoje já tudo mudou. Agora tu vê... **Tão inventando de fazer lá um telefone, computador, sei lá eu, que tu bota o dedo e já vai aparecer se a pessoa tem problema de justiça, disso e daquilo. Então as coisas vão mudando. Então tudo mudou.** (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa.)*

Essas mudanças de que trata *GM.* parecem ser colocadas por ela em um *cronotopo* do qual não é parte, o que parece ter relações estreitas com o modo como lida com a *cultura escrita*. Diz ela: (16) *Porque hoje o estudo... Pra tu pegar e varrer uma rua tem que saber ler e escrever. Então tem coisas que eu sei. Tem coisas que eu não sei.* (GM., entrevista realizada em 2015).

Sobre isso, vale mencionarmos Bakhtin (1998 [1975], p. 350): “As séries espaciais e temporais dos destinos e das vidas dos homens se combinam de modo peculiar, complicando-se e concretizando-se pelas *distâncias sociais*, que não são superadas.” Acerca dessas distâncias sociais, é importante considerar a seguinte fala de *GM.* quando trata da *memória de futuro* que alimenta em relação ao filho, do que também já tratamos anteriormente:

(17) *Mas hoje o estudo é muito importante. Eu digo pra ele (o filho), tu estuda. Porque se não estudar, tu vas varrer rua. Tu vas pegar um serviço que além de tu ganhar pouco, porque tu estudasse pouco, vamos supor, tu ganha pouco. Tu vas pegar um serviço de três mil se tu estudar, em vez de mil. Estuda, eu digo pra ele. (GM., entrevista realizada em 2015)*

Assim, quando interpelada sobre a vivência com a escola e sobre se há algum arrependimento de não ter continuado a estudar, o que *GM.* evoca sobre o presente são tais questões mercadológicas de demandas laborais, com imagens subjetivas da realidade objetiva (com base em VYGOTSKY, 2015 [1931]) e interpretações da realidade histórica natural e social (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), que se aproximam, minimamente, do impacto da cultura escrita na realidade contemporânea (com base em BRITTO, 2012).

A nosso ver, entretanto, *GM.* está revozeando o senso comum, estando seu enunciado no plano da *imitação* e não da *apropriação* (com base em VYGOTSKY, 2015 [1931]). Acreditamos que, se *GM.* estivesse convicta da forma como a *cultura escrita* se coloca nas *relações intersubjetivas* (WERTSCH, 1985), ela transcenderia esse olhar de constatação, imitando representações que ela ouviu, mas que não são, propriamente, de valoração da *cultura escrita*. Desse modo, evocando Bakhtin (2010 [1920-24]), entendemos que *GM.* não assina o *ato*, pois, ao que parece, a forma como relaciona escolaridade e melhores condições de vida limita-se à imitação (VIGOTSKI, 2007 [1968]) do já-dito, revozeando o que é do âmbito do senso comum. E, tendo presente que o ideário vigotskiano toma a imitação como uma espécie de etapa inicial do processo de apropriação, aqui teríamos *GM.* aprisionada nesta etapa, sem uma *memória de futuro* que releve um movimento para a transcendência dessa condição.

Já no que concerne ao *cronotopo* presente, à contemporaneidade em que se encontra no que diz respeito à *cultura escrita*, interpretamos, pelos dados gerados, que, enquanto o passado de *GM.* torna-se distante dela porque restritivo em relação a suas possibilidades de futuro, o presente também em relação a essa mesma cultura torna-se distante porque parece conter elementos de futuro que o fazem desconhecido para ela – não parece haver instrumentos para a *transcontextualização* (com base em BRANDT; CLINTON, 2002). Em suas falas, inferimos o modo como referencia as questões atuais como algo que não faz parte do seu cotidiano, como registramos em excertos anteriores.

Reiteramos, também, que a valoração que *GM.* atribui à escolaridade está nos limites das condições financeiras que se colocam para ela – *ecologia* no sentido de Barton (2010[1994]) que mencionamos anteriormente. Ela valora a apropriação da escrita, mas no escopo da adaptação social, o que nos remete mais uma vez ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984; 2003). Quando questionada sobre o que ela espera da escolaridade do filho, *GM.* reitera inúmeras vezes que ele deve continuar estudando, embora ele precise trabalhar, por questões financeiras:

(18) *Ele estudava naquela escola da Rua do Asfalto. Tu sabe, né? É a melhor que a gente tem aqui. Mas se é melhor, é cara, né. Assim, a gente tentou desconto... Como diz? Bolsa de estudo, né? Eu mesma fui falar com o diretor, expliquei a situação. Eu só pagava uma parte. Mas tem que pagar uniforme, apostila pra eles estudar, viagem, essas visitas das aula de história, tem tudo isso. E ele tava começando a tirar umas nota meio baixa. Foi pro colégio estadual porque não dá. Mas se eu pudesse, ele ficaria lá, mas é cara demais. Daí assim, ó, ele vai terminar a escola, mas não sei o que ele vai fazer. Mas já orientei, tem que trabalhar, pelo menos pra pagar a academia e quando quiser sair. Mas tô sempre dizendo, não pode parar de estudar. (GM., entrevista realizada em 2015, ênfases em negrito nossas).*

GM., reiteramos, projeta no filho uma *memória de futuro* (BAKHTIN, 2011 [1979]) menos árdua que o presente dela própria, ainda que essa projeção, como já mencionamos insistentemente, se dê nos exatos limites em que ela se encontra financeiramente, como vemos no excerto (18), nessa contemporaneidade na qual ela não se insere, mas da qual ela não se vê como parte. *GM.* depende um empenho estrito para essa projeção, que acaba por ficar constricta por conta desses limites financeiros.

Na seção seguinte, apresentaremos evidências de uma *insularização* em um *cronotopo* muito específico de *GM.*, majoritariamente, marcado pela oralidade, estando à margem da *cultura escrita*, e pela *autonomia* que tenta estabelecer consigo mesma em detrimento de *relações intersubjetivas*, restringindo as possibilidades de interação com o outro mais experiente (WERTSCH, 1985).

6.4 EM UM ENTRELUGAR E EM UM ENTRETEMPO: O COTIDIANO E A ORALIDADE VERSUS A TRANSCONTEXTUALIZAÇÃO

Tendo compreendido o que entendemos ser um *tangenciamento* em relação à escrita por parte de *GM.* – conteúdo da seção 6.2 –, tanto quanto o distanciamento com que entendemos colocar-se ela em relação à *memória de passado* no que concerne à escrita, assim como o modo como projeta o filho, mas distancia a si própria de uma *memória de futuro* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]) – conteúdo da seção 6.3 –, nesta seção nos ocupamos de nossa inferência final: as vivências de *GM.* em um *cronotopo* marcadamente seu, no qual o cotidiano se organiza a partir da oralidade, não parecendo haver elementos de *transcontextualização* (com base em BRANDT; CLINTON, 2002) que criem condições a *GM.* para transcender um presente no qual parece haver pouco de passado e pouco de futuro.

Assim, apresentaremos, a seguir, evidências que nos levaram à interpretação de que *GM.* está naquilo que denominamos *insularização cronotópica* – os mencionados *entrelugar* e *entretempo*. Reiteramos que os dados gerados nos levam a compreender o não pertencimento de *GM.* a um passado de escolaridade, por conta de sua referência a ele como algo que não constitui e tampouco ressignificou suas *práticas de letramento* nem mesmo para haver apropriação do SEA, mesmo que ela em nenhum momento não marque isso em verbalização dessa não ressignificação. Tal insularidade, como procuraremos discutir ao longo desta seção final da análise, constitui-se como uma insularidade temporal e espacial, por isso cronotópica.

Para dar conta dessa compreensão e considerando os *artefatos*, no sentido que Hamilton (2000) concebe o termo, tomados por nós também como instrumentos de mediação simbólica (VIGOTSKI, 2007 [1968]) que nos permitem interagir com o outro em tempos e espaços distintos daqueles em que nos encontramos, entendemos que muitos dentre os sujeitos que não são alfabetizados ou em níveis precários de alfabetismo tendem a ‘estar’ num tempo presente que antecipa o futuro por meio de dispositivos eletrônicos de todo tipo baseados na modalidade escrita da língua, criando-se um *cronotopo* do qual tais sujeitos não se sentem parte, no qual eles não se inserem – logo, ‘estão’ fisicamente neste tempo, mas não ‘vivem’ de fato nele –, sobretudo em razão de um passado que contribui significativamente para os historicizar como tais, insularizando-os no cotidiano e na oralidade, em um *cronotopo* que parece apenas seu, o que ganha especial sentido se pensarmos *cronotopo* na metáfora da *estrada*, sob a qual o

toma Bakhtin (1998 [1975]); estariam, assim, tais sujeitos, em um *entretempo* e em um *entrelugar*, o ponto da ‘estrada’ em que entendemos ter encontrado *GM*.

Seguem alguns *eventos de letramento* que, em nossa compreensão, ilustram essa *estrada* em que parece estar *GM*. Em (19) imediatamente a seguir, vemos marcas profundas de um foco no cotidiano – sol ou chuva para a roupa que precisa ser lavada –, no qual o futuro espia – a alta tecnologia da previsão do tempo –, mas, ao fazê-lo, surpreende *GM*. que não parece partilhar desses rasgos de futuro com que tem contato.

(19) *Vejo, vejo, vejo* (novela). *Jornal não vejo muito. Mas eu gosto. Sobre o tempo, essas coisas. Quando tem alguém na frente da televisão, me chama. Eu gosto de ver, a gente tem como saber se vai dar pra lavar a roupa suja, se pode estender, dá pra saber se vem sol ou chuva. Eu digo assim, como a tecnologia tá avançada. Porque antes só Deus sabia se ia chover. E hoje, minha filha, é tanta tecnologia, é muito aparelho já... Sei lá. Já tem aparelho que diz se vai dar enchente em Itajaí, em Blumenau. Nem sei o nome desses aparelho.* (*GM.*, entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)

Em segmentos como “é tanto aparelho, tanta tecnologia”, inferimos um distanciamento de *GM*. em relação ao que vê, marcado no uso do intensificador indefinido “tanto... tanto” e do segmento “Sei lá”. *GM*. parece se colocar na insularidade de sua rotina diária local na *esfera familiar* e na *esfera laboral*, muito enoveladas entre si, em um tempo que é seu, uma *insularização cronotópica*, na qual recursos eletrônicos sobre os quais ela sabe pouco interessam a ela nos limites das condições do tempo para que realize suas tarefas cotidianas. Assim, parece-nos que *GM.*, em se tratando da cultura escrita, não se vê no pertencimento de um *cronotopo* antigo, em que a escrita era mero teoreticismo (com base BAKHTIN, 2010 [1920-24]), tampouco de um *cronotopo* presente no qual “eles fazem... sei lá” – um *eles* distante, indefinido; o passado não lhe teria facultado uma historicização que a projetasse para esse presente como se desenha hoje e no qual ela *está* fisicamente; logo, esse presente é desconhecido para ela. *GM*. viveria, assim, em um *entretempo* e em um *entrelugar*, insularizada no local, no cotidiano, em um presente que é dela, mas não é o presente em que a *cultura escrita* se coloca de modo especialmente intenso (com base em BRITTO, 2012; FISCHER, 2006).

Outras representações de um cotidiano que não conversa com o grande tempo (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]), aparecem em outros *eventos de letramento* que

formam o cenário da ‘estrada’ em que encontramos *GM*. Tomemos a seguir a Figura 5, em que consta uma notícia, contida na revista usada para a terceira entrevista, feita com base em Tomazoni e Pedralli (2013).

Será?

Barriguinha suspeita

Sabrina Sato pode ser a mais nova grávida do meio artístico

Depois de aparecer em um ângulo onde salientava a sua barriga em uma foto, Sabrina Sato logo foi apontada como a mais nova grávida do pedaço. Além disso, a apresentadora do *Pânico na TV* também postou comentário de visita ao médico no *Twitter*, o que levantou mais suspeitas. “*Hoje o dia vai ser punk! Tenho médico, fotos, reunião...*”.

A irmã e assessora da apresentadora, Karina Sato, negou que Sabrina tenha encomendado um bebê à cegonha. “*Gente, ela estava com uma roupa mais folgada, por isso a barriga ficou assim. Ela tinha acabado de sair de um jantar quando foi fotografada. Quanto ao médico, ela faz tratamento ortomolecular. Está na rotina dela*”, explicou Karina, que ainda disse que a irmã morreu de rir com os comentários. Logo em seguida, Sabrina fez questão de divulgar fotos malhando, para comprovar que não existe barriga nenhuma.

Autêntica, acima de tudo

Durante o jantar da empresária Fernanda Motta, Sabrina Sato apareceu em público com novo visual. A repórter do *Pânico na TV* foi clicada com novo corte de cabelo, de franjinha curta, o que está dando o que falar. O novo visual acabou comparando a apresentadora a Beyoncé no clipe da música *Telephone*. O assunto foi um dos mais comentados no *Twitter* no fim de semana. “*Prefiro estar com uma barriguinha saliente e uma franja torta, mas que tudo seja verdadeiro*”, escreveu Sabrina em resposta às críticas que recebeu por sua franjinha curta.

NÚCIA FERREIRA

FOTOS: AG-NEWS

Com o namorado Fábio. À esquerda, com a irmã, Karina, que desmentiu a gravidez

Figura 5 - Matéria da revista utilizada na entrevista
Fonte: Tomazoni e Pedralli (2013)

Em nossa interação com *GM.* sobre essa notícia, ela tentava ler o conteúdo em destaque – excerto (20) a seguir –, até que reconheceu, por leitura quase logográfica o nome da celebridade em projeção na televisão aberta: *Sabrina Sato*. Já no excerto (21), novamente o cotidiano, o que é do *pequeno tempo* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]): a possível gravidez de uma celebridade.

(20) *Saber mais... Saber mais... Santos. Ah, Sabrina Sato! Se tu perguntar pro meu marido ele ia saber, ele adora. (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)*

(21) *Bariginha... Não. Barriguinha... Barriguinha suspeita. Então ela vai ter neném. (...) Não sei se ela é casada, se ela é solteira, o que ela é? Mas... Se ela tá grávida, fazer o que, né. Mas não sei se tá escrito aqui, porque a gente, né, não sabe... (...) Mas ela engordou um pouquinho, né? Olha essas perna dela, queria ter umas perna dessa. Eu adoro o programa dela, ela ajuda as pessoa, vai nos lugar difícil. Tem aquele outro que eu gosto também o... O Huck. Ele ajuda as pessoa. (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)*

(22) *Mas eu vejo novela, sim. Mas é muita traição, é muita matança, um quer arrancar o couro do outro. (...) Tem uma que não sei se é das seis ou sete, mas o cara todo tatuado quer porque quer namorar aquela que já é namorada do Neymar. (...) Quem tem a cabeça ruim, já vai. (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)*

(23) *Não, não, não. Não assisto filme. Até gosto! O único filme que eu gostava era Silvester Stallone... O Rambo que eles falavam. Adorava! Até aquele japonês de luta... (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase nossa em negrito)*

Representações como essas, sobre celebridades do cotidiano da televisão aberta e do cinema comercial fazem parte do *entrelugar* e do *entretempo* de *GM.* e, ainda que interajam com um lugar para além do seu, parecem-nos fazê-lo de novo no âmbito do *cotidiano* e não da *história* (com base em HELLER, 2014 [1970]) porque tendem a tratar de questões e de comportamentos que, de modo geral, não ganham o *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]), ficam no âmbito dos *letramentos vernaculares* (BARTON; HAMILTON, 2003 [1998]).

Essa estreita vinculação ao cotidiano imediato se mostra também em outros momentos de nossa interação com ela a partir da mesma revista. Diante de menções a

um tempo e a um lugar que transcendem aos seus, *GM.* busca lidar com a imagem da reportagem que consta na Figura 6, a seguir, a partir do universo conhecido; há, assim, na reportagem, elementos para a transcontextualização (BRANDT; CLINTON, 2002), mas tais elementos somente funcionarão como os *fios de Ariadne* de que tratam Brandt e Clinton (2002), na alusão ao mito grego no qual a heroína busca indicar ao Minotauro caminhos para sair do labirinto, se forem tomados à mão; não é o que acontece com *GM.*, que tangencia esses elementos, ‘larga os fios’ e fica no ‘labirinto’, para mantermos a metáfora do mito em questão.

comportamento



Por Cynthia Marafanti

MEU MÉDICO, MEU AMIGO

Com terapias alternativas, a humanização da medicina destaca-se por estimular o desenvolvimento do paciente

Se o ambiente hospitalar já causa desconforto na maioria das pessoas, naquelas com síndromes, problemas neurológicos ou mobilidade reduzida pode gerar um grande estresse. De olho nessa realidade, o Ministério da Saúde criou a Política Nacional de Humanização (PNH) para promover maior sensibilidade no atendimento e estreitar as relações entre médico e paciente. Essa prática tem resultado em maiores índices de conclusão dos tratamentos e já é indispensável para o avanço nos diagnósticos.

A PNH foca na saúde e não na doença em questão.

Para isso, trabalha com abordagem e metodologia alternativas, como ouvir o indivíduo, entender o contexto que o levou ao centro médico e agir de forma integrada. “Essa prática está relacionada com o desenvolvimento humano e com as questões emocionais e físicas”, explica Reginaldo Tech, coordenador da Humaniza Brasil, ONG que promove treinamentos para profissionais das áreas da saúde e educação visando a qualidade de vida.

Dorisalva de Lima conhece de perto essa realidade. Ela é mãe do pequeno Yago Santos, nove meses, que tem síndrome de Down e é assistido pelo Centro Is-

Figura 6 - Matéria da revista utilizada na entrevista

Fonte: Tomazoni e Pedralli (2013)

Diante dessa reportagem, *GM.* tangencia o conteúdo escrito, evocando o universo conhecido do cotidiano familiar: na imagem consta uma médica em atenção a seus pacientes; ela associa a imagem à escola – a mulher que consta na imagem veste

um jaleco branco – e, por extensão, a uma realidade familiar em que há membros que frequentam a APAE, como consta em (24) a seguir. Também aqui o que está em seu cotidiano, a sua *zona de desenvolvimento real* (VIGOTSKI, ano [1968]) para lidar com o que lhe é desconhecido. Neste *evento de letramento* há uma particularidade muito interessante – no segmento negrito por nós em (24): *GM.* vira a revista para a posição horizontal para ler a codificação que consta ao lado da imagem, comportamento típico de sua atividade cotidiana com os catálogos dos produtos de beleza, nos quais, sempre, ao lado da imagem, em posição horizontal, constam dados muito importantes para as revendedoras, como mostramos mais adiante, nas Figuras 9 e 10.

(24) *Comportamento... É isso? Meu médico, meu amigo. Isso é muito legal. Ah, tem outra coisa aqui (vira a página para ler os créditos da foto que ilustra a reportagem)... APAE de São Paulo. Eu acho que ela é professora desses dois meninos, ela tá ensinando a montar alguma escadinha, algum brinquedo... Eu também não sei o que é isso que eles tão montando. Mas a APAE é muito importante. (...) Porque se a mãe quer trabalhar, se os filhos quer desenvolver algo melhor, tem que ter essas professora pra essas pessoa que tão com problema. (...) Já pensasse se não tivesse essas professora o que ia ser dessas criança? (...) Pra mim a APAE é ótima. Teria que ter mais APAE no mundo! (...) Eu admiro essas pessoas que trabalham com a APAE. Deu?* (*GM.*, entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)

Ainda no *entrelugar* e no *entretempo* em que entendemos ter encontrado *GM.*, consta sua familiaridade com a escrita dos números. Quando diante deles, representados por algarismos ou escritos por extenso, *GM.* tende a não ter problemas com a leitura, possivelmente porque lide muito frequentemente com a representação de preços nos catálogos dos produtos de beleza das empresas de que é revendedora – a familiarização com os números corresponderia ao *processo cultural* de que trata Gee (2004). Seguem os excertos da interação com a revista.

CATHO ONLINE
SEU SUCESSO É O NOSSO NEGÓCIO

ANUNCIE GRATUITAMENTE* NA CATHO ONLINE!

PROCURANDO UM NOVO EMPREGO?
Anuncie seu currículo por **7 dias gratuitos*** e comprove que a Catho Online funciona.

Mais de **220 mil vagas de emprego** anunciadas, sendo mais de **6 mil novas vagas** todos os dias.

MAIS DE 47 MIL CONTRATAÇÕES POR MEIO DA CATHO ONLINE EM 2011.**

Das **100 melhores empresas para trabalhar no Brasil** eleitas pela revista **Época**, **50%** anunciaram vagas de emprego na Catho Online em 2011!***

4 PERFIS DE ASSINATURA PARA VOCÊ ANUNCIAR O SEU CURRÍCULO:

PROFISSIONAL	MAIS DE 196 MIL VAGAS DE EMPREGO
ESTAGIÁRIO	MAIS DE 9 MIL VAGAS DE ESTÁGIO
OPERACIONAL	MAIS DE 37 MIL VAGAS DE EMPREGO
PORTADORES DE DEFICIÊNCIA	MAIS DE 4 MIL VAGAS DE EMPREGO

PRECISANDO RECRUTAR PROFISSIONAIS?
Anuncie vagas de emprego **gratuitamente.***

MAIS DE 320 MIL CURRÍCULOS.

São mais de **120 mil novos currículos por mês** e mais de **4 mil por dia.**

São currículos de **candidatos de todas as áreas e níveis de atuação, de mais de 1.600 cidades do Brasil.**

WWW.CATHO.COM.BR

AINDA NÃO ENCONTROU O CURRÍCULO QUE VOCÊ PRECISA?
Agilize os seus processos seletivos! Utilize a **Busca de Currículos** e tenha acesso a mais de 1 milhão e 900 mil currículos cadastrados.
Acesse: www.catho.com.br/buscavc
Ou pelo telefone: (11) 4134-2100

PESQUISA SALARIAL
Mais de 1.800 cargos, salários e benefícios disponíveis de acordo com as características de sua empresa.
Acesse: www.catho.com.br/salario
Ou pelo telefone: (11) 4134-3559

IMPORTANTE: Os números são atualizados diariamente, podendo sofrer variações, e são apurados internamente pela Catho.

* Para o cadastro de currículo: a Promoção 7 Dias Gratuitos só é válida para a primeira vez que você anunciar o seu currículo. Veja demais condições no site www.catho.com.br. Para o anúncio de vagas: as empresas de RH, que prestam serviço de recrutamento e seleção e contratam para outras empresas, podem anunciar gratuitamente até 5 anúncios de vagas a cada 30 dias. A partir do 6º anúncio durante esse período, a empresa estará sujeita a cobrança conforme condições indicadas no site. Empresas de RH que assinam a Busca de Currículos podem anunciar vagas gratuitamente, de forma ilimitada. ** Saiba em www.catho.com.br por que o nosso número de contratações pode ser ainda maior. *** Dados referentes à pesquisa realizada pela revista Época em 2010. Para este cálculo foram contabilizadas apenas empresas que anunciaram vagas não confidenciais.

Figura 7 - Propaganda da revista utilizada em entrevista
Fonte: Tomazoni e Pedralli (2013)

(25) *Sei... Propaganda de serviço. Por sete dias, não? Por sete dias! O nome da empresa? Hmm... Não sei. Procurando uma nova experiência? Procurando um novo emprego! Olina! (...) Por isso que a gente precisa aprender mais a ler, entendeu? (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)*

(26) *Mais de 120, é isso? Mil novos currí... Currículos por mês e mais de quatro mil, é isso? Por dia. Mais de 120 mil novos currículos por mês e mais de quatro mil por dia. Nossa. (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)*

Entendemos haver, aqui, o mesmo comportamento de foco no cotidiano quando GM. viu-se diante de propaganda de um carro, conforme Figura 4. Em tal Figura 4, tratava-se de uma frase de efeito que associava o carro anunciado com a ideia de *luxo*. Naquele excerto – (14) –, não conseguindo ler a frase em razão de não dominar o SEA, GM. faz uma leitura logográfica evocando da memória visual o nome do sabonete *LUX*, que é parte de seu cotidiano, o que fica claro quando pronuncia o fonema /ks/ ao invés do fonema /x/, tentando ler *LUX* como no nome do sabonete, mas percebendo em seguida que não se trata disso, o que a faz pedir nossa ajuda. Quando chamamos a atenção dela para o todo da propaganda, para o uso social a que se prestava aquele item do SEA, o /x/, ela nos diz: (27) *Não, não conheço esse carro. (GM., entrevista realizada em 2015).*

Considerando que o SEA se presta para os usos sociais da escrita (KLEIMAN, 1995) e que essa modalidade da língua funciona como instrumento psicológico de mediação simbólica para a apropriação da cultura (com base em VYGOTSKY, 2015 [1931]), entendemos que em *eventos de letramento* como esse, objetos culturais estão postos em questão: neste caso, um carro de luxo e os valores a ele agregados. De novo, um *cronotopo* do qual GM. não é parte.

Em outro momento de nossa terceira entrevista, ainda com base na revista, havia a seguinte propaganda:

Promoção
Johnson & Johnson
DO BRASIL

**CUIDAR
EM DOBRO**

Dois vezes mais motivos para participar.

**VOCÊ CONCORRE
A PRÊMIOS INCRÍVEIS
E AINDA AJUDA A ONG.**

Criança Segura
Brasil

Saiba mais em www.cuidaremdobro.com.br

CONSULTE O REGULAMENTO E PARTICIPE!

CONSULTE TODAS AS MARCAS DOS PRODUTOS PARTICIPANTES NO SITE. **10 Supercombos semanais e Megacombo mensal são uma sugestão de uso do prêmio para cada contemplado, nos valores totais de R\$ 2.387,06 (valor líquido) e R\$ 100.051,04 (valor líquido), respectivamente. O Mega sorteio de R\$ 100.051,04 (valor líquido) será somente entre os 30 contemplados nos sorteios dos prêmios de R\$ 309,56 (valor líquido) previstos na forma do regulamento da promoção. Período de participação: 25.04.11 a 15.07.11 às 17h. Promoção vinculada a Títulos de Capitalização emitidos pela Sulacap, CNPJ nº 03.558.096/0001-04 - Processos SUSEP nºs 15414.003376/2010-61, 15414.004200/2010-27 e 15414.004497/2010-21. A aprovação desses Títulos pela SUSEP não implica, por parte da Antargah, incentivo ou recomendação de sua aquisição, representando, exclusivamente, sua adequação às normas em vigor. Consulte o regulamento da promoção em www.cuidaremdobro.com.br.

Figura 8 - Propaganda da revista utilizada em entrevista
Fonte: Tomazoni e Pedralli (2013)

Diferentemente do que ocorre com a propaganda do carro, diante da Figura 8, GM. parece confortável com a familiaridade que vê no tema muito próximo de seu cotidiano familiar e profissional. Registra: (27) *Isso aqui eu acho legal. Da Johnson,*

bem legal. São produtos muito bons também, né. Tanto o xampu, quanto o sabonete, o absorvente. Cotonete são ótimos. (GM., entrevista realizada em 2015).

Nesse caso, mesmo em se tratando de uma grafia em língua estrangeira – *Johnson* –, composta de segmentos grafêmico-fonêmicos de alta complexidade para um falante do português, ou mesmo de relações grafêmico-fonêmicas não biunívocas (com base em LEMLE, 2003 [1989]; SCLIAR-CABRAL, 2003), como *xampu*, GM. lida facilmente com o texto que tem diante de si, fazendo leituras logográficas para o que conta com a memória visual em lugar do domínio do SEA. O mesmo, porém, não ocorre em situações de seu cotidiano imediato, quando o receio de não dar conta de participar do *evento de letramento* pela leitura logográfica faz com que GM. restrinja significativamente sua mobilidade urbana, como no excerto que segue – mais um componente do *entrelugar* e do *entretempo* em que se vê colocada.

(28) *Eu ando de bicicleta na Tijuca toda. Por tudo. (...) Mas aqui eu corro tudo de bicicleta. (...) Não, não. Ônibus, não. Muito difícil. Muito, muito, muito. Vou, vou (se precisar ir de ônibus em algum lugar). Mas prefiro não ir. Vai pra Curitiba? Se vai, passa em Tijuca, eu sei. Mas, em todos os caso, eu perguntava pra alguém ‘esse vai pra onde?’ porque eu tinha tanto medo de ficar naquela rodoviária (de Florianópolis). Ai.* (GM., entrevista realizada em 2015 ênfase em negrito nossa)

(29) *GM. marcou um exame de rotina, em uma clínica na cidade vizinha, e está telefonando para uma amiga, a fim de convidá-la para ir com ela, de ônibus, fazer o exame. GM. diz à amiga que o marido não tem como levá-la e que ela tem que pegar ônibus, mas não gosta de fazê-lo sozinha. A amiga aceita ir com ela ao médico e GM. agradece, indo atender mais uma cliente.* (Diário de campo – junho de 2015. Nota n. 06, ênfase em negrito nossa.)

Ainda quanto a esse *entrelugar* e esse *entretempo*, comportamentos cotidianos de GM. marcam sua insularidade na oralidade e no presente imediato. Vemos, nos excertos a seguir, situações em que *eventos de letramento* tendem a compor a rotina dos sujeitos na contemporaneidade, o que não acontece com GM. porque nas cenas que seguem não há de fato *eventos de letramento*.

(30) *Não, assim ó. Eu marco os horários na cabeça. Eu não marco horário com ninguém. Marco e não marco. (...) Eu digo assim, mais ou menos, o horário pra pessoa vir. Tudo na cabeça. Não anoto em nada. (...) Tem dia que eu me esqueço, mas eu anoto tudo na cabeça. (...) ‘Vocês se acalmem, sosseguem aí, que vocês vão ser tudo atendida’. (...) Gosto muito de lidar com o público.*

Eu brinco muito com elas. (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)

- (31) *Cozinheiro. Gosto muito de cozinhar. Eu até faço tudo de cabeça, eu só aprendi a fazer pão caseiro com a dona Polônia. Mas o resto eu... **Tenho um livro de receita, mas emprestei. A maioria tudo de cabeça.** (...) Ela veio pegar uma receita, eu disse, marca aí porque eu faço tudo de cabeça. (...) Eu invento. Inventei de fazer um açúcar cara... Ô barbaridade. Cara... melizado. (...) Até os cachorro come. **Eu faço tudo de cabeça.** Eu aprendi sozinha. Porque a gente tem que aprender mesmo. Já pensasse? Se não prestar hoje, amanhã ele fica bom. Gosto muito de cozinhar. (GM., entrevista realizada em 2015)*

Em (30), vemos GM. refém de sua memória de curto prazo: a agenda de seu atendimento é feita na oralidade – do que já tratamos em seção anterior quando discutimos os tangenciamentos em relação à escrita; já em (31) isso ocorre nas suas lides de cozinha, Em casos como esses, *artefatos* (HAMILTON, 2000) culturais há muito dominado pela humanidade como extensão da memória (BRITTO, 2012) – a *agenda* e o *livro de receitas* culinárias – está distante do *cronotopo* de GM.; logo o trabalho termina por requerer dela sobrecarga dessa mesma memória. Isso também ocorre na segunda atividade da qual ela se ocupa: revendedora de produtos de beleza por meio de catálogos, como mostramos nas figuras a seguir.



Figura 9 - Catálogo de produtos de beleza
Fonte: geração de dados nossa



Figura 10 - Catálogos de produtos de beleza
Fonte: geração de dados nossa

Quando questionada sobre o modo como lida com as encomendas, a fala de *GM.* registra o foco na oralidade e, neste caso, na memória visual, de novo a leitura logográfica:

(32) *Eu vendo* (cosméticos e utensílios domésticos). *Elas adoram. São produtos muito bons. Porque assim eu tenho pena de deixar porque são pessoas boa, pagadeiras... Se elas não tem dinheiro hoje, amanhã elas trazem. A Avon também sempre dá dez dias. (...) A revistinha vai, eu marco tudo em cima, assino tudo direitinho, e elas marcam também, né. A Larissa, vamo supor, quer um desodorante, a Maria quer um sabonete, a fulana, um pó de arroz, a outra quer uma base... Elas marcam o nome delas em cima do produto e vai tudo anotadinho.* (*GM.*, entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)

(33) *É. Tem que dividir o que é de cada uma. Isso aqui é da Maria, aquele da Joana, aquele da Terezinha. Eu já peguei a manha direitinho. A gente lê o nome também, né. Mas às vezes fico na duvida. Filho, que nome é esse? Mãe, isso é Joana. Ah! Daí eu já sei e não pergunto mais.* (*GM.*, entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)

Questão interessante que emerge em (33) é a interação com o interlocutor mais experiente em relação ao qual o sujeito é heterônomo em se tratando de determinados objetos culturais (com base em VYGOTSKY, 2015 [1931]); neste caso, o filho de *GM.*, o familiar escolarizado a quem ela pode recorrer (com base em MACIEL; LÚCIO, 2010). Nossas vivências com *GM.*, porém, nos ensinaram a ver o modo como ela busca evadir-se dessa condição de heteronomia, possivelmente pelas razões que já mencionamos em seção anterior, a busca por preservar a face. Os excertos a seguir parece-nos ilustrações muito evidentes dessa predisposição por evadir-se da condição de heteronomia.

(34) *Ela montou um salão ali. Ela sempre pedia pra mim ir limpar o salão. (...). No sábado e domingo eu ia sempre lá limpar pra ela. Varrer, né. Quando eu tinha tempo, eu ia lá ver como ela fazia, daí fui vendo e fazendo e fazendo e a gente aprende, né.* (*GM.*, entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)

Em (34), um exemplo do que inferimos ser um empenho de *GM.* em aprender sozinha a partir do outro, mas evitando ao máximo ocupá-lo com seu próprio aprendizado, o que aparece também em: (35) *Vou lá pedir pra fulana me ensinar tal coisa. Não! Tu tens que ir. A gente tem que aprender. Se não prestar hoje, amanhã ele*

fica bom. Gosto muito de cozinhar. (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa).

Assim, a *aprendizagem* que move o *desenvolvimento* (VIGOTSKI, 2007 [1968]) é decorrência do *estado de intersubjetividade* do qual trata Wertsch (1985), mas o interlocutor mais experiente, nas relações com GM., parece ser ‘poupado’ de ter de ensinar a ela o que está na sua *zona de desenvolvimento iminente*, como entendemos estar também nos excertos que seguem.

(35) *Ela montou um salão ali. Ela sempre pedia pra mim ir limpar o salão. (...). No sábado e domingo eu ia sempre lá limpar pra ela. Varrer, né. Quando eu tinha tempo, eu ia lá **ver como ela fazia, daí fui vendo e fazendo e fazendo e a gente aprende**, né.* (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)

(36) *Ele até **podia assim me ajudar** (a aprender a ler e a escrever), entende. Mas ele chega do curso, vai pra academia, chega, toma banho, vai pro computador. Então **a gente já não pode mais contar com ele**. Mas eu assim... Tenho muita vontade. Se ele (o marido) deixasse, eu tinha vontade de estudar, entendesse? Das seis às sete, ou das oito às nove.* (GM., entrevista realizada em 2015)

(37) ***Alguém marca** (alguma receita nova, em uma folha) **e eu até olho. Mas depois nem preciso mais ver porque sei de cabeça. Aprendo as coisas assim. Tá tudo na cabeça.*** (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)

Em (35), vemos GM. interagindo com o outro mais experiente, mas quase a distância; em (36) a vemos liberando o filho de ter de ajudá-la; em (37) vemos o empenho em fazer sozinha, na sua *zona de desenvolvimento real*, na qual está sua *autonomia* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1968]). Esse movimento também nos parece claro nos excertos que seguem, os quais evocam mais uma vez o tangenciamento da escrita e a preservação da face, questões já discutidas anteriormente.

(38) *Não, eu (não busca novas informações sobre unhas ou depilações, em revistas, jornais)... É, não... **Até comprei uma revista que tinha desenho de unha, mas passei essa revista pra frente porque não deu.** Nas revista que eu uso pra vender meus produto já tem bastante coisa de unha, adesivo, florzinha, então pronto.* (GM., entrevista realizada em 2015)

(39) *Tem gente que desenha na unha que olha... Mas eu não sei. Não dá pra mim. Mas eu compro os adesivos na revistinha **e aprendo***

a usar. Vou tentando. Erro e tento de novo. Sempre foi assim. Hoje tem tanta coisa pra colocar na unha que nem preciso mais desenhar. (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)

(40) Não, **aprendi sozinha**. Na prática. Sempre tem uma cobaia, né? Sempre tem uma cobaia... **É, até eu perguntei pra uma moça assim e assim**. E ela até me deu umas dica. Mas comprei a cera e taquei o pau. Comprei uma maca. (...) Comprei daquelas de hospital, né? (...) Faz bastante tempo já. (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)

(41) A depilação eu **aprendi sozinha**. Tens que ver pra onde tá o pelo pra onde não tá, isso tudo, né. Mas é... gosto muito do meu serviço. Gosto muito de trabalhar com isso. (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)

Parece-nos estar GM. presa nesse *entrelugar* e nesse *entretempo*, buscando dar conta de suas demandas do cotidiano a partir dos limites de sua *zona de desenvolvimento real*, do lugar em que se sente autônoma (com base em VIGOTSKI, 2007 [1968]), sem poder contar efetivamente com a presença de um interlocutor mais experiente a quem perguntar (MACIEL; LÚCIO, 2010), possivelmente menos em razão de uma eventual negativa diante da possível pergunta e mais em decorrência de um receio de ocupar o outro com suas dificuldades em relação à *cultura escrita*, possivelmente também culpando-se a si mesma por essas dificuldades, em convergência com representações do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984; 2003) e com as metáforas negativas que expõem a face dos analfabetos, como se fossem acometidos de doenças (com base em BARTON, 2010 [1994]), como mencionamos anteriormente.

Paralelamente a isso, ainda se colocam questões relacionadas a gênero antropológico: sua condição de mulher de meia idade (com base em PEDRALLI, 2012; 2014), parte de uma geração que estigmatizou a figura feminina, o que vemos em excertos como os que seguem:

(42) *Mas eu tô sem fazer nada e é assim* (o marido a interpela) *‘ei, não vas tomar banho, não vas te deitar?’*. *Quando a gente tá solteira é uma coisa, quando casa é outra*. (GM., entrevista realizada em 2015)

(43) *Até tenho* (vontade de ir ao cinema), *mas se vão em quatro, cinco* (dentro de um carro), *não tem mais lugar*. *Gosto muito de ir no shopping*. *Mas o meu* (marido) *já não gosta*. (GM., entrevista realizada em 2015)

Em (43) vemos sinais de vontades que se projetam, mas são esquecidas possivelmente em razão do não domínio da escrita e das dificuldades para inserção na cultura escrita (com base em BRITTO, 2003), o que aparece também nos excertos que seguem – em (44) a seguir, o tempo condicional – “tivesse” – e um futuro distante – “um dia” – colocam-se como outros sinais da manutenção de *GM.* em um *entretempo* e em um *entrelugar*.

(44) *A minha vontade **um dia**... Eu gosto muito disso. (...) Se tivesse um curso pra fazer massagem, **eu ia**, porque eu adoro. Portanto, assim, ó... Ninguém sai daqui e reclama. Eu gosto de fazer tudo certo. Imagina poder fazer massagem? (...) A pessoa sai satisfeita, entende? ‘Ah, GM., por aí, elas só tiram o pelo e deu’. Não, aqui, eu faço tudo certo. Passo talco, pano, tudo. Gosto muito de fazer o que eu faço. (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)*

Outra questão relevante nesta discussão que busca responder à questão geral de pesquisa é quando o *artefato* (HAMILTON, 2000) apresenta a ela o que é do âmbito do *mistério*, tomando parte da discussão de Lillis (2001) sobre a *prática do mistério*, quando para todos o que consta no *artefato* parece fazer sentido, mas para o sujeito aquilo é do âmbito do absoluto *mistério*. Diante do conteúdo da Figura 3, na seção 6.2 deste capítulo, parte da revista usada na interação com *GM.*, ela enuncia o conteúdo do excerto (14), anteriormente veiculado: (14) *Mais... Mais... Sen... Sentes. Não. Mais sentidos. É isso, será? É, né? Mais sentidos! (GM., entrevista realizada em 2015).*

Assim, lidando entre reconhecer disfarçadamente o *mistério* para preservar a face ou tornando familiar o que é absolutamente estranho segue *GM.* na ‘estrada’ em que a encontramos, no seu *entrelugar* e no seu *entretempo*. Os objetos culturais do mundo da escrita com os quais opera *GM.* vinculam-se ao que é do escopo do *vernacular* e não do *dominante* (BARTON; HAMILTON, 1998), dos *gêneros primários* e não dos *secundários* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), porque o potencial que trazem consigo para transcontextualizar efetivamente o *cronotopo* em que está *GM.* é significativamente reduzido. Os *fiões de Ariadne* de que tratam Brandt e Clinton (2002) na metáfora da *transcontextualização*, aludindo ao mencionado mito grego não tendem a se estabelecer em programas de celebridades sobre embates do dia a dia, o que nos parece claro nas menções que *GM.* faz aos *artefatos* (HAMILTON, 2000) que encontramos no seu ambiente de trabalho, conforme o excerto, na sequência: tais

artefatos são letra morta, estão à disposição para os outros, não fazem parte efetivamente do cotidiano de *GM*.

(45) *Não, as revista que eu tenho lá são assim... São da Veja... Essas revista é assim. A patroa do meu marido vai jogar fora e ele pega e traz pra cá. Às vezes até dou pra esse menino que mora ali na pecuária, que às vezes até precisa das letra maior pra ele recortar e fazer atividade de escola, porque tem letra grande. Mas eu tenho lá atrás é de moda, de fofoca, tudo pra elas vê, né. (GM., entrevista realizada em 2015, ênfases em negrito nossas)*

(46) *Eu rezo. Não pego a bíblia. Sei as orações na cabeça. Tenho, até tenho (bíblia). Fica ali no quarto, pode ver. Fica aberta. Mas não pego, não. Mas tenho tanta fé. Deus pra mim é tudo, sabe. (GM., entrevista realizada em 2015, ênfase em negrito nossa)*

Ao final desta seção, importa reiterar nossa compreensão de que, para haver uma *horizontalização* das *práticas de letramento*, precisa haver o contato efetivo com *artefatos* com potencial de *transcontextualização*. No caso de *GM*., entendemos que, ainda que aconteça um contato próximo com *artefatos* escritos, esse *artefatos* não se encontram no âmbito dos *letramentos dominantes*, dos *gêneros do discurso secundários*, sendo *artefatos* que se exaurem no presente, no âmbito dos *letramentos vernaculares*, dos *gêneros do discurso primários*, não constituindo, assim, os *fiões de Ariadne*, fazendo com que *GM*. permaneça no ‘labirinto’ – neste caso o seu *entrelugar* e o seu *entretempo* – nos quais o prefixo *entre-* suscita, em se tratando da *cultura escrita*, não se colocar nem em um passado de escolaridade nem em um presente no qual a escrita do futuro se projeta.

A partir da triangulação dos dados gerados, conforme já discutimos ao longo da seção, compreendemos essa *insularização cronotópica*, na qual *GM*. se encontra, decorrente de um passado que não ofereceu condições para a *horizontalização* das *práticas de letramento* de *GM*., por meio da *transcontextualização*, tanto quanto para a não apropriação do SEA, de modo que ela pudesse se mover para além da sua realidade mais imediata, ainda que ela não elicie verbalizações referentes a esse distanciamento do passado, preservando a sua face de nosso *excedente de visão*. Compreendemos, também, que esse não reconhecimento em um *cronotopo* antigo reflete-se na sua não identificação com o *cronotopo* presente, fazendo com que *GM*. fique constricta nos limites de sua *autonomia*, no esforço de bastar-se a si mesma, nos limites da autonomia

que sua *zona de desenvolvimento real* (VIGOSTKI, ano [1968]) lhe faculta manter-se na [também sua] ‘estrada’.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso até aqui nos colocou diante de um conjunto de reflexões que foram sendo constituídas visando criar inteligibilidades acerca das vivências dos sujeitos não escolarizados, na tensão entre a escolaridade e o cotidiano. Para tanto, imergimos em campo, no cotidiano de uma senhora não alfabetizada, a fim de respondermos a nossa questão geral de pesquisa: **Em se tratando da modalidade escrita da língua, no âmbito da cultura respectiva a essa mesma escrita, quais são as conceptualizações de adultos não escolarizados sobre: a) o sistema alfabético e b) os usos sociais a que se presta esse sistema?** Considerada essa questão, nossos objetivos, concebidos em estreita convergência com ela, foram caracterizar interpretativamente conceptualizações de adultos não escolarizados sobre a modalidade escrita da língua, no âmbito da cultura respectiva a essa mesma escrita, de modo a identificar conceitos acerca do *sistema alfabético* e dos *usos sociais* a que esse sistema se presta. Assim, o foco desta pesquisa, situada no âmbito da *cultura escrita*, do *alfabetismo* e da *escolarização*, foram as conceptualizações sobre o SEA e os usos da escrita da mencionada senhora participante deste estudo. Cientes dos desdobramentos que esse contexto nos propunha e de nossos desafios em relação a isso, ancoramo-nos em uma base teórica, a qual temos chamado de *simpósio conceitual*, delineada ao longo deste estudo e materializada na análise de dados gerados para este Trabalho de Conclusão de Curso.

No primeiro capítulo, de natureza teórica, apresentamos noções de *língua* e *sujeito* que constituem esta pesquisa. Este estudo esteve pautado em uma concepção de *língua* como instituidora das relações interpessoais nas diferentes *esferas da atividade humana*, e em uma concepção de *sujeito* como historicamente *situado*, por isso *responsável* e *responsivo*, convocado pelo outro ao *ato* e chamado a responder eticamente por ele; por isso *consciente* e *corpóreo*, porque se constitui em um corpo que entra em interação e se historiciza com outros corpos no mesmo movimento, e constitui-se em uma consciência que emerge no *encontro* com outras consciências, as quais têm sua materialidade diante dos signos; por isso a *singularidade*, sempre na tensão com o genérico humano.

No segundo capítulo, constituindo um dos pilares do *simpósio conceitual*, abordamos os estudos do *letramento*, bem como conceitos que consideramos nodais para o desenvolvimento desta pesquisa. Tendo em vista nosso interesse na modalidade

escrita da língua e concebendo o *sujeito* como *singular*, os usos sociais da escrita nos permitiram compreender de que modo os sujeitos transitam, tornando-se *insiders* ou não, nas diferentes *esferas da atividade humana*. Nessa mesma busca de compreensão, no terceiro do capítulo, lançamos nosso olhar para os estudos vigotskianos que nos permitiram lidar com questões relativas ao *desenvolvimento* humano, mais especificadamente a dimensão social implicada nesse mesmo desenvolvimento. Em estreita convergência com as concepções de *sujeito* e *língua* que compartilhamos, os estudos vigotskianos evocam a importância do *outro social* para a constituição do ser humano como tal.

No quarto capítulo, apresentamos questões concernentes à *alfabetização*, ao *alfabetismo* e ao *analfabetismo*, de modo a podermos compreender como a *cultura escrita* se coloca na contemporaneidade, tanto quanto como a *alfabetização* está se dando nessa mesma contemporaneidade e de que modo o analfabeto ou o *sujeito* pouco escolarizado está inserido neste mundo. E, finalmente, para que tais compreensões fossem possíveis, no quinto capítulo, delineamos questões metodológicas que nortearam este estudo, convergindo com nossa concepção de *sujeito*. Sendo esta pesquisa um *estudo de caso do tipo etnográfico*, pautado em uma perspectiva qualitativa, valemo-nos de diversos instrumentos de geração de dados, a fim de que pudéssemos dar conta da complexidade de uma pesquisa desta natureza.

Concluído o aporte teórico e o registro metodológico, no sexto capítulo, então, analisamos os dados gerados em nossa imersão em campo, sob uma perspectiva interpretativista. Tais dados, no entanto, levaram-nos a outra perspectiva no estudo das conceptualizações do *sistema de escrita alfabética* e daquelas conceptualizações concernentes aos usos sociais a que se presta esse sistema. O imbricamento que encontramos entre essas duas conceptualizações pareceu-nos decorrente não da ciência teórica a partir da qual o SEA é instrumental para os usos sociais – logo, ambos são indissociáveis –, mas como decorrência dos obstáculos de *GM*. para lidar com especificidades de ambas as conceptualizações em razão do desconhecimento do SEA: lidar com o todo – usos sociais – implica lidar com a parte – o SEA –; e entendemos que, em se tratando de adultos, somente é possível atenção efetiva à parte quando o todo importa ao sujeito, assim como só nos parece possível interesse pelos meandros do todo quando há mínimas possibilidades de interesse pelo desvendamento do *mistério* das partes. Quando há a desistência de viver na relevância do todo – o tempo e os espaços

em que ele faz sentido para os sujeitos – o olhar de atenção para a parte cansa e se desfoca do esforço.

No caso de *GM.* vimos um tangenciamento em relação ao esforço de compreensão da parte – o SEA – por conta de um distanciamento dos lugares e dos tempos em que a *cultura escrita* se mostra como nodal. Esse distanciamento diz respeito tanto a um *cronotopo* passado de escolaridade quanto a um *cronotopo* futuro que se coloca no presente por meio da forma intensa como a *cultura escrita* se mostra hoje, fazendo com que *GM.* imerja em atitudes de preservação da própria face e de tangenciamento em relação à escrita, insularizando-se em um *cronotopo* muito específico – em um presente só seu – , tanto quanto insularizando-se em sua própria *zona de desenvolvimento real*. Parece permanecer imóvel em uma ‘estrada’ solitária, muito sua, tendo os *fiões de Ariadne* ao lado, mas sem razões históricas para tomar tais *fiões* à mão e ver aonde eles vão dar, encontrar aberturas no ‘labirinto’ – ou, para manter a metáfora bakhtiniana do *cronotopo*, começar a caminhar na ‘estrada’.

Tendo em vista nossas interpretações, temos nos perguntado se poderia ser diferente, se teria como não haver essa não identificação em relação ao passado, mesmo ele não sendo (res)significativo, e esse distanciamento do presente no qual o futuro se faz ver, quase como uma proteção diante da *cultura escrita* que se coloca na contemporaneidade. Entendemos haver questões sociais, econômicas, de gênero antropológico e questões de preconceito, tanto quanto questões de resignação por parte de *GM.*, as quais se apresentam de modo muito complexo e requerem novos olhares, com tempo mais estendido para uma compreensão mais acurada.

Neste Trabalho de Conclusão de Curso, buscamos, assim, evocar questões concernentes às vivências de sujeitos não escolarizados, inseridos em uma *cultura escrita*, mesmo que ela esteja à margem de seu cotidiano. Entendemos ser este um estudo de finalização de graduação, por isso os poucos desdobramentos referentes à complexidade do assunto, tanto quanto nossa opção por acompanhar uma única participante de pesquisa. Ficam desafios para estudos futuros em nível de pós-graduação sobre esse tema.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. 2 ed. UK: Blackwell Publish, 2010 [1994].

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 2003 [1998].

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável** [tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24].

_____. **Problemas na poética de Dostoiévski** [tradução Paulo Bezerra]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1929].

_____. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos, Pedro e João Editores, 2011 [1929-30].

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal** [tradução Paulo Bezerra]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53], p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem** [tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira]. São Paulo: HUCITEC, 2012 [1929].

BOUQUET, Simon; ENGLER, Rudolf (orgs). **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the Local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**. v. 34, n. 3, 2002, p. 337-356.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003, p. 47-64.

_____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Org.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 05-21.

_____. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Uma discussão sobre implicações das fronteiras do conceito de *letramento***. Florianópolis, 2011.

_____; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa Coelho. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de *simpósio* entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Revista Fórum Linguístico**. v.9., n.4, 2013.

_____. _____. _____. **Olhares para *encontros* mediados pela escrita: uma proposta de reconfigurações conceituais e metodológicas**. São Paulo, 2015 (no prelo).

_____; ALMEIDA, Kamila Caetano de. **Letramento: uma discussão sobre interpenetrações e sobreposições entre os conceitos *global/ dominante, local/vernacular***. Florianópolis, 2012.

CHRAIM, CHRAIM, Amanda. **As relações implicacionais entre desenvolvimento da consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

EUZÉBIO, Michelle D. **Usos sociais da escrita na família e na escola**: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis (SC). (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Carlos Alberto Faraco. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana. (Org.) **Conversas com linguistas**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 63-70.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012 [1967].

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

GERALDI, João Wanderley. João Wanderley Geraldi. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana. (Org.) **Conversas com linguistas**. São Paulo: Parábola, 2003. p.77-90.

_____. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

GOULART, Anderson Jair. **Letramento Familiar**: práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacies studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (Orgs.). **Situated Literacies: Reading and Writing in Context**. Londres: Routledge, 2000.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell, 2001 [1982]. p. 318-342.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história** [tradução Carlos Nelson Coutinho & Leandro Konder]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 [1970].

IPM – Instituto Paulo Montenegro & Ação Educativa. **INAF BRASIL 2011: principais resultados**. São Paulo: IPM / Ação Educativa, 2011.

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, enero-abril, Vol. VIII, n. 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, 2003, p. 37-66.

_____. **Sabero lo que es la letra: una experiencia de lecto-escritura com mujeres de Mizquic**. México: UNESCO; Siglo XXI, 2004.

KATO, Mary A. . Teoria sintática: de uma perspectiva de "-ismos" para uma perspectiva de "programas". D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São PULO, v. 13, n.2, p. 275-289, 1997.

KLEIMAN, Angela (Org.). Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-64

_____. Letramento e formação de professor: Quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: _____. (Org.). **A formação do professor: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008 [1995].

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2003 [1989].

LILLIS, Theresa M. **Student Writing**: access, regulation, desire. Londres: Routledge, 2001.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LUCIO, Iara Silva. O analfabeto e o alfabetizado: a leitura e a escrita como atividades socialmente situadas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica. Tese de Livre Docência pela Universidade Estadual Paulista. Bauru/SP, 2011.

MOITA-LOPES, Luis Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOSSMANN, Suziane da Silva. **O ato de dizer entre Babel e Pentecostes**: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário [tradução Marcos Bagno]. São Paulo: Loyola, 2002 [1993].

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2001 [1997].

_____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psico-genéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; VÓVIO, Claudia Lemos. Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado:** dimensões extraescolar e escolar. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

_____. **Na tessitura de *encontros* via escrita:** vivências de mulheres em espaço escolar na EJA. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Hellen Melo. **O lugar das práticas de letramento na esfera escolar:** um estudo sobre o encontro aula de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PIRES, Adilson. **Produção textual escrita em turma de *correção de fluxo*:** um estudo sobre letramento e alfabetismo. Trabalho de Conclusão do Curso de Letras Português. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. A concepção bakhtiniana do ato – como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável** [tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24], p.09-38.

_____. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaiévich; BAKHTIN, Mikhail M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 07-58.

_____. **Fuori luogo.** Milano: Mimesis, 2013.

_____. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. Tradução: Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. In: MIOTELLO, Vladimir. **A alteridade como lugar da incompletude.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** uma análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAPOSO, Eduardo. Teoria da gramática: a faculdade da linguagem. Lisboa: Caminho, 1992.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2013 [1994].

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral** [tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes & Izidoro Blikstein]. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].

SAVIANI, Dermeval; DUARTE; Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático da alfabetização**: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Sandra Batista de Araujo; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas religiosas pentecostais e processos de inserção na cultura escrita. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de; SOUZA, Maria José Francisco de; RESENDE, Patrícia Cappuccio (Org.) **História da cultura escrita**: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.365-404.

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

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

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marylin; JONES, Kathryn (Orgs.) **Multilingual literacies**: reading and writing different worlds. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p.17-29.

_____. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. TELECONFERÊNCIA UNESCO BRASIL SOBRE 'LETRAMENTO E DIVERSIDADE', outubro de 2003.

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação [tradução Marcos Bagno]. São Paulo: Parábola Editorial, 2014 [1991].

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual na disciplina de Língua Portuguesa:** concepções de professores de terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental nas escolas da rede estadual de Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2012.

_____; PEDRALLI, Rosângela. Cultura escrita e grafocentrismo: um estudo sobre a apropriação e usos sociais da escrita por funcionários prestadores de serviços básicos em espaços educacionais universitários. In: CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth (Org.) **Linguagem e escolarização:** alfabetismo e leitura. Florianópolis: Insular, 2013. p.159-183.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1968].

_____. **A construção do pensamento e da linguagem** [tradução Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1934].

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaiévich. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística** [tradução Marcos Bagno]. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of mind.** Cambridge: Harvard University Press, 1985.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de esclarecimento sobre a pesquisa



Universidade Federal Santa de Catarina
 Centro de Comunicação e Expressão
 Departamento de Língua e Literatura Vernáculas
 Curso de Letras - Português



CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(O conteúdo deste TCLE será lido integralmente, com calma, para a única participante de pesquisa, de modo que compreenda o conteúdo e esclareça conosco suas dúvidas. Será entregue a ela para que mostre a seus familiares antes de assinar)

1. QUEM SOU: Eu, Laiana Abdala Martins, aluna do curso de Letras – Língua e Literatura Vernáculas, da Universidade Federal de Santa Catarina, portadora do CPF 082.858.779-57, RG 5.922.108 SSP-SC, telefone de contato (48) 99710632, *e-mail*: laiana_abdala@hotmail.com.

2. MINHA PESQUISA: Desenvolverei uma pesquisa com o título *Vivências com a escrita nos tensões entre escolaridade e cotidiano*, como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Letras – Português. O **objetivo da pesquisa** é “caracterizar interpretativamente conceptualizações de adultos não escolarizados sobre a modalidade escrita da língua, no âmbito da cultura respectiva a essa mesma escrita, de modo a identificar conceitos acerca do sistema alfabético e dos usos sociais a que esse sistema se presta”; ou seja: é meu objetivo compreender o que você pensa sobre a escrita, que sentidos dá à escrita que vê em seu cotidiano. Trata-se exclusivamente de abordagem relacionada aos *eventos de letramento*, isto é, os usos da escrita, dos quais você participa.

3. POR QUE SERÁ FEITA A PESQUISA, RELEVÂNCIA DE SUA PARTICIPAÇÃO E POSSÍVEIS BENEFÍCIOS DO ESTUDO: A pesquisa será feita para que possamos compreender um pouco mais sobre a presença da escrita no cotidiano de pessoas fora da escolaridade. Sua participação nesta pesquisa poderá contribuir para que entendamos melhor como usuários da escrita não escolarizados lidam com o sistema alfabético, percepções que têm sobre ele, a forma como constroem sentidos do que veem escrito, as dificuldades que informam apresentar para lidar com a escrita em seu cotidiano. Estudar melhor essas questões pode ajudar a planejar ações para alfabetização de crianças e Educação de Jovens e Adultos, sobretudo em programas de extensão de que temos participado, como o Pró-letramento, o PNAIC e cursos de extensão que realizamos com professores de alfabetização e de EJA, de modo a ajudar a evitar o abandono escolar nesses níveis e modalidade de ensino, assim como

de modo a pensar projetos e programas que atendam a pessoas que, como você, estão afastadas da escola, mas lidam com a escrita em seu cotidiano.

4. EM QUE CONSISTE A SUA PARTICIPAÇÃO E POSSÍVEIS RISCOS E DESCONFORTOS PARA VOCÊ: Sua participação seria de três formas distintas: 1) respondendo a uma entrevista **a ser gravada em áudio** com perguntas mais abertas sobre a presença da escrita em seu dia a dia; 2) respondendo a uma segunda entrevista com perguntas mais fechadas, **sem gravação de nenhum tipo**, sobre o conteúdo de uma revista que lhe seria dada para folhear; 3) permitindo-me acompanhá-la em seu trabalho para ver como a escrita está presente nele, o que você faz com a escrita, como você lida com ela em seu trabalho; 4) permitindo-me acompanhar você em culto na sua Igreja, com o mesmo objetivo; 5) permitindo-me acompanhar você em um dia de lazer com sua família, também com o mesmo objetivo; 6) permitindo-me fotografar materiais escritos que existem em seu trabalho, em sua casa, em sua Igreja e que sejam usados por você de algum modo. O desconforto seria você conviver com essa minha presença nesses ambientes, mas de nenhum modo vou interferir em sua rotina nem expor você a nenhum tipo de constrangimento em relação ao foco de minha pesquisa ou para além dele. Caso você se sinta de algum modo constrangida ou incomodada para falar sobre seu cotidiano, sobre como a escrita está presente nele, ou ainda se sinta desrespeitada por minha abordagem, tem o direito de desistir de participar deste estudo e poderá reclamar junto à Universidade, nos telefones informados a seguir.

5. DIREITO A ESCLARECIMENTOS E PROFESSOR RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Você tem direito a esclarecimentos sobre o processo de pesquisa em qualquer uma de suas etapas. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9293 – e contatar com a Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, que orienta esta pesquisa. Você tem liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento de sua participação, sem que haja qualquer prejuízo. Você tem o direito de ser mantida informada tanto sobre os resultados parciais da pesquisa quanto os finais. Não existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para você, em qualquer fase do estudo.

6. SIGILO E CODIFICAÇÃO: As informações obtidas serão analisadas de forma sigilosa e que sua identidade **não** será divulgada em nenhum meio. Comprometo-me a utilizar os dados gerados somente para pesquisa, e os resultados poderão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Segue anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seja assinado, caso não tenham restado dúvidas.

Atenciosamente,

Laiana Abdala Martins

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal Santa de Catarina
 Centro de Comunicação e Expressão
 Departamento de Língua e Literatura Vernáculas
 Curso de Letras - Português



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Este termo de consentimento identifica a participante de pesquisa, mas esta identificação não constará com os dados preenchidos na versão final TCC disponibilizada para publicação *on-line*)

Acredito ter sido suficientemente esclarecida sobre o estudo *Vivências com a escrita nas tensões entre escolariadde e cotidiano*, por meio das informações que recebi. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de sigilo e de esclarecimentos quando solicitados. Ficou evidente, também, que a minha participação é isenta de despesas e que, se eu me sentir constrangida, incomodada ou desrespeitada, posso desistir do estudo, assim como reclamar juntamente à Universidade. Estou ciente de que participarei de entrevistas e serei acompanhada em observação participante, nos usos da escrita de que tomo parte em meu cotidiano. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas, durante o desenvolvimento da pesquisa, a qualquer tempo. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, **concordando com a gravação em áudio da entrevista aberta**, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo e outra com a professora-pesquisadora.

_____ Florianópolis, ____/____/____

Assinatura do participante de pesquisa

Nome: _____

Endereço: _____

RG: _____

Fone: () _____

_____ Data ____ / ____ / ____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – Entrevista realizada com vistas a traçar perfil da participante de pesquisa



Universidade Federal Santa de Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Língua e Literatura Vernáculas
Curso de Letras - Português



ENTREVISTA I

1. Onde você nasceu?
2. Seus pais frequentaram a escola? Qual era a profissão deles?
3. Você tem irmãos? Eles frequentaram a escola? Qual a profissão deles?
4. Você frequentou a escola?
5. Quais foram suas experiências com a escola?
6. Como você se tornou manicure?
7. Você já exerceu outra profissão?
8. O que você espera do seu filho, no que diz respeito à escolaridade dele?
9. Gostaria de voltar a estudar?

APÊNDICE D – Entrevista focal realizada a partir da observação participante



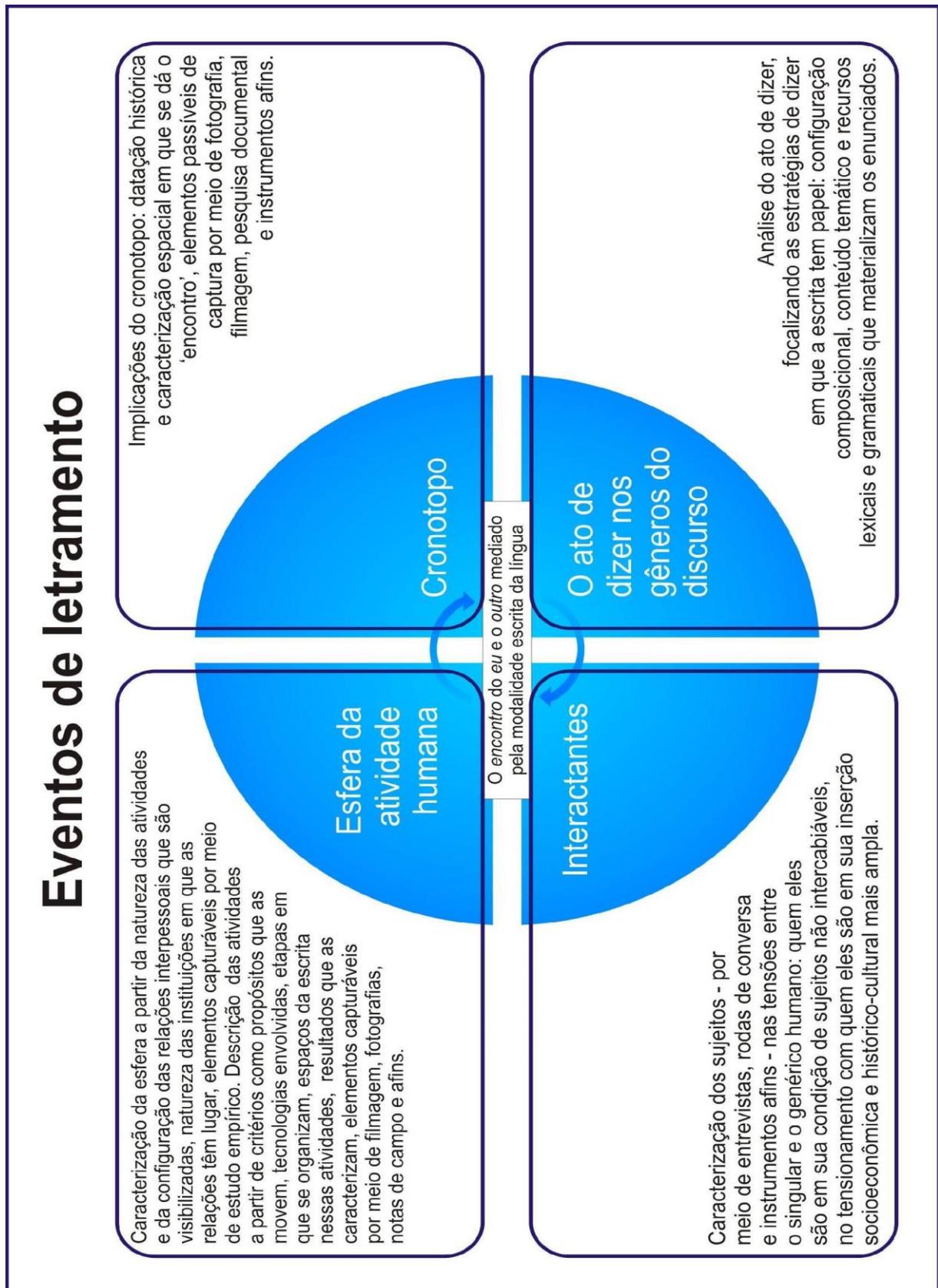
Universidade Federal Santa de Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Língua e Literatura Vernáculas
Curso de Letras - Português

**ENTREVISTA II**

1. G., lembrando-me dos dias que estive com você, no seu salão de beleza, vi que você disse a uma de suas clientes que quase não vai ao cinema, pois prefere filmes dublados. Você já quis muito ir ao cinema ver um filme e deixou de assistir a ele porque era legendado? Se sim, conseguiu assistir a ela, em outra situação, com dublagem? E, em casa, você costuma assistir a filmes?
2. Percebi que você compra algumas revistas para suas clientes lerem enquanto elas esperam. Como você escolhe essas revistas? Você também gosta de revistas?
3. Lembro-me de uma receita de bolo de cenoura que você emprestou para a sua vizinha. Você tem um livro ou caderno de receitas? Como você as guarda? Se sim, posso vê-lo e fotografá-lo? Você gosta de cozinhar? E as receitas novas, você memoriza com facilidade?
4. Uma cliente sua lhe falou sobre uma nova técnica de fazer as unhas. Você costuma modificar suas técnicas? Como você as aprende? Gosta de programas de televisão voltados ao entretenimento e beleza? E de ver nas revistas matérias sobre unhas?
5. Você costuma pegar ônibus para se locomover? Com que frequência isso acontece? Como você lida com as indicações das linhas de ônibus?
6. Como acontecem os estudos da bíblia, dos quais você participa, regularmente, no grupo da melhor idade? Há alguém que orienta vocês, como uma catequista? As leituras são feitas em voz alta ou em silêncio? Depois da leitura, há discussão sobre as passagens lidas?
7. Na missa, percebi que você pega os folhetos. Você gosta de ficar com eles durante a cerimônia? Você sempre os traz para a casa? Tem algum que eu possa ver e fotografar? Eles ajudam você, de alguma maneira, nos seus estudos sobre a bíblia?
8. G., percebi que você é muito cuidadosa com o seu filho e em como ele está nos estudos. Você costuma ir à reunião de pais? Gosta de saber das coisas que ele aprende, das notas que ele tira nas provas e trabalhos?
9. Bom, G., minha pesquisa é sobre como as pessoas lidam com a escrita em seu dia a dia, tendo ou não estudado. Gostaria que você me falasse um pouco mais sobre isso, como você lida com a escrita, o que é mais fácil ou mais difícil para você em seu dia a dia, se alguém ajuda você quando tem dificuldades... Enfim, algo mais que você gostaria de dizer sobre isso...

ANEXOS

ANEXO A – Diagrama integrado



Práticas de letramento

Construção histórica da esfera da atividade humana em questão, historicidade dessas atividades, valorações atribuídas a elas, familiarização dos sujeitos com tais atividades, o papel da escrita nessas atividades no que respeita à transformação dos sujeitos e a transformações do meio social, elementos depreensíveis por meio da análise dos eventos.

Esfera da
atividade
humana

Historicização do cronotopo; construção histórica do espaço social implicado: valorações prevalentes quanto aos usos da escrita vernaculares ou dominantes; demandas interacionais da escrita na datação histórica em questão no que respeita a implicações do grafocentrismo no cronotopo em estudo, elementos depreensíveis por meio da análise dos eventos.

Cronotopo

O encontro do eu e o outro mediado pela modalidade escrita da língua

Interactantes

Enfoque no *continuum insider* versus *outsider*; estudo da história dos sujeitos em relação a suas vivências anteriores, a valores que carregam consigo acerca dos usos da escrita em questão, experiências com a escrita e [dis]simetrias nessas mesmas experiências, relações entre a caracterização dos sujeitos e os propósitos sociais que movem o 'encontro', maiores ou menores convergências entre vivências /experiências/valorações com/da escrita entre os sujeitos, elementos depreensíveis por meio da análise dos eventos.

O ato de
dizer nos
gêneros do
discurso

Significações depreensíveis do agenciamento de recursos lexicais e gramaticais em favor dos projetos de dizer; implicações discursivas materializadas nos enunciados e relações dessa materialização com a história dos sujeitos e com a natureza do *encontro*, elementos depreensíveis por meio da análise linguística explicitada no quadro dos eventos.

ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética – Aprovação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Vivências com a escrita nas tensões entre escolaridade e cotidiano.

Pesquisador: Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 43601415.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.076.341

Data da Relatoria: 13/04/2015

Apresentação do Projeto:

Este estudo foca o adulto não escolarizado e/ou com baixo nível de escolaridade e suas vivências em diversas esferas da vida cotidiana. Nessa perspectiva, busca-se, a partir da observação das vivências desses adultos, depreender de que modo tais sujeitos, em suas diversas ações cotidianas, desenvolvem estratégias para construir sentidos veiculados pela escrita, a fim de se moverem/inserirem na ambientação social de que tomam parte.

Objetivo da Pesquisa:

Observar como tais adultos, constroem representações acerca da escrita e dos usos dela para poderem se haver em uma sociedade com a crescente presença de materiais escritos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Poucos riscos em relação aos benefícios

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este trabalho tem apenas uma participante. É necessário que, ao assinar o TCLE, ou no momento de sua leitura para a participante, haja alguém de sua confiança presente, visto que a participante possui baixo grau de escolaridade ou não sabe ler.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Retorta II (Edifício Santa Clara), R. Desembargador Vitor Lima,
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 1.076.341

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Tudo certo.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovação

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 25 de Maio de 2015

Assinado por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), R: Desembargador Vitor Lima,
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO C – Entrevista baseada nas coordenadas do INAF



Universidade Federal Santa Catarina
 Centro de Comunicação e Expressão
 Departamento de Língua e Literatura Vernáculas
 Curso de Letras - Português

**ENTREVISTA****BLOCO I – Níveis de alfabetismo funcional (INAF)****Nível 1 - Analfabeto**

<i>Textos:</i>	Questões:
<ul style="list-style-type: none"> - Capa da revista; - Anúncio da revista (Catho online); - Anúncio da revista (Hyundai). 	<ol style="list-style-type: none"> 1-Onde está o nome da revista? 2- Qual o nome dessa revista? 3-Sobre o que é este anúncio? 4-Durante quantos dias você pode anunciar grátis o seu currículo? 5- De que marca de carro é este anúncio?

Nível 2 – Nível Rudimentar

<i>Textos:</i>	Questões:
<ul style="list-style-type: none"> - Reportagem da revista (Meu médico, meu amigo); - Reportagem da revista (Sabrina Sato); 	<ol style="list-style-type: none"> 1-Sobre o que é esta reportagem? 2-Para que serve a Política Nacional da Humanização (PNH)? 3-Qual o foco do PNH? 4-Por que a reportagem diz que Sabrina Sato está com uma “Barriguinha suspeita”? 5- Por que a imprensa acha que Sabrina Sato poderia estar grávida?

Nível 3 – Nível Básico

<i>Textos:</i>	Questões:
<p>- Reportagem da revista (Stephany Brito);</p> <p>- Reportagem da revista (Garante seu direito de consumidora);</p>	<p>1-Por que o título desta reportagem é “Ganha aqui, perde ali”?</p> <p>2-O que pode ser feito se você comprar um produto com defeito e a empresa não tiver um SAC (Serviço de Atendimento ao Cliente)?</p> <p>3-O que fazem os sites de reclamações como o “Reclame Aqui”?</p> <p>4-Perante a justiça o procedimento é o mesmo independente do valor da indenização?</p> <p>5- O que pode ser feito quando em nenhuma das outras alternativas você obteve sucesso?</p>

Nível 4 – Nível Pleno

<i>Textos:</i>	Questões:
<p>- Reportagem da revista (O mito da felicidade);</p> <p>- Reportagem da revista (Meu médico, meu amigo);</p>	<p>1-Qual a relação entre o desejo dos pais para seus filhos e o desejo dos governantes para o seu país?</p> <p>2- Você concorda que os governantes desejam isso para o seu país? Por quê?</p> <p>3-O que pode acontecer se houver muita pressão em ser feliz?</p> <p>4-De acordo com o texto, a felicidade é suficiente para o nosso bem-estar?</p> <p>5- Podemos estabelecer algum tipo de relação entre a reportagem “Meu médico, meu amigo” e “O mito da felicidade”?</p>