



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**LETRAMENTO FAMILIAR:
PRÁTICAS E EVENTOS DE LEITURA EM SEGMENTO GENEALÓGICO
FAMILIAR COM PROGENITORES ANALFABETOS**

ANDERSON JAIR GOULART

**FLORIANÓPOLIS
2012**

ANDERSON JAIR GOULART

**LETRAMENTO FAMILIAR:
PRÁTICAS E EVENTOS DE LEITURA EM SEGMENTO GENEALÓGICO
FAMILIAR COM PROGENITORES ANALFABETOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Linguística – PPGLg - da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Linguística Aplicada, como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^ª Dra Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

**FLORIANÓPOLIS
2012**

*Dedico esta dissertação a meus pais, Jair e Ivone,
à minha esposa Juliana, e ao fruto de nosso amor, João Pedro.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, por renovar minhas energias e meu espírito de confiança a cada dia.

A todos os meus familiares, especialmente aos membros das famílias que participaram da pesquisa, confiando a mim, parte de suas experiências de leitura na vida. Conhecer essas particularidades foi algo extremamente singular.

A meus pais, Jair e Ivone, por todo amor, confiança e torcida em cada dia dessa caminhada tão gratificante.

À minha esposa Juliana, pelo amor engrandecedor, pela amizade, e pela paciência durante todo esse percurso, principalmente por ser tão compreensiva diante de minhas noites e dias à frente do computador.

Às amigas sempre tão presentes nos momentos de estudo, diálogo e descontração. Obrigado Aline, Amanda, Michelle, Isabel, Sandra, Josa, Eloara, Sabatha, Fernanda, Rosângela, Simone, Maria Luiza, Karol, Letícia, Milene, Ana Kelly e Chris pelas palavras de motivação e pela intensa torcida.

Aos companheiros fiéis dos churrascos de fins de semana e amigos tão queridos, Artur, Marcelo e Gabriel.

Aos colegas de trabalho e amigos que fiz no IFSC, por sua contribuição sempre muito afetuosa nas liberações para congressos e compromissos com o mestrado, muito especialmente a Tânia, Viviane, Jaqueline, Sueli, Julie, Karine, Vera, Francielle, Piersandra, Leone, João, Sérgio, Otávio, Paulo e Felipe.

À minha cunhada Edina e aos amigos Vidomar e Viviane por terem me ajudado nas traduções em inglês desta dissertação.

Aos professores da banca desta dissertação, sempre tão solícitos diante dos diálogos que empreendemos nesta pesquisa, Profa. Dra Angela Kleiman, Profª Dra. Rosângela Hammes Rodrigues, Profa. Dra. Nilcéa Lemos Pelandré, Prof. Dr. Marcos Baltar e Profa. Dra. Nara Caetano Rodrigues

E, muito especialmente, à minha querida orientadora e professora Mary, a quem tanto admiro pela seriedade, dedicação e pelo verdadeiro exemplo de profissional que é para nós. Agradeço muito por você ter sido tão presente, por me ensinar tanto, pelo carinho e amizade sempre tão vivos em suas palavras. Muito obrigado por tudo, professora.

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

Este estudo tem como tema o *letramento familiar*, ancorando-se em pressupostos teóricos advindos dos estudos do letramento, em um olhar sensível aos usos da leitura e da escrita na sociedade contemporânea, posição defendida, entre outros teóricos e entre outras obras, nos estudos de Street (1984; 1988; 2003), Heath (2001 [1982]), Barton (1994); Hamilton (2000b), abordagens que, no Brasil, reverberam teorizações de Freire (2006 [1985]) e vêm sendo expandidas por Kleiman (1995) e seu grupo de estudos. O conceito de *letramento* tem uma dimensão plural, compreendendo a história e a cultura nos diferentes contextos e o modo como as pessoas se relacionam com a escrita e a leitura ao longo da vida. Valores e significados bastante particulares tendem a se eliciar a partir das disposições partilhadas pelos sujeitos em suas configurações familiares e nas interações mais amplas das quais participam na sociedade, o que seguramente implica ressignificação em sua identidade (LAHIRE, 2004). Esta pesquisa, de natureza qualitativa interpretativista (MASON, 1996), tematiza *práticas e eventos de leitura* protagonizados por sete famílias, das quais seis compõem um segmento genealógico constituído por descendentes diretos de um casal catarinense de analfabetos, a sétima família, objetivando a busca de respostas para as seguintes questões: **Como se caracterizam práticas e eventos de leitura em seis famílias que compõem um segmento genealógico constituído de descendentes diretos de um casal catarinense de analfabetos? Há inter-relações depreensíveis entre a historicidade dos pais e as práticas de leitura prevaletentes em tais famílias? Em que medida, na constituição e nas vivências dessas seis famílias, houve ressignificação das práticas de leitura que caracterizavam a família de origem? Quais os fatores indicativos de tais ressignificações e a que elas podem ser atribuídas?** O processo de geração de dados implicou convivência regular com tais famílias por um período de três meses, por meio de entrevistas e observações com registro em notas em diário de campo, além de reunião de evidências documentais. A abordagem do objeto de pesquisa implica a proposição dos subconceitos *práticas de leitura* e *eventos de leitura*, entendidos os *eventos* como as situações em que a leitura está presente no cotidiano dos participantes do estudo e efetivamente exerce um papel nas interações humanas situadas; e as *práticas*, como as vivências historicamente construídas que sustentam tais atividades de leitura no dia a dia, nas quais a família tem participação singular. Os resultados apontam para relevância das relações intersubjetivas no processo de ressignificação de *práticas de leitura* familiares nos diferentes domínios de que os sujeitos de pesquisa participam, evidenciando que os significados construídos pelos filhos do casal acerca da leitura tendem a se aproximar mais das concepções de seus pais quando tais filhos não encontram oportunidades de socialização e de construção de outras disposições nos demais espaços pelos quais circulam. Quanto mais ampla é a sua circulação social e quanto mais diversificados são os *eventos de leitura* no cotidiano dos filhos, maiores as distinções em relação às práticas construídas pelo casal de progenitores. Nesse sentido, parece haver uma tendência mais efetiva à naturalização de leituras como um processo cultural (GEE, 2004) nas famílias em que o convívio com *agentes de letramento* (KLEIMAN, 2006) externos favorece seu engajamento em outras atividades de leitura para finalidades diversas (GERALDI, 1997 [1991]), o que não se processa de modo homogêneo em cada uma delas, observadas as especificidades de seus *mundos de letramento* (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993).

Palavras-chave: Letramento familiar. *Práticas e eventos* de leitura. *Mundos de letramento*.

ABSTRACT

This study examines *family literacy*, anchored on the theoretical bases of the literacy studies, with a sensitive eye to the uses of reading and writing in contemporary society, a position advocated, among other theorists and works, by Street (1984, 1988, 2003), Heath (2001 [1982]), Barton (1994), and Hamilton (2000b). Those approaches, in Brazil, reverberate the theories of Freire (2006 [1985]) and have been expanded by Kleiman (1995) and her study group. The concept of *literacy* has a plural dimension, comprising history and culture in different contexts and the ways in which people relate to writing and reading throughout life. Very particular values and meanings tend to arise from the dispositions shared by the subjects in their family settings and in the broader interactions in which they participate in society, which certainly implies redefinition of their identity (LAHIRE, 2004). This research, of a qualitative, interpretive nature (MASON, 1996), discusses *reading practices* and *reading events* experienced by seven families, six of which comprise a genealogic segment consisting of the direct descendants of an illiterate couple of Santa Catarina, Brazil, the seventh family. The research aims to search for answers to the following questions: **How can one characterize the *reading practices* and *events* in six families that comprise a genealogic segment consisting of the direct descendants of an illiterate couple of Santa Catarina? Are there inferable interrelationships between the historicity of the parents and the *reading practices* prevalent in such families? To what extent, in the constitution and experiences of those six families, there was a redefinition of the *reading practices* that characterized the family of origin? What are the predictors of such new meanings and to what can they be assigned?** The data generation process involved regular interaction with those families for a period of three months, by means of interviews and observations, with annotations in a field diary, besides the gathering of documentary evidence. The approach to the research object implies the proposition of the subconcepts *reading practices* and *reading events*, the *events* being understood as situations in which reading is present in the routine of the participants in the study and effectively plays a role in situated human interactions; and the *practices* understood as historically constructed experiences that underpin those reading activities on a daily basis, in which the family has a unique participation. The results point to the importance of interpersonal relations in the process of redefinition of family *reading practices* in the different areas in which the subjects participating in this research take part, showing that the meanings constructed by the couple's children about reading tend to get closer to the views of their parents when such children do not find opportunities for socialization and the construction of other dispositions in other places where they socialize. The wider their social circulation is and the more diversified the *events* in the daily reading of the children are, the greater the distinctions from the practices built by the parent couple. In this sense, there seems to be a more effective tendency for the naturalization of reading as a cultural process (GEE, 2004) in families where the contact with external *agents of literacy* (KLEIMAN, 2006) favors their engagement in other reading activities for different purposes (GERALDI, 1997 [1991]), which does not occur in a homogeneous fashion in each one of them, given the idiosyncrasies of their *worlds* (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993).

Keywords: Family literacy. Reading practices and events. Literacy worlds.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cartões e cartas de namoro guardadas por Ivonete.	179
Figura 2: Cartões e cartas de namoro guardadas por Ivonete.	179
Figura 3: Carta de Irene.	180
Figura 4: Bilhete deixado por Gilmar.	181
Figura 5: Calendário da casa de Gilmar.	181
Figura 6: Revistas de crochê de Osvaldina.	184
Figura 7: Imãs de serviços de casa na casa de Osvaldina.	184
Figura 8: Receita utilizada pela esposa de João.	185
Figura 9: Receita utilizada pela esposa de João.	185
Figura 10: Receita utilizada por Irene.	186
Figura 11: Panfletos de ofertas lidos na família de Irene.	186
Figura 12: Receita utilizada por Ivonete.	187
Figura 13: Livro de receitas da esposa de Orli.	188
Figura 14: Receita utilizada pela esposa de Gilmar.	190
Figura 15: Receita utilizada pela esposa de Gilmar.	190
Figura 16: Contas e orçamentos da família de Ivone.	195
Figura 17: Organização das contas pela esposa de Gilmar.	196
Figura 18: Documentos e orçamentos da casa de Gilmar.	196
Figura 19: Livros da filha de Ivone.	199
Figura 20: Livro religioso lido pela esposa de João.	200
Figura 21: Mensagem religiosa lida pela esposa de João.	200
Figura 22: Revistas de moda acessadas pela esposa de Orli.	201
Figura 23: Revistas lidas na casa de Ivonete.	203
Figura 24: Livros da família de Ivonete.	203
Figura 25: Livro do marido de Ivonete.	203
Figura 26: Gibis do filho de Gilmar.	204
Figura 27: Livros do filho de Gilmar.	204
Figura 28: Livros da Esposa de Gilmar.	204
Figura 29: Jornais e revistas de Gilmar.	204
Figura 30: Conta de luz da casa de Valdemar.	206
Figura 31: Cartão de saúde de Valdemar.	206

Figura 32: Jornal e dicionário consultados na casa de Ivone.	209
Figura 33: Bíblia lida pela esposa de João.	213
Figura 34: Livro de auto-ajuda da esposa de João.	213
Figura 35: Livro de orações de Ivonete.	215
Figura 36: Bíblia infantil lida pelo filho de Gilmar.	216
Figura 37: Bíblia da família de Gilmar.	216
Figura 38: Orçamentos e prestações de conta da família de Ivone.	219
Figura 39: Orçamentos e prestações de conta da família de Ivone.	219
Figura 40: Livros utilizados por Gilmar no trabalho.	220
Figura 41: Dicionários e materiais escolares da filha de Irene.	222
Figura 42: Livro lido pela filha de Irene.	222
Figura 43: Livros escolares do filho de Orli.	224
Figura 44: Gibis do filho de Gilmar.	226
Figura 45: Livros infantis do filho de Gilmar.	226

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO:	13
2 ENTENDENDO O <i>LETRAMENTO</i> A PARTIR DE UM OLHAR SENSÍVEL À CULTURA: (RE)DISCUTINDO <i>MODELOS, PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO</i>	20
2.1 <i>LETRAMENTO</i> : UM CONCEITO QUE SE ERIGE FUNDAMENTADO NOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA.....	20
2.2 <i>MODELOS DE LETRAMENTO</i> E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO ESCOLAR DO LEITOR	28
2.2.1 O <i>modelo autônomo de letramento</i> e as representações historicamente circunscritas para as práticas de uso da escrita.....	28
2.2.2 O <i>modelo ideológico de letramento</i> e a busca de ressignificações para as representações sociais acerca das práticas de uso da escrita	34
2.3 <i>PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO</i> : UMA DISCUSSÃO À LUZ DA INSERÇÃO CULTURAL DOS USUÁRIOS DA ESCRITA	39
2.3.1 Os <i>eventos de letramento</i> como atividades constitutivas da vida social.....	39
2.3.2 A configuração de <i>práticas de letramento</i> : implicações dos <i>letramentos dominantes e vernaculares</i>	44
3 IMPLICAÇÕES DA INTERSUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOS SUJEITOS COMO <i>LEITORES</i>	50
3.1 A CONSTITUIÇÃO DE NOSSA IDENTIDADE COMO <i>LEITORES</i> : UM OLHAR QUE SE MOVE DA MACROSSOCIOLOGIA PARA A MICROSSOCIOLOGIA	51
3.2 INTERAÇÕES SOCIAIS DIVERSIFICADAS : A NATUREZA MÓVEL DA INSERÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS E AS REPERCUSSÕES NA CONSTITUIÇÃO DE SUA IDENTIDADE COMO LEITORES	59
4 LETRAMENTO FAMILIAR: EM BUSCA DE ANCORAGENS TEÓRICAS EM UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO	69
4.1 IMPLICAÇÕES DO ATO DE LER NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: <i>LEITURAS</i> E CIRCUNSCRIÇÕES ECONÔMICAS MAIS AMPLAS	70

4.2	A DIMENSÃO CULTURAL E SITUADA DA LEITURA E DA ESCRITA NA MICROCULTURA: FECHANDO NOSSO FOCO NO OLHAR SOBRE A FAMÍLIA	75
5	CONHECENDO SINGULARIDADES: UM OLHAR DE IMPLICAÇÕES ETNOGRÁFICAS SOBRE A CONFIGURAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA NA FAMÍLIA.....	92
5.1	AMPLIFICANDO OS HORIZONTES DE ESTUDO: A PESQUISA QUALITATIVA E OS DESDOBRAMENTOS ETNOGRÁFICOS NO DESBRAVAMENTO DE UNIVERSOS PARTICULARES	94
5.2	OS PARTICIPANTES DE PESQUISA: UM SEGMENTO GENEALÓGICO ESPECÍFICO.....	97
5.2.1	Em busca de uma caracterização genérica dos participantes de pesquisa..	97
5.2.2	Em busca de um perfil inicial de cada qual das sete famílias envolvidas neste estudo	99
5.3	O UNIVERSO SOCIAL DE LEITURA DO SEGMENTO FAMILIAR EM ESTUDO: INSTRUMENTOS PARA O PROCESSO DE GERAÇÃO DOS DADOS	102
5.3.1	<i>A observação participante e as notas em diário de campo: particularização da relação dos familiares com a leitura</i>	<i>103</i>
5.3.2	<i>As entrevistas e as particularidades dos mundos de letramento: (re)conhecimento de realidades familiares heterogêneas</i>	<i>106</i>
5.3.3	<i>A pesquisa documental: artefatos que compõem os eventos de leitura e as singularidades das práticas</i>	<i>108</i>
5.4	DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	109
6	HISTORICIDADE, CONCEPÇÕES E VALORAÇÕES: A LEITURA NO UNIVERSO FAMILIAR	113
6.1	HISTORICIDADE: A FORMAÇÃO COMO LEITORES NAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS NO ÂMBITO ESTRITO DA FAMÍLIA	114
6.2	CONCEPÇÕES AXIOLÓGICAS E ONTOLÓGICAS SOBRE A LEITURA E SUAS IMBRICAÇÕES.....	142
7	PRÁTICAS E EVENTOS DE LEITURA NA FAMÍLIA: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E INDIVIDUAL	170

7.1	UMA PROPOSIÇÃO DE DESDOBRAMENTO CONCEITUAL: <i>PRÁTICAS DE LEITURA E EVENTOS DE LEITURA</i>	171
7.2	<i>AS PRÁTICAS DE LEITURA E OS EVENTOS DE LEITURA NO SEGMENTO FAMILIAR EM ESTUDO</i>	174
7.2.1	<i>Eventos de leitura</i> vinculados à historicidade familiar: as certidões, os álbuns, os documentos e afins.....	175
7.2.2	<i>Eventos de leitura</i> no ambiente doméstico: as receitas, os livros, as revistas, os bilhetes e afins	182
7.2.3	<i>Eventos de leitura</i> de gerenciamento/planejamento da casa: os boletos, as listas de compras, os orçamentos mensais e afins	191
7.2.4	<i>Eventos de leitura</i> no universo do lazer: os jornais, as revistas, os gibis e afins	197
7.2.5	<i>Eventos de leitura</i> destinados à busca de informações: os panfletos, os sites, as bulas e afins	205
7.2.6	<i>Eventos de leitura</i> religiosos: a bíblia, os livros de oração, os folhetos de igreja e afins	210
7.2.7	<i>Eventos de leitura</i> decorrentes do trabalho que acontecem em casa: os relatórios, as obras literárias, as prestações de conta e afins.....	217
7.2.8	<i>Eventos de leitura</i> da escola que acontecem em casa: as tarefas, os recados e afins	220
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
	REFERÊNCIAS	235
	ANEXOS	241
	ANEXO A – CARTA SOBRE A PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	242
	ANEXO B – DORETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS	245

1 INTRODUÇÃO

A dependência natural do indivíduo em relação aos outros, [...] sua adaptação a essa relação, sua maleabilidade no âmbito dessa relação, são fenômenos que não conseguiríamos explicar com a ajuda de esquemas concretos, de noções espaciais como “interior” e “exterior”. A análise delas exige verdadeiramente outros instrumentos de pensamento e outra visão de base. (Norbert Elias)

Os estudos da linguagem e as questões de aprendizagem a eles vinculadas têm ampliado as discussões no campo da Linguística Aplicada, que tem interagido constantemente com outros campos do pensamento humano, entre os quais as ciências antropológicas ganham especial atenção, na busca de construir inteligibilidades para *problemas linguísticos socialmente relevantes*. Estudiosos como Ângela Kleiman, Inês Signorini, Leda Tfouni e Magda Soares, entre outros, têm promovido interfaces com estudos de antropólogos como Brian Street e com etnógrafos como Shirley Heath, e têm socializado suas impressões sobre novos olhares acerca dos usos sociais da escrita. Essa socialização vem contribuindo, por exemplo, na construção de repostas possíveis para a forma como sujeitos mais escolarizados ou menos escolarizados movem-se nas sociedades grafocêntricas atuais, apresentando alternativas para ressignificar a compreensão desse fenômeno, foco de interesse efetivo do linguista aplicado. Escreve Rojo (2007, p. 176):

Trata-se [...] de se estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas.

Assim, embora historicamente a leitura tenha estreitas relações com o mundo literário, não podemos entendê-la como uma atividade circunscrita a esse universo, sobretudo nas sociedades grafocêntricas atuais. Kleiman (1998), discutindo o percurso da Linguística Aplicada – ao usar os estudos da leitura como exemplo das mudanças de abordagem nesse campo –, atenta para a complexidade de que se revestem esses mesmos estudos dado o conjunto de fatores neles implicados.

O uso da escrita possibilita ao homem uma poderosa ferramenta¹ de interação social, com a função, entre tantas outras, de registrar os acontecimentos cotidianos, os compromissos, as anotações dos mais variados tipos, de argumentar, de poetizar, de protestar etc. Com o passar do tempo, a sociedade, valendo-se dessa ferramenta, tende a acumular conhecimentos transformando o saber historicamente construído (FISCHER, 2006).

Ao longo dos últimos anos, o fenômeno do *letramento* tem suscitado discussões que focalizam a escrita tanto na sua condição sistêmica, desprovida dos contextos em que essa modalidade da língua medeia relações sociais, quanto na pluralidade de usos que abarca quando tratamos das situações reais em que se dá seu agenciamento, envolvendo sujeitos situados espacial e historicamente – este estudo se erige sobre esta última concepção. Essa compreensão da escrita sob a perspectiva do uso implica reconhecer, sobretudo, a natureza social da linguagem, o que requer o entendimento de que sujeitos situados em épocas e lugares diferentes se valem da língua de modo diversificado, ancorados em valores que perpassam a história e a cultura da qual fazem parte. No âmbito das relações sociais mediadas pela escrita, a esfera familiar parece constituir espaço singular em se tratando da ambientação ou não dos homens com *práticas de leitura* em gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003 [1952/53]) variados, para diferentes finalidades interacionais, questão que remete a pesquisas sobre *letramento familiar*, foco desta dissertação.

Street (1984; 1988; 2003) e Street e Lefstein (2007) fundamentam teorizações a esse respeito por meio do *modelo ideológico de letramento*, em que as relações sociais e institucionais estão implicadas nos diferentes usos sociais da leitura e da escrita. Tal abordagem é contrária a estudos que concebem *letramento* como circunscrito a habilidades individuais², entendimento em que o domínio da escrita teria, em si mesmo, efeitos sobre outras atividades sociais e cognitivas, concepção determinista inscrita no *modelo autônomo de letramento*.

Barton (1994), ao discutir o conceito de *letramento*, resgata, com base em Heath (2001 [1982]) e Street (1988), dois componentes do fenômeno, os *eventos* e as *práticas de letramento*. Ancorado em tais estudos anteriores, o autor entende que os *eventos de letramento* seriam as atividades humanas em que a escrita está presente e exerce papel

¹ Usamos *ferramenta*, aqui, no sentido vigotskiano (2000 [1978]) do termo, ou seja, como construção cultural que medeia a ação – neste caso, interação – humana.

² A exemplo da concepção tomada nos estudos de Patrícia Greenfield e David Olson e Angela Hildyard.

efetivo, enquanto as *práticas de letramento* seriam as formas culturais que sustentam os *eventos*, práticas nas quais os indivíduos se baseiam quando participam de um *evento de letramento*. Segundo Barton (1994), a escrita desempenha funções distintas na vida dos indivíduos, materializando-se em *eventos de letramento* diversificados, fenômeno esse caracterizado pelas ações subjacentes à leitura e à escrita.

À medida que nos aprofundamos nas discussões sobre os usos da escrita nos diferentes espaços sociais, começamos a nos interessar pelas implicações do *letramento familiar* nesses usos, considerando, sobretudo, a afirmação de Kleiman (1995) de que a *escola é a principal agência de letramento* em muitos estratos sociais. Vale mencionarmos, aqui, que, embora a escola não seja o foco de pesquisa deste estudo, não podemos fugir de remissões a ela, dadas suas implicações nos desdobramentos do *letramento familiar*, uma vez que, em algumas esferas culturais, a escrita e a leitura passam a ser responsabilidade exclusiva da instituição escolar, o que, de algum modo, reflete-se no universo de *práticas e eventos de letramento* nessas realidades.

Em se tratando dessas populações, retomamos Kleiman (2002, p. 84), para quem importa empreender “[...] políticas inclusivas para todos os que têm sido historicamente barrados da escola e do sistema educacional”, processo que seguramente tem implicações com domínios e usos da escrita nas relações sociais. Nesse embate entre tais usos que têm lugar na ambientação familiar ou microcultural e na ambientação escolar ou macrocultural, Street (2003) sugere a conciliação entre os *universos local e global*, não considerando o *local* como *estreito, insular, resistente*, mas advogando em favor de sua combinação com o *global*; não se trata, segundo o autor, de deixar o paraíso folclórico impoluto, mas entendê-lo a partir de sua natureza local, não para o *acesso a*, mas para a *transformação de*.

Com base em uma perspectiva vigotskiana (2000 [1978]), entendemos que os conceitos dos quais nos apropriamos em nosso entorno sócio-histórico microcultural são ressignificados, ampliados, na medida em que interagimos com ambientações sociais e culturais distintas das esferas com que estamos familiarizados no cotidiano. As experiências, os conceitos espontâneos que trazemos da vivência cultural tendem a entrelaçar-se de modo dialético com os conceitos científicos (VIGOTSKI, 2001 [1934]), cuja apropriação é mediada pela escola. Isso significa dizer que as atividades que têm lugar nos espaços de escolarização em se tratando da modalidade escrita da língua precisam ser sensíveis às realidades dos diferentes grupos que têm acesso a essa instituição.

Nas situações em que o pai e a mãe têm o hábito da leitura, é quase que flagrante a possibilidade de que a rotina passe a fazer parte do cotidiano dos filhos – o que remete a estudos de Heath (2001 [1982]), Gee (2004) e Lahire (2008 [1995]) –, mas, se não for esse o caso, vale observar de que modo a influência da configuração sociocultural da microcultura incide sobre os significados que os sujeitos atribuem ao mundo, mais especificamente, sobre suas *práticas de leitura*.

Estudos de Heath (2001 [1982]) e Galvão (2007) tematizam a leitura e seus desdobramentos no universo familiar, realçando possíveis imbricações entre as vivências de leitura na família e na escola. Esses estudos, embora referenciem épocas, lugares e comunidades distintas, apontam para a necessidade de haver urgentemente, por parte da escola, a adoção de um olhar sensível às *práticas de letramento familiar*, do contrário, entendemos que a instituição escolar não cumpre seu papel efetivo de hibridizar *práticas de letramento locais e globais*, tal qual sugere Street (2003).

Essas pesquisas têm feito emergir a necessidade de estudos que focalizem os *eventos* e as *práticas de letramento* nas famílias e, atentos a tais necessidades, temos nos mobilizado para estudar o universo familiar – em se tratando desta dissertação, no que respeita aos hábitos/demandas de leitura por parte das famílias que compõem o segmento genealógico em estudo. Recentemente, com Euzébio e Mendes (2009), publicamos artigo sobre desdobramentos do tema aqui focalizado, tratando das implicações da ambientação familiar nos usos da escrita na sociedade mais ampla. Essa é uma questão que vem nos interessando há algum tempo e para a qual não temos encontrado bibliografias com facilidade, o que nos leva a crer que *letramento familiar* não vem sendo objeto de pesquisa com a recorrência que a relevância do tema suscita. Como decorrência dessas vivências pontuais com o assunto, nasceu esta dissertação, que possivelmente ganhe maior relevância se considerada a pouca visibilidade de estudos dessa natureza no Brasil; assim, os resultados podem trazer contribuições substantivas para os trabalhos sobre *letramento familiar*, foco, em nossa compreensão, ainda em estágio embrionário em nível nacional.

Compartilhando a focalização do fenômeno do *letramento* na perspectiva dos usos sociais, esta dissertação integra as ações de pesquisa do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA – vinculado ao Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, tanto quanto vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística dessa mesma universidade. Insere-se, no âmbito desse Programa, na área de concentração

Linguística Aplicada e na linha de pesquisa *Linguagem: discurso, cultura escrita e tecnologia* e tematiza o *letramento familiar*, mais especificamente, *práticas e eventos de leitura*, subconceitos nos quais estão implicados os significados atribuídos à leitura nas diversas situações do dia a dia; no caso deste estudo, em segmento genealógico familiar cujos progenitores³ não tiveram acesso à escolarização e se caracterizam pela condição de *analfabetismo*⁴.

Ao particularizar esse foco, temos por objetivo descrever vivências de leitura de seis famílias componentes desse segmento genealógico, resgatando a historicidade dos progenitores – o pai e a mãe dos seis filhos homens e mulheres que constituíram suas próprias famílias –, na busca por construir inteligibilidades para a esperada existência de estreitas relações entre os *eventos de leitura* e as *práticas de leitura* – historicamente constituídas – vivenciadas por tais famílias em seu cotidiano no âmbito de sua constituição histórica.

A escolha das famílias teve como critério a composição de um mesmo segmento genealógico no seio do qual eu, pesquisador, pudesse me mover na condição de *insider* (KRAMSCH, 1998), dada a minha prévia inserção nesse mesmo segmento como membro dele⁵. Particularizamos a historicidade dos progenitores, enfatizando suas vivências socioculturais, sua inserção em atividades de leitura, focalizando as relações entre tais valorações e as *práticas de leitura* constituídas nas famílias dos filhos do casal.

Considerando que atividades e necessidades de diferentes culturas relacionam-se aos usos da leitura e da escrita levados a termo por tais culturas, esta pesquisa objetiva responder às seguintes questões: **Como se caracterizam *práticas e eventos de leitura* em seis famílias que compõem um segmento genealógico constituído de descendentes diretos de um casal catarinense de analfabetos? Há inter-relações depreensíveis entre a historicidade dos pais e as *práticas de leitura* prevaletentes**

³ A expressão *casal de progenitores*, italizada para dar destaque à origem do segmento, remete aos pais analfabetos dos seis filhos que compõem o segmento genealógico a que temos nos referido. Ainda que haja outros tantos casais neste recorte de pesquisa, a expressão aqui mencionada restringe-se aos “fundadores” desta família e, sempre que ocorrer, tem essa referência específica.

⁴ Optamos por manter o termo *analfabetos* no título desta dissertação, a despeito da consciência das implicações de sentido que ele possa suscitar ao ser usado com essa proeminência – no título –, fazêmo-lo porque entendemos ser o fenômeno nomeado nesse termo de substantiva relevância no âmbito deste estudo. Desse modo, usar termos eventualmente correlatos como *não escolarizados*, em nossa compreensão, deixaria de veicular importantes desdobramentos de sentido que a condição de *analfabetismo* institui no estudo como um todo.

⁵ Arrisco, em nome da relevância do foco, a mudança na forma de tratamento aqui, o que vai acontecer em outros capítulos e seções deste estudo.

em tais famílias? Em que medida, na constituição e nas vivências dessas seis famílias, houve ressignificação das *práticas de leitura* que caracterizavam a família de origem? Quais os fatores indicativos de tais ressignificações e a que elas podem ser atribuídas?

Este estudo, para atender a tais propósitos, organiza-se em seis capítulos. O primeiro capítulo – *Entendendo o letramento a partir de um olhar sensível à cultura: (Re)discutindo modelos, práticas e eventos de letramento* – particulariza discussões seminais sobre o letramento e seus desdobramentos a partir de uma perspectiva situada de estudo da escrita e da leitura. O segundo capítulo – *Implicações da intersubjetividade na formação dos sujeitos como leitores* – abarca discussões sobre as relações dos indivíduos com o ato de ler a partir das influências do mundo social e as possíveis ressignificações identitárias delas decorrentes. O terceiro capítulo – *Letramento familiar: em busca de ancoragens teóricas em um campo em construção* – organiza-se sob uma dimensão bastante autoral, dada a falta de referências na área, denotando a importância da família na construção da relação social com a leitura. O quarto capítulo – *Conhecendo singularidades: um olhar de implicações etnográficas sobre a configuração de práticas de leitura na família* – contempla considerações acerca da pesquisa qualitativa e de experiências com instrumentos da etnografia, a partir de observações, pesquisa documental, entrevistas e registro em diário de campo, delimitando os procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa. O quinto capítulo – *Historicidade, concepções e valorações: a leitura no universo familiar* – discute elementos da historicidade das famílias e os possíveis desdobramentos sobre as valorações e as concepções construídas sobre a leitura. E por fim, o sexto capítulo – *Práticas e eventos de leitura na família: uma construção social e individual* – busca compreender a construção de *práticas de leitura* nas famílias a partir dos *eventos de leitura* de que participam cotidianamente e das heranças múltiplas⁶ adquiridas na convivência com os pais e com outros seres sociais.

Trata-se de uma proposta que se constrói ancorada na abordagem de *leitura* como um processo delineado no meio cultural, tal qual propõe Gee (2004). Para o autor a leitura não é, como a fala, uma propriedade da espécie, tampouco produto da artificialidade do ensino tal qual se dá com a apropriação de conhecimentos enciclopédicos. Gee (2004) sugere o entendimento do ato de ler como uma prática que

⁶ Lahire (2008 [1995]) discute a interiorização de diversas disposições pelas *heranças múltiplas* que se apresentam aos indivíduos nas interações familiares e sociais mais amplas.

se constrói nos meandros da cultura humana, no contato dos indivíduos em situações em que a leitura se faz presente.

Entendemos, ainda, que o conhecimento é compartilhado nas mais diversas situações de interação entre os indivíduos (VIGOTSKI, 2000 [1978]), e isso implica reconhecer que o *letramento* está ligado aos usos da escrita recorrentes na vida dos sujeitos, modos esses adquiridos nos entornos familiar, social e cultural dos quais fazemos parte. O universo doméstico, sob essa perspectiva, possivelmente mereça lentes atentas, sobretudo em um país em que indicadores massivos como Inaf⁷ (2009) sinalizam para níveis de alfabetismo preocupantes.

Realizar esta dissertação implicou, sobretudo, observar as particularidades de cada uma das famílias, buscando compreender a influência do meio sócio-histórico e cultural sobre as *práticas de leitura* desses mesmos sujeitos. Vale registrar que conhecer essas relações pode auxiliar na compreensão de particularidades da cultura, o que tende a repercutir no entendimento de que a influência familiar é significativamente importante neste processo, contexto em que analisar famílias se revela uma escolha possivelmente interessante.

⁷ Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (2009): (www.ipm.org.br)

2 ENTENDENDO O LETRAMENTO A PARTIR DE UM OLHAR SENSÍVEL À CULTURA: (RE)DISCUTINDO MODELOS, PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO

[...] *uma palavra é um direito fundamental e não apenas um hábito, no qual a palavra é o direito para tornar-se parte da decisão de transformar o mundo. (Paulo Freire)*

A modalidade escrita da língua tem sido estudada, ao longo dos anos, sob perspectivas que tomam a escrita tanto na condição de imanência – *modelo autônomo de letramento* –; quanto, nas últimas décadas, sob sua dimensão sociocultural, considerando os usos da língua nos mais variados contextos em que as interações se efetivam, e dentro do que Street (1984) propõe como sendo o *modelo ideológico de letramento*. Essa dimensão mais pluralizada para os usos da escrita sugere uma ressignificação nas teorizações sobre o fenômeno do *letramento*, feitas até o início da década de 1980, época em que o conceito ainda era entendido como sinônimo da *alfabetização* ou correlato a *erudição*. Desse modo, julgamos indispensável a reflexão sobre o *letramento* como um conceito que transcende o domínio do código alfabético e a alta escolarização e compreende as distintas práticas sociais de uso da língua nos diferentes estratos sociais e nos diferentes *eventos de letramento* dos quais os indivíduos participam em sua vida diária, olhar realçado nas discussões que nos propomos a fazer neste estudo.

2.1 LETRAMENTO: UM CONCEITO QUE SE ERIGE FUNDAMENTADO NOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA

Os estudos sobre *letramento* têm ganhado expressivo alargamento no Brasil durante a última década, principalmente pelos olhares de duas importantes estudiosas conhecidas nacionalmente: Ângela Kleiman e Magda Soares. Entendido, ao longo dos anos, como muito próximo dos conceitos de *erudição* e *escolarização plena*, *letramento* vem passando por uma ampliação significativa, refratado por uma concepção de escrita

como instituidora de interações sociais historicamente situadas, contemplando os mais variados usos para os quais a escrita se presta no cotidiano dos grupos humanos. A linguista Mary Kato, em meados da década de oitenta, utilizou o termo *letramento* – até então sem trânsito efetivo na língua – na obra “No mundo da escrita”, discutindo relações entre a oralidade e a escrita, particularizando experiências com essa última modalidade da língua, o que recaía sobre a escolarização.

Tal abordagem constituía, em nosso entendimento, um olhar parcializado sobre o fenômeno do *letramento*, olhar hoje ressignificado e não mais passível de compreensão tão somente no âmbito da alfabetização/escolarização/erudição. A *alfabetização*, segundo Tfouni (1995), refere-se à aquisição da escrita como aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. De acordo com a autora, isso é levado a efeito por meio do processo de instrução formal e, portanto, da escolarização. Já o *letramento*, entende ela, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita e os diferentes usos que as pessoas fazem dela no dia a dia, o que nos permite a compreensão de que um sujeito pode ser em alguma medida *letrado* sem estar necessariamente *alfabetizado*, olhar para o qual nos aponta Magda Soares (1998) em sua obra: “Letramento: um tema em três gêneros”.

A partir dessa nova perspectiva, indivíduos inseridos em sociedades grafocêntricas – quando têm sua mobilidade social implicada no uso da escrita, mesmo que fazendo tal uso de modo logográfico –, teoricamente, seriam em alguma medida *letrados* (SOARES, 1998; TFOUNI, 1995). Segundo Kleiman (1995, p.19), no texto seminal, já referenciado aqui, sobre o tema no Brasil, “[...] o letramento [pode ser definido] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”. Essa definição de Kleiman potencializa, em nível nacional, um olhar distinto sobre o tema *letramento*, imprimindo a essa discussão uma conotação social, histórica e cultural até então pouco conhecida no país, exceto pelos estudos de Paulo Freire (2006 [1985]), os quais já sinalizavam para uma concepção sociologicamente construída para a escrita.

Entendemos que concepções por meio das quais Leda Tfouni e Magda Soares tratam o *letramento* convergem com a compreensão de Angela Kleiman na busca de delineamento de novos sentidos para o termo, ainda que aquelas autoras o façam sob perspectivas distintas. Mencioná-las, aqui, deriva da vontade de historicizar brevemente a disseminação do termo no Brasil. Magda Soares, a nosso ver, concebe o fenômeno

com foco bastante imbricado ao *letramento escolar*, e Leda Verdiani Tfouni parece fazê-lo com o olhar mais voltado para questões sociocognitivas. Angela Kleiman, por sua vez, revela-se efetivamente comprometida com uma concepção de *letramento* como usos sociais da escrita, tal qual se estabelecem nos diferentes entornos sociais – é dessa concepção que compartilhamos aqui. Esse novo olhar para o fenômeno contribui em grande medida para o entendimento de que sujeitos inseridos em diferentes espaços sociais lidam com a escrita de modo distinto (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000), buscando atender a demandas desses mesmos espaços e, em contrapartida, as resignificando em um movimento dialético constante.

Esse novo horizonte sob o qual o *letramento* ganha legitimidade é reconhecido com a dicionarização contemporânea do termo no Dicionário Houaiss em 2001. A publicação do verbete nessa importante obra, contemplando a definição “[...] conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.” (HOUAISS, 2001, p.1747), lexicaliza formalmente esse novo olhar para os usos da escrita. Tal concepção transcende a alfabetização, contribuindo, também, para a ampliação do significado do adjetivo *letrado*. Esse adjetivo trouxe consigo, ao longo dos anos, uma conotação erudita, o que se reflete no modo parcializado com que o fenômeno do *letramento* tem sido entendido por alguns estudiosos da área, mas, sobretudo, como tem sido entendido pela população leiga, ainda hoje.

A partir da popularização contemporânea do substantivo *letramento* com tais novos sentidos, como decorrência da ampliação do conceito, não mais visto como referência para habilidades meramente individuais, entendemos que o próprio adjetivo *letrado* é resignificado, deixando de fazer alusão apenas à erudição e ao domínio do código para significar os diferentes usos da escrita em seus diversos contextos. Soares (1998), por exemplo, tal qual já mencionamos, entende que a mobilidade em uma sociedade grafocêntrica pode agasalhar na condição de *letrados* sujeitos analfabetos, e Tfouni (1995) questiona a existência de *iletrados* nessas mesmas sociedades. Evidentemente, ao contrário do que muitas críticas parecem suscitar (BRANDT; CLINTON, 2002; GERALDI, [s.d.]), essa compreensão, de cunho antropológico, não denega a necessidade política de agir em favor do alfabetismo pleno de todos, indistintamente dos usos que fazem da escrita em sua realidade social e historicamente situada.

Hoje, a concepção de *letramento* como usos sociais da escrita motivados por ancoragens políticas, sociais e históricas, denota a forma como as diferentes culturas

lidam com a escrita, contrapondo-se ao conhecido posicionamento de estudiosos como Angela Hildyard, David Olson e Patrícia Greenfield, dentre outros pesquisadores, cuja argumentação, como bem explicita Street (1984), fez crer a muitos interessados na área que culturas escolarizadas seriam superiores a culturas ágrafas no que respeita à capacidade de abstração do real, por exemplo. Posturas como essa potencializaram equívocos relacionados à valoração e à hierarquização de culturas a partir do maior ou menor domínio da escrita.

De acordo com estudos de Tinoco (2008), compreender o *letramento* sob a perspectiva da imanência consiste em vinculá-lo à alfabetização, o que, em nosso entendimento, suscita categorizações de indivíduos por níveis de escolarização/erudição. Esse ponto de vista, por via de consequência, acarreta o imbricamento entre *escolaridade* e *letramento*, especialmente em estudos que se referem a *níveis* ou *graus* de *letramento*. Estudiosos que adotam essa concepção parecem equiparar esses termos a *níveis* ou *graus* de escolaridade. Barton (1994) critica essa concepção hierarquizadora em níveis. De acordo com o autor, o *letramento* é essencialmente social e institui-se na interação entre pessoas, modificando suas experiências cotidianas, o que não nos permite tomar o *letramento* como circunscrito a *habilidades* e *níveis*, uma vez que lidamos com a escrita, buscando entendê-la à luz da lógica das demandas instituídas pelas diversas interações das quais participamos constantemente.

Para Tinoco (2008), classificar o fenômeno do *letramento* em *níveis* ou *graus* incorre em valorizar as práticas de *letramento escolar* e as práticas das instituições de prestígio, a exemplo das Igrejas, das universidades, dos organismos governamentais. De acordo com a autora, compreender *letramento* como um conceito que envolve diferentes práticas sociais, fundadas em atividades de leitura e escrita desenvolvidas em diferentes domínios, implica questionar o uso de expressões, tais como *níveis* ou *graus* de *letramento*. Por meio desses termos, segundo a autora, circunscrevemos o conceito de *letramento* à esfera escolar. De acordo com Oliveira (2008, p.114),

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

É importante frisar que as discussões sobre o letramento no campo educacional, ao longo dos últimos anos, tem resultado num “[...] inexorable process of narrowing and technicizing the concept of literacy⁸” (McLAREN, 1988, p. 213). Por consequência, três posições sobre o conceito têm surgido na amplitude dos debates sobre a pedagogia do letramento: o *letramento funcional*, o *letramento cultural* e o *letramento crítico*. A primeira concepção suscita a natureza técnica e desprovida dos contextos culturais nos quais o letramento tem lugar. Para McLaren (1988, p. 213), o *letramento funcional* “[...] refers primarily to the technical mastery of particular skills necessary for students to decode simple texts such as street signs, instruction manuals, or the front pages of a daily newspaper⁹”. O *letramento cultural*, a seu turno, remete a duas posições distintas, segundo o autor. Na primeira delas, visibiliza-se uma extensão de fatores que acompanham o *letramento funcional*, sustentando que os alunos, ao irem para escola, devem ter desenvolvido determinadas habilidades, trazendo consigo um repertório específico de letramento para atenderem às demandas escolares, fortalecendo o olhar prescritivista de se ensinar na escola o modelo padrão da língua materna. A segunda posição prioriza e legitima o repertório cultural que os alunos trazem para sala de aula, pois entende que os contextos apresentam constituintes importantes para o aprendizado. Sob esse entendimento, os universos culturais dos alunos passariam a ser valorizados e compartilhados ao longo das vivências fora e dentro do espaço escolar.

O *letramento crítico*, por sua vez, defende a criação de “[...] a citizenry critical enough to both analyze and challenge the oppressive characteristics of the larger society so that a more just, equitable, and democratic society can be created¹⁰”. (McLAREN, 1988, p. 214). Assim, os defensores do *letramento crítico* priorizam a produção do conhecimento cultural, afastando a ideia da aceitação de verdades absolutas e de conhecimentos fixos, homogeneizantes e de essência unitária. McLaren (1988, p. 218) acrescenta que:

It is wrong to assume that individual women and men, from different social classes, read texts in a similar manner, just as it is wrong to assume that the context of reading a work of literature remains undifferentiated through time. As historically produced subjects,

⁸ [...] processo inexorável de estreitamento e torna técnico o conceito de letramento na última década.

⁹ [...] refere-se primariamente ao domínio técnico das habilidades pessoais necessárias para os alunos decodificarem textos comuns como sinalizações de rua, manual de instruções ou página inicial de um jornal.

¹⁰ [...] um cidadão crítico o suficiente para analisar e desafiar as características opressivas de uma sociedade maior para que uma mais justa, equitativa e democrática seja criada.

readers of texts are governed by different social and ideological formations which may or may not correspond to the formations present when the text was originally produced¹¹.

Com o crescimento do grafocentrismo na sociedade e o advento de novas tecnologias fundadas na escrita, os usos dessa modalidade da língua, bem como suas finalidades, tornam-se cada vez mais heterogêneos na contemporaneidade; eis a variabilidade e não a hierarquização. A palavra escrita é *manuseada* constantemente, ganhando novos contornos e significações, independentemente de escolarização ou posição social dos sujeitos, de modo a atender a /ressignificar suas demandas de interação social na realidade contemporânea.

Essa variabilidade, no entanto, insistimos, não exime a nós – estudiosos da área ou gestores institucionais – de fomentar ou empreender ações que facultem aos cidadãos o pleno alfabetismo, tanto quanto a busca da erudição. Reconhecer que o fenômeno do *letramento* concerne aos usos que as diferentes sociedades fazem da escrita, entender e respeitar esses usos, não implica seguramente denegar a importância do alfabetismo pleno. Distinguir especificidades – tanto quanto reconhecer imbricamentos – entre *alfabetização*, *alfabetismo*, *erudição* e *letramento* possivelmente favoreça a fuga a esse equívoco, no entanto não nos ateremos nessa discussão dado não constituir o foco deste estudo.

Segundo Kleiman (1995, p.15), os estudos sobre *letramento* no Brasil configuram-se, atualmente, como uma das vertentes de pesquisa “[...] que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização dos grupos sociais que não conhecem a escrita”.

A ampla extensão dos estudos do *letramento* traz consigo o olhar para as condições de uso da escrita, bem como para os efeitos das *práticas de letramento* em grupos minoritários que usam a escrita e a leitura para atender às demandas socioculturais de seus respectivos agrupamentos. Evidentemente, em alguns entornos culturais a presença da leitura e da escrita se caracteriza por um grafocentrismo

¹¹ É errado assumir que mulheres e homens de diferentes classes sociais leem um texto do mesmo modo, assim como é errado assumir que o contexto da leitura de um trabalho de literatura permanece indiferenciado através do tempo. Como sujeitos produzidos historicamente, os leitores de textos são comandados por formações ideológicas e sociais diferentes que podem ou não corresponder às formações presentes quando o texto foi produzido.

acentuado. Essa condição, em grande medida, contribui para a frequente participação dos envolvidos em *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; STREET, 1988; BARTON, 1994) relacionados a *gêneros secundários do discurso* (BAKHTIN, 2003 [1952/53]). Em outros grupos sociais talvez esse desenho não se dê de modo tão naturalístico, mas não podemos deixar de reconhecer que a leitura e a escrita, em maior ou menor grau, afetam as relações humanas ali instituídas, envolvendo os sujeitos independentemente de sua maior ou menor instrução escolar.

Nos contextos marcados por uma maior estabilidade da escrita, em que os sujeitos convivem cotidianamente com demandas expressivas de uso dessa modalidade da língua, tende a haver uma familiarização com *eventos de letramento* diversos desde muito cedo. Em outros contextos, no entanto, a escrita se materializa em *bilhetes, listas de compras* e gêneros discursivos primários (BAKHTIN, 2003 [1952/53]) afins, evidenciando um outro convívio, marcado, muitas vezes, pelo não domínio da leitura e da escrita em gêneros discursivos diversos, no caso dos analfabetos ou dos sujeitos não plenamente alfabetizados, em número expressivo no país tal qual aponta o Inaf (2009). Em muitos entornos microculturais, há sujeitos não-escolarizados que, mesmo não dominando o código alfabético, fazem usos da escrita, memorizando nomes de supermercados, identificando linhas de ônibus pelo tamanho das letras ou até mesmo pedindo auxílio de outras pessoas para a leitura do conteúdo desses artefatos¹² – já aludimos a essa condição anteriormente.

A ideia em favor da qual advogamos é que os usos da leitura e da escrita estão em constante transformação, influenciados por tecnologias e por instituições que não só a escola, mas o ambiente de trabalho e familiar, por exemplo, os quais tendem a apresentar configurações bem distintas e a instituir esses usos de acordo com as particularidades das interações que vivenciamos nesses ambientes. Os atos de ler e escrever ganham, assim, outros espaços de legitimação que se diversificam na medida em que se estabelecem as relações intersubjetivas nessas diferentes esferas sociais.

O fenômeno do *letramento*, pensado sob essa ótica, ultrapassa a modalidade padrão de uso da língua interposta pelas escolas e os usos que ali se fazem dela, instituições que se responsabilizam, na maioria dos casos, principalmente nos grupos menos favorecidos, por “[...] introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. (KLEIMAN, 1995, p.20). Kleiman prossegue, afirmando que

¹² Usamos *artefato*, aqui, à luz de Hamilton (2000b), concebendo-o como ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos).

[...] a escola [...] preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Rojo (2009) converge com esse olhar multifacetado para os usos da escrita e entende que o fenômeno do *letramento* implica práticas sociais da escrita, em contextos valorizados ou não-valorizados, nas mais variadas esferas, tais como família, escola, igreja, mídias, uma vez que as *práticas de letramento* são situadas socioculturalmente. O *letramento* se institui em atividades em que a escrita exerce um papel, na interação dos indivíduos com textos escritos. Trata-se de episódios observáveis que implicam diferentes práticas sociais. Sob esse ponto de vista, o conceito de *letramento* passa a ser entendido no plural.

Hamilton (2000b) propõe, em seus estudos, os *letramentos dominantes* e os *letramentos locais* ou *vernaculares*. No entendimento da autora, os *letramentos dominantes* estão vinculados a espaços formais nos quais estão previstos agentes como padres, professores, especialistas, dentre outros. Já no que se refere aos *letramentos vernaculares*, Hamilton (2000b) considera que são aqueles que não são regulamentados ou sistematizados por regras e procedimentos formais de instituições sociais, mas se originam na vida cotidiana, podendo, dessa forma, ser ativamente contrastados com os *letramentos dominantes*.

Isso significa dizer que, dentro de uma cultura, existem letramentos diferentes associados a competências diferentes da vida. Tais competências remetem a contextos padronizados e estruturados dentro das diversas situações em que o letramento é usado e aprendido. De acordo com Barton, Hamilton, Ivanic (2000, p.11):

Contemporary life can be analysed in a simple way into domains of activity, such as home, school, work-place. It is a useful starting-point to examine the distinct practices in these domains, and then to compare, for example, home and school, or school and work-place¹³.

¹³ A vida contemporânea pode ser analisada de modo simples em domínios de atividade como lar, escola e local de trabalho. É um ponto de partida proveitoso examinar as práticas distintas nesses domínios e então comparar, por exemplo, lar e escola ou escola e local de trabalho.

Desse modo, o letramento seria mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). A noção de *práticas de letramento* converge com esse entendimento e oferece um caminho para relacionar atividades de leitura e escrita e configuração sociocultural na qual tais atividades estão inseridas. Trata-se de manifestações culturais, usos da escrita, que nos permitem pensar em processos sociais distintos, os quais conectam os indivíduos uns aos outros e incluem cognições compartilhadas, representadas em ideologias e identidades sociais, assim como proposto por Barton, Hamilton, Ivanic (2000). Essa discussão será retomada mais a frente, nesta dissertação.

2.2 MODELOS DE LETRAMENTO E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO ESCOLAR DO LEITOR

Importa, no que concerne à concepção de letramento como prática social, considerarmos os diferentes usos da escrita e da leitura presentes nos diferentes entornos socioculturais, uma vez que transitamos pela sociedade movidos por interações específicas em que os usos da linguagem atendem a finalidades específicas. Nesse sentido, buscamos olhar para esses usos de modo sensível, uma vez que não lidamos igualmente com as atividades de leitura e escrita interpostas pelo meio escolar, familiar e os mais variados espaços sociais, dada nossa condição de seres situados num tempo e num espaço específicos. Essa discussão remete a Street (1984; 2003) e seus pressupostos acerca da escrita, mais especificamente os *modelos autônomo e ideológico de letramento*; o autor posiciona-se em favor deste último.

2.2.1 O *modelo autônomo de letramento* e as representações historicamente circunscritas para as práticas de uso da escrita

Todos nós, ao longo de nossas experiências de vida, construímos representações, pensamentos e compartilhamos ideologias de acordo com os diferentes contextos aos quais somos expostos cotidianamente. Quando passamos a frequentar regularmente a escola, novos aprendizados ganham lugar e nem sempre condizem com os conhecimentos advindos da esfera familiar e dos demais espaços aos quais pertencemos.

Street (1984; 2003) e Street e Lefstein (2007), em busca de ressignificações para problematizações como essa, refletem sobre a natureza excludente do *modelo autônomo* de letramento, propondo em contrapartida o *modelo ideológico* de letramento.

No *modelo autônomo*, a escrita seria tomada sob a perspectiva da imanência e independência dos contextos de uso. Nesse sentido, as funções da linguagem seriam afetadas pelo domínio da escrita, sobretudo no que diz respeito às funções lógicas, uma vez que, nessa concepção, a escrita desenvolveria nos indivíduos habilidades para lidar com abstrações, o que não se processaria do mesmo modo pela oralidade, de acordo com a perspectiva *autônoma*.

Street (1984) referencia concepções de Angela Hildyard e David Olson em sua obra acerca dessa neutralidade e da dicotomização sustentada nesse modelo entre os processos de escrita e oralidade. Para os autores, há diferenças substantivas no desempenho intelectual das sociedades grafocêntricas em relação às sociedades ágrafas, uma vez que a aquisição da escrita afetaria funções cognitivas dos indivíduos, possibilitando a esses grupos maiores condições de êxito para atingir a escolarização plena e participarem integralmente de eventos datados de maior complexidade na sociedade letrada.

The invention of writing and particularly the attempt to create autonomous text has resulted in a realignment of the two primary functions of language. Oral language is always directed to a particular individual usually with some intended effect such as influencing his views, maintaining a certain relationship or controlling his actions. It can be constantly modified according to its effect and thus the social function dominates the logical. Written language, on the other hand makes such interpersonal functions less critical; it can be conducted over time and space and is less subject to immediate feed-back. It thus comes to serve the logical function rather than the interpersonal one¹⁴. (HILDYARD; OLSON, 1978, p.8 *apud* STREET, 1984, p.20)

O olhar de Hildyard e Olson parece atribuir à escolarização uma importância singular no que se refere à ampliação da competência cognitiva dos indivíduos, sobretudo no que diz respeito ao aprendizado da escrita, processo que permitiria a tais

¹⁴ A invenção da escrita e particularmente a tentativa de criar um texto autônomo tem resultado em realinhamento de duas funções primárias da linguagem. A linguagem oral é sempre direcionada para um indivíduo específico geralmente com algum resultado pretendido, como influenciar seu ponto de vista, manter uma certa relação e controlar suas ações. Pode ser modificado de acordo com o resultado, assim a função social domina a lógica. A linguagem escrita, por outro lado torna a função interpessoal menos crítica; pode ser conduzida além do tempo e espaço e é menos sujeita à opinião imediata. Serve então mais a função lógica do que a função interpessoal.

indivíduos terem “[...] the possibility of developing logical functions, of specialising in the ‘truth functions’ of language, and of extracting themselves from the embeddedness of everyday social life¹⁵.” (HILDYARD; OLSON, 1978, p.9 *apud* STREET, 1984, p.20). Esse olhar parcializado dos autores para dicotomia entre escrita e oralidade e, principalmente, para as consequências sobre o desenvolvimento cognitivo a partir da aquisição e do desenvolvimento do código escrito, é evidenciado nas pesquisas de Greenfield (1972 *apud* STREET, 1984) em que a estudiosa trata das diferenças entre grupos escolarizados e não-escolarizados de uma comunidade Wolof do Senegal. A autora defende que as diferenças entre a oralidade e a escrita podem evidenciar alterações nas operações cognitivas entre sujeitos de sociedades tecnológicas e sujeitos pertencentes a sistemas de cultura oral. Segundo ela, a fala é um processo ligado ao contexto de produção, ao pensamento e à lógica desse contexto, sendo, portanto, diferente do pensamento abstrato, já que a abstração envolve a separação mental de um elemento da situação ou contexto em que está inserido.

Greenfield (1972 *apud* STREET, 1984) realizou seu estudo com três grupos de crianças, com idade entre oito e treze anos. Nas provas designadas para examinar a formação de conceitos, o experimento requereu das crianças colocarem figuras e objetos numa mesma ordem e justificarem as razões de suas escolhas. As crianças sem escolaridade forneceram respostas que conduziram Greenfield (1972 *apud* STREET, 1984) à conclusão de que essas crianças não distinguem entre seus próprios pensamentos ou declarações *sobre alguma coisa* ou a *própria coisa*, não conseguindo exprimir o ponto de vista adotado para a atividade. As crianças escolarizadas, por sua vez, produziram respostas que não difeririam muito daquelas que as crianças ocidentais dariam, segundo a autora; sob essa perspectiva, a escola estaria facultando o desenvolvimento da abstração: “[...] they could answer questions implying a personal point of view; and as they advanced in school they became increasingly capable of categorising the same stimuli according to different criteria or ‘points of view’¹⁶”. Street (1984) mostra-se contrário à interpretação de Greenfield, advogando em favor de um olhar focado para os contextos culturais, o que implica o reconhecimento de que

¹⁵ [...] a possibilidade de desenvolverem funções lógicas, de especializarem-se nas funções verdadeiras da linguagem, e extrair-se das implicações da vida social cotidiana.

¹⁶ [...] eles poderiam responder questões, sugerindo um ponto de vista pessoal; e à medida que avançavam na escola eles tornavam-se capacitados, categorizando o mesmo tipo de estímulo, de acordo com os critérios ou ponto de vista diferentes.

diferentes culturas utilizam a escrita de modo plural, sendo os significados construídos à luz de suas experiências de vida.

Knowledge of when to make a convention explicit is culturally learnt, and use varies according to context. Unschooling Wolof children know when to make certain things explicit in their own culture; it would appear that they are not triggered off to do so by Greenfield's questions. Not having been trained in school formalities, there is no reason why they should associate her test questions with the need to make explicit answers, or why they should pretend that the questioner is not there as the 'detached' answer requires. Schooled children, on the other hand, had learnt these conventions and this is why their answers accord with them¹⁷. (STREET, 1984, p.32)

O estudo de Greenfield (1972 *apud* STREET, 1984) parece ter tomado o domínio da escrita como fonte de diferenças significativas entre os grupos das crianças escolarizadas e não escolarizadas. Essa posição parece estar de modo bastante evidente na afirmação da autora de que as operações cognitivas das crianças na escola de Wolof são resultantes do aprendizado da linguagem escrita.

Street (1984) defende o reconhecimento da abstração em todas as sociedades; segundo ele, antropólogos e linguistas têm olhado para a complexidade dos usos da escrita e da leitura em sociedades carentes de recursos tecnológicos de modo sensível e situado. Tais considerações podem ser lidas em estudos de outros autores, a exemplo de Labov (1973, *apud* STREET, 1984), que investigou o discurso de jovens do gueto de Nova Iorque, alertando para o fato de que as formas do discurso tomadas muitas vezes como não-gramaticais e implicadas em eventual privação cognitiva, são práticas da linguagem consistente, sem evidências para a inabilidade de expressar as relações lógicas, tal qual proposto por Greenfield e outros autores, aos quais já aludimos ao longo da discussão.

If we can establish that literacy practice involves a socially variable set of conventions [...] then claims for its consequences will not so easily be disguised as universal truths. Such claims will be shown to rest, instead, on faith in the value, indeed superiority, of particular

¹⁷ O conhecimento de quando fazer uma convenção explícita é aprendido culturalmente e costuma variar de acordo com o contexto. As crianças não-escolarizadas de Wolof sabem quando tornar certas coisas explícitas em sua própria cultura; parecerá que elas não foram provocadas pelas perguntas de Greenfield. Não tendo sido criadas na formalidade da escola, não existe razão para associar as perguntas do teste com a necessidade de produzir respostas explícitas, ou porque deveriam fingir que o entrevistador não está lá como a resposta "isolada" requer. As crianças que frequentam a escola, por outro lado, aprenderam essas convenções, porque suas respostas estão de acordo com elas.

conventions. The faith of Greenfield, Hildyard and Olson in the consequences of the particular literacy practices which they describe will appear as faith in the particular social conventions with such practice became established¹⁸. (STREET, 1984, p.29)

A atribuição da característica de *autonomia* presente nesse modelo baseia-se na suposição [...] “de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 23). Ainda:

[...] o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consciência interna que acabam influenciando a forma da mensagem. (KLEIMAN, 1995, p.23)

De acordo com Street (1984), o *modelo autônomo* é influenciado por propósitos políticos específicos. Nessa perspectiva, o uso do letramento reacenderia a teoria da grande divisa entre “povos lógicos” e “povos pré-lógicos”. A relação dicotômica entre os processos orais e escritos ganha força nesse sentido; os processos orais seriam tomados como dotados de maior simplicidade, estando voltados para a exterioridade e a subjetividade, ao passo que os processos mentais marcados pela escrita denotariam maior complexidade e inovação.

Para o autor, a questão do *letramento* é representada no *modelo autônomo* como meramente técnica, uma vez que importa propiciar aos indivíduos domínios da escrita de natureza altamente complexa, sem considerar os propósitos para os quais tais usos se prestam, bem como as razões pelos quais se instituem ou não. Segundo Street (1984), há pensamento científico em todas as sociedades e em todos os indivíduos, tal qual sugerem evidências advindas da antropologia. O autor coloca em xeque a pseudoneutralidade das argumentações advindas do *modelo autônomo*, segundo as quais tratar-se-ia de uma discussão eminentemente focada na tecnologia da escrita. A suposta

¹⁸ Se pudermos estabelecer que as práticas de letramento envolvem um conjunto de convenções socialmente variáveis, então alegações por suas consequências não serão facilmente disfarçadas como verdades universais. Tais afirmações repousarão, ao invés disso, na crença, (de fato) na superioridade de convenções específicas. A crença de Greenfield, Hildyard e Olson nas consequências das práticas de letramento específicas que eles descrevem aparecerão como crença em convenções sociais específicas dentro das práticas estabelecidas.

natureza técnica e neutra evocada na defesa desse modelo de letramento absolveria seus adeptos desse equívoco. No entendimento de Street (1984), no entanto, a ideia de superioridade intelectual está subjacente a essa concepção, a despeito de argumentos de *tecnicidade* e de *neutralidade* que possam ser agenciados.

Em se tratando da lógica sobre a qual se estrutura o *modelo autônomo de letramento*, ao que parece, muitas das instituições escolares tendem a concentrar sua ação nesse *modelo*, o que traz sérias implicações no que diz respeito à formação dos leitores de textos-enunciado¹⁹ em diferentes *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2003 [1952/53]), uma vez que “[...] a maior capacidade para verbalizar o conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática discursiva privilegiada na escola que valoriza não apenas o dizer mas o saber dizer” (KLEIMAN, 1995, p.27).

Antes de entrarem na escola, os indivíduos trazem consigo conhecimentos adquiridos nos diferentes espaços pelos quais transitam em sua microcultura. Isso significa dizer que esses usos específicos da linguagem que norteiam suas práticas de leitura e escrita devem servir de base para a escola no trabalho de ampliação e resignificação desses mesmos usos. Ao possibilitar aos alunos, o contato com textos-enunciado de um espectro mais amplo, tendo em vista a condição de produção e usos desses escritos na sociedade contemporânea, as escolas precisam considerar de onde vêm os alunos e partir de leituras que lhe são familiares, de modo a permitir a negociação/construção de sentidos nesse processo, bem como a ampliação dessas mesmas práticas. Souza e Sito (2010) chamam a atenção para implicações do *multiculturalismo* nos processos educacionais, alertando para a importância de a escola (re)criar caminhos que superem o quadro das desigualdades étnicas, linguísticas e socioculturais intensificadas ao longo da história. Nesse sentido, no entendimento das autoras, a Linguística Aplicada precisa de visibilidade a fim de romper com esse desafio, tensionando a hegemonia sustentada por determinados grupos sociais em detrimento da exclusão de outros, e fortalecendo a relevância de os variados usos e práticas da linguagem serem legitimados e valorizados na sociedade contemporânea.

Ao desconsiderar os contextos socioeconômicos, culturais e históricos em que os alunos estão inseridos, as instituições escolares tendem a universalizar abordagens de

¹⁹ Ainda que as teorizações de M. Bakhtin não constituam aporte teórico para este estudo e que façamos remissões pontuais a elas quando evocamos o conceito de *gêneros discursivos*, em nome do respeito a esse ideário teórico, optamos por usar a expressão *texto-enunciado* – concebido como constitutivo do gênero – e não apenas *texto*, objetivando marcar a compreensão do conceito não apenas na sua condição de *artefato*, mas na dimensão interacional mais ampla que o conceito traz consigo nessa escola de pensamento.

ensino, o que segundo Kleiman (1995, p. 38) “[...] têm a agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e dos marginalizados nas sociedades tecnológicas”. Tal questionamento concebe o problema em termos individuais, avessos à realidade social e parece estar na origem do *modelo autônomo de letramento*. Trata-se, enfim, de representações que tendem a ter território fecundo na escola e dali se espriarem para a sociedade mais amplamente tomada, recrudescendo o ideário que torna sinônimos *letramento* e *escolarização*.

2.2.2 O *modelo ideológico de letramento* e a busca de ressignificações para as representações sociais acerca das práticas de uso da escrita

A fim de contrapor-se à visão tecnicista, homogênea e pseudoneutra, contemplada pelo *modelo autônomo* de letramento, Street (1984; 2003) propôs o *modelo ideológico*, compreendendo o *letramento* como um conjunto de práticas sociais, em que o contexto histórico-social torna-se um elemento fundamental no modo como os indivíduos lidam com a leitura e com a escrita cotidianamente. Com esse modelo, Street (1984; 2003) advoga em favor do letramento sob a perspectiva de práticas sociais concretas. Defende que modos de comunicação oral e escrita não devem ser dicotomizados, ligados a estágios evolucionários do desenvolvimento humano; devem ser concebidos como aspectos normais da cultura humana. O foco, no entendimento de Street (1984), deve estar no *letramento* como *uso* e não como *tecnologia* – contraposição a argumentos tecnológicos deterministas e universais, já que os usos da escrita são particularmente admiráveis –, não se trata de observar meramente a adoção da escrita em si, mas o que ela faz e que papel assume nas relações sociais em cada cultura. A esse respeito, Street (2003, p. 4) registra que

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. Tudo tem a ver com o conhecimento: as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser.

Ao partilharmos da concepção ideológica de letramento como a que toma os usos da escrita em suas diferentes manifestações – com as implicações políticas, socioculturais e históricas que isso traz consigo –, entendemos que a existência de dois modelos não pode dar margem a uma polarização. Segundo Street (2003, p. 9), o *modelo autônomo* mostra-se profundamente ideológico, na medida em que “[...] consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos”. Vale ressaltar, no entanto, segundo o autor, que “[...] o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido” (STREET, 2003, p. 9).

Nesse sentido, ainda que o *letramento escolar* não seja o foco deste estudo, importa chamar a atenção para o tratamento que a escola vem dando à língua materna, no trabalho com a leitura e com a escrita, porque esse tratamento incide ou não sobre as *práticas de letramento familiar*, favorecendo ou não a hibridização entre *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes* (STREET, 2003; ROJO, 2009). Parece haver uma herança bastante antiga em conceber de modo uniforme os *eventos de letramento* que têm lugar na escola, delineando-os *aprioristicamente*, de modo a, em tese, ancorar os alunos em seu trânsito social, independentemente dos contextos em que os usos da escrita ganham legitimidade, concepção essa entranhada no *modelo autônomo de letramento*, como já discutido anteriormente.

Heath (2001 [1982]) chama atenção para particularidades dos usos sociais da escrita em estudo seminal, de natureza etnográfica, no qual trabalha com crianças das comunidades estadunidenses de Maintown, Roadville e Trackton. Seu foco foi a contação de histórias a que os pais, nessas comunidades, costumam ou não proceder na hora em que as crianças vão dormir. Em sua análise, a autora relaciona *práticas de letramento* com que as crianças conviviam em casa com as práticas de escrita na escola, observando como tais usos repercutem no desempenho escolar, o que remete à forma como os interactantes constroem sentidos na oralidade e às formas de organização social, incluindo a interação na família.

Na comunidade de Maintown, os usos sociais da escrita aproximam-se significativamente da forma como a escola processa tais usos. Já na comunidade de Roadville e, mais ainda, na comunidade de Trackton, esses mesmos usos distinguem-se

daqueles prevalentes na escola, o que, segundo Heath (2001 [1982]), tem implicações sobre o desempenho infantil, assegurando às crianças da comunidade de Maintown maiores possibilidades de sucesso do que às demais, sobretudo a partir do quarto ano de escolarização. De acordo com Heath (2001 [1982], p.338),

In the early reading stages, and in later requirements for reading to learn at more advanced stages, children from the three communities respond differently, because they have learned different methods and degrees of taking from books. In contrast to Maintown children, Roadville children's habits learned in bookreading and toy-related episodes have not continued for them through other activities and types of reinforcement in their environment²⁰.

Esse estudo amplamente conhecido de Heath (2001 [1982]) sinaliza para o fato de que o modelo de letramento que tende a prevalecer nas escolas é o *autônomo* e favorece crianças de grupos majoritários altamente escolarizados, não se mostrando convergente com as experiências de escrita de crianças de grupos marcados por menores níveis de escolarização. A esse respeito, Kleiman (1995, p. 39) conclui que

Heath [...] mostra que o modelo universal de orientação letrada, o modelo prevalente na escola, constitui uma oportunidade de continuação do desenvolvimento lingüístico para crianças que foram socializadas por grupos majoritários, altamente escolarizados, mas representa uma ruptura nas formas de fazer sentido com base na escrita para crianças fora desses grupos, sejam eles pobres ou de classe média com baixa escolarização.

No entendimento de Kleiman (1995, p.39) “[...] os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa”. Isso suscita, para nós, a compreensão do *modelo ideológico* como um modelo que toma os usos mais vinculados aos *gêneros discursivos secundários* (BAKHTIN, 2003 [1952/53]) ou menos vinculados a esses mesmos *gêneros*, no que diz respeito às vivências com a escrita e com a leitura, à luz da identidade dos estudantes e dos entornos socioculturais dos quais são oriundos.

²⁰ Nos primeiros estágios de leitura, e nos [estágios] requeridos posteriormente para um aprendizado mais avançado, as crianças das três comunidades responderam diferentemente, porque elas aprenderam dos livros diferentes modos de falar. Em contraste às crianças de Maintown, os hábitos de leitura e de brincadeiras das crianças de Roadville não foram expandidos em outras atividades e tipos de reforço [ressignificações] em seu meio ambiente.

Entender o *letramento* sob uma perspectiva social, implica a compreensão de que os contextos afetam e são afetados pelos diferentes grupos sociais, tendo em vista, segundo Galvão (p. 135), “[...] que são frutos das relações de poder [...] e servem a propósitos sociais na construção e troca de significados”. Tais trocas se efetivam nas diferentes interações humanas que se estabelecem ao longo da vida e nos permitem ressignificar os usos da língua de acordo com a situação contextual específica em que se encontram os usuários.

Baltar (2010) entende que as práticas de alfabetização/letramento que estão enraizadas em grande parte nas agências de letramento tradicionais, a exemplo da escola e da universidade, devem dar lugar à distribuição de poder na sociedade, a fim de equipararmos as condições de acessibilidade às distintas práticas sociais que têm lugar no mundo social, tornando as desigualdades entre os diferentes grupos menos acentuadas.

A noção de letramento ideológico leva em consideração o processo histórico, conflituoso, as relações sociopolíticas de poder na sociedade para a distribuição dos bens culturais e econômicos. Nessa concepção as práticas de letramento se dão na e dependem da estrutura social, interpelada pelas ideologias. (BALTAR, 2010, p. 216)

Visto sob o ideário social dos estudos da linguagem, o *modelo ideológico de letramento* engloba a valorização da leitura e da escrita nos diferentes espaços da sociedade, opondo-se à visão cultivada pela perspectiva *autônoma* e homogeneizante de letramento, processo que se dá, sobretudo, durante a escolarização, que enfatiza o ler e o escrever como habilidades cognitivas, tomadas em sua imanência. Tal como já pontuamos em seção anterior desta dissertação, esse redimensionamento do conceito deu margem para a sua pluralidade – *letramentos* –, passando a destacar, no entendimento de Galvão (2003, p. 142), a complexidade da vida social, a heterogeneidade dos contextos sociais e culturais, “[...] a força das mudanças sociais nas práticas de letramento cotidianas [...]”, conceito que abriremos adiante.

A discussão sobre os *modelos de letramento* contribui significativamente para uma visão de como a modalidade escrita tem sido concebida em muitas escolas tal qual uma atividade técnica e uniformizante, delineada *a priori*, independentemente de quem sejam os alunos e dos usos que fazem da língua nas suas vivências cotidianas. Os processos de leitura e escrita tendem a configurar-se de modo bastante particular nos diferentes meios culturais. O *modelo autônomo* denega essa visão ampla acerca do

universo social situado. Assim, ler uma obra como “Vidas Secas”, por exemplo, consistiria em uma atividade com desdobramentos homogêneos independentemente de quem sejam os leitores e de suas práticas de leitura. Nesse caso, se o sujeito está alfabetizado e já cursou determinadas seriações escolares – condições atreladas à abstração do desenvolvimento cognitivo do homem como *ser da espécie humana* –, teria habilidades suficientes para obter sucesso no percurso dos textos requeridos pela escola (STREET; LEFSTEIN, 2007).

Não defendemos evidentemente que a prática docente deve restringir-se ao universo local dos alunos, não possibilitando a eles leituras valorizadas na macrocultura, como obras consagradas na literatura universal, por exemplo; advogamos em favor da promoção da hibridização entre *universo local e universo global*, tal qual propõe Street (2003), processo a ser construído à luz de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1989), o que nos remete às diferentes contruções de sentido que os alunos fazem das leituras que empreendem, influenciados por uma prática naturalizada ou não em suas vivências cotidianas e pelos conhecimentos que trazem consigo advindos das interações das quais participam constantemente.

O *modelo ideológico de letramento* delineia-se com base na sensibilidade subjacente a essa perspectiva. As instituições escolares são espaços privilegiados na microcultura, espaços nos quais o contato com diferentes leituras se efetiva para alguns entornos enquanto, em outros, isso não acontece. Essa diversidade recrudescer a responsabilidade das escolas na busca de uma ação metodológica que amplie os horizontes dos leitores que lhe cabe formar, a fim de implementar as possibilidades de os alunos transitarem pelas diferentes esferas em que se dá a atividade humana.

Reconhecer as particularidades sociais advindas dos espaços familiares, religiosos, de trabalho e lazer, é parte integrante no processo de compreensão *do modelo ideológico de letramento*, uma vez que nos constituímos ao longo das interações vivenciadas nesses diferentes espaços, o que remete à condição singular de nossos pensamentos, crenças e modos de agir frente aos inúmeros *eventos de letramento* que protagonizamos ao longo de nossa historicidade.

2.3 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: UMA DISCUSSÃO À LUZ DA INSERÇÃO CULTURAL DOS USUÁRIOS DA ESCRITA

Ao partilharmos do entendimento de Street (1984; 2003), Barton (1994), Hamilton (2000a), Kleiman (1995) e outros estudiosos de que o conceito de *letramento* implica diferentes usos da escrita, estamos reconhecendo que há influências do meio social, histórico e cultural no modo como esses usos se configuram nas diferentes instituições humanas e nas diferentes atividades cotidianas; ou seja, os *eventos de letramento* dos quais participamos ganham contornos particulares de acordo com as especificidades da cultura dos participantes, tanto quanto da influência do espaço social em que ganham materialidade (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000).

2.3.1 Os *eventos de letramento* como atividades constitutivas da vida social

O conceito de *eventos de letramento* emerge de estudos de Heath (2001 [1982]), nos quais a autora compreende tais *eventos* como qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das relações entre participantes e de seus processos interpretativos. Desse modo, podemos entender a leitura diária de um jornal ou de uma obra literária, a escritura de uma carta ou de uma lista de compras, dentre os muitos *eventos de letramento* possíveis na vida das pessoas, os quais dependem da naturalidade e da recorrência com que esses usos têm lugar em suas vidas.

Segundo Street (1988; 2003), o conceito de *eventos de letramento* se mostra bastante interessante, mas, embora possamos fotografar tais *eventos*, tal qual propõe Hamilton (2000a), não conseguimos perceber a heterogeneidade de significações que lhes são atribuídas por todos os que utilizam a escrita em suas vivências cotidianas. A ciência dessa circunscrição levou Street (1988) a propor o conceito de *práticas de letramento*. Para o autor, os *eventos* são episódios observados que surgem das *práticas* e são formados por elas. Essa noção acentua a natureza situada do *letramento*. De acordo com Street (2003, p.8, grifos do autor),

[...] empregamos o conceito de *evento de letramento* de forma isolada, e ele permanece descritivo e – do ponto de vista antropológico, nada nos diz sobre a forma em que os significados são construídos. Caso observássemos esse evento de letramento como não-participantes que

não tivéssemos sido treinados em suas convenções e em suas regras, teríamos dificuldade em acompanhar o que pudesse estar ocorrendo, como a maneira de trabalhar com o texto, e como falar sobre ele. Nitidamente, existem convenções e suposições subjacentes ao evento de letramento, que fazem com que ele funcione.

Com base em tal questionamento e na busca de amplificar o olhar, Street (1988) propõe o conceito de *práticas de letramento*, entendendo que, durante a participação em um *evento de letramento*, agenciamos conceitos e modelos sociais referentes à sua natureza, que lhe garantem funcionalidade e significado. No entendimento de Street (2003, p.8), o conceito de *práticas de letramento* “[...] tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social”. Desse modo, poderíamos entender as práticas como as formas culturais comuns de utilização da linguagem escrita que as pessoas traçam em suas vidas, o que envolve valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais. Em termos de Barton e Hamilton (1998, p.6), “In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy²¹.”

Ancorado em estudos anteriores de Shirley Heath (2001 [1982]) e Brian Street (1984; 1988), Barton (1994), ao discutir o conceito de *letramento*, amplia a reflexão em torno dos componentes do fenômeno, os *eventos* e as *práticas de letramento*. O autor entende os *eventos de letramento* como atividades humanas em que a escrita está presente, enquanto as *práticas* seriam formas culturais de fazer uso da escrita nesses eventos. Segundo ele, alguns *eventos de letramento* compreendem ações da vida diária que envolvem a escrita, como a discussão de uma reportagem de jornal em um grupo de amigos, ou a anotação e a organização das compras do mês. O ato de um adulto contar histórias para uma criança a partir de uma obra literária²², durante a noite, também seria exemplo de um *evento de letramento*, principalmente quando isso acontece de forma recorrente.

Já as *práticas de letramento* corresponderiam às configurações imprimidas pelos diferentes entornos culturais com relação a tais contação de histórias, discussão de reportagens de jornais, produção de listas de compras etc. Parece inequívoco que agrupamentos culturais distintos tendem a lidar de forma heterogênea com os usos

²¹ No sentido mais simples *práticas de letramento* são o que as pessoas fazem com o letramento.

²² Entendemos que a *contação de histórias* constitui um *evento de letramento* desde que haja remissões ao material escrito; do contrário, poderíamos estar nos tornando efetivamente suscetíveis a contraposições que evocam, por exemplo, as narrativas nas comunidades ágrafas e que, a partir disso, distorcem o conceito de *evento de letramento*, dando margem, assim, a críticas como a de Geraldi [s.d.] de que *tudo* vira *evento de letramento* e que o conceito está gaseificado.

sociais da escrita. *Eventos de letramento* como uma *aula*, uma *cerimônia de formatura* ou um *ritual de casamento*, entre tantos outros, tendem a assumir configurações bastante distintas de uma cultura para outra, situações que evidenciaríamos efetivas distinções entre os *eventos* tomados em si mesmos e as *práticas*, concebidas como construções culturais que sustentam tais *eventos*.

Together events and practices are the two basic units of analysis of the social activity of literacy. Literacy events are the particular activities where literacy has a role; they may be regular repeated activities. Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event²³. (BARTON, 1994, p. 37)

As *práticas de letramento* parecem, pois, estar ancoradas no contexto sócio-histórico e cultural de que cada indivíduo faz parte. De acordo com Kleiman (1995), os estudos sobre *letramento* já não mais pressupõem efeitos universais, mas efeitos correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usam a escrita. A cultura e o meio social em que o sujeito está inserido são, pois, significativos nas diferentes *práticas de letramento*.

O letramento está contido nos mais variados domínios da atividade humana, como a casa, a escola, o local de trabalho, as lojas, as Igrejas. Com diferentes propósitos, as interações que se estabelecem por meio da escrita nesses locais possuem múltiplas regularidades que se dão por nossa efetiva participação em *eventos de letramento* de natureza plural. Barton e Hamilton (2000, p.17) partem do entendimento de que as inúmeras *práticas de letramento* são formadas e situadas em *eventos de letramento*, constituindo-se a partir de uma rede de elementos, que demonstram a complexidade do letramento em uso, assim como nos aponta Hamilton (2000a).

Na perspectiva da autora, os eventos funcionam nos diferentes contextos a partir de significados remetidos a eles, produzidos e inferíveis a partir de distintas *práticas de letramento*. Segundo Hamilton (2000a) mesmo que os eventos constituam atividades concretas com a escrita e a leitura no dia a dia, eles trazem consigo unidades invisíveis, que podem ser traduzidas em sentimentos e valorações circunscritos em diferentes práticas sociais. A seguir, apresentamos o quadro extraído de Hamilton (2000a) em que

²³ Eventos e práticas são duas unidades básicas de análise da atividade social de letramento. Os eventos de letramento são atividades específicas, onde o letramento tem um papel, eles podem ser atividades regulares repetidas. As práticas de letramento são formas de cultura comum de utilização do letramento, que as pessoas traçam no evento de letramento.

a pesquisadora sintetiza sua compreensão acerca dos elementos que constituem *eventos e práticas de letramento*.

<i>Elements visible within literacy events (These way be captured in photographs)</i>	<i>Non-visible constituents of literacy practices (These way only be inferred from photographs)</i>
Participants: the people who can be seen to be interacting with the written texts.	The hidden participants – other people, or groups of people involved in the social relationships or producing, interpreting, circulating and otherwise regulating written texts.
Settings: the immediate physical circumstances in which the interaction takes place.	The domain of practice within which the events takes place and takes its sense and social purpose.
Artefacts: the material tools and accessories that are involved in the interaction (including the texts).	All the other resources brought to the literacy practice including non-material values, understandings, ways of thinking, feeling, skills and knowledge.
Activities: the actions performed by participants in the literacy event ²⁴ .	Structured routines and pathways that facilitate or regulate actions; rules of appropriacy and eligibility – who does/doesn't, can/can't engage in particular activities ²⁵

Quadro 1: Elementos constitutivos das *práticas e dos eventos de letramento*.²⁶

Fonte: Hamilton (2000a, p. 17).

Compreender a amplitude desses elementos implica olharmos não somente as unidades observáveis dos *eventos de letramento*, quem utiliza a escrita e em que locais e circunstâncias o faz, mas também os elementos invisíveis, que englobam sentimentos, ideologias, relações de poder, propósitos e conhecimentos diversos (OLIVEIRA, 2008, p. 103), nem sempre inferíveis a partir de dados documentais, como apontado por Barton, Hamilton e Ivanic (2000). As interações, nesse sentido, estão em constante transformação e nos permitem inferir determinadas práticas quando estamos habituados

²⁴ *Elementos visíveis nos eventos de letramento*: Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos; Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá; Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos); Atividades: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento.

²⁵ *Constituintes não-visíveis das práticas de letramento*: Participantes ocultos: outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de textos escritos; Ambientes: o domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais; Artefatos: todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos; Atividades: rotinas estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações, regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

²⁶ O quadro encontra-se traduzido em Oliveira (2008, p. 103).

com as particularidades de determinado contexto, que deve ser sempre considerado quando envolvendo seres sociais de um tempo e espaço específicos.

Visto que muitas nominalizações têm surgido nos últimos anos para se referirem ao *letramento*, Street (2000) reitera a importância de utilizarmos com maior cuidado a expressão *práticas de letramento*, uma vez que “[...] can help move forward both research and practice and that this phrase has most salience in attempting to analyse not just describe what is happening in social contexts around the meanings and uses of literacy²⁷.” (STREET, 2000, p. 17). Segundo o autor, os diferentes *eventos de letramento* estão marcados por experiências e significações distintas do mundo social; em alguns, podemos observar particularidades ligadas a academia e instituições de prestígio; em outros, vemos indivíduos consultando horários de ônibus, lendo revistas na sala de espera de clínicas, o que tem repercussões bem diferentes na vida das pessoas que se valem da escrita dependendo das especificidades e das finalidades que esses usos trazem consigo. Por consequência, há questões etnográficas envolvidas nessas situações; “[...] we have to start talking to people, listening to them and linking their immediate experience of reading and writing out to other things that they do as well²⁸”.

No entendimento de Hamilton (2000a), a relação entre *práticas* e *eventos* poderia ser representada em termos da metáfora do *iceberg*. Segundo a autora, as *práticas* seriam a base do *iceberg*, enquanto os *eventos* seriam o topo; esses últimos, fotografáveis, enquanto as *práticas* provêm da análise dos *eventos*, estando nelas a base sobre as quais os diversos *eventos* se organizam. Essas bases são moldadas por traços culturais, históricos e sociais advindos das diferentes esferas, dando margem para a compreensão do conceito de *letramentos*, no plural, levando em conta a natureza social envolvida na relação entre os usuários da escrita e as ideologias que se constituíram ao longo de suas vidas.

²⁷ [...] pode ajudar a avançar na pesquisa e prática e que esta frase tem mais importância na tentativa de analisar e não somente descrever o que está acontecendo no contexto social ao redor do significado e uso do letramento.

²⁸ [...] temos que começar a falar com as pessoas, ouvi-las e ligar a sua imediata experiência de leitura e escrita com outras coisas que elas também fazem.

2.3.2 A configuração de *práticas de letramento*: implicações dos *letramentos dominantes e vernaculares*

A compreensão de que os indivíduos são seres situados num tempo e num espaço específicos e, portanto, estão situados em uma história e em uma cultura específicas, legitima a concepção de *letramento* como *prática social*, implicando interface entre campos distintos do conhecimento como a antropologia e a sociologia e nos levando a entender que os distintos usos da escrita devem ser estudados à luz da configuração social, histórica e cultural em que vivem os homens.

Tinoco (2008) aponta para o fato de que, numa mesma comunidade, podem coexistir distintos modos de ler e escrever. Sob essa perspectiva, a escrita é parte das diferentes configurações sociais, repercutindo no modo como os indivíduos concebem os *eventos de letramento* predominantes em sua cultura. A noção das *práticas de letramento* faculta-nos conceituar a ligação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas socioculturais em que estão embutidas. Enquanto a leitura e a escrita são usadas com um fim – nas acepções imanentes dos termos, das quais nos distinguimos aqui –, o *letramento* serve como um meio para outro fim (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Qualquer estudo das *práticas de letramento* deve, portanto, situar as atividades de leitura e escrita nos diferentes contextos, atentando para as motivações de uso da modalidade escrita, a exemplo do que se processa em diferentes momentos do cotidiano, desde *eventos* mais próximos à erudição como a leitura de um ensaio científico, até *eventos* prosaicos que tendem a acontecer no ambiente doméstico, como a leitura de uma receita culinária.

In the cooking example, for instance, the aim is to bake a lemon pie, and the reading of a recipe is incidental to this aim. The recipe is incorporated into a broader set of domestic social practices associated with providing food and caring for children, and it reflects broader social relationships and gendered divisions of labour²⁹. (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000, p.12)

De acordo com Barton e Hamilton (1998), as *práticas de letramento* são construídas culturalmente e, como todo fenômeno cultural, têm suas raízes no passado.

²⁹ No exemplo de culinária, o objetivo é assar uma torta de limão, e a leitura de uma receita é o caminho para esse objetivo. A receita é incorporada ao amplo conjunto de práticas sociais domésticas associadas com a alimentação e o cuidado com as crianças e reflete as relações sociais e as divisões de trabalho.

Para entender o *letramento* contemporâneo, de acordo com os autores, é necessário documentar as formas em que os usos da escrita estão situados historicamente: as *práticas de letramento* são instáveis, dinâmicas e mudam de acordo com a vida e a sociedade de que fazem parte. Precisamos de uma abordagem histórica para a compreensão da ideologia, da cultura e das tradições nas quais as *práticas* estão baseadas.

Essa discussão faz com que Barton e Hamilton (2000) sugiram que alguns letramentos que existem na vida diária das pessoas são menos visíveis que outros. Importa, nessa discussão, registrar que as *práticas de letramento* são padronizadas por instituições sociais e por relações de poder, o que, no entendimento dos autores, fez com que alguns letramentos se tornassem *dominantes*, enquanto outros não fossem tão influentes, os chamados *letramentos vernaculares*, aos quais já fizemos uma breve alusão nas primeiras seções deste estudo.

Existem configurações específicas de *práticas de letramento* e existem formas regulares em que as pessoas atuam em *eventos de letramento* em contextos específicos (BARTON; HAMILTON, 1998). Socialmente, as instituições de prestígio, a exemplo das escolas, tendem a instituir *práticas de letramento* dominantes. Essas práticas, de acordo com Barton e Hamilton (1998), podem ser vistas como parte das formações discursivas, das configurações institucionalizadas de poder e do conhecimento, os quais estão incorporados em relações sociais.

Various institutions support and structure activities in particular domains of life. These include family, religion and education, which are all social institutions. Some of these institutions are more formally structured than others, with explicit rules for procedures, documentation and legal penalties for infringement, whilst others are regulated by the pressure of social conventions and attitudes³⁰. (BARTON; HAMILTON, 1998, p.10)

Barton e Hamilton (2000) também chamam a atenção para as influências de práticas advindas de instituições múltiplas quando se trata do letramento do lar. Os autores alertam que embora essas práticas originadas de diferentes domínios influenciem práticas no ambiente familiar e sejam por elas influenciadas, temos de

³⁰ Várias instituições apóiam e estruturam as atividades em domínios específicos da vida. Essas [instituições] incluem família, religião e educação, pois todas são instituições sociais. Algumas dessas instituições são estruturadas mais formalmente que outras, com regras explícitas para procedimentos, documentação e penalidades legais para as infrações, enquanto outras são reguladas pela pressão de atitudes e convenções sociais.

entendê-las a partir das regularidades e dos propósitos envolvidos em cada uma das instituições, sempre em situações sociais de uso. A esse respeito, Barton e Hamilton (2000. p.11) compreendem que

Home and community, for instance, are often treated as being the same domain; nevertheless they are distinct in many ways, including the dimension of public and private behaviour. An important part of the local literacies study was to clarify the domain being studied and to tease apart notions of home, household, neighbourhood and community. Another aspect is the extent to which this domain is a distinct one with its own practices, and the extent to which the practices that exist in the home originate there, or home practices are exported to other domains. In particular, the private home context appears to be infiltrated by practices from many different public domains³¹.

Entendemos que os estudos sobre o letramento como um conjunto de práticas sociais nos fazem enxergar mais cuidadosamente o processo de constituição de identidades e de *práticas de letramento* nas particularidades da cultura. As pessoas podem realizar muitas atividades no seu dia a dia que requeiram comportamentos distintos e exigências específicas. Barton (1994) refere-se à situação social e suas regularidades como influentes sob o modo de agir dos indivíduos, ressaltando que, na maioria das vezes, sabemos organizar nossas ações, dependendo de nosso papel social na vida cotidiana, se somos pais, professores, pacientes ou consumidores.

Nevertheless, roles are not fixed and unchanging things which people slot into. Rather, they are negotiated, accepted and sometimes challenged. In any situation people can have more than one role and there can be conflict between the demands of different roles. Given that many everyday activities can be literacy events, these ideas of roles and identity are a good place to start an examination of social variation in literacy and constraints on literacy³². (BARTON, 1994, p. 40)

³¹ O lar e a comunidade são com frequência tratados como sendo o mesmo domínio, contudo eles são distintos de várias maneiras, incluindo a dimensão do comportamento público e privado. Uma parte importante do estudo do letramento local foi para esclarecer o domínio a ser estudado e particionar a visão de lar, vizinhança e comunidade. Outro aspecto é a extensão que este domínio é diferenciado em sua própria prática e a extensão que a prática é originada do lar ou as práticas do lar são exportadas para outros domínios. Em particular, o contexto privado de lar parece ser infiltrado por práticas de vários e diferentes domínios públicos.

³² No entanto, os papéis não são nichos fixos e imutáveis nas quais as pessoas se encaixam. Ao contrário, eles são negociados, aceitos e às vezes desafiados. Em qualquer situação as pessoas podem ter mais de um papel e pode haver conflito entre as demandas de papéis diferentes. Considerando que muitas atividades diárias podem ser eventos de letramento, essas ideias de papéis e identidade são um bom lugar para iniciar um exame da variação social e contrastes no letramento.

Cientes da multiplicidade dos *eventos de letramento*, reconhecemos que o *letramento* não é o mesmo em todos os contextos, o que nos permite olhar para os *letramentos* como configurações coerentes de *práticas de letramento*, tal qual propõem Barton e Hamilton (1998); com frequência esses conjuntos são identificáveis e nomeados, como no *letramento acadêmico*, no lar, ou no local de trabalho, e associados com aspectos específicos da cultura. Escrevem os autores (1998, p.9):

The home is often identified as a primary domain in people's literacy lives, for example by James Gee (1990), and central to people's developing sense of social identity. Work is another identifiable domain, where relationships and resources are often structured quite differently from in the home. We might expect the practices associated with cooking, for example, to be quite different in the home and in the work-place – supported, learned and carried out in different ways. The division of labors is different in institutional kitchens, the scale of the operations, the clothing people wear when cooking, the health and safety precautions they are required to take, and so on. Such practices contribute to the idea that people participate in distinct discourse communities, in different domains of life. These communities are groups of people held together by their characteristic ways of talking, acting, valuing, interpreting and using written language.³³

Assim, se tomarmos as *práticas de letramento* como diversificadas, tendo presente a situação, os participantes e o local em que ocorrem, estaremos em consonância com o que Barton e Hamilton (2000) chamam de *letramentos situados*, e que têm sido alvo de críticas de alguns estudiosos, a exemplo de Brandt e Clinton (2002), possivelmente em função da pecha do determinismo e do relativismo que recaem sobre nós ao adentrarmos nas particularidades dos horizontes locais. Como resposta à crítica das autoras, Street (2003,) sugere a hibridização entre os universos *local* e o *global* – a que já fizemos alusão nesta dissertação –, argumentando que o conjunto de conhecimentos de teor *global* não chega intacto aos contextos locais e que

³³ O lar é com frequência, identificado como domínio primário na vida de letramento das pessoas, a exemplo do que postula James Gee (1990), e central para o desenvolvimento do sentido da identidade social das pessoas. O trabalho é outro domínio de identificação, lugar em que as relações e os recursos são estruturados de modo bem diferentes do que os da casa. Podemos esperar que as práticas associadas com cozinhar, por exemplo, sejam muito diferentes em casa e no local de trabalho – aprendidas e realizadas de formas diferentes. A divisão de trabalho é diferente em cozinhas industriais, a escala de operações, a roupa das pessoas quando estão cozinhando, a saúde e as normas de segurança que precisam ter, etc. Tais práticas contribuem para a ideia de que as pessoas participam em comunidades discursivas distintas, em diferentes domínios da vida. Essas comunidades são grupos de pessoas que partilham características próprias na formas de falar, agir, avaliar, interpretar e usar a linguagem escrita.

“[...] a combinação de local/central que um programa de transformação baseado na abordagem etnográfica poderia desenvolver é bastante diferente da visão romântica do paraíso ‘folclórico’ a ser deixado puro e impoluto através da interferência urbana ou moderna, como argumentaria a crítica ao ‘romanticismo’”. O autor argumenta que

[...] o modelo ideológico reconhece que as decisões políticas e em educação precisam estar baseadas em julgamentos prévios sobre *que* letramento deve ser distribuído, e por quê. Assim sendo, a pesquisa de caráter etnográfico não sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estejam, com base no argumento relativista de que um tipo de letramento é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devem “receber” o tipo de letramento formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitado. “Fornecer” esse tipo de letramento formalizado não levará à atribuição de poder, não facilitará novos empregos, e não gerará mobilidade social. (STREET, 2003, p. 10)

Desse modo, vale referenciar novamente Barton e Hamilton (1998), para quem o *letramento* constitui-se em cada contexto, tendo como ponto de partida a interação entre as pessoas e os ambientes em que vivem. É o que Barton (1994) propõe na metáfora *da ecologia*, concepção em que os distintos usos da leitura e da escrita nos diferentes espaços sociais seriam justificados à luz do modo como se configuram e se naturalizam nesses mesmos espaços. Assim, segundo Barton e Hamilton (1998), as práticas de leitura e escrita seriam mais bem compreendidas nas relações entre as pessoas, dentro de grupos e comunidades, ao invés de constituírem um conjunto de propriedades existentes nos indivíduos. Os autores entendem que é importante examinar o modo como as pessoas usam o *letramento* a partir de seus grupos culturais. Trata-se de examinar os recursos dos próprios grupos nas relações sociais que estabelecem entre si mais do que nas propriedades de seus desempenhos individualizados. De acordo com os autores,

A person’s practices can be located also in their own history of literacy. [...] There are several dimensions to this: people use literacy to make changes in their lives; literacy changes people and people find themselves in the contemporary world of changing literacy practices.³⁴ (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 12)

³⁴ As práticas de uma pessoa podem estar localizadas também em sua própria história de letramento. [...] Existem várias dimensões para isso: as pessoas usam o letramento para fazer mudanças em suas vidas, o letramento modifica as pessoas, e as pessoas encontram-se em um mundo contemporâneo de mudanças das práticas de letramento.

Tendo em vista que os significados do letramento se diversificam nos mais variados ambientes e se naturalizam de modo a atender necessidades específicas advindas da interação social – algumas dessas necessidades são rotineiras, outras são geradas de modo a conferir mobilidade social –, então, os usos da escrita são situados historicamente, condição que nos permite entendê-los sob uma dimensão plural: *letramentos*, desde que, em nossa compreensão, o signo verbal escrito esteja presente e exerça algum tipo de papel³⁵.

Essa conotação pluralizada que atribuímos ao fenômeno do *letramento*, tem suscitado, a nosso ver, algumas derivações equivocadas, como *letramento eletrônico*, *letramento matemático*, apenas para citar alguns. Entendemos que, ao tratarmos sobre o tema, a escrita precisa estar presente, mesmo que na condição de objeto de escuta, a exemplo de um pai a contar histórias para seu filho dormir, e que o estudo realizado por Heath (2001 [1982]) evidencia perfeitamente, o que não parece ser o caso de muitas dessas nominalizações contemporâneas que surgiram referindo-se ao *letramento*. Vale, aqui, mencionar Street (2010, p.45):

Minha preocupação é que se proliferem tipos demais de práticas de letramento. Em alguns casos, elas estão vinculadas à tecnologia em lugar das práticas sociais. Letramento de computação, letramento tecnológico são exemplos de terminologias usadas para descrever determinadas máquinas: televisão, computadores, celulares. O perigo é ir longe demais nessa direção tecnológica e começar a esquecer o componente social, como se a tecnologia isoladamente fosse o fator a determinar a natureza do letramento: letramento de internet, letramento de computação. [...] Letramento digital está no meio deste debate neste momento.

Enfim, salvaguardado o zelo com a demasiada adjetivação do fenômeno, vale reconhecer as distinções e não a padronização das *práticas de letramento*, considerando que sujeitos inseridos em entornos grafocêntricos distintos lidam com a modalidade escrita diferentemente no seu dia a dia. Os textos-enunciado podem ter papéis múltiplos numa atividade, e o letramento pode atuar de diferentes modos para públicos heterogêneos. Quando falamos sobre as *práticas*, essa não é apenas a escolha superficial de uma palavra, mas as possibilidades, segundo Barton e Hamilton (1998), que essa perspectiva oferece para a nova compreensão teórica sobre *letramento*.

³⁵ Mais uma vez, nosso zelo na compreensão de que fenômeno do *letramento* implica o uso explícito ou implícito da modalidade escrita – mesmo que haja prevalência de outras semioses –, sem o que concordamos com Geraldi [s.d.] na suscetibilidade à gaseificação do conceito.

3 IMPLICAÇÕES DA INTERSUBJETIVIDADE³⁶ NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOS SUJEITOS COMO LEITORES

[...] o mais íntimo, o mais particular ou singular dos traços da personalidade ou do comportamento de uma pessoa só pode ser entendido se reconstruirmos o “tecido de imbricações sociais com os outros”. Ora, os seres sociais não se encontram diante das “estruturas sociais” ou das “estruturas lingüísticas”, mas se constituem enquanto tais através das formas que suas relações sociais adquirem. (Bernard Lahire)

O uso da escrita constitui uma poderosa ferramenta de interação social, com a função, entre tantas outras, de registrar os acontecimentos do dia a dia, os compromissos, as anotações dos mais variados tipos, de argumentar, de poetizar, de protestar etc. Com o passar do tempo, os homens, valendo-se dessa ferramenta, tendem a acumular conhecimentos transformando o saber historicamente construído (FISCHER, 2006), e tendo suas *práticas de letramento* (STREET, 1988; BARTON, 1994) modificadas também em razão dessas mesmas transformações.

Entendemos que os sujeitos têm sua identidade (re)construída (LAHIRE, 2004) paulatinamente no bojo das relações sociais que vivenciam cotidianamente, o que nos parece extensivo a sua identidade como *leitores*, já que as diferentes leituras que fazem do mundo e da palavra implicam distintas vivências e conhecimentos, fazendo com que ressignifiquem cotidianamente as implicações do ato de ler.

Partilhamos, nesta dissertação, do entendimento de que, como seres datados na historicidade e socialmente constituídos, por conseguinte, nunca pré-determinados, podemos (inter)agir com/sobre o mundo de diferentes modos, dada nossa condição agentiva e responsiva. Esse pensamento nos remete a discussões sobre nossa constituição como *leitores*, sobre o que lemos, sobre as valorações que atribuímos aos diferentes *eventos de leitura* dos quais participamos, com base em quem somos e como nos vimos no processo dinâmico da vida humana.

³⁶ Tomamos *intersubjetividade*, aqui, na perspectiva vigotskiana de *relações interpsicológicas*.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DE NOSSA IDENTIDADE COMO LEITORES: UM OLHAR QUE SE MOVE DA MACROSSOCIOLOGIA PARA MICROSSOCIOLOGIA

O conjunto de práticas sociais ao qual temos acesso ao longo da vida vai se amplificando também em decorrência dos usos que fazemos da leitura e da escrita. Desde que nascemos, somos expostos a diferentes *eventos de letramento*, os quais tendem a ter origem na/com a esfera familiar, independentemente do maior ou menor reconhecimento que esses usos possam vir a ter na sociedade contemporânea. Movidos a adentrar nesse universo de nascimento e consolidação de *práticas específicas de letramento*, entendemos ser de grande relevância olhar para a o modo como a leitura é concebida no seio familiar, para as representações que se fazem presentes nessa relação e no leque de significados que aí se produzem.

Se empreendêssemos essa discussão do ponto de vista macrossociológico, seríamos tentados a explicar a construção da identidade dos sujeitos como leitores à luz de concepções como as de Bourdieu (1983), para quem, em tese, a família faculta aos sujeitos as primeiras representações de mundo, incidindo sobre o plano da consciência e da identidade individuais, sendo a base estruturadora de suas [do sujeito] ações e representações, o que Bourdieu (1983) define como sendo *habitus*. Para o autor, o *habitus* compreenderia a ponte entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, envolvendo um sujeito situado que age nas mais variadas situações, não como um indivíduo antissocial, mas como um membro pertencente a um grupo específico.

O argumento de Bordieu é o de que a estruturação das práticas sociais não é um processo que se faça mecanicamente, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social. Não seria, por outro lado, um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos individuais. As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 25)

Ainda sob esse olhar, macrossociológico na origem, Bourdieu e Passeron (1970) entendem que os indivíduos contariam em dado momento, com uma variedade específica de recursos, advindos de sua família ou acumulados ao longo de sua história. Fazemos alusão, aqui, à proposição de Bourdieu sobre o acúmulo de capitais, ligados à

ideia de que quanto maior o investimento em determinado *mercado*, maiores são as chances de retorno. Em se tratando, sobretudo, das famílias com expressivo capital cultural escolarizado, haveria uma tendência em priorizar o investimento escolar, cultivando uma concepção de interdependência entre a posição social que o indivíduo pretende atingir no futuro com o seu sucesso na escola. Segundo Nogueira e Nogueira (2009, p. 45):

Os indivíduos não precisariam, portanto, a cada momento, fazer um cálculo para decidirem as melhores estratégias a serem utilizadas para manter ou elevar sua posição social. Eles herdariam de sua socialização familiar um *habitus*, um “senso de jogo”, um conhecimento prático sobre como lidar com os constrangimentos e oportunidades associados à sua posição social.

Distinguimo-nos desse olhar embrionariamente macrossociológico para compartilhar com Lahire (2008 [1995]) a compreensão de que esse tipo de argumentação tende a se sustentar em uma sociologia massiva, dado que um olhar de natureza etnográfica muitas vezes coloca em xeque esse determinismo, trazendo à luz casos em que – tal qual anuncia o autor – o *improvável* acontece. Trata-se, sob essa perspectiva, de assumir uma posição marcadamente ancorada na microsociologia, escrutínio que nos permite discutir a socialização do que entendemos passível de ser nomeado *capital axiológico*, nesse caso específico de valoração de *práticas de letramento* globais que não são parte de todos os contextos locais, mas cuja apropriação tende a ser incentivada na ambientação familiar.

Lahire (2008 [1995]) expande as discussões sobre a realidade coletiva e individual vivenciada nos diferentes entornos, questionando o modo como Bourdieu (1983) tomou o conceito de *habitus* e as implicações macrossociológicas do pensamento desse autor. O foco de discordância de Lahire está na compreensão de que a realidade individual não pode ser entendida como mero produto da posição ocupada pelo sujeito no espaço social. O que parece incidir substantivamente sobre essa relação são os significados sociais atribuídos ao saber e às experiências particulares vivenciadas na microcultura.

[...] os próprios pais são ligados por múltiplos elos invisíveis a seus próprios pais, seus irmãos e irmãs, seus colegas de trabalho, seus amigos, vizinhos... Esses elos são presentes e também passados: esses adultos constituíram-se através das relações de interdependência que

só compreendemos através de seus produtos cristalizados, na forma de disposições específicas de se comportar, sentir, agir, pensar. Da mesma forma, as crianças estão relacionadas com outros seres sociais que nem sempre pertencem à constelação familiar. (LAHIRE, 2008 [1995], p. 40)

Embora reconheçamos a importância do papel do pertencimento socioeconômico e da configuração familiar na constituição do capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1970) do qual o indivíduo se apropria, entendemos que outras disposições são adquiridas e atualizadas por outras influências, visto que o sujeito está exposto a uma realidade também descompactada do eixo familiar, ou seja, interage com outros seres sociais.

Dado que lidamos com seres sociais e não com coisas, é somente por metáfora que podemos estabelecer um elo entre capitais (econômicos, culturais...) ou recursos de qualquer outra natureza e os desempenhos ou situações escolares. Não se trata de capitais que circulam, mas de seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem “transmitir ou não”, as suas propriedades sociais. (LAHIRE, 2008 [1995], p. 32)

Assim como discute Lahire (2008 [1995]), entendemos não ser possível olhar para a experiência de vida de um sujeito particular, a partir de sua inserção em uma dada estrutura social ou a seu pertencimento a uma única coletividade. O conjunto de redes sociais³⁷ que nos constituem é bastante amplo, nos permitindo ocupar distintas posições sociais ao longo de nossa vida. Nogueira e Nogueira (2009, p. 93) refletem sobre a crítica de Lahire no que se refere ao conceito de *habitus* de Bordieu:

[...] o *habitus* coletivo seria uma abstração que reúne determinadas disposições comuns a indivíduos situados em determinada posição social. Mas cada indivíduo concreto estaria situado, simultaneamente,

³⁷ Lançamos mão, neste capítulo, ainda que pontualmente, do conceito de *redes de pertencimento* (TAVARES, 2008), derivado do conceito de *redes sociais* (CHADI, 2000); o fazemos, no entanto, com zelo, não assumindo esse conceito como base analítica efetiva porque entendemos que se trata de um conceito em boa medida comprometido com uma visão sociológica sistêmica, de ancoragem estruturalista, tal qual escreve Morales (2009, p. 215): “A partir del marco teórico epistemológico de la teoría general de los sistemas y dentro de este em una concepción estructuralista, Chadi [...] destaca la importancia de las redes sociales em el desarrollo de los seres humanos [...]”. Fomos, também, tentados a nos valermos do conceito de *comunidades de prática* (WENGER, 1998), mas, como convida Gee (2010), debruçamo-nos sobre o possível entrelaçamento desse conceito com implicações do neocapitalismo. Assim, ainda que mencionemos pontualmente o conceito de *redes de pertencimento*, optamos por centrar nossas reflexões teóricas no pensamento de Bernard Lahire, na busca de fugir a essas possíveis implicações epistemológicas com as quais não queremos nos comprometer em nenhuma medida.

em cada momento e ao longo de sua história, num conjunto diversificado de posições sociais. O *habitus*, ou o quadro das disposições que orientam um indivíduo não poderia, assim, ser derivado da sua participação em apenas uma esfera da vida social.

É interessante assinalarmos que embora Bordieu (1983) tenha admitido a diferença entre *habitus* individual e coletivo, ele não deixou suficientemente claro, ao longo de sua obra, as implicações teóricas e metodológicas advindas dessa distinção, tal qual Lahire (2008 [1995]) o fez, atentando que esse *habitus* coletivo sendo produto de várias experiências de socialização, muitas vezes contraditórias, está também marcado por uma heterogeneidade interna bastante significativa. As considerações de Lahire apontam para a necessidade de se estudar a dinâmica interna de cada família, bem como as relações afetivas e de interdependência entre os indivíduos, a fim de compreendermos como se dá ou não a sociabilidade dos capitais disponíveis na esfera familiar entre pais e filhos, avós e netos, tios e sobrinhos, e os demais agentes sociais aí presentes.

Cada ser social particular não apenas se forma enquanto tal nas múltiplas relações de interdependência que estabelece com o mundo e com o outro desde o seu nascimento, como também nas relações que mantém com outros homens, “passam pelas coisas”, isto é, pelos produtos objetivados das formas de relações sociais passadas ou presentes (máquinas, ferramentas, arquiteturas, obras...). A intersubjetividade [...] não é, portanto, sinônimo de interação entre autores nus e despojados. (LAHIRE, 2008 [1995], p. 350)

Para o autor, o *habitus* coletivo reúne determinadas disposições partilhadas por indivíduos inseridos em dada esfera social, no entanto a concretude das situações vivenciadas fortalece a constituição de um sujeito (re)construído ao longo de sua história e das múltiplas posições sociais que ocupa. Cabe-nos reconhecer a heterogeneidade das relações familiares e sociais em seu espectro mais amplo. Vivemos a todo momento experiências variadas, em que agentes sociais de uma mesma família desenvolvem papéis sociais muito distintos entre si. É comum, como nos mostra Lahire (2008 [1995]) em sua pesquisa, exemplos e contra-exemplos se chocarem. Uma mãe analfabeta e um irmão na Universidade, um marido sem qualificação na profissão casado com uma mulher de instrução superior, irmãos e irmãs em “sucesso” escolar e outros em “fracasso”, além de outros exemplos visíveis em nossa realidade, em que princípios de socialização contraditórios se encontram.

Com o conjunto de membros de sua família, elas são, frequentemente, colocadas diante de um amplo leque de sistemas de preferências e de comportamentos possíveis. E temos muito mais possibilidades de encontrar elementos contraditórios quando estivermos em presença de famílias numerosas em que várias gerações de filhos vivem sob o mesmo teto ou que comportam, por múltiplas razões, tios, tias, primos ou primas, e avós. (LAHIRE, 2008 [1995], p. 347)

As colocações de Lahire (2008 [1995]) suscitam ressignificações na perspectiva de Bordieu, pensando nos processos de socialização da cultura no plano microssociológico. Para o autor, se faz necessário estudar as dinâmicas internas de cada família, as relações de interdependência afetiva e social entre os seus membros, para que possamos vir a compreender o modo como os diferentes capitais e o *habitus* incorporados pelos pais chegam a ser socializados com os filhos. No que se refere ao *capital cultural* adquirido pela família ao longo de sua história, Lahire (2008 [1995]) atribui sua socialização ao tempo e ao contato afetivo prolongado não somente com os pais, mas com os outros membros da família. Esse tipo de contato, no entanto, tende a variar de acordo com a realidade familiar, a repercutir sobre os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas e a si mesmos.

Analisar sociologicamente a experiência individual implica considerar o efeito sincrônico e diacrônico de múltiplas influências sociais, em parte contraditórias e mesmo antagônicas, agindo sobre o mesmo indivíduo. Implica, ainda, considerar o modo como os indivíduos articulam internamente essas diferentes influências e as utilizam em suas ações práticas. (NOGUEIRA; NOGUEIRA 2009, p. 92)

Em se tratando da tônica dessa discussão, compartilhamos com Geraldi (2010) a valorização das condições histórico-sociais na constituição humana, as quais facultariam aos sujeitos protagonismo, de modo que, para as finalidades de nosso estudo, se percebam agentes em seus projetos de dizer, nos diferentes *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994) em que precisam se engajar nos processos interacionais de que participam. No embate entre a compreensão macrosociológica de Bourdieu (BOURDIEU; PASSERON, 1970) e a compreensão microssociológica de Lahire (2008 [1995]), recorreremos a Geraldi (2010, p. 30, grifos nossos) para registrar nossa compreensão acerca da natureza das relações aqui tematizadas:

Reiteremos do senso comum uma ideia: a de que nos fazemos o que somos na vida, ou numa versão um pouco mais forte, a de que nos fazem ser o que somos na vida (não nascemos prontos e acabados). Obviamente isto não significa aceitar que nascemos como “tabula rasa”, pois isso seria negar que ao nascermos existia vida (e, portanto, história) e não nascemos vazios (nem biologicamente). **É a ideia de que há um processo de constituição ao longo da vida que importa valorizar. Se as condições históricas nos fazem ser o que somos, nesta hipótese seríamos instituídos; se premidos pelas condições históricas, mas não por elas determinados, nesta hipótese seríamos constituídos.**

A questão da formação identitária mostra-se bastante complexa nesse contexto e, em nossa compreensão, tem relações com a consolidação de *práticas de leitura* que constituem o repertório dos sujeitos social e historicamente situados. Na condição de inconclusos, vivemos um processo de auto-reconhecimento constante, o que entendemos extensivo à nossa identidade como *leitores*. Nas diferentes situações de leitura presentes em nosso meio, nos vemos a ter que nos despir de determinados papéis sociais para incorporar outros, o que tende a explicar a relevância do olhar para as *variações interindividuais* (LAHIRE, 2004) que nos constituem paulatinamente e como essas mesmas variações tendem a repercutir diferentemente no processo *intraindividual*, dados os diferentes contextos nos quais temos de interagir uns com os outros.

Particularizar a microssociologia e analisar como o universo social é incorporado pelos indivíduos na intersubjetividade talvez nos permita compreender que a “interrogação” pode incidir tanto sobre realidades privilegiadas sob o ponto de vista socioeconômico quanto sobre esferas marginalizadas sob esse mesmo ponto de vista, segundo Lahire (2004), principalmente na concepção que temos sobre o funcionamento das *práticas de leitura* nos diferentes grupos sociais, o que não pode ser tomado por explicações do senso comum, demandando análise das relações cultivadas por nós com as diferentes experiências passadas.

Nossa atenção se volta para o modo como as relações intersubjetivas que vivenciamos no mundo social interferem em nossa relação com as diferentes leituras e, ao mesmo tempo, nos possibilitam ampliar essa mesma relação. Maciel e Lucio (2010) discutem essas questões em estudo que particulariza o contato de cinco adultos com a leitura e com a escrita antes e após o processo de alfabetização. A pesquisa revela a importância de os adultos, participantes do estudo, conviverem com outros familiares, esposa e filhos, para se apropriarem de outros usos sociais da escrita e da leitura que até

então não dominavam. Esse processo, segundo as autoras, propicia uma externalidade positiva sobre as *práticas de letramento* desses sujeitos, uma vez que amplia sua mobilidade e lhes faculta participação efetiva em *eventos de letramento* diversificados.

Para além dessa relação de dependência com o familiar, percebe-se que a presença de um membro alfabetizado em casa, de alguma maneira, favoreceu os participantes, no que se refere à aquisição de conhecimento e de informações. A esposa que lê e escreve e os filhos e netos que têm acesso à escola exercem uma externalidade positiva no ambiente doméstico e contribuem para que os participantes, hoje alfabetizados, se envolvam em eventos e práticas de letramento, mesmo que tenham uma relação de menor intimidade com a escrita, comparativamente aos seus parentes. (MACIEL; LUCIO, 2010, p. 479)

A intermediação dos familiares trouxe grande contribuição para que os adultos que participaram da pesquisa acessassem a linguagem escrita e, da mesma maneira, reacendeu um desejo nesses mesmos participantes em lidar com a escrita de maneira autônoma, sem a intervenção direta do outro. De acordo com Maciel e Lucio (2010), a trajetória desses adultos é marcada pela busca da alfabetização. A ida ao MOBREAL³⁸, à escola regular e a sua inserção em projetos de educação de jovens e adultos, revela o interesse desses sujeitos em se alfabetizar, bem como em adquirir novos conhecimentos que lhes conferissem autonomia nos diferentes *eventos de letramento* dos quais pudessem vir a participar. As autoras salientam que os participantes admitem ainda precisar de auxílio em outras atividades que exigem certos domínios da leitura e da escrita, preferindo dizer que tiveram a escrita e a leitura desenvolvida, do que meramente aprendida. Mais do que dominar qualquer *prática de letramento*, na esfera social mais ampla ou na esfera escolar, os adultos participantes da pesquisa conseguem se reconhecer como pessoas alfabetizadas e participantes de práticas que lhe conferem um novo lugar social. Segundo Maciel e Lucio (2010, p. 485),

Desde já podemos dizer que situações tais como ser identificado pela própria assinatura (e não pela marca do dedo polegar direito), poder circular sozinho pela cidade, encontrar um produto na prateleira do

³⁸ Movimento Brasileiro de Alfabetização criado em 1967, pela Lei nº 5.379, a partir de um trabalho interministerial, tendo como proposta inicial acabar com o analfabetismo no Brasil (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Essa campanha de alfabetização contava com um *slogan* para convocação de professores que associava a alfabetização de adultos à filantropia: “Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber.” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Tal movimento perdurou até meados de 1985, sendo extinto ao iniciar a Nova República, pela associação muito estreita do Mobral com o regime militar. (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

supermercado, retirar dinheiro do caixa eletrônico, demarcam um novo lugar ocupado pelos participantes nas relações sociais, uma vez que são práticas de leitura e de escrita consideradas fundamentais pelos grupos para uma inserção mais autônoma na cultura escrita.

Sob essa perspectiva, em se tratando de sua construção identitária como leitores, a inserção familiar dos sujeitos teria implicações efetivas – não determinantes –; a natureza múltipla de suas relações sociais – na singularidade da microssociologia –, em outras *redes de pertencimento* (TAVARES, 2008), seria, em boa medida, responsável pela natureza dinâmica dessa mesma identidade, passível de reconfigurações constantes com base na natureza das relações intersubjetivas entabuladas.

O universo social pode permitir ou não que o sujeito lide de modo natural com as variadas identidades que possui. Quanto mais amplas forem as oportunidades de os sujeitos se engajarem em *práticas de letramento* (STREET, 1988; BARTON, 1994) de diferentes esferas, maiores serão suas chances de incorporar um determinado papel social e suspender outros. A consolidação de determinadas crenças, como a de valorizar a trajetória escolar dos filhos, as leituras que fazem do mundo que os cerca, suas escolhas pessoais, permanecem muito dependentes dos contextos nos quais encontram ou não as condições para sua ativação.

A vida de um indivíduo em uma sociedade, não só fortemente marcada pela divisão do trabalho, mas pela multiplicidade dos espaços ou dos princípios de socialização concorrentes, faz com que cada indivíduo singular raramente se proteja do contato mais ou menos duradouro com pessoas, situações e instituições, cujas crenças e disposições para agir não são as que ele incorporou até o momento. Esta é a experiência bastante permanente do confronto entre as disposições para agir e as crenças, característico de sociedades multidiferenciadas. (LAHIRE, 2004, p. 43)

As diferentes realidades trazem consigo um grau de heterogeneidade bastante amplo. Expostos a esses diferentes mundos, fomos nos constituindo também de modo bastante diverso. Temos gostos diferenciados com relação à música, ao lazer, às leituras, que podem ou não ter tido uma relação de grande influência com a esfera familiar. Dependendo do grau de exposição que tivemos com a família, podemos ter disposições muito próximas ou distantes de nossos pais, bem como das disposições que encontramos na escola, na Igreja, no convívio com amigos e outros parentes ou ainda outras instituições com cujos membros possamos vir a nos identificar.

O que determina a ativação de determinada disposição em dado contexto pode ser concebido como o produto da interação entre (relações de) forças internas e externas: relação de força interna entre disposições [...] fortemente constituídas ao longo da socialização passada, e que são associadas a maior ou menor apetência, e relação de força externa entre elementos [...] do contexto que pesam mais, ou menos, fortemente, sobre o ator individual, porque o forçam ou o solicitam mais, ou menos, (por exemplo, as situações profissionais, escolar, familiar, de amizade... são desigualmente impositivas para os indivíduos). (LAHIRE, 2004, p. 330)

Segundo Lahire (2004), só podemos compreender por que indivíduos com diferentes experiências passadas reagem de modo distinto a estímulos muito semelhantes se (re)construirmos de modo integrado o conjunto de práticas que os constituíram, o que implica considerar as inúmeras redes sociais que recaem sobre a constituição dos diferentes sujeitos, uma vez que o passado tende a se converter em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, isto é, “[...] em propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser” (LAHIRE, 2004, p. 27).

As configurações sociais e culturais a que pertencemos contribuem e muito, como discutimos nesta seção, no processo de constituição de nossa identidade, mas não dão conta de explicar por que nos diferenciamos de nossas redes familiares em situações como as de trabalho, lazer, estudo e tantas outras com as quais nos defrontamos no dia a dia. Importa acentuar a relevância dos estudos de Lahire (2008 [1995]) para que nosso olhar se dirija a um universo social íntimo e complexo, profundo e particular, em que evidências e descobertas do plano microssociológico superem as tantas interrogações que os estudos pautados na macrossociologia ainda instauram entre nós.

3.2 INTERAÇÕES SOCIAIS DIVERSIFICADAS: A NATUREZA MÓVEL DA INSERÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS E AS REPERCUSSÕES NA CONSTITUIÇÃO DE SUA IDENTIDADE COMO *LEITORES*

A linguagem atua sobre o homem e sobre o conjunto de grupos sociais com os quais ele passa a interagir. Em se tratando do tema deste estudo, vale considerar que, em diferentes situações, nos reconhecemos como indivíduos sociais pela proximidade entre os *eventos de leitura* que nos são familiares com as que temos de passar a conviver num dado momento de nossa vida, seja no trabalho, na escola, no lazer, ou na Igreja. As influências sociais perpassam tanto nossa interioridade quanto se materializam na

exterioridade (LAHIRE, 2004), permitindo que utilizemos as experiências aprendidas e interiorizadas para lidar com as novas situações e as novas demandas apresentadas pelo mundo social com o qual convivemos.

Na complexidade extensiva da vida em sociedade, percebemos que as diferentes situações de leitura suscitam comportamentos singulares, fazendo com que tenhamos de conviver com *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994) bastante diversificados, a fim de que possamos nos sentir parte das atividades dos mais variados grupos, processo que precisa evidenciar o engajamento dos sujeitos nesses eventos e o reconhecimento da singularidade dos indivíduos.

O sujeito é definido pelo conjunto de suas relações, compromissos, pertencimentos e propriedades, passados e presentes. Nele sintetizam-se ou se combatem, combinam-se ou se contradizem, articulam-se harmonicamente ou coexistem de forma mais ou menos pacífica, elementos de sua cultura. (LAHIRE, 2004, p.11)

Ao nos debruçarmos sobre os fatores sociais que agem sobre nossa constituição identitária, estamos prezando pela tentativa de conhecer mais atentamente os processos de socialização aos quais somos submetidos ou dos quais já participamos, a fim de compreendermos a natureza das disposições que construímos ao longo de nossa historicidade e que nos fazem pensar e agir de modos bastante distintos. Olhar para esse horizonte significa, antes de tudo, compreender que nossas *práticas de leitura* não acontecem em um vazio de relações sociais, mas são atualizadas e mobilizadas por meio dessas diferentes interações.

Kalman (2004) demonstra a importância de os indivíduos reconhecerem os usos que fazem da leitura e da escrita no seu dia a dia, já que esses usos podem permitir uma maior participação na amplitude de eventos comunicativos que compõem o mundo social. A autora buscou mapear um retrato da história da escrita e da leitura em Mixquic³⁹, desenvolvendo um estudo com senhoras analfabetas nesse povoado, a fim de visualizar como elas se moviam nas diferentes situações sociais e quais práticas de leitura e escrita eram de seu interesse. O foco principal da autora foi facultar a essas mulheres acesso à alfabetização para que pudessem participar mais efetivamente da vida em Mixquic, exercendo os seus direitos como cidadãs. O programa de alfabetização

³⁹ Comunidade rural situada na fronteira sul da Cidade de México.

vislumbrava, acima de tudo, a integração semanal das mulheres para aprenderem a manejar a escrita e a leitura por meio de práticas culturais que lhes fossem familiares. A esse respeito, Kalman (2004, p. 153) escreve:

Argumentamos que alfabetizarse representa más que leer y escribir en la medida que rebasa la codificación y la decodificación de mensajes: implica construir prácticas comunicativas en contextos específicos que incluyen procesos sociales, relaciones con el conocimiento y conexiones con otros lectores y escritores. Desde esta posición, y junto con las señoras, buscamos crear un espacio generador de la cultura escrita, cuya finalidad educativa fue hacer emerger diversas maneras de leer y escribir y por medio de ellas dar acceso a la lectura y la escritura. En los términos que hemos utilizado en este estudio, queríamos construir vías de acceso y fomentar diversas modalidades de apropiación de las prácticas de la lengua escrita⁴⁰.

A estudiosa salienta que conhecer com profundidade os contextos em que as senhoras viviam, os conhecimentos que já possuíam em torno da vida que levavam, foi fundamental para o fortalecimento das interações com o grupo. Na compreensão de Kalman (2004), as situações de aprendizagem devem contemplar as práticas locais orais e escritas para depois serem ampliadas. Com esse propósito, a autora visitou diferentes lugares da comunidade de Mixquic, observando a materialidade da escrita na igreja, na escola, na biblioteca, no comércio; também realizou entrevistas com alguns responsáveis por esses diferentes ambientes, como o delegado local, a bibliotecária, o chefe dos correios, buscando evidenciar as situações em que a leitura e a escrita se processavam, os usos mais recorrentes e suas experiências de conhecimento acerca dos artefatos de escrita que ali se faziam presentes.

Três das senhoras participantes do grupo não tiveram acesso a nenhum tipo de escrita ao longo da vida. Elas contam que nunca frequentaram a escola, pois não havia condições sociais e econômicas para que tivessem acesso a ela. Em suas famílias também não foi possível a socialização de práticas de leitura e escrita; contam que em suas casas não havia livros, nem revistas ou algum outro tipo de material escrito. Livros, de acordo com uma delas, só se encontravam na escola e eram para os mais ricos.

⁴⁰ Argumentamos que a alfabetização é mais do que a leitura e a escrita na medida em que ela ultrapassa a codificação e decodificação de mensagens: implica em construir práticas comunicativas em contextos específicos, incluindo os processos sociais, as relações com o conhecimento e as conexões com outros leitores e escritores. A partir desta posição, e com as senhoras, criamos um espaço para a geração da cultura escrita, cuja finalidade educativa foi fazer emergir diversas formas de ler e escrever e por meio delas dar o acesso à leitura e à escrita. Da forma que utilizamos neste estudo, quisemos construir caminhos e fomentar diversas modalidades de apropriação das práticas de língua escrita. (Traduções do espanhol por Chris Schardosim)

Para estas mujeres la noción de lectura y escritura es una idea compleja que integra varios sentidos a la vez. Incluye un conocimiento necesario pero no alcanzado, un privilegio, una actividad deseable que puede ser a la vez placentera y difícil, un arma para aprovecharse de otros y, al mismo tiempo, para defenderse del abuso, algo que se aprende en la escuela y que se utiliza fuera de ella. Las condiciones sociales y materiales mediaron el acercamiento de las participantes a ella durante su niñez: en algunos casos la lengua escrita no estaba disponible ni era accesible. La falta de materiales impresos en su entorno inmediato y la ausencia de lectores en su convivencia cotidiana hicieron que aprender a leer y escribir durante su niñez se subordinara a la satisfacción de otras necesidades y visto más como un lujo que como algo indispensable⁴¹. (KALMAN, 2002, p. 44)

O estudo de Kalman (2004) focaliza a importância das relações intersubjetivas para que os indivíduos se tornem leitores [do mundo]. A formação identitária do leitor necessita de espaços de socialização que permitam o contato com diferentes atividades de leitura e escrita. Essas interações, seguramente, englobam desde a família a outros espaços sociais pelos quais transitamos ao longo da vida, como o trabalho, a escola, as casas de outros familiares e amigos, a Igreja.

Uma das senhoras de Mixquic, com 44 anos de idade, revela uma experiência de leitura bastante diferente das demais. Ela cursou até a metade do ensino médio, tendo de abandonar os estudos aos quinze anos. Conta que a presença de seu pai durante as leituras de contos foi fundamental para que aprendesse a ler e a escrever. Em sua casa também havia uma Bíblia, livros de contos e outros livros de histórias emprestados de familiares. O contexto familiar permitiu que ela conhecesse o sentido da leitura e da escrita muito antes de ingressar na escola, como já sinalizava Paulo Freire ao longo de sua obra.

Ao que parece, as interações que ocorrem durante os *eventos de leitura* em casa, na escola, na Igreja, no trabalho ou em outros lugares, constituem importantes vias de acesso à cultura escrita pelos moradores de Mixquic, sobretudo para as mulheres participantes do estudo, que pouco saem da comunidade. A participação delas nos encontros de alfabetização ampliou os conhecimentos que possuíam acerca da escrita e

⁴¹ Para estas mulheres a noção de leitura e escrita é uma ideia complexa que integra vários sentidos ao mesmo tempo. Inclui um conhecimento necessário, mas não alcançado, um privilégio, uma atividade desejável que pode ser tanto agradável quanto difícil, uma arma para tirar vantagem dos outros e, ao mesmo tempo, para se defenderem do abuso, algo que se aprende na escola e é usado em outros lugares. As condições sociais e materiais mediaram a aproximação das participantes a isso durante a infância: em alguns casos, a língua escrita não estava disponível nem era acessível. A falta de materiais impressos em seu ambiente circundante e a falta de leitores em sua vida diária fez com que aprender a ler e escrever durante a infância estivesse subordinado à satisfação de outras necessidades e visto mais como um luxo do que como algo indispensável.

da leitura e possibilitou a imersão em novos saberes, permitindo que conhecessem diferentes formas de enfrentar as exigências sociais, bem como satisfazer suas necessidades pessoais de ler e escrever. De acordo com Kalman (2004, p. 155),

Con nuestras intervenciones intentábamos construir cierto tipo de relaciones sociales alrededor de la lectura y la escritura y lograr con ellas formas de participación que comprometieran a las integrantes de grupo con el proceso de aprendizaje; por eso dimos prioridad a actividades que promovían la interacción, fomentaban la independencia, favorecían la participación y promovían el pensamiento crítico entre las aprendices. Las situaciones en las cuales predominan el intercambio de ideas, la exploración de textos, la lectura y la escritura compartidas, entre otras actividades, tienden a construir relaciones sociales de solidaridad y confianza que contribuyen a un ambiente en el que se discute, se despliegan conocimientos y se aprende⁴².

Reiteramos que os vínculos sociais estabelecidos durante nossa vida incidem sobre os significados construídos para as diferentes leituras que fazemos. É de considerável importância aludirmos novamente aos postulados de Vigotski (2000 [1978]) acerca do desenvolvimento. Para o autor, nos apropriamos do mundo por meio das trocas sociais que nos são facultadas em nossa historicidade. Desse modo, o aprendizado se efetiva nas interações que protagonizamos. E, para as finalidades deste estudo, à luz do ideário vigotskiano, entendemos que, em se tratando da familiaridade/habituação/proficiência com as/nas diferentes leituras, quanto mais enriquecedoras forem essas interações, mais consolidado tende a ser o modo como nos relacionamos com o ato de ler.

Em variados momentos, nos vemos a retornar a conhecimentos do passado, a recorrer a pessoas que contribuíram para nossas distintas aprendizagens, independentemente do lugar e do tempo. Na compreensão de Lahire (2004), somos perseguidos por nossas raízes, fazendo com que suspendamos algumas maneiras de agir e vistamos outras de acordo com as múltiplas vivências diárias. É o que Lahire (2004) chama de *heranças múltiplas*, já que somos constituídos o tempo todo nas/pelas interações sociais.

⁴² Com nossas intervenções tentamos construir algum tipo de relações sociais em torno da leitura e da escrita e com elas conseguir formas de participação que comprometessem as integrantes do grupo com o processo de aprendizagem; por isso demos prioridade às atividades que promoviam a interação, incentivavam a independência, favoreciam a participação e promoviam o pensamento crítico entre as aprendizes. As situações nas quais prevaleciam a troca de ideias, a exploração de textos, a leitura e escrita compartilhadas, entre outras atividades, tendem a construir relações sociais de solidariedade e confiança que contribuem para um ambiente no qual se argumenta, o conhecimento é exposto e se aprende.

Vemos, às vezes, que certas disposições (heterogêneas, oriundas de experiências socializadoras diferentes ou de aspectos diferentes das mesmas experiências socializadoras) combinam-se entre si para tornar possível este ou aquele comportamento, esta ou aquela escolha, esta ou aquela orientação e, mais geralmente, formar um estilo particular de condutas e de atitudes, estilo sempre difícil de resumir sob a forma de uma fórmula geradora. Se fórmula geradora houver, esta não se deixa, em todo caso, traduzir facilmente em linguagem natural [...], já que é combinação mais ou menos conflituosa ou harmoniosa de várias disposições. (LAHIRE, 2004, p. 327)

As diferentes práticas de leitura e escrita desenvolvidas ao longo do tempo com as pessoas que estão presentes em nossas *redes de pertencimento* (TAVARES, 2008) evocam diferentes experiências e significados, já que podem ou não atualizar comportamentos, modos de pensar e instaurar novas práticas na vida diária. Se a socialização entre os membros presentes nas redes for recorrente na vida, é provável que a construção subjetiva da identidade se intensifique ainda mais pelo processo de troca e participação ativa que integram o desenvolvimento e a formação das disposições de cada um dos atores sociais.

O contato amplo com uma diversidade de *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994) estende as possibilidades de os sujeitos terem acesso às mais variadas práticas de leitura e escrita que têm lugar na sociedade contemporânea. Segundo Tavares (2008), é entendendo a formação de laços nas *redes de pertencimento*, que compreendemos as motivações dos sujeitos perante os *eventos de leitura* com os quais convivem, ou o seu silenciamento diante da limitação imposta ao longo da vida no que se refere ao contato diversificado com esses mesmos eventos.

As relações sociais se estabelecem por meio de processos dialógicos, nos quais cada pessoa tem seu fluxo de ação continuamente delimitado, recortado e interpretado pelo(s) outro(s) e por si próprio. Nesse sentido, a dinâmica das redes sociais, se constitui de acordo com o contexto a que pertence cada uma. A linguagem, enquanto força cultural, atua na complexidade dessa rede, construindo laços e dando modalidades de relação nos âmbitos mais variados. (TAVARES, 2008, p. 91)

Reconhecer que as diferentes realidades sociais participam e respondem às práticas sociais de leitura e escrita diferentemente é um ponto fundamental para compreensão das particularidades de formação das práticas em suas diferentes *redes de pertencimento*, bem como da formação identitária dos sujeitos como leitores.

Compreendemos, tal qual propõe Lahire (2004), que as disposições que os sujeitos têm para agir derivam do seu contato mais ou menos duradouro com *eventos de leitura* no ambiente familiar ou social mais amplo, o que implica compreender a natureza de formação dos valores que os indivíduos atribuem ao ato de ler, derivantes em grande parte do compartilhamento de atividades de leitura com pais, amigos ou outros atores sociais com os quais convivam, dos momentos destinados a essas socializações em diferentes ambientes, do estímulo aos *eventos de leitura* derivados de outros momentos que não só os de tarefa escolar. As implicações que nos auxiliam a ampliar nossas *práticas de letramento* (STREET, 1988; BARTON, 1994) são derivadas de um processo cultural (GEE, 2004), fomentadas na alteridade e com repercussões no engajamento político-social dos sujeitos nas diversas práticas requeridas ou impostas pela sociedade.

Em se tratando mais especificamente da formação identitária do sujeito leitor, mencionamos o estudo de Sito (2010), dada a relevância das relações intersubjetivas na auto-afirmação do “eu”, pela comunidade quilombola de Casca⁴³, no Rio Grande do Sul. O diálogo mantido com o Estado instaura uma necessidade de (re)construção da identidade do grupo, a fim de que consigam mostrar sua voz e reivindicar seus direitos pela terra. Em alguns momentos, afirmar-se “quilombola” é, para os integrantes do grupo, uma das formas de concentrarem seus esforços coletivos para intervir junto ao Estado e terem acesso aos direitos e às políticas públicas.

A identidade quilombola, construída principalmente nessa esfera de disputa pela terra, mobiliza uma ideia de coletividade, ao reunir um grupo de indivíduos que têm interesses em comum: o título definitivo das terras que já ocupam. A partir da noção de coletividade, o uso comum da terra e o parentesco também são acionados para a reivindicação política do grupo, constituintes de sua etnicidade. Nesse processo, as lideranças parecem ressignificar as práticas locais e acionar fortemente o histórico do grupo para garantir o direito à terra na qual vivem. Para a etnicidade quilombola, o território (ou a luta por ele) é uma “contrapartida” fundamental, um mobilizador da própria identidade. (SITO, 2010, p. 40)

Na compreensão da autora, os marcadores étnicos são variáveis que surgem na interação. Essas construções sociais são mobilizadas pelo grupo conforme suas necessidades, crenças, tradições e interesses. Tal qual emerge nesse estudo, parece comum que, em diferentes situações, coloquemos em prática outras identidades, uma

⁴³ Primeira comunidade remanescente de quilombo da região Sul a ser reconhecida no final dos anos 1990. Está localizada em uma área rural do município de Mostardas, situado no litoral do Rio Grande do Sul.

vez que presenciamos um processo social de construção do sujeito, afetado constantemente pela história e pela cultura da qual faz parte.

A fim de entender essa emergência étnica dos grupos quilombolas, como um grupo social politicamente organizado, SITO (2010) olha particularmente para suas fronteiras, para o contato que estabelecem com os “outros”, visto estar nessas interações com os grupos externos a possibilidade de acionarem mais regularmente sua identidade coletiva.

[...] as identidades podem ser (re)criadas durante a interação [...] mas essa recriação está em diálogo com os diferentes fatores que interferem na interação e com os conflitos com os quais se defrontam os sujeitos. Entre os sujeitos da pesquisa, as identidades quilombolas emergiram no processo de interações entre as lideranças de Casca e outros sujeitos de seu entorno, evidenciando a importância da alteridade nos contatos que tornaram relevantes sua identificação como quilombolas. Esses “outros”, tão diferenciados na sua forma de interagir com os moradores da comunidade, são constituintes dessa realização contínua de “tornarem-se quilombolas”. (SITO, 2010, p. 26-27)

Outro estudo que merece nossa atenção é o de Renesto (2009), no qual a autora tenta traçar o perfil de jovens leitores em meios populares da cidade de São Paulo, observando quais fatores influenciavam mais diretamente as *práticas de leitura* desses sujeitos. Assim como Lahire (2008 [1995]), Renesto (2009) demonstra não ser possível traçar o perfil de um leitor ou explicar seu sucesso ou fracasso, apenas com base apenas nas relações de pertencimento em uma dada esfera social. A autora tomou as relações interpessoais como ponto de partida para compreensão da identidade leitora dos jovens participantes de seu estudo. Observou os elementos envolvidos na motivação do interesse dos participantes pelo mundo da leitura, como as prováveis pessoas que os incentivavam, a regularidade no tempo de convivência com esses outros leitores e em que circunstâncias esse contato se efetivava.

Ao final da pesquisa, a estudiosa demonstra que as influências que desencadearam a relação dos jovens com a leitura são de natureza bastante complexa, uma vez que o processo de constituição leitora não se dá de modo homogêneo, linear e nem tampouco mecânico. A amplitude de contato que alguns desses jovens tiveram com materiais escritos durante a infância teve grande influência na sua formação como leitores, possibilitando a eles incursão em leituras que ainda não haviam realizado e que lhes foram apresentadas por meio de diálogos com os familiares, do mesmo modo que a

identificação com as temáticas de algumas obras, principalmente com a condição social dos protagonistas dos textos que liam, além do caráter exótico vislumbrado em alguns livros, permitindo a eles cultivarem outras possibilidades de vida. A esses leitores a autora atribui o gosto pela leitura ao contato desde muito cedo com práticas bastante diversificadas, muito antes do acesso à escola. Quando essas práticas não estavam integralmente disponíveis no âmbito familiar, eram socializadas por meio do contato com a biblioteca pública ou escolar. Esse grupo, por razões socioculturais e políticas, foi minoria dentre todos os participantes da pesquisa.

A convivência com leitores mais experientes na família, no entanto, segundo Renesto (2009), foi bastante precária e limitou o acesso a muitos bens culturais por parte de um outro grupo de jovens que participaram de seu estudo. A pouca diversidade de materiais de leitura, juntamente com o não hábito de seus familiares, incumbiu a escola de apresentá-los ao amplo conjunto de práticas de leitura e escrita presentes na sociedade, o que parece não ter acontecido no contexto em questão, uma vez que a escola, segundo Renesto (2009, p. 256) esteve

[...] omissa quanto a seu papel de formação leitora: estar na escola não foi sinônimo de desenvolver práticas de leitura, seja porque elas não foram fomentadas, seja porque a apresentação que se fazia delas era pouco atraente ou bastante negativa, contaminada por concepções de leitura por obrigação ou como tarefa escolar desagradável e difícil. Lembrar-se de alguma prática significativa e prazerosa nesse campo foi exceção e não regra. Além disso, frequentemente esse espaço não favoreceu o acesso a material impresso (a não ser por um ou outro colega) e, em muitos casos, nem mesmo ao livro didático. Para a maioria, a escola não propiciou o desenvolvimento de uma relação significativa com o saber e a cultura letrada. Se e quando a instituição escolar fez esse trabalho, foi de modo descontínuo e ele esteve vinculado à atuação de alguns poucos professores, o que lhe conferiu um caráter de imponderabilidade ou de aleatoriedade. A atuação de tais professores foi muito valorizada pelos sujeitos em seus relatos justamente em função de seu caráter de exceção.

Mesmo não tendo um papel central na vida desses jovens, estar na escola fez a diferença. Ela favoreceu em grande medida o contato deles com algum leitor, seja ele professor, aluno, bibliotecário. Os dados da autora também nos revelam que conviver desde muito pequeno com eventos bastante heterogêneos de leitura implica naturalização de outros hábitos no universo de cada leitor. Interagir com um grande repertório de leitura em livros, jornais, revistas, computadores e outros suportes, com histórias contadas antes de dormir, com a ida frequente a cinemas e teatros, contribui

muito satisfatoriamente para uma relação de afeto com e de significação da leitura na vida. Os jovens leitores do estudo de Renesto (2009) que puderam estabelecer esse tipo de relação com o ato de ler tiveram muitas de suas práticas ressignificadas, a começar pelas lembranças que mencionaram quando questionados acerca das influências que receberam no universo familiar para se constituírem leitores. Nos outros casos há grande influência do *rap*, de alguns cursinhos pré-vestibulares comunitários, de bibliotecas comunitárias e da Universidade.

Nesse universo tão amplo em que práticas de leitura e escrita diversas são solicitadas, recebemos influências múltiplas que tendem a consolidar a relação do leitor com os diferentes *eventos de leitura*. Muitas delas nascem e permanecem salientes em nossas *redes de pertencimento*, quando do incentivo dos pais e de outros familiares; outras vêm a ser descobertas ao longo das relações sociais de outra natureza, que não a familiar, propiciando-nos a descoberta do prazer e dos diferentes mundos que as atividades de leitura podem proporcionar em outras situações. Esse exercício de (re)conhecimento em que *eventos e práticas de leitura* se constituem, tendem a reacender a origem dos muitos “outros” que contribuíram para formação de nossa identidade leitora, a começar pela família, tema do próximo capítulo desta dissertação.

4 LETRAMENTO FAMILIAR: EM BUSCA DE ANCORAGENS TEÓRICAS EM UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO⁴⁴

O homem é, no sentido mais literal da palavra, um 'zoon politikon', isto é, não só um animal político, mas também um animal que só pode ser individualizado no seio da sociedade. A produção de indivíduos isolados, à margem da sociedade (a título de exceção este caso é possível, quando o acaso faz com que um homem civilizado que contém em si mesmo, potencialmente, forças sociais, se perca no meio do mato) é uma noção tão absurda quanto a evolução linguística sem indivíduos que vivem e falam de forma conjunta. (Karl Marx)

As diferentes interações que vivenciamos cotidianamente requerem de nós, sujeitos situados social e historicamente, comportamentos distintos. Ao longo do tempo, conforme vamos (re)construindo nossa identidade social (LAHIRE, 2004), percebemos a necessidade de levarmos em conta a origem de nossas representações de mundo, buscando compreender os fios que tecem a gama de significados que construímos ao longo da vida, o que, por via de consequência, remete-nos a particularidades do entorno familiar.

O conjunto de práticas sociais que tem lugar nos entornos familiares, bem como as relações que aí se estabelecem com a leitura e a escrita, são de grande relevância no que se refere ao objetivo que nos move nesta pesquisa. Olhar de modo minucioso para as particularidades dessa relação nos convida a refletir sobre especificidades do *letramento familiar*, campo no qual temos nos arvorado a fim de implementar sua dimensão teórica, levando em conta a dificuldade de referenciar estudos dessa natureza na amplitude de bibliografias sobre o fenômeno do *letramento*.

Esperamos que as discussões feitas ao longo do capítulo realcem a importância de estudarmos a natureza particular das relações familiares no que respeita à leitura, a fim de entendermos a formação de nossas *práticas de leitura*, e o modo como tais

⁴⁴ Importa reconhecermos, aqui, nossa absoluta dificuldade em mapear fontes bibliográficas que tratem especificamente de *letramento familiar*; se, porém, isso exigiu de nós uma postura mais autoral neste capítulo, por outro lado referenda a relevância de nosso estudo, focado no *letramento familiar*.

práticas se consolidam a partir das vivências com pessoas da/na esfera familiar ou com outras pessoas e em outros espaços sociais (LAHIRE, 2008, [1995]).

4.1 IMPLICAÇÕES DO ATO DE LER NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: LEITURAS E CIRCUNSCRIÇÕES ECONÔMICAS MAIS AMPLAS

Antes de enveredarmos pela discussão especificamente focada nas relações familiares, importa emprendermos uma discussão mais genérica sobre implicações do ato de ler na contemporaneidade, foco desta seção. Com esse propósito, vale considerar que a leitura e a escrita, tomadas sob a perspectiva do *letramento*, compreendem um processo que, dentre outras particularidades, busca relacionar o conhecimento trazido por cada indivíduo (conhecimento prévio) com o conhecimento novo adquirido na escola ou em outras situações sociocomunicativas em que se aprende a ler a *palavramundo*⁴⁵. Os processos de leitura e escrita começariam a desenvolver-se a partir dessa interação. Reafirmamos, desse modo, a importância da leitura como prática cultural, adquirida nos meios *familiar* e *social* mais amplo aos quais o indivíduo pertence, reiterando a relevância das palavras de Freire (2006, [1985], p. 21):

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto [familiar] – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

As diferentes experiências de leitura do mundo social às quais temos acesso desde pequenos, a começar pela família, evidenciam muito sobre como nos relacionamos com a escrita e com o ato de ler nos diferentes espaços sociais. Como tratado no primeiro capítulo teórico deste estudo, nosso olhar caminha para a dimensão situada da escrita e da leitura, compreensão defendida pelo *modelo ideológico de*

⁴⁵ Paulo Freire, na obra “A importância do ato de ler” (2006 [1985]), registra sua impressão de que a leitura de mundo antecede a leitura das palavras. O autor discorre sobre a importância do ato de ler e sua concretização, mencionando a forma como foi alfabetizado. As palavras, segundo Freire, se apresentavam a ele a partir do mundo de seus pais. A leitura tende a ser percebida como parte da vida dos sujeitos, quando reacende o seu mundo, para posteriormente conhecer outros.

letramento (STREET, 1984) em que os usos se explicam por sua natureza situada e interacional.

Em diferentes situações, a escrita, tanto quanto a leitura, tem sido solicitada em muitas atividades do dia a dia. Com o advento das novas tecnologias, as interações por meio do código escrito foram se acentuando e, em alguma medida, ocasionaram transformações no modo de escrever uma carta e um *e-mail*, por exemplo. Trata-se de um conjunto de novas demandas que incidem sobre o cotidiano do indivíduo já na esfera familiar. É inequívoco reconhecer, tal qual aponta Britto (2003a, p. 145) que “[...] a multiplicação dos materiais escritos e o desenvolvimento dos meios de comunicação eletrônica impõem a toda a população a condição de membro de uma sociedade cujos espaços, procedimentos, regras são estabelecidos e administrados pelo escrito”.

Fischer (2006) registra que *a pandemia de informações* na sociedade atual é caracterizada pela multiplicação, diversificação e aceleração do material escrito. O desenvolvimento das sociedades está implicado no desenvolvimento da leitura e da palavra escrita nessas mesmas sociedades, o que, segundo Fischer (2006, p.283-284), reflete-se na transformação da própria humanidade. Desse modo, escreve o autor:

[...] estão ocorrendo transformações na prática social de leitura [...]. O mercantilismo domina, nesse momento, a leitura externa: letreiros, cartazes, frases escritas no céu e assim por diante. A leitura para fins profissionais (trabalho no escritório, escrita profissional etc.) foi revolucionada por completo pelo computador pessoal. A leitura informativa (pesquisa, instruções, treinamento, autodidatismo, entre outros) agora acontece, com frequência, nas telas e equipamentos eletrônicos, bem como nas folhas impressas pelo computador. A leitura como entretenimento (ficção e não-ficção) está induzindo o leitor cultural ao reino até então inimaginável do Ciberespaço [...] A leitura religiosa [...] está ganhando espaço como nunca. Até mesmo a leitura casual – o anúncio em uma vitrine, cartazes, panfletos, anúncios nas laterais de ônibus – toma conta dos espaços à medida que as sociedades de toda parte exploram comercialmente a palavra escrita.

Nesse novo contexto, vemos que a leitura acontece motivada por diferentes propósitos interacionais, tal qual apontado por Geraldi (1997, [1991]), objetivos que se ampliam conforme o engajamento dos sujeitos nos *eventos de letramento* dos quais participam constantemente. Os sujeitos se posicionam no/para o mundo, por meio da linguagem, transformando-a e sendo transformados por ela, com base nas motivações que possuem ao se pronunciarem leitores do mundo.

Já vimos que no espaço da interlocução constituem-se os sujeitos e a linguagem. Como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações de que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; ao modificar as crenças pela incorporação de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem com que falamos e representamos o mundo e as relações dos homens neste mundo. (GERALDI, 1997, [1991], p.28)

A multiplicidade das interações que protagonizamos constantemente mediadas por situações que envolvem a escrita e a leitura não nos permite mais reduzir a prática leitora como restrita ao contato com livros de literatura clássica, tal qual foi compreendida ao longo da história da escolarização. Segundo Chartier (1998), o estereótipo do sujeito leitor esteve durante os séculos XVIII e XIX ligado à nobreza e à sabedoria elitista, o que acabou sendo desmistificado com a representação da leitura pelas fotografias e pelo cinema no século XX, permitindo uma nova visualização do leitor, que até então aparecia sempre sentado, rodeado de livros ou de uma paisagem exuberante.

Com o cinema e a fotografia, em contrapartida, os leitores são surpreendidos pela objetiva. O que permite ver práticas de leitura mais desordenadas, menos controladas. A pintura ou a gravura imobilizam os leitores numa atitude que remete às convenções e códigos atribuídos à leitura legítima. Não se pode daí inferir que todos os leitores lessem forçosamente sentados no interior de um gabinete ou de um salão. Eles podiam ter práticas de leitura mais livres que não eram consideradas como legitimamente representáveis. Os leitores dos livros pornográficos ou eróticos liam talvez com uma única mão. [...] Uma questão importante para o trabalho histórico é medir a possível distância entre, de um lado, aquilo que é lícito representar e, de outro, os gestos efetivos, as práticas reais. (CHARTIER, 1998, p. 79)

A representação do leitor e suas *práticas de leitura* tem sido alvo de um debate um tanto equivocado, segundo Britto (2003a). Muitos escritores e intelectuais, em depoimentos sobre suas formações como leitores têm reforçado que a vontade e a determinação, atreladas à postura e ao hábito, contribuiriam para tal processo, responsabilidade, nesse sentido, meramente individual. Comungamos com o autor a compreensão de que tal concepção revela-se um equívoco em se tratando da figura do indivíduo leitor, uma vez que os estudos do *letramento* nos mostram que a escrita e a leitura são atividades sociais, inscritas nas relações histórico-sociais que mantemos no/com o nosso meio e, portanto, perpassadas por relações de poder econômico e social.

Cabe-nos reconhecer, de acordo com Britto (2003), que a figura do leitor tem sido revestida historicamente por uma aura erudita. A desigualdade social e a não acessibilidade de muitos grupos minoritários a bens culturais específicos recrudescer essa compreensão ao longo do tempo, tornando a leitura mais que uma atitude, “[...] uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura”. (BRITTO, 2003, p. 153). Mesmo que muitos indivíduos tenham, em alguma medida, acesso a esses bens, faltam condições equânimes que garantam uma distribuição mais igualitária entre os diferentes grupos, permitindo uma participação mais democrática da sociedade como um todo nos diversos *eventos de leitura*. Essa desigualdade tem se refletido na falta de intimidade que muitos indivíduos possuem com o ato de ler em suas diferentes configurações, e mais especialmente na possibilidade da leitura fruição, despida de comportamentos regrados e de atividades ligadas a alguma obrigação sofrida.

É interessante observar que a leitura frequente, enquanto exigência profissional, ou não é considerada ou, quando é, supõe um indivíduo que tenha adotado a profissão por vocação, o que empresta a esse profissional uma aura mítica, afastando-o da gente comum: é o professor rebelde, o bibliotecário imerso em pilhas de livro, o sábio ou o sacerdote. Jamais será o bancário às voltas com pincas de relatórios técnicos, o economista ou administrador lidando com seus papéis e contratos, o médico com seus compêndios de clínica geral. (BRITTO, 2003, p. 150)

Segundo estudo realizado por Serra (2003), grande parte dos brasileiros não tem acesso a outras fontes de informação como a leitura de jornais diversificados e o acesso à internet. De acordo com a autora, em 2001, o INAF divulgou dados de que somente 11% da população lia jornais diariamente, enquanto 34% não tinham esse hábito. O estudo de Serra revela que na época em que as escolas eram ambiente restrito às elites, para o restante da população a leitura e a escrita não constituíam comportamentos recorrentes, a não ser para concretização de atividades do dia a dia como vender, comprar, ler anúncios, alimentar-se, movimentar-se e empregar-se. No percurso histórico de ampliação do acesso às escolas para as classes populares (SOARES, 2002), podemos observar que, na década de cinquenta, o Brasil assistia à grande aceleração das indústrias, acompanhada de novas exigências para trabalho nas fábricas, como ter noções mínimas de escrita e cálculo numérico, considerados, naquele momento, conhecimentos mínimos para o cumprimento das funções mais pontuais. Segundo Serra

(2003), a educação escolar como meio de ascensão social passou a interessar às famílias, acarretando no crescimento do número de alunos vindos de classes menos favorecidas para as escolas públicas. A autora destaca que a educação como um direito de todos realçou essa busca de esferas sociais menos privilegiadas pelo acesso à escola; no entanto esse direito deu-se de modo muito parcializado.

O crescimento acelerado da escrita em nossa sociedade, seguramente nos leva a uma compreensão mais ampla do ato de ler, solicitando que passemos a ser leitores de textos em diferentes suportes que não só no livro, condição essencial para vida em sociedade e para atender às muitas demandas desse mesmo convívio, o que, reiteramos fundados em Britto (2003), tem implicações socioeconômicas mais amplas.

Retomando Geraldi (1997 [1991]), lemos para nos informar, lemos por prazer, lemos para estudar um texto, e lemos também por pretexto, para produzir algo a partir da leitura, como ler uma peça de teatro para, a partir dela, fazer uma adaptação a cinema. Do mesmo modo como respondemos a *e-mails*, organizamos agendas de trabalho e comportamentos afins. O fato é que o ato de ler não se reduz mais à leitura de textos no livro como suporte nem tampouco à literatura canônica, e o leitor passa a se constituir como uma peça protagonista das atividades de leitura; nos termos de Chartier (1998), “[...] ele pode intervir no coração, no centro [...]”, mostrando-se cada vez mais singular.

O novo suporte [eletrônico] do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosas e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] Ler, leitura, essas palavras armam ciladas. Existe algo mais universal? Há leitores em Roma, na Mesopotâmia [...] e nesta multiplicidade de modelos, de práticas, de competências, há uma tensão. Mas ela não cria dispersão ao infinito, na medida em que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. (CHARTIER, 1998, p. 91-92)

Estamos cientes de que a acessibilidade a muitas leituras essenciais para a vida em sociedade estão diretamente ligadas a condições socioeconômicas e culturais, o que não permite que todos os grupos tenham sua inserção marcada pela amplitude de suportes de leitura. Ao mesmo tempo, entendemos ser necessário reconhecer, tal qual Britto (2003) o faz, que a escrita tem se apresentado de muitas maneiras aos usuários da

língua, e que de algum modo ela move e repercute nas diferentes interações das quais participamos, seja numa situação em que tenhamos de responder a um *e-mail*, pelo recebimento de uma carta ou pagamento de uma conta de telefone, pela leitura de um anúncio de emprego no jornal, dentre muitas outras demandas de nosso cotidiano. Essa dimensão reconfigurada sobre os usos possíveis da leitura e da escrita seguramente nos leva a uma nova construção do que vem a ser o leitor na sociedade atual, desmistificando modelos e cenários ideais constitutivos da história da leitura durante os séculos anteriores.

4.2 A DIMENSÃO CULTURAL E SITUADA DA LEITURA E DA ESCRITA NA MICROCULTURA⁴⁶: FECHANDO NOSSO FOCO NO OLHAR SOBRE A FAMÍLIA

Em se tratando da natureza situada das diferentes ambientações familiares, a forma como os sujeitos se movem no conjunto dessas relações sociais instituídas pela modalidade escrita da língua tende a ter profundo imbricamento com a forma com que se relacionam com os usos da escrita na esfera escolar, dado que esta última esfera tende a apenas *ampliar*, ou, diferentemente, em casos mais extremos, a *apresentar* os usos da escrita aos diferentes sujeitos, dependendo da configuração de sua inserção familiar. No primeiro caso, trata-se de estender uma experiência intensamente iniciada nas famílias, contextos em que dicotomias entre modalidade oral e escrita tendem a ser significativamente relativizadas – os usos da oralidade, nesses contextos, aproximam-se muito estreitamente aos usos da escrita. No segundo caso, no entanto – entornos familiares marcados pela oralidade e pela rarefação da escrita –, a ação da escola é, em tese, definitiva no delineamento de *práticas de leitura* diversificadas.

Assim, ainda que a escola não seja foco deste estudo, importa remissão a ela nesta seção porque a compreendemos como espaço da microcultura em muitas realidades responsável exclusiva pela apresentação/ampliação (ou não) das práticas de leitura e de escrita. Historicamente, no entanto, escolas parecem alimentar uma dicotomização entre as modalidades oral e escrita da língua – tal qual já fizemos remissão quando tratamos do *modelo autônomo* de letramento –, criando certos estigmas por parte de alunos desses entornos familiares de maior fragilidade social no

⁴⁶ Entendemos por *microcultura*, para as finalidades deste estudo e com base em Erickson (1989), o espaço sociocultural em que o indivíduo se insere, compreendendo os meios familiar, escolar, comunitário, confessional e afins.

que diz respeito aos usos da língua em ambas as modalidades, movimento que parece estar implicado em dificuldades de muitos desses alunos no que respeita à produção de textos escritos em se tratando dos *letramentos dominantes* (HAMILTON, 2000b).

Segundo Kleiman (2003, p. 213), “[...] a aquisição da escrita pode acarretar, para os alunos, principalmente os mais pobres, um processo de perda lingüística e um alheamento dos membros de sua comunidade de origem”. A perda se justificaria, de acordo com a autora, pela relação conflituosa existente entre a modalidade oral e a modalidade escrita, assim como pela precariedade do ensino ao qual muitos dos brasileiros estão expostos.

A postulação do conflito diglósico no Brasil significa que a aquisição da escrita pode ser percebida, pelos sujeitos das camadas mais pobres, como um processo autoritário que ocasiona uma perda identitária, ao exigir a transformação do sistema lingüístico e das estratégias pragmático-discursivas que lhes são conhecidas e familiares. (KLEIMAN, 2003, p. 213)

Atentamos, nesse contexto, para a ampliação dos usos da escrita e da leitura na escola a fim de os sujeitos poderem agir naturalmente nas distintas interações das quais venham a participar no mundo social. Criar condições para que todas as pessoas, independentemente de sua cor, gênero antropológico ou classe social, tenham acesso a esses usos torna-se, nesse sentido, uma questão política e de criação de oportunidades de engajamento para esses sujeitos, a fim de diminuir as inseguranças ainda latentes no convívio com determinadas práticas.

[...] aprender a ler e a escrever é um processo de construção de identidades para os alunos de grupos dominados, mais pobres, de tradição oral, porque envolve a aprendizagem de práticas sociais de outros grupos, em sua maioria, alheios a seus interesses, modos de ação e modos de falar. (KLEIMAN, 2007, p. 422)

É interessante retomarmos as questões de formação identitária já discutidas no capítulo anterior, a fim de entendermos o processo de entrecruzamento de significações que perpassa as diferentes culturas. Assim como Souza (2011), compreendemos a pluralidade como algo inerente à cultura, em razão da dimensão intrínseca de historicidade e de possíveis ressignificações advindas das inúmeras relações intersubjetivas que têm lugar no âmbito de cada cultura. Ela passa constantemente por transformações, instaura negociações e enfrentamentos e transforma as identidades

sociais, que, por sinal, estão sempre em (re)construção, considerando que a subjetividade é constituída na alteridade (GERALDI, 2010). Segundo a autora, a identidade é cada vez mais reconhecida em suas múltiplas dimensões, tornando possível a negociação de seus diferentes contornos. Precisamos, nesse sentido, considerar que diferentes interferências recaem sobre nosso entorno cultural, o que confere aos nossos discursos uma dimensão aberta e passível de mudanças.

A singularidade está nas microrresistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas... não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer, o que remete tanto à natureza dialógica da linguagem como também às proposições dos estudos culturais que revelam que as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa e contraditória, própria de situações em que estão em disputa lugares socialmente legitimados. (SOUZA, 2011, p. 37)

Ainda que não nos inscrevamos em uma epistemologia de ancoragem pós-moderna que tende a advogar a gaseificação das identidades, reconhecemos que elas estão em constante ressignificação e compartilhamos com a autora a compreensão do papel das forças sociais na formação identitária do sujeito, mas preferimos ver esse processo à luz das relações interpessoais e da constituição do sujeito na alteridade, tal qual vemos nos ideários vigotskiano, bakhtiniano e freiriano. Sob essa perspectiva, as relações que têm lugar no âmbito da família parecem-nos especialmente importantes.

Souza (2011) sublinha a importância de se respeitar as diferentes *práticas de leitura* dos diferentes grupos, reiterando que distintas práticas sociais são parte integrante da identidade social desses grupos. Para a autora, a natureza plural e singular das *práticas de letramento* valida e reconhece *práticas* advindas tanto de esferas institucionalizadas, como as adquiridas em outros espaços de aprendizagem, a exemplo dos meios familiares e de lazer.

Tais ideias contribuem para o entendimento dos múltiplos sentidos atribuídos à linguagem, aos diferentes modos de ler, escrever e falar que caracterizam as histórias e trajetórias de letramentos dos diferentes grupos. (SOUZA, 2011, p.35)

Tal qual mencionamos na subseção anterior, com o intenso crescimento do grafocentrismo, o modo como as pessoas lidam com a leitura e a escrita vai se modificando, bem como as expectativas das pessoas com relação ao *mundo das letras*

(HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993), o que seguramente incide sobre a esfera familiar, fazendo-nos pensar na constituição dos leitores, tanto quanto nos fatores que influenciam essa constituição. Nessa discussão, é importante destacar o papel de alguns meios de comunicação que têm amplo lugar na esfera familiar, como o rádio e a televisão, no processo de difusão da cultura dita *letrada*.

Retomando as considerações de Serra (2003) registradas na subseção anterior, vale mencionar que a autora chama a atenção em seu estudo para o baixo investimento de políticas públicas para garantir o acesso da maioria aos bens culturais, reforçando e ampliando o seu repertório de leitura, já que as condições socioeconômicas de muitas famílias, muitas vezes, não permitem que os filhos frequentem teatros, cinemas ou comprem livros, bem como limita essa socialização cultural entre os pais e os filhos nesses entornos.

Se a influência dos pais tem peso na formação do gosto de ler, aqueles pais que não têm como prática a leitura pouco podem contribuir para ajudar seus filhos na tarefa de estudar. Considerando que a maioria desses pais não teve as condições para estudar, esse fato pode ter motivado seus filhos a buscar a escola, desejando ascensão social e econômica. (SERRA, 2003, p.72)

Compreendemos que muitas das dificuldades que comprometem o acesso e o hábito a/de leituras de textos-enunciado em diferentes *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2003 [1952/53]) para muitos indivíduos estão além do que se desenrola dentro da sala de aula, além do alcance e do cuidado do docente. Tal qual já mencionamos aqui, há implicações relacionadas a família, mídia, particularidades históricas, econômicas, políticas, regionais – a realidade é ampla e de grande complexidade. No entendimento de Serra (2003, p.85), a formação leitora⁴⁷ encontra condições ideais de desenvolvimento e fortalecimento “[...] quando o entorno cultural do indivíduo e do grupo ao qual pertence oferece oportunidades variadas de acesso aos bens culturais”.

⁴⁷ Temos tentado evitar tomar *leitura e compreensão leitora* de modo abstrato e generalizante, como faz a autora aqui, porque entendemos que os estudos do *letramento* nos levam a *leituras situadas*, o que – recorrendo a uma interface com a vertente bakhtiniana – implica ler textos-enunciado em *gêneros discursivos* específicos, em *eventos de letramento* situados. Assim, não formaríamos o *leitor*, mas o *leitor de textos-enunciado em gêneros discursivos* específicos, o que se dá na participação em *eventos de letramento específicos*. A figura genérica do *leitor proficiente*, a nosso ver, está colocada em xeque nesse ideário teórico. Podemos, por exemplo, ser leitores proficientes de um *ensaio teórico sobre justiça*, mas podemos não ser leitores proficientes de um *acórdão judicial*.

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro nos anos de 2009 e 2010, cujo foco se volta para os *Retratos de leitura no Brasil*⁴⁸, muitos fatores de ordem social e política contribuem para não ampliação do repertório de leitura dos estudantes brasileiros. Resultados confirmados pelo PISA⁴⁹ em 2010, apontam que problemas como a falta de investimento do governo em livros para as escolas, falta de gestão e de bibliotecários ou profissionais que sirvam como mediadores de leitura fazem com que quase 50% dos jovens não leiam, não porque não gostam, mas por não compreenderem o que leem. Além da complexidade da qual esses problemas se revestem, a pesquisa salienta a importância de as famílias estarem envolvidas no percurso de leitura de seus filhos, instigando-os, lendo com eles, ou até mesmo só os observando, de modo a intensificar a importância singular do ato de ler para participação integral da vida em sociedade.

A campanha “Mãe lê pra mim”, também filiada ao Instituto Pró-Livro, com o intuito de reforçar a importância dos projetos para as famílias brasileiras, recebe depoimentos de vários artistas contando sobre suas experiências com a leitura em casa. Muitos deles revelaram que o incentivo de leitura no lar, influencia a leitura prazerosa, repercutindo em outras práticas ao longo da vida. Com a aprovação do projeto, mães da periferia de São Paulo, receberam mais de quatro mil livros de literatura infanto-juvenil objetivando a divulgação da leitura nessas comunidades, o que nos remete novamente a Birto (2003a) e a suas considerações sobre as campanhas que visam *levar luz à escuridão*.

Vale, ainda, referenciar um outro projeto vinculado ao Instituto Pró-Livro, que estimula mães a contarem histórias para os filhos que estão hospitalizados. Ao que parece, a iniciativa tem provocado grandes mudanças nas práticas de muitas delas. Uma das mães conta que depois que começou a contar histórias para seu filho que estava adoentado, os demais não querem dormir sem ouvir uma história contada por ela. Trata-se, em nosso entendimento, de exemplos interessantes, mas que, ao que parece, assentam-se na concepção de leitura como isomórfica à *leitura de livros de literatura*.

Euzébio (2011) – em outra ação vinculada ao NELA/UFSC – desenvolveu pesquisa em comunidade escolar de Florianópolis em que estudavam crianças advindas

⁴⁸ Pesquisa vinculada ao Instituto Pró-livro que analisa o quadro de leitores no Brasil e os problemas ligados ao crescimento dessa prática no país.

⁴⁹ Programa internacional de avaliação de alunos com quinze anos de idade, visando à avaliação das competências em Leitura, Matemática e Ciências. Estamos conscientes da natureza uniformizante deste indicador, bastante comprometido, em nossa compreensão, com uma concepção imanente de letramento. A menção aqui foi meramente ilustrativa.

de ambientações familiares de desprivilegiamento socioeconômico, descrevendo analiticamente *práticas e eventos de letramento* e buscando a identificação de possíveis convergências e divergências entre os usos da escrita que as crianças faziam em casa e na escola. A autora aponta, na análise dos dados, a precariedade de *eventos de letramento* existentes na escola e a falta de diálogo entre a escola e a família por meio de artefatos como a agenda escolar, quase nunca utilizada para instituir as relações entre ambas. Segundo Euzébio (2011), em muitas disciplinas a presença da escrita era praticamente inexistente, e quando aparecia, estava restrita a um conjunto bem limitado de *eventos de letramento*, como a escrita em trechos de livros didáticos aos quais os alunos não tinham pleno acesso. A escola, no contexto dessa pesquisa e possivelmente em outros tantos congêneres, parece não ressignificar *práticas de letramento* naturalizadas nos ambientes familiares dos alunos, dado o distanciamento entre os usos feitos em cada uma das instituições.

Parece haver uma evidente ausência de escrita na ambientação familiar e nas aulas dessa classe, muitas vezes, em nosso entendimento, motivada pelas condições de a(na)lfbetismo dos alunos e, possivelmente, originada por uma implícita naturalização da não aprendizagem que tende a caracterizar espaços de vulnerabilidade social como esse. (EUZÉBIO, 2011, p. 196)

Quando a autora visita as ambientações familiares, constata que as famílias participantes do estudo não parecem cultivar grande interesse por leituras de artefatos vinculados aos *letramentos dominantes* (HAMILTON, 2000a), o que parece ter relação com a falta de vivência dos pais das crianças ou de outros familiares ao longo da vida com esses artefatos o que, evidentemente, remete a sua condição de fragilidade socioeconômica. Os contextos de leitura, segundo Euzébio (2011), são rarefeitos e pouco variados nas ambientações familiares e escolar. Os resultados da pesquisa da autora sinalizam a importância de haver estudos que particularizem a microssociologia – tal qual propõe Lahire (2008 [1995]) –, a fim de entendermos a lógica sobre a qual os usos da escrita e da leitura, nos diferentes estratos sociais, instituem, em maior ou menor convergência, relações sociais.

Importa construir novas inteligibilidades – e essa é responsabilidade dos centros de pesquisa e de ensino – que desvelem novos caminhos para fazer frente ao vazio que encontramos. Se há fatores macrossociológicos que *determinam* que essas populações não se

apropriam dos *letramentos dominantes*, podemos incidir sobre fatores microssociológicos; do contrário, não parece haver razão para existência da escola nesses estratos sociais. (EUZÉBIO, 2011, p. 198)

Segundo Vigotski (2000 [1978]), apropriar-se de conhecimento implica uma ação partilhada, inserida no universo social, já que é na interação com os outros que as relações entre o sujeito e o objeto – nesse caso, a escrita em seus diferentes usos – são estabelecidas. O longo caminho do desenvolvimento humano, portanto, segue do universo social para o individual, visto que as relações do homem com o mundo são relações mediadas pelo signo – instrumento psicológico que faculta as relações intersubjetivas e a organização e a regulação do pensamento. Isso significa dizer que as ações intersubjetivas permitem a apropriação dos significados, reconstruídos pelos sujeitos no palco de negociações da cultura. Quando Vigotski trata de cultura não está evocando apenas fatores abrangentes como o país onde o indivíduo vive, a profissão de seus pais, seu nível de escolarização; está tratando do grupo cultural ao qual o indivíduo está exposto, configuração significativa na relação linguisticamente mediada entre o sujeito e o mundo.

Para que os sujeitos possam interagir e se apropriar das mais variadas *práticas de leitura* indispensáveis à nossa inserção nas diversas esferas em que se dá a atividade humana, é necessário que os objetos culturais estejam presentes no dia a dia – tanto na escola quanto fora dela –, de modo que a leitura nos mais variados contextos, seja na escola, na família, no trabalho, ou na Igreja comece a constituir significados na vida dos indivíduos. O sujeito aprende na medida em que suas experiências anteriores tenham sido significativas. Evocando Vigotski (2000 [1978]), vale mencionar que é na vivência intersubjetiva que os indivíduos apreendem e valoram os objetos do mundo. Importa retomar Fischer (2006) no que diz respeito às *práticas de leitura*. Segundo o autor, fazendo parte da vida desde cedo, a leitura tende a ampliar os horizontes da própria vida, e a sociedade atual tende a avaliar, equivocadamente ou não, o desenvolvimento linguístico de uma criança notadamente pela habilidade de leitura.

Na contemporaneidade, se tomarmos por base teorias históricas e culturais sobre aprendizagem, fundamentadas sobretudo em Vigotski (2000 [1978]), vislumbraremos um sujeito constituído a partir da sua inserção em um contexto sócio-histórico interativo, dialógico. Em se tratando das escolas, uma relação entre o conteúdo das disciplinas estudadas, os alunos e os professores deve ser fortalecida por meio de constantes trocas, no decorrer das quais os objetos estudados têm os seus significados

continuamente construídos e reconstruídos; o que implica, também, uma constante construção⁵⁰ dos próprios sujeitos (alunos e professores) envolvidos no processo.

Vigotski sugeria que o desenvolvimento cognitivo depende muito [...] das interações com as pessoas do mundo da criança e das ferramentas que a cultura proporciona para promover o pensamento. O conhecimento, as idéias, as atitudes e os valores das crianças se desenvolvem pela interação com os outros. As crianças aprendem não por meio da exploração solitária do mundo, mas se apropriando ou tomando para si os modos de agir oferecidos por sua cultura (WOOLFOLK, 2000, p. 55).

A leitura de textos-enunciado em diferentes *gêneros discursivos* torna-se, assim, um processo a ser construído nas relações intersubjetivas que se estabelecem cotidianamente com outros seres sociais ou com outros conhecimentos e expressões da cultura, seja pela leitura de um romance, de um texto didático em uma aula, de anúncios veiculados em um programa de TV. Britto (2003a, p. 152) postula que o sujeito leitor é “[...] aquele, indivíduo que, além [...] do domínio pragmático do código escrito, [...] manipula por razões de sua inserção social, os valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso da escrita”. A leitura é parte integrante da cultura e se naturaliza a partir de uma familiarização que ocorre desde cedo com diversos gêneros discursivos, não sendo conhecida apenas na escola, mas sendo parte constitutiva de nosso cotidiano com especial enfoque no âmbito familiar.

O *letramento*, assim, adquire múltiplos significados na vida das pessoas de acordo com os contextos e com as motivações de uso nas mais variadas situações, universo em que as relações familiares são especialmente importantes. Como todas as atividades humanas, materializa-se nas práticas sociais e na interação entre as pessoas, perpassando os mais variados espaços em que têm lugar as vivências dos indivíduos. Em alguns desses espaços, as *práticas de leitura* ganham contornos naturalísticos bem visíveis, contribuindo para o sucesso escolar, tanto quanto para a ressignificação das práticas estáveis nesses ambientes. No entendimento de Kleiman (1998), a família é

⁵⁰ Atentos aos alertas de Duarte (2004), concebemos, aqui, *construção*, no sentido de *co-construção/compartilhamento cultural*, distanciando-nos dos significados que o conceito possa assumir no ideário neoliberal. Fugimos, também aqui, de concepções que aproximam Vigotski de um conceito de *relativismo cultural* segundo o qual a cultura *inscreve-se* no indivíduo, tomado como *tábula rasa* e *determinado* pelo meio. Preferimos conceber suas proposições sobre relações entre as dimensões *interpsicológica* e *intrapsicológica* a partir do conceito de *relatividade semiótica*, tal qual registra Kramsch (2010).

uma importante *agência de letramento* que pode apresentar a criança aos mais variados *eventos de letramento* do cotidiano. Para a autora (1998, p.182, 183), a família

[...] constitui a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar. [...] Nela, as práticas e usos da escrita são fato cotidiano, corriqueiro, inseparável de outros fatores e fazeres: a leitura do jornal como parte integrante do café da manhã; a redação de um bilhete ou a consulta a uma agenda como suportes da memória; a leitura de um livro de cabeceira como aspecto importante do lazer ou do descanso; o rabisco como ocupação manual durante a concentração; o uso do texto escrito como fonte de informações permitem que, antes de conhecer a forma da escrita, a criança conheça seu sentido e sua função.

Nesse contexto, as crianças estão inseridas em *eventos de letramento* marcados por uma grande influência da escrita em variados suportes, tendo na escola, uma *agência de letramento* que amplia esses usos – mas não tem sob sua responsabilidade a inserção efetiva do sujeito nesse universo porque isso já foi feito no ambiente familiar –, o que não acontece em muitas outras realidades, principalmente as menos favorecidas sob o ponto de vista socioeconômico. Percebamos que “[...] para a criança cujo letramento se inicia no lar, no processo de socialização primária, não procede a preocupação sobre se ela aprenderá a ler ou não, muito presente, entretanto, nos pais de grupos marginalizados”. (KLEIMAN, 1998, p. 183).

É significativo referenciar, aqui, o modo como Paulo Freire (2006 [1985]) concebe a relação entre o sujeito, a leitura e o mundo. De acordo com Freire, as experiências que o indivíduo protagoniza desde criança repercutem na sua compreensão sobre o mundo. “A leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2006 [1985], p.3), de modo que a compreensão dos textos e a forma como são interpretados resultam das *práticas de leitura* vivenciadas, diferentemente, por cada sujeito, de acordo com sua realidade social e, principalmente, familiar.

Na conferência *A importância do ato de Ler* (2006 [1985]), Freire reafirma a significação da relação entre o texto e o contexto para sua compreensão de mundo, relação que o movia, no momento da leitura, a recordar suas experiências anteriores. O modo como os sujeitos leem a realidade que os cerca é consequência da leitura, em termos de Freire (2006 [1985]), da *palavramundo*.

[...] ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos [...], já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de

meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”. (FREIRE, 2006 [1985], p. 24).

Observamos, no entanto, que tal realidade nem sempre condiz com aquela vivenciada nas famílias. Letras, palavras, textos, muitos deles encontram-se distantes do que vem a ser significativo para sujeitos situados numa realidade específica. Na condição de leitor, o sujeito está fadado a criar, re-criar, e a transformar o mundo de acordo com suas *práticas de leitura*. É a partir da significação, que o sujeito aprende a relacionar o seu mundo com os novos saberes adquiridos ao longo da vida. Retomando Vigotski (2000 [1978]), para que o sujeito aprenda, a leitura/experiência precisa significar.

É provável, como aponta Bernard Lahire (2008 [1995]), que uma configuração familiar relativamente estável, permita ao indivíduo estabelecer com o seu meio relações sociais duráveis. A forma como os sujeitos veem e organizam o mundo é também consequência do modo de organização do meio ao qual estão expostos. Estruturas cognitivas organizadas e métodos de organização são adquiridos, portanto, pela interação do sujeito com uma estrutura sócio-histórica e cultural que lhe faculte tal organização.

Em alguns entornos familiares, é comum que os pais acompanhem a trajetória escolar dos filhos. Isso se vê, claramente, na postura que certos pais assumem quando o filho está com dificuldades na escola, por exemplo. Muitos deles se prontificam a ler os mesmos livros que os filhos, ampliam as atividades propostas pela professora, sentam e contam histórias, a fim de auxiliá-los na compreensão e interpretação de textos; enfim, tais *eventos de letramento* e práticas de socialização familiar parecem repercutir no modo como os sujeitos refletem sobre os diferentes usos da escrita.

Segundo estudo sobre leitura, focalizando gerações familiares realizado por Galvão (2003), quanto mais cedo a criança é exposta a uma diversidade de materiais de leitura e seus contextos de uso, mais facilmente dominará usos consolidados da leitura e da escrita para mover-se cotidianamente. A autora realiza entrevistas com membros de algumas famílias de Pernambuco, buscando entender como se deu a inserção de tais pessoas no mundo da leitura e da escrita. Nesse estudo, Galvão (2003) depreende as influências do meio sobre a relação desses indivíduos com a leitura e no processo de constituição de suas práticas. Interações com os participantes de pesquisa permitem à

autora inferir que, em muitos casos, a escola representou apenas um papel secundário na formação para a leitura.

Galvão (2003, p.150) entende como fundamental a discussão sobre as práticas de leitura e escrita em seus contextos de uso, principalmente no cotidiano escolar, “[...] tornando a relação com o mundo escrito, principalmente para as crianças e adultos que provêm de famílias ‘improváveis’, marcada por uma maior naturalidade, intimidade e prazer”. A autora acrescenta, ainda, que, junto da escola, outros espaços sociais como a Igreja, o trabalho, o clube e principalmente a família, influenciam no modo como as pessoas lidam com a leitura e com a escrita, reiterando a importância de olharmos para as diferentes relações que se estabelecem com a leitura de modo mais situado e menos universalizante. Isso significa que não é possível atribuímos a um determinado grupo a condição de leitores apenas levando em conta a sua condição social ou o fato de seus pais terem sido leitores durante toda a vida. Evidentemente, essa condição influencia e muito a possível relação que estabelecemos com as leituras no decorrer do tempo, mas não garante a consolidação das práticas, uma vez que outras esferas também incidem sobre o modo como nos relacionamos com o ato de ler cotidianamente.

Existe um grande número de pessoas que, apesar de aparentemente pertencerem a um grupo que, ‘naturalmente’, teria maior probabilidade de alcançar bons níveis de letramento⁵¹ – já que tiveram condições mais favoráveis de uso da leitura e da escrita na família -, às vezes não alcançam nem mesmo aqueles que tinham seus pais. [...] A pesquisa mostra que ‘herdar’ o hábito de ler’ e ‘transmiti-lo’ não é algo que se dá naturalmente, mas exige um trabalho e um esforço cotidianos, tanto por parte das gerações que ‘legam’ quanto daquelas que ‘herdam’. (GALVÃO, 2003, p. 149)

Esses fatores implicam diferentes hábitos e valores concebidos diferentemente em cada esfera familiar. Como nos mostra Galvão (2003), é preciso considerar essas outras variáveis que incidem sobre a configuração das *práticas de letramento* dos sujeitos. Como exemplo, a autora menciona a tensão que tem lugar no meio escolar como um dos grandes entraves para que indivíduos inseridos em entornos familiares de desprivilegiamento social cultivem uma relação menos árdua com a escrita e com a leitura em seu dia a dia. Galvão (2003, p. 150) assinala que

⁵¹ Posicionando-nos contrariamente ao tratamento do letramento em *níveis*, entendemos que a autora, aqui faz remissão a níveis de *escolarização*.

Os gêneros por eles preferidos para leitura estão, muitas vezes, distantes daqueles considerados como ‘boa literatura’. Esse tipo de trajetória, evidentemente, não coincide com a daqueles que, há várias gerações e desde muito cedo – de maneira ‘natural’ –, já estão inscritos no mundo da cultura escrita. Muitos estudos, realizados principalmente no campo da sociologia, têm mostrado que, quanto mais naturalidade e menos tensão há nessas mediações, mais as práticas da leitura e da escrita tendem a ser associadas ao prazer.

No conjunto de discussões sobre esse tema – universo de produções científicas que nos parece bastante restrito ainda –, Pitt (2000) realizou um estudo voltado para o *letramento familiar*, buscando evidenciar na relação família/escola, como a valoração da leitura e da escrita pode ser construída de modo heterogêneo, quando ligada ao estímulo dos pais e à criatividade. Segundo a autora, um dos focos de atividades conjuntas são os espaços reservados para interações em *eventos de letramento* desde muito cedo, o que implica a inserção das crianças em atividades de leitura e escrita no meio familiar, permitindo a elas vivenciarem experiências de uso dessa modalidade da língua não apenas na escola, o que possibilitaria o diálogo entre os conhecimentos transmitidos pelos pais com os novos saberes adquiridos na sala de aula.

A autora registra que programas de *letramento familiar* foram criados nos Estados Unidos com o objetivo de auxiliar as famílias no modo como os filhos lidam com a leitura e a escrita, buscando *atender às demandas da escola* e do trabalho, por exemplo. Os pais experienciarão o contato com textos na sala de aula, a fim de buscar alternativas para trabalhar e estimular a leitura em casa. Pitt (2000) aponta que programas dessa natureza têm por finalidade suscitar nos pais a compreensão de que as *práticas de leitura* da escola precisam começar em casa, propósito que nos parece trazer consigo implicações relacionadas a perspectivas de atendimento a demandas historicamente instituídas, remetendo à clássica discussão acerca de papéis da escola relacionados à *adaptação social*, discussão que não particularizamos aqui porque foge ao escopo deste estudo, mas cuja complexidade reconhecemos.

De acordo com a autora, os pais são os primeiros professores dos filhos, uma vez que a prática de ler inicia-se muito antes do ingresso da criança na esfera escolar. Pitt (2000) chama a atenção para a importância da efetiva vivência dos pais, juntamente com as crianças, em *eventos de letramento*. Segundo a autora, as *práticas de letramento* das crianças e o sucesso subsequente na escola têm implicações nas práticas do ambiente familiar, uma vez que a criança pode aprender os valores e os significados do

letramento no ambiente doméstico, lugar em que a leitura e a escrita, de algum modo, são parte das atividades diárias.

Retomando, em alguma medida, discussões já registradas no capítulo anterior, mas focalizando, aqui, mais especificamente as implicações do *letramento* familiar, vale voltar a Lahire (2008 [1995]) e suas reflexões sobre o papel da família na formação dos leitores – ainda que esse não seja seu foco restrito de pesquisa. O autor entende que a presença de um *capital cultural* (BORDIEU; PASSERON, 1970) só tem sentido em situações em que seu compartilhamento se torne possível. Seus estudos apontam para casos de famílias em que haveria *capital cultural* escolarizado passível de apropriação por parte das crianças – e, em nosso caso, o *capital cultural* que favorecesse a formação dos leitores –, mas isso não acontece em razão de não haver contato efetivo entre os membros das famílias de modo a facultar a socialização desse mesmo capital. Em outros casos, parece não haver a consolidação de *eventos de leitura* diversificados e recorrentes, mas se eliciam valores favoráveis *aos eventos de leitura* escolares, o que é visibilizado no empenho com que pais agem em favor do “sucesso” escolar de seus filhos, valorizando as *práticas de letramento* escolares ainda que não tenham delas se apropriado.

Estudos de Gee (2004) convergem para essa discussão quando o autor concebe a leitura como um *processo cultural*. Para ele, as *práticas de leitura* desenvolvem-se nas vivências que os sujeitos estabelecem em suas relações sociais, não podendo ser concebidas na dicotomia *naturalidade* versus *artificialidade*, comuns em estudos que dicotomizam respectivamente *modalidade falada* versus *modalidade escrita*. Gee (2004) defende que a apropriação de *práticas de leitura* seja concebida culturalmente, distinguindo-se da aquisição da fala – *processo natural* – e da aprendizagem de conhecimentos enciclopédicos – *processo artificial*. O autor usa como exemplo o desenvolvimento de habilidades culinárias, que se dão no bojo das relações intersubjetivas situadas no grupo social a que os sujeitos pertencem; as *práticas de leitura* teriam essa natureza *cultural*.

No âmbito dessa argumentação, o estudioso aborda a facilidade com que crianças de classes socioeconomicamente desfavorecidas – tanto quanto crianças de elites escolarizadas – dominam o jogo Pokémon, com toda a complexidade de que o processo se reveste.

I know of no evidence that mastering the Pokémon universe differs by the race, class, and gender of children. Poor children do it as well as rich, if they have access to the cards, games, or figures. Many schools banned Pokémon cards because poor children couldn't get as many cards as richer children and spent lots of times trying to trade cards at recess. You can't make good trades if you don't know the system⁵². (GEE, 2004, p.8)

Segundo o autor, a possibilidade de aquelas crianças se apropriarem de procedimentos tão intrincados implicados nesse jogo e de não se apropriarem – como tende a acontecer – dos domínios da escrita que têm lugar na escola possivelmente evidencie a *artificialidade* do conhecimento escolar e a natureza *cultural* do jogo Pokémon. Ele cita como exemplo o caso de muitas escolas estarem focadas na repetição e na falta de significação, como uma das explicações para esse problema, afastando a ideia de uma relação direta causal entre pobreza e não aprendizado.

Concordamos com Gee (2004), sob todos os aspectos por ele ressaltados, que a natureza da aprendizagem da leitura é de ordem *cultural*, tendo na escola, na família, na Igreja e em outras esferas, convívios que ampliam ou não as *práticas de leitura* de que nos apropriamos. O estudioso explica que, embora muitas das crianças com dificuldades de aprendizagem em leitura pertençam a entornos menos favorecidos, tais dificuldades não parecem derivar de *inabilidades cognitivas* e apresenta como argumento a facilidade com que crianças de entornos socioeconomicamente marginalizados aprendem o jogo Pokémon. As reflexões de Gee (2004), em nossa compreensão, chamam atenção para a natureza cultural das vivências empreendidas e das aprendizagens delas resultantes.

Controversies over reading should have less to do with debates about methods of instruction and more to do with understanding the links between poverty and (not) learning to read. Understanding these links will illuminate much wider issues about learning and schooling, as well. The strange fact that poverty and learning to read in school are linked is not caused by poor children being less good at learning than rich kids. To see that this is so, consider the phenomenon of Pokémon, perhaps the longestrunning popular culture, as far as, Digimon, Dragon Ball Z). Pokémon (“Pocket Monsters”) are odd-looking little creatures that human trainers care for. They can fight each other, but losers don't die, they just fall asleep. Pokémon appear on cards, as

⁵² Não conheço nenhuma evidência de que dominar o universo Pokémon tenha alguma relação com a etnia, classe social ou gênero. Crianças pobres dominam o assunto tanto quanto crianças ricas e brancas se tiverem acesso ao jogo. Muitas escolas proibiram Pokémon, porque as crianças pobres não conseguiam tantas cartas quanto as crianças ricas e perdiam muito tempo durante os intervalos negociando para consegui-las. Você não consegue fazer bons negócios se não conhecer o sistema.

plastic figures, in video games, and in television shows and movies⁵³.
(GEE, 2004, p. 6)

A esse respeito, vale mencionar estudo de Rezende (2007) no qual a autora busca entender como se dá a *transmissão*⁵⁴ da leitura e da escrita na família, remetendo a gerações passadas. O estudo da autora sugere que a apropriação de *práticas de leitura* tem forte relação com a natureza da profissão dos pais das crianças. Depreende-se, no enfoque da estudiosa, que a mobilização em favor da escolarização das crianças, juntamente da conservação do respeito junto aos professores e à instituição escolar, tende a se desenvolver ao longo de gerações de uma mesma família. A argumentação de Rezende (2007) remete-nos mais uma vez a Lahire (2008 [1995], p.21):

[...] o fato de ver os pais lerem ou escreverem com ou sem dificuldades, de ver os pais recorrerem cotidianamente, em sua vida familiar, a escritas de determinado tipo pode desempenhar um papel importante do ponto de vista do sentido que a criança vai dar ao texto escrito dentro do espaço escolar.

Em seu estudo, Rezende (2007) focaliza a história de vida de um casal cujas filhas mencionam suas idas frequentes a biblioteca e seu amor pelos livros. Questionada a primogênita sobre suas opções de leitura, diz que procura escolher os melhores autores, pautada nos comentários de familiares, da mídia, da professora. A autora entende que a leitura pode se cristalizar como uma prática cultural ou não, dependendo das influências do meio e do *capital cultural* socializado na ambientação familiar.

O papel afetivo que a escrita apresenta na família ultrapassa o relacionamento do casal. Verônica [mãe] e as crianças também utilizam a escrita para expor seus sentimentos. São comuns as trocas entre os membros da família de poesias, cartas e cartões comemorativos. [...] Verônica lembra como o seu ambiente familiar

⁵³ Controvérsias sobre leitura deveriam ter menos foco nos métodos e mais atenção na relação pobreza e não aprender a ler. Entender essas relações esclareceria muito mais, eficazmente, temas relacionados à aprendizagem, bem como escolarização. A estranha relação entre pobreza/não aprendizagem não significa que crianças ricas são melhores. Para comprovar isso, considerem o fenômeno Pokémon, talvez a mais sólida cultura popular, tanto quanto, Dragon Ball Z, Digimon, etc. O Pokémon – monstros de bolso, são pequenas e estranhas criaturas treinadas por humanos. Elas lutam entre si, mas os perdedores não morrem, somente adormecem. Os Pokémons estão em figurinhas, vídeo-games, shows e desenhos animados.

⁵⁴ Marcamos o termo, usado pela autora, porque entendemos estar ele historicamente impregnado de conotações negativas. Duarte (2004), porém, o toma em uma outra acepção, chamando a atenção para a importância do ato de ensinar; sob a perspectiva histórico-cultural com que o concebe este último autor, achamos possível o uso do substantivo.

era acolhedor e do incentivo que recebia para leitura. (REZENDE, 2007, p. 251)

Segundo a estudiosa, *as práticas de leitura* das filhas do casal estão marcadas pela valoração moral, afetiva e simbólica conferida aos usos da escrita que têm lugar na família. Os momentos de incentivo na trajetória escolar dos filhos, bem como na sua formação como leitores, são marcados por diálogos e sentimentos de confiança, o que contribui para a boa relação dos pais com os filhos no processo de naturalização das diferentes práticas. O estudo de Rezende (2007) tematiza a importância de os filhos verem os pais lendo, terem momentos de socialização das leituras que fazem dentro de casa, facultando às crianças perceberem suas preferências de leitura e (re)definirem sua identidade como leitores (LAHIRE, 2004), discussão feita no capítulo anterior e que merece nova alusão aqui, dada a importância de reconhecermos os estímulos das relações intersubjetivas sobre a formação subjetiva do leitor. Essa relação é particularizada por Rezende (2007, p. 250) na seguinte passagem:

Tanto Ana quanto Luíza [as filhas] têm a mesma percepção dos pais como leitores. Sobre a mãe, as filhas comentam sobre suas leituras acadêmicas para o curso de pedagogia, sendo que Luíza também comenta sobre a leitura dos livros espíritas, com o intuito de preparar palestras que são proferidas no Centro Espírita frequentado pela família. Apesar de também ser uma leitora de livros espíritas, Luíza diferencia-se da mãe quanto às preferências de leitura. Enquanto sua predileção recai sobre a literatura, sua mãe prefere livros espíritas e textos acadêmicos sobre educação. Essa diferenciação entre os gostos pela leitura sugere uma construção de uma identidade individual distinta da mãe.

Ainda em se tratando dessa questão, de acordo com Mayrink-Sabinson (1998), o adulto tem grande importância no que se refere às descobertas das crianças pelo mundo da leitura e da escrita. As intenções e gostos da criança quando abordados desde muito cedo na esfera familiar, tendem a incorporar o hábito e o desejo pelo objeto da leitura, contribuindo para que suas práticas de leitura possam tornar-se significativas, tal qual propõe Vigotski (2000 [1978]).

É o adulto que – por atribuir intenções, interesses à criança; interpretar seu comportamento e agir como se a criança realmente tivesse essas intenções, esses interesses; por ler a escrita que a criança apontou por acaso, (re)cortando, (re)alçando a escrita e seus elementos constitutivos, através de gesto e da fala; por estar atento ao que a criança já é capaz de fazer (às vezes atribuindo-lhe mais capacidade

do que ela realmente tem); por falar sobre a escrita de uma certa maneira, fazendo-a significativa – possibilita a constituição mesma desse interesse e conhecimentos. (MAYRINK-SABINSON, 1998, p. 117)

O interesse pela leitura tende a ser descoberto pela criança no contato regular com os adultos e com a sua linguagem, que vai incitando a criança a receber os estímulos e sinais advindos da interação e a ressignificar suas descobertas acerca dos objetos de leitura. A criança vai respondendo de modo ativo às expectativas dos adultos e começa a construir hipóteses por meio de sua linguagem e das trocas intersubjetivas que lhe permitem tal apropriação. Segundo Mayrink-Sabinson (1998, p. 117),

Não se trata, pois, de um adulto que informa sobre a escrita e de uma criança que constrói seu conhecimento a partir dessa informação e das propriedades do objeto a conhecer. Não se trata também, de uma construção linear, cumulativa, de conhecimentos, mas de um processo de constituição de conhecimentos que apresenta idas e vindas, em que nem tudo está integrado de início.

Retomando os estudos de Gee (2004), vale mencionarmos que para as crianças que aprendem leitura como um processo *cultural*, esse processo tem raízes no lar, raízes que têm crescido fortemente e se firmado antes de a criança ir para a escola – crianças que têm de aprender a ler como processo instrucional na escola, segundo o autor, estão em franca desvantagem.

Esses estudos, com implicações no *letramento familiar*, reiteram nossa compreensão de que o conceito de *letramento* e as implicações dele derivadas requerem sensibilidade à configuração da microcultura em que os sujeitos estão inseridos, a fim de desconstruir a imposição universalizante de um padrão de excelência cultivado na macrocultura grafocêntrica, padrão este ligado à promoção social do indivíduo, ideia conservada pelo *modelo autônomo* de *letramento*, e, ao que parece, mais próxima da realidade escolar. Os sujeitos estão expostos a uma realidade diversa em sua microcultura – família, trabalho, religião e escola – e é nesse universo que constroem suas primeiras representações de mundo.

5 CONHECENDO SINGULARIDADES: UM OLHAR DE IMPLICAÇÕES ETNOGRÁFICAS SOBRE A CONFIGURAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA NA FAMÍLIA

[...] fazer de fato etnografia significa engajar-se em um processo de produção do conhecimento, em que todas as formas particulares de conhecimento são ideológicas. Qualquer produção do conhecimento deve, portanto, [...] aumentar a possibilidade de haver pensamento e ação coletivamente construídos. (Simon e Dippo)

Ao longo de nossa historicidade, vamos constantemente nos constituindo em nossa subjetividade (LAHIRE, 2004). A amplitude das relações sociais que se estabelecem ao longo das vivências intersubjetivas pode possibilitar ou não a ressignificação de *práticas de leitura* que em tese já estariam naturalizadas em nosso meio. Concordamos com Lahire (1995 [2008]) em sua compreensão de que a socialização do *capital cultural*, ao qual já nos reportamos nos capítulos anteriores desta dissertação, tende a repercutir diretamente sobre o modo como lidamos com a escrita e a leitura cotidianamente, tanto quanto tende a incidir sobre a maior ou menor valoração atribuídas a tais vivências, fazendo com que as *práticas de leitura* dos diferentes grupos deixem transparecer suas singularidades e seus diferentes *mundos de letramento*, de acordo com Hamilton, Barton e Ivanic (1993).

Reconhecer a natureza social da linguagem implica, desse modo, reconhecer a pluralidade de ações, identidades e maneiras de ver o mundo, as quais se constituem nas diferentes instâncias em que as interações humanas se estabelecem. Esta pesquisa centrou-se nesse enfoque como uma das questões essenciais ao nos predispor a um olhar sensível para a caracterização de *práticas e eventos de leitura* em sete famílias, compostas por um casal catarinense de analfabetos e seus seis filhos, já casados e com suas famílias constituídas.

A pesquisa nos instigou desde o início a compreender como a leitura vinculava os participantes da pesquisa a práticas específicas no seu dia a dia, na busca pelo traçado da constituição e de ressignificações na constituição de tais *práticas de leitura* ao longo do processo de ampliação do núcleo familiar inicialmente constituído, uma vez que o

ato de ler atende a objetivos específicos nos diferentes espaços sociais pelos quais transitamos, tal qual apontou Geraldi (1997 [1991]) no já *clássico* *Portos de passagem* a que já fizemos insistente remissão nesta dissertação. Perpassando tais questões, o presente estudo contemplou, no âmbito dos procedimentos metodológicos, os seguintes itens: tipificação da pesquisa, seleção do campo e dos participantes, instrumentos de geração de dados e diretrizes para análise dos dados, os quais serão a seguir especificados.

Ressaltamos a importância de considerarmos as particularidades identitárias das famílias no que se refere à sua formação como leitores ao longo da vida. Assim como Barton e Hamilton (2000a), consideramos que as *práticas de letramento* são situadas no seio dos grupos sociais que as praticam, antes de serem usadas individualmente pelos sujeitos, sendo compreendidas a partir de “[...] a life history [...] observing the history within a person’s life⁵⁵”. Desse modo, busquei⁵⁶ construir diretrizes que pudessem evidenciar elementos para responder às questões de pesquisa que retomamos aqui: **Como se caracterizam *práticas e eventos de leitura* em seis famílias que compõem um segmento genealógico constituído de descendentes diretos de um casal catarinense de analfabetos? Há inter-relações depreensíveis entre a historicidade dos pais e as *práticas de leitura* prevalentes em tais famílias? Em que medida, na constituição e nas vivências dessas seis famílias, houve ressignificação das *práticas de leitura* que caracterizavam a família de origem? Quais os fatores indicativos de tais ressignificações e a que elas podem ser atribuídas?**

A elaboração das entrevistas, as anotações em diário de campo, bem como o processo de observação e a análise documental objetivaram situar os *eventos de leitura* dos quais os sujeitos de pesquisa costumam participar na esfera familiar para compreendê-los à luz da configuração de suas *práticas*, unidades somente depreensíveis quando ligadas ao universo social em que se originam. Particularizaremos cada uma dessas etapas mais à frente.

⁵⁵ [...] uma história de vida, observando a história dentro da vida dos indivíduos.

⁵⁶ Tanto no capítulo dos procedimentos metodológicos, quanto nos capítulos analíticos, algumas passagens discursivas serão alternadas entre as formas do singular e do plural em primeira pessoa, uma vez que sentimos a necessidade de marcarmos bem explicitamente a autoria da enunciação.

5.1 AMPLIFICANDO OS HORIZONTES DE ESTUDO: A PESQUISA QUALITATIVA E OS DESDOBRAMENTOS ETNOGRÁFICOS NO DESBRAVAMENTO DE UNIVERSOS PARTICULARES

A pesquisa que constituiu esta dissertação configura-se como qualitativa, de implicações etnográficas e cunho interpretativista (MASON, 1996), dado focalizar como o mundo social é interpretado, compreendido, experienciado ou produzido. Nesse sentido, como pesquisador, ao me inserir no campo de pesquisa, precisei estar preparado não somente para o processo de observação e suas técnicas, mas também para interação social, uma vez que passei a ser conhecedor da realidade e, ao mesmo tempo, pude compartilhar experiências comuns com os demais participantes do entorno social em que se estabeleceram as relações suscitadas pelo estudo.

Embora diferentes visões acerca da pesquisa qualitativa entendam ou explicitem os significados sociais, as interpretações e os discursos oriundos da investigação de diferentes modos, todas, em alguma medida, compreendem esses elementos como significativos de um complexo mundo social (MASON, 1996). Independentemente do foco de pesquisas dessa natureza, sua essência traz consigo o conhecimento detalhado do contexto em estudo.

Entendemos a pesquisa qualitativa como aquela que analisa um determinado fenômeno em seu acontecer natural, que penetra no universo dos sujeitos envolvidos na pesquisa, versando sobre os possíveis significados que esses mesmos sujeitos atribuem aos acontecimentos de seu dia a dia. Segundo André (1995, p.18), a pesquisa qualitativa deriva da fenomenologia, concepção que

[...] enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia.

Nosso estudo contempla um olhar sobre *práticas e eventos de leitura* em um segmento genealógico familiar cujos progenitores, fundadores desse segmento, são um casal de analfabetos. Trata-se de um estudo no qual me encontro na posição de *insider*

(KRAMSCH, 1998), uma vez que faço parte desse mesmo segmento familiar, o que explicitaremos à frente.

Nosso objetivo, nesta investigação, foi descrever as *práticas de leitura* do segmento familiar objeto de pesquisa, resgatando a historicidade dos progenitores e de seus descendentes no que concerne ao *letramento familiar*. Foi de nosso interesse conhecer sua inserção em *eventos de leitura*, a valoração dada ao ato de ler, observando a incidência desse olhar sobre o modo como os descendentes lidam com a leitura cotidianamente.

Partindo do pressuposto de que, na condição de seres sociais, não estamos expostos exclusivamente ao meio familiar (LAHIRE, 2008 [1995]), mas a uma realidade bastante complexa, que evolui desde o convívio no trabalho e na escola, até atividades ligadas à religião e ao lazer, buscamos observar, quais inter-relações e ressignificações são depreensíveis entre as *práticas de leitura* dos componentes desse segmento genealógico em suas diferentes relações de parentesco familiar e na singularidade de suas relações sociais mais amplas.

Nesse sentido, a presente pesquisa caracteriza-se como um *estudo de caso de tipo etnográfico*, uma vez que explorou o universo particular dessas famílias – agregadas por uma mesma origem genealógica –, levando em conta o seu contexto e a sua complexidade. O foco não se restringe aos resultados finais, mas ao processo da pesquisa, àquilo que está ocorrendo e à forma como está ocorrendo (ANDRÉ, 1995).

No entendimento de Yin (2005, p.32), a escolha pelo *estudo de caso* normalmente se dá quando o pesquisador pretende lidar com condições contextuais – estando ciente de que elas podem ser especialmente importantes ao seu fenômeno de estudo. Trata-se, segundo o autor, de uma investigação empírica que analisa um fenômeno dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

A abordagem de implicações etnográficas permite que entremos na pesquisa não apenas como meros observadores, mas como participantes das interações que acontecem durante o período de geração de dados. Segundo André (1995, p. 58), o *estudo de caso de tipo etnográfico* configura-se sob uma dimensão bastante aberta, na medida em que nos permite apresentar os olhares diferentes que diferentes grupos ou indivíduos controem/construíram sobre uma mesma situação, possibilitando aos leitores múltiplas interpretações. Nesse sentido, a leitura que apresentaremos sobre os dados é

um dos possíveis olhares para o objeto de pesquisa, deixando aberta a possibilidade para outras versões acaso existentes.

Como pesquisadores, em se tratando de um *estudo de caso de tipo etnográfico* como este, exercemos um papel central, pois somos o principal instrumento na geração e análise dos dados (ANDRÉ, 1995). A respeito das particularidades da pesquisa com implicações etnográficas, vale mencionar considerações de Barton e Hamilton (1998). É importante termos em mente, antes de iniciar a pesquisa, que a etnografia se enovela a esta pesquisa por focalizar aspectos da vida real, particularidades na vida das sete famílias participantes do estudo – o segmento tomado como o *caso* em estudo, nos termos de Yin (2005) –, tanto quanto a constituição de suas *práticas de leitura* a partir de aspectos sócio-históricos depreensíveis na família e na interação com os diferentes espaços da microcultura. Segundo Barton e Hamilton (1998), o processo de observação, juntamente com a reunião de documentos para análise não devem jamais perder o olhar contextualizado, uma vez que estudos de implicações etnográficas são interpretativos e apontam para as perspectivas dos participantes.

Tive ciência de que minha presença poderia ser interpretada de diferentes modos no ambiente de pesquisa, dependendo de meu conjunto de ações, tais como filmar alguma interação específica entre os participantes, romper a conversa para fazer alguma anotação, tirar fotos. (MASON, 1996). Desse modo, procurei deixar claro para os participantes o que pretendia investigar durante minha permanência no ambiente de pesquisa, de modo a compreenderem a relevância de interações, situações e ambientes implicados no estudo. No entendimento de Mason (1996), temos de pensar essa questão com antecedência, pois podemos conviver com dificuldades de lidar com as emoções e com a renegociação dos papéis sociais para os quais a pesquisa consequentemente nos orienta.

Baseando-nos nas teorizações sobre *letramento*, concebido como atividade social, optamos por estudar a realidade dessas famílias no que diz respeito às *práticas de leitura* que os membros desse segmento genealógico protagonizaram/protagonizam nos diferentes espaços da *microcultura* em que vivem, daí a opção pelo *estudo de caso*, buscando entender esse fenômeno social complexo pela organização do conjunto de evidências adquirido durante a pesquisa, por meio de *documentos, artefatos, entrevistas e observações* (YIN, 2005), pontos que serão ampliados e discutidos mais à frente. A ideia é apresentar os olhares que os participantes da pesquisa cultivam sobre a *leitura*,

de modo a possibilitar aos leitores a construção de diferentes interpretações, o que é fundante num *estudo de caso de tipo etnográfico*.

5.2 OS PARTICIPANTES DE PESQUISA⁵⁷: UM SEGMENTO GENEALÓGICO ESPECÍFICO

A escolha dos participantes da pesquisa partiu do interesse em analisar como se constituem *práticas de leitura* em famílias pertencentes a um mesmo segmento genealógico – foco evidentemente voltado para as relações intersubjetivas e não para heranças biológicas –, focalizando o *letramento familiar*, universo, em nosso entendimento, pouco estudado no Brasil contemporâneo. Buscamos empreender um processo que nos possibilitasse um contato mais duradouro com os integrantes de cada família durante o período de geração de dados, atividade favorecida dada minha condição de *membro* desse mesmo segmento familiar – minha mãe é parte do segmento genealógico objeto de pesquisa: uma dentre seis filhos do *casal de progenitores* –, o que me faculta trânsito, sob vários aspectos, *naturalístico* na condição de *insider*, no grupo de participantes, ao mesmo tempo em que me desafia para o afastamento necessário a uma análise acadêmica das *práticas de leitura* desse mesmo segmento (OLABUÉNAGA; IZPIZUA, 1989).

5.2.1 Em busca de uma caracterização genérica dos participantes de pesquisa

Na compreensão de Kramsch (1998), a cultura interpenetra nossa formação identitária, está em nós, nas palavras que dizemos, ao mesmo tempo em que se reapresenta em várias instâncias da vida social, no convívio com familiares e com outros grupos. Minha condição de *insider* na realização do estudo me permite olhar criticamente para essa constituição, uma vez que partilho valores, ideologias e *mundos de letramento* que me foram facultados no convívio familiar, mas que também se

⁵⁷ Os participantes foram cientificados por meio do Termo de Esclarecimento e assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, tal qual determina o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC – anexo A.

ampliaram nas diferentes interações que passaram a me constituir, em ambientes e tempos também distintos. Acerca disso, Kramsch (1998, p. 6) escreve:

People who identify themselves as members of a social group (family, neighborhood, professional or ethnic affiliation, nation) acquire common ways of viewing the world through their interactions with other members of the same group. These views are reinforced through institutions like the family, the school, the workplace, the church, the government, and other sites of socialization throughout their lives⁵⁸.

A realização deste estudo envolve sete famílias, incluindo o *casal de progenitores*, sendo cinco dessas famílias moradoras do município de Palhoça/SC, uma do município de Florianópolis/SC e a outra do município de Santo Amaro da Imperatriz/SC. O *casal de progenitores* residiu durante muito tempo na comunidade rural da Vargem do Braço, localizada no sul do município catarinense de Santo Amaro da Imperatriz, município da região metropolitana de Florianópolis/SC. Na época, o pai trabalhava como operador de máquinas, e a mãe encarregava-se de cuidar da casa, dos filhos e do plantio de alimentos. Em busca de melhores condições de vida, mudaram-se para Palhoça, onde residem até hoje.

Dos seis filhos do casal, três são homens e três são mulheres. Nas subseções que seguem, particularizaremos cada uma das famílias, com o traçado de um breve perfil de sua constituição. Por ocasião do processo analítico, nos capítulos que seguem, retomaremos as famílias cujo perfil está aqui traçado, referenciando-as pelo nome dos filhos do casal – os demais membros, no interior de cada família, serão referenciados pelos laços que os ligam ao filho do casal em questão. Trata-se de uma medida cujo objetivo é centrar a atenção do leitor no *casal de progenitores* e em seus descendentes diretos; desse modo, os nomes próprios usados doravante estão circunscritos a tais progenitores e a seus seis filhos. Usar o prenome de cada um deles foi uma opção referendada pelos participantes que autorizaram serem assim nomeados nesta dissertação. Fugimos de nomes fictícios – típicos de estudos dessa natureza –, ou de codificações de outra ordem – nunca bem vistas em pesquisas de implicações etnográficas –, fazendo-o em razão da artificialidade que atribuímos a essas estratégias, sobretudo em um estudo como este, em que me vejo implicado na condição de *insider*.

⁵⁸ Pessoas que se identificam como membros de um grupo social (família, vizinhança, afiliação profissional ou étnica, nação) adquirem formas comuns de ver o mundo através de suas interações com outros membros do mesmo grupo. Essas visões são reforçadas por meio de instituições como a família, a escola, o local de trabalho, a Igreja, o governo e outros locais de socialização ao longo de suas vidas.

Tendo, pois, neste capítulo, empreendido uma caracterização genérica dos participantes, não retomaremos tal caracterização nos capítulos analíticos, considerando que essas informações já foram veiculadas aqui. Em tais capítulos analíticos, assim, discutiremos as *práticas de leitura* em cada uma das famílias, fazendo menção ao membro-núcleo delas: para as finalidades deste estudo, o(a) filho(a) do *casal de progenitores*.

5.2.2 Em busca de um perfil inicial de cada qual das sete famílias envolvidas neste estudo

Valdemar e Osvaldina, o *casal de progenitores*, são casados há 49 anos. Atualmente os dois são aposentados. Ele trabalhou durante grande parte da vida como operador de máquinas, e ela se dedicou à lavoura e ao cultivo de alimentos, cuidando também dos seis filhos que ambos tiveram e do lar, até que a prole pudesse ajudar no trabalho da roça. O casal não teve acesso à escola em razão de contingências socioeconômicas familiares. Com o casamento, a situação não melhorou muito, tendo o trabalho um lugar central na vida do casal e posteriormente na vida de seus filhos, a seguir mencionados.

João, o filho mais velho do *casal de progenitores*, tem 47 anos. Trabalha, ora como motorista de caminhão, ora como lenhador. Casou-se bem jovem e teve um casal de filhos. Concluiu o quinto ano do ensino fundamental com muita dificuldade, tendo de se dedicar após esse período somente ao trabalho para ajudar o pai. Sua esposa sempre trabalhou como doméstica e também só frequentou a escola até o quinto ano da educação básica. Os dois são casados há 25 anos. Os filhos têm idade de 22 e dezessete anos. A filha mais velha terminou o ensino médio e fez um curso técnico voltado para administração de restaurantes, área em que atua no mercado de trabalho. Já o caçula frequenta o ensino médio e trabalha numa lanchonete nos fins de semana.

Ivone é a segunda filha de Valdemar e Osvaldina. Na escola, cursou até o quinto ano do ensino fundamental. Está com 46 anos, tendo trabalhado, até o seu casamento, como doméstica, em casas de famílias residentes na Grande Florianópolis. Antes de sua inserção na casa dessas famílias, onde trabalhou por cerca de seis anos, não tinha contato com livros, revistas ou quaisquer outros materiais escritos. Assim que se casou, em 1987, passou a dedicar-se exclusivamente às atividades do lar e aos filhos, dois deles homens, o mais velho com 23 anos e seu irmão com 21 anos, além de uma menina

de doze anos. O primogênito sou eu⁵⁹, autor desta dissertação; formei-me no ensino superior e, atualmente, sou estudante de curso de pós-graduação em nível de mestrado; o filho do meio, meu irmão, cursou o ensino médio, e a caçula, minha irmã mais jovem, frequenta o sétimo ano do ensino fundamental. O marido de Ivone, meu pai, trabalhou como motorista numa empresa de bebidas de grande prestígio no mercado. Após ter concluído o ensino médio e tendo se aprimorado em sua função, foi promovido para o cargo de representante comercial e, posteriormente passou a atuar como coordenador comercial. Hoje, tem uma transportadora de bebidas, prestando serviços para empresa na qual trabalhou durante dezenove anos.

A terceira filha chama-se **Ivonete**, tem 45 anos de idade e é casada há 22 anos. Ivonete sempre trabalhou como doméstica, iniciando na profissão aos treze anos. Até hoje trabalha na casa de uma mesma família e informa ter sido questionada pelos patrões durante muito tempo sobre sua escolarização e a disposição para estudar. Ela diz que até certo momento teve muita vontade de ir à escola, mas, com o tempo, esse desejo passou. Assim como seus dois primeiros irmãos, cursou até o quinto ano do ensino fundamental. É mãe de dois filhos, com idades de dezenove e quatorze anos. O primeiro cursou o ensino médio e o segundo frequenta o oitavo ano do ensino fundamental. O marido de Ivonete concluiu o ensino fundamental. Aos catorze anos, ele, o marido, quis iniciar no mercado de trabalho, tendo de deixar a escola. Há mais de quinze anos trabalha como motorista de um escritor catarinense, tendo ampliado significativamente o seu contato com o mundo das letras desde então.

Orli, o quarto filho, tem 42 anos de idade e trabalha desde a fase da adolescência como pedreiro. Embora tenha casado um pouco depois dos irmãos, nunca voltou para a escola. Diz que o fato de o trabalho exigir muita força e redundar num cansaço intenso fez com que o retorno aos estudos não acontecesse, embora não lhe faltasse vontade para tal. Cursou até a metade do quinto ano, desistindo de estudar mais de uma vez, já que sua relação com a escola era bastante penosa. É pai de dois filhos, uma moça de vinte anos, e um menino de doze. A filha nasceu de uma relação matrimonial anterior e sempre gostou muito de estudar. Ela, a filha, cursou o ensino médio e fez um curso técnico na área de farmácia, exercendo hoje funções nesse campo no mercado de trabalho. O menino, fruto de sua atual relação conjugal, cursa o oitavo ano do ensino

⁵⁹ Farei menção explícita ao meu pertencimento a este segmento apenas algumas poucas vezes; assumo, no texto, a condição de analista do segmento em que me incluo, dado que o pertencimento em si mesmo não é foco do estudo.

fundamental. Quanto à esposa, com quem vive desde 1997, é proprietária de uma loja de roupas no centro de Santo Amaro da Imperatriz e completou o ensino médio, tendo feito ainda os cursos de magistério e técnico em administração. Diz, a esposa, que gostaria de prosseguir com os estudos, mas o acúmulo de tarefas na loja e em sua casa vêm adiando esse desejo.

Irene é a quinta filha de Valdemar e Osvaldina. Tem 42 anos de idade. Trabalha há muitos anos como doméstica na casa de uma mesma família e diz que essa atuação profissional a ajudou a se apropriar de conhecimentos úteis no dia a dia, uma vez que não pôde prosseguir com os estudos na época, devido a um sério problema de visão. Coursou até a metade do sexto ano do ensino fundamental, tendo desistido da escola devido às dificuldades com a leitura e às reprovações, já que sua visão estava bem comprometida, impossibilitando-a de se dedicar aos estudos como deveria. Casou-se em 1994 e é mãe de um casal de filhos – uma menina de treze anos, estudante do oitavo ano do ensino fundamental, e um menino de seis anos, que frequenta o primeiro ano numa pequena instituição do município de Palhoça. O marido de Irene trabalha há muitos anos como mestre de obras e concluiu o quinto ano do ensino fundamental. Assim como Irene, sente falta da escola e lamenta não ter podido estudar mais quando criança. Hoje, a sua profissão lhe causa um acentuado desgaste físico, afastando-o ainda mais do regresso aos estudos.

O último filho do *casal de progenitores*, **Gilmar**, tem 39 anos. Concluiu o ensino fundamental quando a família já residia em Palhoça e em seguida começou a trabalhar. Quando se casou, no ano de 1993, transitou em empresas que requeriam aprimoramento profissional e contato direto com o público, sentindo a necessidade de continuar estudando e de terminar o ensino médio. Hoje, esse filho caçula cursa faculdade de Ciências Contábeis, dizendo-se motivado pela profissão que já exerce e pelo apoio da esposa em seu processo de formação acadêmica. Quanto à esposa, cursou o ensino superior, mas não trabalha em sua área de habilitação. O casal tem um filho de dez anos de idade, que cursa o quinto ano do ensino fundamental⁶⁰.

Partimos, por ocasião do processo analítico, do resgate da historicidade *do casal de progenitores* no que respeita a *práticas e eventos de letramento*, *casal* esse que não teve acesso à escolarização. É nosso objetivo caracterizar a relação que ambos

⁶⁰ Essa remissão à escolarização não tem o propósito de sobrevalorar o *letramento escolar*; trata-se de uma menção a informações iniciais sobre as famílias antes de uma apresentação mais detalhada das análises nos capítulos posteriores desta dissertação.

estabelecem com a leitura hoje, o contato com *eventos de leitura* nos diferentes espaços de sua *microcultura* (casa, trabalho, escola, religião e lazer), mapeando as possíveis aproximações e distanciamentos com as *práticas de leitura* constituídas por seus filhos.

Reconhecer as distinções e não a padronização das *práticas de letramento* levamos a considerar que sujeitos inseridos em entornos grafocêntricos⁶¹ distintos lidam com a escrita e com atividades de leitura diferentemente no seu dia a dia. Os artefatos escritos que compõem os *eventos de letramento* (HAMILTON, 2000) podem ter papéis múltiplos numa interação mediada pela escrita, dado que os usos sociais dessa modalidade da língua podem se dar em espaços bem heterogêneos.

5.3 O UNIVERSO SOCIAL DE LEITURA DO SEGMENTO FAMILIAR EM ESTUDO: INSTRUMENTOS PARA O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

No processo de geração de dados de pesquisa, é importante que tenhamos mais de uma fonte de evidência, e que essas fontes convirjam na construção de inteligibilidades. Segundo Yin (2005), é fundamental a presença de um banco de dados – uma reunião formal de evidências a partir do relatório final do estudo de caso, além de um encadeamento dessas mesmas evidências, contendo ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou, o que tende a contribuir substancialmente para a qualidade da pesquisa. Em se tratando de um estudo de caso como este, utilizamos como fontes de evidências a técnica da *observação participante*, a utilização de *diário de campo*, a realização de *entrevistas* e a *análise documental* dos artefatos de escrita que constituírem as *práticas de leitura* dos participantes de pesquisa.

⁶¹ Entendemos por *entornos grafocêntricos* os espaços em que a escrita e a leitura intensamente estão presentes. Assim como Fischer (2006), compreendemos que à medida que a leitura continua a se desenvolver nas sociedades que exaltam, de fato, a palavra escrita, incluindo cada vez mais subgêneros, tecnologias e ideias inovadoras, ela reflete transformações na organização das interações humanas.

5.3.1 A *observação participante* e as *notas em diário de campo*: particularização da relação dos familiares com a leitura

Fizemos uso da *observação participante*, com *notas de diário de campo*, partindo do princípio de que, na condição de pesquisadores, temos sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetados (ANDRÉ, 1995). Esperamos que o período de observação tenha nos permitido dar tratamento consistente aos dados, bem como estabelecer possíveis relações com as considerações feitas por Gee (2004) e Lahire (2008 [1995]) acerca da leitura como um processo com estreitas implicações nas relações estabelecidas entre os sujeitos na microcultura mais grafocêntrica ou menos grafocêntrica de que fazem parte. Sobre a técnica da observação participante, Mason (1998, p.60) escreve:

The term ‘observation’, and in particular ‘participant observation’, is usually used to refer to methods of generating data which involve the researcher immersing herself or himself in a research setting, and systematically observing dimensions of that setting, interactions, relationships, actions, events and so on, within it⁶².

A observação estabelece uma comunicação deliberada entre o observador e o fenômeno observado. Olabuénaga e Izpizua (1989) entendem que essa interação, normalmente, procede a nível nãoverbal, processo em que o investigador-observador mantém-se alerta aos elementos-chave que vai captando e, através dos quais, interpreta o que ocorre, obtendo, assim, um conhecimento mais sistemático, profundo e completo da realidade que observa.

Para Mason (1996, p.8), os elementos que um pesquisador escolhe como relevantes para uma descrição ou exploração estão baseados no modo de ver o mundo social. Na condição de observadores e participantes da pesquisa, construímos as leituras das análises e observações a partir do modo como lemos a realidade em questão. A sensibilidade foi, desse modo, fundamental quando tentamos compreender e interpretar os dados, uma vez que nossa leitura não deriva somente dos pressupostos teóricos do estudo, mas das nossas intuições e sentimentos.

⁶² O termo *observação*, especialmente ‘observação participante’, é normalmente usado para fazer referência aos métodos de geração de dados que envolvem a imersão da/o própria/o pesquisador/a no ambiente da pesquisa e, sistematicamente, a observação das dimensões daquele ambiente, interações, relacionamentos, ações, eventos e afins, no seu interior.

O observador precisa conviver tempo suficiente no campo de pesquisa para habilitar-se à captação do contexto, uma vez que a observação participante exige uma entrega completa à tarefa de interpretação. A esse respeito, Olabuénaga e Izpizua (1989, p. 86) escrevem: “Además de tiempo, la observación participada absorbe las energías y transforma al individuo investigador en su esfuerzo doble por identificarse con, y, al mismo tiempo, permanecer distante del contexto observado⁶³”.

As visitas na casa das famílias foram sistematizadas ao longo de três meses de acordo com as disponibilidades de seus integrantes, ocorrendo sempre em dias alternados e geralmente no período noturno, momento mais propício para reunir pais e filhos, não coincidindo com seus horários de trabalho e escola. Estive nas famílias em uma média de duas visitas prolongadas – cerca de três horas cada qual delas –, mantendo notas em diário de campo ao longo de todas as interações em que estive envolvido – eventos familiares de toda ordem – no período de realização da dissertação. Optei, nas visitas, por seguir a ordem cronológica, partindo dos progenitores e seguindo do filho mais velho ao caçula, na busca por observar com maior nitidez possíveis implicações de temporalidade no que se refere à valoração da leitura e à construção social das práticas entre os progenitores e seus filhos.

Uma das dificuldades apontadas por Mason (1996) acerca da observação participante diz respeito à dificuldade de conseguirmos controlar como nossa presença será percebida nos contextos de interação, processo que, neste caso, entendo ter sido facilitado dada minha condição de *insider* (KRAMSCH, 1998). Nessa condição, mantive um vasto leque de interações ao longo deste tempo, quer nas visitas específicas para esse fim, as entrevistas – quando meu distanciamento ficava mais efetivamente marcado –, quer nos encontros de família que caracterizam as relações desse segmento, a exemplo de festas de aniversário, almoço em comemoração ao dia dos pais, churrascos aos fins de semana destinados ao lazer em família – momentos de interação naturalística efetivamente.

É importante, segundo Mason (1996), que entendamos a lógica do ambiente, embora possam existir diferenças de perspectiva e de interesses entre nós e os demais participantes. Minha imersão no contexto, como membro da família, reitero, possivelmente tenha favorecido a interação com os participantes de pesquisa; na

⁶³ Ao longo do tempo, a observação participante absorve as energias e transforma o indivíduo investigador em seu esforço duplo por identificar-se com, e, ao mesmo tempo, permanecer distante do contexto observado.

contraface, porém, me fez encontrar dificuldades em manter o distanciamento do contexto observado, do qual apontam Olabuénaga e Izpizua (1989).

Qualquer erro ou indiscrição com os interlocutores pode alterar a relação social estabelecida. Senti isso muito visivelmente por ocasião das entrevistas, quando os participantes oscilavam em me conceber como o *membro da família* ou como o *pesquisador visitante*. Nessas ocasiões, a delicadeza da interação exigiu muita destreza de minha atuação. Como consequência, segundo Olabuénaga e Izpizua (1989), a comunicação pode vir a ficar distorcida, momento em que os participantes podem ocultar parcialmente as informações, desconfigurando-as ou simplesmente modificando o seu sentido. Ciente da importância de prezarmos por interações que evidenciem a fidedignidade das informações fornecidas pelos participantes, utilizei constantemente o diário de campo para registrar as informações que reunia acerca das observações.

As notas de diário de campo compreendem anotações manuais do próprio observador, além de poder incluir registros audiovisuais por meio de gravadores ou vídeos (OLABUÉNAGA; ISPIZUA, 1989). O objetivo é garantir que não se percam informações obtidas e de que informações se encontrem a todo momento acessíveis para novas análises e interpretações. Servem como material de reflexão para manuseio do observador e de seus colaboradores mais íntimos. Aos poucos, essas notas vão se transformando em vinhetas narrativas de caráter analítico, minimarcos e discussões teóricas, fortalecendo as alternativas de interpretação de que o pesquisador lança mão em face dos dados coletados em seu trabalho (OLABUÉNAGA; IZPIZUA, 1989). Vali-me delas ao longo de todo esse percurso de pesquisa, sobretudo em razão das constantes e sistemáticas interações com os participantes de pesquisa em situações naturalísticas instauradas em encontros familiares de toda ordem.

Ao longo das interações que experienciei em cada família, pude registrar minhas impressões acerca da receptividade, dos anseios dos participantes diante do contexto vivenciado, ao mesmo tempo em que me possibilitou fortalecer o olhar crítico diante de minhas expectativas frente às descobertas em cada interlocução, revisitando paulatinamente as diretrizes que geraram os dados e observando o diálogo mantido com o aporte teórico adotado na realização do estudo a fim de chegarmos a possíveis amadurecimentos sobre as questões de pesquisa que nortearam todo o trabalho.

5.3.2 As *entrevistas* e as particularidades dos *mundos de letramento*: (re)conhecimento de realidades familiares heterogêneas

Ao longo da geração de dados, realizei também *entrevistas*, com a finalidade de aprofundar os temas em estudo. Busquei delinear o perfil de cada família no que se refere à sua inserção em *eventos de leitura*, direcionando as questões da entrevista para as finalidades da leitura em suas vidas, o que implica compreender esses eventos à luz da inserção sócio-histórica e cultural das famílias participantes da pesquisa.

Segundo Yin (2005), é muito comum que as entrevistas nos estudos de caso sejam conduzidas de forma espontânea, contribuindo para que os participantes de pesquisa exponham suas opiniões sobre os assuntos discutidos. Compartilhando dessa compreensão, anexamos⁶⁴ a esta dissertação um esboço de perguntas que contribuiu para a orientação das entrevistas que realizei. Nossa intenção era que tais entrevistas pudessem ser usadas como base para contextualização dos dados, a fim de explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas por meio de outras fontes (ANDRÉ, 1995), uma vez que, num *estudo de caso de tipo etnográfico*, há a preocupação em buscar nos participantes a variedade de significados que atribuem ao objeto de pesquisa; neste caso, os *eventos de leitura* de que tomam parte em seu dia a dia e as *práticas de leitura* que os sustentam.

Durante a entrevista, busquei encontrar o que é importante e significativo para os participantes, suas perspectivas e interpretações (OLABUÉNAGA; IZPIZUA, 1989), o modo pelo qual veem, classificam e interpretam o próprio mundo. As questões para entrevista focaram na compreensão dos participantes de pesquisa sobre a leitura ao longo de sua historicidade, o que requereu de nós maior atenção para as relações intersubjetivas que se estabelecem no mundo social pelo qual transitam, a fim de entendermos em que medida há maior ou menor influência da família de origem na constituição das práticas de leitura de seus filhos.

De acordo com Olabuénaga e Izpizua (1989), não podemos nos esquecer de que a entrevista cria uma situação social nova, e a comunicação de informações por parte dos entrevistados depende, fundamentalmente, da definição que constroem para essa mesma situação.

⁶⁴ As diretrizes para a realização das entrevistas constam no Anexo B.

No se cuentan las mismas cosas, en una entrevista, a un padre, un juez, un abogado, un espía, un amigo o un investigador científico. De ahí la trascendencia máxima que cobra, para el éxito de la entrevista, los términos en los que tiene lugar la interacción social entrevistador-entrevistado por la definición que haga éste último de la situación.⁶⁵ (OLABUEGA; IZPIZUA, 1989, p.130)

As entrevistas constituem uma importante fonte de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas (YIN, 2005), no entanto estão sujeitas a velhos problemas como vieses, memória fraca e articulação pobre ou imprecisa. No entendimento de Yin (2005, p. 119), uma abordagem razoável a essa questão é corroborar os dados obtidos nas entrevistas por meio de outras fontes de evidências; em se tratando deste estudo de caso, com a observação participante e com as notas de diário de campo.

As primeiras perguntas aproximaram-se mais do caráter geral, permitindo aos participantes de pesquisa uma adaptação com o método, além de possibilitar o avanço do processo sistematicamente, elaborando com mais concretude o encaminhamento das demais questões da entrevista. Segundo Olabuénaga e Izpizua (1989), a estruturação é importante e facilita a captação dos significados subjetivos, e não só a memorização dos dados descritivos. Trata-se de uma reconstrução em que cada elemento vai sendo direcionado ao seu lugar, contribuindo para uma visão mais ampla dos significados.

Tanto a estruturação das perguntas quanto a reflexão do investigador exigem uma postura pautada na serenidade e na confiança depositadas em seu trabalho. Segundo os autores, devemos estar preparados para o olhar dos participantes, arriscando nossas discrepâncias de modo relaxado e com segurança suficiente para admitir reconstruções durante o processo.

Em consonância com esse zelo, Olabuénaga e Izpizua (1989) tratam da importância da familiaridade entre o pesquisador e os demais participantes durante a realização das entrevistas, implicações a que já fizemos menção anteriormente nesta seção. O mútuo entendimento inicial, segundo os autores, vai fortalecendo o interesse e a atenção por expressar e escutar, por contar e ouvir. No mesmo percurso, a comunicação verbal se faz mais espontânea e se enriquece com a comunicação não verbal (OLABUÉNAGA; IZPIZUA, 1989) em que os silêncios e as demais expressões

⁶⁵ Não se contam as mesmas coisas, em uma entrevista, a um padre, um juiz, um advogado, um espião, um amigo ou a um pesquisador. Por isso a importância máxima que é dada, para o êxito da entrevista, aos termos nos quais tem lugar a interação social entrevistador-entrevistado pela definição que o entrevistado faça da situação.

contribuem para que o entrevistador acrescente sua espontaneidade e aprofunde seus próprios pensamentos. Em inúmeras ocasiões, durante as entrevistas, pude provar desses silêncios e fui instado a agir, ressignificando minhas perguntas na busca por tornar as questões mais compreensíveis, mais próximas do universo dos entrevistados. Desse modo, busquei transmitir aos participantes durante a entrevista bastante tranquilidade, com uma linguagem acessível e despreendida de formalismos acentuados, tentando imprimir às interlocuções um clima descontraído e natural, fundamental num *estudo de caso* que traz consigo a iniciativa de desbravar o universo particular de seres sociais historicamente situados.

5.3.3 A pesquisa documental: artefatos que compõem os *eventos de leitura* e as singularidades das práticas

A fonte de geração de dados neste tipo de pesquisa refere-se a documentos – para as finalidades deste estudo, artefatos que compõem os *eventos de letramento*, documentos que remetessem às *práticas de leitura* – provenientes de origem primária, ou de origem secundária, o que contribui para a ampliação de possibilidades de compreensão dos fenômenos nesse processo. Marconi e Lakatos (2007, p. 178) chamam a atenção do investigador para o cuidado com a definição clara dos objetivos de pesquisa, a fim de saber julgar que tipo de documentação será adequada às suas finalidades. As autoras advertem para a constante atenção que o pesquisador deve ter ao lidar com excesso de documentos, pois durante este percurso pode haver informações inexatas ou distorcidas que dificultem a análise da pesquisa em um momento posterior.

Pedi aos participantes que me mostrassem documentos pessoais como fotos, cartas e afins e contassem um pouco sobre sua relação com esses artefatos no dia a dia ou em algum momento da vida. Segundo Marconi e Lakatos (2007), as cartas, diários, memórias e autobiografias podem contribuir substantivamente para a riqueza da pesquisa, uma vez que todo documento pessoal visa a um objetivo bastante claro, expressar ideias ou pontos de vista, como também lembrar acontecimentos ou sentimentos. Além de nosso contato com as famílias por meio de entrevistas, observação participante e registro em diário de campo, recorreremos a esses outros artefatos que também constituíram/constituem os eventos de leitura dos participantes da pesquisa. Os documentos particulares tendem a ser importantes, principalmente por seu

conteúdo não nos fornecer somente fatos, mas os significados que tiveram para aqueles que o viveram.

5.4 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS

Tendo em vista o caráter interdisciplinar do fenômeno do letramento, sua constituição perpassa aspectos de natureza cognitiva, sociopolítica, cultural e linguística (OLIVEIRA, 2008). Esses aspectos compreendem, no entendimento de Oliveira (2008), formas particulares de engajamento, rotinas, espaços e normas específicas de produção e de interpretação textuais, o que nos leva à dimensão situada do letramento. Diferentes sujeitos tendem a lidar com a leitura e com a escrita à luz de sua inserção sócio-histórica e cultural, atendendo a demandas dos espaços sociais pelos quais transitam cotidianamente.

Esse imenso conjunto de demandas, segundo nos revelam estudos de Barton, Hamilton e Ivanic (2000), denota o universo complexo do letramento, em se tratando dos usos que fazemos da leitura e da escrita cotidianamente. Nesse sentido, devemos considerar não apenas as evidências empíricas observáveis nos *eventos de letramento* – quem faz uso de textos e em que circunstâncias o faz – mas também os elementos invisíveis, que se referem a valores, relações de poder, conhecimentos, sentimentos e propósitos, nem sempre deduzíveis de dados registrados em documentos e que remetem a *práticas de letramento*, tal qual Hamilton (2000a) as concebe – a base do *iceberg* do qual os *eventos* seriam o topo visível.

As diretrizes que conduziram o processo analítico subjazem aos itens norteadores da entrevista e veiculados no Anexo B. De posse dos dados, buscamos respostas a nossas questões de pesquisa com base em eixos específicos que iluminaram a interação com os participantes de pesquisa, o que descrevemos a seguir.

- a) Inicialmente focalizamos nosso olhar para a *historicidade dos participantes no que respeita a sua formação como leitores*, observando como as relações intersubjetivas incidiram na inserção desses adultos nas *práticas de leitura*. Sob essa perspectiva, buscamos respostas para a questão: **Há inter-relações depreensíveis entre a historicidade dos pais e as práticas de leitura prevaletentes em tais famílias?**

- b) Tendo empreendido à análise sobre a constituição intersubjetiva dos participantes de pesquisa como leitores, focalizamos nosso olhar para a compreensão, sob um ponto de vista ontológico, desses mesmos participantes acerca do que seja o *ato de ler*, tanto quanto, sob um ponto de vista axiológico, a valoração que atribuem a esse mesmo *ato* em suas múltiplas configurações. Sob essa perspectiva, procuramos respostas à questão de pesquisa: **Em que medida, na constituição e nas vivências dessas seis famílias, houve ressignificação das práticas de leitura que caracterizavam a família de origem?**
- c) Tendo delineado esses dois eixos iniciais partimos para a descrição analítica dos *eventos de leitura* dos participantes de pesquisa, buscando conhecer por meio dessas situações as práticas que os sustentam. Sob esse foco, consideramos os seguintes eventos: a) *eventos de leitura vinculados à historicidade familiar*, a exemplo de certidões, álbuns de família, documentos pessoais e cartas; b) *eventos de leitura do ambiente doméstico* – os afazeres da dona de casa, a exemplo de receitas culinárias, revistas de tricô e crochê, manuais de eletrodomésticos; c) *eventos de leitura de gerenciamento/planejamento da casa*, a exemplo de contas diversas, contratos, listas de compra, escrituras, recibos carnês e afins; d) *eventos de leitura de lazer*, a exemplo de gibis, jornais, revistas, obras literárias, almanaques; e) *eventos de leitura de informação*, a exemplo de livros, revistas, jornais, listas telefônicas, rótulos, propagandas, bulas de remédio, *sites* e afins; f) *eventos de leitura religiosa*, a exemplo de bíblia, folhetos de igreja, livros de catequese e afins; g) *eventos de leitura derivadas do trabalho e trazidas para casa*, a exemplo de relatórios, manuais, projetos entre outros; h) *práticas de leitura derivadas da escolarização e trazidas para casa*, a exemplo de tarefas em livro/caderno, *sites*, recados, obras literárias etc. Por meio desse olhar, buscamos responder à questão inicial de pesquisa: **Como se caracterizam práticas e eventos de leitura em seis famílias que compõem um segmento genealógico constituído de descendentes diretos de um casal catarinense de analfabetos?**
- d) Enfim, a conjugação desses três focos, ofereceu-nos elementos para responder ao último desdobramento das questões de pesquisa – **Quais os fatores indicativos de tais ressignificações [nas práticas de leitura de origem] e a que elas podem ser atribuídas?** – tanto quanto para o enriquecimento das

inteligibilidades construídas para as demais questões que constituíram o problema de pesquisa que motivou este estudo.

Estando cientes da singularidade constitutiva dos eventos nos diferentes ambientes do espaço familiar, as questões norteadoras da entrevista buscaram intensificar os possíveis significados construídos pelos participantes de pesquisa acerca da relação que mantinham/mantêm com a leitura, perpassando as diferentes relações interpessoais que os constituíram como leitores, as valorações e os significados provenientes dessa relação desde a infância aos dias de hoje, atentando para um olhar sobre a configuração de suas prováveis rotinas de leitura.

A escolha por particularizar as implicações das relações intersubjetivas na formação dos membros das famílias como leitores, deve-se à compreensão de que nos constituímos e nos apropriamos do mundo nas relações com os outros (VIGOTSKI, 2000 [1978]) e é a partir dessa construção social que explicitamos como esse mesmo mundo significa para nós. As perguntas pensadas para as entrevistas vislumbraram esse movimento, construído na alteridade e refletido no âmbito familiar particular. Contemplaram três dimensões diferentes da leitura, nomeadas por nós como *dimensão intersubjetiva*, *dimensão axiológica* e *dimensão ontológica*. Entendemos ser fundamental olhar para nossa historicidade, para como nos constituímos leitores ao longo da vida, para as influências sociais e culturais que reverberam nos significados que construímos sobre a leitura, para então compreendermos o que o ato de ler significa para cada grupo social ou para os diferentes indivíduos presentes nesse mesmo grupo, olhar para o qual tentamos constantemente nos voltar ao longo do processo de análise dos dados deste estudo.

A adoção dessas diretrizes, no entanto, não nos eximiu do cuidado registrado por André (1995), segundo a qual, no momento em que olhamos para os dados gerados, temos de nos valer da intuição, a fim de tentarmos apreender as mensagens explícitas e implícitas, os valores, os sentimentos e as ambiguidades neles contidos, uma vez que não dispomos de um conjunto de procedimentos padronizados para serem seguidos passo a passo.

A geração de dados significativos esteve atrelada à relação que mantivemos com as famílias durante todo o trabalho de inserção em campo. Infiro que, dada minha condição de membro do segmento familiar em estudo, pude (re)conhecer mais a fundo aspectos da natureza social, histórica e cultural dos participantes, o que contribuiu para

meu engajamento em querer descobrir e conhecer mais profundamente sobre como se constituíram *práticas de leitura* na complexidade social subjacente às relações familiares, ao mesmo tempo em que me vi desafiado ao exercício cotidiano do afastamento requerido para um olhar analítico.

6 HISTORICIDADE, CONCEPÇÕES E VALORAÇÕES: A LEITURA NO UNIVERSO FAMILIAR

Toda pesquisa sobre si mesmo, todo acidente que faz com que cada um possa se captar, todo ponto de vista incomum nos mostra um si mesmo que não conhecíamos. Não se tem certeza se existe algum sentido em se conhecer, nem se alguém pode conhecer melhor outra pessoa que a si mesmo. A hesitação, o trabalho intelectual, o remorso, há muitas provas dessa estranheza. (Paul Valéry)

Ao longo da vida, diferentes instituições parecem solicitar do homem um conjunto de conhecimentos advindos das mais variadas experiências de leitura. Na medida em que nos vemos inseridos em diferentes ambientações, em diferentes tempos, surge a necessidade de vivenciarmos múltiplas práticas de escrita e leitura, adquiridas a partir do engajamento que passamos a ter ao se efetivar nossa participação em *eventos de letramento* de natureza diversa (HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994). Nesse sentido, vemos a importância de compreendermos como esses diferentes usos são tomados pelos atores sociais pertencentes a um mesmo segmento genealógico familiar, uma vez que é na família que, em tese, começamos a nos constituir como leitores do mundo (FREIRE 2006 [1985]), tendo iniciado o processo de formação de nossa subjetividade.

Instigados a observar a presença da leitura nas diversas práticas suscitadas pelas interações familiares, valemo-nos, neste estudo, de uma abordagem de implicações etnográficas, buscando conhecer – a começar pela historicidade do *casal de progenitores*, participantes primeiros a nos conceder entrevistas sobre a sua relação com a leitura – que fatores de ordem sociocultural, econômica, histórica e afins se eliciam nas rotinas de seus filhos como leitores, e quais desses elementos são depreensíveis nas diferentes práticas que protagonizam no ambiente familiar. Do mesmo modo, entendemos que outras influências advindas das relações intersubjetivas que se estabelecem ao longo de nossas vivências interferem em maior ou menor grau no conjunto de valores que construímos sobre as diferentes leituras, como o ter contato com livros desde pequenos (HEATH, 2001 [1982]) ou com quaisquer outros materiais escritos, receber estímulos dos pais ou de outras pessoas com as quais convivemos

frequentemente para realizar tais leituras (LAHIRE, 2008 [1995]), ter acesso regular a lugares em que o contato com o ato de ler institua novas relações e situações afins.

Os diferentes usos da leitura e da escrita presentes em nosso convívio familiar parecem se refletir em práticas distintas, significações que só podem ser vislumbradas no tecido das relações sociais que mantemos com os outros, tal qual propõe Lahire (2008 [1995]). Só conseguimos entender a constituição dessas relações e dos valores construídos em torno das diferentes práticas quando experienciamos o universo particular, os modos de organização das famílias, as (im)possibilidades com que se defrontaram no contato com a leitura durante a sua história de vida, o que não pode ser compreendido por meio de categorizações sociais mais amplas, como posição econômica ou nível de escolaridade, inscritas na perspectiva macrosociológica da qual tratam Bordieu e Passeron (1970), e não compatíveis com o objetivo que nos move num estudo de caso de implicações etnográficas como este.

Ao entrarmos em campo, preparamo-nos para construção de um olhar sensível perante as relações dos familiares com a leitura, o que nos remete à compreensão situada do letramento, como um conjunto de práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita (STREET, 1984; 2003; BARTON; HAMILTON, 1998). A seguir, apresentamos dados que contemplam a formação do casal de progenitores e de seus filhos como leitores no decorrer de sua inserção sócio-histórica e cultural, buscando reunir evidências que nos levem a responder as questões de pesquisa já explicitadas ao longo desta dissertação.

6.1 HISTORICIDADE: A FORMAÇÃO COMO *LEITORES* NAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS NO ÂMBITO ESTRITO DA FAMÍLIA

Como já mencionado nos procedimentos metodológicos, este estudo envolveu o contato com sete famílias de um mesmo núcleo genealógico. **Valdemar** e **Osvaldina** são os pais de **João**, **Ivone**, **Ivonete**, **Orli**, **Irene** e **Gilmar**, e foram os primeiros a nos receber em sua casa para iniciarmos o processo de geração de dados.

O casal reside num pequeno bairro do município de Palhoça há cerca de trinta anos. Agendei a visita formalmente por telefone para o início da manhã de uma sexta-feira de abril. Os dois me aguardavam ansiosos e me receberam com muita alegria para iniciarmos as conversas. Disponibilizaram a mesa da cozinha para que eu pudesse me

organizar com *laptop*, gravador e demais materiais de campo. No Natal anterior, havia explicado a eles que realizaria um estudo sobre sua história no que diz respeito ao contato com a leitura e os visitaria para conversarmos a respeito. Em seguida, também iria à casa de cada filho para observar os elementos dessa história depreensíveis nas *práticas de leitura* que os constituíram e eventuais ressignificações ao longo do tempo, já que todos casaram e formaram suas próprias famílias.

Antes de iniciarmos a entrevista, retomei o objetivo de meu estudo, o que parecia aumentar a ansiedade do casal para me falar a respeito do tema. Disse a eles que gostaria de ouvi-los para conhecer, primeiramente, sua história de relação com a leitura ao longo da vida. Busquei concentrar a atenção em cada detalhe das palavras enunciadas pelos progenitores, bem como no conjunto de suas emoções, elementos que remetem às suas *práticas de letramento* (STREET, 1988; BARTON, 1994) e que serão bastante importantes para efeitos de análise da próxima seção, em que nosso foco pretende resgatar elementos dessa historicidade para compreensão dos valores que seus filhos construíram/constroem acerca da leitura – o que entendemos por *dimensão axiológica* em relação ao ato de ler, e de que modo tais valorações ao longo das relações intersubjetivas que protagonizaram/protagonizam redundou numa concepção de leitura – à qual estamos tomando sob a perspectiva de uma dimensão que nomeamos *ontológica*.

Valdemar⁶⁶, natural do interior de Santa Catarina, tem 72 anos e nos conta que a leitura começou a aparecer em sua vida muito depois do casamento, já que, em seu tempo de criança e adolescência, não tinha nenhum contato com materiais escritos. Teve de trabalhar desde muito cedo para ajudar a família e na ocasião não havia como manter o trabalho em consonância com os estudos, além de a escola ficar numa localização bastante distante da casa onde morava. Seus pais eram analfabetos, dispendo no lar apenas de uma bíblia que sua mãe havia ganhado na igreja, mas que ficava guardada como objeto de apreço, já que ninguém da família sabia ler.

(1) *Antigamente tudo era mais difícil. Eu sei, porque eu não tive a oportunidade de chegá⁶⁷ na linha do estudo. No meu tempo, em que eu não podia estudá, eu só me dedicava a*

⁶⁶ Ao longo desta primeira seção – tal qual o fizemos nos procedimentos metodológicos –, usaremos negrito para marcar o nome do participante de pesquisa que está sendo focalizado no processo analítico, na busca de familiarizar o leitor com cada qual deles, os participantes.

⁶⁷ Optamos por manter, no processo de transcrição dos dados, algumas marcas da oralidade tal qual enunciadas pelos participantes do estudo. Registramos, no entanto, que esse processo não contempla

trabalho e não precisava lê. Pra você ter uma ideia, a mãe não sabia lê, o pai também não sabia nada e eu trabalhava junto na roça, até a idade de vinte e poucos ano. Nem caneta existia em casa. Só a bíblia tinha em casa, a mãe pegô quando ela foi na Igreja, mas ficava fechada, ninguém olhava porque não sabia lê. (Valdemar, entrevista realizada em 08 de abril de 2011)

Parece explícito em sua fala, que o ciclo familiar não permitiu a constituição de *práticas de letramento* (STREET, 1988; BARTON, 1994) que pudessem facilitar seu convívio com as inúmeras demandas que gradualmente lhe foram – e ainda são – impostas pelo mundo social. A bíblia, um dos únicos materiais escritos que a família possuía, acabava por não instituir um *evento de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994; HAMILTON, 2000)⁶⁸, já que não era utilizada para instaurar interações entre os seres sociais daquele entorno por meio da escrita propriamente dita. Ressaltamos, aqui, a relevância de buscar na expressividade dos participantes de pesquisa, os valores e os significados provenientes dos relacionamentos sociais mantidos ao longo de sua história, a fim de compreendermos como se deu o processo de constituição das *práticas de letramento* que ressoam nas identidades coletivas e individuais (LAHIRE, 2004). Sobre isso, Barton e Hamilton (1998, p. 10) esclarecem que

Such practices contribute to the idea that people participate in distinct discourse communities, in different domains of life. These communities are groups of people held together by their characteristic ways of talking, acting, valuing, interpreting and using written language⁶⁹.

Na época em que **Valdemar** morava com os pais, não teve a oportunidade de conviver com a escrita, manusear artefatos (HAMILTON, 2000) que envolvessem a palavra impressa. Suas vivências eram restritas ao trabalho da roça, sem qualquer

todos os termos transcritos, pois não é nossa intenção desviar a atenção do leitor para tais particularidades. Mantivemos, assim, apenas as marcas de oralidade que entendemos não tornarem opaca a leitura; muitas dentre as outras marcas aqui apagadas poderiam ter implicações de variação sociolinguística de natureza diageracinal ou diastrática, o que poderia interferir no foco da leitura. Por outro lado, não manter nenhuma das marcas principais poderia artificializar as transcrições. Assim, assumimos aqui o risco que uma seleção dessa ordem traz consigo.

⁶⁸ Mencionamos, em trecho imediatamente anterior a este, que o conceito de *práticas de letramento* está sendo tomado à luz de considerações de Street (1988) e Barton (1994); aqui, mencionamos que o conceito de *eventos de letramento* está sendo tomado à luz de Heath (2001 [1982]), de Barton (1994) e de Hamilton (2000), obras referenciadas no aporte teórico desta dissertação. Doravante, quando mencionarmos esses conceitos, não faremos mais alusão a suas fontes bibliográficas em nome de evitar redundâncias.

⁶⁹ Tais práticas contribuem para a ideia de que as pessoas participam em comunidades discursivas distintas, em diferentes domínios da vida. Essas comunidades são grupos de pessoas agregadas por suas formas características de falar, de agir, de valorar, de interpretar e de usar a linguagem escrita.

aproximação com a modalidade escrita da língua. Ao que parece, implicações socioeconômicas não permitiram a participação de **Valdemar** e de seus familiares em *eventos de letramento* quaisquer. Seu entorno familiar, pelo contrário, foi marcado pela ausência do universo escrito, não permitindo sua integração em muitas atividades sociais em que lhe era – e ainda é – requerida autonomia no que se refere ao domínio da escrita em determinadas práticas sociais, tal qual sugere o excerto a seguir: (2) *Agora, depois de casado, de velho, é que começô aparecê coisa escrita. Os meus remédio, o jornal, o telefone. Na minha juventude não tinha nada. Faz uns vinte e cinco ano que eu tenho receita médica* (**Valdemar**, entrevista realizada em 08 de abril de 2011).

Este excerto remete à ausência de vivências em torno da leitura e da escrita na historicidade da família de **Valdemar**, sendo compatíveis também com sua realidade no trabalho e nas demais esferas nas quais conviveu. O baixo grafocentrismo característico dos ambientes nos quais circulou não permitiu que estabelecesse com seu meio relações sociais marcadas por experiências com os mundos da leitura e da escrita, tal como salientado por Lahire (2008 [1995]), repercutindo, conseqüentemente, numa não socialização de *capital cultural* (BOURDIEU; PASSERON, 1970), compreendido, aqui, como o conjunto de disposições adquiridas no meio familiar e no meio social mais amplo ao qual o indivíduo pertence e que lhe permite lidar com os diferentes usos da língua – nesse caso, a escrita – nas mais variadas instâncias. Retomando Lahire (2008 [1995]), entendemos ser notório que a sociabilidade de um *capital cultural* familiar só se efetiva em condições objetivas possíveis, não bastando aos indivíduos estarem cercados ou envolvidos de/por objetos culturais ou de/por pessoas com disposições culturais determinadas para chegar a construir competências culturais.

Essa insistência nos contatos ou nas relações diretas não é uma abdicação positivista que acentuaria exclusivamente as interações visíveis, imediatas, mas uma preocupação sociológica inspirada pela ideia segundo a qual, competências podem, às vezes, permanecer sem efeito (de socialização) quando não encontram situações para que sejam postas em prática. (LAHIRE, 2008, [1995], p. 339)

Passados cerca de vinte anos de casamento, **Valdemar** começou a frequentar uma classe do Mobral perto de sua casa, manifestando muita vontade em conhecer as letras e aprender a ler. Diz que sua iniciativa foi apoiada pela esposa, mas, segundo ele, devido às atitudes de zombaria manifestadas por outras pessoas já alfabetizadas que

frequentavam o local, diante das dificuldades apresentadas pelos analfabetos, o projeto foi finalizado. Na verdade, questões macropolíticas estão implicadas tanto na abertura como em encerramentos dessa ordem em se tratando de projetos a exemplo do Mobral; o olhar de **Valdemar** atribui a questões comportamentais um processo em que, de fato, estão implicados fatores de ordem mais ampla que, por razões que fogem ao escopo deste estudo discutir, não estão presentes no espectro da percepção de **Valdemar**.

- (3) *Numa ocasião fizeram um Mobral pra nós estudá. Nós fomo estudá lá, pra vê se aprendia alguma coisa. Eu já tinha uns quarenta ano, e fui lá aprendê. Mas fiquemo lá só uns três dia. Porque deu uns problema, eles botaram a gente, os analfabeto, junto com os que sabiam. A professora escrevia a letra no quadro e os analfabeto não vai conseguí lê. Então os que sabiam ficava rindo da gente. A professora não gostô e aí acabô tudo.* (**Valdemar**, entrevista realizada em 08 de abril de 2011)

Na passagem enunciada [*eles botaram a gente, os analfabeto, junto com os que sabiam*], vemos realçada no discurso de **Valdemar** uma formação ideológica por meio da qual ele se reconhece como *analfabeto* e sobrepõe a essa condição uma qualificação inferior. Segundo Lahire (2004), as palavras que contamos para “nos dizer” em situações diversas variam de uma época a outra, já que estamos a todo tempo sendo premidos pelo outro e pela história. Ainda que compartilhemos com Geraldini (2010), o entendimento de que não somos *instituídos*, mas *constituídos* pela/na alteridade, entendemos que as considerações de Lahire (2004) procedem na compreensão desse quadro. Tal identificação – condição de analfabetismo superposta por valoração negativa – possivelmente derive das experiências anteriores de **Valdemar**. Em nossa compreensão, observar os horizontes microssociológicos viabiliza esse olhar particularizado para o modo como os indivíduos se constituem e se veem no processo das interações que vivenciam.

Quanto a **Osvaldina**, esposa de Valdemar, tem 67 anos e é natural do interior de Santa Catarina. Assim como seu marido, não teve acesso à escolarização devido às desfavoráveis condições sociais e econômicas de sua família. Teve de trabalhar na roça desde muito pequena para ajudar no sustento dos demais irmãos, mas convivia com a escrita sempre que sua mãe fazia a leitura da bíblia durante as noites. Ela diz que antes de rezar, sua mãe cantava ou lia um trecho do livro sagrado para todos os filhos. Eis a participação de **Osvaldina** num *evento de letramento* que acontecia no lar durante a infância. Diferentemente da mãe de Valdemar, sua mãe era alfabetizada – morou com os tios numa pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul, local cuja escola ficava

próxima. Tendo interiorizado a importância de tal experiência, sua mãe pagava para os filhos viajarem a cavalo cerca de duas horas para aprenderem as letras e a assinatura de seus nomes. Ela, **Osvaldina**, nos conta que, mesmo conhecendo o alfabeto, sente muito por não ter tido condições de estudar, percepção que emergiu com o passar do tempo e com as necessidades impostas pelo dia a dia.

- (4) *O modo que olho pra leitura mudô muito. Eu, por exemplo, conheço as letra toda, mas não sei falá com elas, não sei juntá elas pra falá. Desde que eu tinha os meu catorze, quinze ano, eu já sentia muita falta do estudo, mas não tive oportunidade. A minha mãe pagava pra nós ir duas, três horas a cavalo pra aprendê a assiná o nome, pra não ficá analfabeta. Eu continuo na idade que tô achando falta.* (**Osvaldina**, entrevista realizada em 08 de abril de 2011)

Apesar de as condições sócio-históricas e econômicas a privarem de conhecer quando criança usos da escrita essenciais para uma vivência mais autônoma e ampla no que se refere a *eventos de letramento* presentes em muitas esferas da vida social, emerge no comportamento da mãe de **Osvaldina**, a disposição de permitir que os filhos tivessem acesso ao mínimo de conhecimento, conhecendo as letras e aprendendo a assinar seus nomes. Eis implícita uma valoração condizente com a proposta de *modelo ideológico de letramento* concebida por Street (1984; 2003), processo em que as condições histórico-sociais dão respaldo aos discursos e aos significados construídos pelos atores sociais acerca do mundo. Assim como Street (2003), entendemos que essa perspectiva é sensível às particularidades culturais e reconhece que há especificidades entre um contexto e outro que não podem ser denegadas.

Quando se casou com Valdemar, as condições de vida continuavam muito precárias. O casal residiu durante grande parte da vida na comunidade rural da Vargem do Braço⁷⁰, conhecendo apenas o trabalho braçal como forma de sustento para sua família. **Osvaldina** fala que viveram muito tempo sem luz e que as informações sobre o mundo começaram a ser obtidas por meio do rádio muito tempo depois. O advento da televisão foi significativamente posterior, sendo eles o primeiro casal a possuir um desses aparelhos, novidade para comunidade local em geral. Parece flagrante, aqui, que implicações socioeconômicas e geográficas subjacentes ao acesso tardio aos meios de comunicação eletrônica – dentre outros fatores afins –, privou-os, tal qual o fez com numerosas populações na época em questão, de acompanhar em tempo real as

⁷⁰ Bairro localizado ao sul do município de Santo Amaro da Imperatriz (SC) - parte da zona rural do município.

mudanças nas formas de interação social, cada vez mais influenciadas pela escrita, como reiterado por Britto (2003a).

- (5) *No meu tempo de recém-casada, nem folheto pro mês⁷¹ nós não conhecia. Não tinha rádio, não tinha luz. Quem tinha um rádio, meu Deus do Céu, era uma novidade das melhó do mundo. Só nos meus treze, catorze ano de casada, é que ele [Valdemar] comprô um radinho pra nós, à pilha. A televisão, eu vim conhecê uma televisãozinha à bateria, que até tenho guardada pra lembrança, bem depois. A gente levava pra casa pra vê a novela, era um encanto, uma novidade. Quando chegava a época da Semana Santa, aquela turma dos Gueda [os vizinhos] vinha tudo pra minha casa pra vê a procissão. Enchia a casa da gente, porque no mato a gente foi os primero a tê televisão. (Osvaldina, entrevista realizada em 08 de abril de 2011)*

A leitura ocupou durante muito tempo na vida do casal um espaço desconhecido. Os lugares onde viveram foram caracterizados pelos dois como “mato”, demarcando uma situação de vida voltada quase que exclusivamente ao trabalho, momentos em que a escrita não tinha função e, no caso de **Valdemar**, não era nem ao menos conhecida. Embora com situações econômicas muito semelhantes, as experiências vivenciadas pelo casal em torno da leitura intensificam a importância de adentrarmos no universo microsociológico familiar, em que há influências diversas contribuindo em maior ou menor grau para ressignificação de nossa identidade como leitores (LAHIRE, 2004). Para Lahire (2004), é importante que analisemos relações particulares de interdependência afetiva e social cultivadas por cada família, a fim de entendermos como a constitutividade de tais relações reverbera na socialização ou não dos capitais familiares adquiridos ao longo das vivências intersubjetivas que protagonizaram. No caso de **Valdemar e Osvaldina**, é interessante acompanharmos o percurso de vivências de leitura advindas com o tempo e com o fato de seus filhos entrarem na escola e conviverem com outras esferas, evidenciando mudanças na vida de alguns deles e, em outros casos, aproximando os filhos mais efetivamente das (não) vivências dos pais, tal qual discutiremos à frente.

Tendo caracterizado o *casal de progenitores*, passemos aos filhos, a começar por **João**. Assim como seus pais Valdemar e Osvaldina, **João** parece ter convivido muito intensamente com a ausência da escrita e da leitura no decorrer da vida, encontrando apenas na escola uma oportunidade de conhecer e participar com certa regularidade de *eventos de letramento*. Foi marcante nesta família a falta de convívio regular com leituras e com a palavra escrita independentemente do suporte. Exemplo dessa não

⁷¹ Expressão sinônima de calendário.

familiaridade parece ter sido o fato de que a receptividade de **João** e sua esposa à interlocução que lhes propusemos foi de acolhimento, porém se mantiveram muito nervosos durante toda a interação. Tratava-se, na verdade, de um tema ainda muito distante de seu dia a dia. Tive de repetir e interpretar as perguntas mais de uma vez, readequando-as naturalmente ao seu vocabulário, para que pudessem compreender com maior clareza o que lhes era solicitado. A falta de hábito e, por implicação, de a leitura nesta família não se constituir como um *processo cultural* (GEE, 2004) repercutiu sobre a fuga de conteúdo de muitas respostas, tendo eu de retornar a elas na segunda visita que fiz à casa da família. O excerto a seguir abre nossa discussão no que respeita à relação inicial de **João** com a leitura.

- (6) *A leitura começô aparecê no terceiro ano. Aí eu comecei a desenvolvê um pouquinho. Como não tinha nem a quinta série onde nós morava, a gente repetiu o quarto ano. Parô por ali. O único estudo que eu podia chegá era na quarta série, aí fechô.* (**João**, entrevista realizada em 16 de maio de 2011)

De acordo com **João**, não havia materiais escritos em casa e, do mesmo modo, não havia convivência com pessoas que pudessem fazê-lo ter intimidade com a leitura. Cabe-nos ressaltar, no entanto, que quando aprendeu a ler, passou a fazer a leitura da bíblia em casa para toda família antes de dormir, a pedido dos pais, possivelmente pela vivência desse evento de leitura na infância de sua mãe, Osvaldina, que diz sentir muita saudade daquela época. Evidencia-se, aqui, a vontade de Valdemar em conhecer o que diz a bíblia e de Osvaldina em querer continuar a ouvir os escritos bíblicos, ampliando uma *prática de letramento* embrionária, que já fazia parte, em alguma medida, de seu cotidiano. Parece haver ao longo da historicidade da família de Valdemar e Osvaldina, uma sobrevalorização de artefatos escritos (HAMILTON, 2000) religiosos, mesmo que na família de Valdemar houvesse apenas profundo respeito por tais artefatos, já que nenhum dos membros dessa mesma família foi alfabetizado, podendo efetivar a leitura da bíblia nesse *evento de letramento* especificamente. **João** destaca o sentimento de estranheza que provava ao ler a bíblia para os pais e os irmãos, já que o vocabulário era muito rebuscado e suas *práticas de leitura* estavam circunscritas até então exclusivamente ao universo escolar.

Considerações feitas por Gee (2004) acerca da natureza cultural da leitura nos autorizam a afirmar que o não convívio de **João** com *eventos de letramento* diversificados quando criança está implicado em sua falta de intimidade com quaisquer

leituras, principalmente aquelas ligadas aos *letramentos dominantes* (HAMILTON, 2000b) como é o caso da bíblia, cujo conteúdo, tal qual explicita o excerto a seguir, não era objeto de compreensão efetiva, atemorizando **João**, então um garoto.

- (7) *Eu lia só na escola. Tinha uns livrinho até bem simples, com muito bonequinho. Não era uma leitura difícil. A gente lia aqueles livro todo dia e foi aprendendo. Em casa, só fazia um deverzinho ou outro. Depois a mãe pedia pra eu lê a bíblia, quando já sabia bem. Na época era o Novo Testamento. Eu lia pra eles à noite. Depois a mãe pediu pra eu pará, com medo de eu ficá loco. Fiquei com medo do mundo acabá.* (**João**, entrevista realizada em 23 de maio de 2011)

Assim que terminou o quinto ano do ensino fundamental, o menino teve de trabalhar junto do pai para ajudar no sustento da casa, não convivendo mais com materiais escritos. A escola era para **João** a principal *agência de letramento* (KLEIMAN, 2006), tendo apresentado a ele os usos da escrita, mesmo que a escrita fosse praticamente inexistente na sua vida diária; no entanto o pouco tempo de permanência na escola não permitiu que ele ampliasse suas valorações e significações acerca do ato de ler, assim como inviabilizou a naturalização de práticas sociais de escrita e leitura em seu meio, já que não havia disposições em sua casa para socialização do *capital cultural familiar* no que respeita a essa questão (LAHIRE, 2008 [1995]). (8) *Quando eu tinha treze, catorze anos, por aí, eu não lia mais, porque daí não ia mais pra escola. Só ia trabalhá com o pai. O que tinha que sabê eu já tinha aprendido na quarta série* (**João**, entrevista realizada em 23 de maio de 2011).

A esposa de **João** também passou por processo bastante similar, encontrando livros, revistas e experienciando interações com o ato de ler apenas na escola. Em seu trabalho como doméstica, convive com muitos materiais escritos, mas não os manuseia devido ao tempo e à grande sobrecarga dos afazeres do lar. Os dois filhos do casal tiveram experiências muito diferentes das de seus pais. A filha mais velha⁷², por exemplo, convive constantemente com a leitura e com materiais escritos no trabalho, e diz ter se sentindo motivada na/pela profissão de gerente de um restaurante a continuar estudando e adquirindo novos conhecimentos. O filho mais novo cursa o Ensino Médio, gosta bastante de ler e atribui essa vontade ao estímulo vindo de outros familiares e amigos.

⁷² Conversei com a filha mais velha de **João** de modo bem pontual por telefone. Ela é casada e vive em outra residência. Não participou das entrevistas devido aos horários de trabalho, compatíveis com os períodos nos quais visitei a família para realizarmos a pesquisa.

- (9) *O pai e a mãe não participaram muito das atividades da escola e dos momentos da leitura. Eles sempre diziam que a gente sabia mais do que eles. Sempre tive que ir por mim mesmo. Mas recebi muito apoio de ti [minha condição de insider], do tio Gilmar e da tia Joice. Quero ir além e seguir em frente.* (Filho de **João**, entrevista nº 1, 16 de maio de 2011)

Diferentemente de **João** e sua esposa, seus filhos tiveram oportunidades de seguir tranquilamente com os estudos num novo contexto, em que o trabalho não era uma condição primeira. Lahire (2004) compreende que as relações interindividuais que estabelecemos com o meio tendem a repercutir de modo positivo ou negativo em nossa identidade individual conforme o conjunto de significados construídos ao longo dessas relações que se tecem historicamente. **João** parece ter convivido com o não hábito da leitura como um processo natural, vivenciado no seio familiar, como compreende Gee (2004), diferentemente de seus filhos, que tiveram hábitos de leitura adquiridos ao longo da vida por conviverem numa outra realidade, com outros agentes sociais. Lahire (2004, p. 319) escreve:

Cada personagem singular é um ‘indivíduo multiplicado cujo espaço mental é povoado de ascendentes ou de próximos’. Ele é perseguido pelos seres do passado ou do presente, com quem conviveu, e não age, por assim dizer, ‘como um único homem’, nas múltiplas situações da vida diária em que são diversamente ativados (e postos em suspenso), mobilizados (ou mantidos imóveis), em função de determinações variáveis, os diferentes elementos que compõem sua personalidade complexa, feita principalmente de heranças múltiplas.

Muito proximamente ao comportamento de João está **Irene**, a quinta filha de Valdemar e Osvaldina, que também parece ter tido um percurso marcado pelo não contato com a leitura. No dia da entrevista, fez questão de que jantássemos antes de iniciarmos nossa conversa. Demonstrou muita curiosidade e me questionava a respeito das perguntas durante o jantar. Parecia se sentir nervosa com a nova situação que estava prestes a vivenciar. **Irene** conta que ela e seu irmão mais novo, Gilmar, tiveram condições mais propícias para se dedicarem aos estudos, o que não aconteceu com os outros quatro irmãos, que tiveram de trabalhar sem opção de escolha para ajudar o pai a sustentar a casa. **Irene** não chegou a completar o sexto ano do ensino fundamental, devido a um grave problema na visão, que a impossibilitava de acompanhar a turma, além de não ter encontrado ao longo dos relacionamentos sociais entre a infância e a adolescência, alguma influência que a fizesse se interessar mais pela leitura.

- (10) *Hoje eu até me arrependo de não ter continuado. Eu e o Gilmar não tivemos tanta dificuldade como os outros, a gente já morava pra cá. A gente tinha condições já, mas foi a falta de interesse e o problema da visão que me fizeram pará de vez.* (**Irene**, entrevista realizada em 10 de julho de 2011)

Irene, assim como João, teve muitas dificuldades de interpretar as perguntas durante a entrevista. Percebi que ela estava preocupada em me dizer algo que eu esperava ouvir, independentemente de ser ou não real, tal qual advertem Mason (1996) e Olabuénaga e Izpizua (1989). Disse a ela para esquecer o gravador e conversar comigo naturalmente, tentando acalmá-la. É provável, como afirma Lahire (2004), que a falta de vivências de leitura não possibilite a ela lidar com algumas situações impostas pelas novas demandas do mundo social, sendo muito difícil a convivência com outros papéis sociais com os quais não consegue se identificar. Nesse caso específico, minha presença ali, por ocasião da entrevista, era flagrantemente concebida como a do agente escolarizado, muito distinto do universo de que **Irene** se sentia parte.

Quando começou a trabalhar como doméstica numa casa de família da Grande Florianópolis, onde atua até hoje, passou a ter contato com uma diversidade de *eventos de letramento* que não conhecia até então, a não ser muito brevemente por sua passagem pela escola. Ela diz que sua patroa tem muitos livros e sempre está lendo em algum cômodo da casa. A convivência quase que diária fez com que conhecesse o nome de alguns escritores e sobre o que escreviam, já que começou a questionar a chefe sobre as leituras que realizava. (11) *Nossa! Ela tem uma estante que é só de livro. Ela gosta de lê. Tem Mário Quintana, nem sei te dizê de tanto livro que ela tem. Esses dia eu pedi pra trazê um pra Gabi⁷³ lê, que eu achei que ela ia gostá.* (**Irene**, entrevista realizada em 10 de julho de 2011).

O marido de **Irene** não teve oportunidades de conviver com a leitura na esfera familiar. Diz que o pouco que sabe deve à escola, que frequentou até o terceiro ano apenas. Durante a entrevista, disse sentir muita falta do estudo, que teve de abandonar para dedicar-se exclusivamente ao trabalho.

- (12) *O trabalho e o estudo junto não dá certo. Ou bem uma coisa, ou bem outra. Eu já passei por isso, e o cara não consegue fazê tudo ao mesmo tempo. Nós, quando ia pra escola, eu que andei pouquinho, era difícil. Tinha que fazê um monte de coisa ainda em casa e acendê com luz de querosene pra enxergá.* (Marido de **Irene**, entrevista realizada em 10 de julho de 2011)

⁷³ Gabriela é a filha mais velha de Irene.

Ao longo da interação, o marido de **Irene** revela que gostaria de ter estudado mais para poder acompanhar a trajetória dos filhos durante as tarefas escolares. Percebemos disposições advindas do casal em querer que os filhos estudem para terem uma vida melhor, depositando na escola, essa responsabilidade. Ao nos voltarmos para esse desejo de **Irene** e seu marido, inferimos que a compreensão do casal alude à perspectiva do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) em que a escolarização seria uma peça determinante, por si mesma, para ampliação da competência individual dos filhos e para sua promoção social, bem como nos faz recorrer ao *mito do letramento* criticado por Graff (1994), concepção segundo a qual a escola seria um meio, mais uma vez por si só, para atingir melhores condições de vida. Sob perspectivas dessa ordem, estar no ambiente escolar seria condição *sine qua non* para o desenvolvimento das funções cognitivas e para ascensão social; segundo o *modelo autônomo de letramento*, reforçar-se-ia a hipótese de que a escola

[...] is operating on grouping operations at least partly through the training embodied in the written language. Writing is practice in the use of linguistic contexts as independent of immediate reference. Thus the embedding of a label in a total sentence structure (complete linguistic predication) indicates that it is less tied to its situational context and more related to its linguistic context⁷⁴(STREET, 1984, p.23)

Segundo Street (1984), essa perspectiva coloca em evidência a ideia de superioridade intelectual ligada aos domínios da escrita, tomada na imanência e entendida pelos autores que se inscrevem nessa perspectiva como mais complexa e elaborada, na medida em que aproximaria os sujeitos que convivem diariamente com esses usos de uma participação efetiva e exitosa na sociedade letrada, descurando das contingências sociais, econômicas, geográficas e políticas a que estão submetidos esses mesmos sujeitos.

Ainda que entendamos impossível denegar a importância de um/a amplo/a e reiterado/a domínio/convivência com a escrita, em diferentes *eventos de letramento*, quando a questão implicada são condições de vida mais favoráveis, chama-nos atenção, para as finalidades desta discussão, o que entendemos ser, ainda, o olhar redentor acerca da escolarização, como se, por si só, na assepsia das condições socioeconômicas e

⁷⁴ [...] está realizando operações de agrupamento, ao menos parcialmente, através do treinamento incorporado na linguagem escrita. Escrever é a prática no uso dos contextos linguísticos como independentes de referência imediata. Assim, o embutimento de um rótulo numa estrutura inteira de sentença (predicação linguística completa) indica que ele está menos amarrado ao seu contexto situacional e mais relacionado ao seu contexto linguístico.

políticas, ela facultasse ao homem possibilidades de vida mais favoráveis (BRITTO, 2003a; STREET, 1984; GRAFF, 1994).

Quanto à filha de **Irene**, começou a ler por influência da escola e diz receber incentivo dos pais, apesar de não haver momentos em sua casa para socialização de leituras. No lar, tem acesso ao jornal esporadicamente, pois não o compram todos os dias. Gosta de pegar livros na biblioteca com temas de amor e mistério, condizentes com a adolescência, uma prática que começou a nascer por incentivo de sua madrinha. Quando o livro é muito bom, diz gostar de socializar com sua mãe, que demonstra interesse ao notar a animação da filha, tal qual no excerto a seguir: (13) *Quando a Gabi gostava do livro, ela vinha falá pra gente e eu pedia pra ela lê um trecho pra eu ouvi* (**Irene**, entrevista realizada em 10 de julho de 2011).

Nesta família, observei que a participação da filha em *eventos de leitura* na esfera escolar facultou-lhe assumir, em relação aos pais, a condição de *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006), inserindo-os de algum modo em suas *práticas de leitura*. É notória a tentativa de a filha socializar com a mãe o conteúdo dos livros, mesmo que com os afazeres domésticos, a mãe não dê a atenção que, segundo revela, gostaria de dar à garota.

De acordo com Kleiman (2006), o *agente de letramento* promoveria a participação dos membros de sua comunidade nas distintas práticas sociais de leitura e escrita, atividades situadas nas mais variadas esferas da vida humana. A filha de **Irene** faz esse movimento ao trazer da escola *práticas de letramento* que não presencia no lar, vivências que seu pai e sua mãe não compartilharam ao longo de suas histórias familiares, mas que, por influência da filha, de algum modo passam a experienciar, tal qual se evidencia no excerto a seguir: (14) *Eu ia lê pra mãe, mas quando eu via que ela não dava muita atenção porque tava trabalhando, eu parava. Ela tinha que trabalhá, arrumá a casa* (Filha de **Irene**, entrevista realizada em 10 de julho de 2011).

A heterogeneidade de *mundos de letramento* (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993) presentes na família de **Irene** nos leva a olhar para os usos situados que ali se instituem. Independentemente de ela e seu marido terem frequentado por pouco tempo a escola, vale ressaltar, segundo Barton (1994), que todos os grupos sociais das sociedades grafocêntricas possuem práticas culturais que viabilizam em alguma instância a sua relação com a escrita e com a leitura. Nesse contexto, é importante evocarmos os múltiplos *mundos de letramento* presentes numa mesma comunidade, ou, ainda, na trajetória microgenética que caracteriza a historicidade dos indivíduos

presentes numa mesma comunidade, coexistindo várias formas de ler e escrever dentro das mesmas práticas, o que implica, de acordo com Tinoco (2008, p. 73) que “[...] a diversidade é a regra e a padronização é a exceção”.

Na interação com a família de **Irene**, assim como com outras das famílias do segmento em estudo, pudemos provar considerações de Barton (1994) em relação aos papéis sociais que são negociados nos diferentes domínios em que nossas práticas ganham significado. De acordo com o autor, esses papéis podem envolver conflito e sugerir mudanças de comportamento, processo comum nas estruturas familiares, na medida em que modificam [e se modificam na] a sociedade. Foi flagrante, no processo analítico a que nos lançamos, a interveniência do *outro* – um filho, um irmão, um amigo, um colega de trabalho etc. – em se tratando da ressignificação de comportamentos dos diferentes membros das famílias em estudo no que respeita às diferentes leituras. As dificuldades com a leitura e a escrita, por exemplo, ou a habilidade específica para determinados tipos de leitura e não outros, podem mostrar às pessoas que existem práticas apropriadas para papéis específicos, bem como práticas que precisam ser revistas, tal qual se elicia neste segmento familiar com que tivemos contato mais sistemático ao longo deste estudo.

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. In the ecological metaphor there are ecological niches which sustain and nurture particular forms of literacy. To take the example of home, school and work, typically people wear different clothes, talk differently, take on different roles, have different purposes. [...] There are different domains and they give rise to different practices – meaning both the general social ways of acting and how people individually act on particular occasions⁷⁵. (BARTON, 1994, p. 39)

Irene e João parecem se aproximar muito de seus pais, no que diz respeito à pouca convivência com a escrita e com a leitura em suas múltiplas configurações, tendo

⁷⁵ Os letramentos são identificados culturalmente como tais. Diferentes letramentos são associados com domínios diferentes da vida, como a escola, a casa, a Igreja e o trabalho. Existem lugares diferentes na vida, onde as pessoas agem e usam a linguagem diferentemente. Na metáfora ecológica, existem nichos ecológicos que sustentam e nutrem formas particulares de letramento. Tomando como exemplo a casa, a escola e o trabalho, as pessoas vestem roupas diferentes, falam diferentemente, têm papéis diferentes, propósitos diferentes. [...] Existem domínios distintos e eles dão origem a práticas diferentes – tanto no sentido das formas sociais gerais de agir, como no sentido da forma como as pessoas agem individualmente em ocasiões específicas.

experenciado algumas práticas no trabalho e na interação com outras pessoas, assim como **Orli**, o quarto filho de Valdemar e Osvaldina.

O estudo na família de **Orli** revela dados muito interessantes. Agendei entrevista com muita dificuldade, já que sua esposa estava num período bastante intenso de viagens em decorrência de sua ocupação como proprietária de uma loja de roupas. Na noite do primeiro encontro, me receberam com um café antes de iniciarmos efetivamente a pesquisa. **Orli** e a esposa demonstraram curiosidade pelo estudo, querendo saber para que fins eu me prontificava a realizá-lo. Expliquei a eles de modo bem detalhado que se tratava de uma dissertação de mestrado, e que eu tinha pensado em estudar a leitura ao longo da história de nossa família. **Orli** não convive muito com os familiares, estando presente com maior regularidade em ocasiões especiais como festas de aniversário, dia das mães, Natal e datas afins. Seu contato com materiais escritos e com atividades de leitura foi marcado por uma relação de pouca intimidade e interesse com/por artefatos escritos (HAMILTON, 2000) diversos. Revela não ter gostado das aulas e, principalmente, das atividades que suas professoras propunham. Repetiu quatro vezes o quarto ano por ainda não saber ler.

(15) *Eu sô franco a dizer, a leitura foi uma das coisa mais difícil pra mim. Eu tive quatro ano na terceira série, motivo, porque não sabia lê. A minha pior matéria era história e, quando a professora botava no quadro 'ditado', era um pesadelo. Não entrava na cabeça. Eu não conseguia. O meu forte era a matemática. Toda vida fui bem. Agora mexeu com as letra, era terrível. Não consegui aprendê a lê. Saí da escola e ainda não sabia. (**Orli**, entrevista realizada em 07 de julho de 2011)*

As excessivas dificuldades em torno da leitura o fizeram desistir da escola, mesmo contra a vontade de sua mãe. Antes de sua entrada no universo escolar, **Orli** lembra que em casa não havia nada escrito, nenhum objeto que pudesse ter relação com o ato de escrever, tal qual veicula o excerto a seguir: (16) *Antes da escola era complicado. Nós era aquele jeitão meio de bugre. Não tinha praticamente nada escrito em casa (**Orli**, entrevista realizada em 07 de julho de 2011).*

Assim como para João e Irene, o contato de **Orli** com algum *evento de letramento* lhe era facultado apenas na escola. A partir do momento em que saiu de casa e começou a trabalhar como servente de pedreiro, percebeu a necessidade de aprender a ler, já que as demandas da vida cotidiana, como a de ter de pegar o ônibus e saber identificar os nomes das ruas, requeriam essa habilidade. O fato de passar a conviver num outro contexto que não o familiar, lhe permitiu estabelecer relações com outras

peessoas, uma delas com papel fundamental no percurso de formação de **Orli** como leitor.

- (17) *Eu aprendi a lê comprando jornal. E era bom porque todo dia era uma notícia diferente. O cara que me ensinô a lê foi meu padrinho de casamento, o João, que hoje já é falecido. Ele, às vezes comprava o jornal, a gente trabalhava lá em Canasvieira, e me dizia que era fácil, era só juntá as palavra. Eu tinha catorze ano e ele me ensinô. Mas até hoje eu me atrapalho ainda. Se for pra eu escrevê pra alguém lê, falta letra. Eu sei que eu não sô um bom escritô. (Orli, entrevista realizada em 07 de julho de 2011)*

Tal qual menciona Lahire (2004) acerca das modificações em nossas representações identitárias – o que estendemos, aqui, a nossa identidade como *leitores* – a partir das relações que estabelecemos em novos espaços sociais, as relações intersubjetivas com outros indivíduos foram essenciais para que **Orli** participasse efetivamente de novos *eventos de letramento*, dessa vez num outro domínio que não o escolar. Evocando Vigotski (2000 [1978]), entendemos que nos apropriamos dos significados do mundo exterior no convívio com esse mesmo mundo. Há, evidentemente, implicações de ressignificação e de reavaliação no que se refere ao relacionamento de **Orli** com a descoberta do ato de ler.

- (18) *Na adolescência, quando eu aprendi a lê no trabalho, me marcô muito essa época. A gente pegava o ônibus no Centro pra Canasvieira. Tu lia duas folha e já tava chegando no ponto. Foi assim que com o dia a dia eu aprendi a lê, todo dia um pouquinho. Daí logo logo eu já tirei a minha carteira de motorista. Pra mim foi um alívio vê que tava aprendendo. Eu conseguia conversá com os outro sobre o que aconteceu, sobre os assalto. (Orli, entrevista realizada em 07 de julho de 2011)*

A esposa de **Orli** teve uma trajetória um pouco diferente em se tratando de vivências com a escrita e com a leitura ao longo de sua historicidade. Apesar de seu pai ter passado por muitas dificuldades financeiras, sempre auxiliou os filhos no que precisavam para estudar, comprando livros e cadernos de acordo com as necessidades impostas pela escola. Inferimos haver a socialização de um *capital axiológico* na família dela com relação aos significados da leitura e dos estudos, o que não se processou da mesma maneira na família de **Orli**. Entendemos que tais distinções decorrem, em boa medida, das especificidades da inserção socioeconômica de cada uma das famílias e do conjunto de disposições adquiridos ao longo de sua constituição, o que remete a influências externas derivadas das interações de que participavam, como a convivência

com outros indivíduos que partilhavam de disposições em que os capitais familiares conseguiam ser socializados, como é o caso da esposa de **Orli**.

- (19) *A esposa revela que busca estimular a leitura na vida de seu filho desde criança. Comprava coleções e lia com ele; no entanto ele não parece alimentar a vontade da mãe no que concerne à relação que mantém com a leitura. Ela nos conta que o filho se espelha muito no pai e busca nas suas ações um exemplo para reproduzir. “Hoje, não sei mais o que fazê para ele gostá de lê, antes não me dava tanto trabalho”.* (Diário de campo – 07 de julho de 2011, nota nº 6)

Segundo a esposa, era muito mais fácil conduzir as leituras junto do filho quando ele ainda era criança. Hoje, as dificuldades são muito maiores, pois o garoto já internalizou determinadas disposições vindas do pai e as tomou para si como exemplares (LAHIRE, 2004). Não ver o pai lendo é um comportamento natural que tende a repercutir diretamente sobre suas (não) *práticas de leitura* de livros, revistas de temáticas variadas que não só as de esporte e outros artefatos escritos, principalmente os mais próximos aos *letramentos dominantes* (HAMILTON, 2000b). **Orli** conta que a leitura lhe impinge cansaço e que prefere olhar as imagens a centrar sua atenção no texto escrito. Buscando apoiar a esposa a incentivar o filho na leitura, ele informa comprar sempre que pode revistas esportivas, com assuntos voltados para jogos de futebol e motocicletas.

- (20) *O filho do casal começa a contar que gosta quando o pai traz as revistas. Eles olham para o garoto demonstrando grande satisfação, no entanto, quando ele diz que prefere também olhar as figuras a se concentrar no texto verbal, a mãe tenta persuadi-lo a dizer que se dedica bastante à leitura quando é do seu interesse. Embora um pouco intimidado com a interferência da mãe e após alguns titubeios, ele reafirma que prefere olhar a imagem. “Se a figura me chamá bastante atenção eu até leio o texto embaixo, mas depende, não é sempre”.* (Diário de campo – 07 de julho de 2011; nota nº 9)

Muito proximamente ao comportamento de **Orli** revela-se o comportamento de **Ivone**, a segunda filha de Valdemar e Osvaldina⁷⁶. Agendei minha primeira visita à casa de **Ivone** para uma quinta-feira à noite, dia em que seu filho mais novo não teria aulas na universidade. Quando cheguei, ela me convidou para sentarmos no sofá enquanto seu marido terminava atividades de trabalho no escritório. A filha caçula

⁷⁶ Ivone é minha mãe; eis, mais uma vez minha condição de *insider* (KRAMSCH, 1998) e o desafio do distanciamento requerido para fins analíticos (OLABUÉNAGA; ISPIZUA, 1989). Tal qual mencionado no capítulo anterior, a natureza dessas relações familiares não será objeto de menção explícita ao longo da análise.

acompanhou o percurso da entrevista, mas preferiu não participar, alegando muita timidez. O outro filho jantava e em seguida acompanhou-nos em nossa interlocução.

Ivone conta que quando criança os pais não possuíam nenhum material que portasse escrita em casa. Assim como seus outros irmãos, teve na escola o contato inicial com as letras. Onde moravam não havia luz elétrica, tendo a família começado a ter acesso a algum tipo de informação, quando seu pai, Valdemar, adquiriu uma pequena televisão à bateria, ligada, segundo ela, somente aos domingos – para assistirem ao programa Silvio Santos – e à noite – no horário da telenovela. O interesse posterior pela leitura de fotonovelas foi proveniente do contato que nascia com a televisão.

(21) *Quando a gente morava na Vargem do Braço não tinha luz elétrica. O pai comprou uma televisãozinha à bateria e a gente só via a novela e, domingo, o Silvio Santos. Então pra mim era um mundo de novidade, bonito. Eu me emocionava com as história. Na revista Capricho vinha as foto e um pedacinho da história embaixo. O interesse de lê as fotonovela veio dessa novidade, pra gente era muito diferente. (Ivone, entrevista realizada em 09 de junho de 2011)*

Aos treze anos, **Ivone** foi trabalhar em casas de família como doméstica para ajudar a manter o orçamento familiar. Nesse período, teve de parar de frequentar a escola, já que seu pai não permitia que as filhas saíssem à noite. Ela conta que existia uma pressão vinda dos pais para que aprendessem os conteúdos escolares de maneira rápida, já que o tempo que ficariam na escola era curto. Embora presenciasse no trabalho *mundos de letramento* (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993) bastante diversificados, raramente participava de *eventos de leitura*, uma vez que sua dedicação naquele ambiente se voltava apenas para o trabalho doméstico.

Com o casamento, **Ivone** passou a experienciar novos ambientes de convívio. Seu marido trabalhava como motorista numa empresa multinacional de bebidas, participando de reuniões, viagens, além de ter conhecido pessoas com experiências de leitura bastante distintas das suas. Ele também veio de uma família com uma condição socioeconômica bastante limitada, o que reverberou no pouco contato que teve com a escrita e a leitura no lar, no entanto pôde conviver com novas rotinas no trabalho, passando a envolver-se diariamente com novos *eventos de leitura*. Nesse mesmo período, o marido de **Ivone** terminou o Ensino médio, sentindo-se motivado por condições de trabalho mais promissoras que se lhe afiguravam. Após um longo tempo de dedicação, foi promovido, passando a atuar como coordenador comercial na mesma

empresa. De acordo com **Ivone**, ela passou a aprender mais sobre a escrita depois do envolvimento recorrente do marido em *eventos de letramento* no domínio do trabalho.

- (22) *Depois que eu casei mudô muito. Tu sabe que pro teu [mais uma vez, minha condição de insider] pai chegá onde ele chegô, ele teve que ralá muito, lê muito e escrevê também. Por ele, eu comecei a senti mais necessidade [de ler]. Vi que tinha que evoluí mais, batalhando bastante. Tô gostando mais de livro também. A Bianca [filha caçula] acabô de lê o livro que tu emprestô e adorô. Eu quero lê também. A convivência com as pessoa me ajudou a vê isso. Vejo que tenho que lê para ir pra frente. Naquela época, a gente vivia num mundo muito só. Eu só via pessoas diferentes no final de semana. Hoje a sociedade evoluiu bastante, a gente tem bastante amigo, vocês estudaram, o teu irmão agora também tá fazendo faculdade. (Ivone, entrevista realizada em 09 de junho de 2011)*

Evocando Tinoco (2008), entendemos que o trânsito do marido de **Ivone** por novos *mundos de letramento* (HAMILTON, BARTON, IVANIC, 1993) enfatiza a natureza situada das práticas sociais de leitura e escrita. A inserção dele [o marido] em uma empresa multinacional na área de bebidas – ainda que em cargo de menor prestígio econômico – requereu-lhe novos domínios da leitura e da escrita, domínios com os quais, por extensão, **Ivone** passou a ter contato, começando a exigir de si mesma nova postura em relação aos materiais escritos.

Trata-se, aqui, de uma delicada relação entre poderio socioeconômico – demandas típicas da atuação em uma empresa multinacional – e ressignificação identitária do sujeito como usuário da escrita, processo que coloca esse mesmo sujeito em relações diretas com os chamados *letramentos dominantes* (HAMILTON, 2000b) – nesse caso, não as manifestações da modalidade escrita a serviço da erudição, mas tais manifestações a serviço dos processos macroeconômicos.

Assim, importa reconhecer que, embora se trate de um movimento em que o sujeito se vê instado a ressignificar suas *práticas de letramento* – movimento a partir do qual o marido de **Ivone** conquistou maior autonomia profissional –, é, ainda, um movimento em favor da manutenção de estruturas de poder, já que os novos domínios da escrita que são facultados aos sujeitos no campo macroempresarial seguramente não são aqueles que lhes garantirão uma posição mais independente e mais autônoma em relação ao mundo e à vida; trata-se de domínios que respondem a demandas imediatas empresariais e que colocam o sujeito indefinidamente a serviço de outrem. Eis, mais uma vez, em nossa compreensão, a lógica perversa do *modelo autônomo* de letramento

(STREET, 1984), contra o qual Tinoco (2008, p. 71) resgata considerações acerca do *modelo ideológico*:

Esse modelo [ideológico] destaca os aspectos culturais e as estruturas de poder que funcionam como vieses nas práticas de letramento, revelando-se como potencial instrumento de dominação (contribuindo para manter desigualdades de poder e grupos enfraquecidos) ou de construção da cidadania (desvelando as ‘naturalizações’ das situações de iniquidade e favorecendo o fortalecimento de grupos oprimidos), dependendo dos interesses dos que o estiverem colocando em prática. (TINOCO, 2008, p. 71)

Para Barton (1994), é preciso que reconheçamos as diferentes utilizações da leitura e da escrita presentes no seio dos diferentes grupos sociais, a fim de desmistificarmos a ideia de superioridade atribuída às *práticas de letramento* dos grupos dominantes. Importa, porém, aqui, o reconhecimento de que a inserção no mundo do trabalho trouxe novos elementos para as *práticas de letramento* da família de Ivone, mas, tal qual registramos em parágrafos anteriores, é necessário também o olhar crítico acerca dos propósitos pelos quais se dá esse processo na sua origem. Barton (1994, p. 42) partilha da compreensão de que há orientações diferentes de letramento, *mundos de letramento* diversificados.

One way of examining different institutional settings is to regard them as different domains. When investigating different literacies, for each of these domains there are particular institutions which support the distinct literacy practices. Particular definitions of literacy and their associated literacy practices are nurtured by these institutions. Different institutions define and influence different aspects of literacy or different literacies⁷⁷. (BARTON, 1994, p. 42)

Os postulados de Barton (1994) antecedem colocações de Hamilton (2000b) acerca dos *letramentos dominantes* e dos *letramentos vernaculares*. De acordo com esta estudiosa, os usos da leitura e da escrita nascem na vida cotidiana, mas são organizados e manifestados diante de diferentes agentes e circunstâncias. Os *letramentos dominantes* estão ligados a instituições de poder, a exemplo da Igreja e da escola – nesse caso, do

⁷⁷ Uma forma de examinar os diferentes ambientes institucionais é analisá-los como domínios diferentes. Quando se investigam os letramentos diferentes, para cada um desses domínios, existem instituições particulares que sustentam distintas práticas de letramento. As definições específicas de letramento e as práticas de letramento a elas associadas são alimentadas por essas instituições. Instituições diferentes definem e influenciam aspectos diferentes de letramento ou letramentos distintos.

universo empresarial –, podendo ser facilmente contrastados com as práticas comuns do dia a dia em que se encontram os *letramentos vernaculares*.

A despeito dessa perspectiva crítica que levantamos aqui em se tratando da ação *formadora* de uma empresa multinacional – dado que instituições dessa natureza em boa parte de suas ações atendem, tal qual menciona Gee (2010), a demandas do neocapitalismo – importa reconhecer que o marido de **Ivone** evidencia que as relações profissionais ocasionaram mudanças significativas em sua relação com a leitura. Hoje, em razão dessas mudanças, introduziu em sua vida outros hábitos como ler o jornal diariamente, para o que os cursos oferecidos na empresa, segundo ele, foram determinantes. Tendo se desligado da empresa, hoje ele possui uma transportadora de bebidas com cerca de sessenta funcionários, conduzindo reuniões esporadicamente e lidando com um conjunto de demandas bastante expressivo, essenciais para que o fizesse se apropriar de *letramentos dominantes* (2000b) muito comuns em determinadas profissões da esfera do trabalho.

(23) *O hábito da leitura eu adquiri tem mais ou menos vinte anos. Foi quando eu comecei a trabalhar com bebidas. Foi aí que veio o interesse maior de lê um jornal, de tá atualizado, até pela necessidade do dia a dia. Quando eu trabalhava na construção civil, a leitura pouco interessava. Achava que não ia contribuir em nada. A partir do momento que eu ingressei numa outra carreira profissional, eu já vi que podia contribuir e muito, como buscar novos conhecimentos que me ajudassem a dar uma resposta de imediato. Eu nunca tive uma faculdade. Mas na [nomeia a empresa], através da exigência que tinha pra mim buscar uma profissão melhor, dentro da empresa, um plano de carreira, eu via que tinha necessidade de também me atualizar, de estudá, e foi aonde que faz oito anos que eu concluí o segundo grau. E a partir daí que eu vi também que tinha que lê, até pra mim aprender a me expressar melhor. Antes eu tinha uma dificuldade muito grande de me expressar, de falar em público, o que não é tão visível hoje quando preciso me comunicar com meus funcionários.* (Marido de **Ivone**, entrevista realizada em 09 de junho de 2011)

O segundo filho de **Ivone** encontrou-se numa relação mais próxima com *eventos de leitura* a partir do convívio com a empresa do pai, na qual trabalha na área administrativa. Quando criança ocupava-se com o ato de ler apenas para atender às exigências da escola. Os pais, embora incentivassem o estudo, não possuíam o hábito de presentear os filhos com livros ou com outros artefatos escritos, a não ser quando os professores solicitavam ou eles [os filhos] o pediam. O filho mais velho⁷⁸ e a caçula nutriram outro tipo de sentimento, demonstrando sempre interesse por variadas leituras,

⁷⁸ O *filho mais velho* sou eu, autor desta dissertação. Por razões já mencionadas, não mantereí minha identificação ao longo do texto.

encontrando no estímulo dos pais à escolarização um caminho para ressignificarem suas práticas e as consolidarem como um *processo cultural* (GEE, 2004). Retomando Lahire (2008, [1995]), o convívio com outras pessoas na esfera familiar, a exemplo dos tios mais novos, e com professores leitores ao longo de sua trajetória escolar, contribuiu para efetivação desse processo, e em se tratando desses filhos de **Ivone**, no bojo de suas relações sociais mais amplas. Lahire (2004) compreende que essas diferentes experiências se concretizam diferentemente no conjunto de práticas de cada indivíduo, dado o trânsito dos sujeitos em diferentes domínios de práticas, esferas de atividades, tipos de interações, mesmo que os sujeitos sociais pertençam a um mesmo núcleo familiar, fazendo com que o “improvável” aconteça (LAHIRE, 2008 [1995]).

Assim que tentamos apreender a realidade do social incorporado (individualizado) – a interrogação podendo incidir tanto sobre grandes quantidades quanto sobre casos particulares, tanto sobre casos estaticamente atípicos ou marginais –, somos obrigados a redefinir os instrumentos de análise e, principalmente, a concepção que temos do que são essas ‘pequenas máquinas produtoras’ de práticas, estas matrizes disposicionais (comportamentais, cognitivas, afetivas, apreciativas, etc.) retendo no corpo de cada indivíduo o produto das diferentes séries de experiências passadas. (LAHIRE, 2004, p. 322)

Similarmente a Ivone, **Ivonete**, a terceira filha, apresenta um perfil cultural que reflete as mesmas condições difíceis pelas quais passaram os irmãos para acessar a escrita e a leitura como práticas corriqueiras de seu mundo social. Na escola, passou por um contato rápido com poucos suportes de leitura, a exemplo de uma cartilha que utilizavam quase todos os dias e não muito mais do que isso, como sugere o conteúdo da interação que mantivemos com ela e que passamos a discutir na sequência.

No dia da entrevista, estavam em casa seu marido e os dois filhos. Todos sentaram no sofá da sala para que pudéssemos conversar a respeito das suas vivências de leitura. O marido de **Ivonete** sempre me perguntava nos encontros de família sobre as aulas na Universidade e sobre o estudo que iria realizar. Ele trabalha há mais de dezessete anos na casa de um escritor catarinense, passando a ter contato regular com materiais escritos de diferente natureza, principalmente com livros, os de seu chefe inclusive, que ele [o marido de **Ivonete**] passou a trazer para sua casa para seus filhos lerem, além de ele mesmo ter se engajado nessa nova prática.

Assim como Ivone, **Ivonete** foi trabalhar como doméstica aos treze anos de idade e, por ordem do pai, passou a dedicar-se exclusivamente ao novo ofício. São

interessantes as mudanças em sua subjetividade a partir de sua saída da esfera familiar para o domínio do trabalho.

- (24) *A gente parô muito cedo de estudá. E eu sinto que se a gente tivesse continuado seria melhor. A convivência com as outras pessoas foi mudando o pensamento. Na casa que eu trabalhei dois ano, os menino adoravam gibi... Tio Patinhas, Zé Carioca, Mônica. Às vezes eu até pegava um pra lê, por curiosidade. Eu lia um pouquinho, marcava a página e botava debaixo do travesseiro pra eu lê à noite. Quando fui trabalhá na dona Neide, com uns dezesseis anos, comecei a lê romance, às vezes ficava até de madrugada lendo "Face a face", de Sidney Scheldon, "Júlia"⁷⁹. Eu era muito curiosa. Entrava de cabeça. Era engraçado que quando eles iam vê televisão, eu ia lê os romance. A dona Neide dizia: Como é bom tu lê. Acabô esses, aqui tem outros. Nessa época ela queria que eu voltasse a estudá. A gente falô com o pai, mas ele não deixava à noite. (Ivonete, entrevista realizada em 13 de junho de 2011)*

As novas relações que se estabeleciam em sua vida, possibilitaram a ela conhecer *eventos de letramento* muito distintos daqueles vivenciados em seu lar, como a leitura de romances. Essa mudança na vida de **Ivonete** remete-nos ao estudo de Kalman (2002) com as senhoras de Mixquic a que já fizemos menção nesta dissertação. Para a autora, as relações intersubjetivas são essenciais para que as participantes da pesquisa tenham suas representações sociais acerca da leitura ampliadas, desde que sejam fomentadas em variados espaços de socialização como nas situações de lazer com os amigos, no ambiente doméstico, no trabalho, processo que também parece viabilizar, em maior ou menor grau, a ressignificação da identidade leitora de **Ivonete** (LAHIRE, 2004). Nesse novo contexto, ela começou a olhar diferentemente para as funções que a leitura podia ter no dia a dia. O fato de ver o patrão lendo o jornal diariamente, seus filhos manuseando gibis, sua patroa realizando a leitura de revistas e livros e, posteriormente, conduzindo-a a essa prática, fez com que uma nova rotina fosse se estabelecendo durante a adolescência. **Ivonete** trabalha na casa dessa família até hoje e diz presenciar paulatinamente no ambiente de trabalho *práticas de letramento* dos diferentes agentes sociais com os quais interage.

- (25) *No meu trabalho tem muito livro e revista. O Leonardo estuda pra sê advogado, tem uns livrão bem grosso que ele tem que lê. O Dr. Álvaro lê a Veja, o Alvinho lê a Quatro Roda, até a Playboy eles leem. A Dona Neide vai na Igreja nos domingo e traz os folhetinho de Igreja. Ela gosta de lê muito. A dona Neide comentô comigo que tava lendo um livro muito bom, aquele até que tu⁸⁰ deu pra Joice⁸¹ no aniversário dela, "A*

⁷⁹ Nome dado a uma coletânea de romances infanto-juvenis de apelo massivo, bastante populares nas décadas de oitenta e noventa.

⁸⁰ Minha condição de *insider*.

⁸¹ Joice é esposa de Gilmar, cuja família integra este estudo.

Cabana”. *Ela me falou: “Ivonete, é lindo demais, é tão bom”. Eu disse: “Ah, Dona Neide, então me conta?” Ela disse: “Não. Tu vai lê o livro e depois nós vamos comentá uma com a outra.” (Ivonete, entrevista realizada em 13 de junho de 2011)*

No início da época em que começou a trabalhar, **Ivonete** convivia pouco com seus pais. Visitava-os somente aos fins de semana. Quando se casou, ela e o marido passaram a residir aos fundos da casa onde trabalha. Poucos anos depois, ele [o marido] começou a trabalhar na casa do escritor ao qual já nos reportamos. Contou-me que esse senhor tem um grande acervo de livros em casa e que praticamente se dedica somente à escritura de suas obras. Frequentemente, leva seu patrão para proferir palestras na Universidade e, na maioria das vezes, participa dos eventos. Diz ter começado a se interessar pelo mundo da leitura também por influências no trabalho, começando a ler livros de contos com frequência e os trazendo para casa para estimular os filhos por meio da contação de histórias. Quando criança tinha muitos gibis, mas ficou restrito apenas ao contato com esses artefatos (HAMILTON, 2000).

(26) *Quando eu era pequeno eu trocava muito gibi com os amigos. Era fascinado. Eu lia e depois trocava com o colega pra lê o que eu não tinha lido. Mas a leitura mesmo me despertou o interesse quando eu comecei a trabalhar com o seu Júlio [o escritor]. Quando eu pego um livro pra lê, eu relaxo. De preferência poema, conto, o conto é mais legal. Eu leio onde eu trabalho. Ganhei uns de presente também do próprio autor, já que eu trabalho na casa dele. (Marido de Ivonete, entrevista realizada em 13 de junho de 2011)*

Para **Ivonete** o contato com os livros agora é bem menos regular. Sua família reside, hoje, proximamente a seus pais. Como chega em casa bastante cansada, tendo de preparar o jantar para família, ela diz que relaxou, preferindo fazer apenas suas orações. Seu marido lembra ter contado histórias para os filhos durante a infância, *evento de letramento* que deixou de ser recorrente quando começaram a ir para escola. Compreendemos que há, na fala do pai, um componente que reponsabiliza os filhos por suas ações, interesses e escolhas depois de um certo tempo, da mesma maneira em que incumbe a instituição escolar de ampliar os gostos e hábitos dos filhos acerca do ato de ler. Parece haver, no próximo excerto, alusão à escola como espaço de redenção, ideia explicitada no *mito do letramento* do qual trata Graff (1994).

(27) *Acho que depois que nós tivemos os filhos, nosso interesse pela leitura mudou. A partir do momento que a gente começou a ler historinha infantil pra eles, tu vai tentando incentivá o gosto deles pela leitura. Depois quando vão crescendo, vão pra aula, daí*

vai da vontade deles. Já disse pra eles aproveitá o tempo na escola pra ter uma vida melhor. (Marido de **Ivonete**, entrevista realizada em 13 de junho de 2011)

O filho mais velho do casal sempre gostou muito de ler desde criança, mas diz que suas preferências mudaram bastante. Na infância, ele gostava dos clássicos infantis que o pai levava para casa, mas hoje não revela mais tanta intimidade com os livros, preferindo ler jornais e revistas sobre esporte. Diz ser apaixonado por futebol, assim como o pai, realizando com maior frequência as leituras sobre essa temática em *sites* da internet. O filho mais novo também se caracteriza por gostos semelhantes, mas diferentemente do irmão, nunca se mostrou muito interessado pela literatura infantil. Ele diz que, embora tenha vários livros em casa, não alimenta o desejo de manuseá-los e tampouco lê-los. Segundo o garoto, quando essa prática era solicitada pelos professores, buscava baixar o resumo da internet ao invés de ler a obra.

Diferentemente de **Ivonete** e dos outros irmãos, **Gilmar**, o filho caçula de Valdemar e Osvaldina, caracteriza-se por uma historicidade de leitura um pouco distinta dos demais. Recebeu-me, juntamente da esposa numa tarde de julho para o início das conversas, período em que se encontrava de férias do trabalho. Como frequentava assiduamente a casa deles, pude iniciar os registros em diário de campo em momentos anteriores aos da entrevista. Manifestaram muita tranquilidade nas interações e foram muito receptivos desde o início, evidenciando naturalidade em conviver com situações como essa, o que não percebemos nas falas de João e Irene, por exemplo.

Seu contexto de vida foi um tanto diferente do de seus irmãos. Embora também não tenha encontrado disposições que influenciassem o seu hábito pela leitura na esfera familiar, teve oportunidades de completar o ensino fundamental enquanto ainda vivia com os pais. Quando pequeno, sua família se mudou da comunidade da Vargem do Braço para a casa onde vivem até hoje no município de Palhoça. Essa nova realidade permitiu-lhe fazer amigos, conhecer lugares da cidade e fazer projetos de vida como o de trabalhar para conseguir sua independência financeira. Assim como os irmãos, conheceu a leitura inicialmente na escola, tendo recebido influências posteriormente em razão das exigências advindas do mercado de trabalho e do posicionamento da esposa, com quem vive desde os 22 anos.

(28) *Antes eu fazia leitura mais pra uso escolar. Tinha que lê os textos do livro, porque era obrigado a fazê uma interpretação depois. A gente não tinha aquela cobrança de leitura em casa. Hoje, eu posso tirá o chapéu pra minha esposa, porque ela teve esse ensino de vida em casa. Nós não tivemos esse incentivo de estudo, de leitura. A Joice*

trouxe muita mudança. A partir do convívio que eu tenho com ela, a leitura tá sempre presente. Ela sempre tá lendo. Uma coisa que não teve lá em casa, agora na presença dela sempre tem. Às vezes eu faço perguntas pra ela. Ela sempre diz que a minha dificuldade é porque eu leio pouco, e é a realidade. (Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)

A esposa de **Gilmar** construiu desde pequena uma relação de intimidade com a leitura, tendo-a em seu núcleo familiar como um processo contínuo, repercutindo ao longo de sua vida como um processo cultural (GEE, 2004). **Gilmar** revela que, com o casamento passou a conviver com uma realidade que sempre lhe pareceu muito distante. A esposa sempre lia em casa e buscava estimulá-lo a voltar para escola para fazer o ensino médio, o que foi extensivo ao seu ingresso na Universidade. Para ele, a aproximação com o universo cultural da mulher e com outras pessoas em seu trabalho (LAHIRE, 2004) permitiram-lhe participar junto do filho de eventos dessa natureza, reforçando o trabalho que a esposa já fazia em casa desde o nascimento do menino.

(29) O contato do Lucas com os livros foi desde bem pequenininho, acho que com um aninho e pouco, até menos, ele ganhou aqueles livrinhos que vinham com CD de historinha. Ele sempre foi uma criança que a gente contava a historinha e tinha que lê de novo e de novo, até a hora que ele gravava na cabeça dele. Ele falava igual as letras que saíam ali. Quando ele conseguia falá sozinho a historinha, a gente não precisava mais contá, que ele contava pros outros. Primeiro veio a época do livrinho de bichinho, depois a dos dinossauros, ele já se interessava em assisti programas na televisão sobre aquele assunto. Na escola ele também gosta muito de lê, ele lê e escreve muito bem, porque quem lê geralmente escreve bem. Quando eu vi que ele tinha essa facilidade, com uns quatro, cinco anos, eu comecei a nominá as coisas no quarto dele, quadro, guarda-roupa, ali ele foi associando. Quando ele foi pra escola ele já tinha bastante noção das letrinhas. (Esposa de Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)

A leitura parece permear as diferentes esferas pelas quais o menino transita. Ao conviver desde o berço com uma variedade de *eventos de letramento*, foi criando autonomia de pedir aos pais para o levarem à livraria, ao cinema, à biblioteca do SESC⁸², onde faz aulas de música, além de frequentar um cursinho comunitário de inglês na escola onde estuda. Tais disposições foram alimentadas no convívio diário com a mãe, facultando à criança o domínio de muitas práticas sociais de leitura e escrita (KLEIMAN, 1995), além de permitir que junto da mãe pudesse atuar como um *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006), ressignificando as práticas do pai, como podemos visualizar nos excertos que seguem.

⁸² Instituição social criada por iniciativa do próprio empresariado do comércio e serviços. Há seis décadas vem desenvolvendo atividades especialmente voltadas ao bem estar da classe comerciária, contando com modalidades variadas, distribuídas principalmente entre os setores de esporte e cultura.

- (30) *Na época em que o Gilmar lia o gibi com ele, ele me falava que o pai lia tudo errado. Eu disse que ele tinha que entendê, que o pai não tinha livrinho quando era pequeno, que o pai não tinha acesso à escola como ele tem. Tive que explicá pra ele, pra ele não ficá com preconceito contra o pai.* (Esposa de **Gilmar**, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)
- (31) *Sabe o que ele me dizia, que tinha pena de mim. Eu disse que eu ia me esforçá. Então ele ajuda, é bem fantástico. A gente foi no Sesc pegá livro, eu vi o do Menino Maluquinho e disse pra ele que eu já tinha lido. Quando eu vô com ele lá, eu procuro olhá os título que eu já vi, pra dizê pra ele, pra conversá com ele.* (**Gilmar**, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)

Atentemo-nos mais uma vez para as considerações de Vigotski (2000 [1978]) acerca das influências das inter-relações sobre a consolidação dos filtros pelos quais olhamos o mundo. Para o autor, aprendemos a utilizar a linguagem como instrumento de organização do pensamento e como meio de interação social, fazendo-o no bojo de um construto cultural específico. É provável que a atenção que **Gilmar** e sua esposa dão ao filho permita a ele [o filho] internalizar o universo de significados presentes em seu universo familiar, ampliando e ressignificando constantemente suas representações acerca da leitura e da escrita.

Assim como Kleiman (1995), entendemos a família como a *agência de letramento* por excelência, que tende a contribuir para solidificação de nossos hábitos e valorizações no que respeita à leitura, assim como outros domínios também atuam sobre esse processo. O convívio com os progenitores nos permite compreender que a ausência do capital cultural acerca da leitura que presenciaram ao longo de suas histórias de vida não permitiu que os seis filhos encontrassem na família disposições e comportamentos compatíveis com aqueles de outras realidades familiares em que a escrita está presente de modo recorrente. As precárias condições socioeconômicas com as quais se defrontaram antes e após o casamento, a falta de convívio com a escrita e com pessoas com disposições passíveis de “transmissão” nas mais variadas esferas da atividade humana, são indicadores que revelam muitas das dificuldades que os seis filhos tiveram em se sentir parte de uma sociedade em que as interações são cada vez mais mediadas pela modalidade escrita (FISCHER, 2006).

João, Irene e Ivonete são os filhos que convivem mais com Valdemar e Osvaldina, por morarem bem proximamente aos pais. Essa ausência de vivências com a leitura advinda dos progenitores parece repercutir significativamente sobre os comportamentos de João e Irene, que também não encontraram no casamento possibilidades de

ampliação de seus *mundos de letramento* (HAMILTON; BARTON; IVANIC 1993). A possibilidade de Irene conviver na esfera do trabalho com outra configuração sociocultural fez com que ela ampliasse suas representações acerca da importância da leitura, embora isso não incidisse substantivamente sobre seus hábitos. Com João essa mudança já não nos pareceu explícita, já que as demais esferas nas quais transitou por muito tempo não requereram dele relação com demandas diversificadas de escrita e leitura, embora seu trabalho atual como motorista o aproxime mais de outros usos sociais. No caso de Ivonete, é latente que a descoberta pela leitura veio de estímulos recebidos pelas pessoas do trabalho e pelo marido, mesmo que em suas falas consigamos perceber reflexos da “herança” familiar de habituação não regular com a escrita.

Orli deixa transparecer que a leitura é uma experiência um tanto dolorosa em sua vida, decorrente de sua não familiarização com as experiências introduzidas na escola e jamais vivenciadas no ciclo familiar. Seu convívio com a esposa não o inseriu em muitos dos *eventos de letramento* dos quais ela participa, possivelmente por não haver convergência entre as prioridades que cada um estabeleceu no plano profissional. Já Ivone reconhece que a falta de engajamento em muitos domínios em que o ato de ler é solicitado vem da não acessibilidade à escrita e à leitura quando ainda era criança. Em contrapartida pôde vivenciar a partir do casamento e das vivências dos filhos outras experiências que incidiram sobre suas inquietações.

No último caso, são prementes também as influências de outros agentes como a esposa e o filho na inserção de Gilmar em outras vivências de leitura. Acreditamos que esse resgate da historicidade dos progenitores oferece elementos para que enxerguemos a família como um componente singular, mas não determinante em nossa formação como leitores, o que só é possível compreender quando estamos diante da tentativa de reconstruir, tal qual propõe Lahire (2008 [1995]), a rede de interdependências familiares através da qual construímos nossos esquemas de percepção acerca de quem somos nas mais variadas situações sociais.

6.2 CONCEPÇÕES AXIOLÓGICAS E ONTOLÓGICAS SOBRE A LEITURA E SUAS IMBRICAÇÕES

Após termos nos debruçado sobre recortes da historicidade familiar dos participantes deste estudo, ocupamo-nos, nesta segunda seção, de relacionar esse processo de formação familiar com processos gestados na interação com outros agentes sociais, na busca por levantar elementos que possam eliciar representações acerca das práticas de leitura e valorações no que respeita ao ato de ler, itens fundamentais em se tratando da tônica deste estudo, envolvendo seres situados de um mesmo segmento familiar, mas que se inserem em *mundos de letramento* (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993) (re)configurados em tempos distintos, com vivências específicas e formações subjetivas também distintas, provenientes dos núcleos interacionais que se instituem na família e no amplo mundo social do qual fazemos parte.

Nossa compreensão, aqui, retoma o letramento como um conjunto de práticas sociais presentes nos mais variados domínios, (STREET, 1984; OLIVEIRA, 2008), instaurando relações entre as pessoas por meio da leitura e da escrita, e eliciando, em alguma medida, os significados construídos pelos indivíduos à luz de sua configuração identitária como leitores. (LAHIRE, 2004).

Sob essa perspectiva, comecei a questionar Osvaldina e Valdemar sobre a importância da leitura em suas vidas, perguntando a eles quais leituras consideravam mais importantes. Osvaldina explicita vontade de ler a bíblia, valoração provavelmente decorrente da prática que vivenciou ao lado da mãe quando criança. Ao mesmo tempo, revela certo descontentamento por considerar que as pessoas tendem a demonstrar maior interesse pela leitura de jornais, não recorrendo à bíblia com frequência.

(32) *Se eu soubesse lê eu queria lê a bíblia, pra tá mais por dentro da religião de Deus. Mas eu acho que as pessoa dão valor pro jornal. Porque o jornal tá cheio de desgraça, de notícia, tem desemprego, tem emprego, tem a desgraça, o terremoto. Pra que isso? É pra sabedoria? Ou é pra curiosidade? Se for pra pegá a bíblia pra lê coisa boa e tê conhecimento, eles não querem.* (Osvaldina, entrevista realizada em 08 de abril de 2011)

Com base em considerações de Lahire (2008 [1995]), talvez possamos compreender que as valorações que Osvaldina expressa em relação às diferentes leituras decorrem das práticas e das disposições experienciadas por ela junto da mãe. A ausência de outras vivências imprime-se em seu olhar negativo perante o jornal e parece

subjacente à sobrevalorização dos escritos religiosos com os quais tem relativa familiaridade. Já Valdemar, parece nutrir uma admiração bem visível pelos livros, possivelmente por não conviver de modo recorrente com nenhum material escrito durante grande parte da vida, o que o faz realçar o suporte *livro* como artefato digno de admiração e detentor de verdade absoluta; ou seja, um artefato em relação ao qual se mantém distante, em uma postura contemplativa, sem autonomia para colocar em xeque conteúdos ali registrados porque sem possibilidades de desvendá-los, de ter acesso a eles, condição para dessacralizá-los. Diz Valdemar:

(33) *Acho muito importante o livro, por causa que tu lê o livro e tá estudando. A carta tu lê, vê o que tem na hora e joga fora. O livro não, o livro tu vai à frente, passa conhecimento. A pessoa que estuda o livro, lê o final dele e já vai pegá outro melhor. O jornal, pra te dá um exemplo, quase ninguém acredita. É um passatempo. O livro passa verdade.* (Valdemar, entrevista realizada em 08 de abril de 2011)

A enunciação de Valdemar revela uma estereotípica respeitabilidade pelo livro, muito próxima daquela conservada nos séculos anteriores, derivada, em boa medida, da força hegemônica dos estratos eruditos, acentuada com o decorrer do tempo, sob cuja lógica os povos menos privilegiados não tinham acesso aos bens culturais experimentados exclusivamente pela elite. Chartier (1998, p. 84) menciona que “O livro permanece, às vezes, como um objeto de honraria em certas fotografias oficiais, [...] que perpetuam a antiga tradição do retrato de pessoas que se destacam. O livro indicava autoridade, uma autoridade que decorria, até na esfera política, do saber que ele carregava”.

O *casal de progenitores* revela que a leitura foi conhecida muito precariamente apenas pelos filhos durante a permanência na escola. O mundo com o qual conviveram, marcado pela não presença da escrita – tal qual mencionamos em seção anterior –, parece ter facultado a eles adquirirem uma valoração positiva diante da relação que os filhos podiam estabelecer com as letras, no entanto uma valoração compatível com as disposições que alimentavam até então, ao nosso ver, significativamente limitadas, dadas as condições precárias em que viviam e as divergências entre os *mundos de letramento* (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993) familiar e escolar.

(34) *A gente sempre estimulava o estudo. Eu perguntava pros filho sobre a escola, ele [Valdemar] não, porque trabalhava direto. Eu perguntava pra quem sabia mais, a Ivone, e ela olhava os deveres dos outros e ajudava. A Ivonete também ajudava muito. Eu perguntava pra Ivone se eles tavam fazendo direitinho, porque ela sempre ajudava e*

acompanhava. Mas nunca perguntei pros outros. (Osvaldina, entrevista realizada em 08 de abril de 2011)

Esse excerto sugere o sentimento de confiança de Osvaldina nas filhas mais velhas. Mesmo que ela, Osvaldina, não dispusesse de *capital cultural* (BORDIEU; PASSERON; 1970) escolarizado que favorecesse sua participação nos estudos dos filhos, o fato de transferir a responsabilidade para as filhas e cobrar delas esse monitoramento sugere uma atitude muito semelhante à de sua mãe, que pagava para os filhos irem a cavalo para aprenderem suas assinaturas. Eis, em nossa compreensão, o que temos chamado, com base em Lahire (2008 [1995]), de *capital axiológico*, que, nesse contexto, erige-se no hiato do *capital cultural* (BORDIEU; PASSERON; 1970) *escolarizado familiar*.

Osvaldina exprime muitas angústias em relação ao fato de não ter aprendido a ler. Além disso, a convivência praticamente nula com pessoas alfabetizadas fortaleceu essa relação silenciosa de valoração que ela diz ter com a leitura. (35) *Se você pega esse livro aqui, ele tá conversando com você. É ou não é? E pra mim ele tá parado aí. Pra mim ele é um livro qualquer. E pra você tem serventia porque você conversa com ele.* (Osvaldina, entrevista realizada em 08 de abril de 2011). Mais uma vez, vemos a importância das relações sociais sobre a (re)constituição da subjetividade (VIGOTSKI, 2000 [1978]; GERALDI, 2010), que nos faz olhar para o mundo de modo particular, em que os filtros incorporados remetem a experiências até então correntes em nossa vida.

Segundo Lahire (2004), os entrevistados tendem a fornecer “chaves de compreensão” de sua história – neste caso, de sua formação leitora –, o que entendemos sob a forma de uma *compreensão ontológica*, tal qual já assinalamos no início deste capítulo, perpassando a historicidade e, incidindo sobre o modo como nos vemos envolvidos com a leitura, recrudescendo também, em alguma instância, nosso olhar de valoração diante da figura do leitor na sociedade contemporânea.

A perspectiva apresentada por Valdemar no que se refere à compreensão do ato de ler reacende a ideia conservadora defendida pelo *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), ligada ao desenvolvimento cognitivo do ser humano, ao processo instrucional desenvolvido pela escola e, nesse sentido, fundamental para a concretização de abstrações cognitivas, possíveis, sob essa perspectiva, tão somente por meio do domínio do código escrito, segundo o olhar de estudiosos – resenhados por Street (1984) – que defendem tal *modelo de letramento*.

O excerto a seguir remete a esse olhar: (36) *Lê é sabedoria, estudo, o capricho também é muito importante. É fantástico, ajuda a gente a tê educação, respeito com as pessoa. Só que eu não tive a oportunidade.* (Valdemar, entrevista realizada em 08 de abril de 2011). A compreensão de Valdemar acerca do que vem a ser *o leitor na sociedade de hoje*, parece permeada por esses mesmos elementos ligados à cognição e à escolaridade. (37) *Leitor é uma pessoa estudada. Ela lê tudo quanto é projeto de sucesso, livro, lê muito.* (Valdemar, entrevista realizada em 08 de abril de 2011).

Representações dessa ordem, construídas por Valdemar, parecem imbricadas em sua não participação em *eventos de letramento* diversos, particularizando uma formação ideológica singular diante da significação que atribui à leitura. É preciso considerar, de acordo com McLaren (1988), que todos os textos que produzimos, sejam eles orais ou escritos, provêm das práticas culturais e comunicativas que acessamos na interação com o meio social. Para o autor, a linguagem é formada por muitas camadas de significados, que são construídos não só na interação entre o corpo racional e o mundo cultural, mas principalmente por meio de um engajamento nesse mundo de aprendizagem do próprio corpo.

Literacy [...] is an act of the body. Language not only organizes and legitimates our world on a rational basis, but [...] constructs our “felt” needs, desires and values. Literacy divorced from the lived situations of the learner is a form of disembodied knowledge, severed from the interests, values, and concerns of the learner⁸³. (MCLAREN, 1988, p. 231)

Com relação aos significados expostos por Osvaldina em se tratando da leitura, percebemos em seu discurso a mesma sobrevalorização da escolarização na qual Valdemar também se apoia, concepção convergente com o *modelo autônomo de letramento*. Inferimos, no decorrer da interação, que o casal não se considera *leitor* – o que é esperado dada sua condição de analfabetismo, mas o enfoque que queremos dar aqui não incide sobre essa condição – dada a compreensão prototípica de que *leitor* é o sujeito escolarizado, familiarizado com o *livro* como suporte de prestígio, olhar possivelmente alimentado pela não habituação com leituras em seu ambiente familiar,

⁸³ O letramento [...] é um ato do corpo. A linguagem não só organiza e legitima nosso mundo em uma base racional, mas [...] constrói nossas necessidades “sentidas”, desejos e valores. O letramento separado das situações vividas de quem aprende é uma forma de conhecimento desencorpado, destituído dos interesses, valores e preocupações do aprendiz.

tal qual Gee (2004) menciona, implicando uma identidade que não pode ser mobilizada por eles, dada sua inexistência no âmbito coletivo (LAHIRE, 2004). Diz Osvaldina:

(38) *Lê, que eu compreendo, é estudo, esperteza, conhecimento. É muito importante, porque quem sabe lê vai à luta. É um bom empregado, é um bom professor, um bom administrador, um bom advogado, e quem não sabe lê é um cego. Só conhece as coisas pelas cores, e muitos, nem as cores não divulga.* (Osvaldina, entrevista realizada em 08 de abril de 2011)

Desprovida do contato com *eventos de leitura* de natureza diversa, Osvaldina me pediu para repetir, por várias vezes, o termo *leitor* para ela durante a interação, estranhamento que entendemos ser decorrente da pouca proximidade que teve com a escrita ao longo das interações das quais se viu participando, o que repercute sobre particularidades do léxico agenciado para verbalizar suas impressões sobre um tema que também está distante de sua realidade social. Diz ela: (39) *Eu imaginava ser o leito de hospital, que falta muito, ou a pessoa que vota [o eleitor]. Mas leitor, eu não consigo entendê nada.* (Osvaldina, entrevista realizada em 08 de abril de 2011).

Para Lahire (2004), somos feitos de seres superpostos, que vamos conhecendo ao longo das experiências de vida mais ou menos familiares, nas situações em que precisamos (des)incorporar esses inúmeros papéis. É como um processo de autoconhecimento, marcado de tensões e conflitos, já que não somos únicos, mas constituídos constantemente por influências múltiplas.

[...] todo indivíduo é por si só um processo, que se constitui um feixe de determinações externas, entre as quais ele busca equilíbrios e arbitra conflitos. É através desta ideia que o social trabalha a pessoa tanto interiormente como exteriormente. [...] A necessidade opera no próprio âmago da pessoa e só assume seu sentido na maneira como cada agente a recebe, a vivencia, a retrabalha em seu foro íntimo. (LAHIRE, 2004, p. 320)

Quando conversei com João, o filho mais velho do *casal de progenitores*, sobre as valorações que ele tem construído sobre a leitura, percebi que sua compreensão estava bastante enraizada na mesma não familiaridade com a escrita que caracteriza seus pais. É interessante perceber como tais concepções se mantiveram próximas, mesmo em circunstâncias espaciais e temporais tão distintas. Assim como já destacamos na seção anterior, os fios pelos quais João toma a leitura evidenciam a forte “herança” das não vivências com o ato de ler desde a fase da infância, não encontrando,

em outros espaços da vida social, estímulo suficiente para ressignificação de seu olhar, mesmo que o trabalho exija dele o contato com outros eventos. Diz ele:

(40) *Pegá a bíblia e lê é muito importante. Tu se sente bem. Eu já peguei a bíblia pra lê quando eu era criança e, até hoje, quando eu encontro uma pessoa de outra religião, que me entrega uma mensagem de Deus, eu leio porque faz bem. Não acho importante ficá lendo sobre assassinato. A gente não tem que ficá lendo sobre desgraça. Não traz nada de bom.* (João, entrevista realizada em 16 de maio de 2011)

Eis aqui uma valorização da leitura religiosa que resgata um *evento de leitura* que João experimentou quando menino e que sua mãe já havia também vivenciado na infância. Assim como Osvaldina, João demonstra não se interessar muito por assuntos ligados à violência, o que inferimos ser uma remissão aos jornais. Ele diz que as pessoas precisam se informar sobre acontecimentos que sejam bons para suas vidas. Tais representações, em nossa percepção, vinculam-se estreitamente às interações frequentes com os pais, em que pudemos visualizar a mesma falta de intimidade com *eventos de leitura* que venham a requerer deles outros conhecimentos que não aqueles restritos ao pragmatismo do trabalho braçal ou doméstico.

João demorou mais de quinze minutos para tentar explicar sua compreensão acerca do que é um *leitor* e do que significa *ler*, evidenciando pouquíssimo contato com a escrita e com situações em que ele precisa expor, em uma análise mais genérica, um ponto de vista sobre tema não comum em seu cotidiano. A dificuldade que manifestou em interpretar a pergunta é muito semelhante a que presenciei com sua mãe, sendo que tive de apontar a ele possíveis sinônimos do termo para que tentasse socializar, mesmo que minimamente, o que entendia ser *leitura* e *leitor*.

A dificuldade para uma abstração dessa ordem poderia nos aliciar a compartilhar de concepções do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) no que concerne ao entendimento de que do domínio da escrita deriva a capacidade de abstrair o real e lidar metacognitivamente com os conceitos e os fenômenos. Fugindo a essa lógica perversa, desdita à exaustão pela antropologia e pela psicologia (STREET, 1984; SCRIBNER; COLE, 1981), entendemos que o fator implicado nessa dificuldade para explicitar, sob o ponto de vista ontológico, em que consiste o ato de ler é a não familiaridade com o universo temático em discussão e não a incapacidade para tratar dele metacognitivamente. Agir metacognitivamente sobre um objeto de discurso implica familiaridade com esse mesmo objeto. Não é o caso aqui.

- (41) *João estava muito nervoso durante nossa conversa. Num primeiro momento, ele respondeu que ler diz respeito ao aprendizado de alguma coisa. Por mais algum tempo, ele repete reiteradamente o que havia dito, não conseguindo expressar com clareza o que pretendia. Desliguei o gravador por um instante, tentando acalmá-lo e pedindo para que não se preocupasse com a “forma” de sua fala. Ele pensou por mais uns minutos, e com muita dificuldade respondeu: “Lê é aprendê alguma coisa. É pegá um livro e entendê. Se tu pegá uma bíblia tu vai lê, entendê e gostá. É muito importante. Faz parte até do meu trabalho, as nota das carga eu tenho que lê. A gente fica mais esperto. Quem estuda e lê bem sabe falá as palavra mais certa com as pessoa. (Diário de campo – 16 de maio de 2011 – nota nº 2)*

Observamos nesse excerto o que entendemos ser uma tentativa de trazer a discussão do tema a um universo de familiaridade sua: ler notas fiscais. Imaginamos que esta remissão não reporte a uma compreensão mais ampla do que seja *leitura*, mas traduza uma busca por situar minimamente aquele território desconhecido em que estava sendo convidado a transitar com tanto desconforto.

Tendo como uma das poucas referências para leitura a bíblia – à qual pouco se reporta atualmente – João parece ter internalizado a imagem do leitor como muito próxima do sujeito que estuda e que vive rodeado de livros, uma visão que perdurou durante muito tempo na história clássica da leitura (CHARTIER, 1998) e que se elicia também na representação de Valdemar, como já observamos. Diz ele: (42) *Ser leitor é querê subi na vida, ser mais esperto. É você pegá um livro e lê as palavra. Ser analfabeto é ruim* (João, entrevista realizada em 16 de maio de 2011).

Entendemos que as concepções de João acerca da leitura decorrem da indisponibilidade em seu meio familiar e no entorno social imediato de assumir outros papéis sociais com os quais ele consiga se identificar para um trânsito mais efetivo em outras esferas, tal qual discutido por Lahire (2008, [1995]), afastando-o de *eventos de leitura* em suportes como o computador, sobre o qual demonstra desconhecimento e nenhuma afinidade com as suas inúmeras funções sociais, tal qual vemos no excerto a seguir, em que suas representações sobre o *jornal* parecem ressignificadas em relação à percepção inicial de *notícias de violência*.

- (43) *As pessoa hoje dão mais valor pro Orkut. Tão no computador vendo sobre namoro e se tivé que pegá uma bíblia pra lê, não pega. Pro jornal também. Muitas pessoa vão na padaria de manhã e já pede o jornal pra lê. Aí é importante pra sabê sobre as notícia do mundo inteiro. (João, entrevista realizada em 16 de maio de 2011)*

A esposa de João demonstra grande interesse pela leitura da bíblia, mesmo, segundo informa, sem compreender o significado de grande parte dos livros que

constituem o texto sagrado. É evidente que essa valoração pode ser apreendida a partir de sua participação contínua em missas e encontros religiosos, incluindo *shows* de música *gospel*, os quais frequenta com amigas do local onde mora, já que não há socialização com o marido e com outras pessoas da família sobre a temática religiosa. Entendemos que a não existência de ambientação propícia para discussão de temas relacionados às *práticas de leitura* deriva, em boa medida, do grande afastamento que ambos – João e a esposa – tiveram de ambientes grafocêntricos, principalmente em seus entornos familiares. Ela nos conta que gostaria de voltar a frequentar a escola para entender o que está dito na bíblia, mas tem adiado esse desejo dada a manifestação contrária de João.

(44) *Eu tinha vontade de estudá de novo. Se eu convidá o João, ele me diz que não é coisa de velho e não apoia. Eu fico então lendo a bíblia e as minhas oração. Gosto muito. Acho que desenvolvi por mim mesma. Eu leio muito a bíblia, mas eu não entendo muito, e isso é errado. Eu ainda quero fazê um curso pra sabê lê bem a bíblia. Vai sê muito bom. Acho muito importante também lê a bíblia e entendê. Tipo o padre, ele lê e depois explica o que ele leu. Ele sabe o que ele leu.* (Esposa de João, entrevista realizada em 16 de maio de 2011)

Os sentidos e as significações atribuídos à leitura e à escrita e a suas respectivas funções por parte de João e de sua esposa, remetem às suas *práticas de letramento familiar*. Nesse sentido, esse conceito, assim como o de *eventos de letramento* contribui para compreendermos as relações que se interpenetram e que estão em jogo nos usos sociais da escrita. De acordo com Souza e Sito (2010) a noção de *práticas de letramento* é um conceito que engloba tanto os comportamentos e os sentidos, como as conceitualizações relacionadas ao uso da escrita/ou da leitura.

Entender as práticas de letramento de um grupo, tanto a partir de observações de situações de uso da escrita, ou eventos de letramento, quanto por entrevistas ou outros métodos de cunho etnográficos, contribui para conhecer as bases sociais vinculadas aos usos da escrita bem como os significados que tais práticas podem ter para aqueles que dela tomam parte. (SOUZA; SITO, 2010, p. 36)

João e sua esposa revelam depositar na escola a esperança de redenção social de que tratam Graff (1994) e Britto (2003) e, com base nela, insistem para os filhos se interessarem pela leitura possivelmente na busca de isentá-los de repetir uma condição

sociocultural de que não se orgulham. Eles acabam inferiorizando sua própria identidade, levando em conta o conjunto limitado de vivências que possuem, vendo-se como indivíduos de pouco conhecimento e que raramente têm a contribuir para o aprendizado dos filhos diante das muitas práticas sociais da vida contemporânea. A falta de engajamento de João e sua esposa em atividades de leitura no universo familiar referenda a confiabilidade excessiva que depositam na escola como uma instituição capaz de ressignificar as preferências dos filhos e levá-los a uma situação de vida mais confortável.

(45) *Quando eles entraram na escola, a gente até ajudava. Lá na primeira série. Mas muito pouco. Depois, eles sabiam mais que a gente. Faziam sozinho. A gente até perguntava o que eles tavam aprendendo, mas nunca lermo com eles. A gente quase nunca sentava com eles porque não era evoluído, não sabia muito. Mas eu sempre peguei no pé deles pra estudá, porque é muito importante ir bem no estudo, pra se dá bem na vida.* (Esposa de João, entrevista realizada em 23 de maio de 2011)

O olhar de Irene para o que estamos nomeando, nesta seção, como os enfoques *ontológico* e *axiológico* acerca da leitura se aproxima bastante das concepções de seus pais e de seu irmão mais velho, João. Como já mencionamos na seção anterior, Irene também teve poucas oportunidades de ressignificar suas *práticas de leitura*, se tomarmos o núcleo de relações sociais com os quais convive constantemente. Seu contato com escritos de natureza diversa é secundário e se expandiu minimamente em decorrência de sua inserção na esfera do trabalho, por intermédio de sua patroa, não repercutindo diretamente em suas práticas diárias no ambiente familiar, embora materialize um *capital axiológico* favorável à leitura *em se tratando do* relacionamento da filha com as leituras que faz na escola. Enuncia ela:

(46) *Acho que a leitura mais importante é aquela que tá na escola, que as criança aprende. A história do mundo. O livro que conta a história. É um aprendizado. A pessoa tem que lê e aprendê o que tá escrito ali. A história em quadrinho, até sobre a novela que a gente lê, isso não é tão importante. Não é a realidade da vida. É só um passatempo, alguma coisa que a pessoa lê pra se distraí.* (Irene, entrevista realizada em 10 de julho de 2011)

Cabe mencionar, aqui, que as dificuldades de Irene para responder às perguntas implicadas nas discussões desta seção – perguntas que tematizavam definições acerca do que os participantes de pesquisa entendiam por *leitura* e por *leitor*, *tanto quanto* a valoração atribuída à leitura em suas diferentes manifestações – também foram comuns

durante todo o processo de geração de dados. Assim como João, ela estava preocupada em “vestir” uma identidade distante de sua prática cotidiana. Esse sentimento é, em nosso entendimento, consequência da falta de habituação com situações como a de uma entrevista, para o que alerta Mason (1996). É interessante observar também, que as leituras às quais Irene confere maior valor também estão relacionadas à escola. Ao que parece, tal valoração deriva justamente das suas (não) vivências como uma leitora nessa esfera, o que a faz acreditar que o espaço escolar é o lugar mais apropriado para seus filhos se tornarem leitores.

(47) *O que me chamou muita atenção foi quando Irene compara sua experiência na escola com a experiência do filho. O menino está no primeiro ano e ainda não sabe ler. Ela nos conta que agora que ele aprendeu a diferenciar melhor as letras e que ela considera as tarefas de um nível muito difícil. Quando perguntei sobre o contato de seus filhos com leituras ou histórias antes de ingressarem na escola, ela disse: “Quando começa o ano as professora pede livrinho, aí a gente compra. Eu já contei à noite pra ele dormi. Eu sei que o certo era eu fazê isso sempre, comprá livrinho, lê com ele, mas não faço.”* (Diário de campo – 10 de julho de 2011, nota nº 3)

Parece visível que a escrita passou a integrar o dia a dia do filho de Irene somente na escola, não tendo a criança participado, em seu ambiente familiar, de *eventos de letramento* antes desse período. Segundo Heath (2001 [1982]), há muitos eventos na esfera familiar que podem conduzir a criança à verbalização de materiais escritos como a leitura de textos da caixa de cereais, a interpretação das regras de um jogo infantil, a conversa entre pais e filhos sobre a leitura de contos antes de dormir. A etnógrafa nos convida a refletir sobre o modo como essa relação acontece em cada comunidade. O modo de assimilar a palavra escrita em cada família e os usos desse conhecimento criam uma relação de interdependência com as maneiras pelas quais as crianças aprendem a falar na interação social com seus pais e/ou cuidadores, o que não observamos nas famílias de Irene e João. Mais uma vez Irene:

(48) *O Vitor⁸⁴ hoje traz coisa pra casa que eu acho que não era pra ele trazê já. Quando eu fui pra escola, eu fui aprendê a fazê as bolinha, o a-e-i-o-u. Hoje ele já traz deveres pra lê e copiá. Hoje ele já vem com as palavra formada pra copiá. Ele nem sabe o que tá copiando. Na minha época era mais fácil pra aprendê. Sinceramente, eu gostava mais da forma como eu aprendi, do que como ele começô. Era mais fácil tu sabê letra por letra pra depois as palavra. Ele já vem com o a-b-c completo sem sabê as letra.* (Irene, entrevista realizada em 10 de julho de 2011)

⁸⁴ Vitor é o filho caçula de Irene.

Particularizamos elementos da historicidade das famílias por acreditarmos estar no conjunto dessas vivências o nascimento das valorações que construímos ao longo da vida, tanto quanto os significados que internalizamos – nesse caso, acerca da leitura – ao longo das situações vividas. Retomando Vigotski (2000 [1978]), vale o registro de que toda experiência aparece duas vezes no decorrer do ciclo vital, primeiro no plano intersíquico, para depois materializar-se no plano da intrassubjetividade. A escola, nessas ambientações em que a esfera familiar não experiencia diferentes usos da escrita –, é a principal *agência de letramento* (KLEIMAN, 1995) na qual a criança terá a oportunidade de conhecer outras práticas que não estão contempladas em seu ambiente familiar.

Acreditamos que parte das dificuldades apresentadas pelo filho de Irene no processo de aprendizagem da leitura se explicam por não haver antes do processo de alfabetização, vivências em *eventos de letramento* recorrentes e variados na família. A preferência de Irene por um processo de alfabetização de orientações sintética e sua apreensão com uma orientação metodológica que expõe a criança desde cedo à cultura escrita talvez possam ser atribuídos, em alguma medida, a uma compreensão escolarizada prototípica da escrita, universo em que há a tendência de conceber a escrita sob um ponto de vista asséptico, imanente, artificializado (STREET; LEFSTEIN, 2007).

O marido de Irene nos conta que considera a leitura de livros também como a mais importante, já que o aprendizado que as pessoas podem retirar dali, segundo ele, é único; eis, aqui, mais uma vez, a estereotípica concepção do livro como o *suporte* por excelência para a leitura, carregada do conjunto de representações de erudição, sabedoria, quase sacralidade – uma herança da concepção autônoma de letramento (STREET, 1984; CHARTIER, 1998). Para ele, o marido de Irene, os melhores leitores são aqueles que muito estudaram, podendo recorrer a todo instante a muitos livros diferentes, desde os infantis aos mais “difíceis”.

(49) *Se eu tivesse condições como eles, eu taria estudando. A escola ajuda muito e oferece livro, o que é muito bom. Tem um bom espaço, tem tempo pra estudá. Eu acho que os livro ensina a gente a fazê de tudo na vida, mas pra chegá a entendê aqueles livro grosso e com as palavra bem difícil, tem que lê muito.* (Marido de Irene, entrevista realizada em 10 de julho de 2011)

Irene também associa a leitura e a figura do leitor a representações canônicas, como um processo que acontece exclusivamente quando nos debruçamos sobre livros e,

principalmente, quando há relação direta com o universo escolar. No momento em que a questioneei sobre tais significações, ela começou a rir e me devolveu a pergunta.

(50) *Agora tu vai me explicá também, porque eu vô te perguntá. O leitor não é um escritor? No meu modo de entendê é uma pessoa que gosta de lê, que tem estudo, não sei. Uma pessoa que escreve. Quem lê tá sempre aprendendo, não importa a qualidade do livro. Porque todos os livro tem um significado, alguma história que tá se revelando pra pessoa conhecê.* (Irene, entrevista realizada em 10 de julho de 2011)

Estamos diante de uma construção de sentido que só pode ser explicada por meio da dinâmica das relações sociais vivenciadas por Irene, por sua pouca intimidade com a leitura no decorrer do tempo. Instituídas historicamente, todas as práticas remetem a uma construção cultural (HAMILTON, 2000), fazendo com que as pessoas compreendam e lidem de formas distintas com o mundo à sua volta. Nas situações em que nos vemos instados a atribuir sentidos ao que fazemos, ou ao que pensamos, estamos de modo (in)consciente, teorizando sobre nosso modo de agir, sobre nossas práticas cotidianas, o que implica uma ação metacognitiva. A esse respeito, recorreremos a considerações de Oliveira (2008, p. 101)

A natureza inerentemente reflexiva das práticas indica que elas implicam, necessariamente, posicionamentos identitários e formas de linguagem, usadas não apenas como conteúdos proposicionais, mas com valor performático, voltado para o entendimento comunicativo, ou seja, para as relações interpessoais orientadas para a busca de consenso.

Tal qual se dá com Irene, Orli, quando instado a explicitar sua compreensão acerca do que entende por *leitura* e por *leitor* e que valorações atribui às diferentes leituras, desvela também uma relação conflituosa com o tema. Entendemos que as significações construídas por ele lembram muito fortemente o breve *evento de letramento* vivenciado no lar durante a leitura que seu irmão, João, fazia da bíblia na época em que eram crianças. Orli traz da família essa respeitabilidade pela religião, mesmo que os escritos religiosos, hoje, também não favoreçam a sua aproximação com as *práticas da leitura*, as quais parecem constituir um universo do qual ele não se sente parte.

Orli nos conta que as imagens são sempre mais atrativas, e que quando compra o jornal se dedica quase que exclusivamente à seção de esportes e às notícias relacionadas à previsão do tempo, já que não tem paciência para ler textos mais extensos. Enuncia:

(51) *Leio bem pouco porque me cansa. Se eu abri esse jornal aqui e lê um pouquinho disso já me dá um cansaço. Isso é tudo o desinteresse* (Orli, entrevista realizada em 07 de julho de 2011).

Para ele, o jornal constitui um artefato escrito de grande valor na sociedade, pois o encontramos muito facilmente nos estabelecimentos comerciais, muito diferentemente de outros materiais escritos, cuja aquisição demanda trânsito por outros lugares. Antes do início da entrevista, Orli reafirma sua alegria em participar do estudo, no entanto, diz, aos risos, se sentir um pouco acuado, com medo de trocar as palavras e não conseguir se expressar “corretamente”. Em sua primeira fala, entendi estar implicado em tal insegurança o contato tardio com escritos diversos, e conseqüentemente, com o fato de ter aprendido a ler com um colega de trabalho já aos catorze anos, o que talvez explique sua alusão também ao dicionário como um material de grande significado na hierarquização que faz em se tratando dos artefatos (HAMILTON, 2000) de leitura.

(52) *Hoje o cara precisa lê o dicionário pra sabê bem as palavra. A bíblia é uma coisa boa pra ti lê também. Até o jornal pra sabê do dia a dia também é importante. Pra mim são coisas que quem lê não se arrepende. No dicionário tu lê a palavra certa, na bíblia tu não deixa o teu caminho, e no jornal tu já tá sabendo das notícia, da previsão do tempo. É tão importante que tu encontra o jornal na padaria, no mercado, agora se quisé uma revista tem que ir na banca.* (Orli, entrevista realizada em 07 de julho de 2011)

Assim como seus irmãos, João e Irene, Orli reflete sobre sua dificuldade em se relacionar com a escrita em muitas circunstâncias sociais. Tal qual já mencionamos na seção anterior, tenta ajudar a esposa na educação escolar do filho, trazendo revistas esportivas de seu local de trabalho – casas em que realiza reformas esporadicamente, quando não se vê envolvido nas construções de edifícios. Orli busca incentivar o filho a ler trazendo-lhe tais revistas, pois sabe que o garoto gosta de futebol e de motocicletas. São notórias as semelhanças entre os gostos de Orli e de seu filho, o que parece aproximá-los inclusive na não familiaridade com artefatos que contenham textos distintos dessas temáticas ou muito longos como costumam ser os textos de livros. Diz o filho de Orli:

(53) *Eu peço pra mãe comprá revista de carro, que eu gosto muito. Livro não, porque não me interessa muito. Leio por obrigação. Gibi também não. Quando a gente não se interessa não adianta. O pai esses dias trouxe uma pilha de revista de moto do serviço e eu curti muito, fiquei um tempão olhando. Acho que tem dia que a gente gosta de lê e tem dia que a gente não gosta. Se eu focá nas moto da revista, eu vejo do começo ao fim. Mas eu olho bem a imagem, se me interessá, daí eu leio o texto. Se tem um filme e*

um livro, eu prefiro o filme. O livro parece que tu lê e lê e não entende muito. O filme passa mais rápido e é mais fácil de entendê (Filho de Orli, entrevista realizada em 07 de julho de 2011)

Com um conjunto de vivências bastante diferenciado, a esposa de Orli busca acompanhar o filho nas leituras da escola. Esses elementos de valoração desvelam singularidades que Orli e sua esposa construíram para o ato de ler ao longo das experiências familiares e sociais. Para ela é muito difícil fazer o filho, já adolescente, se interessar por outras leituras, se ele não visualiza no ambiente familiar esse comportamento realçado no pai. De acordo com Souza (2011), nesses contextos em que há práticas sociais muito diversificadas, é comum a existência de conflitos identitários, o que parece muito latente nas práticas dessa família.

O terreno da cultura e da tradição é compreendido como pleno de cruzamento de ideias e interesses distintos, e os conflitos e as tensões oriundos do embate de forças podem ser entendidos como matéria-prima para as apropriações e negociações nas quais os setores dos grupos socialmente minorizados se engajam. São apropriações e negociações que interferem e sustentam a construção das identidades sociais. (SOUZA, 2011, p. 50-51)

De acordo com Lahire (2008 [1995]) ninguém é meticoloso, ansioso, estudioso fora das transações com o meio material e humano. Cada traço adquirido pelo indivíduo foi/é construído na/a partir das suas experiências de vida. Com a primeira infância, segundo o autor, vamos experimentando os efeitos dessas sociabilidades, principalmente as presentes em nossa família, com quem passamos, na maioria das vezes, maior parte do tempo. Os traços constitutivos dessas vivências foram muito diferentes para Orli e a esposa, explicando as divergências em suas formas de agir e perceber o mundo e na forma de reverberar na formação o filho, nesse caso, como leitor. A enunciação a seguir da esposa de Orli parece materializar esse comportamento.

(54) *A partir de um aninho eu já comecei a contá historinhas pra ele e desde então ele foi aprendendo. Comprava os Três porquinhos e fazia com que ele me acompanhasse. Não lia sozinho. Se dependesse de mim, ele seria mais do que ele é, mais interessado em lê, em fazê as atividades da escola, porque eu tomo muito esse tipo de leitura dele. Eu sempre acompanhei ele na escola. Ele não ia dormi sem fazê as tarefas, sem me contá como foi o dia na escola. Sempre busquei incentivá, comprava muito livrinho, coleções infantis e li pra ele. Eu sempre gostei muito de estudá. Tento transmiti isso pra ele, porque eu tinha que trabalhá pra comprá o meu lápis. Sinto a necessidade de o meu filho participá mais das atividades agora. Só que vem um pouquinho do pai, porque se os pais são interessados em lê todo dia um pouquinho, a criança também vai se*

interessá. Um exemplo na família é o Lucas. Ele adora lê, a tia Joice vive lendo e o tio Gilmar também⁸⁵. Aqui em casa ainda é muito pouco do que deveria ser. (Esposa de Orli, entrevista realizada em 07 de julho de 2011)

Orli, quando convidado a explicitar o que entende por *leitor*, vincula essa figura a uma pessoa altamente escolarizada. Inferimos em sua subjetividade que essa construção ideológica foi fortalecida junto dos pais, de seus irmãos e da vida marcada pelo não contato com ambientações grafocêntricas, contexto em que a *leitura* e o *leitor* tendem a ser idealizados na concepção prototípica, canônica a que esses conceitos remetem. Ele diz ter muita dificuldade de estabelecer associações; sua memória, segundo ele, não é muito boa e aproxima essa condição da sua falta de interesse pela leitura: (55) *Lê pra mim é aprendê mais. É bom pra gente se informá sobre os fato e faz bem pra memória. Eu não lembro muito das coisa, com certeza é pela falta de lê* (Orli, entrevista realizada em 07 de julho de 2011).

Tendo como base a pensamento externalizado por Orli, inferimos que sua interiorização para o que sejam a *leitura* e o *leitor* relaciona-se a uma experiência não vivida, ou que foi experienciada de forma negativa, no caso de sua ida à escola. Enuncia Orli: (56) *Leitor é um cara que se dá bem com o povo, que dá as dica, que sabe explicá as coisa. O cara que sabe lê bem é bem mais inteligente. Está bem na vida. É difícil de falá, não tenho muito claro assim* (Orli, entrevista realizada em 07 de julho de 2011).

No entendimento de Kleiman (1995), a associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo dá margem a muitos equívocos. O problema maior, segundo postulados da autora, está na comparação entre grupos escolarizados e não-escolarizados, principalmente quando imprime aos primeiros um lugar que passe a ser aos olhos dos grupos menos privilegiados, a norma e o esperado. Kleiman (1995, p. 27) expande essa discussão, afirmando que,

Quando a comparação é realizada, estamos a um passo de concepções deficitárias de grupos minoritários, concepções estas perigosas, pois podem fornecer argumentos para reproduzir o preconceito, chegando até a criar duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem.

Na família de Ivonete, as valorações para a leitura são bem diversas, recrudescendo o movimento que vimos nascente na família de Orli⁸⁶. O marido de

⁸⁵ Referência à família de Gilmar, também participantes deste estudo.

Ivonete considera os livros muito importantes para estimular a escrita, pensamento cultivado em seu contato diário na casa do escritor com o qual trabalha. Ivonete, assim como a mãe, atribui aos livros de oração e à bíblia uma maior importância. Sua convivência com artefatos escritos no trabalho e os trazidos pelo marido para casa ressignificaram seu *capital axiológico* perante as funções que a leitura pode ter nos mais variados lugares que frequentamos, embora não tenham agido propriamente sobre seus hábitos. Diz ela: (57) *Acho a Bíblia mais importante, porque queira ou não queira, a gente tem que se apegá a Deus. Os livros aprendi a gostá no trabalho e com o Paulo*⁸⁷, *mas hoje relaxei um pouco e também por causa do trabalho da casa* (Ivonete, entrevista realizada em 13 de junho de 2011). Já o marido, embora leia mais no trabalho, conta que essas novas vivências com as quais se deparou, o fizeram olhar para a leitura de um modo ainda mais admirável, já que quando pequeno, suas práticas estavam restritas aos gibis.

(58) *Convivendo com um escritor a minha visão mudô demais. Lá circula de tudo. Tu olha pra um lado é livro, tu olha pro outro é mais livro. O meu interesse aumentô bastante depois que eu comecei a trabalhá com ele. Eu não tinha tanta vontade de pegá um livro e lê, era mais o gibi na infância. Hoje eu pego um romance, um conto e quero ir até o final. O poema eu já tenho que lê mais devagar. Eu faço muita pergunta pra ele, de onde que vem a ideia pra começá um livro, porque eu não tenho nem noção de como se começa. Ele diz que vai surgindo na cabeça. Ele lê demais, é algo fora do comum.* (Marido de Ivonete, entrevista realizada em 13 de junho de 2011)

Ivonete registra a admiração pelo comportamento do marido em estimular o desejo dos filhos pela leitura, no entanto fica claro, que, com a entrada dos garotos na escola, esse incentivo é visto pelos pais como já internalizado por eles. Diz o marido de Ivonete: (59) *Eu comecei a trazê mais livro pra casa, coloco na frente dos guri, mas vai da vontade deles também* (Marido de Ivonete, entrevista realizada em 13 de junho de 2011). Ivonete referenda esse olhar: (60) *Quando eles eram pequenininho a gente lia pra eles, hoje já são grandinho e já tão na escola. Pra mim já tem que tê o interesse* (Ivonete, entrevista realizada em 13 de junho de 2011).

Para Heath (2001 [1982]) é substancialmente importante considerar que, para os pais que aprenderam a ler em suas casas e tiveram sucesso na escola, o leque de

⁸⁶ As discussões sobre as valorações na família não seguem, aqui, a linearidade cronológica, tal qual o fizemos na etapa inicial da pesquisa, no que se refere ao período de visitação às famílias, pois optamos por mostrar primeiramente as possíveis convergências entre as concepções e valorações apresentadas pelos filhos de Valdemar e Osvaldina, incluindo a percepção do casal.

⁸⁷ Paulo é o marido de Ivonete.

alternativas em criar estratégias para ler os livros com os filhos tende a ser maior. Conhecer mais sobre essas alternativas pode ajudar as famílias e as escolas a ampliarem as possibilidades de as crianças se sentirem motivadas pela leitura desde as etapas iniciais da vida e/ou em condições socioculturais distintas.

O filho caçula de Ivonete revela que não gosta de ler livros, embora os pais lessem histórias para ele quando criança. O contato regular com o futebol e com muitas pessoas da família que adoram o esporte, inclusive o pai, o fez priorizar leituras com essa temática no jornal, mas muito raramente em livros. Eis novamente, aqui, as *heranças múltiplas* das quais trata Lahire (2008 [1995]), agindo sobre nossa identidade individual. Diz o filho de Ivonete:

(61) *As professora pedem pra lê, mas eu leio muito pouco. Os livro que a gente tem que lê são muito chato e eu não entendo nada. Prefiro pegá o resumo na internet e só leio quando elas [as professoras] pedem. Gosto mais de jornal e revista. Leio mais o Hora⁸⁸. Quando eu tô na Tia Neide daí eu pego a Veja e vejo o que me importa. É mais esporte, porque eu pratico e me interessa. A mãe também me deu um livro sobre futebol esses dia.* (Filho de Ivonete, entrevista realizada em 13 de junho de 2011)

Quando solicitei à Ivonete que expusesse o que ela entende por *leitura*, percebi aflorar em sua voz uma tensão visível. Pediu para o marido ajudá-la mais de uma vez, tendo eu de tranquilizá-la naquele momento, dizendo a ela para esquecer o gravador. A não naturalidade com a situação sugere a dificuldade apresentada pelos filhos de Valdemar e Osvaldina, com exceção de Gilmar, para tratarem metacognitivamente do ato de ler em seus diferentes desdobramentos. Reforçamos a importância, assim como o faz Kalman (2004), de os indivíduos (re)conhecerem os mais variados usos da leitura e da escrita nas mais diversas situações, a fim de se sentirem parte da amplitude de eventos comunicativos impostos na/pela vida contemporânea. Imaginamos que apenas sob essas condições seja possível discorrer mais confortavelmente sobre o que são essas práticas, tanto quanto lidar conscientemente na análise dos valores atribuídos a elas.

(62) Assim como procedi na entrevista com João, desliguei o gravador por alguns instantes. Ivonete me dizia não saber direito o que falar, deixando transparecer sua ansiedade. Quando se sentiu mais calma respondeu: *Lê é muito importante. É aprendê mais. A gente ganha conhecimento. É muito importante tu pegá um livro e entendê até o final.* No início, ela olhava constantemente para o marido, buscando uma espécie de confirmação para o que estava a dizer. (Diário de campo – 13 de junho de 2011, nota nº 1)

⁸⁸ Jornal filiado ao grupo RBS (Rede Brasil Sul), editado em Florianópolis.

Em nossa compreensão, as relações intersubjetivas de que Ivonete participou na casa onde trabalha desde os treze anos, permitiram a ela construir uma imagem diferente acerca da figura do leitor, não o associando somente a um indivíduo cercado por livros, mas ampliando o foco, de modo a incluir nesse espectro outras *práticas de leitura* em suportes também distintos. Diferentemente de João, Irene e Orli, Ivonete parece atribuir ao leitor uma liberdade de escolha, advinda da diversidade de materiais com os quais passa a conviver, mesmo que em sua fala essa condição também esteja visivelmente afiliada à escolarização, percepção entranhada no *modelo autônomo de letramento*. (STREET, 1984). (63) *Leitor é uma pessoa que aprendeu muito na vida, que estudou desde cedo, que fez faculdade, que ensinou. Acho que um leitor lê de tudo e coisas diferentes. Tudo que ele lê ele conhece, de tudo um pouco, filosofia, romance, jornal, revista.*

Também aqui, a associação prototípica entre *leitura* e *erudição*, que nos remete a estudos de Chartier (1998), que, paralelamente a essa visão canônica, registra o percurso histórico no qual a figura do leitor vai se modificando e, ao mesmo tempo, ganhando novos espaços de legitimação na sociedade. Acerca disso, o autor escreve que nós, leitores, somos membros de comunidades com práticas organizadas e com propósitos distintos, comunidades marcadas pelas divisões entre as classes, muito acentuadas no século XVIII, numa época em que leitores de um tipo antigo faziam mais releituras do que leituras inéditas, agarrando-se com avidez às novidades, aos novos textos que apareciam a exemplo do periódico, do libelo e do panfleto.

A história das práticas de leitura, a partir do século XVIII, é também uma história da liberdade na leitura. É no século XVIII que as imagens representam o leitor na natureza, o leitor que lê andando, que lê na cama, enquanto, ao menos na iconografia conhecida, os leitores anteriores ao século XVIII liam no interior de um gabinete, de um espaço retirado e privado, sentados e imóveis. O leitor e a leitora do século XVIII permitem-se comportamentos mais variados e mais livres. (CHARTIER, 1998, p. 78-79)

Quando Ivone começa a relatar as significações que construiu ao longo da vida em família a respeito da leitura, ela parece transmitir certa tristeza. Recorda a situação econômica difícil em que seus pais viviam, dizendo que gostaria muito de ter tido oportunidades quando criança de estudar e adquirir livros. Para ela, o jornal e a Bíblia são artefatos de grande importância; o primeiro por veicular notícias de interesse das

peessoas, de sua comunidade local, embora, para Ivone, não seja suficiente para ampliação do vocabulário e melhora da comunicação. Já a bíblia a faz lembrar da infância, da época em que o irmão lia e das orações que a família fazia antes de dormir.

(64) *Acho o jornal e a bíblia muito importante. O jornal, por causa das notícia do dia, a gente tá sempre lendo. E a bíblia por causa das história de Deus, e o que a gente não sabe que aconteceu. Era muito bom quando o João lia pra gente em casa. No jornal, todo mundo que sabê o que tá acontecendo, assalto, violência, tá tudo ali. O povo gosta de sabê disso, de notícia, greve e coisas boas que também acontece. Não dá muita importância de pegá um livro, pra aprendê a falá bem com as pessoa. Acho que tem que lê mais livros, aprendê novas palavras. Muitas vezes uma pessoa fala contigo, e tu não sabe o que aquela palavra significa. Eu já cansei de vê no dicionário algumas palavra pra não passá vergonha.* (Ivone, entrevista realizada em 09 de junho de 2011)

O interesse de Ivone pela leitura aumentou muito depois que os vínculos de amizade que seu marido foi criando no trabalho se intensificaram. Ele diz que a ascensão na carreira profissional, de motorista a coordenador comercial, o fez valorizar mais o estudo, disposições silenciadas em seu tempo de criança, quando tinha de trabalhar na roça e não conseguia ver sentido em realizar alguma leitura. Tais mudanças repercutiram também sobre o acesso do marido a outros suportes a exemplo de livros adquiridos nos cursos promovidos pela empresa e em curso de computação. Segundo Fischer (2006), esse excesso de informação com o qual temos de lidar diariamente faz com que tenhamos de adotar novas estratégias e adaptá-las conforme as mudanças sociais.

[...] a leitura, na verdade, engloba uma diversidade de processos e atividades ao mesmo tempo. Cada situação, e nossa atitude pessoal em relação a essa situação, determinará qual estratégia de leitura escolhemos, consciente ou inconscientemente. [...] existem as paradas do leitor iniciante, [...] a leitura dinâmica (passada de olhos, hábil), a leitura crítica, a leitura como lazer; a leitura acadêmica. Muitos de nós usamos todas essas, diversas vezes por dia, dependendo do contexto. (FISCHER, 2006, p. 298-299)

Para o casal, o fato de a leitura não ter sido vivida em suas famílias como um acontecimento cultural, os fez creditar à escola uma grande esperança para que os filhos se interessassem pelos estudos, comportamento que depreendemos mais evidente nas famílias de João e Irene. Para o marido de Ivone, o fato de o filho mais velho e a caçula se interessarem muito pela leitura desde pequenos deve-se ao estímulo da escola e à concepção estereotípica de que nascemos com uma espécie de “dom”, já que, embora

sempre estimulassem os estudos, não ressignificavam essa valoração em forma de ações que ultrapassassem o universo escolar.

Sem denegar propensões individuais (dons?) e as implicações complexas⁸⁹ desse tema as quais fogem ao escopo de nossa discussão, entendemos que esse olhar acerca da forma como as pessoas, em sua singularidade, lidam com diferentes aprendizados – neste caso, as diferentes práticas de leitura –, sob o ponto de vista da epistemologia que adotamos, remete-nos a Nogueira e Nogueira (2009) na alusão que fazem ao pensamento de Bernard Lahire acerca da constitutividade ampla de nossa identidade, já que as interferências do mundo social, advindas de universos plurais e coletivos, incidem diretamente e de modo heterogêneo sobre as disposições humanas no âmbito individual.

Em se tratando dos três filhos deste casal, essa proposição de compreensão teórica parece bastante elucidativa, considerando como os comportamentos em relação às diferentes leituras se instituíram nessa família, dentre os quais podemos mencionar o fato de que Ivone e o marido não presenteavam os filhos com artefatos escritos, só em caso de a escola solicitar ou de os filhos o pedirem. A não consolidação do hábito é decorrente, a nosso ver, da não naturalização de *práticas de leitura mais variadas* em suas famílias, como podemos visualizar nos excertos a seguir.

(65) *Talvez lê eu nunca tenha cobrado muito de vocês⁹⁰. A gente falava um outro vocabulário, vamos estudá pra aprendê. Acredito que a escola tenha estimulado muito a leitura e o estudo também, até porque te levou a seguir uma carreira que exige muito isso. Isso também tem a vê com o hábito de cada um. Hoje, quando eu chego no escritório, eu já vejo o Jeferson⁹¹ na tela do computador fazendo algum trabalho de aula, ou lendo sobre esportes, que é do gosto dele. Por isso eu acho que vem de cada um também.* (Marido de Ivone, entrevista realizada em 09 de junho de 2011)

(66) *A escola estimula bastante a leitura. A gente sabe que também tem que cobrar, mas parece que lá eles incentivam muito mais. Sabes que o teu irmão não gosta muito de lê, agora é que ele tá se interessando pela leitura com o curso⁹² que tá fazendo. A Bianca é bem diferente. Ela adora ganhá um livro de presente. O livro que tu emprestô pra ela, ela já leu todo, e já começô outro. Tem outros três pra lê. Nessa semana acordei uma e meia da manhã e ela tava lá no quarto lendo. É muito bom ver esse interesse em vocês.* (Ivone, entrevista realizada em 09 de junho de 2011)

⁸⁹ Vale, aqui, mencionar a forma como as neurociências vêm tratando essa questão, a exemplo de Dehaene (2012), ou seja, as novas proposições acerca das implicações da constituição do córtex cerebral no que respeita à leitura.

⁹⁰ Os pronomes que me tomam como interlocutor materializam, mais uma vez, minha condição de *insider*.

⁹¹ Jeferson é o segundo filho de Ivone.

⁹² O segundo filho do casal passou a cursar Gestão comercial, interesse esse advindo de seu envolvimento com as rotinas administrativas da empresa do pai, cinco anos depois de ter se formado no ensino médio.

Ivone fala com grande satisfação que a escola permitiu aos filhos conhecerem uma realidade muito diferente da sua. Todo o conjunto de vivência mencionado por Nogueira e Nogueira (2009) reduz-se, na percepção de Ivone, a particularidades do universo escolar. Importa, seguramente, aqui, expandir esse universo para desdobramentos que as relações intersubjetivas estabelecidas na escola facultam ao indivíduo; nesse caso, a seus filhos. Eis a constitutividade dos sujeitos em outros espaços (GERALDI, 2010; LAHIRE, 2004), o que parece iluminar a ampliação dos horizontes individuais na própria interação com a família por meio de ideologias e linguagens apreendidas em outras esferas nas quais convivemos com o outro. De acordo com Geraldi (1997 [1991]), a linguagem torna-se condição indispensável para organização da ação do homem no mundo, instaurando encontros, desencontros e confrontos de posições, do que, em nossa compreensão, redundariam, em boa medida, as idiossincrasias de que tratam Nogueira e Nogueira (2009).

A inserção de Ivone em outros domínios da vida cotidiana junto do marido, contribuiu significativamente para ampliação dos fios pelos quais ela tem construído suas representações acerca da leitura e do indivíduo que lê. Assim como Ivonete, Ivone também despiu o leitor de uma posição canônica e intangível, mostrando compreender que a leitura serve a variadas intenções e que se manifesta em diferentes *práticas de letramento*, possivelmente em razão dos relacionamentos sociais que ambas as senhoras têm mantido após o casamento. Diz Ivone: (67) *Leitor é uma pessoa que lê de tudo, na sala de aula, em casa, livro, jornal, receita. Imagina se eu não soubesse ler, que triste seria? Tu querê lê uma receita e não consegui, um livro, ou uma rua e não sabê o nome.* (Ivone, entrevista realizada em 09 de junho de 2011)

Há aspectos relevantes nessa mudança de perspectiva que nos fazem retomar considerações de Barton (1994) acerca da *metáfora ecológica* proposta pelo autor para concebe o *letramento*. As relações sociais por meio das quais Ivone constrói e reconstrói sua subjetividade, no que respeita à escrita, reitera que o letramento não está centrado no indivíduo, mas é parte constitutiva da vida das pessoas, de suas práticas envolvendo a leitura e a escrita, do delicado equilíbrio do qual dependem essas mesmas relações sociais. A leitura, nesse sentido, torna-se uma prática social que visa à transformação dos indivíduos e não mais a práticas vinculadas exclusivamente ao processo intrassubjetivo de aprendizado individual que tipifica a escolarização tal qual é tomada tradicionalmente. Assim como Barton, Hamilton e Ivanic (2000), reforçamos a importância de compreendermos a natureza social do letramento, a fim de percebermos

a multiplicidade de ideologias, culturas e tradições envolvidas nas práticas de leitura e escrita, reconhecendo que há implicações bastante distintas advindas desses significados que ecoam sobre a relação dos homens com o mundo.

Quanto a Gilmar, os vínculos adquiridos em se tratando de suas relações com a leitura são bem interessantes. A menção ao livro como um suporte importante para manuseio traz valorações carregadas de sentidos, adquiridos tanto da família de origem, quanto nas diferentes relações que vivenciou. Deprendemos de suas palavras que há passagens que o aproximam muito dos valores também cultuados por seu pai e por João e Irene mais fortemente, ou seja, pelos membros da família que convivem mais com Valdemar e Osvaldina no dia a dia. Um exemplo é o modo como Gilmar descreve a leitura do livro.

(68) *A leitura que eu acho mais importante é a do livro. Eu acho que o livro tem a história verdadeira contada por alguém. Eu fui numa palestra em que o palestrante falou que a pior leitura que tem é a do jornal e a melhor é a do livro, porque dentro do livro a pessoa coloca coisas verdadeiras, e se tu for escolhê um livro pra lê tu vai escolhê um livro que te traz coisas boas. No jornal a gente só vê coisa ruim e é o que o pessoal lê.* (Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)

Notamos que essa percepção do livro como detentor de verdades é uma significação que ecoa concepções de Valdemar, Osvaldina e João, as quais entendemos estarem relacionadas ao pensamento universalista do modelo *autônomo de letramento* (STREET, 1984), e também ao fato de os familiares verem o livro como algo muito distante de sua realidade, realçando as imbricações com a história da leitura supervalorizada na escolarização, da qual trata Roger Chartier ao longo de sua obra. Diz Gilmar:

(69) *Um leitor pra mim é como uma profissão. Tu tem que tê esse dom. Tem que buscá o entendimento, interpretá, ir além. Eu tenho muita dificuldade. Eu pego um livro e já quero resumi, sem precisá lê todo ele, pegá a ideia geral. Então pra mim o leitor é aquele que pega um livro todo dia, que gosta, que tem o hábito* (Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)

Em se tratando de Gilmar, o trabalho e o casamento foram fundamentais para que suas concepções acerca do ato de ler passassem por modificações, repercutindo diretamente sobre sua identidade social (LAHIRE, 2004). O contato com novas pessoas desde a adolescência, com um mundo tocado pelas relações grafocêntricas em diferentes suportes, e na mesma proporção, com sua esposa, cuja relação com a leitura perpassa

inúmeras práticas sociais (STREET, 2003), possibilitaram a Gilmar (re)construir representações marcadas pela interação com outros seres sociais. Vale lembrar que o contexto pelo qual Gilmar passou a conhecer a escrita foi favorecido pela nova situação social da família. Os pais já não moravam mais numa comunidade rural, a escola já ficava relativamente perto da residência da família, e as opções de trabalho não se reduziam mais à vida na roça, o que não se processou de modo similar no contexto de vida dos irmãos mais velhos.

(70) *A gente não dava muita importância naquela época. Depois que eu comecei a trabalhar que eu fui vê o que é. Hoje leio mais do que lia antes, sei a finalidade da leitura. Não tenho o hábito de lê muito, mas o que leio eu consigo entendê. Eu não acompanho muito o Lucas⁹³ porque sei que a Joice⁹⁴ tá acompanhando. Às vezes eu procuro dá uma ajuda, vê se ele tá com alguma dificuldade e ele até diz que não. A mãe dele sempre tá presente.* (Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)

A esposa de Gilmar, ao acompanhar o filho nas atividades de leitura e escrita muito antes de sua inserção na escola, acaba por *dispensar* Gilmar de assumir uma presença mais efetiva na trajetória do filho, como podemos observar no excerto anterior. Historicamente parece haver a atribuição desse papel à mulher. Como já discutido, esse mesmo comportamento está presente na família de Orli e é também vivenciado por Ivone e Ivonete no acompanhamento dos irmãos quando crianças.

Essa valoração altamente positiva para a leitura com a qual Gilmar passou a conviver constantemente no novo lar, já que a leitura já acontecia como um processo inscrito nas relações familiares e culturais da esposa (GEE, 2004), facilitou o seu engajamento com variados suportes, inclusive com aqueles artefatos que instituem relações interpessoais em se tratando dos *letramentos dominantes* (HAMILTON, 2000b), já que o filho do casal convive constantemente com clássicos da literatura, tendo realizado várias dessas leituras em adaptações infantis.

(71) *Quando ele vai pra aula de teclado no Sesc, ele pede pra passá na biblioteca. Ele começô a lê as coleções, Odisséia, Ilíada para crianças. Já leu a vida do Einstein, e a de outros cientistas, do Newton, Galileu Galilei. Aí eu conversava com ele sobre a importância de cada um. Geralmente ele me conta e a gente comenta. Acho que essa vontade dele já vem desde aquela época que ele decorô os livrinho, ele se sente bem em contá.* (Esposa de Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)

⁹³ Lucas é o filho de Gilmar, com idade de onze anos.

⁹⁴ Esposa de Gilmar.

Entendemos que interações dessa ordem, que remetem ao *letramento crítico* do qual trata McLaren (1988), conferem ao filho de Gilmar uma possibilidade reflexiva frente ao universo da leitura e às práticas sociais das quais participa, possibilidade esta que se inicia no lar, tendo a escola e as outras esferas sociais um papel complementar e de ampliação da sua mobilidade nesse percurso. Aqui, seguramente a família é para a criança a principal *agência de letramento* (KLEIMAN, 1995), permitindo a ela constituir-se na alteridade e nos discursos em uma postura agentiva, quadro muito semelhante ao da comunidade de Maintown estudada por Heath (2001 [1982]).

A autora demonstra em sua pesquisa que as crianças desse contexto conviviam, desde os seis meses de idade, com histórias e livros diversos. Seus quartos continham murais, móveis e roupas de cama contendo personagens dos livros que seus pais liam. Inclusive, quando os personagens provinham de programas de televisão, os pais lhes davam livros como forma de ampliar a percepção dos filhos e sua associação com a leitura. Segundo Heath (2001 [1982]), nas conversas que os pais entabulavam com os filhos a respeito das histórias dos livros, eles reforçavam a importância de adquiri-los para obterem sucesso na escola, evidenciando uma relação entre o livro e a vida. Assim como a esposa de Gilmar, as mães das crianças interagiam com os filhos lhes devolvendo a palavra a todo momento, instigando-os, desde muito pequenos, a criar uma relação de familiarização e empatia com a leitura. Entendemos que os excertos a seguir referendam essa nossa compreensão.

(72) *O bom dele é que ele é curioso, pesquisa, vai atrás. Eu acho que ele gosta de compartilhá as histórias porque ele sabe que eu gosto de lê. Então quando ele lê uma coisa legal, ele pega e me conta. Ele queria muito que eu lesse o livro do Harry Potter, eu comecei, mas não me atraiu muito. Ele tá sempre perguntando se eu não vô lê. Eu sempre disse pra ele que quem tá com um livro nunca tá sozinho. Que a pessoa que lê tem o mundo na mão. Falei que tu não precisa saí daqui pra conhecê a Europa, tu pega um livro e explora. Quando ele leu o livro do Harry Potter ele me disse que o livro era muito melhor. Eu perguntei por quê. Ele disse que no livro a gente usa a nossa imaginação. No livro tás viajando, não tá tudo prontinho. Ele falô que é mais detalhado e muito mais legal.* (Esposa de Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)

(73) *Eu costumo lê na escola, costumo lê aqui em casa na sacada, eu costumo mesmo até lê aqui na cozinha, eu gosto de lê pra mãe, e eu empresto alguns dos meus livros pra ela. Eu sempre gostei muito de livros, até quando eu não sabia lê. A mãe e o pai sempre liam pra mim, e tô falando não só a mãe, tô falando os dois. Eu sempre queria ouvir de novo. Quando eles contam, eles fazem, me fazem rir, sabe? Eles contam a história não como ela tá escrita, mas com ação. Eu também adoro ir na livraria. Quando a mãe vai pro Centro, e vai naquelas loja de sapato e de roupa, que eu não gosto de ir junto, eu sempre peço pra ela me deixá na livraria. Se eles não me botá pra fora eu fico lá lendo um tempão. Se alguém perguntá, eu posso dizer, ah, tu já leu esse livro? Tu tem? Não, eu li na livraria. Eu fiquei um tempo lá, e tava lá lendo. No sebo também tem o gibi, que*

eu gosto muito de lê. Pra mim o livro, não é um material, não é como se fosse um irmão, ele se destaca, é mais diferente. Não consigo vivê sem livro, sem a leitura. (Filho de Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)

Essa nova postura da esposa e seu estímulo constante no que diz respeito às *práticas de leitura*, facultou a Gilmar conhecer uma nova realidade. Ele diz procurar transmitir para o filho o incentivo que não teve de seus pais naquele contexto de vida. Vemos que também há, em virtude da passagem do tempo, uma percepção que se horizontaliza em função das tantas situações em que a leitura requer nossa postura agentiva. Esse olhar tem implicações singulares na ressignificação da *concepção ontológica* de Gilmar no que respeita à leitura. Diz ele:

(74) *A leitura pra mim é um conhecimento a mais. É sabê interpretá o que tá lendo. Se hoje a gente for pegá um índice sobre leitura, tu vai vê que o problema maior tá na interpretação. Eu vejo que pra ele [o filho] acaba sendo mais importante, porque ele consegue pegá fácil. No meu tempo não tinha essa facilidade. Isso tem a vê com o incentivo. Os meus pais nunca foram no colégio pegá o boletim. Então uma coisa que a gente fala hoje pra ele é perguntá como foi a aula, como foi o dia, a tarefa. Isso é muito importante.* (Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)

A leitura parece consolidar-se na relação de Gilmar com a esposa e o filho, servindo a distintas finalidades (GERALDI, 1997 [1991]) e intensificando as relações de identificação da família com o ato de ler. Vale ressaltar a relevância de olharmos particularmente o contexto de cada família e as influências socioculturais sobre os valores e o modo como olham a leitura no decorrer das interações que constituem suas rotinas. Quando focalizamos as especificidades dessas relações, começamos a perceber e a nos sensibilizar com a diversidade, com as diferentes práticas que podem existir num universo familiar em que as pessoas são bem próximas umas das outras, mas muito distantes quanto às relações mantidas nos/com os *eventos de letramento* em sua microcultura (ERICKSON, 1989).

Em se tratando especificamente do foco desta segunda seção, neste capítulo, ou seja, sob uma perspectiva *ontológica* da leitura – o que os participantes de pesquisa entendem por conceitos como *leitura* e *leitor* –, tanto quanto, sob uma perspectiva da *axiologia da leitura* – que valorações tais participantes atribuem às diferentes leituras –, parece-nos flagrante o seguinte movimento: quanto menos fortalecida é a convivência dos filhos do casal com *eventos de leitura* diversos em outras esferas da atividade e com outros agentes sociais, mais tendem a se identificar com os pais nas representações que

nutrem sobre as *práticas da leitura*, em se tratando de ambos os enfoques: *ontológico* e *axiológico*, como nos pareceu latente nas falas de João, Orli e Irene. À medida, porém, que se consolida um maior afastamento do *mundo de letramento* dos progenitores e uma amplitude social mais efetiva no trânsito dos demais filhos por outras *redes de pertencimento*, como no caso, Ivone, Ivonete e Gilmar, interagindo com outros indivíduos, especialmente com seus cônjuges, as representações começam a se mostrar mais distintas daquelas do *casal de progenitores*, sofrendo expressiva incidência das representações que nutrem os sujeitos de outros círculos sociais com os quais os participantes de pesquisa passam a conviver.

Essa ação da intersubjetividade em núcleos distintos do segmento familiar parece se revelar mais efetiva e recorrente em se tratando dos filhos que se colocam no extremo oposto em relação aos pais na linearidade cronológica – do que, nesse caso, Gilmar seria uma evidência –, o que, em nossa compreensão, tem significativas implicações com novos tempos históricos, em que os processos de escolarização tornam-se progressivamente mais facilitados e requeridos, tanto quanto com novas configurações sociais, as quais, também progressivamente, tendem a se tornar mais grafocêntricas.

Ao quisermos entender o universo social no qual o letramento nasce e se transforma, é imprescindível que consideremos as representações expressas por cada uma dessas famílias, com indivíduos que se constituíram em espaços diferentes e, portanto, realçam formas culturais distintas de conceber a leitura, algumas muito semelhantes ao universo familiar de origem, outras bastante díspares, envolvendo outros interesses e motivações que só podem ser entendidas quando reunimos os diferentes *mundos de letramento* (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993) que dão existência a essas mesmas disposições, dentre os quais a família ocupa um lugar privilegiado.

Já no que respeita à tônica deste capítulo como um todo – cujo enfoque dividiu-se, em uma primeira seção, na construção das representações acerca das *práticas de leitura* no âmbito da historicidade dos participantes de pesquisa e, em uma segunda seção, nas concepções sobre o que seja *ler* e nas valorações atribuídas às diferentes leituras –, em se tratando deste segmento genealógico em estudo, entendemos amplamente referendados estudos da área focados em crianças e mencionados no aporte teórico desta dissertação, a exemplo de Heath (2001 [1982]), Lahire (2008 [1995]) e Gee (2004).

Tais estudos apontam para a relevância dos contextos familiares em se tratando das representações acerca das *práticas de leitura* – quer sob o ponto de vista *ontológico*, quer sob o ponto de vista *axiológico*, e do profundo imbricamento que, a nosso ver, existe entre essas duas dimensões, dissociadas apenas para fins analíticos. Apontam, ainda, para um olhar não determinista acerca das influências da ambientação familiar no que se refere a essa questão: trata-se de uma reverberação fundamental, mas não determinante, uma vez que as relações intersubjetivas não se circunscrevem ao âmbito familiar e, nos casos em que tais relações passam a se distinguir significativamente da caracterização que têm lugar no grupo familiar, elas carregam consigo ressignificações substantivas, como vimos, neste estudo, materializadas nas representações que Gilmar, por exemplo, passa a nutrir acerca do ato de ler ou que Ivonete o faz a partir da convivência do marido na prestação de serviços a um escritor.

Aqui, mais uma vez Nogueira e Nogueira (2009) na interpretação do pensamento de Bernard Lahire acerca da não clareza do conceito de *habitus* coletivo apresentada por Pierre Bordieu, para quem o *habitus* derivaria de disposições comuns adquiridas por indivíduos que ocupam uma mesma posição social. Segundo Nogueira e Nogueira (2009), Lahire rebate o que entende ser um equívoco Bordieu, em se tratando do conceito de *habitus*, propondo proporia a ampliação desse conceito, entendido a partir das disposições em construção constante no tempo e no espaço em que convivemos uns com os outros.

Talvez a contribuição de nosso estudo, no âmbito desta discussão, possa se dar na compreensão de que a ampliação do trânsito nessas outras esferas – nesse caso, mais distintas da esfera familiar – parece altamente significativa em se tratando da ressignificação das experiências dos sujeitos com a leitura, o que remete a Ivone, Ivonete e Gilmar especificamente. Outra questão também implicada nessa eventual contribuição diz respeito à perspectiva etária, o que suscita interface com temporalidade/temporaneidade. Irene, a penúltima filha, por exemplo, admitiu durante a entrevista que as condições para ela e Gilmar – o caçula neste segmento genealógico – estudarem foram bem mais privilegiadas do que as dos irmãos mais velhos. Somos instados a crer que, em se tratando de famílias com essa configuração, ou seja, uma prole numerosa com pais não escolarizados, os processos de identificação tendem a ganhar desenhos menos convergentes quanto mais jovens forem os filhos do *casal de progenitores* assim como quanto mais suscetíveis estiverem à convivência com sujeitos cujas *práticas de letramento* forem efetivamente distintas das suas; ou seja, a

eles seria dada mais facilmente a possibilidade de ampliação de suas *redes de pertencimento*, no que respeita a redes com características bastante distintas do núcleo familiar. Fica a inferência a requerer novos estudos que a confirmem ou não.

Outra questão de ampla relevância, nesta discussão, parecem-nos ser as implicações socioeconômicas e políticas desse movimento que depreendemos no segmento genealógico em estudo. Trata-se de um agrupamento familiar marcado por dificuldades de natureza socioeconômica, o que tem por implicação dificuldades de escolarização. Deixar de estudar para trabalhar em tempo integral, tal qual aconteceu com Ivonete, parece comportamento ilustrativo desse quadro e que se justifica também por questões axiológicas: seguramente garantir a sobrevivência dos seus é valor sobreposto a desenvolver-se individualmente sob o ponto de vista cognitivo. E assegurar a sobrevivência dos seus tende a ser ônus dos filhos mais velhos na prole. Aos demais, tendem a ser conferidas melhores condições de opção.

Sob essa perspectiva, desdobramento do construto analítico que vimos propondo aqui – maior afastamento da origem na genealogia favoreceria a suscetibilidade aos valores e representações (nesse caso sobre a leitura) de outros grupos sociais, ampliando o espectro sobre o ato de ler – teria de ser submetido ao escrutínio de variáveis de natureza socioeconômica. Como se daria esse movimento em um segmento genealógico de privilegiamento financeiro? Fica a questão.

7 PRÁTICAS E EVENTOS DE LEITURA NA FAMÍLIA: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E INDIVIDUAL

[...] como pessoas interessadas em linguagem, estamos inevitavelmente preocupados em entender a diversidade; estamos interessados em entender diferentes povos e diferentes situações; estamos interessados em entender a nós mesmos. (Brian Street)

Organizamos o mundo a nossa volta ao usarmos a linguagem nas mais variadas situações. Para sermos mais precisos, é importante admitirmos que a vida social nos coloca à frente de situações muito heterogêneas, em que a leitura se torna indispensável para a interação com outros indivíduos e instituições. O letramento, em qualquer instância, implica história, um trajeto traçado diferentemente por cada ser social, em cada cultura, ou ainda mais minuciosamente, em cada grupo familiar. As pessoas estão envolvidas com letramentos diversos, em diferentes domínios da vida (BARTON, 1994; OLIVEIRA, 2008) e, ao estarem expostas a diversidades de situações de leitura e escrita produzidas socialmente, vão ampliando sua visão diante do ato de ler nessas variadas atividades, modificando de algum modo os significados que até então haviam construído para tal. Esse processo é infundável, e, no caso deste estudo, tem nos instigado a observar como essa história de letramentos foi construída ao longo da formação familiar de Valdemar e Osvaldina, nos mais variados *eventos de leitura* que têm lugar na família, mas que só têm razão de existir quando as ações, os comportamentos e os valores contruídos pelo casal e por seus filhos ganham sentidos nas relações interpessoais.

Em busca de deprendermos possíveis convergências e divergências entre as práticas constituídas nessas/por essas famílias, entendemos relevante a proposição de um desdobramento para os conceitos de *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) e *práticas de letramento* (STREET, 1988), ou seja, propomos os subconceitos: *eventos de leitura* e *práticas de leitura*, com os quais buscamos contribuir em se tratando dos estudos no campo do *letramento familiar*, desvelando implicações socioculturais dele derivadas, principalmente no que se refere à identidade construída pelos atores sociais ao longo do tempo (LAHIRE, 2004), tanto no âmbito coletivo quanto individual.

Estamos cientes de que esses termos vêm sendo usados assistematicamente na literatura da área, mas concebemos não haver um registro formal para tal, sobretudo que os institua como subconceitos dos dois conceitos já consagrados no campo. Fica a pretensão.

7.1 UMA PROPOSIÇÃO DE DESDOBRAMENTO CONCEITUAL: *PRÁTICAS DE LEITURA E EVENTOS DE LEITURA*

Com o passar dos anos, torna-se cada vez mais extenso e diversificado o conjunto de *eventos de letramento* nas mais variadas esferas da atividade humana. Acompanhados pelas inovações tecnológicas e culturais que ocorrem a todo o momento, esses eventos passam a requerer do homem diferentes comportamentos, amplificando ainda mais o leque de atividades sociais das quais ele participa. O acesso aos *eventos de leitura*, no entanto, não se dá de modo igualitário nos mais variados grupos culturais. Como salienta Street (1984), os usos variados da leitura e da escrita provêm das relações de poder, realçando a visibilidade de alguns letramentos em detrimento de outros, processo que, em termos de Hamilton (2000b), remete a usos dominantes e vernaculares da escrita, discussão à qual já nos reportamos ao longo desta dissertação. Para Baltar (2010), as *práticas de letramento* que caracterizam intuições de prestígio a exemplo da escola, devem permitir a distribuição de poder nos diferentes entornos sociais, fazendo com que as pessoas consigam reconhecer outros usos que não só aqueles já naturalizados em seu meio, o que implica pertencimento a outras esferas diferentes daquelas as quais já integram.

Durante um longo período, o ato de ler esteve restrito à escolarização, constituindo-se como uma atividade ligada à erudição. Tal perspectiva, em nosso entendimento, condiz com a concepção de leitura elitista e excludente predominante durante os séculos anteriores e sobre a qual o *modelo autônomo de letramento*, em boa medida, se erige. Contemporaneamente, os usos da escrita são múltiplos e estão presentes em diferentes suportes e lugares, repercutindo constantemente sobre as interações humanas (FISCHER, 2006). Desse modo, vemos a necessidade de consolidarmos a concepção de leitura como uma prática social, tal qual apresentada na *concepção ideológica de letramento* proposta por Street (1984), em que outros usos são implementados em decorrência das particularidades das relações entre o homem e o mundo, servindo a diferentes finalidades (GERALDI, 1997 [1991]). Nesse sentido, é

interessante que consigamos nos tornar leitores de textos presentes em configurações diversas, desde a leitura que nos é requerida para cumprirmos necessidades advindas do trabalho, como a elaboração de relatórios e leituras de textos técnicos circunscritos à nossa área de atuação, como as leituras que nos são solicitadas na medida em que nos movemos cotidianamente, além, evidentemente das leituras que dão conta de essencialidades humanas, como aquelas ligadas às artes, às ciências, à filosofia, enfim. A leitura para aprendizado de uma receita de bolo, a leitura de mapas em lugares desconhecidos, a leitura de ensaios científicos são exemplos de alguns eventos que implicam práticas específicas, das quais temos de lançar mão em ocasiões singulares.

Reflexões de Britto (2003) acerca dos impactos da escrita sobre a subjetividade humana são importantes nessa discussão. De acordo com o autor, quanto maior for a facilidade das pessoas em lidar com a variedade de eventos propiciados pela cultura escrita, maiores serão as possibilidades de os indivíduos se inserirem nas práticas que envolvem essa modalidade da língua e

[...] maiores serão as oportunidades do sujeito de realizar tarefas que exijam controle, inferências diversas e ajustes constantes. Por isso pode-se dizer que participar da sociedade de escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos. (BRITTO, 2003, p. 50-51)

Nesse contexto, é imprescindível que nos voltemos para as diferentes configurações culturais, em que os significados tendem a se constituir à luz das interações que cada grupo entabula diariamente. Sob essa perspectiva sociocultural, concebemos os *eventos de leitura* – buscando recortar o conceito de *eventos de letramento* proposto por Heath (2001 [1982]) – como as mais diversas situações em que o ato de ler institui novas relações, independentemente da natureza da interação, compreendendo desde a leitura de um manual de instruções e estendendo-se a outros casos prosaicos do dia a dia, como ler uma bula de remédio ou responder a um *e-mail* de trabalho, além de tantos outros eventos possíveis na vida cotidiana, tanto quanto, em outro desdobramento, compreendendo o ato de ler poemas, romances, tratados, ensaios e afins.

A partir dessa ressignificação da leitura como uma prática construída socialmente, os valores e as ações empreendidos pelas pessoas durante os *eventos de leitura* tornam-se elementos indispensáveis para compreensão das vivências que

protagonizamos. Eis a metáfora do *iceberg*, da qual trata Hamilton (2000a), em que os *eventos* são o topo, já que podem ser visualizados e fotografados por nós, diferentemente das *práticas*, que são a base sobre a qual esses *eventos* se organizam e cuja essência reflete implicações advindas da história e da cultura em que estamos imersos. Já as *práticas de leitura*, em nossa compreensão – concebidas como uma proposição de desdobramento do conceito de *práticas de letramento*, proposto por Street (1988) –, corresponderiam a esses valores e significações construídos especificamente em se tratando da leitura e negociados paulatinamente pelos leitores no processo interacional a que corresponde a escrita, no *tecido* construído com fios do autor e do leitor, como menciona Geraldi (1997 [1991]). .

Os diferentes conhecimentos que adquirimos e evocamos durante nossa participação em *eventos de leitura* de diferente natureza são construídos por meio da amplitude dessas vivências, sendo agenciados em diferentes contextos e ressignificados na medida em que temos de incorporar novas identidades (LAHIRE, 2004). Segundo Kramsch (1998), levar a cultura a sério significa rever sempre os objetivos da investigação intelectual, atentando para o fato de que os contextos culturais remetem a conhecimentos perpassados pela história e pelo contato com as diferentes influências advindas do lar, da escola, da Igreja, do trabalho, dentre outros espaços em que os saberes humanos ganham vida. Kramsch (1998, p. 7) acrescenta:

Culture consists of precisely that historical dimension in a group's identity. This diachronic view of culture focuses on the way in which a social group represents itself and others through its material productions over time – its technological achievements, its monuments, its works of art, its popular culture – that punctuate the development of its historical identity⁹⁵.

Essas especificidades da cultura no que se refere às formas como os homens se relacionam com os *eventos de leitura* remetem às dimensões social e individual nas quais o letramento se materializa. Do mesmo modo em que, em nossa compreensão, não há leitura, mas leituras, há na sociedade grafocêntrica em que vivemos leitores de

⁹⁵ A cultura consiste justamente na dimensão histórica da identidade de um grupo. Esta visão diacrônica da cultura concentra-se na maneira pela qual um grupo social representa a si mesmo e aos outros através de suas produções materiais ao longo do tempo – suas conquistas tecnológicas, seus monumentos, suas obras de arte, sua cultura popular – que pontuam o desenvolvimento de sua identidade histórica.

diferentes textos em diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003 [1952/53])⁹⁶ em diferentes suportes, o que não nos permite relacionar o leitor de hoje com a figura exclusiva do leitor de literatura canônica, muito presente na época em que a concepção de leitura estava ligada a um comportamento modelar elitizado.

O processo da leitura demanda uma postura cada vez mais agentiva, relacionada a contextos muito diferenciados. Quanto mais heterogêneos forem os *mundos de letramento* (HAMILTON; BARTON; IVANIC 1993) de que participamos, mais preparados tendemos a nos sentir para transitar naturalmente pelos diferentes *eventos de leitura* que têm lugar nos dias de hoje. Olhar cuidadosamente para o que as pessoas leem e quais os valores que construíram para essas diferentes leituras nos coloca à frente de práticas que podem ou não coincidir com as nossas, eis a variabilidade dos usos nos espaços sociais e a importância de sua valorização numa sociedade interpenetrada por diferentes culturas e diferentes ideologias (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000).

Os subconceitos de *eventos de leitura e práticas de leitura*, aqui propostos, partem da consideração de que as situações que instituem o ato de ler constantemente são formadas a partir de modos específicos de pensar a leitura dentro dos contextos culturais, tendo, portanto, aspectos muito diferenciados nos diferentes domínios de atividade, a começar pela esfera familiar, foco deste estudo.

7.2 AS PRÁTICAS DE LEITURA E OS EVENTOS DE LEITURA NO SEGMENTO FAMILIAR EM ESTUDO

Conhecer as especificidades das relações que se tecem no lar entre os membros de uma família e as mais variadas *práticas de leitura* requer que particularizemos minuciosamente a história, a construção de valores ao longo dos mais variados relacionamentos sociais cultivados pela família, os materiais escritos adquiridos diariamente e, principalmente, o impacto do contato com essa sociedade cada vez mais grafocêntrica em se tratando das práticas de leitura familiares. A heterogeneidade cada vez mais acentuada de suportes e tecnologias tende a dinamizar os espaços que a leitura

⁹⁶Reiteramos que, embora mencionemos o conceito bakhtiniano de *gêneros discursivos* pontualmente neste estudo, o ideário bakhtiniano não é a base do processo analítico, ainda que evidentemente os estudos do *letramento* encontrem estreita convergência com as bases epistemológicas do pensamento daquele filósofo da linguagem.

assume em nossa vida, principalmente no plano familiar, lugar onde iniciamos o processo de formação da subjetividade (LAHIRE, 2004).

Historicamente a escola foi conhecida como o espaço privilegiado da cultura escrita (LAHIRE, 2008 [1995]), em que *eventos* específicos de leitura, tais como ler obras de literatura foram se intensificando ao longo dos anos, minimizando a frequência de outras situações de leitura na vida das pessoas. Hoje, a concepção de leitura passou por ampliação significativa, de modo que outras atividades sociais vêm ganhando legitimidade na relação do homem com o ato de ler, reportando a outros espaços de socialização que não só à escola, tal qual sinalizam estudos do letramento nos últimos anos (STREET, 1984; BARTON; 1994; HAMILTON, 2000).

Cientes da importância da família no processo de construção de nossa identidade leitora, e dos outros espaços sociais que também nos constituem, buscamos conhecer *eventos e práticas de leitura* na família de Valdemar e Osvaldina, observando em que medida houve mudanças nas rotinas de leitura de seus seis filhos, dada a sua inserção em outros domínios sociais e no convívio regular que passaram a ter com outras pessoas após a vinda da família para a ambientação urbana e, principalmente, após o casamento de cada um deles e o ingresso no mercado de trabalho. Tal abordagem buscou visibilizar *eventos de leitura* relacionados à historicidade familiar, aos afazeres da dona de casa, ao planejamento e ao gerenciamento das contas da família, às leituras descritas pelos participantes como caracterizadoras de seus momentos de lazer, às leituras de informação, às leituras de natureza religiosa, além daquelas ligadas ao trabalho e à escola, mas que acontecem em casa. Particularizaremos cada um desses eventos nas subseções que seguem.

7.2.1 *Eventos de leitura* vinculados à historicidade familiar: as certidões, os álbuns, os documentos e afins

De acordo com o tempo nossas experiências de vida vão se transformando e nos possibilitam criar novos hábitos diante dos diferentes *eventos de leitura* que nos são apresentados. A família, nesse processo, tem um papel central no modo como essas experiências se solidificam no mundo social, já que nosso comportamento e o conjunto de ações que caracterizam parte de nossa personalidade são desenhados nas relações de

interdependência com as pessoas com as quais passamos a maior parte da vida e, geralmente, elas são parte da constelação familiar (LAHIRE, 2004).

Durante as interações que mantivemos ao longo deste estudo, elencamos possíveis práticas ligadas à história pessoal dos participantes de pesquisa, a fim de tentarmos entender a presença de artefatos escritos (HAMILTON, 2000) com essa configuração em seu dia a dia, tais como certidões, álbuns familiares, cartas, dentre outros artefatos possíveis⁹⁷. Valdemar e Osvaldina utilizam documentos pessoais como CPF e RG para sua movimentação em alguns eventos do dia a dia, como em situações de compra em algum estabelecimento comercial e idas regulares ao médico. No caso de Osvaldina, esses usos ampliaram-se um pouco mais em função de suas idas ao banco para receber sua aposentadoria e a do marido. Valdemar pouco sai de casa, e diz sentir muita dificuldade para lidar com atividades desse porte, devido a sua condição de analfabeto.

(75) *Durante a entrevista Valdemar demonstrou sentir-se muito inseguro. No início Osvaldina intervinha muito para ajudá-lo a escolher as palavras para as respostas. Desliguei o gravador naquele momento e disse a ele para ficar tranquilo, reiterando que aquela situação era uma conversa sobre a história da leitura em suas vidas. Pedi a Osvaldina que tentasse deixá-lo falar à sua maneira, pois notei que as interrupções na fala do marido aumentavam sua tensão. Quando perguntei sobre o uso dos documentos pessoais como o RG e a certidão de nascimento ele responde: “Eu quase não uso. Só no médico, mas aí alguém vai comigo e me ajuda. Deixo mais com ela [Osvaldina] pra recebê a aposentadoria. Certidão eu só fui tê pra casá, eu mesmo que me registrei. Mas a gente nem usa, porque já tem a identidade e o CPF”.* (Diário de campo - 22 de abril de 2011. Nota n. 2)

Vale ressaltar que, embora Osvaldina também seja analfabeta, é ela quem participa frequentemente desses *eventos*, pedindo auxílio de outras pessoas para execução de atividades que envolvam habilidades de escrita e leitura. Essa inserção de Osvaldina na sociedade cada vez mais grafocêntrica, por vias indiretas, como a que exemplificamos acima, conferem a ela, em boa medida, a condição de pessoa *letrada*, que faz uso social da escrita mesmo sem dominar o código alfabético (TFOUNI, 2006 [1995]; SOARES, 2001 [1998]). Ela diz usar frequentemente a identidade nos trajetos de ônibus para comprovação de seu ano de nascimento e obtenção do passe livre. Atentamos para considerações de Tfouni (2006 [1995]) a respeito da expansão do

⁹⁷ Estamos cientes de que o conceito de *artefato* possa suscitar uma compreensão que remeta à assepsia da ação intersubjetiva, mas entendemos que o fato de vincularmos esse conceito ao pensamento de Mary Hamilton nos exime desse risco, uma vez que *artefato*, nessa acepção, é conceito componente de *evento de letramento*; neste caso, para nós, *evento de leitura*.

letramento nas diferentes interações de que participam os indivíduos. Para a autora, houve uma tomada de consciência advinda dos estudiosos, principalmente dos linguistas, de que havia algo além da alfabetização que permitia a participação dos sujeitos que não dominavam inteiramente a escrita em situações de leitura.

O que se nota, portanto, é o fato de o letramento poder atuar indiretamente, e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Esse movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito. (TFOUNI, 2006 [1995])

Osvaldina nos conta que gosta muito de conservar fotografias de sua família. As reuniões de família estão restritas a fins de semana, ou a ocasiões comemorativas, dadas as rotinas diárias de cada um. Ela relata que quando folheia os álbuns de família sente muita saudade da época em que os filhos estavam em casa, e é uma das formas que encontra de manter os laços familiares mais fortes. Não faz, no entanto, remissão a legendas escritas ou itens afins em se tratando desses mesmos álbuns, em evidência de que a escrita não está implicada nesse tipo de comportamento. Valdemar, por sua vez, informa que raramente recorre às fotografias, ficando na maior parte das vezes assistindo a programas de televisão.

Observamos, assim, que os *eventos de leitura* de que Osvaldina participa, ligados diretamente à história de sua família comportam representações distintas das de Valdemar, sentimentos e significações que remetem às variações intra-individuais (LAHIRE, 2008 [1995]) adquiridas por cada um deles. Segundo Lahire (2008 [1995]), é preciso que reflitamos sobre essas redes ou configurações de interdependência que os indivíduos formam entre si e em suas limitações sobre os comportamentos e decisões de cada um deles. A história de vida⁹⁸ pode contribuir e muito para que visualizemos como se deu a incorporação do passado pelo casal e por seus filhos a partir das disposições correntes em seu meio, mesmo que eles não tenham consciência do que os faz agir e pensar em momentos diversos.

[...] embora seja suficientemente consciente para nos descrever o que faz, o ator não tem consciência das determinações internas e externas que o levaram a agir como agiu, a pensar como pensou, a sentir como sentiu... Em suma, não podemos pressupor que o ator possua as

⁹⁸ Ainda que não tenhamos usado a história de vida como metodologia de pesquisa, não fugimos dela, sob vários aspectos, em se tratando de especificidades desta dissertação.

chaves (disposicionais e contextuais) do que o faz agir. (LAHIRE, 2004, p. 22-23)

Na casa de João encontramos muitas fotografias de família que são retomadas esporadicamente pelo filho e pela esposa. Ele diz que não possui o hábito de recordar histórias familiares pelas fotos devido ao pouco tempo que passa em casa. Também aqui não vimos a escrita a serviço da organização das fotografias, como recurso de memória ou como veículo de organização. Seus documentos pessoais são utilizados mais regularmente em compras, nas quais prefere estar sempre acompanhado, de modo a ter alguém que possa ajudá-lo a compreender as restrições de pagamento e demais condições impostas pelo estabelecimento. As palavras de João confirmam sua pouca intimidade com a escrita e com situações de leitura como essas, nas quais não consegue agir autonomamente.

(76) *Eu não tenho muita segurança de comprá as coisa sozinho. Sempre que dá peço pra Rosilda⁹⁹ ou pro Leo ir comigo. Tem loja que não dá muito pro cara confiá, eles tentam passá a perna na gente e eu gosto de sabê a opinião dos dois. Acho que essa dificuldade me atrapalha muito pela falta do estudo.* (João, entrevista realizada em 23 de maio de 2011)

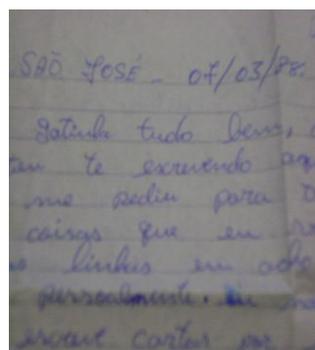
A confiabilidade intensificada de João na esposa ou no filho para realização de atividades como essa, demarca a mesma não naturalidade de vivências que observamos durante as conversas com Valdemar. A presença de uma outra pessoa é fundamental para garantir o êxito de sua participação em *eventos de leitura* em que documentos de identificação são normalmente requeridos. Entendemos que a falta de contato com escritos de natureza diversa contribui para que João não consiga se identificar com esse tipo de situação de leitura, uma vez que não foi possível a ele agenciar representações que garantissem a sua participação individual em contextos distantes de sua realidade imediata, uma vez que João não tem interiorizado ao longo da vida valores e significações que pudessem sustentar sua autonomia em *eventos de leitura* dessa natureza, o que remete ao conceito de *práticas de letramento* (STREET, 1988) e, neste caso, *práticas de leitura*.

Os demais irmãos, Ivone, Ivonete, Orli, Irene e Gilmar alegam não encontrar tantas dificuldades para lidar com os escritos de identificação pessoal nos mais variados

⁹⁹ Rosilda é a esposa de João. Leonardo, nome que aparece em seguida, é filho do casal e é chamado pelos familiares de Leo.

contextos, possivelmente pelas relações sociais cultivadas com outras pessoas em domínios diferentes da vida. Os *eventos de leitura* ligados a artefatos próximos da história familiar e pessoal de cada um deles contemplam atividades comuns do cotidiano, como uso de documentos em situações trabalhistas, de aquisição de alguma mercadoria, ou idas a consultas médicas, além de todos conservarem em murais fotos dos acontecimentos em que a família está reunida; a escrita, no entanto, nesses mesmos murais, não parece estar presente de forma recorrente como forma de legenda ou organização afim.

Já Ivonete conheceu e fortaleceu sua relação com a escrita a partir do trabalho e posteriormente a intensificou na convivência com o marido, que no tempo de namoro lhe mandava cartas e cartões de amor. Ela conta que também o presenteava com conteúdos dessa natureza por meio de mensagens, tendo guardado várias delas para lembrança, como podemos visualizar nas imagens a seguir.



Figuras 1 e 2

Cartões e cartas de namoro guardadas por Ivonete

Fonte: geração de dados do autor

As cartas são relidas por Ivonete em momentos de saudade, assim como as fotografias de família, com as poucas inscrições escritas que as acompanham. Esses artefatos trazem consigo sentimentos e valorações específicas advindas da historicidade. Vale lembrar, aqui, que *eventos de leitura* dessa natureza foram compartilhados pelo casal e sinalizam usos sociais e significações bem particulares, como observamos no trecho em que Ivonete diz: (77) *Nessa época, a gente vivia trocando cartas. Era um momento do namoro que o Paulo sempre escrevia pra mim* (Ivonete, entrevista realizada em 13 de junho de 2011).

Já Orli presencia na companhia da esposa, proprietária de uma loja de roupas, outras possibilidades de relação com a escrita, mesmo que não participe ativamente dos

eventos de leitura nas quais a esposa se insere. É provável que essa diversidade nas *práticas* do casal decorra das especificidades de seus *mundos de letramento*, das vivências e influências que tiveram no lar, no trabalho, no lazer com os amigos, enfim, dos *eventos de leitura* dos quais eles vêm participando desde muito antes do casamento. Lembremos que o olhar que lançamos sobre o mundo provém das maneiras como o experimentamos nos mais variados domínios, principalmente na esfera familiar, na qual esse processo tende a ser iniciado, o que nos remete a Paulo Freire (2006 [1985]).

Irene, por sua vez, conheceu no trabalho outras funções da leitura por intermédio da patroa, inclusive tem conservado cartas que recebeu dos pais da atual chefe, seus antigos patrões, por quem nutria uma relação muito fraternal. As mensagens de admiração são guardadas com muito carinho por Irene que de vez em quando procura reler as cartas para resgatar as palavras do casal. Eis suas impressões:

- (78) *A Dona Elvira e o seu Jânio foram como dois pais pra mim. Me ajudaram em tudo que puderam e de vez em quando escreviam as cartas e me entregavam nas data festiva junto com um presente. Quando eu leio tenho lembrança muito boa, é como se pudesse vivê aquela época boa de novo na presença deles.* (Irene, entrevista realizada em 10 de julho de 2011).

A seguir, imagens de algumas das cartas guardadas por Irene.

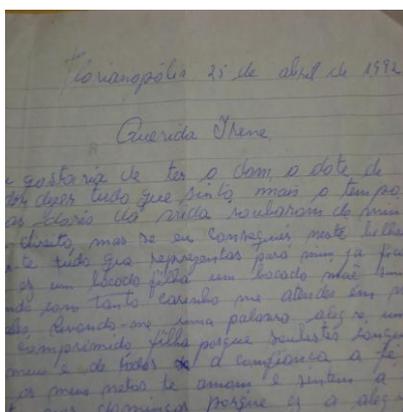


Figura 3

Carta de Irene

Fonte: geração de dados do autor

Quanto a Gilmar, recebeu estímulos fortes advindos da esposa e dos lugares onde trabalhou. Passou a conviver com *mundos de letramento* (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993) distintos em diferentes instâncias da vida, estando a escrita

sempre muito presente após sua saída da casa dos pais. Em sua nova casa, no convívio diário com a esposa, passou a construir uma relação próxima com as letras, sendo muito comum, por exemplo, a troca de bilhetes entre eles e o filho durante as idas de Gilmar para o trabalho, bem como a marcação de datas de aniversário familiares num calendário exposto na geladeira e certificados recebidos durante a vida escolar, constituindo práticas bem específicas na relação da família. Retomando Barton (1994), vale mencionar que novas *práticas* surgem a partir de nosso contato com outros agentes e esferas da sociedade, bem como outras tendem a desaparecer no decorrer das vivências. (79) *O Gilmar agora deixa bilhetes na porta da geladeira antes de sair, mas não é sempre, porque às vezes ele esquece* (Esposa de Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011). Segue exemplos desses artefatos.



Figura 4
Bilhete deixado por Gilmar



Figura 5
Calendário da casa de Gilmar

Fonte: geração de dados do autor

Ivone, por sua vez, ainda que não se apresente como empresária e não exerça essa profissão efetivamente e em tempo integral, é uma das proprietárias da empresa comandada pelo marido, e está em contato permanente com *eventos de leitura* em que precisa apresentar seus documentos. Ela frequenta cartórios de vez em quando e precisa preencher relatórios que legitimem a função social que ocupa como a responsável pela transportadora de bebidas, o que ocasiona transformações em suas *práticas* em decorrência desse novo papel social, como explicitado no excerto que segue: (80) *Eu tenho que preenchê um monte de documento que o teu pai traz porque a empresa tá no meu nome. Ainda bem que ele sempre me ajuda pra eu não fazê nada errado* (Ivone, entrevista realizada em 09 de junho de 2011). Considerando que o letramento inicia na

participação dos indivíduos em eventos diários que contenham escrita, em situações específicas, vale retomar, em se tratando de Ivone, considerações de Barton (1994) sobre o letramento como uma atividade social, compreendida melhor quando descrita em termos de ações situadas sempre nas relações sociais.

This makes it necessary to describe the social setting of literacy events, including the ways in which social institutions support particular literacies. [...] A literacy event also has a social history. Current practices are created out of the past. [...] Our individual life histories contain many literacy events from early childhood onwards which the present is built upon¹⁰⁰. (BARTON, 1994, p. 34-35)

Os *eventos de leitura* de que participamos tendem a ser cada vez mais diversificados, influenciando aos poucos o modo como nos vemos envolvidos com o ato de ler. Nos diferentes contextos, usos da escrita surgem com especificidades muito distintas que operam de alguma maneira sobre nossa subjetividade e sobre a maneira como nos identificamos com as diferentes representações que nos são impostas.

7.2.2 *Eventos de leitura* no ambiente doméstico: as receitas, os livros, as revistas, os bilhetes e afins.

Os afazeres do dia a dia nos colocam à frente de muitos *eventos de leitura* sem que, em boa parte das situações, nos demos conta de que o fazemos. A dimensão ontológica, à qual já nos referimos no capítulo anterior, analisada em se tratando das famílias, sobretudo por meio de dados gerados nas entrevistas, suscitou inferências nossas de que a maioria dessas mesmas famílias ainda considera a leitura como uma atividade relacionada aos livros, estando também fortemente ligada a jornais e revistas. Pelo que pudemos observar, outros artefatos e leituras não carregam a mesma valoração em se tratando dos participantes de pesquisa; dentre tais leituras aparecem *eventos* vinculados ao ambiente doméstico, cujos usos, de acordo com o *modelo ideológico de*

¹⁰⁰ Isso faz com que seja necessário descrever o ambiente social dos eventos de letramento, incluindo as formas como as instituições sociais sustentam letramentos específicos. [...] Um evento de letramento tem uma história social. Práticas atuais são criadas a partir do passado. [...] Nossas histórias de vida pessoais contêm muitos eventos de letramento, desde a primeira infância, sobre os quais o presente se constituiu.

letramento (STREET, 1984), contemplam atividades sociais específicas que envolvem o ato de ler nesse espaço da esfera familiar.

Na casa de Valdemar e Osvaldina, embora não tenhamos nos deparado com usos recorrentes da escrita, encontramos na cozinha, sobre a geladeira, anúncios de serviço de gás, água e farmácia, revistas de crochê e uma lista telefônica. Tais artefatos escritos instituem *eventos de leitura* recorrentes na vida do casal (BARTON; HAMILTON, 2000) e estão carregados de significados e ideologias advindos da função que ocupam em sua rotina, usos que se originaram no pragmatismo cotidiano, tal qual exposto por Hamilton (2000b) quando a autora trata de definir os *letramentos vernaculares*. Vemos essa alusão no excerto a seguir enunciado por Osvaldina.

(81) *A leitura serve pra eu fazê um telefonema [ela se refere à leitura dos números, o que, embora analfabeta, consegue fazer], se eu preciso do gás, eu só ligo pra casa do gás e eles já vem trazê. Se eu preciso de alguma coisa no mercado, eu só ligo pra lá e eles mandam trazê. No meu crochê eu tenho que contá. Quando eu acho uma perninha errada eu tenho que desmanchá até eu encontrá o erro, então ali é um mexe-mexe com a ideia, né? Hoje eu pego a revista de crochê por causa dos desenho que são bonito e porque a Ivone me ajudô. Mas eu aprendi o crochê foi com a minha mãe, quando eu tinha os meus dez ano. Nunca me interessei em olhá o jornal, ou a revista culinária. Não me interessa porque eu não sei lê, meu filho, então pra que eu vô olhá? Só olho mesmo a revista do meu crochê, porque eu sei contá.* (Osvaldina, entrevista realizada em 08 de abril de 2011)

A revista de crochê é um dos artefatos que poderia sugerir uma inserção mais efetiva de Osvaldina na cultura escrita, no entanto, nesse caso, trata-se eminentemente da leitura *lato sensu* (MARTINS, 1994) de imagens: Osvaldina olha o desenho e, vendo a imagem em crochê, conta os pontos que enxerga nele. Não se trata de leitura em sentido estrito, mas um desdobramento desse comportamento revela-se significativo para as finalidades deste estudo: Osvaldina passou a comprar essas revistas – ou ganhar das filhas que conhecem sua afinidade com esses materiais – e, em o fazendo, manuseia tais artefatos de modo recorrente, o que a coloca em contato, além das imagens, com o material escrito. O conjunto dessas disposições nos faz conceber a possibilidade e compreender essa atividade como a participação em um *evento de leitura*.

Barton e Hamilton (1998) reforçam que os *eventos de letramento* presentes na vida das pessoas podem ser um bom ponto de partida para estudo das diferentes práticas, principalmente quando elas são mais regulares. Para os autores, as *práticas* levam ao centro e nos conduzem a examinar quais os significados dos textos para os diferentes sujeitos sociais.

Na sequência, imagem das revistas de crochê a que faz remissão Osvaldina.



Figura 6
Revistas de crochê de Osvaldina.



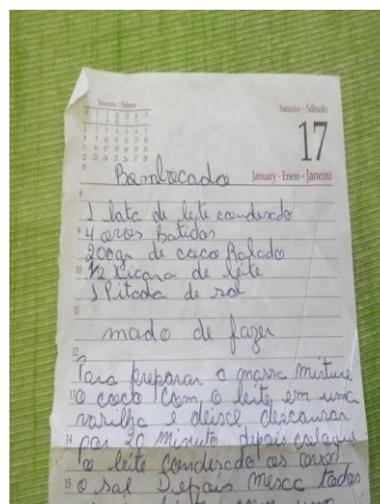
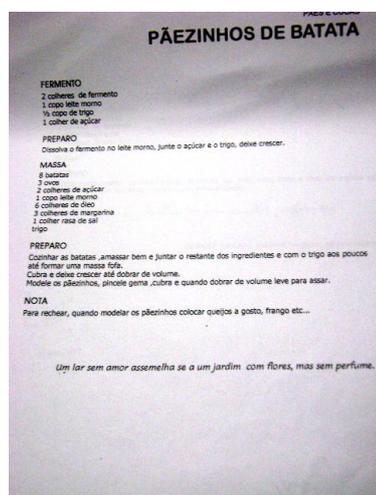
Figura 7
Imãs de serviços para casa
expostos na geladeira.

Fonte: geração de dados do autor

As imagens exemplificam usos sociais frequentes na vida do casal, servindo a propósitos específicos. De acordo com Barton e Hamilton (1998), as pessoas podem estar incorporadas nas *práticas* sem ter de se comprometer ativamente na leitura e na escrita propriamente ditas. Assim, compreendemos mais claramente que falar em *evento de leitura* significa tratar apenas da ponta do *iceberg*, conforme nos mostra Hamilton (2000a) em seus estudos. Já as *práticas* são apreendidas a partir das observações que fazemos no espaço da pesquisa, pois incluem recursos invisíveis, como conhecimentos e sentimentos, incorporando valores sociais singulares em cada situação. Elas são parte de contextos múltiplos, situados no tempo e no espaço, e neste caso podem ser visualizadas pelo contato mais regular de Osvaldina com revistas de crochê e portadores de textos ligados a serviços relacionados à esfera doméstica. Talvez isso, paralelamente ao conteúdo da discussão empreendida no capítulo anterior, nos autorize a inferir que as *práticas de leitura* de Osvaldina e Valdemar parecem significativamente atreladas às demandas imediatas do dia a dia, ainda que alimentem uma elevada valoração em relação a leituras religiosas e uma estereotípica valoração em relação a leituras canônicas ligadas aos conhecimentos enciclopédicos aos quais não tiveram acesso.

Na casa de João, a relação com a leitura no ambiente doméstico não é tão restrita quanto em outros domínios. A esposa de João nos mostra algumas receitas que utiliza no dia a dia e diz que sempre gostou de cozinhar, tendo alimentado essa propensão ainda na casa de seus pais. Hoje, com sua inserção em ambientações mais efetivamente grafocêntricas, ela passou a ressignificar essa prática social, anotando receitas por meio de programas de televisão e pelo contato com familiares. (82) *Na minha família quase todas as minhas irmã gostam de cozinhar. Eu adoro, gosto muito. Se eu vou na casa de*

alguém e como alguma coisa boa que eu ainda não tenha feito, já peço a receita e anoto. Às vezes, quando não é muita coisa eu lembro de cabeça (Esposa de João, entrevista realizada em 23 de maio de 2011). As imagens a seguir são exemplos disso.



Figuras 8 e 9
Receitas utilizadas pela esposa de João.
Fonte: geração de dados do autor

Reiteramos novamente que o letramento engloba aspectos históricos e socioculturais subjacentes às interações entre as pessoas e delas com os diferentes textos escritos. A fala da esposa de João reitera nossa compreensão de que o lar é um dos domínios primários (BARTON; HAMILTON, 1998) presentes na vida humana e que engloba representações sociais que se diferenciam muito dos usos recorrentes em outras esferas da atividade, como o trabalho e a escola. Vale ressaltar, que embora a esposa de João também se veja envolvida com *práticas* semelhantes na casa onde trabalha e o contexto da ação lhe faculte uma outra identidade social (LAHIRE, 2004), parece que essa ressignificação não se consolida de todo. As *práticas de leitura* no ambiente doméstico na vida de Osvaldina e da esposa de João derivam de vivências no dia a dia com a mãe, reacendendo a importância da família no desencadeamento de muitas atividades diárias, que nem sempre envolvem a leitura e a escrita, mas que podem apresentar fortes relações quando outras *práticas de letramento* são adquiridas.

Como discutimos no capítulo anterior, o contato de Irene e Ivonete com outros usos que não aqueles circunscritos à esfera escolar foram alimentados a partir de seu ingresso na profissão que exercem. Irene, por exemplo, teve acesso a livros de receita na

casa onde trabalha e os utilizava com regularidade a pedido da patroa. (83) *Eu aprendi a fazer muito prato olhando na receita. No meu trabalho eu tinha que fazê comidas diferente e tinha que olhá pra aprendê mais* (Irene, entrevista realizada em 10 de julho de 2011). Também em sua casa, Irene diz que utiliza receitas constantemente para preparo de sobremesas e bolos. Ela geralmente segue as dicas de um pequeno livro que ganhou de sua chefe, além de guardar vários panfletos de mercadorias, que geralmente lê junto do marido para saber das promoções nas lojas, do que são exemplos as imagens que seguem.



Figura 10
Receita utilizada por Irene.
Fonte: geração de dados do autor



Figura 11
Panfletos de ofertas lidos na família.

Barton e Hamilton (1998) refletem sobre as especificidades dos textos dos usos cotidianos da escrita, alegando que os textos da vida pessoal são muito diferentes daqueles vinculados à educação ou aos meios de comunicação de massa, por exemplo. Os usos da escrita que têm lugar no lar trazem marcações muito fortes do que as pessoas fazem com os textos que circulam em sua rotina e o que essas atividades significam para elas. No caso de Irene, temos uma prática que se estende para o lar pela influência do domínio do trabalho e as necessidades impostas pelo cotidiano, no caso de situações de pesquisa para compras variadas. As discussões de Barton e Hamilton (1998) nos levam a perceber essas inter-relações entre os usos da escrita nas diferentes esferas. Para os pesquisadores, a expansão das *práticas de letramento* no ambiente doméstico se alargaram muito com o tempo e tendem a ser incorporadas em outros domínios de modo bastante heterogêneo, dadas as particularidades dos papéis sociais em ambientes públicos e privados, desde a roupa que usamos à linguagem propriamente dita. Isso

significa dizer que práticas de domínios diferentes se entrecruzam constantemente, o que confere às *práticas de leitura* um caráter dinâmico e instável.

Para Ivonete, a escrita passou a ter um lugar mais bem definido a partir dos artefatos a que passou a ter acesso na casa da patroa. Na interação constante com esse novo lugar social, ela passou a conviver com *eventos de leitura* que ressignificaram suas *práticas de leitura*, sem que se desse conta de que tal processo se consubstanciava. As receitas de bolo compõem um *evento de leitura* recorrente na vida de Ivonete, uma vez que é por meio do contato com esses artefatos que ela expõe as valorações e os significados que construiu acerca de leituras presentes no ambiente doméstico. (84) *No meu dia a dia uso as receita que aprendi no meu trabalho. Aprendi coisas que nem imaginava fazê sozinha. A receita é bom porque dá pra variá bastante na hora de cozinhar.* (Ivonete, entrevista realizada em 13 de junho de 2011). Ivonete nos mostrou, durante a interação, um caderno cheio de receitas registradas por ela ao longo de suas vivências com a culinária. Ela conta que obteve tais receitas como decorrência de novas demandas no trabalho, nos momentos em que assistia a programas de culinária na televisão e de conversas com familiares e amigas. Eis uma página desse caderno:

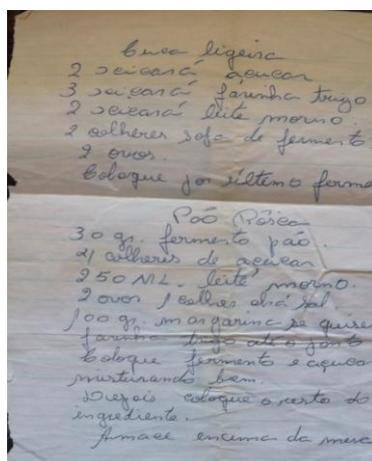


Figura 12

Receita utilizada por Ivonete.

Fonte: geração de dados do autor

Vale ressaltar a importância de situarmos as *práticas* dentro dos contextos pelos quais transitamos cotidianamente. Ivonete e Irene, na casa de Valdemar e Osvaldina, não tiveram acesso a materiais escritos de qualquer origem, mas puderam conhecer usos da leitura e da escrita em outros espaços sociais, que contribuíram substantivamente

para que pudessem participar de *eventos de leitura* tão comuns como o do aprendizado de uma nova receita.

Para que compreendamos que o letramento envolve diferentes interações mediadas pela escrita, precisamos particularizar os diferentes contextos da sociedade grafocêntrica e conhecermos os *eventos de leitura* de que as pessoas participam, fazendo-o nas vivências com tais usuários da modalidade escrita, comportamento fundante no campo da pesquisa com implicações etnográficas. Isso significa que embora alguns letramentos sejam considerados visíveis/dominantes por estarem filiados a instituições de prestígio, como Hamilton (2000b) registra em seus estudos, outros usos se materializam em *eventos de letramento* de comunidades marginalizadas, evidenciando que a leitura e a escrita ocupam lugares distintos na vida dos indivíduos, por isso não é interessante compará-los, julgando-os melhores ou piores a partir de uma prática de referência, mas considerá-los diferentes a partir da sua natureza social e dos propósitos específicos que os fazem emergir em diferentes instâncias.

Na família de Orli, encontramos no ambiente doméstico um grande livro de receitas comprado pela esposa. Ela diz utilizar o artefato mais aos fins de semana, devido aos afazeres da loja e o pouco tempo que passa em casa. Durante a interação, Orli parece demonstrar desconhecimento acerca dos possíveis materiais escritos que há em sua casa, com exceção do jornal e das revistas de moto e futebol que ele mesmo traz do trabalho para o filho, como já mencionamos em capítulo anterior. Nesse momento específico, ele ri e diz que não sabia que sua esposa tinha um livro com receitas tão variadas. A imagem do livro segue imediatamente após o excerto a seguir.

(85) *Na casa de Orli, os materiais escritos ficam na sala sobre um pequeno aparato de madeira, com exceção dos artefatos escolares do filho. Quando a esposa me leva até o local, ele diz: Nossa, nem sabia que tinha tanta coisa diferente aí. Eu vejo só mais as revista de moto e o jornal.* (Diário de Campo – 07 de julho de 2011. Nota n. 9)



Figura 13
Livro de receitas da esposa de Orli.
Fonte: geração de dados do autor

Entendemos, também a partir desse excerto, que a diversidade de leituras presentes nas muitas interações da sociedade contemporânea continuam distantes de Orli. Os ambientes com os quais ele convivia quando criança não podiam inseri-lo no grafocentrismo, dadas, entre outros fatores, as condições socioeconômicas da família, no entanto, mesmo com o casamento e com o estabelecimento de novas relações sociais, suas práticas pouco se diversificaram. Há, em nossa compreensão, implicações ligadas à profissão de Orli e ao fato de as práticas de leitura não se constituírem como um processo cultural (GEE, 2004) ao longo das vivências intersubjetivas que protagonizou a partir da infância.

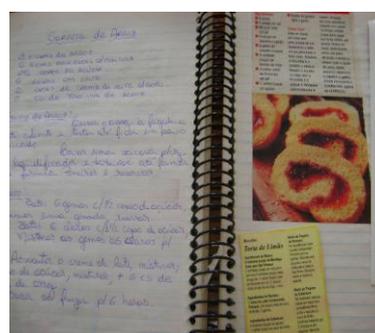
Em se tratando dos *eventos de leitura* dos quais Ivone participa na esfera doméstica, notamos uma forte dialogicidade com as experiências de Osvaldina no aprendizado do crochê, e da convivência com as irmãs e com as cunhadas nas trocas de receitas. Eis, aqui, mais uma vez, a importância das configurações socioculturais para a apropriação de saberes e práticas do dia a dia (LAHIRE, 2008 [1995]). Com sua mãe, Ivone aprendeu o crochê como uma atividade do cotidiano. Com o passar dos anos pôde aprimorar-se nessa atividade que demanda o uso social da escrita no *evento de leitura* das revistas, movimento que também inferimos a partir de seu envolvimento com a culinária, prática aprendida no lar com Osvaldina – Ivone ficou responsável pelo preparo da alimentação para os pais e irmãos, enquanto a mãe se dedicava à plantação – e ressignificada na relação com o outro por meio da escrita. (86) *O crochê, a mãe me ensinô, depois eu aprendi melhor com as revista e pude ensiná pra ela outros modelo. O caderno de receita eu uso de vez em quando. A gente tem o hábito de trocá entre nós, as guria. Quando o prato é bom eu já peço a receita* (Ivone, entrevista realizada em 09 de junho de 2011).

No que se refere aos *eventos de leitura* que visualizamos no ambiente doméstico da casa de Gilmar, percebemos uma grande diversidade de materiais escritos. A esposa possui muitos livros de receita, alguns organizados por ela e outros comprados em sebo ou livrarias. A escrita, ao que parece, organiza muitas das interações das quais os membros dessa família participam, incidindo sobre a relação afetuosa que a mãe, o filho e posteriormente o pai estabeleceram com a leitura, a começar pelas atividades cotidianas presentes no lar, como nos mostra o excerto a seguir: (87) *Apesar de eu ser dona de casa, a leitura tá presente em tudo. Porque eu faço uma receita, eu peço e olho no meu caderno de receita. Se eu não tenho a receita eu busco na internet, uso bastante*

(Esposa de Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011). Nesse contexto, os escritos domésticos, segundo Lahire (2008 [1995] p. 23-24), ganham novos contornos:

[...] para alcançar a organização doméstica, [...] enquanto técnicas comuns de gestão do cotidiano que implicam uma relação com o tempo, com a linguagem e, quase sempre, uma relação com a ordem, participam de formas de organização doméstica mais racionais nas quais [o sujeito] está sendo continuamente socializado. Trata-se, indiretamente, de técnicas de organização, uma relação mais calculada com o tempo, uma preocupação com a ordem e a previsão, uma relação reflexiva com a linguagem que pode progressivamente incorporar [o sujeito] que vive nesse mesmo universo familiar.

Eis amostras de artefatos mapeados na casa de Gilmar:



Figuras 14 e 15
Receitas utilizadas pela esposa de Gilmar.
Fonte: geração de dados do autor

Pelo que pudemos observar, a leitura de receitas culinárias e de modos de fazer em revistas de crochê prevalece nos *eventos de leitura* de que cada uma das famílias participa no ambiente doméstico, embora evidenciem elementos bastante heterogêneos nessa relação. Osvaldina aprendeu o crochê com sua mãe, ensinando à Ivone e, posteriormente aprendendo com ela a utilizar as revistas. Compreendemos que Ivone, ao propiciar à mãe o contato com a leitura nessa esfera, assume papel do *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006), ampliando a inserção de Osvaldina em atividades sociais de leitura, ainda que, sob vários aspectos, leitura *lato sensu* (MARTINS, 1994). Já Irene e Ivonete têm em sua relação com as receitas forte influência das pessoas de seu ambiente de trabalho, o que se estende também à esposa de João, embora a prática de cozinhar tenha nascido junto da mãe, como no caso da esposa de Orli. Quanto à esposa de Gilmar, o convívio com a mãe e com diversos *eventos de leitura* desde muito cedo

refletem-se em seus hábitos de organização doméstica, a começar pelo cuidado com o qual ela preserva todos os artefatos escritos presentes no lar.

É notória, nesta subseção, a centralidade de nossa discussão na *receita culinária* como *evento de leitura*. Entendemos que essa centralidade – depreendida nas interações com os participantes de pesquisa a despeito de mencionarmos outros tantos *eventos* que têm lugar no cotidiano, fazendo-o como recurso de memória para os entrevistados – tem profundas relações com as discussões que levamos a termo no capítulo anterior, com enfoque no que chamamos de *dimensões ontológica e axiológica* de leitura.

Se as representações construídas, na historicidade do núcleo familiar, acerca do ato de ler na esfera doméstica caracterizam-se, em grande medida, pela rarefação da presença da escrita, a menção a *eventos de leitura* seguramente tenderá a ser restrita e, nesse caso, ao que parece, prototípica da natureza dos papéis assumidos pela mulher nessa mesma esfera: lidamos aqui, com senhoras na faixa etária média dos quarenta anos de idade, oriundas de ambientações de baixo grafocentrismo, o que parece convergir com a prevalência da menção à receita culinária como a representação da leitura na esfera doméstica.

7.2.3 *Eventos de leitura* de gerenciamento/planejamento da casa: os boletos, as listas de compras, os orçamentos mensais e afins.

São diversos os modos como a escrita e a leitura podem emergir das *práticas de letramento* familiar. A forma como nos vemos envolvidos nos diferentes *eventos de leitura* reflete influências que recaem sobre nossa constituição identitária, tal qual adverte Lahire (2004), cuja essência advém das disposições adquiridas por meio de nosso engajamento nas diversas *práticas de leitura* presentes no meio social, a se iniciar pela família.

As *práticas de leitura* em nossa proposição conceitual – tal qual as *práticas de letramento* – são, portanto, situadas em diferentes contextos (STREET; 1988, BARTON; HAMILTON, 1998), perpassando situações em que a escrita se apresenta de modo plural, conforme as motivações de uso envolvidas na inserção dos usuários da escrita nos *eventos* propriamente ditos. Muitas das atividades de leitura relacionadas ao lar requerem planejamento, implicando reflexões em torno da organização do espaço e do tempo.

Valdemar e Osvaldina, por exemplo, sentem muitas dificuldades em lidar com *eventos de leitura* dessa natureza. Como não é possível que recorram ao auxílio dos filhos a todo momento para atender às demandas de leitura que lhes são apresentadas, criam outras estratégias para participar dos *eventos*, que não diretamente ligadas ao domínio do código alfabético. Observemos a fala de Osvaldina:

(88) *Os número do gás e da farmácia eu conheço pela cor. Na conta telefônica e de água e luz, eu conheço pelo meu nome. Conheço pela letra. Daí eu sei o dele [Valdemar], o da Irene. Se vem a carta no nome do Valdir¹⁰¹, é V, daí eu sei. E o da Irene, eu olho é I, então, Irene. Outra coisa que eu preciso repará muito é em troco de dinheiro. Se eu vô recebê o meu pagamento e recebo tudo em nota de vinte, eu não sei contá. É uma dificuldade, eu acho de burrice ou de falta de puxá pela ideia. Aí eu peço pra moça lá do banco conferi pra mim* (Osvaldina, entrevista realizada em 08 de abril de 2011)

Embora a rarefação nas experiências com a escrita ao longo da vida do casal tenha se acentuado no decorrer do tempo, não inviabiliza a sua participação em *eventos de leitura* como no pagamento de contas e recebimento de salário. Assim como Barton (1994), entendemos que os modos de organização dessas atividades estão relacionados aos papéis sociais que ocupamos na vida cotidiana. O fato de sermos consumidores, por exemplo, nos coloca à frente de situações em que temos de incorporar determinadas ações e comportamentos. Eis a amplitude de usos na vida de Valdemar e Osvaldina em decorrência das mudanças sociais, horizontalizando ainda mais nosso olhar microsociológico (LAHIRE, 2008 [1995]) para a singularidade de tais usos na dinâmica interna das relações vivenciadas pelo casal.

Assim como Rojo (2009), entendemos que os letramentos situados nos possibilitam considerar a heterogeneidade de significados e funções de que o fenômeno se reveste nos diferentes entornos, ampliados constantemente em função das transformações históricas e culturais que perpassam a sociedade cada vez mais grafocêntrica. Souza e Sito (2010) particularizam essa discussão em seus estudos, afirmando que esses *eventos de letramento* implicam processos de construção identitária

[...] que ocorrem na vivência de modelos culturais de ação no mundo com e a partir da escrita que são apropriados e produzidos pelos sujeitos ao participar dessas práticas. Esses processos são constituídos em meio a estruturas de poder, e sobre eles incidem os valores, desiguais, do jogo social no qual estamos inseridos. É nesse jogo que negociamos, permanentemente, as possibilidades de assumir

¹⁰¹ Valdir é o marido de Irene.

diferentes posições, disputando espaços de legitimidade também pelo uso da linguagem. (SOUZA; SITO, 2010, p.37)

Quanto a João, mais uma vez diz passar por dificuldades semelhantes às de seus pais, agora no que se refere aos *eventos de leitura* implicados no gerenciamento do lar. Sua relação com a escrita tanto quanto a relação de sua esposa com essa modalidade da língua sempre foram muito precárias, o que repercutiu sobre a não organização de atividades que estejam ligadas a uma maior reflexão sobre os orçamentos e gastos da família. Os depósitos em cheque são realizados pela filha, e os pagamentos das contas de água, luz e telefone geralmente são feitos por João, que alega não conferir as faturas e arquivá-las para o caso do surgimento de algum equívoco.

(89) *O filho de João interfere durante a fala dos pais e revela que é ele que dá mais atenção aos valores das contas. João e a esposa balançam a cabeça, concordando com a declaração do filho, que diz: “Há um tempo atrás, a conta de telefone veio com um valor altíssimo, eles tinham se enganado e cobrado serviços que a gente não pediu. Eu mostrei pro pai e pra mãe e eles ficaram surpresos. O pai não tem o hábito de prestá atenção nisso e disse que já ia pagá. João ri e parece se sentir um pouco envergonhado. Para ele o fato de não ter estudado é mais uma vez desvelado, agora nessa mencionada falta de atenção.* (Diário de Campo – 23 de maio de 2011. Nota n. 12)

A esposa de João revela que as listas de compras são feitas pelo filho com o seu auxílio, organizando uma atividade que faz parte da rotina da família, já que ela e o filho possuem uma forte identificação com a culinária. Aqui, temos um *evento de leitura* que se organiza a partir de uma vivência cotidiana, o que já não conseguimos visualizar quando se trata de outros materiais escritos que envolvem o gerenciamento da casa dessa família. Barton e Hamilton (1998) ressaltam que as práticas contemporâneas são mais bem entendidas quando examinamos as tradições culturais implicadas na relação dos diferentes grupos com a leitura que, por sinal, tendem a ser muito distintas.

A relação de Ivonete e Irene com esses *eventos* também evoca uma não habituação com a organização dos escritos que compreendem contas e orçamentos da casa. Ivonete revela que as contas são pagas e, após algum tempo, jogadas fora. Ela diz que sua família não lida com cheques no dia a dia e que também não mantém o costume de fazer comparações entre os valores das contas com base nos artefatos escritos. (90) *A gente já tem uma ideia de quanto gasta de luz e água por mês, se vem um valor muito mais alto, daí a gente pega a conta pra dá uma olhada mais detalhada* (Ivonete,

entrevista realizada em 13 de junho de 2011). Outros tipos de organização como listas de compras, listas de gastos mensais também não têm lugar nesta família. É interessante lembramos que o contexto em que tais usos se dão ou não se dão é sempre singular e particular, evidenciando um modelo situado das *práticas* de uso da escrita, que engloba especificidades dessa modalidade da língua, além de implicar “[...] todos os elementos do cenário que compõem a situação comunicativa: tempo, local, participantes, suas respectivas imagens e posições, o que aconteceu antes, as projeções sobre o que está por vir” (KLEIMAN; SILVA, 2008, p. 18).

Irene e o marido também não relatam *eventos de leitura* consolidados em se tratando do gerenciamento das contas. A ausência da leitura e da escrita desde a infância parece reverberar em ações um tanto distantes de modos de organização que situações de leitura como essa tendem a suscitar. A família não faz orçamentos das contas, guardando as faturas do mês atual por um período menor, o que, em nossa compreensão, tem implicações com a falta de engajamento do casal em *eventos de leitura* como esses, que trazem bem marcado elementos da cultura dos participantes (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000).

A pouca convivência de Orli, por sua vez, com *eventos de leitura* diversos também o afasta de modos de organização dessa natureza. Em sua casa, a esposa é quem sempre organiza as contas e orçamentos variados e lida com cheques no dia a dia, demonstrando maior intimidade com atividades específicas de leitura como essa; no entanto ela alega não ter tido mais tempo de se dedicar a essa tarefa devido ao movimento de sua loja e às viagens que tem realizado. Orli ratifica essa divisão de tarefas: (91) *A Preta*¹⁰² *é que cuida dessa parte. Eu ajudo no dinheiro pra ela pagá as conta porque o meu trabalho consome muito e não tenho quase tempo de fazer essas coisa* (Orli, entrevista realizada em 07 de julho de 2011). Vemos que esses *eventos de leitura* instituem a relação da esposa de Orli com atividades que envolvem a escrita constantemente, o que se mostra muito diferente na vida do marido. Orli passa a conviver com outros eventos ligados à sua profissão como a leitura de plantas de casa e revistas voltadas à construção. Vale mencionar que as leituras das revistas com esse espectro tendem a chamar a atenção de Orli muito mais pelas imagens do que pelo texto verbal, como já discutimos no capítulo anterior. Os estudos do letramento, tal qual nos mostra Kleiman (1995), estão relacionados às *práticas de letramento* (STREEET, 1988)

¹⁰² Preta, assim como é chamada pelos familiares, é Eliane, a esposa de Orli.

dos muitos grupos que usam a escrita, sempre distintas umas das outras dada sua essência situada.

Quanto a Ivone e Gilmar, passaram a conviver com outros modos de organização no que se refere ao planejamento dos orçamentos do lar, em detrimento das *práticas de leitura* construídas por seus cônjuges durante a vida cotidiana. O marido de Ivone internalizou novos hábitos que envolvem a escrita a partir de suas vivências no trabalho. Ele diz que todas as contas da família são arquivadas numa das gavetas do escritório que possuem em casa. (92) *Eu gosto de deixar todas as faturas de luz e outras contas guardadas para minha melhor organização* (Marido de Ivone, entrevista realizada em 09 de junho de 2011). Ivone revela que é o marido quem se responsabiliza por arquivar as contas e que, com o escritório em casa, fica muito mais fácil de mantê-las em ordem. (93) *Antes a gente não tinha esse capricho, agora é bem melhor, fica tudo aqui na gaveta ou na pastinha* (Ivone, entrevista realizada em 09 de junho de 2011). De acordo com Street (2010), os *eventos de letramento* têm configurações muito diferentes e sofrem influências de variadas instituições, o que parece acontecer no caso do marido de Ivone, que tem suas *práticas de letramento* paulatinamente ressignificadas em função das muitas demandas que seu trabalho comporta. Street (2010, p.50) expande a questão acerca da instabilidade imanente aos *eventos*:

O material escrito não é sempre fixo e permanente. Pode ser efêmero. Isso nos remete à grande afirmação sobre a escrita que a identifica como algo “permanente”, enquanto as línguas faladas são todas transitórias. Essa distinção não é clara nem categórica, porque muito do trabalho escrito é passageiro e, sabemos agora, muito da língua falada pode ser gravado. Portanto, a grande e velha distinção entre perenidade e efemeridade não funciona, e as práticas de letramento do dia a dia podem tomar uma variedade de formas, algumas das quais não podemos prever.

A seguir, uma imagem que reitera a organização dos documentos pela família de Ivone.



Figura 16
Contas e orçamentos da família de Ivone.
Fonte: geração de dados do autor

A esposa de Gilmar também convive naturalmente com *eventos de leitura* ligados ao planejamento da casa, dos quais o marido também passou a participar na vida diária. O casal conserva os carnês de contas em pastinhas de cores diferentes para facilitar a sua organização e os envelope de acordo com o mês. Na porta do guarda-roupa há uma planilha com especificidades das contas, inclusive as de longo prazo, o que lhes possibilita organizar melhor a sua gestão da casa. A valoração altamente positiva que a família nutre a respeito da leitura, objeto de nossa atenção no capítulo anterior, está implicada nesse conjunto de ações e comportamentos particulares, como podemos perceber no próximo excerto em que a esposa de Gilmar diz:

(94) *Eu acho que a leitura é pra tudo. Desde que o motoqueiro vem me entregá um cheque, eu tenho que lê ali o que eu tô recebendo, tenho que assiná, com boleto de banco também. Se eu não soubesse lê, ia ser tudo bem complicado. Acho muito difícil a pessoa viver sem leitura, é muito limitador.* (Esposa de Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)

Eis imagens que denotam a organização e planejamento das contas da família de Gilmar



Figura 17

Organização das contas pela esposa de Gilmar.



Figura 18

Documentos e orçamentos da casa.

Fonte: geração de dados do autor

Os modos pelos quais buscamos organizar a vida não têm a função absoluta de objetivar o tempo. Lahire (2008 [1995]) entende que eles tornam possíveis no ambiente familiar uma melhor distribuição das atividades, tanto individuais quanto coletivas num determinado período, acarretando numa relação mais reflexiva quanto ao tempo. A esse respeito, o autor escreve:

Com os lembretes, a lista de compras, a lista de coisas a fazer, a lista de coisas para se levar numa viagem, o livro de contas, a classificação dos documentos administrativos, as receitas recopiadas (por categoria de pratos), ou as fotografias (em ordem cronológica) no álbum de família, a cardeneta de endereços e de telefone (em ordem alfabética), os bilhetes diários entre os membros da família, que possibilitam,

sobretudo, continuar a organizar a vida familiar enquanto o corpo está ausente... – esses meios de objetivação contribuem para uma gestão mais racional, mais calculada e, com isso, menos imediata, menos espontânea das atividades familiares. (LAHIRE, 2008 [1995])

Pelo que pudemos perceber, a presença da escrita tende a incidir substantivamente sobre os modos de relação que cada família assume com os *eventos de leitura* relacionados ao ato de administrar o tempo e as contas da casa. Ao que parece, quanto mais cedo se inicia esse contato, mais facilmente os sujeitos lidam com as demandas originadas pelo crescente grafocentrismo. Nos casos de Ivone e Gilmar, a ressignificação das *práticas de leitura* é desencadeada no convívio com o cônjuge, reagindo em alguma medida por ocasião da relação que passam a vivenciar com a escrita. Já com Orli a mudança não é tão evidente, possivelmente devido à heterogeneidade de *eventos de leitura* vivenciados por ele e pela esposa no domínio do trabalho. No caso *eventos* experienciados por Valdemar e Osvaldina e posteriormente por João, Ivonete e Irene, vemos um envolvimento menos racional com atividades dessa natureza, possivelmente resultante das poucas experiências com a escrita e a leitura nos meandros da cultura familiar.

7.2.4 *Eventos de leitura* no universo do lazer: os jornais, as revistas, os gibis e afins.

Dentre as inúmeras finalidades para as quais a leitura de presta no cotidiano das pessoas (GERALDI, 1997 [1991]), encontra-se a prática social vinculada ao prazer, entendido aqui não apenas como *fruição*, mas como o ato de ler – mesmo que conteúdos informacionais – desvincilhado de obrigação. Assim como qualquer outra atividade, a leitura ligada ao lazer compreende propósitos específicos, derivados de experiências e disposições adquiridas por meio das muitas influências às quais somos expostos na interação social. Muitos *eventos* tais como ler uma revista sobre esportes, uma bula de remédio, livros religiosos, gibis, panfletos comerciais, estão no imenso conjunto de leituras possíveis de se materializar na vida dos indivíduos; já dentre os *eventos de leitura* que correspondem ao lazer, são exemplos leitura de poemas, romances, revistas de entretenimento, letras de música e afins.

Valdemar diz que não folheia revistas ou jornais por não tê-los em casa e por não saber ler, dedicando maior parte de seu tempo a assistir a programas de televisão,

pelos quais diz nutrir grande apreço. Já Osvaldina, quando não está envolvida com alguma pendência da casa, procura se dedicar exclusivamente ao trabalho com o crochê, deixando claro que outros *eventos de leitura* relacionados ao lazer não fazem parte de seu cotidiano, em razão, sobretudo, de sua condição de analfabetismo.

(95) *Eu adoro o meu crochê. As revista que eu compro e ganhei da Ivone me ensinaram muito. Os joguinho de banheiro tem bastante novidade. Tem uns ponto um pouco complicado, mas que eu consegui aprendê. Com bastante paciência eu vou contando os ponto e conseguindo fazê uns joguinho de crochê novo.* (Osvaldina, entrevista realizada em 08 de abril de 2011)

Vale mencionar, aqui, as considerações feitas por Paulo Freire (2006 [1985]) que fazem remissão à palavra, ao sujeito e ao mundo. O autor atribui às experiências o modo como as *práticas* – para as finalidades deste estudo, *práticas de leitura* – se configuram na vida, o que nos remete à estreita relação de Osvaldina com o crochê, atividade aprendida no lar com a mãe e ampliada no decorrer do tempo com Ivone, com implicações, reiteramos, em se tratando de seu contato com a escrita, dado que, mesmo que Osvaldina não se valha dessa modalidade da língua para o aprendizado dos novos pontos, termina por manipular a revista como um todo, reconhecendo sua finalidade interacional e atribuindo a ela um conjunto de valores bastante bem definidos.

Já os *eventos de leitura* dos quais Ivone participa nos momentos de lazer também envolvem as revistas de crochê, além do jornal local e revistas de entretenimento, principalmente aquelas que tematizam novelas. Durante nossa interlocução, ela revela sua grande satisfação em fazer jogos de cozinha e tapetes de crochê valendo-se também de revistas para guiá-la, tanto quanto menciona ler sobre os acontecimentos das novelas a que assiste.

(96) *Eu faço crochê e procuro aprendê pela revista. Tô contando os pontinho, tô lendo, prestando atenção no desenho. Pra mim a revista de crochê é a coisa mais prazerosa. Se eu não soubesse lê, jamais faria isso. O jornal e as revista leio bastante também. A novela já vem tudo o que vai acontecê. A gente, que é muito curioso, já qué sabê antes de passá na televisão. Eu procuro comprá bastante pra eu sabê. A revistinha do Jornal Hora¹⁰³ eu leio sempre.* (Ivone, entrevista realizada em 09 de junho de 2011)

Os relacionamentos sociais com outros indivíduos contribuíram bastante para que Ivone se interessasse por outras leituras, a exemplo da leitura do jornal no convívio

¹⁰³ Já fizemos menção a este jornal no capítulo anterior.

com o marido. A partir da expansão do ciclo de amizades do casal, ela passou a conhecer pessoas que tinham o hábito da leitura de livros de autoajuda e que comentavam sobre romances dessa natureza em alguns encontros de lazer. Ela atribui a uma das amigas o incentivo que lhe despertou ler um dos livros. (97) *A minha amiga Vani que me incentivô e muito. Ela me deu o livro da história de uma criança com câncer, era um anjinho, o João Gabriel. Eu gostei tanto que li em dois dia.* (Ivone, entrevista realizada em 09 de junho de 2011).

Ivone fala também que é muito gratificante poder ver a filha envolvida com a leitura de livros nos momentos de lazer. Ela revela que a garota tem o hábito de fazer leituras antes de dormir e que costuma comprar livros de vez em quando, além de pedir para o irmão mais velho emprestá-los com certa frequência. Segue a imagem de alguns deles.



Figura 19
Livros da filha de Ivone.
Fonte: geração de dados do autor

Concordamos com Lahire (2004) que as disposições que adquirimos a partir das relações interindividuais fazem com que cada um de nós se aproprie diferentemente dos estímulos recebidos, dependendo do contexto em que isso ocorre. Podemos, assim, reagir de modos muito distintos em situações semelhantes em decorrência de mudanças no tempo e nos espaços pelos quais transitamos. Segundo Lahire (2004), a noção de disposição supõe que consigamos olhar os diversos comportamentos, atitudes e práticas que podem estar presentes numa mesma família, ou mais especificamente, num mesmo indivíduo.

Ela [a noção de disposição] proíbe pensar na possibilidade de deduzir uma disposição a partir do registro ou da observação de apenas um acontecimento. A ocorrência única, ocasional, de um comportamento não permite, em nenhum caso, que se fale de disposição para agir, sentir ou pensar dessa ou daquela maneira. A noção de disposição

contém, portanto, a ideia de recorrência, de repetição relativa, de série ou de classe de acontecimentos, de práticas. (LAHIRE, 2004, p.27)

João, Orli e Irene dizem não manusear artefatos escritos com frequência em seus momentos de descanso. Revelam preferir assistir à televisão, uma vivência muito próxima da de Valdemar no cotidiano. Entendemos que a ausência de espaços socializadores para *eventos de leitura* distintos, a começar pelo espaço familiar, não permitiram a João e Irene alimentarem uma nova disposição para leituras derivadas do lazer.

(98) *João demonstrou estranhamento quando perguntei sobre as possíveis leituras que ele realizava em momentos de descanso. Ficou um tempo em silêncio, demonstrando pensar muito no que responder. Numa primeira tentativa ele disse: Não sei assim no que te falá muito bem. Após alguns instantes exclamou: “Ah, lá uma vez por outra eu pego o jornal pra dá uma olhada, mas não é sempre, porque eu assisto às notícia pela televisão”.* (Diário de Campo – 23 de maio de 2011. Nota n. 13)

A esposa de João diz que as leituras religiosas são a sua distração. Ela se ocupa sempre que pode da leitura de um livro dessa temática, principalmente quando está no ônibus a caminho do trabalho. Conta que procura, sem sucesso, estimular o interesse de João pelas leituras religiosas, ao que ele responde apenas no caso de orações avulsas em trechos menores. (99) *O João só lê quando é uma oração ou outra em papel que a gente ganha por aí. Se for pra pegá a bíblia ele não pega* (Esposa de João, entrevista realizada em 23 de maio de 2011).

Imagens de materiais religiosos lidos com frequência pela esposa de João.

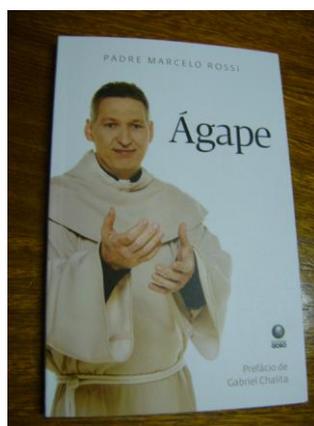


Figura 20

Livro religioso lido pela esposa de João.

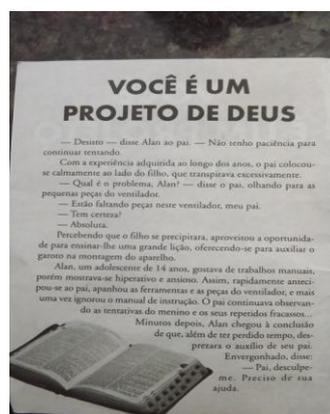


Figura 21

Mensagem religiosa.

Fonte: geração de dados do autor

Inferimos a partir da fala da esposa de João, que há conflitos de interesses entre as *práticas de leitura* do casal. Embora João lesse a bíblia quando criança para a família, esse *evento* ficou restrito à infância, não sendo reeditado em outros momentos da vida. Barton e Hamilton (1998) advertem que os papéis sociais assumidos pelas pessoas mudam conforme as demandas se alteram. Embora João começasse a participar de comunidades distintas (casamento, trabalho, lazer), as chances de inserir-se em *eventos de leitura* no lazer se mostravam cada vez mais distantes, dada a indisponibilidade de disposições para a naturalização desse *evento* nesses outros ambientes.

Na casa de Irene, a preferência do marido é também pela televisão. A filha do casal diz gostar de fazer leituras em *sites* de relacionamento ou em outras páginas da internet. Já o filho caçula assiste a filmes e a programas de TV na companhia dos pais, não participando de outros *eventos de leitura* em que o contato com a escrita seja recorrente para além da escola. A dificuldade apresentada por Irene e pelo marido em se engajar em *eventos de leitura* diferenciados parece repercutir sobre a assunção de outras identidades, uma vez que as oportunidades de ampliação de suas *práticas de leitura* em outros domínios ainda se mostram limitadas. (STREET, 1988; BARTON, 1994).

Para Orli a televisão é um meio de passar o tempo e assistir aos jogos de futebol dos quais tanto gosta. Ele diz que são muito raros os momentos em que lida com algum material escrito no lazer. (100) *Como eu já te disse quando eu pego a revista de construção eu fico mais na imagem do que no que tá escrito. Lá uma vez ou outra quando eu não tô vendo TV eu olho com mais atenção* (Orli, entrevista realizada em 07 de julho de 2011). Nos tempos livres, a esposa de Orli diz gostar de lidar com as revistas de moda para estudar as novas coleções e se manter atualizada. Já o filho do casal, geralmente acompanha o pai nos jogos de futebol pela televisão e transita por *sites* de relacionamento na internet. Eis exemplos desses artefatos:



Figura 22
Revistas de moda acessadas pela esposa de Orli.
Fonte: geração de dados do autor

Atentamos nessa discussão para as dissonâncias aparentes entre *os mundos de letramento* de Orli e sua esposa. Para Barton (1994), esse conceito partilha da ideia de um mundo textualizado em que diferentes letramentos existem e são postos em prática ao mesmo tempo de acordo com a situação. Os diferentes usos da leitura e da escrita demarcam contextos culturais, atividades e domínios discursivos específicos e são mediados pelas relações de poder tanto informais quanto filiados a alguma instituição. É como se as diferentes representações que constituem nossa identidade ou nossos diferentes *mundos de letramento* se interconectassem numa espécie de rede, em que diferentes papéis passam a ser negociados. Com base nessa perspectiva, compreendemos, tal qual o faz Oliveira (2008), que cada pessoa experiencia diferentes usos da leitura nas suas redes de relações. A autora acrescenta:

Existem mundos separados de adultos e crianças, de homens e mulheres, de pessoas que falam diferentes línguas. Além do mundo privado da família, existem também variados mundos de letramento públicos, definidos pelas instituições sociais das quais participamos: escola, trabalho, igreja, instituições oficiais. O termo mostra a complexidade e o alcance do letramento como um construto sócio-histórico, cultural e político. (OLIVEIRA, 2008, p. 106)

Em se tratando dos *eventos de leitura* do lazer protagonizados nas famílias de Ivonete e Gilmar, vemos um desenho pautado pela convivência com a escrita e com o *outro* no decorrer do tempo. Ivonete conta que gosta de ler revistas sobre saúde quando tem oportunidade, trazidas pelo marido da casa do escritor onde trabalha. Ela diz que o marido começou a estimulá-la a ler sobre as doenças causadas pelo cigarro, a fim de que ela parasse com o vício. Implicada na fruição, aqui, está a busca de informação (GERALDI, 1997 [1991]). Diz Ivonete: (101) *As revista dá umas dica bem legal, só que não dá pra lê sempre. A correria é grande. Quando eu posso, eu gosto de deitá na cama e ficar lendo sobre esse assunto* (Ivonete, entrevista realizada em 13 de junho de 2011). Já o marido de Ivonete teve uma infância marcada pelo contato com gibis, como já discutimos anteriormente nesta dissertação. Para ele, reiteramos, o interesse por livros nasceu no convívio diário com o escritor catarinense com quem trabalha. Muitos dos materiais escritos que a família tem em casa passaram a vir de lá ou foram comprados a partir da valoração altamente positiva que o marido de Ivonete adquiriu acerca do ato de ler na relação com seu chefe no domínio do trabalho: livros de contos, poemas, revistas, livros infantis, todos esses artefatos constituíram em alguma medida interações entre a

família de Ivonete e a leitura. Os filhos revelam preferir atualmente ler na tela do computador nos momentos de lazer. O primogênito posiciona-se quanto aos seus gostos de leitura, alegando ler sobre temas com os quais se vê envolvido diariamente.

(102) *Eu sempre gostei de lê muito gibi. Mas hoje, prefiro lê jornal. Mais esporte, assim. Os colonistas no DC¹⁰⁴ também. Gosto muito do Cacau¹⁰⁵. Sempre que eu pego o DC leio. Mas eu gosto do que me interessa. Não adianta me dá um livro que eu não me interesse que eu não vou lê* (Filho de Ivonete, entrevista realizada em 13 de junho de 2011)

A seguir, alguns desses artefatos aos quais nos referíamos.



Figura 23

Revistas lidas na casa de Ivonete.



Figura 24

Livros da família.

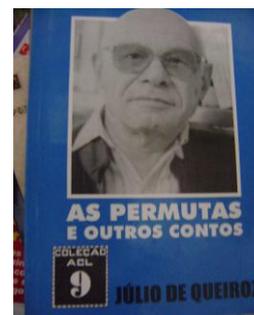


Figura 25

Livro de marido de Ivonete.

Fonte: geração de dados do autor

Os momentos de lazer na casa de Gilmar em que a leitura está presente são bastante variados. Vale lembrar que a esposa de Gilmar sempre gostou de ler e participa de *eventos de letramento* muito diversificados desde a infância. Esse mesmo interesse foi cultivado por seu filho desde o berço, tendo se ampliado do mesmo modo na rotina de Gilmar, que teve seu olhar para a leitura ressignificado após o casamento e o contato com demandas expressivas de escrita no ambiente de trabalho. É evidente que a relação que essa família mantém com a leitura envolve uma sensação de pertencimento a outros *mundos de letramento* diversos, como vislumbramos nos excertos que seguem.

(103) *Quando ele era menorzinho eu lia o livro com ele. Agora, geralmente quando a gente vai dormir, ele pega o livro dele e eu pego o meu. Eu procuro lê o que ele leu pra gente comentá e ele me cobra quando eu não leio. O Diário de um Banana¹⁰⁶ ele queria que eu lesse. Aí como ele via que eu não pegava, quando eu fazia o almoço, ele ia lê pra mim. Eu gosto muito também de revista de moda, entretenimento, gosto da Veja¹⁰⁷. Aquela parte de*

¹⁰⁴ Sigla correspondente ao Jornal “Diário Catarinense”, editado pela Rede Brasil Sul de Comunicação – RBS e com circulação em Santa Catarina.

¹⁰⁵ Cacau Menezes é jornalista e colunista do Diário Catarinense, jornal filiado ao grupo RBS.

¹⁰⁶ Um dos livros da série infantil criada por Jeff Kinney, um norte-americano criador de jogos *online*.

¹⁰⁷ Uma das revistas de maior circulação no Brasil. Foi criada na década de sessenta e é publicada semanalmente pela editora Abril.

política eu acho meio chato, apesar que a gente tem que tá sempre por dentro dos assunto. (Esposa de Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)

(104) *Eu gosto de revista de esporte, informação, cultura. Quando tu vai no Sesc e espera ser chamado, lá tem uma revistinha, tu pega e lê. É um ótimo passatempo e tu se ocupa da leitura.* (Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)

(105) *Eu gosto de lê livro que tem aventura, emoção, que não fique muito parado. Como eu também tenho todos os Harry Potter¹⁰⁸, eu gostei mesmo de lê Percy Jackson e o ladrão de raios¹⁰⁹. Gostei, porque ele tem muita ação, ele explica muito, sabe?* (Filho de Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)

Imagens de materiais escritos presentes nos *eventos de leitura* do lazer da família de Gilmar.



Figura 26
Gibis do filho de Gilmar.



Figura 27
Livros do garoto.



Figura 28
Livros da mãe.



Figura 29
Jornais e revistas de Gilmar.

Fonte: geração de dados do autor

É muito importante que conheçamos mais sobre como as famílias se relacionam com a leitura desde as etapas iniciais da vida e em que condições socioculturais essa relação se materializa. É interessante observar na família de Valdemar e Osvaldina que muitos *eventos de leitura* têm fortes influências do lar, do convívio diário com a mãe, no caso de Ivone. Eis as *práticas de letramento* – nesse caso, *práticas de leitura* – sendo construídas nas vivências intersubjetivas e sustentando ou não os *eventos de letramento* – nesse caso, os *eventos de leitura* – tal qual propõe Hamilton (2000a). Há *práticas* para os quais não há a sustentação desses *eventos* e, nessa condição, tais *eventos* não se instituem nesse segmento familiar, o que se materializa nos depoimento de Valdemar, João, Orli e Irene, tal qual proposto por Gee (2004). No que se refere às famílias de Ivone, Ivonete e Gilmar, as leituras vinculadas ao lazer encontram influências das

¹⁰⁸ Título da série de aventuras fantásticas de grande popularidade comercial no mundo todo, escritas pela autora britânica J. K. Rowling.

¹⁰⁹ É o primeiro livro da série de aventuras juvenis escritas pelo norte-americano Rick Riordan.

múltiplas relações intersubjetivas manifestadas na vida cotidiana, o que entendemos ser extensivo à habituação ou não, em se tratando desses *eventos*, no dia a dia das famílias.

7.2.5 *Eventos de leitura* destinados à busca de informações: os panfletos, os *sites*, as bulas e afins.

O crescimento acelerado dos meios de comunicação e dos materiais escritos de modo geral tem possibilitado aos homens outras ferramentas para obterem informação. A sociedade está cada vez mais cercada pelo grafocentrismo, e a palavra escrita ganha outros espaços de legitimação além dos livros (FISCHER, 2006), demarcando outras interações sociais por meio do ato de ler um jornal, uma bíblia, uma vitrine de loja, dentre as inúmeras *práticas de leitura* possíveis na contemporaneidade.

Valdemar e Osvaldina contam que a interação com outras pessoas é fundamental para que consigam obter as informações necessárias para cumprir as demandas nas interações sociais das quais participam. Para Osvaldina é muito difícil reconhecer a legitimidade de uma correspondência, quando ela percebe que o documento não está em seu nome, no do marido ou da filha, dificuldade similar encontrada por ela nos momentos em que precisa pegar um ônibus, já que a cor do veículo é a mesma para trajetos familiares ou desconhecidos.

(106) *Chega uma carta que não é a letra do meu nome, do dele, ou da Irene, pra quem é essa carta? Eu tenho que esperá alguém das menina chegá pra vê pra gente. Uma vez chegô a conta da luz errada [era a conta do vizinho] e eu paguei, porque não sabia lê. E o vizinho pego [a conta que era de Osvaldina], não era dele e jogô fora. Eu tive que pagá com juro. Então aí a gente vê como faz falta o estudo. Se eu vou pegá o ônibus, eu tenho que perguntá: vai pro Sul do Rio, vai pro Sertão ou vai pra Santo Amaro? Eu pergunto pro motorista, porque pela letra eu não sei lê, como é que eu vou sabê? Isso aí é muito importante porque se eu soubesse lê não seria assim* (Osvaldina, entrevista realizada em 08 de abril de 2011)

Quanto a Valdemar, ele diz ser imprescindível a presença de Ivonete para lhe explicar o conteúdo das suas receitas médicas, dos agendamentos de consultas e auxiliá-lo na organização dos remédios. A relação de confiança estabelecida com a filha faz com que ele participe do *evento de leitura* pelas informações que ela lhe transmite com base nas bulas dos medicamentos. Após o excerto, expusemos imagens de artefatos escritos manuseados pelo casal para fins informativos.

- (107) *Eu preciso de ajuda pra sempre vê o nome do remédio. Eu conheço tudo os medicamento que tem ali. Não tomo um remédio errado. Eu sei porque a Ivonete separa ali pra mim, ela lê tudo os nome: esse aqui é pra pressão, esse pra diabete, e eu sigo tudo certinho. Mas tem que ter uma informação, né... Se eu soubesse lê não precisava disso, mas como não sei, tem que ter uma informação. Se eu tivé que ligá pras menina eu sei. Conheço os número. (Valdemar, entrevista realizada em 08 de abril de 2011)*



Figura 30

Conta de luz da casa de Valdemar.



Figura 31

Cartão de saúde de Valdemar.

Fonte: geração de dados do autor

No que se refere a outras informações do dia a dia, o casal assiste aos telejornais na televisão. Não há em sua casa, jornais ou revistas impressas, que não sejam as de crochê. A televisão como principal veículo informativo também parece estar presente nos lares de João e Irene. O filho de João passou a assinar o “Diário Catarinense”, mas não há costume por parte dos pais em manuseá-lo. A leitura do jornal para obtenção de informações não parece ser muito comum no cotidiano de João, embora ele revele comprar o periódico local para ler em seu caminhão durante um intervalo no trabalho.

- (108) *Se eu tô parado no mercado esperando pra fazê a entrega, eu vô lá e compro o jornal pra dá uma olhada. Mas é mais esporte. É o que mais me interessa e eu gosto. Como eu torço pro Avaí, quase sempre tem notícia. Leio dentro do caminhão ou em casa. Não tem horário fixo, é quando dá um tempo. Mas em casa eu assisto mais o jornal na televisão. É de costume. (João, entrevista realizada em 23 de maio de 2011)*

Seu filho revela que fez a assinatura do jornal para que pudesse ficar atualizado sobre o que acontece no mundo, já que sua rotina é bastante agitada, e o tempo de assistir à televisão e acessar aos *sites* da internet nos dias da semana se torna cada vez mais escasso. Vale ressaltar, mais uma vez, que seu interesse pelo jornal e por outras leituras foi se intensificando com o tempo a partir das influências da escola e da convivência regular com outros familiares e amigos (LAHIRE, 2008 [1995]).

- (109) *Sempre dei muita importância pro jornal, mas não tinha assinatura. Agora eu fiz a assinatura do “Diário Catarinense” porque é um jornal mais completo. Como a minha vida tá muito corrida, quis assinar o jornal para me mantê sempre informado. Mas eu não leio só o jornal, leio muito na internet também. Faço pesquisas pra escola, entro em sites de relacionamento.* (Filho de João, entrevista realizada em 23 de maio de 2011)

Para esposa de João, é muito importante que o filho a acompanhe nas idas ao supermercado. Ela diz que não costuma olhar as validades dos produtos por ter dificuldades de fazer a leitura dessas informações. (110) *O Leo é que olha se o produto tá vencido, eu não consigo entendê direito* (Esposa de João, entrevista realizada em 23 de maio de 2011). As distinções entre as vivências de leitura do casal e do filho parecem decorrer de (não) oportunidades de convívio com materiais escritos em casa e do peso de outros estímulos externos do cotidiano sobre suas ações. Entendemos que as práticas de leitura nascem das/nessas interações e das influências advindas dos familiares, amigos e outros agentes sociais, que tendem a contribuir significativamente na construção de nossa identidade social, tal qual suscitam as discussões de Lahire (2004, p.41):

A grade de sociabilidade ocupa um lugar particular no conjunto das grades. Através da reconstituição da natureza dos diversos vínculos ou afinidades, tentamos apreender, de certa maneira, a pluralidade dos gostos ou inclinações do [sujeito]. Assim, cada amizade singular pode revelar uma parte – e apenas uma parte – daquilo que o [sujeito] é. [...] a captação das modificações dos vínculos de amizade (perda de um amigo, novas amizades) é uma boa forma de estudar a transformação-reorganização do patrimônio individual de disposições incorporadas, desde que este seja solicitado de maneira diferente, isto é, quando está sujeito a influências (ou forças externas) distintas.

Na casa de Irene as informações são obtidas diariamente pelo rádio ou pela televisão. Ela e o marido revelam que não mantêm o hábito de adquirir materiais escritos com objetivo de se informar, pois a televisão parece suprir essa necessidade. Irene conta que costuma perguntar à patroa sobre suas leituras na internet para também se manter informada. A relação dessa família com atividades de leitura por meio da escuta do rádio e da TV demarca usos situados que estão relacionados em alguma medida com o ato de ler, embora a compreensão *ontológica* da família em torno da leitura contemple uma concepção ainda entranhada na erudição e na *concepção autônoma de letramento* (STREET, 1984).

- (111) *A gente não tem o hábito de lê. A gente escuta o jornal da televisão e também o rádio todo dia pra se mantê informado. É muito raro comprá um jornal. Ninguém tinha o tempo de ir lá comprá o jornal e lê com calma. Mas a gente tá sempre bem informado. No meu trabalho a minha chefe tá sempre atenta na internet. Ela tá sempre de olho nas notícia e passa pra mim. Lá eu também escuto o rádio pra me informá.* (Irene, entrevista realizada em 10 de julho de 2011)

As motivações de uso da escrita ou o silenciamento diante de determinados *eventos de leitura* devem ser compreendidos a partir da (re)constituição de nossas *redes de pertencimento* (TAVARES, 2008) e das disposições que aí se constroem. A indisponibilidade de contato de João e Irene com eventos de leitura diversificados recrudescer o seu afastamento de artefatos escritos mais próximos dos letramentos dominantes (HAMILTON, 2000b). Entendemos que comportamentos como esses ganham sentido considerando que as ações humanas são ressignificadas nas interações entre as redes sociais nas quais circulamos, com especificidades muito distintas dependendo do modo como as relações são tecidas nesses diferentes espaços.

Os eventos de leitura dos quais Orli tem participado para obtenção de informações estão muito próximos da rotina de Valdemar, João e Irene de assistirem à televisão. Orli, no entanto, revela que a esposa sempre traz o jornal para casa e que ele passou a ler trechos das seções de esporte e previsão do tempo com mais frequência. Sua esposa procura fazer pesquisas de preços de mercadorias e se mantém atenta aos prazos de validade dos produtos. A leitura de informação também perpassa sua vida profissional, tendo de estar atualizada sobre os acontecimentos da moda, o que faz semanalmente durante pesquisa sobre a temática em revistas e *sites* da internet.

- (112) *Na minha vida de modo geral, uso a leitura o tempo todo. Quando vou ao supermercado, comparo os preços, as marcas, olho os prazos de validade dos produtos, que é muito importante. No meu trabalho eu tenho que tá sempre ligada nas revistas de moda e nas pesquisas da internet, de tudo que tá acontecendo no ramo da moda. Eu também leio o jornal todos os dias pra sabê o que tá acontecendo. Leio na loja o jornal e trago pra casa pra eles acompanhá as notícias.* (Esposa de Orli, entrevista realizada em 07 de julho de 2011)

Essa ressignificação nos hábitos de leitura por influência do cônjuge também se mostraram convergentes nas experiências de Ivone, Ivonete e Gilmar. Para Ivone, a leitura do jornal passou a fazer parte de sua rotina a partir de uma prática cultivada primeiramente pelo marido. (113) *O teu pai¹¹⁰ sempre trazia jornal do trabalho e agora*

¹¹⁰ Eis, de novo, minha condição de *insider*.

a gente sempre compra e é um costume presente na minha vida. Leio todos os dias e também gosto de pesquisá de vez em quando no dicionário as palavra que eu não sei (Ivone, entrevista realizada em 09 de junho de 2011).

Os filhos do casal também cultivam esse hábito, o que nos remete à instabilidade das *práticas de letramento* da vida das pessoas e à aquisição de novos hábitos a partir das relações intersubjetivas. O marido de Ivone e os filhos mais novos também fazem pesquisas na internet diariamente. A filha caçula geralmente utiliza livros e o computador para pesquisas complementares endereçadas à escola. Seu pai e o irmão mais novo lidam constantemente com informações acerca da área de transportes, área de atuação no mercado de trabalho e que requer deles constante aperfeiçoamento e atualização. Segue imagem ilustrativa de materiais escritos lidos para obtenção de informação na casa de Ivone.



Figura 32
Jornal e dicionário consultado na casa de Ivone.
Fonte: geração de dados do autor

Os *eventos de leitura* de informação que visualizamos na casa de Ivonete também envolvem jornais, revistas sobre saúde trazidas pelo marido de seu trabalho, bulas de remédio e pesquisas na internet, geralmente para fins escolares ou circunscritas ao lazer dos filhos do casal, no caso de *sites* sobre esportes. (114) *A gente lê mais o jornal. Mas eu também leio sobre saúde na revista ou na bula. Esses dias o Nando¹¹¹ caiu e eu fui vê se a pomada tava vencida. Cuido muito disso. A bula eu leio se é pra ferimento e o que pode causá* (Ivonete, entrevista realizada em 13 de junho de 2011).

Já na casa de Gilmar, a leitura de informação vem de fontes diversas. A família faz leituras na internet, em livros, em revistas de diferentes temáticas. A esposa de Gilmar também lê manuais de instrução com regularidade, além da bíblia e das bulas dos remédios de seu pai. Gilmar conta que a esposa é bastante organizada e não utiliza nenhum produto antes de conferir as instruções, comportamento que entendemos

¹¹¹ Fernando é o filho mais novo de Ivonete.

derivar da leitura como um processo cultural na vida em diferentes situações (GEE, 2004), o que permite a ela organizar e planejar suas ações, implicando uma relação particular com os *eventos de leitura*, na qual se elicia uma maior preocupação com a forma e com a linguagem de modo geral (LAHIRE, 2008 [1995]).

(115) *O jornal, a bíblia, a gente lê bastante, folder... Eu sou a única pessoa no mundo que o Gilmar diz que lê manual de instrução. Eu não uso nada sem lê o manual antes. Leio o material da escola do Lucas, os recados da agenda, os livros. Eu leio muito também na internet. Esses dias ele me perguntô o que era fungo, eu expliquei pra ele mais ou menos e ele foi pesquisá na internet. Eu também cuido do meu pai, eu que dou os remédios pra ele todo dia. Eu tenho que lê ali a validade, a quantidade de medicamento, até pro que é.* (Esposa de Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)

As relações das famílias com as leituras de informação evidenciam diferentes engajamentos, constituídos, a nosso ver, em *eventos de leitura* particulares de outros domínios cotidianos. Valdemar, Osvaldina, João e Irene apresentaram configurações de *práticas de leitura* muito próximas, ligadas mais particularmente ao afastamento dos materiais escritos e à valorização do rádio e da televisão. Já Ivone, Ivonete, Orli e Gilmar apresentaram outros comportamentos diante da leitura após as mudanças de hábitos instauradas no lar pelos *mundos de letramento* de seus cônjuges, movimento recorrente que vimos registrando ao longo destes capítulos analíticos: a intervenção de outros *agentes de letramento* (KLEIMAN, 2006) na ressignificação das *práticas de leitura* dos participantes deste estudo.

7.2.6 *Eventos de leitura* religiosos: a bíblia, os livros de oração, os folhetos de igreja e afins.

O letramento tem se manifestado na vida das pessoas de modo plural. A escrita e a leitura passam a ter funções específicas, particularizando interações entre os indivíduos e os diferentes textos. Ao propor o *modelo ideológico de letramento*, Street (1984) realça que os usos da leitura e da escrita devem ser traçados a partir da reconstrução crítica da história, da cultura e das *práticas de letramento* que caracterizam os diferentes grupos sociais e indivíduos que neles estão. Ao conhecermos com profundidade a existência de tais práticas e como elas significam nas diferentes

realidades culturais, estamos reconhecendo que há influências múltiplas na configuração das *práticas de leitura*.

A família de Valdemar e Osvaldina construiu ao longo da sua historicidade, vínculos fortes com textos religiosos. Os pais de Valdemar iam à missa para professar a fé e guardavam em casa uma bíblia que sua mãe havia trazido da igreja. Por serem todos analfabetos, a bíblia era conservada apenas por apreço, não facultando aos familiares participação efetiva num *evento de leitura*. Já Osvaldina, recorda as leituras da bíblia e rezas de sua mãe com todos os filhos durante a infância e a adolescência. Parece haver nas duas famílias o compartilhamento de um *capital axiológico* de respeito à Igreja e aos artefatos religiosos que dela provêm, mesmo que a participação nos *eventos de letramento* religiosos, na família de Valdemar, se desse apenas por meio da escuta, quando a família assistia a missas aos fins de semana na comunidade. Já Osvaldina se emociona ao lembrar o ritual familiar durante as noites para ouvir a leitura da bíblia proferida por sua mãe.

(116) *Quando a gente era pequeno, a mãe lia a bíblia à noite pra nós escutá. A gente rezava, ela ensinô e depois ela lia. Mas, hoje, eu não posso rezá daquele jeito, senão morrem de tanto dá risada. Quando chegava a hora de nós rezá o “Glória ao Pai e ao Espírito Santo”, a mãe dizia pra nós cantá. Toda noite era assim, a gente rezava, e a mãe lia a bíblia. Durante a quaresma a gente ia pras casa rezá, e a mãe, uma tia minha, e uma prima lia a bíblia em voz alta. Na minha adolescência, a mãe continuava lendo a bíblia pra gente. Ela lia e, às vezes, ela explicava. Esses terremoto e coisa ruim que a gente vê hoje na televisão, na bíblia já explicava.* (Osvaldina, entrevista realizada em 08 de abril de 2011)

Esse *evento de leitura* de que Osvaldina participava junto da mãe é carregada de sentimentos e valorações positivas, fazendo com que ela se sinta parte de um grupo em que *práticas de leitura* religiosas são historicamente construídas. No entendimento de Tinoco (2008), a leitura religiosa não tem como objetivo primordial o desenvolvimento da criticidade, focalizando a externalidade de uma compreensão que deixe visíveis os interesses comuns dos grupos religiosos. Quando João aprendeu a ler, Osvaldina pedia a ele para ler a bíblia em casa para toda família, *evento* que não se manteve por longo tempo, dada a reação do garoto de espanto e medo diante do que lia no livro sagrado. Hoje, Osvaldina acompanha missas apenas pela televisão, não tendo mais a oportunidade de ouvir trechos de orações ou livros da bíblia lidos por outra pessoa.

(117) *Hoje eu até tenho um Novo Testamento em casa. Mas ele fica só guardado, porque eu não sei lê, então ele não fala comigo. Quando o João era gurizão, ele lia muito a bíblia. Eu mandava ele lê a bíblia pra gente escutá à noite. Ficava tudo sentado na*

beira da cama pra escutá ele lê. Mas quando foi uma época, eu tive que mandá ele pará, porque na bíblia tem muitas coisa do final do mundo, e daí ele começô a ficá encafifado com aquilo. Hoje ele vê que o que tava escrito tá acontecendo de verdade, com esses terremoto. (Osvaldina, entrevista realizada em 08 de abril de 2011)

Barton e Hamilton (1998) entendem que a história de vida carrega elementos da cultura que ancoram os comportamentos das pessoas diante dos diferentes *eventos* de que participam. De acordo com os autores, as *práticas de letramento* se alteram e são específicas nos diferentes contextos sociais, estando presentes nas mudanças através do tempo de vida, dos recursos disponíveis e do interesse das pessoas. Para Barton e Hamilton (1998, p. 13):

[...] is necessary to draw upon people's insights into how they learn their theories about literacy and education, the vernacular strategies they use to learn new literacies. We start out from the position that people's understanding of literacy is an important aspect of their learning, and that people's theories guide their actions¹¹².

Os filhos de Valdemar e Osvaldina também nutrem essa mesma respeitabilidade pela bíblia e artefatos religiosos, no entanto é interessante que mencionemos a importância de haver interação entre os materiais escritos e seus usuários para que haja participação efetiva das pessoas em *eventos de leitura*. Na família de João, por exemplo, a leitura da bíblia é feita apenas pela esposa, que parece se engajar em muitas das atividades de natureza religiosa. Ela frequenta missas todas as quintas-feiras e aos sábados, além de participar assiduamente de palestras e *shows* de música gospel na companhia das amigas.

(118) *João comenta durante a interlocução sobre sua admiração pela bíblia. Ele elogia a postura da esposa em ler o livro sagrado com tanta devoção, e diz que seu relaxamento é grande para a leitura em geral. Ela interrompe e diz que convida o marido para participar das missas, mas ele alega cansaço do trabalho e não a acompanha: A Rosilda¹¹³ tá direto lendo a bíblia. Eu sei que eu deveria lê também, mas sou relaxado, não tem jeito.* (Diário de Campo – 23 de maio de 2011. Nota n. 16)

A esposa guarda em seu quarto livros de orações, incluindo um livro de auto-ajuda que ganhou da irmã. Ela diz que se sente frustrada em ler a bíblia e não conseguir

¹¹² [...] é necessário investigar a percepção que têm as pessoas sobre como aprendem suas teorias sobre letramento e educação, as estratégias vernaculares que usam para aprender novos letramentos. Partimos do pressuposto de que a compreensão das pessoas sobre o letramento é um aspecto importante do aprendizado e que as teorias das pessoas guiam suas ações.

¹¹³ Rosilda é a esposa de João.

interpretar as palavras e o que as mensagens de fato dizem. Demonstra muita vontade de participar de grupos de discussão sobre a bíblia, mas ainda não o fez devido aos horários de trabalho. (119) *No meu trabalho não dá pra lê nada. Mas gosto muito de lê as oração e o livro do Padre Marcelo no ônibus, quando tá naquela fila. Eu comecei a ir nas missa e nos encontro da Igreja e comecei a lê mais em casa. Me passa uma coisa muito boa as palavra do padre e da bíblia* (Esposa de João, entrevista realizada em 23 de maio de 2011).

As significações que a esposa de João atribui às leituras religiosas parecem convergir com as considerações alinhavadas por Jung e Semechechem (2009) em seu estudo sobre *eventos de letramento religioso*. Segundo as autoras, é comum que em algumas comunidades as pessoas estejam muito mais engajadas com o ritual da leitura da bíblia do que com o conteúdo do texto escrito em si. Nesse contexto, *eventos* promovidos por instituições religiosas podem ressignificar *práticas de letramento*, uma vez que constituem modos específicos de as pessoas lerem e se relacionarem com esses textos na vida cotidiana (BARTON, 1994). A seguir, algumas fotos dos artefatos religiosos presentes na casa de João.



Figura 33

Bíblia lida pela esposa de João.

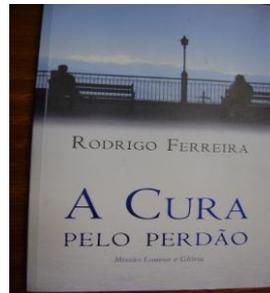


Figura 34

Livro de auto-ajuda.

Fonte: geração de dados do autor

Irene e Orli partilham essas mesmas valorações a respeito da bíblia, mas não realizam leituras religiosas em seu dia a dia. Irene guarda a bíblia sobre sua estante, mas o artefato não medeia interações entre ela e seus familiares, a não ser, muito raramente, em atividades que sua filha traz da catequese. Eles participam regularmente das missas na comunidade onde vivem, tendo contato com *eventos de leitura* religiosa apenas nessas ocasiões. Orli também vivenciou o mesmo processo. Sua participação em *eventos* dessa natureza se dá somente pela escuta em missas aos fins de semana.

Diferentemente do marido, a esposa de Orli lê trechos da bíblia diariamente em sua loja. Ela conta que possui a bíblia apenas no local de trabalho, pois passa a maior parte do tempo fora e é a única em sua casa que faz a leitura do artefato. (120) *Na loja eu tenho a bíblia e leio um trechinho todos os dias. Como é só eu que leio, deixo ela lá. Acho que a bíblia mexe muito com a mente e ensina muitas coisas boas, traz muita paz pra pessoa* (Esposa de Orli, entrevista realizada em 07 de julho de 2011).

Recentemente, Ivone começou a participar de discussões sobre a bíblia com duas senhoras que vão até a sua casa nas tardes de terça-feira. Ela diz que sua família não pratica a leitura bíblica e que as explicações que tem recebido nesses encontros têm feito seu interesse pela leitura aumentar. Eis, aqui, a importância de levarmos em conta as relações interpessoais no processo de constituição do conhecimento e da identidade social dos homens (GERALDI, 2010).

(121) *A bíblia, hoje, a gente quase nunca lê. Agora eu tô estudando a bíblia com duas senhora pra aprendê mais. Elas vêm aqui em casa toda semana, e vão lendo comigo. A gente dá uma parada e elas começam a explicá. É muito interessante. Com a vinda delas aqui, eu lembrei muito da infância quando o João e a gente lia em casa. Era o nosso livro. Cada pouquinho que tu vai lendo, tu vai vendo mais coisas boas. Nós, da religião católica, a gente lê pra sabê o que pode acontecer.* (Ivone, entrevista realizada em 10 de junho de 2011)

Na compreensão de Barton, Hamilton e Ivanic (2000), nossos comportamentos e ações são estruturados pelos domínios específicos nos quais interagimos com textos muito particulares. As atividades de leitura e escrita nesses domínios não são, portanto, aleatórias ou acidentais, elas estão inseridas em configurações específicas de letramento. Em se tratando da esfera religiosa, Jung e Semechechem (2009, p. 14) escrevem:

Essas ações e modos de participação caracterizam alguns rituais religiosos e estão relacionados aos eventos e práticas de letramento, pois no decorrer de todo ritual, o texto escrito do folheto, do livro de cantos, do livro de novena, subsidia os modos de participação e de interação com o texto escrito. [...] Desse modo, a configuração das práticas de letramento nos eventos religiosos é regulada por convenções que constituem esses ritos, os quais requerem modos de participação específicos e práticas regulares em torno do texto escrito.

Na casa de Ivonete, a leitura religiosa acontece por meio de seu livro de orações. Ela conta que nutre grande admiração pela bíblia, mas que não a lê por não conseguir interpretar os textos. Hoje, seu contato com a leitura bíblica acontece apenas

em novenas ou encontros religiosos. Durante as noites, ela abre o livro de orações numa página avulsa e reflete sobre a mensagem presente. O marido e os filhos não desenvolveram o hábito de fazer leituras sobre a temática religiosa, tendo contato com esses textos apenas nas missas. (122) *Eu tenho o livrinho de orações que leio de noite. Tem um “Minuto de sabedoria”, eu vou lá, abro numa página e leio. É mais os livro de oração, porque a bíblia é muito difícil, tenho dificuldade de entendê. Quando tem novena, a gente lê* (Ivonete, entrevista realizada em 13 de junho de 2011). Segue a imagem do livro de orações de Ivonete.



Figura 35

Livro de orações de Ivonete.

Fonte: geração de dados do autor

Quanto aos *eventos de leitura* religiosos que acontecem na família de Gilmar, visualizamos um espaço no corredor da casa onde a bíblia é posta sobre um pequeno altar, junto de um livro de orações e uma imagem sacra. Gilmar declara que as leituras são feitas pela esposa e pelo filho com mais frequência. Ele quase não está em casa e, quando está com tempo livre geralmente se ocupa de outros *eventos de leitura* que não da esfera religiosa. O casal deu de presente para o filho uma bíblia infantil, para que ele pudesse acompanhar desde a infância a importância do texto bíblico na vida. As imagens desses artefatos sucedem o excerto que segue: (123) *A bíblia infantil eu leio, e a grande, a mãe às vezes lê pra mim. Como tem uma história pra cada dia do ano, fica melhor pra lê* (Filho de Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011).



Figura 36
Bíblia infantil lida pelo filho de Gilmar.



Figura 37
Bíblia da família.

Fonte: geração de dados do autor

É importante ressaltar que a prática de leitura de livros religiosos foi marcada por uma preparação especial no decorrer dos séculos (CHARTIER, 1998). O ambiente religioso dos tempos passados foi marcado pelo envolvimento do texto e do leitor ao mesmo tempo, o que intensificava, no entendimento de Chartier (1998), a autoridade da Igreja no modo como as pessoas se relacionavam com a leitura religiosa. Hoje, as relações individuais e coletivas em torno dos textos bíblicos são mais diversificadas e acontecem em diferentes tempos e espaços. As relações de Valdemar, Osvaldina e seus filhos com as leituras religiosas incitam valorações altamente positivas cultivadas na esfera familiar e (re)elaboradas na alteridade, de acordo com as relações sociais mantidas e conhecidas por cada um dos grupos familiares e por cada sujeito social que os compõe.

7.2.7 *Eventos de leitura* decorrentes do trabalho que acontecem em casa: os relatórios, as obras literárias, as prestações de conta e afins.

O letramento ganha configurações bastante distintas na vida das pessoas. Em lugares diferentes nos vemos a ter de vestir determinados papéis sociais para lidar com as especificidades dos letramentos do local de trabalho, da Igreja, da escola e de ambientes que suscitam diferentes experiências de leitura e escrita, nem sempre condizentes com as atividades da vida cotidiana. A escrita e a leitura são vivenciadas de modos distintos e ocupam as pessoas por meio de aprendizagens e atividades sociais muito particulares. Segundo Barton e Hamilton (1998), as maneiras com que lidamos com a leitura mudam e só podem ser entendidas a partir dos *eventos de letramento* presentes nos variados domínios da vida.

Os filhos de Valdemar e Osvaldina cultivaram ao longo da vida relações muito díspares no que se refere ao contato com os *eventos de leitura* no trabalho e a extensão dessa mesma experiência para o lar. O *casal de progenitores* não teve a oportunidade de conviver com a escrita ao longo de suas profissões. Valdemar trabalhou como tratorista até a aposentadoria, não tendo a escrita nenhuma função efetiva no contexto do trabalho. Osvaldina, responsável pela casa e pelo cultivo de alimentos, também esteve distante do mundo da escrita. Nesse sentido, acreditamos que a história social de *letramento* que cada um traz consigo pode fornecer evidências de como os *eventos de leitura* do trabalho podem ou não acontecer na esfera familiar, dependendo dos usos e das finalidades que tais *eventos* venham a ter para realização das atividades vinculadas à profissão de cada indivíduo.

João precisa fazer a leitura de notas fiscais diariamente em seu trabalho. Ele diz que no início sentiu muitas dificuldades, mas foi aprendendo com os colegas a conferir os dados elencados nesses documentos. Em casa, João diz ter mais contato com notas de abastecimento de seu caminhão, organizando-as sistematicamente para a prestação de contas junto à empresa na qual trabalha. Vemos que a inserção de João numa outra esfera possibilitou a ele conhecer outros usos da escrita que até então não faziam parte de seu cotidiano e, ao mesmo tempo, se posicionar diante da importância de tais usos para sua mobilidade social. Referenciando mais uma vez Street (1984), entendemos que, nos contextos variados e sempre situados, nos fazemos usuários da escrita para finalidades específicas de nossa inserção sociocultural. Diz João:

(124) *A leitura serve pra me ajudá muito no trabalho. De manhã quando eu chego no trabalho, eu já tenho que pegá a nota e sabê pra onde vai a carga, qual que é o endereço, o que eu vou carregá e o que eu não vou carregá. Em casa, eu coloco em ordem os abastecimento do caminhão pra prestá conta pra empresa. Se eu não soubesse lê não sei como ia ser.* (João, entrevista realizada em 23 de maio de 2011)

O trecho enunciado por João sugere a existência de novas crenças que, no decorrer de suas experiências, foram ganhando lugar, sendo expressadas em seu discurso. Nessa reflexão, vale mencionar que, quando os *eventos de leitura* passam a ser muito distintos uns dos outros nos domínios pelos quais transitamos, é comum a manifestação de identidades individuais variadas, que vão tendo seus traços reconstruídos à medida que as interações nesses diferentes espaços vão se ampliando. O convívio com outras situações de leitura no trabalho parece facultar a João a

possibilidade de construir disposições mais duradouras e consolidadas, compatíveis com os novos *eventos de leitura* que ele passa a experienciar. Lahire (2004) compreende que a força ou a fragilidade das disposições dependem, em parte, da recorrência de sua atualização.

Não se incorpora um hábito duradouro em apenas algumas horas, e certas disposições constituídas podem se enfraquecer, se extinguir ou “se cansar” por não encontrarem as condições de sua atualização e, às vezes, por encontrarem condições de repressão. A fragilidade relativa de certas disposições, em relação a outras opostas, manifesta-se essencialmente pelo fato de que estas têm menos necessidades do que aquelas de solicitações externas para serem ativadas. (LAHIRE, 2004, p. 330)

Ivonete, Orli e Irene não fazem leituras relacionadas ao seu trabalho em casa. Para Ivonete, ela e o marido não exercem profissões que desencadeiem a necessidade de leitura no lar. Já o marido de Irene trabalha como mestre de obras, mas dificilmente lida com projetos ou outros escritos relacionados às construções em casa, alegando não gostar de misturar as demandas do trabalho com sua estada no lar. Orli, por sua vez, diz ter o mesmo sentimento e não gostar da grande carga de trabalho que a esposa traz para casa. Ela costuma lidar, em domicílio, com o controle de preços das roupas de sua loja e com outros orçamentos e prestações de contas. Quando pede ajuda à Orli para organização das contas, ele alega muita dificuldade, o que entendemos derivar do afastamento entre as *práticas de leitura* do casal, o que repercute nos *eventos de leitura* nos mais variados domínios. Diz Orli:

(125) *Quando a Preta vem e pede ajuda pros negócio da loja, eu digo: “Mas o que eu posso fazê se eu não entendo nada?”. Acho que se eu fosse um cara que soubesse mais sobre leitura, eu poderia até ajudá mais ela. Ela incentiva, tenta me ajudá, mas eu tenho muita dificuldade* (Orli, entrevista realizada em 07 de julho de 2011)

Nas casas de Ivone e Gilmar observei que outras representações se agregam às *práticas* a partir dos *eventos de leitura* do trabalho. Ivone fala sobre a necessidade de a família ter de instalar em casa um escritório para administração da empresa que possuem para atender as altas demandas de serviços. (126) *O teu pai¹¹⁴ traz os documento pra eu assiná tudo pra casa e passa um tempão no escritório vendo as carga*

¹¹⁴ Novamente minha condição de *insider*.

dos caminhão e resolvendo os problema (Ivone, entrevista realizada em 10 de junho de 2011).

No entendimento de Kleiman e Silva (2008), as diversas profissões requerem *eventos de letramento* diferentes dos indivíduos que as exercem. É importante considerar, de acordo com as autoras, que um emprego envolve *práticas* diversificadas *de letramento* no local de trabalho, traduzindo exigências demarcadas para o desenvolvimento de uma determinada função. As considerações das estudiosas podem ser visibilizadas na fala do marido de Ivone no excerto a seguir.

(127) *Hoje leio muito e-mail e respondo também. As notas fiscais a gente precisa lê o tempo todo, tanto de mercadoria adquirida quanto de entrega. Preciso sabê muito sobre como funciona o sistema de transporte, pois recebo os dados de todas as cargas dos caminhão e carreta e preciso organizá os frete. Ainda tenho muito pra aprendê, mas reconheço que a leitura mudou muito com o trabalho.* (Marido de Ivone, entrevista realizada em 10 de junho de 2011)

A seguir, imagens de materiais escritos do trabalho que são lidos em casa.



Figuras 38 e 39
Orçamentos e prestações de conta da família de Ivone.
Fonte: geração de dados do autor

O mercado de trabalho também contribuiu para o aprimoramento da participação de Gilmar em outros *eventos de leitura*. Ele conta que, na maioria dos lugares onde trabalhou, já se via envolvido com atividades relacionadas à leitura, principalmente após seu ingresso na área de Ciências Contábeis. O uso do computador passou a requerer de Gilmar o domínio de muitas ferramentas essenciais para o cumprimento das tarefas relacionadas à sua área de atuação. (128) *Hoje a leitura já é muito voltada pro meu serviço. Eu tenho que lê os e-mails, respondê, tenho que entrá no site, pesquisá. A gente tem um informativo das situações econômicas, todas as leis que mudam, tem recibo, balancete* (Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011).

Artefatos escritos do trabalho de Gilmar.



Figura 40
Livros utilizados por Gilmar no trabalho.
Fonte: geração de dados do autor

A inserção das pessoas em *eventos de leitura* cada vez mais heterogêneos nos diferentes domínios sociais deixa transparecer o quão significativa é a influência que a cultura escrita exerce sobre a configuração dos *eventos de leitura*. Em se tratando do local de trabalho, diferentes ocupações parecem requerer atividades muito específicas, o que reverbera num envolvimento bastante diferente de cada uma das famílias com os *eventos de leitura* dessa esfera social. No caso de João, podemos perceber a construção de hábitos de leitura a partir da esfera do trabalho que se mostram singulares em sua vida, não convergindo com experiências cultivadas em outros espaços. Ivonete, Orli e Irene declaram que não há necessidade de *eventos de leitura* do seu trabalho acontecerem em casa, possivelmente em razão de conviverem em suas profissões mais efetivamente com os letramentos vernaculares (HAMILTON, 2000a). Em contrapartida, a escrita promove mudanças nas interações de Gilmar e da família de Ivone no local de trabalho, possibilitando que novos usos da leitura e da escrita se consolidem novas *práticas de leitura*.

7.2.8 *Eventos de leitura* da escola que acontecem em casa: as tarefas, os recados e afins.

A instituição escolar é o lugar em muitas realidades onde o acesso plural e diversificado a *eventos de letramento* acontece, sendo comum muitos entornos familiares atribuírem essa responsabilidade somente à escola (SOARES, 2003), devido ao afastamento entre os usos da leitura que lá se materializam e os *eventos de leitura* que têm lugar no seu dia a dia.

Na época em que os filhos de Valdemar e Osvaldina estavam na escola, a responsabilidade de ajudar as crianças nas tarefas escolares ficava por conta de Ivone e Ivonete a pedido da mãe, como já discutimos por meio de elementos da historicidade familiar no capítulo anterior. A escrita foi conhecida pelas crianças no contexto escolar, não sendo experienciada em outros artefatos e espaços, dadas as condições socioeconômicas limitadas em que vivia a família e dado o baixo grafocentrismo que caracterizava o local onde moravam. A indisponibilidade do *capital cultural* (BORDIEU; PASSERON, 1970) *escolarizado* inviabilizou, posteriormente, que os filhos do casal adquirissem o hábito de auxiliar os seus próprios filhos nas leituras da escola.

João e a esposa atribuem à escola o fato de o filho gostar de ler. Eles dizem que após o primeiro ano, não conseguiam mais ajudá-lo nos deveres que trazia para casa, pelo nível de profundidade que as lições normalmente apresentavam. A exposição do filho a *eventos de leitura* vivenciados junto dos professores, de outros familiares e amigos, o fizeram se apropriar de outras disposições que não àquelas adquiridas junto dos pais, ampliando seu pertencimento a outros *mundos de letramento*, tal qual discutido por Barton (1994) em que diferentes modalidades de uso da escrita e da leitura e diferentes representações acerca do ato de ler passam a ser cultivadas (LAHIRE, 2008 [1995]). Diz o filho de João:

(129) *A escola e os professores me ajudaram a ter interesse pela literatura. A gente lia muitos trechos de livros e exercícios, e acabou me despertando curiosidade. Li todos os livros do “Harry Potter”, mas aí não foi por influência da escola, e sim dos meus amigos, que gostam muito. Eles leram, falaram que era legal, e eu fui lê também. Primeiro vi um filme e me interessei muito por conhecer os livros, porque são mais completos e também porque meus amigos me disseram que eu iria entender mais a história* (Filho de João, entrevista realizada em 23 de maio de 2011)

Irene revela a mesma dificuldade quando olha o caderno de atividades de seu filho de seis anos. Ela e o marido consideram as tarefas difíceis pelo fato de o menino ainda não saber ler. A filha mais velha apresenta um bom rendimento na escola e dificilmente pedia ajuda aos pais em casa quando da escolarização inicial. Compreendemos que o *capital axiológico* em relação à leitura alimentado pelo casal diante da trajetória escolar da filha contribuiu para que seu [da filha] interesse se intensificasse no decorrer dos anos, fazendo com que ela dialogasse sobre suas preferências de leitura com outros professores e familiares em busca da socialização da

qual trata Lahire (2008 [1995]), indisponível até então na convivência com os pais. No momento a filha de Irene está lendo um livro de literatura infanto-juvenil a pedido da professora, o qual foi emprestado pela biblioteca da escola. Também encontrei em seu quarto outros pequenos livros de literatura e dicionários de língua portuguesa e língua estrangeira, bastante requeridos na vida escolar da garota. Seguem imagens de materiais escritos relacionados a eventos de leitura escolares.



Figura 41

Dicionários e materiais escolares da filha de Irene.



Figura 42

Livro lido pela filha de Irene.

Fonte: geração de dados do autor

Atentamos mais uma vez para ressalvas de Heath (2001 [1982]) a respeito da importância das interações entre adultos e crianças nos entornos familiares para aprendizagem da leitura. Entendemos que as dificuldades apresentadas pelo filho de Irene podem estar relacionadas ao contato regular com as letras somente na escola. Heath (2001 [1982]) chama a atenção em seu estudo para a participação da criança em *eventos de letramento* com escritos comuns do seu cotidiano, aproximando-a do sentido das palavras e de sua função antes da forma. A autora adverte que o *modelo de letramento* sustentado por muitas escolas pode não dar conta da diversidade de formas culturais existentes no dia a dia das pessoas, justamente por não haver, em muitos contextos, um olhar sensível dessas instituições para as experiências que as crianças trazem de sua vida diária.

- (130) *A Gabriela eu quase não acompanho na escola, porque ela não me pede ajuda em nada. Ela não tem dificuldade. Quando era pequena a gente até ajudava. Mas hoje ela sabe mais do que a gente. Eu acompanho mais o pequeno. Daqui a pouco já não vou acompanhá mais porque ele vai sabê mais que eu. A professora manda deveres pra procurá nos livro e eu ajudo ele. E eu tenho que procurá, porque ele não sabe lê. Ele não sabe as letra, não junta nada, porque ele entrô esse ano. Se pedi pra ele escrevê o nome ele não escreve, ele só copia.* (Irene, entrevista realizada em 10 de julho de 2011)

Para Orli é bastante complicado auxiliar o filho numa tarefa escolar. A esposa procura acompanhar a rotina do garoto quanto às obrigações escolares nos momentos em que está em casa, no entanto o *capital cultural escolarizado* adquirido pela esposa de Orli acaba não sendo socializado de fato por restrições de tempo na convivência interpessoal (LAHIRE, 2008 [1995]), reverberando sobre a relação do garoto com a leitura de um modo não condizente com o que a mãe esperava. Ao que parece, a leitura ainda se configura para ele como uma atividade ligada à prova – tal qual mencionado em excertos que seguem –, possivelmente em razão de essa prática ainda estar muito enraizada na cultura escolar e na própria concepção dos pais, como podemos perceber nos excertos que seguem:

(131) *Quando ele trazia uma conta pra gente ajudá, eu não sabia como fazê. Na minha época era totalmente diferente. Até as própria leitura, tudo diferente. Eu tento dizê pra lê, estudá, pra não ir mal na prova. As professora cobram bastante e eu já disse pra ele ouvi o que elas falam. A gente cobra bastante em casa isso. (Orli, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)*

(132) *Eu sempre incentivei bastante. Ele chegava em casa com as atividades de aula e a gente fazia junto quando eu chegava da loja. No que ele errava, a gente corrigia. Era muito bom que ele continuasse, mas aí desistiu. Em casa ele tinha um caderno de rascunho para escrever, mas a escola ajudô muito mais nisso. Eu acabava tendo pouco tempo por causa do trabalho. Lá, as professoras cobram a leitura daquele livrinho, o que significô pra ele e cobram na prova. É bom porque daí ele tem que lê. (Esposa de Orli, entrevista realizada em 07 de julho de 2011)*

(133) *Tem até livro que eu gosto de lê. A história tem que me chamá atenção. Teve um dia que eu fiquei lendo um livro pra escola sobre uma menina que se meteu na sexualidade. Ela teve um filho e o pai dela expulsô ela de casa. Me chocô. Fiquei horas lendo e consegui tirá nota boa na prova. (Filho de Orli, entrevista realizada em 07 de julho de 2011)*

O filho de Orli declara somente ir à biblioteca da escola para pegar livros no caso de a professora pedir para alguma avaliação. Dentre os materiais escritos relacionados a eventos de leitura escolar que acontecem em casa havia somente livros didáticos em seu quarto, como a próxima imagem demonstra.



Figura 43
Livros escolares do filho de Orli.
Fonte: geração de dados do autor

Quanto ao acompanhamento de Ivone e Ivonete nas atividades escolares dos filhos foi recorrente nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Ivone conta que ajudava os filhos nas atividades de recorte e colagem no início do processo de escolarização, uma prática que ela vivenciava muito na época em que ia à escola. Quando as atividades estavam relacionadas à matemática, os filhos eram auxiliados pelo pai, principalmente após o terceiro ano. O filho mais velho e o caçula cultivaram o hábito de fazer grupos de estudo em casa para realização de trabalhos e revisão dos conteúdos da escola. Ivone diz que a regularidade desse *evento* contribuiu muito para que os filhos obtivessem bons rendimentos nas disciplinas e se envolvessem a cada dia mais com a leitura.

Já para Ivonete, o desinteresse dos filhos pela escola se intensificou depois do sexto ano do ensino fundamental, época em que ela e o marido não acompanhavam mais os garotos na realização de exercícios e leituras solicitadas pelos professores. Assim como Ivone, ela relembra se envolver mais nas atividades lúdicas encaminhadas pela escola, requerendo geralmente a localização de letras e palavras em suportes como a revista e o jornal para um trabalho de colagem. Compreendemos que a identificação de Ivone e Ivonete com as tarefas de leitura escolares realizadas pelos filhos em casa acontecia mais regularmente no caso de haver compartilhamento identitário com os *eventos de leitura* protagonizados por elas nessa esfera, tendendo a um maior afastamento quando os *eventos de leitura* convergiam com os *letramentos dominantes* (HAMILTON, 2000b).

Barton (1994) entende o letramento como algo que se materializa nos diferentes acontecimentos da vida cotidiana dos quais participam as pessoas, não estando filiado apenas a esferas como a escola ou o local de trabalho. Inclusive, o autor destaca que muitas práticas que a criança em idade escolar constrói em seu meio cultural nem sempre sustentam os novos *eventos de letramento* cuja participação lhe é requerida na

escola. Há em muitas famílias, por exemplo, o hábito da troca de bilhetes entre seus membros, a escrita de diários pessoais, a leitura do jornal antes do café da manhã, a leitura de correspondências durante o dia, e todas essas atividades podem compor *eventos de letramento* bastante singulares, dependendo dos valores e das ações construídas pelas pessoas nessas diferentes interações. A esse respeito, evocamos considerações daquele estudioso.

These views of what literacy is are often at odds with what people experience in their everyday lives. Everyday literacy gives a richer view of literacy which demands a new definition of literacy, a new way of thinking about what is involved in reading and writing. [...] Using an everyday event as a starting point provides a distinct view literacy¹¹⁵. (BARTON, 1994, p. 4)

Na casa de Gilmar, a interação do filho com materiais escritos foi sempre muito recorrente, do mesmo modo como as socializações de leituras entre os membros da família. A esposa de Gilmar fala sobre a disposição do filho em querer partilhar com ela os textos que lê na escola. Vale ressaltar, que a criança sempre conviveu em casa com *eventos de letramento* diversificados; escrevia textos em cadernos de rascunho para leitura dos pais, ouvia histórias contadas pelo casal antes de dormir e dialogava com eles, associava os objetos do quarto com as nominalizações expostas no ambiente pela mãe, interiorizando desde muito cedo uma afetividade com a leitura que crescia na convivência diária com os pais, o que trouxe contribuições substantivas para que os *eventos de leitura* escolares também se consolidassem de modo natural em sua rotina.

Gilmar revela que aprendeu muito com a esposa ao adquirir o hábito de participar das leituras e da vida escolar do filho. Nesse contexto, a família exerce o papel da principal *agência de letramento* (KLEIMAN, 1995), tendo a escola o papel de ampliar a participação efetiva do filho de Gilmar em outros *eventos de leitura*, mas não de apresentar a ele tais usos, como observamos mais fortemente nas famílias de João e Irene. Os excertos que seguem ilustram a sociabilidade presente na família de Gilmar quanto aos *eventos de leitura* escolares.

¹¹⁵ Essas visões do que é letramento são frequentemente contrárias às experiências das pessoas em suas vidas diárias. O letramento diário propicia uma visão mais rica de letramento, que requer uma nova definição de letramento, uma nova forma de pensar sobre o que está envolvido na leitura e na escrita. [...] Usar um evento diário como ponto de partida fornece uma visão distinta do letramento.

- (134) *Eu sempre digo pra ele que ele se expressa muito bem, que ele tem uma bagagem muito grande de palavras na cabeça por lê bastante. Tem muito vocabulário. Eu acompanho sempre ele nas atividades da escola e na leitura, ensinei a usá o dicionário, o que ajudô muito, porque ele começô a lê coisas além da faixa etária dele. Ele já pegô o hábito de olhá. Teve um dia na escola que a professora pediu pra ele escrevê uma palavra no quadro; quando ele sentô, ela disse que a palavra estava escrita errada. Ela escreveu da maneira que pensava está certa. Ela viu que ele não se conformô, abriu a mochila, pegô o dicionário, levantô a mão e disse pra professora que o jeito que ele tinha escrito tava certo. Daí ela me disse que foi lá na frente e disse pra sala que ela estava admitindo o erro, que o Lucas tinha razão.* (Esposa de Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)
- (135) *Faz um tempo, a professora pediu pra ele escrevê um texto sobre trabalho infantil. Quando eu li, achei que o texto dele ficô muito didático, ele tinha colocado muita data. Eu disse pra ele, tu não pode copiá, porque quando tu copia tu tá fazendo pirataria, tu vai pesquisa de novo pra aprendê outras coisas. Daí ele deu uma reformulada e ficô bom.* (Esposa de Gilmar, entrevista realizada em 21 de julho de 2011)

Imagens de artefatos escritos cultivados pelo filho de Gilmar:



Figuras 44 e 45
Gibis e livros infantis do filho de Gilmar.
Fonte: geração de dados do autor

Construímos no decorrer da vida, relações singulares com os *eventos de leitura* com os quais nos defrontamos e dos quais participamos. As famílias que participam deste estudo são parte de uma mesma genealogia familiar, mas pertencentes a *mundos de letramento* bastante heterogêneos, com disposições e comportamentos que só podem ser entendidos quando adentramos no universo particular da história de cada uma delas. A distância entre as vivências de leitura na escola dos filhos de Valdemar e Osvaldina e de seus próprios filhos acentuou a presença de um *capital axiológico* favorável à leitura quando não era possível a socialização do *capital cultural escolarizado*. Do mesmo modo, entendemos que cada membro das famílias está exposto a outros filtros relacionais desde o nascimento, tendo suas experiências modificadas em razão da sua própria existência, já que dificilmente sabemos determinar o que somos nesse jogo dinâmico entre o que já temos interiorizado e as novas situações que enfrentamos

cotidianamente. Segundo Lahire (2004), não somos detentores de verdades pessoais, apenas expomos pontos de vista, pensamentos e sentimentos derivados de nossas experiências socializadoras múltiplas, desbancando a ilusão de um “eu” unificado, homogêneo e não interpelado pelo mundo social.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se considero este homem como substância ou corpo, negligenciando o fato de que ele é animal, ou homem, ou gramático, minha inteligência não tem a ver com nenhuma outra propriedade que realmente lhe pertence, contentando-se com negligenciar algumas de suas qualidades. E quando digo que minha atenção enfoca somente esse ser porque ele possui tal qualidade, a restrição tem a ver com a minha atenção, não com a maneira de existir desse ser, sem o qual a minha inteligência seria oca (Abélard)

Quando escolhemos realizar esta pesquisa, optamos por estabelecer como critério de definição do objeto de estudo um recorte que nos desafiasse a ensaiar novas descobertas, transcendendo o *já-dito* e contribuindo para a construção de inteligibilidades no campo da *Linguística Aplicada*. Esta dissertação buscou particularizar o *letramento familiar*, um tema ainda muito carente de estudos em âmbito nacional quando falamos em *letramento*, do mesmo modo que nos colocou em contato com estudos que se aproximam da *etnografia*, arriscando uma convivência com o *outro* sob um olhar na perspectiva microssociológica (LAHIRE, 2008 [1995]), pautado no desbravamento do heterogêneo e do particular, que, no caso deste estudo, tem como enfoque *eventos e práticas de leitura* correntes na vida de um casal catarinense de analfabetos e nas famílias constituídas por seus seis filhos.

Estudar tais contextos familiares desse mesmo segmento genealógico nos possibilitou a compreensão de que as categorias macrossociológicas (BORDIEU; PASSERON, 1970) estão ainda muito distantes de reunir explicações detalhadas acerca da relação das pessoas com a leitura. Trata-se de uma abordagem que implica conviver com seres datados, com historicidade, com valorações específicas em torno do ato de ler, construídas ao longo de suas vivências, e passíveis de serem (re)conhecidas quando passamos a conviver com as pessoas, concebendo suas práticas a partir de situações reais de uso da escrita em suas vidas, fomentando o olhar sensível e situado sob o qual nossos interesses pelos seres humanos recrudescem na condição de linguistas aplicados.

No entendimento de Lahire (2004), a subjetividade humana vai se definindo e se (re)constituindo paulatinamente na medida em que as interações se tecem. Expostos a uma realidade familiar específica e a interações sociais cada vez mais amplas, vamos

percebendo que os gostos, as atitudes, os significados e, portanto, as disposições que estão em jogo nesse processo dinâmico, vão se mostrando cada vez mais distintas dependendo das especificidades que, no recorte deste estudo, os *eventos de leitura* possam vir a ter em situações diferentes.

O letramento é, em nossa compreensão, um processo em que se materializam os diferentes usos sociais da leitura e da escrita que os indivíduos fazem cotidianamente. Barton (1994) particulariza a natureza social que recobre o letramento, afirmando que a escrita está na vida das pessoas, visibilizando-se em situações concretas que envolvem finalidades distintas de uso em diferentes instituições, a exemplo do local de trabalho e da família. A base dessas considerações do estudioso subjaz a nosso objetivo de descrever vivências de leitura protagonizadas por cada uma das famílias, entendendo tais vivências a partir das condições de acessibilidade facultadas aos sujeitos em razão, dentre muitos outros fatores, da configuração de socialização do *capital cultural* (BORDIEU; PASSERON, 1970) familiar, processo em que elementos da historicidade de Valdemar e Osvaldina, o *casal de progenitores*, se mostraram relevantes.

De acordo com Barton, Hamilton e Ivanic (2000) a família tende a apresentar configurações de letramento bastante particulares, nem sempre convergentes com os papéis sociais que precisamos agenciar em outras esferas sociais. É interessante, nesse sentido, que conheçamos as regularidades do contexto que fazem alguns letramentos ganharem maior visibilidade, na condição de *letramentos dominantes* (HAMILTON, 2000b), vinculados a instituições de poder, enquanto outros, os quais essa mesma autora define como *letramentos vernaculares*, tendem a ser ocultados em virtude dos propósitos interacionais que fazem um determinado tipo de letramento e identidade social emergirem.

Conscientes da pluralidade inerente ao fenômeno do letramento, buscamos manter, em todo o processo de pesquisa, um olhar sensibilizado, que pudesse auscultar a relação singular que as famílias construíram diante da leitura, buscando encontrar os caminhos que nos levassem às respostas para as questões de pesquisa, dentre as quais, procuramos primeiramente observar: **Como se caracterizam *práticas e eventos de leitura* em seis famílias que compõem um segmento genealógico constituído de descendentes diretos de um casal catarinense de analfabetos? Há inter-relações depreensíveis entre a historicidade dos pais e as *práticas de leitura* prevaletentes em tais famílias?**

Na busca por responder a essa questão de pesquisa e a suas implicações, propusemos os subconceitos de *eventos de leitura* e *práticas de leitura*, como desdobramentos dos conceitos *eventos de letramento* e *práticas de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; STREET, 1988; BARTON, 1994) na busca por conferir maior visibilidade para as situações de *leitura* presentes na vida de cada família, e às significações construídas por elas para o *ato de ler* ao longo das relações intersubjetivas que vivenciam. Valdemar e Osvaldina não tiveram acesso à escola, e a escrita passou a integrar seu dia a dia por meio de *eventos de leitura* bem específicos muito depois do casamento. Os *eventos de leitura* vivenciados pelo casal mostraram-se convergentes com experiências distantes do convívio da escrita entendido como um processo naturalizado nas relações sociais que mantêm. Já o convívio atual de Valdemar com a escrita materializa-se, principalmente, por meio do auxílio de Ivonete na leitura de suas receitas médicas e bulas de remédio. Osvaldina, por sua vez, debruça-se mais comumente sobre revistas de crochê, utilizando os desenhos como referência e, desse modo, ressignificando a prática artesanal aprendida com a mãe.

João, Irene e Orli pouco conviveram com outras instituições e em outras esferas sociais que pudessem, em novas relações intersubjetivas, lhes facultar a ampliação de sua participação em *eventos de leitura* mais diversificados na família, como situações em que a leitura esteja direcionada ao lazer ou à obtenção de informações. As leituras mais frequentes em suas casas estão relacionadas, em grande medida, aos *letramentos vernaculares* (2000b), a exemplo de listas de compras, panfletos de lojas e receitas de bolos. Parece haver, nessas três famílias, a mesma não naturalidade de vivências com a escrita em *eventos de leitura*, a exemplo de ler livros, relatórios, manuais e outros artefatos com essa configuração. Embora a esposa de Orli conviva com *eventos de leitura* que envolvam outro papel social decorrente de sua profissão, não há em sua casa a dialogicidade necessária para ressignificação dos hábitos de leitura de Orli. As funções no lar parecem ser muito bem demarcadas, do mesmo modo que as leituras presentes na rotina do casal.

Lembremos que a leitura se apresentou a João, Irene e Orli como uma atividade relacionada exclusivamente à escolarização, o que explicaria o fato de haver em suas concepções sobre o tema, a supervalorização de um sujeito dotado de conhecimentos adquiridos pelo processo de instrução formal, em que a escola seria meio de atingir melhores condições de vida, ideia subjacente ao *mito do letramento*, e criticada por Graff (1994), e também subjacente a estudos de teóricos que defendem o *modelo*

autônomo de letramento, cuja essência é questionada por Street (1984). Já em se tratando de Ivone, Ivonete e Gilmar, os *eventos de leitura* parecem ter ganhado contornos de vivências mais efetivas com a escrita em outras ambientações, principalmente na esfera do trabalho, seja pela função que exercem ou, no caso específico de Gilmar, pelo convívio com outras pessoas nessa esfera, ou ainda pela vivência dos cônjuges nesse domínio de atividades.

Em nossa compreensão, o fato de o contato inicial dos filhos de Valdemar e Osvaldina ter nascido na/com a escola, recrudescer a concepção elitista e universalizante de leitura construída por eles e compartilhadas durante as interlocuções conosco. A ausência da escrita no ambiente familiar dos pais parece ter contribuído para a efetivação dessa interiorização no modo como olham para a leitura, no entanto repercutiu sobre uma valorização positiva diante do ato de ler e das leituras que a sociedade contemporânea requer dos sujeitos, mesmo que não haja socialização desse *capital axiológico* com maior evidência nas famílias de João, Orli e Irene.

Entendemos que o comportamento familiar diante da leitura é ressignificado quando há, no bojo dos diferentes relacionamentos sociais que a família e os indivíduos que nela se encontram entabulam, a ocorrência de novas disposições e espaços de socialização de leituras, uma vez que, fora dessas condições, parece não haver novas apropriações (LAHIRE, 2008 [1995]. Assim compreendendo, passamos a nos ocupar com os desdobramentos das duas questões de pesquisa já elencadas, buscando encontrar repostas para os seguintes questionamentos: **Em que medida, na constituição e nas vivências dessas seis famílias, houve ressignificação das práticas de leitura que caracterizavam a família de origem? Quais os fatores indicativos de tais ressignificações e a que elas podem ser atribuídas?**

No que respeita aos *eventos de leitura* vivenciados e as *práticas de leitura* construídas pelos filhos, notamos que a rarefação da escrita que caracteriza a historicidade do *casal de progenitores* também tem lugar nos ambientes familiares dos filhos em que não houve a oportunidade de ressignificação de ações e valores em *eventos* diversificados em outros *mundos de letramento* (HAMILTON, BARTON, IVANIC, 1993) ligados a outras instituições que não a família. O contato de João, por exemplo, com demandas diversificadas de escrita mostra-se ainda bastante limitado. Embora na profissão de motorista ele passe a manusear outros artefatos escritos como notas fiscais, não há recorrência e sistematicidade suficientes nas relações que mantém com a leitura na esfera do trabalho para que sua relação pouco habitual com o mundo das

letras e com o ato de ler para distintas finalidades (GERALDI, 1997 [1991]) seja de fato ressignificada. Irene, muito proximamente ao comportamento de João, passou a conhecer a escrita numa maior amplitude a partir das receitas culinárias em seu trabalho. O contato dela com outras informações parece estar bastante relacionado às interações frequentes que mantém com a patroa e com o interesse adquirido a partir das leituras que a chefe faz no computador. Embora essas novas experiências não tenham incidido diretamente sobre suas *práticas de leitura*, fazem com que ela reconheça, hoje, a relevância da leitura para trânsito naturalístico em outras esferas da atividade humana diferentes daquelas que já lhe são familiares.

Para Orli, a leitura é muito pouco frequente quando não relacionada a atividades comuns do cotidiano, a exemplo de uso recorrente de documentos, placas de trânsito e leitura de informações no jornal sobre esporte e previsão do tempo, estando seu acesso a essas últimas informações mais vinculados ao hábito de assistir à televisão do que propriamente ao manuseio de materiais escritos, processo para o qual as vivências de Valdemar, João e Irene também apontam. Mesmo que outros *eventos de leitura* aconteçam em sua casa pela participação da esposa, não há engajamento de Orli em tais atividades, possivelmente pela ausência de compartilhamento identitário entre as *práticas de leitura* construídas ao longo da história de vida do casal em suas famílias e fora delas.

Já Ivone, Ivonete e Gilmar puderam vivenciar usos da leitura muito diferenciados, decorrentes, sobretudo, das relações que passaram a protagonizar junto dos cônjuges e de influências muito fortes de pessoas da esfera do trabalho, em se tratando especificamente de Ivonete e Gilmar. Ivone e Ivonete, vale ressaltar, passaram a conviver com outros artefatos de leitura a partir dos *eventos* vivenciados pelos maridos no trabalho, evidenciando que a configuração de novas demandas de leitura na profissão podem incidir substantivamente sobre *práticas de leitura* já consolidadas na vida familiar.

Salientamos que a diversidade de artefatos escritos nos entornos familiares parece está relacionada mais fortemente às práticas em outros espaços microculturais pelos quais transitam, uma vez que a leitura não se constituiu na origem dessas famílias, com exceção da família de Gilmar, como um processo cultural (GEE, 2004). As dificuldades socioeconômicas na formação desse segmento familiar parecem justificar, sob vários aspectos, o contato dos filhos de Valdemar e Osvaldina com a leitura somente a partir do ingresso na escola. Esse quadro social, característico em muitas

realidades familiares brasileiras, principalmente naquelas menos privilegiadas sob o ponto de vista econômico, dá margem para as fortes divergências entre as *práticas de leitura* que podem se constituir nas realidades em que os livros, os jornais, os relatórios, os gibis, os projetos, a bíblia, dentre tantos outros artefatos possíveis, estão à disposição de seus usuários pelas condições favoráveis de poder que os grupos hegemônicos detêm, o que entendemos comprometer o acesso daqueles que não detêm o poder econômico nessa mesma proporção.

É importante ressaltar, no entanto, tal qual Lahire (2008 [1995]) o faz, que o fato de a escrita estar presente de modo recorrente em determinados contextos familiares que gozam dessas condições de poder não garante por si só a formação de leitores de artefatos diversos para diferentes finalidades. O mesmo vale para espaços em que tais condições de poder não se instituem: não basta oferecer livros, revistas e afins para *redimir* os não leitores de artefatos dominantes, nos estratos economicamente fragilizados; para que as *práticas de leitura* sejam ressignificadas nesses espaços, fazem-se necessárias condições mais democráticas de acesso a livros e outros materiais escritos (BRITTO, 2003), fortalecimento de disposições para a sociabilidade da leitura na família e não só no ambiente escolar, convivência regular com outros *agentes/agências de letramento* (2006) externos que promovam a ampliação desse diálogo entre os indivíduos e os artefatos escritos.

Trata-se de um movimento que quando nasce sob tais condições e na forma de um processo cultural na família, (GEE, 2004), tende a apresentar traços naturalísticos bem marcados de uma maior intimidade com a leitura em diferentes contextos, transcendendo qualquer explicação determinista de base macrossociológica que preveja relações apriorísticas de natureza causal/consecutiva entre posição socioeconômica e perfil do leitor, ainda que evidentemente, haja tendências fortemente marcadas nesse sentido, o que, no entanto, ganha contornos insuspeitados em um olhar microssociológico que coloca em xeque esse apriorismo e, tal qual menciona Lahire (2008 [1995]), muitas vezes revela situações improváveis à luz dessa mesma macrossociologia. Como mostra esse autor, a questão é bastante complexa e está culturalmente enraizada nas relações sociais em que as ações e os comportamentos podem encontrar ou não espaços para uma atualização e mobilização mais amplas; eis, mais uma vez, Vigotski (2000, 1978) e suas considerações teóricas sobre as implicações entre as relações interpsicológicas e as apropriações intrapsicológicas.

O estudo que empreendemos aqui, em nossa compreensão, trouxe elementos para referendar como o tratamento de um tema, a exemplo da leitura, ganha contornos singulares quando adentramos no universo particular das pessoas para estudar e compreender os modos pelos quais elas se valem das *práticas de letramento* de que se apropriaram nas relações intersubjetivas para lidar com as inúmeras interações possíveis de se estabelecer numa/com uma família, e nas situações individuais em que o processo se reveste de muitas singularidades nem sempre experienciadas na esfera familiar, eis as inúmeras instituições e agentes que podem atuar na formação da subjetividade humana, contribuindo para construção da autonomia de homens e mulheres com identidades (in)coerentes, muitas vezes passíveis de interrogação, na compreensão de Lahire (2004), principalmente quando passamos a conhecer a natureza das disposições familiares sobre a leitura e a nos questionar sobre o que até então parecia óbvio.

Fica, ao final desta dissertação, o registro acerca da necessidade de outros estudos com enfoque no *letramento familiar*, a fim de que possamos reunir outras experiências de campo que tematizem a leitura e a heterogeneidade de *eventos* e *práticas* na família, tendendo assim, a ampliar o olhar crítico para o tema do *letramento*, e conseqüentemente, para as questões humanas que aí se fazem presentes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53]. p.262-269

BALTAR, Marcos Antonio Rocha. Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais. In: Silvana Serrani. (Org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010.

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

_____; HAMILTON, Mary. **Local literacies**. London/New York: Routledge, 1998.

_____; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

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

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.) Pierre Bordieu: Sociologia. São Paulo: Atica, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa, 1970.

BRITTO, Luiz Percival Leme. O leitor interditado. In: _____. **Contra o consenso**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003a.

_____. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003b. p. 47-63.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; EUZÉBIO, Michelle D.; GOULART, Anderson J. Psicolinguística aplicada: categorização dos usos da escrita, letramento e inserção social. **ReVEL**. v. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

CHADI, Mônica. **Redes sociales en el trabajo social**. Buenos Aires, 2000.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

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

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**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: PPGLG/UFSC, 2011.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth; GOULART, Anderson Jair; MENDES, Angelita Darela. Letramento: uma discussão sobre grafocentrismo e microcultura. **Revista Fórum Linguístico**. Florianópolis, v.6, n.2, 2009, p.39-53.

FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura**. SP: UNESP, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler – Em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1985].

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p.125-153

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

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

GERALDI, João Wanderley. **Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê**. [s.l.], [s.d.].

_____.(Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001 [1984].

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2010.

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

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 014, p. 108-130, mai/ago 2000.

HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz (Orgs.) **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

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

_____. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: KEYNES, Milton (Org.) **Working papers of the global colloquium on supporting lifelong learning** [on-line]. UK: Open University, 2000b. [<http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>].

HEATH, S. B. 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.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**, 2009, 2ª. ed. <http://www.prolivro.org.br> – acesso em 10/11/2011 às 13h30min.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-59

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.) **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p.173-204

_____. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 47-70.

_____. Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n.11, 2002, p.23-38.

_____. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 209-225

_____. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: _____.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.) **Letramento e formação de professores**. São Paulo: Mercado das Letras, 2005. p. 203-228.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREIA, Manuel Luiz Gonçalves; KOCH, Françoise (Orgs.) **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 08, 2007, p. 409-424.

KALMAN, Judith. **Saber lo que es la letra**: uma experiência de lectoescritura com mujeres de Mixquic. Die-Cinvestav. Premio Internacional a la Investigación sobre Cultura Escrita 2002. Instituto de Educación de la UNESCO. Hamburgo, Alemania. Biblioteca para la actualización del maestro, 2004.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. Oxford/New Yor: Oxford University Press, 1998.

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

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 87-120.

McLAREN, Peter Lawrence. Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Political of Literacy. **Havard Educational Review**, v.58, n.2, p. 213-234, 1988.

MORALES, Diana Carolina S. Redes sociales en el trabajo social. Resenha da obra de Monica Chadi. **Revista Trabajo Social** nº 2, 2009. p. 215-217.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bordieu e a Educação**/ Maria Alice Nogueira, Cláudio M. Nogueira. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLABUÉNAGA, José Ignacio Ruiz; IZPIZUA, Maria Antonia. **La decodification de la vida cotidiana**. Universidade de Deusto: Bilbao, 1989.

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

PITT, Kathy. Family Literacy: pedagogy for the future? In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

RENESTO, Ana Paula C. **Jovens leitores em meios populares**: paradoxais constituições leitoras. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2009.

REZENDE, Patrícia Cappuccio; A transmissão familiar da leitura e da escrita: um estudo de caso. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; REZENDE, Patrícia Cappuccio; MELO, Juliana Ferreira de; SOUZA, Maria José Francisco de (Orgs). **História da cultura escrita**: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.238-266.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

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

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p.65-85.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma lingüística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.169-189

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

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, dança, música, HIP-HOP. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; SITO, Luanda. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de. (Orgs.) **Letramentos**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010.

SITO, Luanda. **Ali tá a palavra deles**: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2010.

STREET, Brian; LEFSTEIN, Adam. **Literacy**: an advanced resource book. London/New York: Routledge, 2007.

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

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

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

STREET, Brian. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTINS-JONES, Marily; JONES, Kathryn. **Multilingual literacy**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2000. p. 17-30.

STREET, Brian. **Os novos estudos sobre o letramento**: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p.33-53.

TAVARES, Ana Cláudia R. **Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais das crianças na Comunidade do Coque**. Dissertação de mestrado. Recife, UFPE, 2008.

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

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 8.ed., 2006 [1995].

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1984].

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

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

Internet:

www.pisa.oecd.org – acesso em 10/11/2011 às 17h.

ANEXOS

ANEXO A – CARTA SOBRE A PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO



**CARTA DE ESCLARECIMENTO PARA FINS DE PESQUISA E TERMO
DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Senhor(a),

Eu, Anderson Jair Goulart, mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, matrícula 20100610-3, portador do CPF 061156339-82 e RG 3957632-9, realizarei pesquisa de campo referente à dissertação de mestrado intitulada: **Letramento familiar: práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos**. Para desenvolvimento do estudo, necessito resgatar elementos de sua historicidade e de seus familiares, buscando entender como a leitura passou a fazer parte do seu dia-a-dia, tanto quanto compreender os valores e os sentidos que atribuem a ela, com base nos elementos históricos e culturais que estão presentes nesse processo e a que eu gostaria de ter acesso, se você me conceder permissão. Para tanto, importa a você me facultar a convivência com sua família durante cerca de um semestre, de modo a permitir meu conhecimento sobre suas vivências de leitura nas diversas atividades de que participamos no dia-a-dia, incluindo a educação formal, o trabalho, o lazer, a religião e a nossa própria interação familiar.

Utilizarei, no processo de geração de dados, entrevistas, observação, gravações, fotografias, filmagens, análise de documentos e procedimentos afins, exclusivamente para finalidades de pesquisa, produção de artigos científicos com publicação em revistas especializadas, ou em congressos e encontros científicos. Asseguro-lhe que seu nome e de seus familiares jamais serão identificados e que as informações obtidas com esta pesquisa serão utilizadas de forma sigilosa e ética.

O(A) senhor(a) tem a liberdade de, a qualquer momento, exigir uma contrapartida dos resultados parciais ou finais da pesquisa, de modo a se sentir

seguro(a) e respeitado(a) em suas contribuições durante a realização do estudo e posteriormente a ele. Se houver, por ventura, qualquer dúvida sobre os princípios éticos sobre os quais se erige esta pesquisa, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o Curso de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48)3721.9581 – ramal 230, e contatar a Prof^a Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, orientadora desta pesquisa. Segue em anexo, o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que assine, caso concorde em participar da pesquisa, dadas todas as considerações anteriormente ressaltadas.

Atenciosamente,

Anderson Jair Goulart



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre os objetivos da pesquisa de mestrado **Letramento Familiar: práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos**, tanto quanto das garantias de confiabilidade acerca de minha identidade e dos dados gerados com a pesquisa da qual faço parte, tendo autonomia para requerer esclarecimentos acerca de qualquer etapa da pesquisa, tanto quanto ter acesso aos resultados do estudo a qualquer tempo.

Concordo, voluntariamente, em contribuir com este trabalho, tanto quanto autorizo meus filhos menores de idade, sob essas mesmas condições a participarem, podendo a qualquer momento, retirar meu consentimento, antes ou depois da realização da pesquisa, livre de qualquer prejuízo.

Assim, assino este documento – em meu nome e, quando da necessidade, assino em nome de meu(s) filho(s) ainda menor(es) de idade – redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo – na condição de participante do estudo – e a outra com o pesquisador.

_____ Data ____/____/____

Assinatura

Nome: _____

Endereço: _____

RG: _____

Fone: () _____

ANEXO B – DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS

Dissertação: Letramento familiar: práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos.**Práticas de leitura** (recurso de memória)

Diretrizes para saída a campo.

Período: a definir – Preferencialmente nas sextas e sábados.

Observação

Entrevistas

Pesquisa documental

1. Práticas de leitura vinculadas à historicidade familiar
 - a) Certidões
 - b) Álbuns de família
 - c) Documentos pessoais (CPF, RG, Carteira de vacinação...)
 - d) Cartas

2. Práticas de leitura do ambiente doméstico – fazeres da dona de casa
 - a) Receitas culinárias
 - b) Revistas de crochê e tricô (trabalhos manuais)
 - c) Manuais de eletrodomésticos

3. Práticas de leitura de gerenciamento/planejamento da casa
 - a) Contas de água, luz, telefone, impostos
 - b) Correspondências
 - c) Orçamento mensal
 - d) Listas de gastos mensais
 - e) Listas de compras
 - f) Escrituras
 - g) Contratos
 - h) Cheques
 - i) Recibos
 - j) Carnês
 - k) Volantes de loteria/jogos do bicho

4. Práticas de leituras de lazer
 - a) Gibis

- b) Revistas de entretenimento
 - c) Jornal
 - d) Obras literárias
 - e) Almanagues
5. Práticas de leitura de informação
- a) Jornais
 - b) Livros
 - c) Sites
 - d) Panfletos
 - e) Propagandas (panfletos, vitrines de lojas, outdoors...)
 - f) Bulas de remédio
 - g) Receitas médicas
 - h) Listas telefônicas
 - i) Placas de Trânsito
 - j) Rótulos de xampu/creme dental
 - k) Leituras dos prazos de validade dos produtos que compra
6. Práticas de leitura religiosas
- a) Livros de catequese
 - b) Bíblia
 - c) Folhetos de igreja (Liturgia, cantos de missa)
 - d) CD de música religiosa
7. Práticas de leitura influenciadas/derivadas de trabalho que acontecem em casa –
- a) Relatórios
 - b) Manuais diversos
 - c) Obras literárias
 - d) Projetos
 - e) Prestações de conta
8. Práticas de leitura influenciadas/derivadas da escolarização que acontecem em casa –

- a) Tarefas do livro/caderno
- b) Recados
- c) Obras literárias
- d) Jornais
- e) Sites da Internet

Itens de traçado do perfil das sete famílias

Ficha identitária

Membros:

Idade:

Sexo:

Profissão:

Nível de escolarização:

Tempo de casamento:

Filhos:

Idade:

Questões norteadoras das Entrevistas:

Um olhar para os eventos e práticas de leitura no cotidiano das famílias

a) Dimensão ontológica:

*O que é ler para você?

*Para você, o que significa ser leitor?

b) Dimensão axiológica: valoração dos diferentes tipos de leitura.

*Que leituras você acha mais importantes? Por quê? E que leituras você não acha importantes? Por quê?

*A importância que você tem dado às diferentes leituras tem mudado ao longo dos anos? Como? Em que?

* Que finalidades tem a leitura em sua vida?

*Que leituras que você acha que a sociedade valoriza hoje? Comente... Você concorda com essa valorização? Por quê?

c) Historicidade da formação como leitoras – infância, adolescência, idade adulta: intersubjetividade;

*Quando a leitura começou a aparecer na sua vida?

*Quais os ambientes em que o contato de dava?

*Que materiais eram presentes na sua relação com a leitura na infância? Você tinha livros em casa, ganhava de presente, ouvia histórias contatadas pelos pais, tios, avós ou amigos? Descreva.

*O que você lia na adolescência?

*Quais os objetivos que as leituras tinham para você nesse período?

*O olhar para a leitura hoje mudou? De que modo? Quais influências? (tecnologias, amigos, cônjuge, outros familiares)

*Você acompanha seu filho nas atividades de leitura? Quais? Em que momentos? Por quê?

* Você lê com os seus filhos? Para os seus filhos?

Você indica leituras para eles?

*Você acha que a importância que a leitura tinha em sua vida e a que você tenta transmitir para seus filhos mudou?

* Você acha que a escola estimula o gosto de seu filho pela leitura? Quais? Como?

d) Rotinas de leitura;

*Você lê jornais, revistas, ou livros com frequência?

*Em que locais costuma ler?

*Em sua casa, que materiais escritos são lidos com frequência?

*No seu trabalho, de que modo a leitura está presente? Que materiais escritos circulam no ambiente?

*As leituras religiosas estão presentes em sua vida? Como? O que você costuma ler a esse respeito?

*Quando você está com tempo livre e tem a oportunidade de folhear algum material escrito, o que você escolhe? Por quê?

*Seu filho gosta de ler?

*Pedem para que você conte histórias para ele(s) ou lhe deem livros de presente?