

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Carla Campana

Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? Uma investigação sobre a
constituição de sentidos da leitura e da escrita

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO – SP
2015

Carla Campana

Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e da escrita

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

SÃO PAULO – SP

2015

Banca Examinadora

Olho esse sistema, por fora
É meu velho conhecido, o funcionamento é que eu
Não via! Alguns poucos em cima
Outros muitos embaixo, e os de cima chamando
Os de baixo: venham para o alto, para que todos
Estejamos em cima, mas olhando melhor você vê
Algo de encoberto entre os de cima e os de baixo
Algo que parece uma pinguela mas não é
E agora você vê perfeitamente
Que a tábua é uma gangorra, esse sistema todo
É uma gangorra cujas extremidades
São relativas uma à outra, os de cima
Estão lá só porque e enquanto os demais estão embaixo
E já não estariam em cima se acaso os outros
Deixando seu lugar subissem, de sorte que
Necessariamente os de cima desejam que os de baixo
Não subam e fiquem embaixo para sempre.
É necessário também que os de baixo sejam em número
Maior que os de cima, para que estes não desçam.
Senão não seria uma gangorra.

Bertold Brecht

Dedico o presente trabalho aos de baixo.

AGRADECIMENTOS

Obter o título de mestre e iniciar minha carreira no meio acadêmico sempre foi, para mim, mais do que um objetivo ou um projeto, mas, antes, um sonho; tão presente quanto difícil de realizar. Finda esta etapa, cabe aqui tecer alguns agradecimentos a pessoas sem as quais a realização desse sonho não teria sido possível.

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais e avós por todo esforço empreendido em minha educação bem como o contínuo incentivo pela sua continuidade.

A meu marido, Daniel Sztanderski Curalov, por embarcar na aventura de casar-se com uma mestrandia, com todas as consequências advindas dessa decisão. Seu apoio incondicional foi fundamental nos momentos críticos de elaboração desta dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Wanda Maria Junqueira de Aguiar, minha orientadora, por seus ensinamentos, por sua paciência e, sobretudo, por fazer-se presente em todos os momentos nos quais sua experiência e seus conselhos foram necessários.

À Capes, pelo apoio financeiro sem o qual a realização do presente trabalho não seria possível.

A todos os professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, em especial aos que me proporcionaram grandes oportunidades de desenvolvimento durante minha permanência como mestrandia no referido programa, bem como aos que mais diretamente colaboraram com a execução da presente pesquisa. São eles Prof.^a Dr.^a Ana Mercês Bahia Bock, Prof.^a Dr.^a Claudia Leme Ferreira Davis, Prof.^a Dr.^a Heloísa Szymanski, Prof.^a Dr.^a Laurinda Ramalho de Almeida, Prof.^a Dr.^a Laurizate Ferragut Passos, Prof.^a Dr.^a Mitsuko Aparecida Makino Antunes e Prof. Dr. Sérgio Vasconcelos de Luna.

Ao Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite pela consideração e contribuições prestadas à pesquisa, à Prof.^a Dr.^a Sílvia M. Gasparian Colello e ao Prof. Dr. Odair Furtado por, gentilmente, terem me proporcionado a oportunidade de participar de suas disciplinas, bem como pelas contribuições prestadas à pesquisa.

À prof.^a Dr.^a Mary Neide Damico Figueiró pelo incentivo, amizade e carinho que trago comigo desde a graduação.

A todos os colegas de classe, de linha de pesquisa e *de puc*, pelos momentos partilhados, em especial a Adriane Fin, Ana Lúcia Freire Tanaka, Raizel Retchman, Karin Gerlach Dietz, Wanessa Lopes de Melo e Raquel Cassoli.

À amiga Vivyanne Sztanderski Curalov pelas longas conversas sobre a língua escrita que motivaram a escolha do meu tema de pesquisa e pelo apoio e amizade constantes.

A todo corpo de funcionários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em especial ao secretário do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Edson Aguiar de Melo, pela presteza e gentileza no atendimento aos alunos.

Aos sujeitos de pesquisa que, corajosamente e despretensiosamente, aceitaram o convite de co-construir esta pesquisa.

RESUMO

CAMPANA, Carla. *Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e da escrita*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

A partir da categoria sentido, definida por Vigotski, a presente pesquisa buscou apreender os sentidos constituídos sobre a língua escrita para os sujeitos participantes e analisá-los ultrapassando a zona do funcional e da imediatez, caminhando assim, para zonas de sentido. Cientes de que só se apreende os sentidos situando-os em seu processo constitutivo, buscou-se uma forma de análise que articulou o particular ao todo, as significações às dimensões política e social da realidade material e ao conhecimento produzido na área, para alcançarmos os sentidos. Nesse processo, avaliou-se se os mesmos estão atuando em favor da manutenção da concepção dominante de letramento ou se são agentes de transformação social. O método utilizado foi o Materialismo Histórico Dialético e as informações foram produzidas por meio da dinâmica conversacional de González Rey. Os instrumentos utilizados foram um *checklist* com o objetivo de caracterizar as atividades de leitura e escrita realizadas pelo sujeito e um roteiro semiestruturado contendo questões abertas divididas em dois grandes temas: experiências vividas envolvendo a língua escrita e opiniões do sujeito a respeito da mesma. Participaram da pesquisa três sujeitos sendo: um sujeito adulto, alfabetizado que utiliza a língua escrita como suporte pessoal e profissional; uma sujeita adulta alfabetizada que não utiliza a língua escrita como suporte pessoal e profissional de maneira predominante e, por fim, uma sujeita não alfabetizada. As informações foram analisadas via núcleos de significação, conforme proposta de Aguiar e Ozella. A análise revelou que os sentidos atribuídos à língua escrita contêm elementos naturalizados como a percepção de que a língua escrita tem qualidades superiores à língua oral, a valorização do letramento escolar e a ideia de que o bom domínio da língua escrita promove ascensão e distingue as pessoas socialmente. Elementos como o modo de se ensinar a língua na escola, o afeto como mediador da relação sujeito - objeto, a presença de elementos culturais no entorno, as desigualdades sociais e as características do modo de produção capitalista foram discutidos como determinantes na apropriação da língua escrita pelos sujeitos.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; língua escrita; sentidos.

ABSTRACT

As from the category of sense, as defined by Vigotski, the present research has sought to capture senses that have been constituted to the participant subject on top of written language beyond analyzing them by overcoming both the functional and the immediateness zones and therefore strolling towards zones of senses. Being aware that one may only capture senses by placing them within their own constitutional process, this work has endeavored an analysis format that articulates the particular to the whole, meanings to the social and political dimensions of our material reality and to the knowledge that is produced in the area so that we may act upon senses. It has been pursued in this process to assess whether these senses are operating to support the dominant conception of literacy or whether they have been assuming a role of social transformation agents. The chosen method was the Dialectical Historical Materialism and the information herein has been produced by the means of a conversational dynamic as proposed by González Rey. The applied tools were a checklist with the objective of characterizing reading and writing activities that had been carried out by the subject as well as a semi-structured script comprised of open questions that have been divided into two large themes: experiential reading activities involving written language and the subject's opinion regarding such given experiences. Three types of subjects have participated in the present research: an adult literate subject who uses written language as his/her personal and professional supporting tool; a literate subject who does not predominantly lean on written language for his/her personal nor professional support and, at last, an illiterate subject. The present information has been analyzed through nuclei of meaning, according to the proposal of Aguiar and Ozella. The analysis has revealed that senses attributed to written language contain naturalized elements such as the perception that written language has got superior qualities to oral language, the valuing of schooling literacy and the idea that a proper dominium of written language promotes ascendancy, socially distinguishing people from one another. Elements such as teaching manners to present language at school, affection as a mediator of the relationship subject-object, presence of surrounding cultural elements, social inequalities and the characteristics of the capitalist mode of production have been discussed as determinants in the appropriation of written language by all subjects.

Key words: alphabetizing; literacy; written language; senses.

LISTA DE SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística.
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
Inaf	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
PUC	Pontifícia Universidade Católica.
PNE	Plano Nacional de Educação.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – O significado do termo <i>perejivanie</i> na obra de Vigotski segundo diversos estudiosos	61
Tabela 2 – Indicadores, pré-indicadores e núcleos de significação do sujeito A	168
Tabela 3 – Indicadores, pré-indicadores e núcleos de significação da sujeita B	179
Tabela 4 – Indicadores, pré-indicadores e núcleos de significação da sujeita C	188

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1: Revisão de literatura	21
1.1 A língua escrita para Vigotski.....	21
1.2 O estudo pioneiro de Luria.....	23
1.3 Scribner e Cole pesquisam a escrita do povo <i>Vai</i> na Libéria.....	25
1.4 Heath e o letramento em famílias com perfis diferentes	26
1.5 Paulo Freire e a educação libertadora	27
Capítulo 2: Língua escrita, alfabetização e letramento no Brasil	29
2.1 A língua escrita e a alfabetização no Brasil	29
2.2 A emergência do conceito de letramento	32
2.3 Letramento autônomo e letramento ideológico	36
2.4 Sociedade letrada, cultura dominante e os mitos do letramento	38
Capítulo 3: Referencial teórico.....	45
3.1 A Psicologia Sócio-Histórica e o Materialismo Histórico Dialético	45
3.2 Visão de homem.....	47
3.3 Planos genéticos do desenvolvimento	50
3.4 A noção de desenvolvimento e sua relação com a aprendizagem	52
3.5 Categorias teóricas de análise	55
3.5.1 Pensamento e palavra: a linguagem como instrumento psicológico ..	56
3.5.2 Sentidos e significados.....	58
3.5.3 <i>Perejivanie</i>	60
Capítulo 4: Método	64
4.1 Pressupostos metodológicos.....	64
4.1.1 Historicidade.....	66
4.1.2 Mediação	68
4.1.3 Unidade de análise.....	70
4.2 Procedimentos de pesquisa.....	71
4.2.1 Sujeitos	75
4.2.2 Local	76

4.2.3 Instrumentos.....	76
4.2.4 Procedimento de análise de informações	77
Capítulo 5: Análise das informações construídas	80
5.1 Sujeito A.....	80
5.1.1 Caracterização.....	80
5.1.2 Núcleos de significação	81
5.2 Sujeita B.....	91
5.2.1 Caracterização.....	91
5.2.2 Núcleos de significação	91
5.3 Sujeita C.....	104
5.3.1 Caracterização.....	104
5.3.2 Núcleos de significação	104
Capítulo 6: Considerações Finais.....	120
Referências	132
APÊNDICES	143
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	143
APÊNDICE B – <i>Checklist</i>	151
APÊNDICE C – Roteiro semiestruturado	167
APÊNDICE D – Tabelas dos núcleos de significação	168
APÊNDICE E – Transcrições das dinâmicas conversacionais	198
ANEXOS.....	243
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	243

Introdução

A pesquisa que aqui se apresenta traz, já em seu título, a principal questão que motivou a sua condução: *para que serve ler e escrever?* Antes mesmo que ela se apresentasse em forma de pergunta, uma indagação clara buscando respostas, já estava latente, subjazendo minhas práticas como psicóloga organizacional que atuava com treinamento e desenvolvimento de pessoas dentro de organizações.

Ainda que inserido em uma área da Educação que pressupõe atuação prática – a alfabetização – este trabalho não foi desenvolvido por uma pedagoga ou professora alfabetizadora, mas por uma psicóloga. Mesmo sendo uma psicóloga que vive sua profissão na área da educação, cabe aqui justificar minha escolha, mostrando o caminho que trilhei até chegar ao problema de pesquisa.

A Psicologia oferece diversas possibilidades de atuação profissional que vão além do tradicional atendimento clínico, uma delas é a área de Recursos Humanos dentro de organizações. Nessa função, o psicólogo coloca-se a serviço da empresa e do trabalhador, atuando como um agente mediador entre os interesses de ambos. Assim, ele pode ser responsável por recrutamento, seleção, treinamento e desenvolvimento da carreira profissional do colaborador, entre outras funções que podem ter uma ampla variação de empresa para empresa. A variação nas atividades do psicólogo pode estar, em grande parte, relacionada à pressão organizacional por resultados, às relações de hierarquia e de poder presentes nas empresas e à pouca importância dada ao caráter humano do trabalhador dentro do contexto organizacional. Este cenário pode favorecer uma atuação que tende aos interesses organizacionais em detrimento dos interesses do trabalhador.

Foi atuando como psicóloga organizacional, especificamente na subárea de treinamento e desenvolvimento, que sempre refleti sobre o clássico texto de Wanderley Codo (1984¹): *O papel do psicólogo na organização industrial (notas sobre o “lobo mau” em psicologia)* e me perguntava, frequentemente, se não estaria, eu mesma, sendo o lobo mau para aqueles que se apresentavam aos programas de formação organizacional. Tal preocupação me levou a uma prática autocrítica e reflexiva, o que me fazia observar o comportamento, o desempenho e a reação daqueles que comigo estavam em sala de aula, mesmo no reduzido tempo que nos era concedido.

¹ Aqui referenciado pela 13ª edição de 2004.

Em seis anos de experiência, pude ter contato com uma grande quantidade de trabalhadores, em sua maioria com Ensino Médio completo, das áreas de vendas, atendimento ao público, telemarketing, recepção e escritório. Jovens recém-inseridos no mercado de trabalho, pessoas com mais de 40 anos que estavam voltando ao emprego formal e até gerentes e supervisores; a maior parte com renda entre um e três salários mínimos, o que corresponde, aproximadamente, a 35% da população brasileira com mais de 15 anos, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010.

Em meu esforço de observação não sistematizada e também nas avaliações formais a que os participantes dos programas de treinamento eram submetidos, pude constatar dificuldades na expressão escrita, na interpretação de textos, na localização de informações (muitas vezes explícitas no texto) e a leitura como uma contenda a ser enfrentada pelos trabalhadores.

Era grande o desafio de ensiná-los, por exemplo, a vender a assinatura de uma revista que muitos não conseguiam – ou não tinham interesse em – compreender o conteúdo. Mesmo sendo egressos da educação formal, os jovens enfrentavam enormes dificuldades em realizar tarefas relativamente simples de leitura e escrita. Como explicar tal fenômeno? Má qualidade na Educação? Falta de interesse? As dúvidas começavam a aparecer.

Em 2012, fui convidada, juntamente com uma pedagoga, para desenvolver um programa de treinamento voltado ao desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e matemática para os colaboradores de uma empresa varejista do segmento de materiais para construção. A empresa enfrentava alguns desafios: alta necessidade de contratação, qualificação profissional abaixo do esperado (apesar da exigência de escolarização formal), situações de perdas ou baixa produtividade ocasionadas pelas diminuídas habilidades de leitura, escrita e cálculo de alguns colaboradores. Dentro desse programa, pude conhecer o trabalho do Instituto Paulo Montenegro (Ação Social do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE) que, desde 2001, por meio do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), oferece um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática da população brasileira.

O termo afirmativo *Alfabetismo Funcional*, em contraposição ao já popularizado analfabetismo funcional, foi difundido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que, em 1978, introduziu-o oficialmente. Esse foi o termo também adotado pelo Inaf. Segundo a UNESCO é funcionalmente alfabetizada a pessoa que utiliza a leitura e escrita para envolver-se de maneira eficaz nas atividades de seu grupo ou

comunidade, além de fazer uso dessas habilidades para continuar se desenvolvendo continuamente. No Brasil, entretanto, o termo que ganhou maior destaque foi *Letramento* que, na definição de Soares (2012, p. 30), refere-se ao “[...] resultado da ação de apropriação da leitura e escrita, ou seja, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo em consequência de ter se apropriado da escrita”. Utilizar o termo letramento também foi escolha do presente trabalho.

O Inaf estabelece quatro níveis de alfabetismo num *continuum*, a saber: 1) Analfabeto; 2) Rudimentar; 3) Básico e 4) Pleno. De acordo com o desempenho do pesquisado no teste², ele será classificado dentro de um dos quatro níveis. Os resultados da última amostragem revelaram, entre outras coisas³, que apenas um em cada quatro brasileiros, de 15 a 64 anos, tem domínio pleno das habilidades de leitura, de escrita e da matemática. O dado é bastante expressivo e corrobora minhas observações empíricas já relatadas acerca dos participantes dos programas de treinamento.

Foi a partir dessa leitura que iniciei minhas pesquisas sobre o tema e que minha indagação se formulou de maneira mais concreta. Mesmo sem ter o domínio pleno da leitura, escrita e matemática, os trabalhadores conseguiam fazer frente às suas demandas diárias de letramento. Sem atribuir juízo de valor à qualidade do *fazer frente*, eles estavam empregados, constituíam família, eram membros de comunidades, consumiam e sustentavam seu estilo de vida e conseguiam ter uma vida conforme os padrões sociais.

Dispomos de vasta literatura sobre a escrita, seus usos, funções e benefícios, mas, sobretudo na Pedagogia e na Psicologia, a mesma literatura lança pouca luz à contradição observada na prática, contradição que traz a primeira pergunta que balizou este trabalho: *Para que serve, então, a leitura e a escrita no cotidiano das pessoas?*

As leituras posteriores me levaram ao conceito de letramento e aos trabalhos críticos, densos e politizados desenvolvidos por Paulo Freire e Magda Soares e, mais adiante, a autores como Angela Kleiman, Sérgio Leite, Maria do Rosário Mortatti, Roxane Rojo, Sílvia Colello e outros. O contato com esses autores, juntamente com minha participação no núcleo de

² De acordo com o Inaf, o teste “é realizado por meio de entrevista e teste cognitivo aplicado a partir de amostra nacional de 2.000 pessoas, representativa de brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. Para essa edição, o período de campo ocorreu entre dezembro de 2011 e abril de 2012.” Informação disponível em www.ipm.org.br inaf 2011 – 2012.

³ Para mais detalhes dos resultados, consultar: www.ipm.org.br.

Psicologia Sócio-Histórica⁴ da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em especial na pessoa da minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Wanda Maria Junqueira de Aguiar, me trouxe outro olhar sobre a questão da leitura e da escrita: não como um bem em si, mas como um instrumento que pode servir para libertação ou alienação, carregado de ideologias. E então, nasce a segunda pergunta deste trabalho: *Para quem serve a leitura e a escrita?* Em favor de quem ela é ensinada na escola?

Refletindo sobre as indagações iniciais já apresentadas – em um português coloquial e intencionalmente provocativo – o objetivo do trabalho pôde ser formalmente enunciado. Assim, as questões *para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever?*, à luz do referencial da Psicologia Sócio-Histórica podem ser lidas como: *Quais os sentidos constituídos sobre a leitura e a escrita para os sujeitos participantes da pesquisa?* O trabalho pretendeu ultrapassar a zona do funcional, da *serventia*, para penetrar nos sentidos constituídos e constituintes, e que, portanto, não são explícitos, mas requerem um olhar mais apurado, para além da aparência.

Ainda que o presente trabalho apresente um limite temporal para seu desenvolvimento, acreditamos⁵ que a síntese alcançada possa contribuir para o aprofundamento da articulação entre os sentidos dos quais nos aproximamos e as relações econômicas e sociais da realidade material dos sujeitos da pesquisa, uma síntese que pode explicitar aspectos do movimento de constituição da subjetividade. Ou seja, para apreender os sentidos, é inevitável situá-los dentro da história, entendida aqui nos dois significados definidos por Vigotski⁶, como “uma abordagem dialética geral das coisas”, e em significado restrito, “a história humana” (VIGOTSKI⁷ apud PINO, 2000, p. 48).

Por fim, acreditamos que a discussão do presente trabalho também poderá contribuir para incitar uma avaliação crítica das práticas atuais de ensino da leitura e da escrita, na medida em que as análises produzidas suscitarem espaços para inserção desta discussão em trabalhos futuros, servindo como base para outros pesquisadores.

⁴ Utilizo a denominação *Psicologia Sócio-Histórica* em aderência à abordagem iniciada no Brasil por Silvia Lane. Para informações sobre o estabelecimento da abordagem recomendo BOCK, A. M. B. et al., 2007.

⁵ A partir daqui adoto a terceira pessoa do plural por entender que as afirmações não são somente autorais, mas produzidas em conjunto com a orientadora deste trabalho e ancoradas em produções teóricas da Psicologia Sócio-Histórica.

⁶ Devido à complexidade das regras de transliteração dos nomes russos, escritos em alfabeto cirílico, podemos encontrar diversas grafias para o nome do autor. Segundo Prestes, “o idioma russo possui três tipos de i com grafia, sonoridade e funções diferentes. O sobrenome de Vigotski se escreve com esses três tipos de i (ВЫГОТСКИЙ)” (PRESTES, 2010, p. 91). Neste trabalho, concordamos com a autora na grafia Vigotski, uma vez que no idioma português as letras i e y tem um único som. Nas citações literais e nas referências bibliográficas a grafia original será respeitada.

⁷ VYGOTSKY, L. S. Concrete Human Psychology. *Soviet Psychology*, XXII, vol. 2, p. 53-77, 1989.

Foram participantes da pesquisa três sujeitos, sendo:

Sujeito A: adulto alfabetizado que utiliza a língua escrita⁸ como suporte pessoal e profissional de maneira predominante.

Sujeita B: adulta alfabetizada que não utiliza a língua escrita como suporte pessoal e profissional de maneira predominante.

Sujeita C: adulta não alfabetizada.

Com esta escolha, pretendeu-se oportunizar uma possibilidade de aproximação dos sentidos da língua escrita para sujeitos que mantêm uma relação diferenciada com este objeto em suas atividades cotidianas e, assim, acabamos por nos inspirar, ainda que de maneira não exata, na proposta dos quatro níveis de alfabetismo propostos pelo Inaf. Contamos com: um sujeito que provavelmente seria classificado no nível pleno de alfabetismo (**A**); uma sujeita que poderia estar no nível rudimentar ou básico (**B**) e uma sujeita não alfabetizada (**C**).

Para responder às duas questões – *para que serve? Para quem serve?* – é utilizado o referencial teórico da Psicologia Sócio-Histórica e do Materialismo Histórico Dialético, pautado em sua visão de homem, sua teoria e método. A metodologia é baseada na Epistemologia Qualitativa, de González Rey (2010).

A justificativa para o problema de pesquisa encontra eco na literatura especializada. A seguir, listamos algumas publicações recentes nas quais identificamos questionamentos e reflexões que, potencialmente, poderão avançar com a análise que aqui se pretende.

Comentando os resultados do Inaf (2001), em especial os relacionados à pergunta *O (a) senhor (a) gosta ou não gosta de ler para se distrair ou passar o tempo*, Abreu (2010) relata que, dentre os respondentes, 32% afirmaram que *gostam muito* de ler por lazer e 35% *gostam um pouco*, totalizando 67%. Tal percentual desafia o discurso recorrente que afirma que o brasileiro não gosta de ler, evidenciando, ao contrário, a grande importância atribuída à leitura como lazer. Endossando essa reflexão, a autora tem como hipótese que, se houvesse a pergunta: *Você acha que ler é relevante para sua vida?*, as respostas afirmativas seriam ainda mais frequentes.

A pesquisa que aqui se apresenta procurar responder justamente à pergunta sugerida por Abreu (2010), no entanto, busca fazê-la por meio de uma metodologia que ultrapassa a

⁸ Utilizaremos o termo *língua escrita* compreendendo a leitura e a escrita.

imediatividade que pode ser característica de pesquisas como o Inaf, de cunho quantitativo. Esperamos, após a síntese elaborada, poder retomar o questionamento e verificar se, no caso da pesquisa em tela, a hipótese da autora se confirma.

Outras indagações para as quais esta pesquisa pode contribuir provêm de Serra (2010) quando, também comentando sobre os resultados do Inaf (2001), aponta que o indicador, ao passo que responde algumas perguntas abre caminho para outras, como: “Onde estão aqueles que leem porque podem e gostam? Que oportunidades tiveram? Que ambiente leitor, na família e na escola, lhes foi proporcionado? Que caminhos percorreram para poder ler qualquer tipo de texto, dos mais simples aos mais complexos?” (SERRA, 2010, p. 80).

Com a escolha de um sujeito que utiliza a leitura e a escrita de maneira predominante em sua vida pessoal e profissional, acreditamos poder penetrar em aspectos singulares e revelar as mediações que constituem a língua escrita para aquele sujeito e, assim, acrescentar informações às questões propostas por Serra (2010).

A análise de Leite (2013) coloca elementos problematizadores que também estão abarcados nos limites da atual pesquisa. Segundo o autor, a leitura e a escrita são práticas sociais e, como tal, não ocorrem de forma homogênea. Para melhor compreender a língua escrita e para mostrar caminhos que facilitem seu aprendizado, cabe analisar os significados a ela atribuídos, como comenta o autor: “Assim, não se trata de identificar o que a escrita faz com os sujeitos, mas o que as pessoas fazem com a escrita” (LEITE, 2013, p. 37).

Em consonância com Leite (2013), buscamos analisar o que as pessoas fazem com a leitura e a escrita em seu cotidiano e quais sentidos são inerentes a elas. Com isso, pretendemos contribuir para a orientação de novas propostas educacionais, mais aderentes à singularidade do sujeito envolvido neste complexo processo de aprendizagem.

Galvão (2010) sintetiza aquela que é uma de nossas questões norteadoras no presente trabalho. Comenta a autora:

[...] usar a leitura e a escrita com habilidade é, por si só, uma condição positiva? Pode-se afirmar que, de modo geral, no Brasil, hoje, para a maior parte da população, a intimidade com o mundo da cultura escrita é uma condição para que se insira, de maneira mais pertinente e com maior propriedade no mundo urbano, no mercado de trabalho, em alguns espaços de lazer. Por outro lado, talvez também se pudesse responder à mesma pergunta de uma outra maneira: depende para quem, para que e de onde se está. [...] O letramento tem sido, crescentemente, pensado em contextos específicos e não de uma maneira abstrata, universal. Poderíamos, então, perguntar: para que serve saber ler e escrever receitas se os modos de

sociabilidade e transmissão do *saber fazer* em uma determinada comunidade são regidos pela oralidade, pela troca entre vizinhas? (GALVÃO, 2010, p. 150, grifo da autora).

Com o apoio da autora, nos questionamos para que serve e para quem serve ler e escrever em um país com aproximadamente 14 milhões de analfabetos, de acordo com dados oficiais do IBGE (2014), e com uma história minimante discutível quando o assunto é Educação. Fazemos coro com Galvão na medida em que também buscamos superar a concepção apenas funcionalista de Educação, em que todos precisam ser alfabetizados para *pegar o ônibus certo, não pedir favor aos outros, não ser enganado na hora de fazer um pagamento*, ou, simplesmente, para serem inundados pela cultura dominante e seus modos de lazer, de agir e de consumir. Estamos em busca de uma concepção mais ampla, libertadora, humanista e conscientizadora, que vá na contramão da dominação (FREIRE, 1982). Como afirma Freire, “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” (apud GADOTTI, 2001, orelha do livro). Essa citação sintetiza nossa visão sobre a língua escrita e denuncia a maneira como a mesma vem sendo imposta aos educandos, em uma versão simplificada da codificação e decodificação, atendendo aos interesses das classes dominantes.

Historicamente, o Brasil enxergou e enxerga o analfabeto *como uma chaga, uma praga a ser destruída* e a pessoa pouco letrada como *caipira, ignorante*, promovendo preconceito e exclusão social (FERRARO, 2010; FERREIRO, 2002; FREIRE, 2001a; RIBEIRO, 2010), enquanto a cultura letrada é entendida como intrinsecamente boa e promotora de ascensão social. Esta ideologia, nem sempre posta às claras, constitui o sistema de ensino por meio de posturas mistificadas, incutindo nos sujeitos da alfabetização valores que, para muitos, são vazios.

A despeito das problematizações aqui levantadas, não pretendemos negar o fato de que estamos inseridos em uma cultura grafocêntrica e que, como afirma Ferreiro (2002, p. 38) “[...] a alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito”. Pretendemos considerar, durante todo o desenvolvimento do trabalho, que ler e escrever são direitos inalienáveis de todo cidadão, porém, partindo da reflexão dos sentidos construídos, propõe-se não somente descrever a realidade da alfabetização no Brasil, mas também contribuir para sua transformação, incentivando a adoção de práticas de ensino de leitura e de escrita condizentes com os sentidos atribuídos pelos sujeitos.

Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Kahhale e Rosa (2009, p. 24): “Se o propósito que se tem, com a produção de conhecimento, é produzir um saber crítico, desalienante, que possibilite intervenções psicológicas na direção da construção do sujeito de direitos e da transformação social, é preciso construções teóricas que contribuam para isso.”

Afirmamos este trabalho como posicionado, situado, histórico e crítico e esperamos que seus resultados possam contribuir para transformação social.

Quanto à estrutura do trabalho, apresentamos, no primeiro capítulo uma retomada de estudos sobre a língua escrita no exterior e no Brasil, partindo da concepção de escrita de Vigotski, passando pelo estudo pioneiro de Luria, realizado no início dos anos 1930, em aldeias rurais do Uzbequistão; pelo trabalho de Scriber e Cole, realizado com o povo *Vai* em 1981 na Libéria e, ainda, pela pesquisa desenvolvida por Heath em 1982/1983, nos Estados Unidos. No Brasil, abordamos a contribuição de Paulo Freire.

O segundo capítulo apresenta um breve percurso de como a língua escrita se estabeleceu no Brasil. Para isso, iniciamos com a análise das práticas de leitura e escrita, ainda no Brasil colônia, e sua evolução nos períodos históricos subsequentes. Abordamos as taxas de alfabetização/analfabetismo no decorrer do tempo, bem como o conceito de letramento, delineando o recorte histórico que motivou seu aparecimento. Analisamos a concepção de letramento para diferentes autores e, por fim, apresentamos algumas problematizações pertinentes às práticas de letramento com relação à sociedade letrada e à cultura dominante, às quais, inspirados em Graff (1979, 1994), denominamos *mitos do letramento*.

Com a função de explicitar a visão de mundo com a qual estamos comprometidos, no terceiro capítulo são introduzidas as bases teóricas e metodológicas sob as quais a pesquisa está ancorada, a saber, a Psicologia Sócio-Histórica e o Materialismo Histórico Dialético. Aborda, consequentemente, a visão de mundo e de homem inerentes à teoria, bem como as categorias a serem utilizadas no presente trabalho.

Na sequência, o quarto capítulo traz o detalhamento do método com o qual iremos trabalhar – o Materialismo Histórico Dialético – ancorado, sobretudo, na sua apropriação pela Psicologia proposta por Vigotski. Discorremos sobre os pressupostos metodológicos, baseados, principalmente, em Vigotski (2012a) e González Rey (2010). Os procedimentos de pesquisa são descritos, abordando sujeitos, local, instrumentos e procedimentos de produção e

análise das informações⁹ obtidas. O quinto capítulo contém a análise dos núcleos de significação construídos para os três sujeitos. E por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações finais que, com o objetivo de alcançar interpretações mais totalizantes, discute os núcleos de significação construídos para os três sujeitos, articulando os sentidos desvelados, em busca de expandir a produção de conhecimento e construir teorizações que gerem novas zonas de inteligibilidade para o objeto que aqui examinamos: a língua escrita.

⁹ Para a presente pesquisa utilizamos produção de informações e não de dados, pois compreendemos que o termo *dados* mantém uma relação direta com o empírico, não passando e ideia de elaboração por parte do sujeito. Conforme González Rey (1999), os instrumentos estimulam a produção de tecidos de informação, e não de respostas pontuais, assim, não representam uma fonte de dados, mas de informações.

Capítulo 1: Revisão de literatura

O capítulo apresenta uma retomada de estudos sobre a língua escrita no exterior e no Brasil, partindo da concepção de escrita de Vigotski, passando pelo estudo pioneiro de Luria, realizado no início dos anos 1930, em aldeias rurais do Uzbequistão; pelo trabalho de Scriber e Cole, realizado com o povo *Vai* em 1981 na Libéria e, ainda, pela pesquisa desenvolvida por Heath em 1982/1983, nos Estados Unidos. No Brasil, abordamos a contribuição de Paulo Freire.

1.1 A língua escrita para Vigotski

Vigotski (2012a, p. 183) entendia a escrita como “*un sistema especial de símbolos y signos cuyo dominio significa um viraje crítico en todo el desarrollo cultural del niño*”¹⁰. A invenção da escrita proporcionou modos diferentes de pensar e de se relacionar com o mundo e com as pessoas, bem como oportunizou diferentes formas de organização e de acesso ao patrimônio cultural humano, por meio do livro e de outros portadores de textos escritos (REGO, 2002). Segundo Vigotski (2012a), a aprendizagem da escrita inicia-se muito antes do ingresso na escola, naquilo que chamou de pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita.

Nessa pré-história, três elementos são fundamentais para a aprendizagem da escrita: o gesto, o jogo infantil e o desenho. Os gestos são, para Vigotski (2012a), os primeiros signos visuais assimilados pela criança, no momento em que ela entende que um gesto, como colocar o dedo indicador na posição vertical em frente à boca, *significa* algo, neste caso, que ela deve ficar em silêncio, como enfatiza o seguinte trecho: “*el gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, en gesto que se afianza*.” (VIGOTSKI, 2012a, p. 186). O gesto é também a base para a escrita pictográfica e, nos experimentos realizados por Vigotski e sua equipe, verificou-se que as crianças, em seus primeiros *rabiscos*, tentam reproduzir os seus gestos no papel.

Nos jogos infantis ocorre, também, algo com grande valor simbólico, a criança, na fantasia da brincadeira, toma um objeto para representar outro, transforma um cabo de

¹⁰ Nos casos de citação de obras escritas em outras línguas optamos por manter o trecho na língua original no intuito de preservar o sentido, evitando eventuais problemas advindos da tradução não especializada.

vassoura em um cavalo, uma caixa em um carro, etc. Não é necessário que exista qualquer semelhança entre o objeto escolhido e o que ele representa, pois o que vale é a possibilidade de realizar, com o objeto, o gesto que se realizaria com o objeto original.

Por fim, temos o desenho infantil que vai, aos poucos, ganhando simbolismo. Inicia-se, como já comentamos, como uma tentativa de que a imitação do gesto em cima do papel possa representar aquilo que se deseja. Num segundo momento, a criança faz desenhos indiferenciados e só durante o processo do desenho ou após tê-lo concluído é que identifica nele algo de seu ambiente e, então, o nomeia. É somente quando compreende o valor simbólico do desenho que este passa a ser pensado de antemão, sendo primeiro imaginado, significado e, só depois, executado. Esse tipo de desenho está intimamente ligado à escrita, pois se assemelha a uma linguagem gráfica, como explica Vigotski (2012a).

No momento da sua aquisição, a linguagem escrita representa um simbolismo de segunda ordem uma vez que é formada por um sistema relacionado, diretamente, à linguagem oral que, por sua vez, está relacionada aos objetos reais. Com o domínio da escrita e aos poucos, o nexos intermediário – o da linguagem oral – se extingue, sendo a escrita relacionada diretamente aos objetos do mundo real, transformando-se em simbolismo direto (VIGOTSKI, 2012a).

O desenvolvimento da escrita não é linear, gradual e nem dado por acumulação, e sim, como o próprio desenvolvimento humano, se dá por revoluções, pelo aparecimento e desaparecimento de processos que, aparentemente, não têm nenhum nexos entre si. As mudanças qualitativas acontecem por processos de superação, de desenvolvimento e de metamorfoses. Vigotski (2012a) critica a maneira como a escola entende a escrita, de maneira artificial, fragmentada, como apenas uma tarefa motora, afirmando que a escola se limita a ensinar o traçado das letras e como juntá-las para formar palavras, mas não ensina sobre a linguagem escrita.

A diferencia de la enseñanza del lenguaje escrito se basa en un aprendizaje artificial que exige enorme atención u esfuerzos por parte del maestro e del alumno, debido a lo cual se convierte en algo independiente, en algo que se basta a sí mismo; el lenguaje escrito vivo passa a un plano posterior. Nuestra enseñanza de la escritura no se basa aún en el desarrollo natural de las necesidades de niño, ni en su propia iniciativa: le llega desde fuera, de manos des maestro y recuerda el aprendizaje de un hábito técnico, como, por ejemplo, tocar el piano (VIGOTSKI, 2012a, p. 183).

Para ele, e consequentemente para a teoria psicológica que inaugurou e a qual aderimos neste trabalho, a escrita representa uma enorme transformação nas formas de apropriação da herança cultural humana e deveria ser vista como um objeto cultural humano histórico.

Sólo si abordamos la enseñanza de la escritura desde el punto de vista histórico, es decir, con la intención de comprenderla a lo largo de todo el desarrollo histórico cultural del niño, podremos acercarnos a la solución correcta de toda la psicología de la escritura (VIGOTSKI, 2012a, p. 184).

Tais críticas e considerações tecidas por Vigotski (2012a), ainda no início do século XX, encontram eco na escola atual que repete a forma de ensinar a escrita empregada há mais de 100 anos.

1.2 O estudo pioneiro de Luria

O estudo conduzido por Luria no início dos anos de 1930 tornou-se emblemático quando tratamos das relações entre os contextos culturais e as funções psíquicas superiores. Como afirma o próprio autor, esse estudo foi pioneiro em um tema de grande interesse para a época: a origem da inteligência e seus possíveis fatores constituintes. Luria e sua equipe conceberam “[...] a ideia de levar a cabo o primeiro estudo de grande alcance das funções intelectuais entre os adultos de uma sociedade não tecnológica, ilustrada e tradicional” (LURIA, 2012, p. 41).

O local escolhido contemplou duas aldeias da Ásia Central: Uzbequistão e Khirgizia. Ambas eram áreas rurais, remotas e predominantemente agrárias. A população era composta por pessoas com pouco ou nenhum acesso à cultura urbana e em sua maioria analfabeta e, especialmente no caso das mulheres, com reduzido convívio social. Luria dividiu a população em cinco grupos, com diferentes características (de convívio social, de atividade laboral, etc.) e, também, com diferentes níveis de alfabetização (LURIA, 2012).

Os testes realizados abrangeram “[...] atividades de percepção, abstração, generalização, dedução e inferência, solução de problemas matemáticos, imaginação e autoanálise” (OLIVEIRA; REGO, 2010, p. 113). De acordo com Luria, os testes foram organizados de maneira que tivessem significado para os participantes e que permitissem mais de uma solução, cada uma delas indicando um aspecto da atividade cognitiva. A maioria dos testes foi realizada em grupos e era seguida de uma conversa conduzida pelo pesquisador, na qual se

buscava coletar maiores informações sobre como o sujeito construiu a resposta apresentada (LURIA, 2012).

Os resultados, ainda que apresentados de maneira resumida, apontaram para a diferenciação entre o tipo predominante de pensamento presente nas pessoas de diferentes culturas e que mantêm diferentes tipos de relações sociais e de escolarização formal. De maneira geral, os sujeitos não escolarizados e/ou com maiores restrições de convívio social tendiam a resolver problemas de maneira mais simples, relacionando-os sempre com sua experiência pessoal. Quando solicitados a responder com o que uma determinada forma se parecia, recorriam a objetos de seu uso comum ao invés das formas geométricas, por exemplo.

Nas atividades de classificação, preferiam utilizar critérios funcionais à classificações mais abstratas e, com relação à lógica, davam mais valor às experiências pessoais do que às premissas apresentadas pelos pesquisadores, por exemplo, se não conheciam determinada região, se negavam a tirar conclusões sobre ela, mesmo tendo recebido dos pesquisadores informações relevantes sobre a questão. Segundo Luria (2012), os sujeitos não alfabetizados apresentam respostas com predomínio do raciocínio por dedução, associação à experiência prática e aquilo que ele chamou de *muita inteligência verbal*.

Mudanças no tipo de raciocínio empregado encontradas nos diferentes grupos populacionais participantes da pesquisa, bem como dentro do mesmo grupo – provocadas pelas rápidas mudanças sociais pós-revolução – foram atribuídas principalmente à escolarização formal. Segundo o autor, “[...] mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados.” (LURIA, 2012, p. 58).

À época da pesquisa de Luria ainda não se trabalhava com a concepção de leitura e escrita presente nos chamados *novos estudos do letramento* (STREET, 2014), ou seja, ler e escrever estavam mais para habilidades técnicas adquiridas do que para processos marcadamente sociais, assim, sua pesquisa ficou centrada nas habilidades cognitivas mobilizadas pela escolarização formal, embora os resultados do referido trabalho tenham, como já mencionado, se tornado clássicos nos estudos psicológicos sobre a língua escrita.

Nesse sentido, uma análise mais crítica pode levantar alguns questionamentos, como faz, por exemplo, Cole no prefácio que escreve ao livro *Desenvolvimento Cognitivo* de Luria. Cole (1990), de certa forma, questiona a aparição de modos de funcionamento cognitivos

mais ou menos sofisticados, preferindo falar em adequações ao ambiente e às situações vivenciadas. Afirma o autor que: “[...] aquilo que Luria interpreta como aquisição de novos modos de pensamento, tenho tendência a interpretar como mudanças na aplicação de modos previamente disponíveis aos problemas particulares e contextos do discurso representados pela situação experimental.” (COLE, 1990, p. 16).

Na visão Sócio-Histórica que aqui pretendemos, questionamos a classificação dos modos de pensar e resolver problemas como melhores ou piores, pois entendemos que tais funções se constroem socialmente e possuem múltiplos determinantes, sendo que os conteúdos advindos da escolarização formal compreendem apenas um deles. Assim, a aquisição de novos modos de pensamento, que Cole (1990) associa à aplicação de modelos previamente disponíveis, também pode ser associada ao convívio social proporcionado pela escolarização, com ênfase nas mudanças de rotina requeridas e nos modos de expressão oral próprios do ambiente social, em especial do ambiente escolar no qual imergiram os sujeitos de pesquisa que se escolarizaram.

Oliveira (2006) salienta ainda o cuidado que precisamos ter ao mencionar diferenças entre o pensamento letrado e o não letrado, já que essa distinção sequer encontra-se claramente definida pela ausência de uma teoria consistente que a embase. Falar de diferentes funções cognitivas ou em modelos sofisticados ou empobrecidos de pensar, agir e resolver problemas pode ser imprudente, uma vez que não existem pesquisas suficientemente consistentes ou um mapeamento fisiológico de funções cognitivas melhores ou piores referidas na ciência. Para a autora, tais distinções são, frequentemente, baseadas em “uma construção derivada do senso comum” (OLIVEIRA, 2006, p. 157).

1.3 Scribner e Cole pesquisam a escrita do povo *Vai* na Libéria

Pesquisadores dos Estados Unidos e pioneiros nas investigações sobre letramento, Scribner e Cole, na década de 1980, conduziram um estudo com o povo *Vai* na Libéria. Esse grupo possuía três tipos de escrita: a escrita *vai*, aprendida em casa e utilizada para assuntos pessoais; a escrita inglesa, adquirida na escola e utilizada no contexto escolar e a escrita árabe, utilizada para fins religiosos (KLEIMAN, 2006). A possibilidade de pesquisar a escrita dissociada da escolarização permitiu acrescentar uma nova visão às conclusões apresentadas por Luria, mostrando que a habilidade que é desenvolvida pelo sujeito depende diretamente das práticas sociais nas quais ele está engajado.

Podemos exemplificar citando que, nos resultados apresentados, não houve maior capacidade dos sujeitos escolarizados na resolução de tarefas, porém eles foram mais capazes de explicar os princípios que estariam envolvidos no processo de resolução, evidenciando que a habilidade, que predominantemente era atribuída à aquisição da escrita, estava, na verdade, relacionada à escolarização e a todos os fatores nela envolvidos, explicitando a necessidade de uma investigação mais complexa do que somente atribuir modificações cognitivas à aquisição da escrita (KLEIMAN, 2006).

1.4 Heath e o letramento em famílias com perfis diferentes

O trabalho realizado por Heath (1982), nos Estados Unidos, acrescenta elementos que evidenciam que o contato com e a qualidade dos *eventos de letramento*¹¹, ocorridos fora da escola, constituem uma das determinações no processo de significação¹² da escrita. Trabalhando os eventos de letramento entre crianças e seus responsáveis em três populações com perfis diferentes – socioeconômico e em relação ao letramento – a autora, nas palavras de Kleiman (2006, p. 40), conclui que:

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

Fica evidente que, após o estudo pioneiro de Luria, outros pesquisadores procuraram questionar a visão que aponta a aquisição da língua escrita como um benefício que, por si só, provoca mudanças cognitivas positivas. Fatores como socialização, classe social, gênero e, principalmente, uma mudança na concepção da língua escrita inauguraram os novos estudos do letramento colocando em debate outros determinantes sociais no que se refere à aquisição da língua escrita.

¹¹ Segundo Heath, eventos de letramento podem ser definidos como “[...] occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies.” (HEATH, 1982, p. 50).

¹² Embora a autora utilize em seu texto o termo significações, neste caso, não o entendemos como entendemos a categoria teórica da Psicologia Sócio-Histórica, mas em seu sentido dicionarizado, representando diversos significados.

1.5 Paulo Freire e a educação libertadora

No Brasil, Paulo Freire destaca-se como um dos mais importantes intelectuais no tema da alfabetização. Já nos anos 1960, apregoava o papel político e social que envolvia a aprendizagem da língua escrita, pois via na Educação um verdadeiro ato político. Tendo como principal objeto de sua ação profissional a alfabetização de adultos em contextos menos favorecidos, negava a pretensa neutralidade da Educação, denunciando sua ideologia, atrelada aos valores neoliberais. Na concepção de Freire (2004, p. 130):

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perde, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real, de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres.

Embora não tenha utilizado o termo letramento, possuía uma compreensão ampliada da alfabetização como ato político e libertador, empenhando críticas veementes ao ensino da escrita de maneira neutra, artificial e, sobretudo, passiva (aquilo que chamou de educação bancária). Freire (2004, p. 19) afirmou que ler é um ato “que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. O autor esclarece, também, que: “aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.” (FREIRE, 2001a, p. 40). Uma de suas principais ideias sobre o caráter não tecnicista da língua escrita é a de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Em suas palavras:

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2011, p. 22, grifos do autor).

Freire (2011) entendia que não se pode dicotomizar texto e contexto, ou seja, não podemos impor formas de cultura, educação, alfabetização e nem trabalhar com conteúdos descontextualizados do ambiente dos aprendizes e sem que visem à tomada de consciência e à transformação social. Segundo o autor, “impor a eles *[educandos]* nossa compreensão em

nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminho para liberdade” (FREIRE, 2011, p. 39, inserção nossa).

Suas experiências de alfabetização se baseavam, em primeiro lugar, na realidade social da comunidade com a qual estava lidando, suas características, suas necessidades, as relações de produção ali presentes. Por meio da discussão de textos reais e com temas pertinentes à realidade, trabalhava com a escolha e palavras-geradoras e, a partir de tais palavras, a alfabetização era iniciada. Buscava uma Educação problematizadora, alicerçada em perguntas geradoras de novas respostas, no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência da condição existencial dos indivíduos.

Tendo atuado em diversos países, foi o brasileiro mais homenageado da história, recebeu 41 títulos de Doutor Honoris Causa de universidades como Harvard, Cambridge e Oxford. Seus textos, reconhecidamente apreciados no Brasil e no exterior, no entanto, em nada se assemelhavam com os relatos frios comumente associados a cientistas proeminentes, ao contrário, continham a inegável marca da oralidade estruturando-se em narrativas envolventes e cheias de paixões e posições declaradas.

Capítulo 2: Língua escrita, alfabetização e letramento no Brasil

O presente capítulo expõe um breve percurso de como a língua escrita se estabeleceu no Brasil. Para isso, iniciamos com a análise das práticas de leitura e escrita ainda no Brasil colônia e sua evolução nos períodos históricos subsequentes. Apresentamos as taxas de alfabetização/analfabetismo no decorrer do tempo, bem como o conceito de letramento, delineando o recorte histórico que motivou seu aparecimento. Analisamos a concepção de letramento para diferentes autores, além de abordarmos algumas problematizações pertinentes às práticas de letramento relacionadas à sociedade letrada e à cultura dominante, às quais, inspirados em Graff (1979, 1994), denominamos *mitos do letramento*.

2.1 A língua escrita e a alfabetização no Brasil

Parece ser um consenso entre os pesquisadores os progressos econômicos, sociais e científicos que a utilização da língua escrita proporciona nos processos de desenvolvimento de uma sociedade e de sua população. Vigotski (2012a) já mencionava que a possibilidade do registro escrito e a facilidade que o mesmo proporciona às novas gerações, quando da apropriação dos conhecimentos acumulados na herança cultural humana, caracterizavam um grande salto no desenvolvimento do homem. As pesquisas realizadas por Heath (1982), Kleiman (2006), Luria (2012), Scribner e Cole (1981), Tfouni (1988) e outros, apesar de apresentarem diferenças significativas em suas conclusões, revelam, em sua maioria, que o acesso à língua escrita implica em, conforme Britto (2010, p. 49), “[...] formas próprias de organização do pensamento e cognição”. O autor complementa afirmando que o “desenho urbano, as formas de interlocução no espaço público, as expressões de cultura, os princípios e os constrangimentos morais, as leis, a organização da indústria e do comércio, tudo isso é parte da sociedade de cultura escrita.” (BRITTO, 2010, p. 50).

Tais afirmações, tão pertinentes ao Brasil atual, demonstram a grande importância que o *status alfabetizado* representa em nossa sociedade bem como a exclusão gerada por aqueles que não dominam tal técnica, como é o caso das pessoas não alfabetizadas. Sabemos, no entanto, que nem sempre foi assim. Partindo da história do Brasil, desde o início da colonização portuguesa, podemos notar que ler e escrever não eram prioridades, nem para os índios e nem para os europeus que aqui viviam na época. Segundo Marcílio (2012), no início da colonização, apenas 0,1% da população tinha acesso à aprendizagem da leitura e da escrita.

A língua escrita vai ganhando importância à medida que vai sendo necessária ao modelo de produção econômica e, também, como forma de difundir textos religiosos na formação sacerdotal. Este crescimento, mais impulsionado por fatores econômicos e religiosos do que por desejo de disseminação da cultura ou a ilustração em si, traz à tona as complexas mediações que se precisam revelar quando se busca entender como a leitura e a escrita passaram de praticamente desnecessárias a fator de inclusão/exclusão social.

O início da Educação no Brasil se deu com os jesuítas e, somente após sua expulsão em 1759, teve início algum rudimento de escola no Brasil. Segundo Marcílio (2012), apenas em 1772 foram contratados os primeiros professores brasileiros, que tinham como perfil a idade avançada, o empobrecimento econômico e a ausência de outra ocupação. Só em 1827 é promulgada a primeira legislação sobre a Educação, a Lei Geral de Ensino, que regulamenta a escola de *ler, escrever e contar* para os homens e de *ler, escrever e prendas domésticas* para as mulheres. Ambos, no entanto, precisavam aprender a doutrina cristã. Em 1895, com a Reforma de João Franco e Jaime Moniz, dá-se a criação dos grupos escolares, tornando a escola mais semelhante à que temos atualmente, com salas separadas e seriadas, pátio, recreio, ginásios e quadro negro (MARCÍLIO, 2012).

Os marcos destacados acima, muito escassos para um período tão amplo, indicam que a alfabetização e a inserção dos brasileiros na cultura letrada deu-se muito lentamente e que, em muitos momentos, não constituía prioridade. Varela (1995) nos lembra que a escolarização obrigatória no Brasil é um fenômeno recente, sendo que se tornou notória somente com o início da industrialização no País, uma vez que um mínimo de habilidades de leitura e escrita era requerido pela indústria. A população, que até então acreditava ser perda de tempo aprender a ler e a escrever já que não iriam *ser doutores* (SERRA, 2010), vê-se pressionada a instruir-se. A taxa de analfabetismo no período de 1950, no entanto, abrange 50% da população (FERRARO, 2010).

Segundo Leite (2010, p. 20), foi após a crise de produção de 1960/1970 que alguns países desenvolvidos anteviram um “novo período de produção econômica centrado no desenvolvimento tecnológico e na melhoria da qualidade da mão de obra, o que passava pela questão da alfabetização”. Assim, novamente pressionadas por questões econômicas, são propostas diversas políticas, programas e/ou projetos para vencer as altas taxas de analfabetismo no País. Em 1980, os analfabetos representam 25% da população e só atingem a casa dos 13,6% nos anos 2000 (FERRARO, 2010).

Em 1996, destacamos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei 9.394/96), quando a Educação brasileira passa a ser regida por um novo código, no qual estão presentes novas concepções e políticas pedagógicas acerca de questões educacionais importantes como a educação inclusiva e a permanência da criança na escola. Os esforços empreendidos para a universalização do acesso à Educação, sobretudo após a aprovação da LDB, refletiram positivamente nas estatísticas. Segundo o IBGE, a taxa nacional de frequência à escola atingiu, em 2012, 98,2% da população de 06 a 14 anos de idade e a taxa de analfabetismo para pessoas acima de 15 anos de idade passou, de 11,9%, em 2002, para 8,5%, em 2014 (IBGE, 2014).

Embora o índice de analfabetismo esteja paulatinamente diminuindo é importante analisar tais estatísticas de maneira crítica e frisando, por exemplo, que em números absolutos tal redução não é tão significativa, pois o Brasil é 8º País do mundo com o maior número absoluto de pessoas analfabetas e o primeiro na América Latina, totalizando aproximadamente 14 milhões de pessoas. O analfabetismo é, sem dúvida, uma forma de exclusão social e que pode ser exemplificada, como nos lembram Ferraro e Kreidlow (2004), com os mais de cem anos nos quais o voto dos analfabetos foi proibido no Brasil.

Nos dias atuais, não saber ler e escrever impõe diversas limitações e constrangimentos aos cidadãos nessa situação. Observando a distribuição do analfabetismo no Brasil, é perceptível que a mesma é tipicamente regional, sendo as maiores taxas concentradas em regiões mais pobres do País que, também, apresentam os maiores índices de desigualdades sociais. As regiões nordeste e norte concentram as maiores taxas, enquanto nas regiões sul e sudeste estão as menores taxas, ficando a região centro-oeste com taxas intermediárias. A mesma pesquisa nacional por amostra de domicílios aponta que as maiores taxas de desocupação (desemprego) correspondem a pessoas com mais de 16 anos e que residem nas regiões nordeste e norte, assim como as maiores desigualdades de renda (IBGE, 2014).

Sobre a questão da concentração desigual de analfabetos nas regiões do País, Ferraro e Kreidlow (2004, p. 179) fazem uma análise sintética, afirmando que:

O que tem empurrado para baixo as taxas de analfabetismo no Brasil é, principalmente, a concentração da administração pública (RJ e DF), a propriedade rural familiar (RS e SC), a urbanização aliada à industrialização (SP e, mais recentemente, MG e PR), a proximidade com os centros do poder político e econômico.

Os autores salientam que, embora sejam denunciados os obstáculos à alfabetização, uma inversão ideológica faz do analfabetismo – e do analfabeto – a grande vergonha nacional ao invés de atacar as condições que o produzem (FERRARO; KREIDLOW, 2004). Ainda na linha da análise crítica dos dados oficiais, vale explicitar que, para o IBGE, alfabetizada é a pessoa que se declara capaz de ler e escrever um bilhete simples. Tal critério assume uma visão mecânica da língua escrita, do tipo *domina* ou *não domina*. Existe, também, nas estatísticas oficiais, o conceito de *analfabeto funcional*, definido na pessoa que tem menos de quatro anos de estudo, abrangendo aproximadamente 20% da população brasileira (IBGE 2009).

Sabemos que ler e escrever um bilhete simples não reflete a condição de plenamente alfabetizado, como nos mostram, por exemplo, os dados do Inaf ao apontarem que 75% dos brasileiros não dominam plenamente as habilidades de leitura e de escrita, informação que muito se distancia dos 20% de analfabetos funcionais e 8,5% de analfabetos absolutos, apontados pelo IBGE. Para além das reais dificuldades de medição das habilidades de leitura e de escrita, os critérios delimitados estão relacionados à preocupação com a imagem do País, caso números mais realistas fossem divulgados, constatação que nos mostra o quanto estamos longe de encontrar uma solução que assegure a alfabetização para todos os brasileiros.

Outro destaque pertinente, diz respeito a recente aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE) que estabelece 20 metas a serem alcançadas em 10 anos, com a finalidade de melhorar a qualidade da Educação no Brasil, sobretudo a Educação pública. Entre as metas estabelecidas está a universalização do Ensino Fundamental e Médio, a oferta de creches, o ensino integral, a destinação de mais recursos financeiros à Educação e, como não podia deixar de ser, a superação do analfabetismo. Nesta última meta em especial, utiliza-se o termo *erradicar*, revelando a não superação da visão de analfabetismo como uma condição quase patológica, que precisa ser extirpada a qualquer custo.

2.2 A emergência do conceito de letramento

O caminho percorrido para a universalização da educação básica resultou, certamente, em relativo sucesso, como nos mostram as estatísticas apresentadas acima. Proporcionou também que a atenção dos governos, dos especialistas e do mercado de trabalho pudesse se voltar para outra realidade, até então omitida dos dados oficiais: a estatística daqueles que, a despeito de terem frequentado a escola, não estão aptos a utilizar a língua escrita para fazer

frente às demandas sociais do seu dia a dia. São cidadãos que fazem verdadeiros malabarismos para driblar situações de leitura e de escrita no cotidiano, devido às inúmeras dificuldades que apresentam ao lidar com a língua escrita. O olhar lançado para este fenômeno levou ao questionamento da qualidade da Educação ofertada e abriu caminho para novas formas de pensar a alfabetização.

A UNESCO, em 1978, passa a falar em *Alfabetismo Funcional*, inserindo nesta condição a pessoa que utiliza a leitura e a escrita para se envolver de maneira eficaz nas atividades de seu grupo ou comunidade, além de fazer uso dessas habilidades para continuar se desenvolvendo. No Brasil, o IBGE também trabalha com uma nova categoria, o *Analfabetismo Funcional* e passa, então, a enquadrar nessa categoria pessoas com menos de quatro anos de escolaridade formal.

Foi nesse cenário que emergiu o conceito *Letramento*, na tentativa de colaborar na compreensão do fenômeno identificado. Mediante a constatação de que os usos sociais da leitura e da escrita podem variar enormemente em pessoas com a mesma escolaridade formal, havia se tornado insuficiente uma classificação dicotômica alfabetizado/analfabeto. Na concepção de Soares (2012, p. 16), “novas palavras são criadas (ou as velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”. E nessa mesma direção, Britto (2010, p. 51) afirma que “[...] a formulação e aplicação desse novo conceito resultaram de necessidades teóricas e práticas várias, em função dos avanços no modo de compreender as relações inter-humanas, dos processos de participação social e do acesso ao e construção do conhecimento.”

Leite (2013) identifica como um facilitador da emergência do conceito de letramento, as críticas ao modelo tradicional de alfabetização que eram frutíferas no final do século XX. Tais críticas estavam direcionadas à visão da escrita como uma técnica e da alfabetização como o domínio de um código. Na perspectiva tradicional, ler e escrever se constituem em um conjunto de habilidades que devem ser treinadas, mecânica e artificialmente na escola, para, só depois, serem utilizadas na vida (COLELLO, 2007; LEITE, 2013; SOARES, 2012). Leite (2013) explica que a valorização crescente da língua escrita como um instrumento de uso social, que se concretiza na vida material das pessoas, também colaborou na composição do cenário em que apareceu o termo letramento no Brasil.

Kleiman (2005, p. 21) afirma que o letramento

[...] abrange o processo de desenvolvimento e uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel e o surgimento da internet.

Acrescenta, ainda, que a emergência do conceito de letramento está relacionada intimamente a um novo modo de entender a escrita: como uma prática social. Conforme Kleiman (2005, p. 21), os pesquisadores “[...] que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita em diversas esferas de atividade sentiram falta de um conceito que se referisse a esses aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, sem as conotações sobre ensino e escola associadas à palavra alfabetização.”

Esse conceito que estava em falta envolvia a “concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4) e práticas que são indiscutivelmente sociais e colaborativas, desenvolvidas na interação humana, diferentemente do que ocorre na prática da alfabetização escolar, essencialmente individual (KLEIMAN, 2005).

Letramento vem do inglês, *literacy*, e já vinha sendo utilizado nos Estados Unidos desde 1930 (LEITE, 2013). Seu significado, conforme dicionário da língua inglesa, pode ser traduzido como estado ou condição daquele que aprendeu a ler e a escrever (SOARES, 2012). No Brasil, o termo apareceu pela primeira vez em 1986, utilizado por Mary Kato em *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Leda Tfouni, em 1988, faz a primeira distinção entre alfabetização e letramento na obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (BRITTO, 2010; LEITE, 2013; SOARES, 2010, 2012; TFOUNI, 1988, 2010).

Na definição de Soares, que se tornou clássica após a publicação do livro *Letramento, um tema em três gêneros* (2012¹³), o letramento é compreendido como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.” (SOARES, 2012, p. 18).

Para Kleiman (2006, p. 19), o letramento pode ser entendido “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Já Tfouni (2010, p. 22), afirma que

¹³ A primeira edição é de 1998.

compreender o letramento requer admitir que este “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Podemos encontrar diferenças nas definições propostas por estudiosos do tema, no entanto, conforme Leite (2013), todas compartilham de alguns pontos comuns, quais sejam:

[...] letramento refere-se às práticas sociais de leitura e escrita, diferencia-se do conceito de alfabetização, o qual se relaciona com o domínio do código; alfabetização não garante envolvimento do indivíduo com as práticas de leitura e escrita, o conceito de letramento, por sua vez amplia o conceito de alfabetização, possibilitando uma direção para o mesmo; letramento é um conceito plural, envolvendo diferentes práticas sociais, sendo que a escola representa uma delas (LEITE, 2013, p. 38).

Apesar de indissociáveis, alfabetização e letramento são conceitos distintos e suas especificidades devem ser consideradas. Assim, a alfabetização representa o domínio do código e a aquisição de uma tecnologia e o letramento representa o uso efetivo e competente da tecnologia nas práticas sociais de leitura escrita. Citando Soares (2010, p. 92), a alfabetização

[...] não precede e nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita [...].

A compreensão do conceito de letramento implica admitir que, diferentemente da alfabetização, em que podemos classificar o sujeito apenas como alfabetizado/analfabeto, estamos lidando com “um *continuum* de habilidades e conhecimentos nunca tendendo à estaca zero, já que a própria convivência social garante aos sujeitos determinada compreensão da escrita e suas funções” (COLELLO, 2010, p. 87). Embora o letramento não seja uma prática exclusivamente escolar, a escola figura como uma das instituições mais importantes na sua constituição.

Temos insistido que a alfabetização escolar apresenta, muitas vezes, uma concepção mecânica da língua e que seu ensino se dá por meio de práticas artificiais e descontextualizadas. Não queremos com isso desvalorizar um dos aspectos do letramento, que é a aquisição e o domínio da tecnologia da escrita, porém, acreditamos que, como proposto por Soares (2012) a alfabetização escolar deve ser realizada na perspectiva do letramento, o que ficou conhecido como *Alfabetizar Letrando*. Não existe um método para que se alfabetize

na perspectiva do letramento e diversos arranjos podem ser feitos no processo de escolarização para que tal propósito seja garantido. Nos apontamentos de Leite (2010, 2012), identificamos três dimensões em que a perspectiva do letramento deve se ver refletida: o planejamento da atividade escolar em si; a alfabetização em uma perspectiva crítica; e a organização coletiva do corpo docente (LEITE, 2012).

Na primeira dimensão encontra-se o planejamento da alfabetização em sala de aula, que, na visão de Leite, deve abarcar pontos como: a utilização do texto como base de todo processo de alfabetização, sendo esses textos reais e existentes no ambiente social do aluno; a centralidade da relação dialógica entre professor e aluno, reconhecendo na linguagem oral a base para a escrita; a promoção da reflexão das práticas linguísticas entre os alunos; a previsão de atividades que facilitem a apropriação da tecnologia da escrita e que, ao mesmo tempo, ampliem o contato do aluno com os usos funcionais da escrita e a garantia de um ambiente afetivamente favorável (LEITE, 2012).

A segunda dimensão está ancorada no desejo de que a perspectiva do letramento colabore para o desenvolvimento crítico do sujeito que se alfabetiza. Esta conscientização, no sentido freireano, implica a passagem de um nível de consciência ingênua para uma consciência crítica, processo tão desafiador quanto importante no sistema educacional atual. Ainda que estejamos lidando com crianças no início do seu processo de escolarização, Leite (2012, p. 74) afirma que “[...] as atividades desenvolvidas em sala de aula devem possibilitar o exercício da reflexão crítica sobre os diversos aspectos da realidade social que atingem as crianças.”

E a terceira dimensão, intimamente relacionada com as duas primeiras, passa pela organização coletiva do corpo docente, atualmente tão marcada pelo trabalho individual. Para a perspectiva do letramento essa organização coletiva é importante na medida em que não é apenas o professor alfabetizador que está envolvido no processo de letramento, mas todos os professores em todas as séries, uma vez que o letramento se configura como um processo contínuo e complexo, que se estende, inclusive, para fora dos muros da escola e durante toda a vida do sujeito (LEITE, 2012).

2.3 Letramento autônomo e letramento ideológico

Os estudos sobre letramento realizados, sobretudo, nos Estados Unidos revelam diferentes concepções ideológicas, entre as quais concepções individualistas, utilitaristas,

funcionais, cognitivistas, sociais, políticas, etc. (TFOUNI, 2010). Tais concepções acabaram por se agrupar em duas vertentes, chamadas de *forte* e *fraca*. A vertente *fraca*, associada a visões de mundo neoliberais, aposta no letramento como uma habilidade que permite ao indivíduo *funcionar adequadamente*, principalmente nas esferas econômicas e sociais. Associa o letramento, por si só, ao sucesso pessoal, à ascensão econômica, ao progresso profissional e ao desenvolvimento cultural e cognitivo (SOARES, 2012).

A vertente *forte* ou revolucionária não acredita que a língua escrita seja um instrumento social neutro, mas que se constitui, essencialmente, em um conjunto de “[...] práticas socialmente constituídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.” (SOARES, 2012, p. 75, grifo da autora).

Na mesma direção, Street (1984) fala em dois modelos de letramento, *autônomo* e *ideológico*. O modelo autônomo trabalha com a escrita como um sistema completo, independente e acabado em si mesmo e supõe, ainda, que as atividades de leitura e de escrita são “neutras, universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram, no contexto social” (SOARES, 2010, p. 105). Esse modelo pressupõe a superioridade do letramento escolar em detrimento a outras esferas sociais de letramento, bem como da língua escrita em relação à oralidade. Nessa perspectiva, tornar-se letrado, nos moldes escolares, é um grande *divisor de águas*, capaz de promover desenvolvimento cognitivo, liberdade individual e progresso econômico. Para os adeptos dessa visão, conforme salienta Tfouni (2010), todos os benefícios seriam consequências diretas dos *poderes intrínsecos* da escrita (COLELLO, 2004, 2010; KLEIMAN, 2006; LEITE, 2013; SOARES, 2012; STREET, 1984, 2014; TFOUNI, 2010).

O modelo ideológico, ao contrário, entende as práticas de letramento como socialmente determinadas e reveladoras das relações de poder instituído socialmente, nega que o letramento seja um fenômeno essencialmente escolar e coloca-se contra a utilização de uma concepção autônoma de letramento na escola (KLEIMAN, 2006; LEITE, 2013; SOARES, 2010, 2012).

Street (2014, p. 172) afirma que o modelo ideológico não tem e intenção de negar os aspectos técnicos, motores ou cognitivos da língua escrita, mas de “[...] entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder”, evidenciando que não se pode

dicotomizar os aspectos técnicos e sociais da língua, como se a alfabetização pudesse ocorrer apenas de maneira técnica e os *ingredientes culturais* sejam adicionados depois.

Colello (2010) comenta que o desprezo pelo caráter ideológico do letramento tem sido frequente, sobretudo na educação escolar, e tem como consequência a desvalorização de grupos sociais com diferentes práticas de escrita, considerando como superiores comunidades que possuem práticas letradas semelhantes às da escola, condenando as demais ao isolamento ou fracasso. Em defesa da concepção ideológica de letramento, a autora complementa:

O maior engano dos educadores é considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um bem indiscutível, algo por si só válido e desejável como meio de diminuir a distância entre os povos, os grupos sociais e as diferentes faixas etárias. Vista dessa ótica, a língua escrita ganha um *status* inflexível, acabando por se constituir num referencial para consideração de “homens civilizados e cultos” (COLELLO, 2007, p. 58, grifo da autora).

No presente trabalho, assumimos o nosso compromisso com o modelo ideológico de letramento e acreditamos, conforme afirma Leite, que essa posição desmistifica uma relação causal direta entre letramento e ascensão social, progresso profissional e potencial cognitivo, uma vez que os efeitos da escolarização não são iguais nas diferentes regiões do País, classes sociais, gêneros, etc. Entendemos as práticas de letramento como aspectos culturais que revelam as estruturas de poder em uma sociedade (LEITE, 2013).

2.4 Sociedade letrada, cultura dominante e os mitos do letramento

Como já evidenciado na retomada histórica aqui realizada, a utilização da língua escrita no Brasil foi paulatinamente sendo incorporada às práticas sociais, econômicas e pessoais a ponto de estar presente em grande parte das atividades atuais, em especial no ambiente urbano. A sociedade brasileira é grafocêntrica e a Educação Básica é assegurada como um direito de todos e como um dever dos pais, que, necessariamente, precisam matricular os filhos na escola. Existe, inclusive, o discurso de que a leitura e a escrita são a garantia para ter outros direitos assegurados ou *mais bem aproveitados*, como o voto, a participação cidadã e o acesso à cultura.

A despeito de vivermos em uma sociedade letrada, permanece latente a visão de que o brasileiro *não gosta de ler* e que somos um povo que *não tem cultura*. Pesquisas a esse respeito trazem dados interessantes e, para citarmos apenas duas delas, recorreremos ao Inaf

realizado no ano de 2001 e minuciosamente analisado no livro organizado por Ribeiro (2010), bem como à pesquisa Retratos da leitura no Brasil, que consiste na avaliação do comportamento do leitor brasileiro.

Com relação ao Inaf, das 2000 pessoas de 15 a 64 anos que responderam à pergunta *O (a) senhor (a) gosta ou não gosta de ler para se distrair ou passar o tempo*, 32% afirmaram que gostam muito e 35% afirmaram que gostam um pouco. Assim, temos praticamente 70% da amostra admitindo que gostam, pelo menos um pouco, de ler. Segundo Abreu (2010) a percepção negativa quanto aos hábitos de leitura dos brasileiros permanece, mesmo após a divulgação de dados como os acima expostos. Isso se deve, comenta a autora, pelas escolhas de leitura feitas, que não se aproximam da erudição, já que o tipo de livro mais citado na pesquisa foi a bíblia ou outros livros sagrados, com 46%.

A pesquisa Retratos da leitura no Brasil, em sua terceira edição, realizada com 5.012 brasileiros, demonstrou que 50% dos entrevistados são leitores, ou seja, leram pelo menos um livro nos últimos três meses, inteiro ou em parte, segundo critério definido pela pesquisa. Com relação ao significado atribuído à leitura (o que a leitura significa), as opções *Conhecimento para a vida* e *Fonte de conhecimento e atualização profissional* ocuparam os primeiros lugares, respectivamente. A opção *Uma atividade prazerosa* ocupou o quinto lugar. Com relação à preferência dos leitores, os quatro gêneros mais citados foram: livros didáticos, bíblia, livros religiosos e livros técnicos (FAILLA, 2012).

No Inaf, dignas de nota também são algumas características apresentadas pelos sujeitos classificados como analfabetos, como o fato de um número significativo relatar que realiza atividades do mundo letrado sem dificuldade, por exemplo, comparação de preços, pagamento de contas, realização de compras a prazo. Além disso, 63% dos sujeitos não alfabetizados possuem até quatro tipos de materiais escritos em casa, sendo que 34% possuem dicionário (RIBEIRO, 2010). Tais dados corroboram a importância de considerar, separadamente, a alfabetização e o letramento, uma vez que o sujeito, mesmo não alfabetizado, está envolvido em diversas práticas sociais do mundo letrado e encontra estratégias de participação competente no universo escrito.

Abreu (2010, p. 40) analisa que a *crise* da leitura anunciada não diz respeito à leitura em geral, mas, a um *certo tipo* de livro “aqueles que formam a tradição erudita nacional e internacional”, e que, a julgar pelos dados apresentados, a maioria dos brasileiros não lê. Observa-se também uma sobrevalorização da literatura em relação aos demais tipos de expressão artística. Abreu (2010) justifica que tal tendência remete ao século XIX, quando a

literatura era privilegiada, talvez pelo desejo de construção de uma forma de arte nacional e, nesse sentido, a literatura era a expressão artística que mais se adequava, até pelo fato de representar, inclusive, a língua do País. A tendência, ainda que tenha raízes distantes, persiste e um dado que ajuda a evidenciá-la, dentre inúmeros outros, é a escassez de iniciativas culturais que envolvam a televisão, veículo sabidamente utilizado por grande parte da população, como evidenciou o Inaf ao constatar que 81% dos entrevistados sempre assistem televisão (ABREU, 2010).

Com o acima exposto, procuramos evidenciar que na concepção dominante, ser letrado não é participar de qualquer atividade de letramento, mas daquelas especificamente determinadas e valorizadas. A percepção de que o brasileiro não lê, a valorização da cultura erudita e a desvalorização da televisão são somente alguns exemplos aos quais podemos acrescentar o preconceito linguístico, a desvalorização de estilos musicais populares como o *hip hop* ou o *funk*, da educação popular, de determinadas manifestações religiosas e das culturas centradas na oralidade, enfim, todo tipo de legitimação e deslegitimação de práticas culturais.

Não obstante o acesso e a permanência dos alunos na escola, há que se levar em conta o que Serra chamou de *parte obscura da educação*: a ausência de um entorno cultural variado e de qualidade. Pesquisas como o Inaf mostram índices baixíssimos de frequência à biblioteca, ao teatro e ao cinema; outras pesquisas, como as realizadas por Colello (2007), mostram que as crianças das classes populares sequer sabem o que devem esperar da escola, tamanho estranhamento que possuem em relação às práticas letradas eleitas pela instituição. Muitas crianças chegam a aprender a ler e escrever na escola, no entanto suas condições materiais de existência conduzem, simplesmente, ao esquecimento das habilidades aprendidas, como enfatiza Colello (2010, p. 114)

[...] é possível supor que muitos indivíduos que tecnicamente foram alfabetizados pela escola, uma vez fora dela, convivendo em situações de isolamento cultural ou de dificuldades materiais de acesso à produção escrita, deixam de usar suas habilidades e, além disso, passam a desvalorizá-las. Quando a vida não se integra à lógica ou à necessidade das sociedades letradas, a prática de leitura e escrita, ainda quem possa ser cumprida mecânica e precariamente, passa a representar um exercício supérfluo.

Segundo Kleiman (2010), ainda sobre o estranhamento que as práticas escolares podem causar aos indivíduos que não convivem em sociedades nas quais o letramento escolar é valorizado, a aquisição da escrita “pode ser percebida, pelos sujeitos das camadas pobres,

como um processo autoritário, que ocasiona uma perda identitária, ao exigir a transformação do sistema linguístico e das estratégias pragmático-discursivas que lhes são conhecidas e familiares.” (KLEIMAN, 2010, p. 213).

Cabe dizer que a ausência de um entorno cultural variado e de qualidade é, possivelmente, um dos maiores determinantes do baixo letramento e também pelo tão conhecido *fracasso escolar*. Serra (2010) reforça que o acesso ao patrimônio cultural, artístico e científico universal e local não deveriam ser privilégio e nem objeto de políticas compensatórias, e sim direito de todo cidadão. A reflexão acrescentamos, também, o direito de manifestar e ver legitimadas suas práticas culturais próprias.

Para encerrar o presente capítulo, abordaremos aquilo que imaginamos ser o que mantém – no imaginário popular e científico – a concepção autônoma de letramento. “Graff (1979) denominou de ‘mito do letramento’, [...] uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, e que confere efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição, [...] mas também no âmbito social.” (KLEIMAN, 2006)

Pesquisas realizadas pelo próprio Graff e também por Britto demonstram que a correlação direta entre letramento e ascensão social ou formas superiores de raciocínio, entre outros benefícios intrínsecos, não passam, na verdade, de mitos. Kleiman (2006) descreve os resultados dos estudos de Graff sobre a história do letramento, que mostram que

[...] através da análise dos esforços concretos de alfabetização em massa em países do Hemisfério Norte no século passado, que não houve um efeito estatisticamente significativo da alfabetização na mobilidade social. Pelo contrário, alguns indivíduos conseguiram ascensão social, mas os grandes grupos de pobres e discriminados ficaram ainda mais pobres. Não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização (KLEIMAN, 2006, p. 37).

Afirmações semelhantes podem ser encontradas em Britto (2010, p. 56), ao reiterar que

A análise comparativa do nível de alfabetismo com a classe socioeconômica, o grau de instrução e o tipo de atividade profissional demonstram que são essas circunstâncias que contribuem para o letramento, e não o contrário. Em outras palavras, a condição de maior ou menor domínio de habilidades de leitura e escrita e o exercício de atividades dessa natureza é antes o resultado de situação social que a possibilidade de maior participação.

Britto (2010) questiona, também, o desenvolvimento de possíveis habilidades intelectuais por meio da prática da leitura, como a capacidade crítica. Segundo ele, além da

dificuldade em estabelecer uma relação causal direta entre leitura e capacidade de crítica, esse pressuposto remonta ao desejo de um ser humano *formatado* segundo o modelo cartesiano. Afirma,

[...] a leitura conduziria à liberdade do espírito, à atividade intelectual crítica e autônoma. Ou seja, conduziria a uma consciência cartesiana, em que se manifesta a razão equilibrada do sujeito universal. Mesmo no caso da leitura do texto literário, em que se valoriza a percepção subjetiva da realidade [...], prevalece, mesmo de forma mitigada, a centralidade do sujeito cartesiano (BRITTO, 2010, p. 48).

Tais benefícios advindos da leitura constituem-se, na verdade, no aprimoramento pragmático que conduziria a uma maior competitividade na sociedade capitalista e, de acordo com Britto (2010, p. 72), tornar-se letrado seria “[...] uma forma de ser mais capaz de produzir e de tirar proveito no espaço social, particularmente nas situações profissionais”. Na opinião de Street (2014) a correlação entre o letramento e a ascensão é complexa e difícil de analisar, sobretudo pelos discursos que mascaram os reais interesses econômicos e sociais colocando o sujeito analfabeto ou pouco letrado como culpado da sua própria pobreza ou desemprego. Ressalta, também, que não existe relação direta entre o número de empregos criados e as taxas de alfabetização de um país, mas que, muito provavelmente, quando um sujeito consegue um emprego, outro foi demitido e que esse revezamento pode criar a sensação de um aumento na disponibilidade de empregos.

Street (2014) revela que no momento de buscar uma vaga de trabalho, aspectos como classe social, gênero e etnia podem ser mais relevantes que o letramento em si. Quanto ao baixo letramento, Street (2014, p. 34) justifica que é “[...] mais provavelmente um sintoma de pobreza e de privação do que uma causa”, exemplificando com o fato de que, muitas vezes, os testes de letramento requeridos no momento da contratação em nada se relacionam ao trabalho a ser desempenhado, servindo mais para filtrar os indivíduos pouco letrados – ou seja, pobres, provenientes de grupos raciais menos favorecidos – do que para selecionar um bom candidato para desempenhar a função.

No Brasil, a busca por educação como forma de melhoria de condições sociais faz com que os trabalhadores aliem jornadas de trabalho com cursos superiores noturnos em instituições particulares para obter um diploma de nível superior na esperança de ascender material e culturalmente, sem perceber que a formação predominantemente tecnicista a qual se submetem não lhes concederá mais do que *um diploma de segunda linha*, uma vez que

muitos, mesmo concluintes de cursos de graduação, figuram no Inaf entre aqueles que não dominam plenamente as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo.

Braga (2013), na pesquisa realizada com operadores de telemarketing (que representam 1,5 milhão de trabalhadores do país, segundo o autor), traz uma análise que ilustra esse ponto. Segundo ele,

Os operadores de telemarketing sintetizam as mais importantes tendências recentes do mercado brasileiro, isto é, o crescimento do emprego formal no setor de serviços, o aumento do assalariamento feminino, a absorção massiva de jovens não brancos e os baixos salários. (...) na indústria do *call center* esses jovens perceberam a oportunidade de alcançar direitos trabalhistas e terminar o ensino superior (em faculdade particular noturna) (BRAGA, 2013, p. 80, grifo do autor).

De acordo com Braga (2013, p. 80), a conquista obtida por meio de extraordinário esforço, logo se revela ilusória, já que “[...] a satisfação trazida pela conquista do emprego formal e pelo incremento da escolarização choca-se com um mercado de trabalho em que 94% dos novos postos pagam até 1,5 salário mínimo” transformando a vitória individual em um “alarmante estado de frustração social” (BRAGA, 2013, p. 80).

Assim, observamos que num sistema de produção capitalista, centrado na concentração de riquezas nas mãos de poucos, ascender socialmente está pouco ligado aos esforços empreendidos pelos mais pobres em educarem-se, uma vez que, sendo pobres, sequer conseguem alcançar uma Educação de qualidade. A ascensão social está, na verdade, relacionada a um pertencimento prévio a certos grupos sociais e intelectuais, dos quais os desfavorecidos economicamente, os pertencentes a determinados grupos étnicos estão excluídos, e por causa dessa condição prévia é que podem ter acesso a uma Educação de qualidade. Não é porque se educaram que ascendem socialmente, mas se educam por pertencerem, antecipadamente, a determinados grupos sociais.

No início deste trabalho afirmamos nossa convicção que ler e escrever são direitos que devem ser garantidos a todo cidadão. Não obstante às problematizações aqui apresentadas, reafirmamos nosso propósito de defender o acesso e a fluência na língua escrita, desde que, no entanto, tal acesso se dê por meio da concepção forte, ideológica de letramento. Reproduzimos abaixo uma citação de Colello (2010) com a qual concordamos profundamente. Nela a autora elenca todas as possibilidades que se abrem ao sujeito que tem

o verdadeiro encontro com a língua escrita e é com toda a riqueza de formatos que desejamos que todos os sujeitos possam dela fazer uso.

O ensino da língua escrita abarca uma infinidade de saberes, habilidades, procedimentos e atitudes que se constroem em longo prazo pela possibilidade de, entre tantas coisas, conhecer letras e expressar sentimentos, decodificar sinais e interpretar o mundo, selecionar informações e articular ideias, escrever palavras e se relacionar com o outro, conhecer as arbitrariedades do sistema e aprimorar esquemas de organização do pensamento, desenhar traçados convencionais e recriar as dimensões humanas de tempo e espaço, respeitar normas e constituir-se como sujeito autor adestrar os olhos e viajar por meio da leitura, dominar a mão e usufruir o direito à palavra. Das mais pontuais e mecânicas às mais abstratas e existenciais, todas essas aquisições merecem ser discutidas não pelo mérito que tem em si, mas pelo que seu conjunto pode representar ao sujeito e à sociedade (COLELLO, 2010, p. 77-78).

Até aqui apresentamos diversas posições teóricas sobre a língua escrita e sobre a maneira como a mesma deve ser ensinada, incluindo a nossa própria posição. Observamos que os pesquisadores podem ter visões divergentes, mais ou menos progressistas, que ora valorizam mais os usos instrumentais da língua, ora valorizam sua importância para a formação do sujeito crítico. Avançamos até este ponto e intentamos dar mais um passo, perguntando mesmo aos sujeitos que utilizam a língua, quais concepções têm sobre ela e quais usos fazem dela em seu cotidiano. O que a pessoa comum pensa sobre ler e escrever? Com tais respostas, pretendemos acrescentar elementos da dimensão subjetiva nos discursos oficiais sobre a língua escrita.

Capítulo 3: Referencial teórico

O presente capítulo cumpre a função de explicitar a visão de mundo com a qual estamos comprometidos, introduzindo as bases teóricas e metodológicas sob as quais a pesquisa está ancorada, a saber a Psicologia Sócio-Histórica e o Materialismo Histórico Dialético. Abordará, conseqüentemente, a visão de mundo e de homem inerentes à teoria, bem como as categorias a serem utilizadas no presente trabalho. Empreendemos este esforço em explicitar as implicações da teoria e método escolhidos – e destacamos nesse caso a transformação da realidade – pois queremos, juntamente com Bock e Gonçalves (2009, p. 7) “[...] uma Psicologia comprometida com a construção de uma sociedade justa e igualitária e entendemos que a produção teórica deve fazer parte desse compromisso.”

3.1 A Psicologia Sócio-Histórica e o Materialismo Histórico Dialético

A Psicologia Sócio-Histórica, que fundamenta teórica e metodologicamente este trabalho, ancora-se no Materialismo Histórico Dialético. Entende que todo fenômeno tem uma base material, assim como está inserido na história, transformando-se no tempo e no espaço. Essas transformações são movidas pelas contradições presentes no fenômeno e designam seu caráter dialético.

De acordo com Kahhale e Rosa (2009, p. 32)

[...] a concepção de mundo do materialismo dialético e histórico assume que o real é matéria, em constante movimento e transformação, o que se expressa pelas leis da dialética (unidade dos contrários, saltos qualitativos, complexificação e totalidade). Nessa perspectiva, entende-se que a evolução e complexificação da matéria produziu a vida e uma das suas expressões mais complexas: a espécie humana. Também o pensamento e a consciência, na concepção materialista dialética e histórica, provém da realidade material. A matéria constitui o universo, e a consciência é uma das suas expressões mais complexas.

O Materialismo Histórico Dialético encontrou em Karl Marx o seu principal estudioso e propagador, quando o autor, em sua mais importante obra – O Capital –, utiliza-o em sua análise sobre a gênese do capitalismo e seus modos de produção e reprodução social. Adepto às ideias de Karl Marx, Vigotski traz para a Psicologia o Materialismo Histórico Dialético como teoria e método, buscando a superação daquilo que ele chamou de *crise da psicologia*. Vigotski acreditava que as correntes psicológicas predominantes – a mentalista que entendia a

Psicologia como uma ciência mental, da essência humana e a naturalista, que se limitava a estudar as formas exteriores de comportamento – precisavam ser superadas em favor de uma Psicologia não dicotômica e buscou no Materialismo Histórico Dialético essa síntese, chegando a afirmar que a Psicologia também precisava do seu *O Capital* (PINO, 2000).

A superação das dicotomias representou uma transformação no pensar psicológico, inaugurando aquilo que Vigotski chamou de *Nova Psicologia*. Somente uma Psicologia que articula as contradições como unidades dialéticas é capaz de compreender a realidade como movimento e não de maneira estática e, conseqüentemente, unilateral, como era até então. Parafraseando Marx, Vigotski (2012a) reafirma a ideia de que é somente em movimento que um corpo se mostra e foi essa superação das dicotomias que possibilitou à Psicologia estudar a realidade como movimento.

A Psicologia Sócio-Histórica tem como noção básica a historicidade. Seu ponto de partida é a “[...] concepção de que todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social” (GONÇALVES; BOCK, 2009, p. 138). Tal posição nos leva a rejeitar visões de homem que sejam dicotômicas, mecânicas, mentalistas ou naturalistas, pois compreendemos que a realidade não se articula pela identidade ou oposição, mas pela unidade de contrários, que são indissociáveis e por isso não podem ser estudados separadamente. Nas palavras de Sanches e Kahhale (2003, p. 37) “O homem contém o social, mas não se reduz a ele, não expressa uma relação de correspondência biunívoca entre indivíduo e sociedade. Esta relação é uma unidade contraditória, onde um contém o outro sem ser igual ao outro.”

De acordo com Lefebvre (1995) “O ser humano é um ‘sujeito-objeto’: ele pensa, é ‘sujeito’, mas sua consciência não se separa de uma existência objetiva, seu organismo, sua atividade vital e prática. Ele age, enquanto tal, e é objeto para outros sujeitos agentes” (p. 71, grifos do autor). A visão dicotômica introduzida na Psicologia pelo modelo de ciência positivista, reforçada pelo individualismo e o racionalismo da modernidade e, em última instância, pelas engrenagens do capitalismo, trouxe consigo outras dicotomias como objetivo/subjetivo, interno/externo, natural/social, que nos revelam uma visão incompleta, unilateral do fenômeno, “apenas ocorrem no balanço do pêndulo”, na expressão utilizada por Bock (2011, p. 17).

A realidade é movimento e é esse movimento que deve ser compreendido por meio do esforço dialético. Quando não se focaliza o movimento e a contradição, se absolutiza ou naturaliza o fenômeno. Para Gonçalves e Bock (2009, p. 121) “[...] a naturalização dos

fenômenos, decorrente da visão dicotômica, leva a formulações abstratas e universais sobre os indivíduos e as sociedades; parece falar do todo, ou de tudo, mas termina por falar de quase nada.”

Outra característica do modelo positivista de ciência refutada pelo Materialismo Histórico Dialético é a busca pela neutralidade. Ao contrário, pesquisadores que adotam a perspectiva de Marx não advogam em favor da neutralidade e não acreditam na viabilidade de um método de pesquisa alheio a uma concepção de realidade. Afirmções que legitimam essa posição podem ser encontradas em Marx (2008), Löwy (1985, 1988), Mészáros (2010), Vigotski (2012a) e outros, evidenciando que “a ciência, como produto da atividade humana, está ligada às suas condições históricas de produção.” (PINO, 2000, p. 49).

O que Marx faz, então, é assumir claramente sua visão social de mundo, do ponto de vista do proletariado. Löwy (1985, p. 103) afirma que ele “se considera mesmo como representante científico do proletariado”.

3.2 Visão de homem

Todos nós, ao nascermos, somos “candidatos à humanidade”, afirmou Bock no capítulo inicial do livro *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (2011, p. 29). Candidatos, pois as características tipicamente humanas não são naturais da espécie: só nos constituímos como seres humanos no contato com a herança cultural e social que o homem historicamente construiu.

Entendemos o homem como um ser histórico, social e ativo, que se constrói em suas relações com o mundo natural e social. É por meio do trabalho, mediado pelo uso de instrumentos, que se dá a produção de sua vida material, sendo este o principal meio de transformação da relação homem/mundo: O homem modifica o meio em que vive ao mesmo tempo em que é por ele modificado.

Conforme sintetiza González Rey (2003, p. 222)

O marxismo, pela primeira vez, representa no pensamento filosófico o caráter histórico e social do homem, que supunha o trânsito de um sujeito universal, fechado dentro de um conjunto de características metafísicas, para um sujeito concreto, que mostra em sua contradição atual a síntese de sua história social, não como acumulação, mas como expressão de uma nova condição.

De acordo com Marx (1978a, 1978b, 1985, 1998, 2008), podemos encontrar a gênese da consciência humana nas relações de trabalho e produção, sobretudo no uso de instrumentos para modificar a natureza. Quando o homem utiliza uma vara para alcançar um alimento e a conserva para utilizá-la novamente em uma situação posterior, percebe-se uma intencionalidade e um significado que não podemos encontrar nos animais. Uma célebre citação de Marx distingue o trabalho humano do executado pelos animais da seguinte forma:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo do trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador (MARX, 1985, p. 149-150).

Assim, a intencionalidade com a qual o homem faz uso dos instrumentos para criar aquilo que já estava em sua consciência, o que já havia imaginado, o diferencia dos animais e o instrumento atua como mediador na transformação entre o homem e o mundo. Newman e Holzman (2002), entretanto, contestam essa afirmação de Marx, apontando uma inexatidão que, segundo os autores, o próprio Marx supera na evolução de seus escritos. Trata-se do pressuposto materialista histórico dialético de que a *vida precede a consciência* e não o contrário, assim, a ideia não poderia preceder a atividade do arquiteto. Segundo estes pesquisadores, e também para Vigotski, o que caracteriza o comportamento tipicamente humano é, na verdade, a capacidade de significação.

A qualidade única do trabalho humano não se encontra na realização de um propósito preconcebido, mas na significatividade (na prático-criticalidade, na revolucionaridade) da atividade humana. A abelha pode muito bem ter algo em mente antes de se mover adiante, o operário humano, particularmente com os avanços no uso dos computadores no processo do trabalho (mas mesmo antes), pode não ter nada em mente. Mas a abelha não sabe nada de significado nem se importa com isso. O significado não tem nenhum significado na vida da abelha! (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 64).

Os signos, como representação de algo fora deles situado, são internamente dirigidos, não afetam a realidade material em si, mas servem como meio de ação do sujeito sobre si mesmo e sobre os outros (VIGOTSKI, 2009). Por meio da mediação dos signos e, conseqüentemente, da linguagem, o homem foi capaz de significar sua relação com o mundo. De acordo com o autor, o momento mais importante do desenvolvimento intelectual humano se dá quando as curvas de evolução do pensamento e da fala convergem e dão origem a um

comportamento humano muito característico. Ou seja, quando “a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado” (VIGOTSKI, 2009, p. 131). Em virtude de sua importância para este trabalho, as categorias pensamento e palavra serão abordadas de maneira detalhada no final dessa seção.

Avançando um pouco mais na compreensão do homem na abordagem Sócio-Histórica temos que, para compreender o homem é necessário compreender a gênese social do individual (VIGOTSKI, 2009). Vigotski (2004, p. 112), afirma que durante o processo de desenvolvimento todas as funções psicológicas humanas aparecem duas vezes: “[...] primeiro¹⁴ no nível social e depois no individual, primeiro entre pessoas e depois no interior da criança.” Como exemplo podemos citar a fala egocêntrica, observada primeiramente por Piaget e definida como a fala da criança que não é dirigida ao outro, mas a si mesma – um *monólogo coletivo* – como denominou o autor.

O entendimento que Vigotski (2009) tem da fala egocêntrica difere radicalmente da posição de Piaget. Para Vigotski, ela é o início da linguagem interior – uma função importante que serve intimamente ao pensamento da criança. A fala exterior atua como auxiliar na organização do pensamento e da ação infantil, como explica o autor ao afirmar que ela é exterior por sua estrutura, mas interior por sua função psicológica. Essa manifestação exterior tem como “[...] destino transformar-se em linguagem interior” (VIGOTSKI, 2009, p. 430). Piaget, ao contrário, propõe a fala egocêntrica como uma expressão do pensamento que vai desaparecendo à medida que a criança começa a se expressar socialmente (VIGOTSKI, 2009).

Vigotski (1984, p. 63) chamou de internalização, “[...] a reconstrução interna de uma operação externa”. No entanto, ressalta que “[...] evidentemente, a passagem de fora para dentro transforma o processo” (VIGOTSKI, 2000, p. 26). Assim, a internalização não deve ser entendida como o reflexo especular da realidade, mas como um “[...] ‘processo de revolução’, pressupondo uma radical reestruturação da atividade psíquica neste movimento chamado de internalização.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302).

A ênfase na explicação do termo tem como finalidade deixar claro que se trata de um processo de reconstrução, apropriação, e que mostra que “[...] o indivíduo modifica o social; transforma o social em psicológico e assim cria a possibilidade do novo” (AGUIAR;

¹⁴ Entendemos que a sequência temporal assinalada por Vigotski (primeiro/depois) tem função mais didática do que literal, uma vez que, no movimento dialético, o evento externo está necessariamente ligado dialeticamente ao interno.

OZELLA, 2013, p. 302). Mesmo Leontiev, pesquisador da equipe de Vigotski que utilizou o termo reflexo, faz uma ressalva ao afirmar que o pensamento reflete a realidade, mas *sob o prisma das significações*; ou como afirma Lênin (1975, p. 123), que o reflexo que se faz da natureza não deve ser compreendido de maneira morta, não sem movimento, não sem contradição, “[...] mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução”.

No intuito de certificar que esse processo seja corretamente compreendido e não tomado como internalização reflexa, González Rey (2003) cunhou e utiliza a categoria *configuração* para auxiliar na compreensão da organização subjetiva das significações. Segundo o autor, a configuração constitui “[...] um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas da experiência social e individual”. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 204). A configuração se assemelha à imagem de um caleidoscópio, no qual qualquer modificação, por menor que seja, altera a configuração da imagem como um todo.

Em síntese, podemos afirmar que a Psicologia Sócio-Histórica entende o homem como um ser ativo, social e histórico e a sociedade como uma produção histórica humana. Admite que a realidade material está fundada em contradições e no constante movimento histórico; e que é na realidade material que estão as bases para a produção do novo e das ideias humanas. Concluindo, com as palavras de Aguiar e Ozella (2013, p. 301),

Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos.

3.3 Planos genéticos do desenvolvimento

Segundo Vigotski e Luria (1996), para a elaboração de uma relação completa e detalhada dos processos mentais humanos, precisamos proceder a análise dos três níveis genéticos – ontogênese, filogênese e sociogênese – pois somente assim é possível conhecer a origem e as transformações por que passam os processos mentais. Os planos genéticos representam a síntese da história do sujeito, se entrecruzam, resultando em uma configuração singular para cada indivíduo, assim, o comportamento do homem é produto dessas três linhas de desenvolvimento (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

I) Filogênese: A filogênese refere-se às características mais universais da espécie, dadas pelo processo evolutivo. Como exemplo de características filogenéticas, Oliveira (1997, p. 54) destaca “[...] o bipedalismo, a possibilidade do uso das mãos para fabricação e uso de instrumentos, a extrema plasticidade do cérebro, o papel fundamental da linguagem e a importância da interação social para o desenvolvimento pleno dos indivíduos.” A filogênese, então, abarca todas as características físicas, comuns a todos os seres humanos, próprias da espécie.

II) Ontogênese: As possibilidades de transformação gestadas pela mediação da atividade de trabalho e da linguagem bem como a internalização da cultura se articulam às características típicas da espécie e compõem o plano ontogenético, que representa a síntese de duas ordens genéticas diferentes: a orgânica e a sociocultural. Segundo Pino (2010, p. 51) “[...] a transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da que ocorre no plano filogenético”, ou seja, a ontogênese caracteriza a história individual desse homem coletivo.

Ainda que todos os homens tenham nascido, em princípio, com as mesmas características e potencialidades biológicas, o desenvolvimento ocorre de forma individual, seguindo uma trajetória própria. Essa trajetória se individualiza na medida em que o homem tem contato com determinados instrumentos de mediação cultural, presentes no meio social (plano sociogenético). Assim, por exemplo, a filogênese garante ao homem o aparato biológico que possibilita a fala, porém, são as mediações culturais que determinam como e se essa fala acontecerá.

III) Sociogênese: Neste plano genético, pretende-se descobrir quais transformações ocorrem nos processos mentais humanos como consequência do aparecimento de mudanças na organização social e cultural da sociedade. Articulada à ontogênese e à filogênese, a sociogênese aponta a interação entre o social e as funções psicológicas superiores.

De acordo com Pino (2000, p. 51)

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo.

Afirmar que as funções biológicas não desaparecem, mas são incorporadas à história humana, significa apontar um ponto de colisão entre a filogênese e a sociogênese na ontogênese, ou seja, a superação dialética, pelo sujeito individual, das características biológicas em características culturalmente mediadas.

Segundo Vigotski e Luria (1996, p. 51, grifo do autor)

O uso e a "invenção" de ferramentas pelos macacos antropóides é o fim da etapa orgânica de desenvolvimento comportamental na sequência evolutiva e prepara o caminho para uma transição de todo desenvolvimento para um novo caminho, criando assim a principal pré-requisito psicológico do desenvolvimento histórico do comportamento. O trabalho e, ligado a ele, o desenvolvimento da fala humana e outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo para obter o controle sobre o comportamento significam o começo do comportamento cultural ou histórico no sentido próprio da palavra. Finalmente, no desenvolvimento da criança, vemos claramente uma segunda linha de desenvolvimento, que acompanha os processos de crescimento e maturação orgânicos, ou seja, vemos o desenvolvimento cultural do comportamento baseado na aquisição de habilidades e em modos de comportamento e pensamento culturais.

Com essa afirmação, os autores sintetizam os planos genéticos no desenvolvimento da espécie humana, evidenciando que na passagem de um plano a outro, as transformações qualitativas são processadas de maneira que o plano anterior é incorporado ao atual em um movimento de superação dialética. O homem enquanto espécie – plano filogenético – passa a utilizar ferramentas para transformar o mundo ao seu redor. Também é por ele transformado, quando o trabalho coletivo propicia o desenvolvimento da comunicação por signos verbais. Essas transformações irão produzir a cultura humana – plano sociogenético – que passará a fazer parte da herança cultural, a qual todo novo ser humano toma parte ao nascer. A cultura torna-se, assim, um componente indissociável do desenvolvimento individual – plano ontogenético.

3.4 A noção de desenvolvimento e sua relação com a aprendizagem

A noção de desenvolvimento em Vigotski é diferente das propostas, até então, pela Psicologia. Sua visão não é inatista, ao passo que não pressupõe que as funções psíquicas superiores sejam inatas e somente amadureçam com o passar do tempo. Também não é ambientalista, pois não acredita que os fatores externos influenciem diretamente as

capacidades humanas, tampouco Vigotski é interacionista, uma vez que não caracteriza o desenvolvimento como a soma de fatores internos e externos.

Para compreender o desenvolvimento em Vigotski é necessário compreender os planos genéticos e sua interconexão e, principalmente, o método dialético. Para o autor, a superação dialética da filogênese pela ontogênese produz mudanças de caráter qualitativo no sujeito, verdadeiras revoluções que trazem consigo o novo, ocorrendo, então, a incorporação do momento anterior, via superação. Para ele, *“el desarrollo se considera como un proceso que se distingue por la unidad de lo material y lo psíquico, de lo social y lo personal a medida que el niño se va desarrollando.”* (VIGOTSKI, 2012b, p. 254).

Portanto, o desenvolvimento não se processa por um movimento contínuo e de mão única, de maneira que não pode ser dividido em etapas universais. Ao contrário, esse movimento se processa por meio de crises, colisões, nas quais o interno e o externo, como unidade de contrários, configuram novos sentidos. *“El desarrollo del niño es un proceso dialectico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino via revolucionaria.”* (VIGOTSKI, 2012b, p. 258).

Nesse processo revolucionário, o ambiente social e as interações interpessoais que nele se processam são fundamentais. Vigotski (2012b) alerta, no entanto, para o erro de considerar o meio social como algo externo ao sujeito, como um conjunto independente de situações objetivas que influenciam o desenvolvimento. Com a apropriação ativa da cultura, via mediação simbólica, o cultural torna-se encarnado no individual e o individual materializa-se no cultural, não sendo possível, portanto, estabelecer a separação entre os dois domínios nem tampouco determinar níveis de influência de um no outro. E assim, em cada período crítico do desenvolvimento, se estabelece uma relação peculiar entre o sujeito e o meio, a que denominou situação social de desenvolvimento. Para o autor, o ambiente é uma fonte de desenvolvimento.

El valor teórico de ese principio diagnóstico radica en que no permite penetrar en las conexiones internas dinámico-causales y genéticas que condicionan el proceso del desarrollo mental. Hemos dicho ya que el medio social origina todas las propiedades específicamente humanas de la personalidad que el niño va adquiriendo; es la fuente del desarrollo social del niño que se realiza en el proceso de la interacción real de las formas “ideales” y efectivas (VIGOTSKI, 2012b, p. 270, grifo do autor).

É da indissociabilidade entre o sujeito e o ambiente, e nele o contato interpessoal com outros indivíduos, que aparece o conceito de zona de desenvolvimento iminente (ZDI)¹⁵ e se evidencia a estreita relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Vigotski (2012b), mais importante do que determinar quais as funções psicológicas superiores que já estão consolidadas no desenvolvimento da criança, é investigar as funções que ainda não estão completamente maduras, ou seja, que estão iminentes, ainda em fase de maturação. Olhar para o desenvolvimento atual seria direcionar o olhar para o passado do desenvolvimento da criança, sobre o qual podemos fazer apenas constatações e nenhuma alteração. Buscar as funções iminentes, ao contrário, significaria olhar para o futuro do desenvolvimento, antecipando-o e favorecendo-o.

O desenvolvimento atual ou real pode ser determinado por meio das atividades que a criança é capaz de realizar por si só, enquanto o desenvolvimento iminente se manifesta em situações nas quais a criança consegue, por meio da imitação de um adulto, de uma explicação que lhe é dada, quando alguém inicia a solução e deixa para que ela termine ou, em colaboração com um colega mais experiente encontrar a solução para a situação. (VIGOTSKI, 2012b; 2012c). A essa diferença entre as funções que já estão consolidadas e as que são iminentes, dá-se o nome de zona de desenvolvimento iminente. Segundo Prestes (2012, p. 190), a zona de desenvolvimento iminente “evidencia a relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa”.

Prestes (2010) acrescenta que o termo *obuchenie*, utilizado por Vigotski em russo e traduzido para o português ora como ensino, ora como aprendizagem, significa *processo de ensino-aprendizagem*, incluindo sempre quem aprende, quem ensina e a relação existente entre ambos. A autora enfatiza que em muitos momentos, a falta de cuidado com a tradução altera o sentido original que Vigotski deixou claro em sua obra, como é o caso no presente termo. Quando falamos em ensino ou em aprendizagem, estamos enfatizando apenas um lado do processo, levando em conta apenas um dos sujeitos da interação, ou o que ensina ou o que aprende. O termo utilizado por Vigotski abrange o processo como um todo e, conseqüentemente, a relação entre os sujeitos que dele fazem parte (PRESTES, 2010).

A noção de zona de desenvolvimento iminente inverte a posição previamente consolidada de que o desenvolvimento se antecipa à aprendizagem, fornecendo as condições

¹⁵ Utilizamos para a tradução a recomendação de Prestes (2010) por acreditarmos que esta representa melhor a ideia de Vigotski do que a consagrada tradução zona de desenvolvimento proximal.

para que a aprendizagem se processe, evidenciando que, na verdade, são as situações novas, de aprendizagem colaborativa, que promovem o desenvolvimento de funções ainda não completamente maduras. O aprendizado gera zonas de desenvolvimento iminente. Vigotski (2012c) dá um exemplo ilustrativo que nos auxilia na compreensão desse ponto: segundo ele, é certo que há um desenvolvimento mínimo necessário para que se processem certos tipos de aprendizagem. Um bebê de seis meses, por exemplo, não poderá aprender a falar, não importa quanto se promova essa aprendizagem. Segundo uma concepção puramente desenvolvimentista, quanto mais madura a criança estiver, mais preparada estará para a aprendizagem, assim, quanto mais tarde ensinássemos a criança a falar, mais facilmente essa aprendizagem se processaria, pois a criança estaria mais madura. Sabemos, no entanto, que esse fato não corresponde à verdade, o que pode ser explicado pelo fato de que a aprendizagem se apoia não somente nas funções já consolidadas, mas também naquelas que estão amadurecendo, formando uma janela de aprendizado ótima, a zona de desenvolvimento iminente. Daí decorre a afirmação de Vigotski de que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2012c, p. 116).

Desenvolvimento e aprendizagem não são coincidentes e nem se desenvolvem de forma paralela. A aprendizagem, na verdade, se adianta ao desenvolvimento, gerando as zonas de desenvolvimento iminente, assim, a consolidação ou maturação de uma função psicológica superior não encerra o processo de desenvolvimento, mas o reinicia, em uma nova zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 2012c).

3.5 Categorias teóricas de análise

Para compreender o movimento do objeto, a Psicologia Sócio-Histórica se utiliza de categorias. Ao contrário dos conceitos “[...] que fotografam ou descrevem os fenômenos” (GONÇALVES; BOCK, 2009, p. 140) as categorias buscam compreender seus processos de constituição: são abstrações que pretendem explicar determinadas zonas do real. “Ao se buscar a definição de algo não se responde ‘o que é’, mas sim ‘como se constituiu’. Isso significa privilegiar o processo, o movimento do objeto, sua historicidade.” (GONÇALVES; BOCK, 2009, p. 139, grifo das autoras).

Para análise, utilizamos as categorias teóricas: sentido e significado (significações, quando tomadas uma em relação à outra). No entanto, para uma completa exposição das categorias que serão importantes para nossa análise, abordamos também pensamento e

palavra e *prejivanie*. Mediação e historicidade, por sua elevada contribuição metodológica, são abordadas no capítulo destinado ao método.

3.5.1 Pensamento e palavra: a linguagem como instrumento psicológico

Vigotski e sua equipe, assim como outros pesquisadores, realizaram estudos sobre uma possível linguagem animal, principalmente com chimpanzés, nossos parentes mais próximos na escala evolutiva. O intuito dessas investigações, mais do que teorizar sobre a comunicação animal, era encontrar o elo entre a inteligência e a linguagem e as conexões que poderiam existir entre elas.

Na obra *A construção do pensamento e da linguagem* (2009), principalmente no capítulo *As raízes genéticas do pensamento e da linguagem*, Vigotski articula resultados de pesquisas conduzidas por ele e também por outros pesquisadores como Kölher, Bühler, Yerkes e Kofkka. Fazendo uma síntese dos dados apresentados, podemos notar que, apesar de serem capazes de emitir vocalizações, fazer gestos e comunicar seus estados interiores (como fome e medo), “[...] a linguagem do chimpanzé e seu intelecto funcionam independentemente um do outro” (VIGOTSKI, 2009, p. 115).

A capacidade que o chimpanzé tem de utilizar um instrumento para a resolução de um problema está restrita à percepção simultânea do instrumento e da situação problema, ou seja, seus gestos estão sempre relacionados à própria ação. Sobre a linguagem dos chimpanzés, Vigotski (2009, p. 122, grifo do autor) afirma que “[...] a essência do problema não está nos sons, mas no *emprego funcional do signo*, correspondente à fala humana.”

Tais estudos levaram a conclusão que “[...] pensamento e palavra têm raízes genéticas inteiramente diversas” (VIGOTSKI, 2009, p. 112) e se desenvolvem de maneira independente, configurando, na criança, uma inteligência prática, pré-verbal, bem como uma linguagem pré-intelectual. É na conexão entre esses sistemas psicológicos – que se desenvolvem de maneira não paralela e desigual – que se processa um grande salto no desenvolvimento infantil.

A inteligência pré-verbal é semelhante nas crianças e nos antropóides: ela também está restrita ao presente e à percepção simultânea do problema e da solução. Conforme Vigotski (2009, p. 129), trata-se da “[...] descoberta da independência das reações intelectuais rudimentares em relação à fala”. Já a fala pré-intelectual aparece nas primeiras vocalizações infantis, em situações sociais, dirigidas ao outro.

É por volta dos dois anos de idade, conforme afirma Vigotski (2009), que se processa um dos momentos mais importantes no desenvolvimento infantil – um salto qualitativo no desenvolvimento – quando “[...] as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem, para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem.” (VIGOTSKI, 2009, p. 130). A fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado, “[...] a própria criança necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto.” (2009, p. 131).

Sobre o desenvolvimento dos sistemas psicológicos, Vigotski (2004, p. 105) salienta que “[...] o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexo das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior”. Novas conexões, como quando convergem as linhas evolutivas do pensamento e da linguagem, permitem novas relações e novas funções. Utilizando como exemplo o signo, o autor afirma que:

Todo signo, se tomarmos sua origem real, é um meio de comunicação e, poderíamos dizê-lo mais amplamente, um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social. Transladado por nós mesmos, é o próprio meio de união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem (2004, p. 114).

As novas conexões entre pensamento e palavra nos permitem chegar à palavra com significado. “O significado da palavra [...] tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo” (VIGOTSKI, 2009, p. 10). Segundo Vigotski, “[...] no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado” (2009, p. 12) assim, “[...] há todos os fundamentos para considerar o significado da palavra não só como unidade do pensamento e da linguagem, mas também como unidade de generalização e da comunicação, da comunicação e do pensamento.” (2009, p. 13).

Falar do salto qualitativo gerado pela intersecção entre pensamento e palavra implica falar em signos, ou seja, falar sobre o significado da palavra. É somente porque a palavra tem significado, porque é uma unidade do pensamento e da linguagem, que este salto acontece, o que nos mostra que as categorias de análise estão, na verdade, imbricadas e que uma compreensão total passa, obrigatoriamente, pelas categorias sentidos e significados.

3.5.2 Sentidos e significados

“A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência. Podemos, desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303). O trecho citado nos coloca diante da constatação de que é a palavra com significado que revela o sujeito. Como afirma Vigotski (2009, p. 412), “[...] o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” e isso acontece por meio do significado. Os significados são produções históricas e sociais humanas que correspondem àquilo que socialmente se convencionou sobre uma palavra, ao campo semântico, ao que está dicionarizado. É por meio do significado que podemos nos comunicar e socializar nossas experiências (AGUIAR; OZELLA, 2006). Além disso, no campo psicológico, o significado corresponde a uma generalização, um conceito (VIGOTSKI, 2009).

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2009, p. 486).

O caminho trilhado entre o pensamento e a palavra é mediado pelo significado. Os significados, compartilhados socialmente, quando apropriados pelos sujeitos transformam-se, pois sua apropriação é feita pelo prisma de suas vivências, seus valores, sua cultura, configurando novos sentidos, passando a fazer parte da dimensão subjetiva do sujeito. Embora não sejam estáticos, constituem-se como mais estáveis e uniformes e são, como afirma Vigotski, “[...] apenas uma pedra no edifício do sentido” (2009, p. 465), seu par dialético.

Os significados contêm mais do que aparentam, por isso são um convite às zonas de sentido do sujeito. Os sentidos movem a ação. Eles são: “[...] a soma de todos os fatos psicológicos que ela [*a palavra*] desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Na explicação de Aguiar et al. (2009, p. 64), o sentido é “[...] algo que é próprio do sujeito, que melhor expressa sua subjetividade e que revela sua história e suas contradições.”

Quando afirmamos que os sentidos são elementos constitutivos e que expressam a subjetividade, permitindo-nos, no campo da Psicologia, conhecer os sujeitos, estamos enfatizando a importância de uma dimensão subjetiva da realidade, entendida como uma síntese entre objetividade e subjetividade (AGUIAR et al., 2009, p. 64).

Embora estejamos nos referindo aos sentidos como *próprios do sujeito*, faz-se necessário lembrar que o sujeito que estamos admitindo é o sujeito histórico, constituído social e historicamente. Assim, ambos – sentidos e significados – são, também, constituídos socialmente; “[...] a categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída”. (AGUIAR; OZELLA, 2013 p. 304-305). Sobre a constituição dos sentidos, Smolka (2004, p. 12) afirma:

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.

Assim, significações, ou seja, sentidos e significados, vão se constituindo a partir do mundo material, das experiências proporcionadas ao sujeito que age no mundo e das relações que nele estão envolvidas. Junto com as transformações históricas no mundo material, as significações se transformam e transforma-se também o sujeito, revelando-se aí a possibilidade da produção do novo. Além de se constituírem socialmente, sentidos e significados, ainda que diferentes, não podem ser tomados em separado, pois “um não é sem o outro” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226). São categorias que integram o mesmo movimento e que, para efeitos de análise, têm sua unidade desmembrada no intuito de explicar a complexidade do pensamento discursivo. Segundo Vigotski (2009, p. 466),

O sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra.

Dessa forma, podemos nos aproximar dos sentidos, buscar reconstituir sua trajetória, mas sempre conscientes de que o sentido é inesgotável e, assim sendo, não pode ser apreendido na sua totalidade. Buscar sentidos prevê uma contínua construção que parte da palavra com significado com intuito de penetrar nas zonas de sentido, complexas e fluidas. Ao buscarmos penetrar nas zonas de sentido, ensinamos “dar visibilidade a uma determinada e importante zona do real [...] condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e revelando-os” (AGUIAR et al., 2009, p. 60).

3.5.3 *Perejivanie*

Uma categoria importante, porém relativamente pouco utilizada, a *perejivanie* também nos auxiliará na aproximação que pretendemos em relação aos sentidos constituídos. Segundo Veresov (2012) a chave para a compreensão da *perejivanie* não está na sua tradução, uma vez que não existe um termo que corresponda exatamente a ela, ou na sua descrição, já que esta não dá conta da síntese de elementos que a *perejivanie* representa. Estamos, na verdade, tratando com um constructo intelectual que pretende auxiliar na compreensão de uma realidade complexa e não apenas objetivamos nomear ou classificar os fenômenos investigados, motivo que nos faz entender a *perejivanie* como uma categoria.

Afirmamos anteriormente que a *perejivanie* é pouco utilizada quando comparada com outras categorias da teoria de Vigotski, como a ZDI, por exemplo. Segundo Veresov (2012), essa é uma característica presente na difusão da Psicologia de Vigotski, de maneira que determinados conceitos são alçados ao grande público enquanto outros, de fundamental importância, acabam negligenciados. Tal fato provavelmente está relacionado às condições nas quais a obra de Vigotski foi produzida, publicada e traduzida, marcadas pela vida breve do autor; à proibição da publicação das suas obras na Rússia por um longo período; e, especialmente no caso da *perejivanie*, às falhas de tradução. Na tradução de *perejivanie*, utilizaram-se, termos como experiência, emoção ou vivência. Tais termos, embora se aproximem do significado original da palavra, não são correspondentes exatos, diminuindo, assim, o valor heurístico da categoria (PRESTES, 2010). É por esse motivo que não a traduziremos, mas utilizaremos a transliteração do alfabeto cirílico (utilizado na língua russa, no original *переживание*) para o alfabeto latino.

Perejivanie, na língua russa, não se refere simplesmente a uma experiência, mas corresponde a uma experiência vivenciada com uma grande carga emocional, uma

experiência complexa, potencialmente transformadora para o sujeito que a vivencia. (DELARI JUNIOR; PASSOS, 2009; PRESTES, 2010, 2012; VERESOV, 2012). Veresov (2012) associa *perejivanie* à lei geral do desenvolvimento de Vigotski (2004, p. 112), que postula que durante o processo de desenvolvimento todas as funções psicológicas humanas aparecem duas vezes: “[...] primeiro no nível social e depois no individual, primeiro entre pessoas e depois no interior da criança”. Seria por meio das *perejivanie*s¹⁶, vistas como situações dramáticas, capazes de provocar colisões inter e intra-psicológicas, que se processariam as revoluções responsáveis pelo desenvolvimento.

A *perejivanie* aparece inicialmente na obra de Vigotski em *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* e em *Psicologia da Arte*. No contexto de tais obras o termo explorava a sensação, por vezes impossível de descrever, que temos diante de uma obra de arte ou as *perejivanie*s do herói literário frente aos desafios enfrentados. Interessa-nos especialmente, no entanto, o emprego que Vigotski faz da *perejivanie* quando se refere ao desenvolvimento humano, referências essas que aparecem em obras como *A história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* ou *A crise dos sete anos*.

Veresov (2012) apresenta um levantamento das definições que diferentes autores postulam sobre a maneira como Vigotski se utilizou de tal categoria, o qual reproduzimos, de maneira sintética, na tabela seguir.

Tabela 1 – O significado do termo *perejivanie* na obra de Vigotski, segundo diversos estudiosos

Autor	Definição
Rieber e Woolock	<i>Perejivanie</i> abrange tanto o modo como um evento é emocionalmente vivido quanto a forma como esse evento é cognitivamente entendido pelo sujeito (RIEBER; WOOLOCK, 1997, p. 390) ¹⁷ .
Van der Veer e Valsiner	(...) o termo serve para expressar a ideia que uma e a mesma situação objetiva podem ser interpretadas, percebidas e vividas por crianças diferentes de modos diferentes (VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 354) ¹⁸ .

¹⁶ Com o intuito de evitar equívocos com relação à categoria utilizaremos aqui *perejivanie*s como plural de *perejivanie*, embora, segundo Delari Junior e Passos (2009), o plural correto seja *perejivaniia*.

¹⁷ RIEBER, R.; WOOLOCK, J. Notes to the English Edition. On Vygotsky's creative development. In: *The Collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 3. Problems of the theory and history of psychology* (p. 371-390). Plenum, 1997.

¹⁸ VAN der VEER, R.; VALSINER, J. Notes on The problem of environment. In: VAN der VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.), *The Vygotsky reader*, (p. 353-354). Blackwell, 1994.

Autor	Definição
Mahn	<i>Perejivanie</i> se refere ao modo pelo qual as crianças percebem, vivem emocionalmente, apropriam-se, internalizam e entendem interações em seus ambientes (MAHN, 2003, p. 129) ¹⁹ .
Ferholt	A <i>perejivanie</i> abrange as relações dinâmicas de imaginação e criatividade, emoção e cognição (FERHOLT, 2009, p. 225) ²⁰ .
Daniels	Vygotsky entendia a <i>perejivanie</i> como a integração de elementos cognitivos e afetivos, os quais sempre pressupõe a presença de emoções. Vygotsky usou este conceito a fim de enfatizar a totalidade do desenvolvimento psicológico das crianças, integrando elementos internos e externos a cada estágio do desenvolvimento (DANIELS, 2008, p. 44) ²¹ .

Fonte: VERESOV, 2012.

Embora cada autor apresente uma ênfase particular, o quadro apresentado revela a complexidade da categoria e traz alguns elementos recorrentes, como a noção de totalidade, de integração de diversos elementos, sobretudo emocionais e cognitivos, que não podem ser dissociados. Assim, para Vigotski (2012b), a *perejivanie* significa a possibilidade humana da síntese dialética dos movimentos realizados pelo sujeito na relação com o ambiente social, num determinado momento histórico. Tal consideração revela a multiplicidade de movimentos do sujeito que ocorrem na dimensão dialética da subjetividade/objetividade e como se articulam num processo de negação e de superação.

Em seu texto *Problemas de la psicologia infantil*, no tópico *La crisis de los siete años*, Vigotski afirma:

La vivencia [perejivanie]²² del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridade del próprio niño. La vivencia [perejivanie] constituye la unidad de la personalidad e del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias [perejivanie] del niño. La vivencia [perejivanie] debe ser entendida como la relación interior

¹⁹ MAHN, H. Periods in child development. Vygotsky's perspective. In: KOZULIN, A.; GINDIS B.; AGEYEV V.; MILLER S. (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context* (p.119-138). Cambridge, 2003.

²⁰ FERHOLT, B. The development of cognition, emotion, imagination and creativity as made visible through adult-child joint play: perezhivanie through playworlds (Doctoral dissertation). University of California, San Diego, 2009.

²¹ Daniels, H. *Vygotsky and research*. Routledge, 2008.

²² Inserção nossa, assim como nas demais ocorrências da palavra *vivencia* na citação.

del niño como ser humano, con uno u otro momento de la realidad
(VIGOTSKI, 2012b, p. 383).

No trecho acima, destacamos como fundamental para a compreensão de tal categoria a palavra *unidade*, demonstrando que não é possível dissociar, ao se viver uma experiência emocionalmente significativa, os aspectos internos e externos, nem apontar suas marcas na consciência de maneira dicotômica. Da mesma maneira, não se pode dividir os aspectos cognitivos e afetivos, mas apenas considerá-los em sua totalidade, como uma unidade. Para Vigotski (2012b), a *perejivanie* é, ela mesma, a síntese, a unidade interno/externo na consciência.

A categoria *perejivanie* contribui para uma visão não dicotômica e, principalmente, não ambientalista do homem, uma vez que leva em conta que sujeitos submetidos a condições semelhantes produzem sentidos e são afetados de maneiras diferentes por tais condições. Suas experiências constituem-se *perejivanie*s diferentes que se configuram internamente de maneira diferente. Assim, para compreender como o sujeito processa as afecções, como faz a síntese dos elementos cognitivos e afetivos constituintes dessa experiência, processo este que, em última instância, podemos denominar de constituição de sentidos, não basta apenas buscar pela influência do evento externo no sujeito, como se um evento ambiental produzisse consequências diretas na subjetividade humana, como nos modelos estímulo-resposta, mas devemos investigar como se configura a relação complexa entre sujeito e meio externo, qual sua gênese, como se desenvolve esse processo de unidade dinâmica, única e irrepetível entre o homem e o ambiente, processo esse compreensível apenas quando se analisa o fenômeno em uma perspectiva dialética, que pressupõe o interno e o externo como unidade de contrários.

A categoria *perejivanie*, não se confunde com a categoria sentido, mas a complementa. A categoria sentido orienta as explicações e as interpretações que o pesquisador constrói quando pretende dar conta da apreensão da dimensão subjetiva do sujeito, já a *perejivanie* ilumina, explicita, destaca e explica um processo particular do humano ao dar destaque ao processo de síntese do cognitivo e do afetivo e à força que esse processo sintético tem na constituição do homem e como ele é capaz de gerar mudanças significativas no sujeito. Ela auxilia na compreensão de que os seres humanos são afetados de formas diferentes e que as *perejivanie*s são os momentos em que a síntese provoca revoluções, mudanças qualitativas no sujeito, podendo nos ajudar a apreender o processo subjetivo, o processo de constituição dos sentidos.

Capítulo 4: Método

A presente seção apresenta os pressupostos metodológicos da pesquisa e os procedimentos de produção e de análise das informações adotados no intento de alcançar o objetivo proposto: penetrar nas zonas de sentidos constituídos sobre a língua escrita, pelos sujeitos de pesquisa.

4.1 Pressupostos metodológicos

Entendemos que o método, mais do que um grupo de instrumentos aplicados em uma determinada ordem, constitui um conjunto de categorias e conceitos que, articulados, orientam o olhar para a realidade, permitindo, assim, compreendê-la (AGUIAR, 2011; GONZÁLEZ REY, 2010; VIGOTSKI, 2012a).

Compreender a realidade ou um fenômeno só é possível a partir da superação de sua aparência: há que se ir além, conforme afirmou Marx (1981, p. 939) “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas”. Vigotski (2012a, p. 103-104), referindo-se ao trecho de Marx, complementa:

Em efecto, si el objeto fenotípicamente fuera igual genotípicamente, es decir, si las manifestaciones externas del objeto tal como suelen verse todos los días relamente expresaran las verdaderas relaciones de las cosas, la ciencia estaría completamente de más, ya que la simple observación, la simple experiencia cotidiana, la simple anotación de los hechos sustituiría por completo el análisis científico.

Uma vez que o processo de explicação da realidade ultrapassa a sua descrição, destacamos aqui quais são os pressupostos metodológicos indispensáveis para que o pesquisador alcance este fim. Tais pressupostos são importantes, pois, quando Vigotski propõe a incorporação do método Materialista Histórico Dialético na Psicologia, ele pretende a construção de uma nova Psicologia, ultrapassando a simples aplicação dos princípios ao campo, mas sua apropriação como teoria e método, ou seja, ao modo de entender a realidade e consequentemente, de pesquisar sobre ela.

Em seu texto *Análisis de las funciones psíquicas superiores* Vigotski (2012a) apresenta três pressupostos do método de pesquisa em Psicologia que balizam o presente trabalho. O primeiro deles refere-se à primazia da análise do processo em relação à análise do objeto,

buscando-se, assim, captar o fenômeno em movimento, conforme evidencia no trecho abaixo:

Cabe decir ahora que en ello radica la tarea fundamental del análisis dinámico a que nos referimos. Si en lugar de analizar el objeto analizármolos el proceso, nuestra misión principal sería, como es natural, la de restablecer genéticamente todos los momentos del desarrollo de dicho proceso. En ese caso la tarea fundamental del análisis sería la de volver el proceso a su etapa inicial o, dicho de otro modo, convertir el objeto en proceso (VIGOTSKI, 2012a, p. 101).

O segundo pressuposto nos orienta a contrapor as análises descritivas e explicativas, priorizando as explicativas. Nas palavras de Vigotski:

El análisis genético-condicional se inicia poniendo de manifiesto las relaciones efectivas que se ocultan tras la apariencia externa de algún proceso. El último análisis se interesa por el surgimiento y la desaparición, las causas y las condiciones y por todos los vínculos reales que constituyen los fundamentos de algún fenómeno (VIGOTSKI, 2012a, p. 103).

Por fim, o terceiro pressuposto diz respeito ao comportamento ou funções fossilizadas, ou seja, àqueles que, por terem sido repetidos inúmeras vezes, já se encontram em estado mecânico ou automatizado. A sua aparência externa não revela a sua natureza interior, sua origem. Com relação a esses comportamentos, Vigotski orienta o pesquisador a analisar seu movimento de constituição, em busca da sua gênese, conforme explicação no trecho abaixo:

[...] explicar un fenómeno significa esclarecer su verdadero origen, sus nexos dinámico-causales y su relación con otros procesos que determinan su desarrollo. Por consiguiente, la tarea del análisis consiste en hacer que la relación retorne al momento inicial, a las condiciones de su cierre y abarcar, al mismo tiempo, todo el proceso en su conjunto mediante una investigación objetiva - y no sólo su aspecto externo o interno -. La reacción terminada, que se repite de manera estereotipada, nos interesa tan sólo como un medio que permite marcar el punto final a que aboca el desarrollo de dicho proceso (VIGOTSKI, 2012a, p. 112).

Como evidenciado nas orientações de Vigotski para investigações em Psicologia, partimos do pressuposto que todo fenômeno está ancorado em uma base material e tem condições materiais de existência (a materialidade). Tais condições, no entanto, não são naturais, mas históricas (historicidade), transformam-se dialeticamente na sucessão de fatos da história (dialeiticidade). A análise não busca responder o que um fenômeno é, mas o que ele está sendo naquele momento histórico (AGUIAR; MACHADO, 2012; AGUIAR; OZELLA,

2013; GONÇALVES; BOCK, 2009; VIGOTSKI, 2012a) e tenciona explicar o movimento de constituição de determinado fenômeno. Utilizando a teoria como mediadora, a pesquisa parte do empírico rumo ao abstrato e então, retorna ao concreto, reintegrando o fenômeno à totalidade da história. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 301)

Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos.

O método Materialista Histórico Dialético pressupõe a utilização de categorias, constructos intelectivos que auxiliam no processo de apreensão da realidade. Pensamento e palavra, sentidos e significados, bem como a *perejivanie*, como categorias teóricas, já foram oportunamente explicitadas. Assim, no presente capítulo, destacamos duas categorias que por seu caráter metodológico terão papel central em nossa análise: historicidade e mediação.

4.1.1 Historicidade

O presente trabalho, como já explicitado, parte da perspectiva teórica da Psicologia Sócio-Histórica. A referida abordagem, no Brasil, contou com brilhantismo, entusiasmo e o compromisso de Silvia Lane e seu grupo para se estabelecer²³. Destacamos aqui um elemento essencial dessa abordagem – a historicidade – presente, inclusive, no nome por ela adotado. Podemos nos indagar: por ter como princípio o compromisso social, por que foi nomeada como Sócio-Histórica e não apenas como Social?

Alinhada aos princípios do Materialismo Histórico e Dialético, tal perspectiva em Psicologia, não poderia limitar-se em ser apenas social, mas, também, essencialmente histórica. A célebre afirmação de Marx de que a única ciência que existe é a história e a nota de Vigotski no manuscrito de 1929 – que define a histórica como dialética geral das coisas e como história natural – aponta para a importância da categoria dentro do método. O Materialismo Histórico Dialético entende que “[...] todos os fenômenos humanos são

²³ Para compreender o estabelecimento da Psicologia Sócio-Histórica no Brasil recomendamos: LANE, S.; CODO W. (orgs). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: editora Brasiliense, 2004; o prefácio de BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M.G. M. (orgs). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009 e BOCK, A. M. B. et al. Silvia Lane e o projeto do "Compromisso Social da Psicologia". *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 19, n. spe2, 2007.

produzidos no processo histórico de constituição da vida social” (GONÇALVES; BOCK, 2009, p. 138).

Estudar um fenômeno, admitindo-o em movimento, significa compreender sua gênese e seu vir a ser e, diante disso, o caráter histórico torna-se fundamental. Entretanto, como alerta Lukács (1979, p. 79), não é apenas o movimento que legitima a história “[...] mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em si quanto em relação a outros complexos.”

Segundo Gonçalves e Bock (2009, p. 153), “[...] as perspectivas históricas permitem acreditar que não há um único modo verdadeiro de se estar no mundo. Há muitas possibilidades, pois o humano está em permanente transformação.” As autoras complementam que “[...] apontar o caráter histórico dos fenômenos sociais e humanos possibilita uma análise que permite a sua desnaturalização” (GONÇALVES; BOCK, 2009, p. 139). Löwy (1985), por sua vez, também endossa essa posição, ressaltando, inclusive, que para além do próprio objeto de pesquisa, o pesquisador, seu referencial teórico e metodológico são constituídos pelo fluxo da história e, portanto, devem ser investigados considerando sua historicidade.

Pontes (2010) comenta as duas características fundamentais do método Materialista Histórico Dialético propostas por Netto²⁴ (1990): o caráter histórico sistemático e estrutural. Sobre a primeira característica, afirma que o método “[...] necessariamente dirige-se à *Gênese* de qualquer fenômeno em estudo. Busca arrancar da forma empírica do fenômeno a raiz histórica de sua constituição, os processos que o constituíram e este [*o fenômeno*] enquanto partícipe do processo.” (PONTES, 2010, p. 66, grifo do autor).

O autor, no entanto, admite que a reconstrução da origem do processo não é o suficiente e coloca, então, a segunda característica de Netto: a noção estrutural. “Significa que é um método que busca captar a configuração particular do objeto na organicidade interna e nas mediações que o articulam à totalidade concreta” (2010, p. 67). Assim, a historicidade no Materialismo Histórico Dialético necessita da categoria mediação para ser compreendida dentro daquilo que é fundante para o método.

²⁴ NETTO, J. P. *O método em Marx*. São Paulo: PUC-SP, 1990 (Curso ministrado na Pós-Graduação de Serviço Social da PUC-SP. Mimeo).

4.1.2 Mediação

Na introdução que escreveu a um de seus textos – *Contribuição à crítica da Economia Política* – Marx afirma:

A produção é, pois, imediatamente consumo; o consumo é, imediatamente, produção. Cada qual é imediatamente o seu contrário. Ao mesmo tempo, opera-se um movimento mediador entre ambos. A produção é mediadora do consumo, cujos materiais cria e sem os quais não teria objeto. Mas o consumo é também imediatamente produção enquanto procura para os produtos o sujeito para o qual são produtos. O produto recebe o seu acabamento final no consumo (MARX, 2008, p. 247).

No trecho citado, Marx (2008) evidencia que as categorias produção e consumo não podem ser entendidas isoladamente. Apesar de não serem iguais, são, na verdade, unidade de contrários, dialeticamente uma contém a outra e não podem ser entendidas a não ser em constante relação: uma relação de mediação.

Como esclarecem Kahhale e Rosa (2009), “[...] mediato contrapõe-se, dialeticamente, a imediato” assim, no movimento de apreensão do todo, constituído por um conjunto de fenômenos imbricados mutuamente em uma teia de relações contraditórias (CURY, 1989), o imediato deve ser tomado como, apenas, um “[...] momento de um movimento que deve ser desvendado em todos os seus aspectos, revelando-se todos os elementos que o constituem como processo” (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 31). Desvendar todos os aspectos do movimento e revelar seus elementos constitutivos corresponde, justamente, a identificar as mediações que determinam o fenômeno estudado.

Lukács (1979) esclarece que a apreensão do mundo não se dá de forma direta, mas de maneira mediada. Ao analisar a categoria mediação em Hegel, o autor afirma que na concepção dialética não existe conhecimento imediato, uma vez que “[...] tudo o que existe seja na natureza, seja na sociedade é fruto de mediações” (LUKÁCS, 1979, p. 90).

Admitir a realidade atravessada por mediações tem como decorrência a compreensão de que os fenômenos não se dão de maneira isolada. Marx (2008), ao discorrer sobre o método da economia política afirmou: “[...] o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do diverso” (p. 258), ou seja, para apreender a realidade concreta, superando a imediatividade, é necessário compreender, por meio da categoria

mediação, que nada é isolado, que existe uma “[...] conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso” (CURY, 1989, p. 43).

Sobre a indissociabilidade dos fenômenos e sua implicação na relação homem-mundo, Aguiar et al. afirmam que: “Na relação mediada, homem e mundo estão contidos um no outro e, desse modo, não se limitam a ser o reflexo um do outro. Homem e mundo não existem de forma isolada; estão em permanente relação constitutiva.” (AGUIAR et al., 2009, p. 58). De acordo com os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica o homem não está constituído ao nascer como afirmam os mentalistas e nem é um reflexo do externo como diriam os objetivistas. O processo de constituição do humano é atravessado (mediado) pela sua subjetividade, tornando o externo e o interno – ainda que contrários – relacionados em um processo de unidade, no qual o homem é individual, mas tem o social encarnado em si e, apesar disso, a ele não se reduz. É a mediação, como um centro organizador, que nos permite compreender a relação indissociável entre o externo e o interno na constituição humana.

Kahhale e Rosa (2009, p. 31) destacam-na como categoria ontológica e metodológica. Segundo as autoras,

A mediação é uma categoria ontológica, na medida em que expressa uma característica do real, e metodológica, na medida em que orienta um modo de olhar e apreender o real, colocando-se como recurso fundamental para tanto, pois a realidade é uma totalidade contraditória que só pode ser apreendida por meio das mediações.

Na mesma direção, Pontes (2010) afirma que o valor heurístico da mediação está centrado na dupla dimensionalidade que assume, como categoria ontológica e lógica.

[...] responsável pela complexidade da totalidade e pela dinâmica parte-todo no interior do ser social, a mediação o compõe ontologicamente. Também assume a forma da categoria reflexiva, criada pela razão, para captar seu movimento. Esta dupla dimensionalidade resume a relevância heurística da mediação (PONTES, 2010, p. 187).

Em síntese, os autores estão evidenciando que sua importância além de teórica, é também metodológica, como um constructo abstrato que demonstra a relação entre dois elementos que não são iguais, mas que contém um ao outro. A mediação oferece ao pesquisador a possibilidade da superação de dicotomias e nos dá condições de explicar os fenômenos de maneira dialética, em um movimento de constante transformação. Ela nos fornece condições de, por exemplo, analisar a dimensão subjetiva da realidade – entendida

como “[...] construções da subjetividade que também são constitutivas dos fenômenos” (GONÇALVES; BOCK, 2009, p. 142) – superando as contradições entre o externo e o interno ao entender que um contém o outro, mesmo sem serem iguais.

A partir da dialética subjetividade-objetividade pode-se falar em dimensão subjetiva da realidade, na medida em que se entende que a subjetividade é individual, mas constituída socialmente, a partir de um processo objetivo, com conteúdo histórico. Por outro lado, a realidade social é construída historicamente, em um processo que se dá entre o plano subjetivo e objetivo (GONÇALVES; BOCK, 2009, p. 142).

A título de conclusão, apresentamos um extrato de Vigotski (2009), no qual podemos observar a importância da categoria mediação para a compreensão da realidade de maneira não dicotômica. No trecho abaixo, o autor trata da relação entre pensamento e palavra e o papel central do significado como mediador dessa complexa relação.

O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente mas também psicologicamente. Isso só pode ser atingido por via indireta, por via mediata. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados, depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (VIGOTSKI, 2009, p. 479).

4.1.3 Unidade de análise

Seguindo a proposta de Vigotski (2009), a unidade de análise adotada – a menor parte que contém as propriedades do todo – será a palavra com significado, pois ao constituir-se como fenômeno da linguagem e do pensamento, ao mesmo tempo, ela contém as propriedades do pensamento discursivo. “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (p. 398).

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

De acordo com Aguiar (2011, p. 130), a palavra com significado é apontada como unidade de análise,

[...] uma vez que ela encerra as propriedades do pensamento, por se constituir numa mediação deste. Por meio da palavra, podemos apreender os aspectos cognitivos/afetivos/volitivos constitutivos da subjetividade, sem esquecer que tal subjetividade e, portanto, os sentidos produzidos pelos indivíduos são sociais e históricos.

Assim, a análise aqui proposta terá o significado da palavra como ponto de partida e caminhará para penetrar nas zonas de sentido, seguindo do empírico ao abstrato e deste, de volta ao concreto.

A exposição dos pressupostos teóricos e metodológicos tem a intenção de elucidar o fato de que a presente pesquisa, quando busca investigar os sentidos constituídos e constituintes da língua escrita, pretende apreender as múltiplas determinações que os constituem para estes sujeitos, articulando-os em sua totalidade, que compreende, entre outros aspectos, a história da língua escrita, sua importância econômica e social, a história do próprio sujeito de pesquisa e a cultura em que está inserido. O empírico será, inicialmente, negado em busca das contradições que este objeto – a língua escrita – apresenta na vida material dos sujeitos de pesquisa, na tentativa de explicitar o movimento de constituição de sentidos.

4.2 Procedimentos de pesquisa

Para avançarmos na direção dos sentidos constituídos sobre a leitura e a escrita para os sujeitos participantes da pesquisa, nos inspiramos na proposta metodológica denominada por González Rey (2010) de Epistemologia Qualitativa. Acreditando na existência de um exacerbado instrumentalismo nas pesquisas qualitativas, o autor julgou necessário estabelecer os princípios de uma metodologia que, mais do que medir, julgar e generalizar, está interessada em compreender a singularidade e a complexidade dos objetos de estudo marcadamente subjetivos.

Optamos por adotar seus pressupostos uma vez que partilham de muitas das ideias já consagradas por outros autores dentro do referencial teórico da pesquisa qualitativa como André (1995), Lüdke e André (1986), Minayo (2006) e Szymanski (2002), pressupostos dos quais também compartilhamos e, porque encontramos sob a mesma denominação – a

Epistemologia Qualitativa – tais pressupostos descritos e organizados de maneira aderente ao nosso referencial teórico e ao nosso objetivo de pesquisa.

A Epistemologia Qualitativa está baseada na “[...] análise do qualitativo em uma perspectiva epistemológica, definindo as bases epistemológicas de uma aproximação legítima no campo da psicologia.” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 1).

A pesquisa qualitativa se legitima no campo da subjetividade e do simbolismo e busca a compreensão das relações e das atividades humanas com os significados que as motivam, o que difere radicalmente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos genéricos dados pelas observações e experimentações. Nossa pesquisa, nesse sentido, tem caráter qualitativo, uma vez que, de acordo com Minayo, busca ser capaz de “[...] incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.” (MINAYO, 2006, p. 22-23).

Para González Rey (2010), a diferença entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa está no papel central que representa o teórico na perspectiva qualitativa, bem como no papel ativo do pesquisador na interpretação do empírico, afirmando que,

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela construção de um modelo teórico como via de significação da informação produzida, a qual não está fragmentada em resultados parciais associados aos instrumentos usados, mas está integrada em um sistema cuja inteligibilidade dos dados é produzida pelo pesquisador; já na pesquisa quantitativa tradicional a inteligibilidade dos dados não é um processo teórico, mas o resultado de processos estatísticos de significação e/ou verificações experimentais que têm, em sua base, tanto problemas diferentes de pesquisa, como considerações ontológicas e epistemológicas distintas (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 103).

Sem a intenção de esgotar o quadro teórico-metodológico da Epistemologia Qualitativa, apresentamos os três princípios gerais da produção de conhecimento que sustentam a proposta metodológica.

I) O caráter construtivo interpretativo do conhecimento: Segundo este princípio, o conhecimento é produção e não apropriação. A realidade é entendida como um domínio infinito e em constante transformação a qual temos acesso parcial e limitado. As práticas de pesquisa não permitem recolher, mas construir, produzir conhecimentos sobre o real por meio de construções sucessivas. Segundo González Rey (2010, p. 6) “O conhecimento legitima-se

na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado e articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para produção de novos conhecimentos.”

Outra implicação de definir o conhecimento como construtivo interpretativo é superação de uma visão equivocada de validade ou legitimidade pela correspondência linear entre o conhecimento e a realidade. Tal visão, tida pelo autor como ilusória, está enraizada no modelo positivista de fazer ciência e relaciona-se com outro ponto para o qual González Rey (2010) chama atenção: o medo das ideias. Segundo o autor, a *especulação*, como um atributo do pensamento, juntamente com a fantasia e os desejos, embora excluídos do processo de pesquisa no modelo positivista, são um momento da construção teórica que nos permitem novos acessos ao aspecto empírico da realidade estudada.

As novas ideias produzidas a partir da construção do conhecimento somente poderão se tornar inteligíveis por meio de uma representação teórica que permita viabilizá-los, assim, o caráter construtivo interpretativo tem como função, também, demonstrar que o caráter teórico é atributo essencial na Epistemologia Qualitativa e que, juntamente com o empírico, formam uma unidade dialética.

II) A legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico: A legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico está muito além de considerar legítimos os procedimentos de estudo de caso, o que, de fato, já vem acontecendo nas ciências antropológicas. Trata-se, na verdade, do valor que atribuímos ao caráter teórico da pesquisa, caráter esse entendido aqui “[...] como a construção permanente de modelos de inteligibilidade que deem consistência a um campo ou um problema na construção do conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 11) e não à compilação das teorias preexistentes naquele campo de saber.

A legitimação do singular esbarra no ideal de que o resultado em nível empírico é o fim do processo investigativo da pesquisa, sendo necessária uma nova compreensão do teórico, como nos esclarece o trecho abaixo:

A informação ou as ideias que aparecem através do caso singular tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa. Se o critério de legitimidade for empírico ou acumulativo, o caso singular, não tem legitimidade como fonte de informação (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 11).

A eleição do singular na produção de conhecimento representa uma opção epistemológica que requer compreender a pesquisa qualitativa como um processo dinâmico, no qual as interpretações do pesquisador devem manter-se ligadas, ao mesmo tempo, ao teórico e ao empírico, e cuja legitimidade está em seu potencial de ampliar as zonas de inteligibilidade do objeto estudado e de aprofundamento da compreensão da realidade (GONZÁLEZ REY, 2010).

III) A compreensão da pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico: A pesquisa, mais do que a aplicação de instrumentos e a mensuração de seus resultados, é um processo comunicativo, conversacional. Tal processo logrará resultados na medida em que for estabelecido por meio de um aberto diálogo entre pesquisador e sujeito, sem que para isso seja necessário utilizar a pressão de uma exigência instrumental, mas pela própria necessidade pessoal do sujeito, na medida em que o espaço de pesquisa se converta em “[...] um espaço de sentido que implique a pessoa estudada” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 13).

“A comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como diversas condições objetivas da vida social afetam o homem.” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 13). Na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, o momento da produção de informações é denominado *dinâmica conversacional*. Essa metodologia assemelha-se a uma entrevista semiestruturada, na qual o pesquisador prepara um roteiro que, no entanto, está aberto a mudanças durante a interação com o sujeito, a depender dos elementos que forem suscitados durante a conversa. Por estarmos inspirados na Epistemologia Qualitativa, adotaremos aqui o nome proposto por González Rey (2010) que, sobre dinâmica conversacional, faz a seguinte afirmação:

[...] a conversação é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir desses espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo que envolve emoções que, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando à trama de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 126).

O pesquisador, dentro dessa dinâmica, não está colocado como entrevistador, mas como participante da conversa. Deve ser sensível às falas do sujeito e pautar seu agir de acordo com

a dinâmica da conversa. Como coautor, seu papel é ativo, pode e deve acrescentar trechos ao diálogo; enfatizando, suavizando, alterando, suprimindo ou inserindo tópicos na conversação de acordo com o andamento da dinâmica e os objetivos da pesquisa. A opção pela dinâmica conversacional deu-se por entendermos, juntamente com González Rey (2010, p. 49), que: “[...] o caráter processual da relação com o outro como um momento permanente da pesquisa e se orienta a superar o caráter instrumental que caracteriza o uso da entrevista pela psicologia em detrimento de seu valor como processo de relação.”

Optar pela dinâmica conversacional não implica o não planejamento dos instrumentos de pesquisa e nem propõe o espontaneísmo na produção de informações. Apenas salienta que a interação com o sujeito se dá em um espaço democrático, de tensões e no qual podem surgir elementos imprevistos. Se isso acontece, tais elementos imprevistos devem passar a integrar a dinâmica conversacional.

A seguir, apresentamos os sujeitos, local, instrumentos e os procedimentos de produção e de análise das informações pertinentes à pesquisa.

4.2.1 Sujeitos

A presente pesquisa contou com três sujeitos, sendo:

Sujeito A: adulto alfabetizado que utiliza a língua escrita como suporte pessoal e profissional de maneira predominante.

Sujeita B: adulta alfabetizada, que não utiliza a língua escrita como suporte pessoal e profissional de maneira predominante.

Sujeita C: adulta não alfabetizada.

Pretendeu-se com esta escolha oportunizar a possibilidade de aproximação dos sentidos da língua escrita para sujeitos que mantêm uma relação diferenciada com esse objeto em suas atividades cotidianas. Assim, acabamos por nos inspirar, ainda que de maneira não exata, na proposta dos quatro níveis de alfabetismo propostos no Inaf. Contamos com um sujeito que provavelmente seria classificado no nível pleno de alfabetismo (**A**); uma sujeita que poderia estar no nível rudimentar ou básico (**B**) e uma sujeita não alfabetizada (**C**).

González Rey (2010) orienta que os sujeitos não sejam selecionados ao acaso, mas escolhidos entre aqueles que podem oferecer uma participação mais significativa diante dos objetivos da pesquisa. Ele os denomina, de acordo com Denzin, Lincoln e Guba, como

informantes-chave, sendo tais informantes “[...] capazes de prover informações relevantes que, em determinadas ocasiões, são altamente singulares em relação ao problema apresentado” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 111).

No intuito de eleger os informantes-chave, optamos por realizar contatos por meio da rede pessoal da pesquisadora, direcionados a pessoas com características aparentemente aderentes ao perfil de sujeito pretendido. Foi realizado o preenchimento de um *checklist* inicial sobre leitura a escrita com o objetivo de caracterizar o sujeito e verificar sua adequação aos objetivos do estudo. A segunda etapa consistiu na dinâmica conversacional. Participaram do processo, ao todo, cinco sujeitos, sendo que – por apresentarem características mais aderentes ao perfil de sujeito estabelecido no presente trabalho – três foram escolhidos para análise.

Salientamos que a presente pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (ANEXO A) e que todos os sujeitos envolvidos manifestaram seu consentimento por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

4.2.2 Local

A dinâmica conversacional foi realizada presencialmente, em encontro único, priorizando local conveniente para os envolvidos, tendo acontecido no local de trabalho dos sujeitos **A** e **B** e na casa da sujeita **C**. Foram garantidas as condições de conforto dos sujeitos e a infraestrutura necessária e adequada à condução da pesquisa (como iluminação, nível de ruído e privacidade). Também foi assegurado que o local escolhido estivesse à disposição da pesquisadora e do sujeito durante o tempo necessário para a condução da entrevista.

4.2.3 Instrumentos

Os instrumentos de produção de informações têm como objetivo fornecer ao pesquisador as condições de apreensão do processo de constituição de um determinado fenômeno. Na Epistemologia Qualitativa a escolha dos instrumentos constitui um momento do processo metodológico e cabe ao pesquisador, durante o planejamento do processo de pesquisa, fazer a análise de seu objetivo e então definir ou redefinir os instrumentos que serão utilizados.

Na medida em que o próprio clima social da pesquisa se desenvolve, criam-se condições para uma manifestação mais plena dos sujeitos estudados. O sujeito é infinito em relação à sua capacidade de manifestação de informação sobre distintas configurações de sentido subjetivo, segundo as quais toda pesquisa, em suas conclusões, representará sempre um recorte parcial (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 77-78).

O primeiro instrumento utilizado na dinâmica conversacional foi um *checklist*²⁵ inicial sobre leitura e escrita (APÊNDICE B), no qual estão elencadas 37 situações cotidianas envolvendo leitura e escrita, mais a opção *Outros*, mediante as quais os sujeitos deveriam informar a frequência com que realizavam cada uma delas, sendo as frequências disponíveis para escolha: o tempo todo, uma vez ao dia, uma vez na semana, uma vez ao mês e raramente/nunca. O segundo instrumento consistiu em um roteiro semiestruturado (APÊNDICE C), contendo questões abertas divididas em dois grandes temas: experiências vividas envolvendo a língua escrita e opiniões dos sujeitos a respeito da mesma. Foi a pesquisadora quem procedeu a leitura dos instrumentos e o apontamento das respostas²⁶. As dinâmicas conversacionais realizadas com os três sujeitos foram gravadas em áudio, transcritas e tiveram a duração média de 1 hora e 30 minutos cada.

4.2.4 Procedimento de análise de informações

De acordo com Aguiar (2011), a pesquisa é um processo construtivo-interpretativo fundado em uma teoria explicitada. Na presente pesquisa, as informações obtidas passaram por esse processo à luz do referencial teórico e metodológico da Psicologia Sócio-Histórica e do Materialismo Histórico Dialético. Como procedimento de análise, utilizamos os núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013).

Segundo Aguiar e Ozella (2006, 2013), a construção dos núcleos de significação passa por três etapas, que devem, posteriormente, ser complementadas por uma análise internúcleos. A primeira etapa consiste no levantamento de pré-indicadores que, articulados, levam à segunda etapa: os indicadores. Os indicadores e seus conteúdos, por sua vez, são base para a terceira etapa, os núcleos de significação. Nesta pesquisa, foram elaborados os núcleos de significação para cada sujeito participante e, após isso, teorizações com base nessas sínteses foram construídas nas considerações finais.

²⁵ O *Checklist* foi elaborado pela pesquisadora, especialmente por ocasião da presente pesquisa.

²⁶ Mediante o tema da pesquisa e a participação de sujeitos com pequeno histórico de leitura e escrita, optamos por não solicitar leitura ou registro escrito aos sujeitos, evitando possíveis constrangimentos ou vieses.

A análise e a interpretação sobre a constituição dos sentidos, objetivo final deste trabalho, terá lugar na construção dos núcleos de significação. Por meio desse procedimento metodológico buscamos, a partir da fala dos sujeitos, realizar um movimento construtivo-interpretativo no intuito de apreender *zonas de sentido* sobre a língua escrita. Nossa intenção foi realizar uma investigação que pretendeu se aproximar, penetrar, nessas zonas de sentido, entendendo que as categorias sentido e significado jamais poderão ser compreendidas dicotomicamente, dado que compõem uma unidade dialética. Nesta condição se constituem mutuamente, mas sempre mantendo suas especificidades, sem se diluírem uma na outra. Utilizamos aqui, prioritariamente, a categoria sentido e a escolhemos como norteadora da pesquisa, pois acreditamos que, embora sejam difíceis de apreender, embora estejamos lidando com aproximações, os sentidos movem a ação e são os que melhor nos auxiliam na apreensão da dimensão subjetiva do sujeito.

Cada movimento realizado – de pré-indicadores, indicadores e núcleos – intenciona avançar na compreensão do sujeito e na construção de sínteses interpretativas. Como construção interpretativa, cabe esclarecer que não se trata de captar ou identificar os sentidos, mas sim construí-los no processo de pesquisa, ou seja, os sentidos não estão *prontos* para que o pesquisador os *colete*, mas o pesquisador, por meio de sua metodologia, constrói, abstrata e teoricamente, possíveis sentidos constituídos pelo sujeito, que serão sempre uma interpretação do pesquisador.

Pré-Indicadores: O processo inicia-se com o levantamento dos pré-indicadores. Diversas leituras flutuantes do material obtido e recortes provisórios são realizados. O pesquisador deve destacar trechos da fala do sujeito que sejam significativos, ou seja, recorrentes, com alto teor emocional, complementares ou contraditórios; dentro desses trechos, pode destacar palavras ou expressões que considere fundamentais para a análise. Esse extrato do empírico corresponde à unidade de análise – a palavra com significado. “Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

É importante ainda ressaltar que a fala do sujeito provavelmente apresentará uma infinidade de elementos interessantes, reveladores e que chamarão a atenção do pesquisador no momento do levantamento dos pré-indicadores, no entanto, devem ser privilegiados aqueles extratos que encontram-se relacionados ao objetivo de pesquisa.

Indicadores: A leitura dos pré-indicadores em separado e o esforço construtivo interpretativo aplicado a esse material norteia o pesquisador na elaboração de aglutinações, identificação de complementaridades, de relações de identidade ou de contradições que passarão a constituir os indicadores. A análise do conteúdo resultante do movimento de aglutinação realizado leva à nomeação dos indicadores.

Núcleos de significação: O próximo movimento requer novas leituras do material como um todo e do material já trabalhado via pré-indicadores e indicadores. A articulação entre os indicadores e seus conteúdos, tendo em vista a totalidade, a historicidade e a dialeticidade, irão formar os núcleos de significação. Segundos os autores,

Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Os núcleos de significação se constituem em uma síntese, na qual sentidos são construídos e as determinações constitutivas do sujeito são reveladas. Para nomear os núcleos Aguiar e Ozella (2013) sugerem a utilização de trechos da própria fala do sujeito e suas expressões, de modo que o título represente uma síntese interpretativa do núcleo, sem perder, no entanto, a base empírica dos significados atribuídos pelo sujeito em sua fala.

Internúcleos: O quadro resultante desse movimento de constantes análises e sínteses, como já explicitado, deve conter os aspectos essenciais do tema investigado. O resultado da articulação dessa síntese com o histórico e o social constitui os internúcleos, que conduzem, de fato, ao movimento dialético de superação da aparência. No presente trabalho apresentamos uma análise internúcleos dos três sujeitos participantes no momento das considerações finais. Com relação aos sujeitos, por suas diferentes características e por sua relação diferente com o objeto de estudo (a língua escrita) supõe-se que os sentidos atribuídos sejam também diferentes. As análises são cotejadas, com o objetivo de identificar diferenças, similaridades, completudes e lacunas, com o intuito de construir formulações teóricas que aumentem as zonas de inteligibilidade do objeto, mas sem pretender que a comparação em si mesma tenha valor heurístico.

Capítulo 5: Análise das informações construídas

Neste capítulo apresentaremos as informações construídas a partir da dinâmica conversacional e sua análise, realizada por meio dos núcleos de significação. Para evidenciar o movimento de construção dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação de cada um dos sujeitos, foi construída uma tabela na qual esses elementos estão elencados e que pode ser consultada no APÊNDICE D. A transcrição completa das entrevistas também está disponível no APÊNDICE E.

Neste momento trataremos dos sujeitos separadamente e a sequência adotada traz, em primeiro lugar, a caracterização das atividades de leitura e escrita realizadas pelos sujeitos, obtida mediante suas respostas ao *checklist* inicial de leitura e escrita, disponível no APÊNDICE B, e, em seguida será apresentada a análise dos núcleos.

5.1 Sujeito A

5.1.1 Caracterização

O sujeito A tem 39 anos, é psicólogo e atua na clínica e na docência. Atualmente está cursando doutorado. Observamos no *checklist* inicial sobre leitura e escrita que lidar com os mais diversos materiais escritos é algo que o sujeito faz frequentemente, constituindo-se como um objeto importante não só como suporte para atividades do cotidiano como também para seu lazer e vida pessoal. Notamos que o sujeito lida frequentemente com mensagens instantâneas, correio eletrônico, leitura de anúncios, embalagens e bulas de remédio. Também é assíduo leitor de livros e textos acadêmicos, que servem de base para sua atividade profissional. A leitura como lazer e como fonte de informação tem destaque entre suas atividades, tendo citado a leitura de livros, de notícias em meio eletrônico e jornais.

As situações de leitura e escrita que realiza menos frequentemente estão mais ligadas aos itens com os quais não se identifica, como a leitura de textos religiosos, por exemplo, ou com situações que acontecem esporadicamente, como a leitura de um manual de instruções. Com relação à escrita, destacamos a preparação de aulas e o registro das sessões que realiza com seus pacientes. Caracterizamos, assim, o sujeito como alguém que utiliza a língua escrita como suporte pessoal e profissional de maneira predominante.

5.1.2 Núcleos de significação

Núcleo 1: As marcadas diferenças entre a leitura e a escrita: entre as dificuldades em corresponder à linguagem formal exigida pela escola e a leitura como prática social encontrada na literatura, mas não na escola. “(...) eu acho que eu posso fazer uma divisão entre ler e escrever.”

Analisando a dinâmica conversacional realizada com A percebemos, marcadamente, uma linha divisória entre a leitura e a escrita. Tendo iniciado a conversa indagando-o sobre as experiências que viveu quando aprendeu a ler e a escrever seu relato se iniciou com lembranças de grandes dificuldades. Logo percebemos que tais lembranças – que o sujeito caracteriza utilizando expressões marcantes como: dificuldade, fracasso, ruim, erro, recuperação – estão relacionadas não exatamente com o processo de alfabetização, mas com a disciplina de português e, mais especificamente, com a aprendizagem formal da escrita na língua portuguesa.

(...) coisa da leitura e escrita, pra mim fica muito misturado a coisa acadêmica de português que eu sempre fui muito mal. Então fica tudo uma lembrança meio nebulosa pra mim, porque era... são situações de fracasso... Sempre deu errado esse negócio de português, sempre foi difícil, sempre apanhei, e conjugar verbo, sempre essa parte formal sempre foi muito difícil pra mim... sempre foi.

As dificuldades na ortografia, acentuação, conjugação verbal, aparecem durante a escolarização e se estendem até a vida adulta, constituindo motivo de preocupação até os dias atuais, como fica evidenciado nos trechos abaixo.

(...) isso é uma coisa que reflete até hoje... porque a coisa de “s” dois “s”, “ç”, “c”, “z”... Até hoje eu apanho com isso, por mais que eu leia e escreva todos os dias praticamente. Todos os dias. Leio coisas diversas e eu tenho essa dificuldade em conjugar verbo, uma coisa que é mais difícil... e essas consoantes aí, quando usar elas.

Fazer uma ata de reunião eu sempre evito fazer, eu prefiro não fazer, de escrever ficar, errado e as pessoas rirem disso, o que acontece isso...

Dois aspectos nos chamaram atenção perante as declarações iniciais de A: a escolha de uma carreira que envolve escrita constante (com a preparação de aulas, escrita de textos

acadêmicos, realização de pesquisas) e o fato de que, mesmo tendo oportunidade de treinar a escrita diariamente, não gosta de escrever e o faz com dificuldade.

Podemos encontrar pistas para desvendar os dois aspectos na divisão que o próprio sujeito estabelece entre a leitura e a escrita. Suas dificuldades sempre estiveram inseridas no campo da escrita, já a leitura desde o período pré-escolar ocupava lugar de destaque em suas atividades de lazer. Ao contrário de escrever, ler sempre foi uma atividade prazerosa para o sujeito, como veremos mais detalhadamente no Núcleo 2.

[P: A língua não significou uma coisa só, foram duas coisas diferentes, me deu essa impressão...] É, acho que sim, que a língua deu acesso e com a literatura, que é a parte que até hoje pra mim é um lazer, eu ler livro de literatura... de ficção, ler outros livros que não sejam da psicologia, hoje pra mim é um lazer. E é muito antigo isso, mas acho que tem essa divisão... a parte de regras, acho que sempre foi meio, muito ruim...

(...) eu acho que eu posso fazer uma divisão entre ler e escrever.

(...) o que me fez, assim, não abandonar, acho que foi mesmo a parte de leitura, de poder ler, de poder ver as histórias, de poder ver outras coisas, acho que isso me mantém nesse mundo de... porque se for ver, a parte de escrita mesmo, eu escrevo pouco, mesmo sendo cientista, eu até brinquei, que eu deveria escrever mais do que eu escrevo.

O relatado por A desafia a concepção do senso comum – e também dos adeptos da visão autônoma do letramento – que afirma que *quem lê muito escreve bem*. É comum a referência à leitura e a escrita como se fossem um único objeto, com as mesmas funções, que não requerem estratégias de ensino particulares e pressupondo que quem aprendeu uma, automaticamente, aprendeu a outra.

Nosso sujeito nos convida a repensar tais afirmações, mostrando que a leitura e a escrita o afetaram de formas completamente diferentes, foram *perejivanyes* diferentes. A leitura aparece em sua vida como uma experiência afetivamente positiva, mediada pelos pais, introduzida em momentos de lazer e afeto, nas histórias contadas pela mãe, na convivência com os irmãos e com o pai que liam gibis juntos, em síntese, como uma fonte de diversão. A escrita, por outro lado, é introduzida na escola, mas com significados totalmente diversos da leitura, trata-se de um objeto mediado por regras, regras essas difíceis de aprender e, quando descumpridas, resultam em erro, punição e sentimentos de fracasso e insucesso.

Analisando o indicador que reúne conteúdos referentes à escola, observamos que as recordações da aprendizagem formal da língua e suas dificuldades aparecem com maior

frequência entre as lembranças do sujeito. Além das dificuldades já mencionadas, ele relata uma lembrança de um exercício escolar que realizou sobre encontros vocálicos. Sua estratégia foi listar palavras curtas como *oi*, *ai*, para terminar a atividade rapidamente, e, para seu espanto, tal estratégia não foi bem aceita pelas professoras.

Eu lembro de ter mostrado pra professora [atividade sobre encontros vocálicos], eu fiz rápido, lembro que fui o primeiro a acabar, lembro das professoras, elas lendo, rindo, que nem agora a gente tá dando risada disso (...) e elas não aceitaram. “Não, isso aí não vale, vai fazer de novo”...

(...) “mas tá tudo certo, por que que tá errado? Oi? Oi não é encontro vocálico? Ai? Ai num é? É! Então o que que tá errado?” E eu lembro que tive que refazer e refazer totalmente desmotivado, falei “já fiz, já acabei, por que que tá errado isso que eu fiz?” E eu lembro assim, de depois não ter feito.

A situação acima relata um exemplo típico do artificialismo dos exercícios escolares e o efeito que produzem nos estudantes. Para o sujeito, que esperava ser parabenizado por ser o primeiro a terminar a atividade (dentro da lógica da competitividade sabidamente incentivada pelo modelo escolar), receber uma negativa e a ordem para refazer a tarefa mobilizou-o afetiva e cognitivamente de modo a, provavelmente, constituir sentidos de sofrimento em relação às atividades escolares. Ele realmente não entende porque o encontro vocálico existente na palavra *oi* não é legítimo para a atividade proposta, provavelmente porque, em primeiro lugar não entende o objetivo da atividade, a não ser que deve obedecer a ordem da professora e o mais rápido possível. A professora também não explica os motivos de não aceitar a atividade de A e o episódio todo resulta em questionamento e desmotivação por parte do sujeito.

Procuramos buscar indícios da utilização da língua escrita como prática social na escola por meio do questionamento sobre o material didático, sobre livros ou textos marcantes ofertados pela escola. Neste ponto, o sujeito, automaticamente responde que sim, recorda-se de livros oferecidos pela escola no período de alfabetização. Um reexame, no entanto, o faz mudar de ideia.

[P: Você lembra de ter tido contato com livros assim, na escola?] Tinha sim, sempre tinha um livro pra ler, uma literatura, [silêncio, 5 segundos], se bem que, pensando bem, acho que não... acho que é uma coisa em casa... em casa que eu pegava os livrinhos, as coisas que a gente pegava pra fazer (...) Agora na escola eu não tô lembrando muito não...

[P: E de algum texto dessa cartilha? Não te marcou nenhum?] ... Acho que não... não tô lembrado...

Importante salientar que o relato de A é permeado por diversas lembranças vívidas de livros e histórias lidas ou ouvidas durante a infância, nenhuma delas, no entanto, relaciona-se à escola. As recordações de A são fruto de uma escola que privilegia a forma em detrimento ao conteúdo. Refletem a preocupação maior da escola com a aprendizagem da língua correta, estética, sem erros, limpa, mas que se apresenta de uma forma artificial, treinada com exercícios repetitivos e descolados da realidade social do aluno, revelando uma visão de que primeiro se deve aprender a língua escrita, para só depois – na vida real – utilizá-la, como aponta Colello (2007).

Bock e Aguiar (2003) afirmam que a escola está distante da realidade. Segundo as autoras, “[...] a escola se pensou como uma fortaleza da infância e da juventude, que trabalha para proteger os educandos de si mesmos (escola tradicional) ou das corrupções da sociedade (escola nova)” (BOCK; AGUIAR, 2003, p. 133). Algumas teorias pedagógicas, baseadas principalmente no liberalismo, na ideia de que o homem tem potencialidades individuais que são desenvolvidas conforme se aproveitam as oportunidades, fortalecem o ideal de escola como local de cultivo dos bons costumes, de formação de cidadãos competitivos, capazes de servir à sociedade.

A escola, nessa perspectiva, não é a vida real, é uma espécie de laboratório – protegido do mundo – no qual as condições reais são mais ou menos reproduzidas para o treino, assim, quando o momento certo se apresentar, a criança ou adolescente podem agir no mundo, conforme o treinado na escola. Postulamos aqui que a escola, na verdade, deve ser a vida real das crianças. Ela se apresenta como a principal fonte de contato com a cultura, proporciona o relacionamento entre pares e faz-se presente por vários anos da vida do sujeito. Se a escola é artificial, então, é inevitável que, com o passar do tempo, a criança e o adolescente se enfadem de treinar para um momento que nunca chega, para o momento tão adiado em que irão utilizar determinados conteúdos curriculares ou que poderão, de fato, se relacionar com os colegas de maneira natural e não mediada pelo código disciplinador da escola, que determina a hora de falar, a hora de calar, a forma de sentar, a forma de comer, etc. Acreditamos, juntamente com Colello que “[...] é preciso investir na sutura entre ‘usar, aprender e descobrir’ a escrita, promovendo um saber que seja, a um só tempo, significativo e reflexivo” (COLELLO, 2013, p. 2).

Ao abordar o professor como um mediador, Chauí utiliza uma metáfora que auxilia na compreensão do ponto aqui defendido: o professor de natação não pode ensinar seu aluno a nadar na areia.

O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia, fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se na água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e o repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com o professor de natação, mas com a água (CHAUÍ, 1980, p. 39).

Da mesma maneira o professor de português não pode ensinar português por meio de uma série de exercícios mecânicos feitos com uma língua artificial, planejada apenas para a atividade educativa, mas sim com a língua real, em situações reais de uso, situações nas quais ele será o mediador do diálogo a ser travado entre o aprendiz e o objeto a ser conhecido.

Núcleo 2: A leitura como um atravessador afetivo em toda a história de vida do sujeito:
“eu sempre gostei muito de ler (...) leio, leio, leio o tempo todo.”

A história de A com a leitura inicia-se na infância, na idade pré-escolar, por meio das histórias contadas por sua mãe. Um trecho bastante ilustrativo do afeto ligado a esse gesto pode ser visto abaixo.

Tem até um livro, minha mãe adora, quando ela ficou sabendo disso ela ficou toda feliz, mãe orgulhosa lá, que eu tinha umas imagens e eu não sabia que imagens eram aquelas, se era um sonho que eu tinha tido, o que que era aquilo... eu tinha um conjunto de imagens na minha cabeça que eu, não sabia de onde que vinha... e um dia ela desenterrando as coisas ela mostrou um livrinho... “olha só o livrinho que eu lia pra você quando você era criança”... e eram aquelas imagens (...) ela ficou super emocionada... “ah, você lembrava como se fosse um sonho”...

Embora não tivesse a exata memória da história contada pela mãe, o caráter afetivo-volitivo da experiência ficou registrado na memória por meio das imagens dessa experiência. São várias as referências a livros infantis no relato de A e grande parte deles foram introduzidos pela mãe, antes mesmo que o sujeito aprendesse a ler.

Além dos livros infantis, jornais, revistas e gibis são citados entre os materiais escritos presentes em casa, no entanto, mais importante do que a presença de tais materiais era a maneira como eles mediavam situações relacionais entre os membros da família: são as

histórias contadas pela mãe, os gibis lidos junto com o pai, as histórias de super-heróis lidas junto com o irmão: a leitura vai constituindo-se como uma fonte de lazer e possibilidade de fortalecimento dos vínculos afetivos entre os familiares.

A leitura apresenta-se também como um instrumento que pode ser empregado para aprimorar outras atividades, como jogos ou como um meio de ter acesso a temas de interesse, como podemos observar nos dois extratos em seguida.

Eu acho que teve isso, que já falei várias vezes, da literatura, de ler algumas coisas... jogava videogame, Atari, então poder ter acesso às coisas do Atari, entender, poder ler as coisas, o joguinho, que jogo que era, lembro disso... Eu lembro de jogos, lembro de um que era de química, que vinha uns tubinhos umas coisas pra misturar, poder ler aquele material e seguir as instruções aí, poder brincar, com as coisas de química... essa parte de brincadeira, né, os jogos...

(...) de assistir seriado de ficção científica, aí tinha lá “Buck Rogers”, “Galática”, “Viagem ao fundo do mar”, “Viagem no tempo”, “Terra de Gigantes” parte disso aí preto e branco até, são uns seriados que passavam na década de 70, 80, coisas mais antigas. Então acho que isso daí deu um gênero, que tipo de gênero, que coisa que eu gosto de ler me divertindo, até hoje eu gosto de ler coisas de, relacionado à ficção científica, quando eu vou ler um livro, eu pego esse tipo de coisa.

O que observamos no relato de A é que ele desfrutou de um ambiente bastante enriquecedor na infância. Além do contato afetivo com os pais e os irmãos – que aparecem no seu relato em momentos como a leitura de histórias e gibis juntos, no auxílio nas tarefas escolares – outros elementos mencionados dão conta de inúmeros estímulos à leitura e ao conhecimento do mundo em geral, como a presença de computador (item raro para a época em questão), videogame, jogos, gibis, livros infantis, canais de televisão pagos, etc. Assim, os materiais escritos como livros, gibis e revistas foram apenas um entre os vários objetos culturais aos quais o sujeito teve acesso e, de fato, consolidaram-se como uma fonte de lazer antes mesmo de tornarem-se fonte de conhecimento ou instrumento das tarefas escolares.

Quando questionado sobre o que a leitura havia lhe proporcionado, A responde:

(...) conhecimento e diversão. Acho que na verdade em outra ordem, primeiro foi diversão, e depois veio o conhecimento. Isso daí é... poder conhecer as coisas, ver as coisas que tem a mais... e diversão de poder me imaginar num outro lugar, num outro, numa outra situação, outra vida, outra época.

Tem outras decorrências, sei lá, uma instrução pra fazer um bolo, sei lá, mas o grande mesmo acho que é isso. Um de lazer.

(...) isso se mistura, ao mesmo tempo que é conhecimento é diversão, (...) então eu vou usar em aula, mas ao mesmo tempo é um prazer ler aquilo, ver aquelas coisas, de ler empolgado assim. E a diversão, que é também constante.

Fica claro que a leitura se constitui um mediador fundamental no processo de configuração de valores, afetos e conhecimentos de **A**, atuando como *perejivanie*, transformando qualitativamente as relações entre o sujeito e o mundo ao seu redor, produzindo novos sentidos. Tais experiências dramáticas, revolucionárias, tais colisões, constituíram **A** um leitor assíduo, não apenas capaz de resolver problemas relacionados à leitura e à escrita, não apenas capaz de utilizá-la nas atividades cotidianas, pessoais e profissionais, mas tornaram a leitura uma das mediações mais importantes para o sujeito, determinante no seu modo de entender o mundo, com importante papel afetivo e de lazer, sendo crucial, inclusive, na escolha de sua profissão.

Núcleo 3: A valorização da leitura e da escrita e seu lugar na realidade cotidiana.

Neste núcleo reunimos as impressões e opiniões de **A** sobre a língua escrita. Notamos, em consonância com todo seu discurso anterior, uma forte valorização, tanto da leitura como da escrita, entendidas, por ele, como possibilidades de ampliação de horizontes. Quando questionamos sua visão sobre pessoas que fazem pouco ou nenhum uso da leitura e da escrita no cotidiano, faz afirmações como as que se encontram em seguida.

Eu acho que a pessoa tá perdendo muita informação que ela poderia ter, muita informação, muita diversão, ela tá perdendo tudo isso... quando ela deixa de ler um livro, de uma história, de um romance, uma ficção ela deixa de... acho que tá perdendo coisas...

(...) é um pedaço do mundo que você não tá tendo acesso, que você tá, desprezando ele...

(...) é um pedaço do mundo que você tá perdendo. Você nem sabe que tá perdendo.

(...) na parte de diversão você tá perdendo, você tá deixando de aperfeiçoar o teu trabalho, você podia tá lendo como que as coisas são feitas, como que as coisas mudaram, de fazer...

A leitura é uma fonte de lazer e de conhecimento, já a escrita relaciona-se com a capacidade de manter registros do próprio comportamento. Para **A** existe uma parte do mundo

que pode ser acessada somente pela língua escrita, quem não a domina ou não a utiliza, não tem acesso a essa parte do mundo, seja porque a despreza, seja porque nem sabe que ela existe. Suas falas reiteram o quanto a língua escrita é significativa para o sujeito.

Quando questionado sobre os conceitos de inteligência e cultura, relaciona a inteligência à resolução de problemas práticos e a cultura às produções humanas e o conhecimento que podemos ter sobre elas.

(...) acho que ser inteligente é você desempenhar bem uma habilidade num certo contexto.

(...) você ter uma certa habilidade, competência frente alguma uma situação. De saber fazer coisas. Isso pra mim seria uma medida de... isso é ser inteligente, fazer coisas. Das coisas mais variadas possíveis.

Acho que cultura são as coisas que eu faço, ou deixo de fazer, no contato, no convívio com outras pessoas (...) é um jeito que eu tô agindo em contato com as outras pessoas, então eu tô, eu tô no Japão e eu for cumprimentar uma pessoa eu inclino meu corpo pra frente, se eu tiver aqui no Brasil eu estendo a minha mão aberta pra pessoa, então, esse é um aspecto de cultura que é... por que que eu tô agindo daquela maneira?

(...) é eu ter conhecimento da arte, da arte, da história, da geografia, certo... de um certo povo, de um certo, grupo de pessoas, então, é um outro sentido que eu vejo pra palavra. (...) eu ter cultura, eu saber da literatura, da arte, da poesia, do esporte da história de um certo lugar, então eu conhecer a cultura dele...

Apesar da valorização da língua escrita, o sujeito apresenta uma definição pragmática de inteligência, não necessariamente relacionada ao letramento. Para ele, ser inteligente é ter habilidades frente a situações cotidianas. Tais habilidades, entendemos, podem ter sido adquiridas por meio da língua escrita ou por meio de experiências práticas, sem envolver habilidades letradas. Com relação à cultura, A também lança mão de elementos cotidianos, como costumes e hábitos, afirmando que a cultura é o conhecimento de elementos característicos de um determinado local, conhecimento esse que, ao nosso modo de ver, também não advém, necessariamente, de leituras, mas podem ser adquiridos no próprio convívio, por meio da transmissão oral, etc.

As opiniões acima, quando integradas à totalidade do relato de A consolidam nossa visão de que a língua escrita tem um sentido extremamente afetivo para o sujeito. Embora tenha relatado que até a escolha de sua profissão foi mediada por sua relação com a língua escrita, tal escolha está relacionada muito mais ao prazer que encontra na profissão do que à

busca por sucesso profissional ou benefícios financeiros. Sua visão de inteligência e cultura também nos mostra que não as encara como exclusividade do sujeito letrado, mas como possibilidades que são alcançadas de diversas formas. Para o sujeito **A**, muito além de uma fonte de inteligência ou uma tecnologia do cotidiano, ler e escrever o constituem subjetivamente, afetivamente, ultrapassando o sentido apenas instrumental da língua escrita.

Uma visão mais próxima do senso comum aparece quando compara a língua escrita com a língua falada. O sujeito explicita diversas diferenças entre elas que, no entanto, estão quase sempre centradas na forma de apresentação de cada uma. Segundo **A**, a escrita oferece maior precisão; requer mais cuidados com o vocabulário; pode ser retomada no futuro, já que *é de longa duração*. Abaixo alguns trechos de sua fala nos auxiliam na análise.

(...) a escrita ela é de longa duração, você escreve uma coisa que atravessa o tempo, os dias e os anos, a língua falada ela some, né, então pensando no ponto de vista aí, de... de um conhecimento que foi acumulado, mesma coisa de uma história, se eu conto uma história pra alguém essa história some, se eu escrevo essa história ele pode estar sempre acessível pra qualquer um, a história não some com o passar do tempo.

Eu acho que o falado ele tem essa plasticidade: “quem tá na sua frente?”

(...) vai ter diferença do quanto que eu falo, então se é um texto, se é um bilhete específico pra alguém, a gente vai cair na questão da fala, depende do meu interlocutor vou falar de um jeito mais ou menos formal.

Nas duas primeiras falas, o sujeito exalta a escrita e não percebe a estreita relação entre ela e a fala, sobretudo no que diz respeito à função. Segundo **A**, o que é falado some no ar, ignorando que desde antes do advento da escrita até os dias atuais, em comunidades de predominância oral, as tradições, histórias, lendas, eram e são transmitida oralmente entre as gerações, permanecendo preservadas. Com relação à plasticidade, afirma que quando falamos podemos adequar nosso discurso ao interlocutor, não percebendo que a escrita também se adequa a diferentes funções. Acaba fazendo essa relação num momento posterior, na terceira fala, quando acaba por perceber que tanto um texto escrito quando uma fala podem se adequar à situação e ao interlocutor.

A exaltação de uma visão da língua na qual a escrita é mais importante que a oralidade e na qual falar e escrever de acordo com as normas é sinal de distinção social também aparece num trecho em que compara os erros de expressão de sua empregada doméstica aos de seus alunos.

(...) eu tô conversando com a pessoa que trabalha lá em casa e ela fala, que ela foi no “cacho” do banco, eu não corrijo ela, que ela foi no caixa do banco, foi no “cacho”. Agora se eu tivesse em uma sala de aula eu podia corrigir ele, “não, você não foi no ‘cacho’, você foi no caixa do banco”.

Se a utilização da língua correta é um elemento importante, nos cabe questionar por que para a empregada doméstica a correção dos seus erros não é tão importante quanto é para um estudante universitário. Daí podemos interpretar que para A seria mais errado um estudante universitário cometer erros de expressão do que a empregada doméstica cometê-los, afinal, é natural que esta tenha um nível de letramento menor do que aquele. Junte-se a essa fala outras duas, nas quais o sujeito afirma:

(...) dependendo da pessoa que você tá falando, se você falar coisas erradas até aproxima você e a pessoa. Num texto escrito você nunca escreveria errado, você não sabe quem é a pessoa que você está falando, que vai tar lendo...

Acho que dependendo do interlocutor tem até essa revisão de você corrigir o que a pessoa falou ou não.

Vê-se que, dependendo do interlocutor e dependendo do meio (na escrita ou na fala) tem-se liberdade para falar errado ou não. Dependendo do interlocutor também, vale ou não a pena corrigir os erros apresentados. Embora os limites do presente trabalho não tenham possibilitado a profunda exploração desse viés de significação específico, aparentemente, para o sujeito não serve para todos, igualmente, ler e escrever bem, apenas para aqueles que poderão ter algum proveito (educativo ou profissional) dessas habilidades.

Como já afirmamos, a falta de uma investigação mais aprofundada não nos permite concluir qual a essência de tais comentários tecidos pelo sujeito, mas nos remetem à pergunta com a qual iniciamos o presente trabalho: para que e para quem, de fato, serve ler e escrever?

Acreditamos que, da maneira como está posta a Educação no Brasil, esta tem servido apenas para aqueles que pertencem a uma elite econômica e intelectual, restando para os demais escolas com baixa qualidade, formadoras de mão de obra para um mercado de trabalho precarizado e o uso da língua escrita como um mero instrumento facilitador das ações cotidianas. Acreditamos que, ao contrário do que encontramos no cenário atual, ler e escrever, de maneira afetiva e significativa, assim como é para o sujeito A, constituem direito de todos, afinal, como afirmou o próprio sujeito, a leitura e a escrita ampliam os horizontes,

trazem diversão e conhecimento e ninguém deve ser privado do encontro com essas potencialidades.

5.2 Sujeita B

5.2.1 Caracterização

A sujeita **B** tem 27 anos, é casada e mãe de dois filhos. Atua como atendente de caixa em uma loja. Embora tenha completado o Ensino Médio, afirma que utiliza a língua escrita apenas como suporte para atividades cotidianas nas quais ela é requerida, como trabalho, compras e transporte.

O *checklist* inicial sobre leitura e escrita aponta que as atividades de leitura e escrita que ela realiza com maior frequência são aquelas requeridas profissionalmente, exceto a troca de mensagens instantâneas ou em redes sociais. A maior parte dos itens foi declarada como raramente ou nunca realizados, incluindo atividades como elaboração de lista de compras, utilização de mapas, leitura de rótulos, leitura de livros, revistas, etc. Passatempo, legendas de cinema ou outras atividades de lazer também não foram apontadas. Caracterizamos **B** como uma pessoa que, embora alfabetizada, não utiliza a língua escrita como suporte pessoal e profissional de maneira predominante.

5.2.2 Núcleos de significação

Núcleo 1: O trajeto de formação do sujeito leitor: um caminho de mediações sociais, econômicas e culturais não favoráveis resultando na desvalorização da leitura.

No Núcleo de Significação que aqui apresentamos trataremos das mediações sociais, econômicas e culturais que atravessam os sentidos de **B** com relação à língua escrita.

As referências à família de origem que aparecem na dinâmica conversacional nos levam a uma família com cinco filhas, humilde, na qual os pais sempre trabalharam para garantir condições materiais para todos. Embora tenha sido matriculada na escola desde criança, no convívio familiar a língua escrita não ocupava lugar de destaque: segundo a sujeita, não haviam materiais escritos em casa e nenhuma figura familiar que tenha abordado a importância da leitura e da escrita. Ela nos conta que a mãe também não gostava de ler e

relata, ainda, uma situação na qual ela a aconselhou a deixar de frequentar as aulas de um determinado professor com o qual **B** tinha problemas. Segundo seu próprio relato,

(...) eu falei “mãe, não dá mais pra eu ir na escola”... até que a minha mãe eu acho que entendeu, porque ela é do mesmo jeito que eu, não gosta de ler e não lê, daí ela falou, “então falte nas aulas dele”, acredita? Eu não ia nas aulas dele pra mim não ter que ler. Porque eu lia, e ele gritava comigo de eu gaguejar.

A solução sugerida pela mãe, em princípio, nos soa radical ou mesmo irresponsável, no entanto, analisando a totalidade, esta pode ter sido a única maneira que a mãe encontra para auxiliar a filha com o sofrimento que vivia. As outras opções disponíveis, como estudar junto com ela em casa ou procurar a escola para questionar a atitude do professor, muito provavelmente estavam fora do alcance dessa mãe, que era pouco letrada e que se dedicava a trabalhar para prover o sustento da família. Embora entenda que a resposta da mãe ao seu pedido de ajuda não tenha sido uma resposta convencional, **B** não julga mal a atitude que os pais tiveram com relação ao seu letramento, afirma: *“(...) eu não posso julgar meu pai e minha mãe porque eu acho que eles dava sabe, o sangue deles pra ver a gente bem, então não posso julgar eles, né?”*.

Embora relate que duas das suas irmãs gostem de ler, tal fato não parece ter afetado **B** de maneira significativa; para a sujeita, a principal mediadora da língua escrita em sua história foi a escola. Esta, no entanto, aparece cercada por sentidos mais negativos do que positivos, não sendo também capaz de consolidar um relacionamento positivo entre a sujeita e a língua escrita. A trajetória escolar de **B** será analisada no Núcleo 3.

As modestas condições materiais associadas à família de origem repetem-se atualmente, no casamento. Aos 27 anos e com dois filhos pequenos, **B** divide-se entre o trabalho – em uma rede de lojas de materiais para construção na qual trabalha durante 44 horas semanais, incluindo os finais de semana – e os cuidados com a casa e com os filhos. O marido também trabalha e, segundo o relato da sujeita, não responsabiliza-se por atividades domésticas ou de cuidado com os filhos. Quando questionada sobre atividades de lazer, nos relata que não realiza praticamente nenhuma, se é possível uma pausa na rotina de trabalho e afazeres domésticos, dedica este momento aos filhos, levando-os ao parque ou para brincarem.

Com a rotina descrita acima, certamente repetida por grande parte da população brasileira, não sobra espaço para a leitura e a escrita. Apesar de sua juventude, **B** refere-se à língua escrita como algo que pertenceu a um passado remoto, algo que poderia tê-la ajudado a

ter uma vida mais confortável, mas como uma chance que ficou no passado. Relata duas situações pelas quais passou e nas quais sentiu falta de ter habilidades de leitura e escrita mais desenvolvidas: um concurso estilo vestibular (que chamou de *vestibulinho*) e seleções para vagas de emprego que requeriam a elaboração de uma redação. Segundo ela, em tais situações sentiu-se bastante despreparada e naquele momento a leitura e a escrita fizeram falta, porém, após os episódios, a vida ajeitou-se de outra forma e a sujeita não mais pensou em adquirir ou melhorar aquelas habilidades. Seu discurso é de desesperança e conformismo, acredita que existe uma possibilidade remota de que suas condições de vida pudessem ter sido diferentes se tivesse se dedicado mais à leitura e a escrita, mas que, atualmente, em seu cotidiano, não sente falta nenhuma. Duas falas de **B** podem ilustrar o ponto que aqui explicitamos:

Ah, eu acho que não vai mudar em nada mesmo... então eu não procuro muito.

Às vezes eu sinto falta, mas não tenho também, sabe, de querer aprender mais.

Heller (1989, p. 18) define a vida cotidiana como um espaço heterogêneo, no qual todo homem está imerso e nele organiza sua vida privada, suas atividades sociais, seu trabalho e lazer: “[...] o homem já nasce inserido em sua cotidianidade”. É no domínio da cotidianidade, também, que são dadas a maioria das ações do homem, permeadas, entre outros elementos, pela espontaneidade, pelo pragmatismo, por juízos provisórios e ultrageneralizados. Segundo Heller (1977, p. 153) “[...] o que a vida cotidiana exige de cada um é que se submeta, nas eventuais situações conflitivas, às aspirações particulares, às exigências do costume.”

Elevar-se além dos domínios da cotidianidade exige grande esforço por parte do sujeito. É necessário que haja um afastamento da heterogeneidade do cotidiano, ou seja, uma suspensão do cotidiano, para a concentração homogênea em uma única tarefa, na qual devemos empregar nossa inteira individualidade humana. É no campo do não-cotidiano que se encontram as objetivações genéricas como a ciência, a filosofia, a arte, a política, etc.

A vida cotidiana é propensa à alienação e constitui terreno frutífero para o conformismo apresentado por **B**, como afirma Heller,

Na coexistência e sucessão heterogêneas das atividades cotidianas, não há por que revelar-se nenhuma individualidade unitária; o homem devorado por e em seus “papéis” pode orientar-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado desses “papéis” (HELLER, 1989, p. 37 – 38, grifos da autora).

Nossa sujeita, imersa nas situações heterogêneas, desempenhando seu papel de mãe, esposa e profissional, tem seu desenvolvimento tolhido, reduzido às motivações particulares e às formas de pensar e agir próprias do espontaneísmo, permanecendo no campo da cotidianidade. Evita conflitos e mantém-se numa relativa zona de conforto, assimila as normas sociais dominantes e, com isso, conforma-se.

Se **B** sente-se limitada com relação a atividades letradas, destaca-se nas atividades da cotidianidade, como organizar a casa, cuidar das necessidades dos filhos e aprender novas funções relativas ao trabalho. Destacar-se em tais atividades significa, na verdade, desempenhar bem os papéis para os quais é demandada em seu estilo de vida. Podemos entender as relações da sujeita com a língua escrita e com as atividades práticas do dia a dia tomando em conta um universo social mais amplo, no qual as necessidades materiais são urgentes e sua satisfação ocupa quase que totalmente o cotidiano dos sujeitos. Dentro de uma rotina que se resume em trabalhar e cuidar dos afazeres domésticos, quase que simplesmente reproduzindo sua força de trabalho, é difícil imaginar, que possa suspender-se do cotidiano e dedicar-se a *objetivações genéricas para-si* ²⁷. A sujeita praticamente não tem tempo livre, assim, não frequenta museus, teatro, cinema, ou biblioteca; seu trabalho, ainda que envolva algumas atividades básicas de leitura e escrita, é mecânico, repetitivo e prolongado, estando mais para trabalho precarizado do que para fonte de desenvolvimento pessoal.

Com base no quadro detalhado, a língua escrita para **B** configura-se exclusivamente como uma ferramenta que a auxilia na solução de situações cotidianas e que, mesmo nesse âmbito, ela maneja com dificuldades. A leitura e a escrita não aparecem como lazer, fonte de conhecimento ou crescimento pessoal, ou seja, não possibilitam a suspensão do cotidiano, não abrem possibilidades para o devir, para o novo, levando a sujeita a permanecer colada à realidade cotidiana, ao aqui e agora.

Núcleo 2: Da identificação com a mãe – não leitora – ao esforço para a superação desse modelo com os filhos: “(...) pra eles eu não vejo o esforço. Nem que eu tenha que trabalhar mais, eu faço...”

²⁷ Refere-se a esferas não cotidianas de objetivações genéricas, relacionadas com a genericidade do homem, como a filosofia, a arte, a moral e a religião (HELLER, 1989).

No Núcleo 2 observamos um movimento de superação dialética que tem consequências tanto nas relações familiares da sujeita como nos sentidos constituídos sobre a língua escrita. Em sua infância e adolescência observamos uma identificação de **B** com sua mãe, que também não gostava de ler, como podemos ver em seu relato que diz, “(...) *eu falo pra minha mãe que eu sou a única que puxou ela, porque eu e ela, pra ler é uma negação*”. Se, em sua relação com a mãe, podia encontrar respaldo e compreensão para seus sentimentos avessos à língua escrita por meio da identificação com uma pessoa importante para ela e que também tinha uma relação distante com este objeto, a relação entre a sujeita a língua escrita e os seus filhos é diferente.

Seu processo de constituição como mãe, processo que engloba eventos marcantes como a experiência da gravidez, do parto, da afetividade construída para com os filhos, parece ter, paulatinamente, transformando a relação de **B** com a língua escrita. A construção de sua subjetividade é marcada por sentidos carregados de afeto em relação aos filhos, com os quais vive uma relação de muita implicação²⁸. Também é marcada por sentidos de valorização do estudo, embora não mais para si, mas para os filhos. A pouca importância, a dúvida se o letramento pode ou não oferecer uma condição melhor desaparecem quando o assunto são os filhos. Quando se trata deles os sentidos são outros e mais importante do que a identificação entre pais e filhos – relação que tinha com a mãe – é o empreendimento de esforços para garantir a eles uma boa Educação.

Perguntamos a ela se teria a mesma atitude que sua mãe caso o filho viesse a ela com a mesma queixa que **B** levou à mãe quando era criança. Sua resposta foi:

Ah não, eu vou tentar ajudar eles, viu, não... é... critico a minha mãe porque eu sei... das dificuldades, né? Porque antigo era muito mais difícil. Mas agora não, eu tenho tempo pra mim ajudar ele, então eu vou ajudar ele, bastante. Então se eu tiver que pagar um professor, pra eles eu não vejo o esforço. Nem que eu tenha que trabalhar mais, eu faço...

Aqui observamos, novamente, as condições materiais envolvida no sucesso do letramento. Trabalhar mais, no discurso de **B**, certamente refere-se a ter mais dinheiro para garantir que os filhos possam contar com recursos extras que incentivem a aprendizagem, como comprar materiais didáticos, livros de histórias, pagar uma escola ou aulas particulares,

²⁸ Implicar-se em algo representa, para Heller (1985), a unidade entre pensamento sentimento e moralidade. A implicação é parte estrutural, inerente ao pensamento e à ação.

cursos extras, etc. Outro aspecto econômico também pode ser depreendido da frase **“Porque antigo [antigamente] era muito mais difícil”**, talvez uma possível referência a um momento econômico nacional no qual problemas como a inflação e o desemprego afetavam diretamente os investimentos financeiros que famílias de baixa renda podiam fazer, sendo, talvez, o investimento em livros, escolas particulares, aulas de reforço, atividades culturais, praticamente impossíveis. Ainda que pertencente à classe trabalhadora, sem formação superior, a conjuntura econômica atual permite a **B** alguns investimentos que seus pais talvez não pudessem fazer, como o curso de inglês, por exemplo, no qual seu filho está matriculado. Não só o aspecto financeiro está envolvido no esforço empreendido na educação dos filhos, mas também o esforço de superação de dificuldades pessoais, como sentar-se junto com o filho para estudar, ensinar, contar histórias, coisas que não faziam parte da rotina de **B** e que são incorporadas por meio de grande esforço. Algumas falas de **B** ilustram seu comprometimento em garantir que os filhos tenham uma boa relação com a língua escrita, por exemplo:

Eu tenho que fazer um esforço, eu não quero que meu filho cresça igual eu. Quero que ele seja bem melhor, então eu ajudo ele.

É, eu comprei uns livrinho, eu levei ele pra escolher. (...) Comprei um caderno de atividades que ele faz, faz quase todo dia. Ele... (...) pelo jeito dele eu falo que ele vai ser bem diferente, ele é inteligente. Eu fui na escolinha dele a professora falou que é o único que entende letras, conhece as letras do alfabeto.

A pequeninha eu acho que ela é mais por matemática, porque em casa tem uma escada e ela fica “dois, três, cinco”, já com um ano e oito meses ela já sabe já os numerinhos e fica contando a escada.

Em tais falas percebemos que os sentidos de **B** sobre a língua escrita são diferentes se relacionadas aos filhos ou a si mesma. Embora afirme que não sente falta de ler ou escrever, diz também que não quer que os filhos sejam como ela, uma superação da identificação que tinha com a própria mãe. Embora não tenha certeza se um letramento mais aprofundado teria resultado em melhorias significativas em sua vida, deseja que os filhos possam estudar, tenham gosto pelo conhecimento, demonstrando que sim, valoriza a língua escrita e atribui a ela importância.

Núcleo 3: A trajetória escolar atravessada por dificuldades, trauma, pouco apoio e potencial não desenvolvido: apesar das condições, o resultado insatisfatório é culpa de si

mesma. “(...) acho que é mais eu mesmo, que devia ter me dedicado mais, eu acho, ter dado mais importância.”

Sobre sua trajetória escolar, o evento mais marcante apontado por **B** é sua relação com um determinado professor com o qual teve aulas por dois anos. Ela relata que o mesmo causou-lhe um grande trauma, pois a expunha perante a classe e chamava sua atenção por conta da dificuldade que apresentava para ler. Segundo **B**, o professor pedia recorrentemente que ela lesse perante a classe e ela gaguejava, por sentir-se constrangida nessa situação. Mediante sua dificuldade ao cumprir a tarefa, o professor chamava sua atenção, utilizando, inclusive, gritos. O contato com este professor ocorreu durante dois anos seguidos, no momento em que **B** passava pelo processo de alfabetização.

A sujeita significava a atitude do professor como um ataque pessoal, motivado por má fé, acreditando que ele a criticava com a intenção de aborrecê-la. A situação, pela forma como é descrita e analisada, pode ser entendida como uma *perejivanie*. Foi vivida como uma experiência tão marcante no sentido negativo que, em última instância, leva **B** a abandonar as aulas do referido professor. Segundo ela, tais episódios começaram a acontecer logo quando ela começa a aprender a ler e que, desde então, não gosta da leitura. Podemos entender que essa *perejivanie* representa uma mediação muito importante na constituição da relação de **B** com a língua escrita, sobretudo pelo seu perfil familiar já discutido no Núcleo 1. A sujeita não teve consistente contato prévio com a língua escrita antes de entrar para a escola, assim, a escola seria a responsável por introduzi-la ao universo letrado. A escola falha já em sua primeira missão, pois, ao invés de introdução e adaptação, **B** encontra exigência e punições.

Suas lembranças sobre a época de alfabetização na escola são vagas e não apresentam nenhum ponto positivo. O material utilizado é recordado de forma imprecisa, não se lembra de nenhum texto ou livro marcante que tenha lido ou ouvido na escola. O restante de sua trajetória é marcada por dificuldades de desempenho, principalmente nas matérias que tem relação mais direta com a leitura e a escrita, como português e história. Não era uma aluna que se destacava, nem pelas notas nem por problemas de comportamento, assim, aparentemente passava despercebida ao olhar dos professores.

Já com relação à leitura e a escrita, o discurso revela a existência de grandes dificuldades. Sobre a leitura, afirma **“(...) desde que eu aprendi a ler eu tinha muita dificuldade. Tinha vergonha de ler em voz alta e eu começava a ler e começava a gaguejar”**, a dificuldade de ler em voz alta persiste até os dias atuais, talvez como reflexo de

uma situação não superada com o professor que a expunha perante os colegas. Quanto à leitura silenciosa, **B** comenta que

Se for ler assim pra mim, eu vou ler normal, eu vou lendo do meu jeito e daí eu não entendo nada... uma pessoa lendo pra mim eu consigo entender, ela explicando, mas se eu for ler eu não entendo, o que tá escrito. Não presto atenção...

A sujeita possui o Ensino Médio completo e, mesmo com toda trajetória escolar vivida, não superou a dificuldade que tinha para ler. Tal ocorrência nos faz questionar como foi sua experiência escolar, durante os, pelo menos, 11 anos em que esteve na escola, lidando diariamente com demandas de leitura e escrita. Em suas falas, **B** julga-se praticamente incapaz de ler e compreender a leitura que fez, o que faz com que levantemos duas hipóteses: ou a escola não enxergou as dificuldades de **B**, perante as quais a sujeita empreendeu estratégias para obter aprovação ao final do ano; ou a percepção de suas habilidades e conhecimentos não condizem com sua real condição. Neste caso, provavelmente, são ambas as hipóteses, em parte, verdadeiras.

Machado sintetiza a relação entre a escola e as famílias de baixa escolaridade com a afirmação abaixo:

Famílias com baixa escolaridade e com reduzido (ou inexistente) acesso a bens culturais matriculam nas escolas crianças ávidas por conhecimento e educação. Lá, elas encontram professores muitas vezes oriundos de famílias igualmente com baixa escolaridade e reduzido acesso a bens culturais, despejados num mercado de trabalho que não lhes dá oportunidades, não os remunera condignamente e ainda lhes nega recursos essenciais ao bom desempenho da profissão (MACHADO, 2012, p. 58).

Proveniente de uma família desprovida de bens materiais e com baixo letramento, **B** tem na escola sua chance de tomar contato com o universo letrado, no entanto, quando lá se encontra, é recepcionada por um professor que, constituído nas condições sociais de exercício da docência, encontra-se despreparado, emocionalmente instável, que acaba mobilizando afetos negativos na sujeita, gerando uma situação quase que sem saída: nem a família nem a escola foram capazes de estabelecer um vínculo positivo entre a sujeita e a língua escrita.

Falando sobre experiências positivas, ela relembra dois professores com os quais tinha um bom relacionamento; eles a ajudavam com as matérias, explicando mais detalhadamente. Quando questionada sobre o diferencial que apresentavam, a simplicidade da resposta surpreende: eles eram capazes de dar atenção.

(...) eu acho que eles davam atenção, sei lá, a atenção deles... tinha uns professor que, sabe, se você num sabe, não se interessa, pra te ajudar... eles não, e ainda eles chegavam e perguntavam “como você tá hoje? Como tá a família?”, sabe? Eles davam atenção, acho que a atenção deles era diferente. Eu tinha até mais, tipo, ânimo pra aprender, sabe? Mais, é, vontade.

Este ponto levanta uma importante reflexão sobre o afeto como mediador entre o sujeito e o objeto de estudo. Segundo Leite (2013), a negligência da dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem pode ser atribuída ao predomínio da concepção dualista, segundo a qual razão e emoção constituem duas dimensões distintas e independentes do ser humano. Fortemente na escola, mas na sociedade como um todo, a razão é considerada superior, valorizada como atributo que distingue o homem dos animais. As pesquisas desenvolvidas por Leite (2013) e seus colaboradores, no entanto, apontam em outra direção, revelando que na aprendizagem, cognição e afeto são indissociáveis. A relação do sujeito (aluno) com o objeto (conhecimento) é sempre mediada e o professor, embora não seja o único, constitui-se em um mediador privilegiado nesse processo. Assim, atitudes como dar atenção, explicar pacientemente e de maneira competente²⁹, se presentes no comportamento do professor, podem modificar completamente a relação entre o sujeito e o objeto de saber. Segundo Leite,

[...] a qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes da relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto do conhecimento, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Considerando a sala de aula como exemplo, pode-se supor que a qualidade das relações afetivas que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos desenvolvidos, depende, em grande medida, das práticas pedagógicas concretas desenvolvidas, as quais produzem impactos afetivos no aluno; esses impactos podem possibilitar movimentos de “aproximação” ou de “afastamento”, de natureza afetiva e subjetiva – ou seja, “relações de amor ou ódio” nos seus extremos – entre o aluno e o respectivo conteúdo (LEITE, 2013, p. 50, grifos do autor).

Ainda nesse ponto é interessante também a combinação das disciplinas ministradas por tais professores: uma era responsável por matemática e português e o outro física e história, cada um com uma dupla de disciplinas formada por áreas humanas e exatas, respectivamente as áreas de maior e menor dificuldades para **B**, o que nos faz questionar qual foi a extensão do período no qual a sujeita teve aula com tais professores e como essa atenção diferenciada atuou na relação de **B** com tais campos do saber. Sua história com as disciplinas exatas revela, um possível potencial não desenvolvido, sobre o qual afirma “(...) *matemática, física,*

²⁹ Entendemos competência docente, segundo a definição de Rios (2011), como *saber fazer bem*, nas dimensões técnica e política, indissociadamente.

química eu amava. Eu amava, ia bem pra caramba". A palavra forte, com alta carga emocional que escolhe para designar seu sentimento pelas disciplinas exatas – o amor – destoa do restante do discurso sobre a escola, cheio de lacunas, traumas e lembranças vagas. Embora não seja possível apresentar conclusões mais aprofundadas sobre o tema, nos questionamos o quanto a história de **B** poderia ter sido transformada se tivesse contato frequente e por tempo prolongado com professores como os citados, que foram capazes de mobilizá-la afetivamente e efetivamente para o conhecimento.

Analisando os elementos presentes e, sem dúvida mediadores da trajetória escolar da sujeita **B**, destacamos alguns que, pela importância revelada no desenvolvimento da criança, são bastante discutidos na literatura sobre a escola. Dentre eles temos o papel fundamental da escola em olhar a criança real que a ela se apresenta, muitas vezes uma completa desconhecida do mundo letrado, levando em consideração que as experiências que tem logo que chega à escola podem ser as primeiras que tem nesse universo para o qual ela está acabando de entrar – o universo das letras. A atividade docente, envolvendo a preparação técnica, afetiva e ética, também aparece como essencial, e a maneira como é conduzida a torna uma das responsáveis por incentivar ou matar aos poucos o desejo de aprender da criança. Por fim, a maneira como a escola é planejada, seus métodos, materiais didáticos, suas prioridades de caráter formal configuram, em grande parte das vezes, uma escola mecânica, preocupada com a correção no desempenho, estabelecadora de regras e que, em última instância, pode, tristemente, deixar pouquíssimas boas recordações aos sujeitos que dela fizeram parte durante tantos anos.

Somados a todos esses aspectos, temos ainda um ponto crucial, quando a escola falha e o aprendizado não acontece, o culpabilizado, quase sempre, é o aluno. Problemas de aprendizagem, problemas de comportamento, família desestruturada são apenas alguns dos elementos que aparecem pra justificar o fracasso escolar. Em nosso caso não é diferente, pois, embora tenha nos relatado todos os percalços de sua trajetória escolar, sobre sua dificuldade em aprender, **B** afirma: *“Então, acho que é mais eu mesmo, que devia ter me dedicado mais, eu acho, ter dado mais importância”*.

A fala de **B** nos revela o quanto a ideologia liberal está inculcada nos sujeitos que, mesmo submetidos a situações extremas, repetem discursos que ocultam a realidade e mascaram desigualdades sociais. Segundo tal ideologia, o papel da escola é oferecer oportunidades iguais a todos, cabendo ao aluno aproveitá-las e tornar-se um cidadão

competitivo para o mercado de trabalho. Na contramão de tal discurso, acreditamos, juntamente com Bock e Aguiar, que

Quando um aluno carrega uma vida vivida que lhe dificulta o aprendizado escolar, a escola precisa saber ensinar a ele de modo a facilitar seu aprendizado. Não há dificuldades de aprendizagens; há dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Não se pode responsabilizar o aluno e indicar recuperação ou tratamento. A escola deve estar implicada na questão (BOCK; AGUIAR, 2003, p. 137).

Se a escola não se implica na questão, a responsabilidade recai ao indivíduo, que, sendo o elo mais frágil da relação, fica paralisado no campo do cotidiano, sem perspectiva de saída. Como resultado, a evasão escolar ou, como no caso de **B** a permanência passiva na escola se torna realidade, sem que, no entanto, os conhecimentos escolares se constituam instrumentos de transformação social.

Núcleo 4: Ler e escrever são atividades socialmente valorizadas e podem ser a chave para superação de problemas. Essas chave, porém, está fora do alcance do sujeito.

Durante a dinâmica conversacional, **B** nos falou sobre sua dificuldade de expressão, que observa quando precisa falar em público ou quando vai expor seus sentimentos pessoais. Ela nos relata ocasiões nas quais passou por situações de sofrimento sem conseguir conversar com ninguém sobre, nem mesmo com parentes próximos ou com seu marido. Também são situações de grande tensão os momentos nos quais a sujeita precisa expressar-se em público, em reuniões de trabalho, por exemplo. Ela nos relata que tais problemas atrapalham seus relacionamentos e sua carreira, mas que mesmo assim não consegue soltar-se, sente-se paralisada, impossibilitada de agir diante das situações mencionadas.

Longe de intentar elucidar os problemas listados por **B**, uma vez que fogem aos limites do presente trabalho, podemos identificar no relatado que a sujeita tem dificuldade de confiar em si mesma, com receio em se expor e, com isso, enfrentar julgamento alheio. Apresentamos abaixo dois trechos de sua fala com a intenção de clarificar o ponto aqui debatido.

(...) se eu falo alguma coisa pra pessoa, e eu sei que a pessoa não gostou, eu não tenho coragem de falar, ir lá, chegar na pessoa, pedir desculpa, entendeu, conversar com a pessoa, eu fico... comigo, então, eu não sei, eu acho que eu devia desabafar mais, é... me soltar mais, mas... não consigo...

(...) ele [gerente] tinha, tem, plano de carreira pra mim, mas como que eu vou chegar numa pessoa e fazer reunião que eu não tenho coragem? Não

tenho como fazer reunião em público. Eu acho... eu não falo nada, eu fico na minha.

Embora tais problemas pareçam ter caráter essencialmente psicológico, **B** os relaciona com o letramento, acreditando que ter mais leitura pode auxiliá-la a se expressar melhor.

(...) eu quero mudar pra mim ver se eu cresço, se eu tenho um cargo melhor, na minha vida, um serviço bom, pra mim... dar melhoria na minha família também. Não sei se é falta de leitura, mas o jeito que a gente se expressa é se agente lê bem, né? Então, é isso também. Eu não sei me expressar bem, se eu lesse melhor até expressaria melhor.

Embora seja bastante apontado – e também questionado – na literatura que a leitura é uma das formas de incrementar as habilidades argumentativas, críticas e comunicativas, imaginamos que, no caso de **B**, é mais preponderante o sentimento de não conseguir expressar-se do que a falta de vocabulário adequado. Sobre os sentimentos que tem nas situações descritas, ela relata: *“Ah, num sei [risos] dá... trava as minhas pernas, dá... palpita meu coração, eu fico quente, quente, não sai nada”*. Talvez o letramento apareça, ilusoriamente, como uma tábua de salvação, a solução para todos os problemas ou a falta dele como uma justificativa para não realizar atividades que, afetivamente, são difíceis para a sujeita. Observamos na fala de **B** uma afirmação com caráter de pergunta, quando diz *“o jeito que a gente se expressa é se agente lê bem, né?”* algo que provavelmente ouviu de alguém que tem o discurso legitimado – um especialista falando na televisão, por exemplo – e que reproduz, irrefletidamente, para sua vida. Observamos aqui, inspirados em Demo, o quanto o conhecimento especializado pode estar a serviço do poder, normalizando as nossas ações, na medida em que, por seu caráter científico, comprovado, dominante, somos obrigados a respeitá-lo (DEMO, 2002).

Quando abordamos o tema inteligência, a sujeita a define como a capacidade de fazer bons planos para o futuro. Já a cultura, aparece como um elemento que **B** tem dificuldades para definir.

Cultura... ah, num sei... nem sei o que é cultura...

Ah, uma pessoa que se expressa bem, tem bastante conhecimento [silêncio, 05 segundos] não sei, não sei responder pra você...

(...) é a pessoa que se expressa, tem bastante conhecimento de várias coisas... [P: Que coisas por exemplo?] Ah, do dia a dia, não sei também.

Novamente observamos uma concepção naturalmente boa daquilo que representa o conhecimento, aqui, no caso, a cultura. Quem é culto tem bastante conhecimento, mas quando se questiona que conhecimento é esse, **B** não sabe explicitar. “*De várias coisas*”, “*do dia a dia*” é o que ela responde, como quem, de fato, não encontra a diferença real que a cultura traz para a vida do sujeito. Estamos entendendo aqui que a posição de **B** está baseada em uma visão de cultura presa ao cotidiano, e, assim, mistificada, ideologizada, descolada das relações sociais concretas. Cultura, nesse contexto, está intimamente relacionada à erudição, às artes e, conseqüentemente, a altas posições sociais, significação essa que, quando repetida por **B** desconsidera sua própria história pessoal, seus valores e de seu grupo como elementos culturais, legitimando a cultura dominante como soberana.

Ainda na mesma linha, sobre a diferença entre a língua escrita e a falada, suas falas são permeadas por contradições, revelando que, provavelmente, nunca havia parado para pensar se, de fato, existem diferenças entre a fala e a escrita. Embora diga que não vê diferença de importância entre as duas formas, faz considerações, no aspecto formal, que evidenciam uma maior importância para aquilo que está escrito, por exemplo, a língua escrita requer palavras mais sofisticadas; se a pessoa falar errado, vai escrever errado; a escrita é permanente, tem função de provar um acordo que foi feito.

Em tais ideias expressas por **B** encontramos aquilo que Demo chamou de *ideologia inteligente*, ideologia, porque tem o intuito de mascarar a realidade, encobrir e justificar a submissão, fortalecendo as formas de poder dominante; e inteligente porque “[...] vende-se como ciência, evolução lógica, rodeios aparentemente fundamentados, números reveladores, porque sabe que a relação de poder torna-se mais aceitável quando manejada sob o véu do envolvimento lógico e emocional.” (DEMO, 2002, p. 30).

Tal ideologia apoia-se no conhecimento, na ciência, nas ideias, mas, como afirma Popkewitz, atua como formas de manutenção de poder, uma vez que

As ideias funcionam para modelar a maneira como participamos como indivíduos ativos e responsáveis. Tal fusão do conhecimento público/pessoal que disciplina nossas escolhas e possibilidades pode ser pensada como efeitos do poder (POPKEWITZ, 2001, p. 13³⁰ apud DEMO, 2002, p. 30).

³⁰ POPKEWITZ, T. S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Ao legitimar a ciência e o conhecimento dominante como únicas formas de cultura, o conhecimento popular e todas as manifestações provenientes de outras camadas sociais são desvalorizados. Os indivíduos pertencentes às classes não dominantes sentem-se excluídos do âmbito intelectual, restando apenas a opção de reproduzir as *verdades* propagadas – travestidas de descobertas científicas, conselhos de especialistas – as quais sujeitos como **B** aceitam sem questionar. Ingenuamente, ela não relaciona seus conhecimentos e costumes à cultura, deixando este espaço para os conhecimentos eruditos, os quais não sabe nem como nomear. Acredita ainda que tais conhecimentos poderiam ser a chave para libertar-se de seus problemas, no entanto, estão tão distantes de sua realidade e tão fora do seu alcance que sua única opção parece ser conformar-se.

5.3 Sujeita C

5.3.1 Caracterização

A sujeita **C** – 70 anos, não alfabetizada – casou-se aos 12 anos e teve, ao todo, 15 filhos. Atualmente não lê, não escreve, não realiza operações numéricas ou lida com dinheiro em suas atividades cotidianas. Por este motivo, o *checklist* inicial sobre leitura e escrita não foi realizado.

5.3.2 Núcleos de significação

Núcleo 1: Determinantes do analfabetismo: falta de oportunidade na infância, contato tardio com o letramento e tentativas, na vida adulta, interrompidas por condições sociais, culturais e econômicas.

C nos apresenta uma história de vida que muito tem em comum com outras histórias de adultos não alfabetizados. Nela figuram elementos como nascimento e trabalho em meio rural, instituições de ensino distantes do local de moradia, modestas condições socioeconômicas e, marcadamente no caso de **C**, a questão de gênero, já que os homens com os quais ela convivia tiveram oportunidade de alfabetização, mesmo compartilhando das mesmas condições sociais. Sua história também é marcada pelas migrações: da zona rural

para a cidade – pelo desejo de poder enviar os filhos à escola – e da cidade interiorana na região nordeste para São Paulo – no intuito de buscar tratamento médico.

À época de seu nascimento (1943) a taxa de analfabetismo no Brasil era de aproximadamente 50% (FERRARO, 2010), assim, a condição de C não era considerada incomum. O que chama atenção neste caso é o fato de, mesmo após tentativas de alfabetização na idade adulta, C não ter se alfabetizado, permanecendo, até o momento, sem sequer assinar o próprio nome. Em momentos da sua fala, utiliza expressões como *“eu desisti”, “enfezei e não fui mais na escola”, “o que eu vou fazer na escola agora?”, “não aprendi até agora, agora que eu vou aprender o que?”*. No Núcleo de Significação que aqui debatemos, intentamos recriar este percurso, explorando os determinantes da condição de C.

Muitos autores já destacaram que o contato social com o letramento anterior à entrada na escola constitui um fator que pode ser determinante no sucesso do aprendiz em alfabetizar-se. A importante pesquisa etnográfica realizada por Heath (1982), em comunidades no sul dos Estados Unidos, revelou que a entrada na escola constitui uma oportunidade de desenvolvimento linguístico apenas para as crianças provenientes de grupos familiares escolarizados; já para crianças provenientes de grupos menos escolarizados, independentemente da classe social, o ingresso na escola representa uma ruptura em sua maneira de compreender a escrita. Tal ruptura ocorre com a inserção da criança em um universo no qual as características comunicativas sociais e relativas ao lazer com as quais essas crianças estão minimamente habituadas são substituídas pelo estudo sistemático da língua, sua estrutura, sua composição.

O Inaf (2001) também aponta uma correlação entre o grau de escolaridade dos participantes da pesquisa e o de seus pais, demonstrando que os participantes com maior escolaridade ou com melhor nível de alfabetismo provavelmente tiveram pais e mães também leitores, embora se apresente como tendência o fato dos filhos acabarem por superar os pais no grau de escolaridade e no nível de alfabetismo. A correlação aparece também quanto à presença de materiais escritos em casa, Galvão (2010) salienta que 42% dos analfabetos não conviveram com nenhum tipo de material escrito na casa em que passaram a infância.

Para a teoria Sócio-Histórica, mais do que um meio de interação, o ambiente é fonte de desenvolvimento e a ausência e/ou presença de um determinado tipo de objeto proporciona determinadas experiências, vividas de forma específica, com carga emocional particular, as quais vão constituindo a subjetividade do sujeito. No caso de C, ela nos relata que em sua infância, vivida em uma fazenda no interior, embora tivesse conhecimento da existência da

língua escrita não teve contato com nenhum tipo de material escrito e que nem mesmo conhecia a figura do professor ou de um livro. Conforme suas palavras: *“Eu morava num lugar que era muito longe e eu não sabia nem o que era isso. (...) Ninguém via falar se existia professor no mundo, se existia... não, ninguém via...”*. No seu fazer cotidiano não existia nenhum elemento do mundo letrado como instruções por escrito, histórias contadas à partir de livros, recados, notas, ou outros e, pelo que relata, tal situação prolonga-se até a vida adulta.

É interessante notar que tal realidade, naquele momento, não estava necessariamente ligada à posição social inferior de C na fazenda, como filha de uma empregada e, mais tarde, ela mesma empregada na fazenda. O que observamos em seu relato é que o cotidiano da fazenda não requeria habilidades letradas, nem mesmo dos adultos e que também a filha do patrão cresceu sem alfabetizar-se. O fato de não haver demandas de leitura e escrita, no entanto, não quer dizer que os sentidos sobre a língua escrita não fossem, aos poucos, sendo construídos por C. Sendo a caçula de uma família de 10 irmãos, observou que os seus irmãos homens se alfabetizaram, conhecia a escola como um espaço de distinção, do qual C sabia que não podia participar e ao qual apenas determinadas pessoas podiam ter acesso. Sobre isso, afirmou: *“Porque tinha esse jeito de lá, (...) pros homem tinha tudo, pras mulher não tinha nada”*.

Mesmo sem conhecer as funções da escrita e sem sentir falta delas no seu cotidiano, já tinha consciência de que era analfabeta, tal alcunha já fazia parte dos sentidos que constituía sobre si. Os sentidos construídos na infância, o contato com a língua escrita na vida adulta, juntamente com o crescimento dos filhos e o desejo de que eles pudessem estudar vão configurando uma percepção da leitura e da escrita como instrumentos valiosos e não ter acesso a eles contribuiu para que C fosse gestando uma imagem desvalorizada de si, como se fosse desprovida de algo, como demonstram falas de seu relato que aparecerão mais a frente (por exemplo, *“(...) o analfabeto não tem nada disso minha filha, não tem confiança em si...”*; *“(...) eu que nasci burra e burra vou morrer!”*).

No caso de C, a questão do gênero foi mais forte que a questão social no quesito alfabetização. Os homens puderam ter acesso à língua escrita, mesmo vivendo nas mesmas condições sociais que as mulheres. Constatamos com isso que o gênero masculino era significado socialmente como mais importante, provavelmente porque à época eram eles os principais responsáveis pela sobrevivência da família e, assim, podiam ter acesso ao valorizado espaço letrado, do qual as mulheres eram privadas, porque se entendia que, por sua

condição, não precisavam ler ou escrever. A condição de ser mulher aparece em diversos momentos como um entrave para sua alfabetização: se na infância não pôde ir à escola porque só os homens a frequentavam, na vida adulta viu suas tentativas serem interrompidas pelo papel de mãe, que preponderava nos momentos em que era necessário optar entre o cuidado com os filhos e a continuidade dos estudos.

Atualmente, apesar do relativo equilíbrio no percentual de homens e mulheres analfabetos com mais de 15 anos de idade, podemos encontrar mais homens do que mulheres, nessa condição, sendo 8,8% e 8,2% respectivamente (IBGE, 2014). Uma diferença mais significativa, levando a uma preponderância feminina, se delineia com relação ao Ensino Superior, já que o Censo Demográfico de 2010 apontou pouco mais de 5 milhões e meio de homens com o Ensino Superior Completo enquanto que as mulheres representavam quase 8 milhões; segundo Carvalho e Moura (2010), as mulheres são maioria no Ensino Superior desde os anos 1980.

As mesmas pesquisadoras comentam também as diferenças na utilização da língua escrita entre homens e mulheres, com base no Inaf (2001). Segundo tais dados, mulheres e homens tem demandas de letramento semelhantes no mundo do trabalho, no entanto, com relação a usos mais pessoais da língua escrita as mulheres se destacam, elas são maioria entre os que ajudam crianças nas lições escolares e entre os que leem em voz alta para crianças; também leem mais como lazer ou passatempo do que os homens e são maioria entre os que costumam escrever, criar ou copiar textos (CARVALHO; MOURA, 2010).

Estudos sobre as diferenças na escolarização de meninos e meninas, como os de Silva, et al. (1999) e Carvalho (2001) revelam que as características socialmente atribuídas ao feminino e, conseqüentemente, incentivadas nos comportamento das meninas são bastante compatíveis com o comportamento requerido na escola como a obediência às normas, organização e submissão. Já os comportamentos ditos *típicos* do masculino, como a extroversão, a tendência à agressividade, a desorganização tendem a ser incompatíveis com a disciplina requerida no ambiente escolar. Acrescente-se a isso o fato de que o magistério é uma profissão massivamente exercida por mulheres, levando ao que Silva, et al. (1999) postularam como uma maneira feminina de exercer o magistério. Segundo os autores,

A condução do processo educativo, como socialização da criança, desde a instituição familiar até a escola, está permeada de estereótipos de gênero, definindo – ou seja, autorizando ou interditando – determinados campos de conhecimento e de ação, como femininos ou masculinos. Assim, são

sexuados os saberes, as áreas de conhecimento, os comportamentos e formas de expressão, a sexualidade, os desejos, etc. Entende-se, pois, que a maneira feminina de exercer o magistério, nas séries iniciais, favorece e valoriza o desempenho escolar das meninas (SILVA et al., 1999, p. 221).

O aumento dos anos de escolaridade, a presença no Ensino Superior e a crescente intimidade com a leitura e a escrita, revelam avanços na incorporação da mulher ao sistema educacional, no entanto, não garantem que essa incorporação se reflita, automaticamente, em melhores colocações profissionais ou maior prestígio social do que os homens. Observamos, nas diferenças salariais, na pequena participação da mulher em cargos políticos e de chefia, que a situação enfrentada por C à sua época ainda não se transformou completamente, sendo, ainda, o homem socialmente mais valorizado do que a mulher.

Na idade adulta, já casada e mãe, C decide mudar-se para a cidade, com o intuito de colocar seus filhos na escola. É no momento dessa mudança que ela tem contato com a língua escrita e inicia suas primeiras tentativas de alfabetização. Embora não sendo parte de sua vida até o momento, os sentidos apreendidos demonstram a valorização dessa habilidade, uma vez que a mudança para a cidade ocorre por sua insistência, com o objetivo de garantir a escolarização dos filhos. O valor da língua escrita aparece também quando a sujeita é confrontada com o mundo letrado pela primeira vez e relata sentir inveja das pessoas que são capazes de decodificar materiais escritos.

Embora tenha vivido restritas experiências na fazenda, limitadas quase que exclusivamente ao trabalho rural, como ela mesma afirmou: “(...) *as chances que nós tivemos da vida foi só de trabalhar, que nós nunca tivemos outra chance...*”; C não tinha uma impressão neutra da língua escrita, ao contrário, sabemos que as *perejivanyes* vividas pelo analfabeto em um universo letrado são marcantes e transformam o sujeito e sua relação com o mundo. No caso de C verificamos que a experiência de não ter contato com a língua escrita na infância e as dificuldades afetivas e práticas de viver sem ler ou escrever transformaram seu curso de sua vida, não somente em relação às limitações com as quais teve que conviver, como em relação às transformações que fez em seu cotidiano para garantir que os filhos pudessem ter acesso à escola.

As tentativas de alfabetização na vida adulta são permeadas por dificuldades e interrupções. Supomos que parte dessa dificuldade relaciona-se ao contato tardio da sujeita com a língua escrita, realizado somente na vida adulta, momento no qual sua subjetividade já se encontrava atravessada não apenas pelo analfabetismo e seus significados, mas também por

experiências de vida ocorridas sem uso da língua escrita e suas decorrências. Esse objeto novo, inserido tardiamente na vida da sujeita que já tinha para si uma autoimagem de *não saber, não ser capaz* não é acolhido com sucesso, como observamos num trecho da fala de C.

(...) eu tinha grande dificuldade [na EJA] (...) um explicava uma coisa outros via outra coisa, aí eu chegava e “que letra é essa?”, aí o vizinho “letra fulana de tal”, aí eu me sentava lá no meu lugar e depois a professora vinha... minha nossa senhora, aquilo pra mim era o mesmo que... num ta falando nada... não entrava nada na minha cabeça não. Não tinha jeito. Muito difícil, muito difícil (...) Porque... quando a gente é criança, eu acho que a gente tem mais facilidade pra essas coisas, viu, mas depois, a idade avança, tem jeito não.

A maneira como descreve a dinâmica da aula evidencia um sentimento de estranhamento com aquela situação e com aquele objeto, o que fica evidente quando, para nomear uma letra qualquer, C utiliza a expressão *letra fulana de tal* ao invés de, simplesmente, utilizar uma letra aleatória. Tal descrição nos faz refletir o quanto a língua escrita apresenta-se como um objeto naturalizado nas sociedades atuais e conforme nos alertam Gonçalves e Bock (2009), a naturalização gera a absolutização e a legitimação irrefletida do fenômeno.

A pressuposição de que a escrita é um objeto natural humano e não uma construção histórica e cultural, nos leva a visões aqui já discutidas, como a atribuição de benefícios intrínsecos ao letramento, descolados da realidade ou leva o professor a supor que o aluno, naturalmente, tem familiaridade com a língua escrita, não apresentando a ele esse objeto culturalmente constituído e nem explicando o funcionamento de sua guardiã oficial, a escola. Se o aluno sente-se estranho ao ambiente escolar, se não compreende a dinâmica ali realizada, tampouco compreenderá o objeto que está sendo manipulado – a língua escrita. Quando as dificuldades aparecem, acabam sendo atribuídas a características do aluno ou do seu ambiente: a família, o bairro, a religião ou a falta dela. No nosso caso, C abandona a escola e acaba culpando a si mesma por isso *“(...) não entrava nada na minha cabeça não”*.

São importantes também os impedimentos que ela vai elencando em sua fala para justificar os insucessos de diversas tentativas de alfabetização: os filhos, a idade avançada e a condição de saúde, aos quais acrescentamos, como interpretação nossa, o casamento precoce, o número de filhos, as condições econômicas, o trabalho que C desempenhou no início da vida adulta, que não requeria nenhum tipo de alfabetização e o fato de que, após essa experiência, não voltou a trabalhar fora de casa.

Embora atribua grande importância à leitura e escrita, **C** nunca aprendeu a ler e nem escrever. Uma multiplicidade de fatores sociais concorreram para que a situação se configurasse dessa forma. De maneira geral podemos destacar três grandes mediações atuantes nessa constituição: a valorização social do homem em detrimento à mulher; o contato social tardio com a leitura e a escrita e as modestas condições materiais de **C**, que a mantinham ocupada com demandas da vida cotidiana, como o cuidados com a saúde e com a criação dos filhos e com a casa.

Núcleo 2: A vivência de não ser alfabetizado: entre afetos e dificuldades práticas, reais e imaginadas.

No Núcleo 2 concentramos as vivências mais marcantes relacionadas ao analfabetismo que encontramos no relato de **C**, nas quais ela nos conta como é viver em um universo que é letrado sem saber ler e escrever. Notamos que essas vivências se dividem em afetos, ou seja, sentimentos relacionados à condição de analfabetismo e em dificuldades práticas do cotidiano, que, muito embora nem sempre sejam consequência direta do analfabetismo, são assim significadas por **C**.

Quando fala sobre os sentimentos que vivencia em sua condição, **C** utiliza como metáfora a cegueira, afirmando

(...) foi muito difícil de ver, todo mundo pegava um livro, sabia falar alguma coisa e só eu igual a uma cega, que não entendia de nada.

(...) mas eu sentia inveja quando eu me sentava ali, do lado e a pessoa com um livro do meu lado, abria o livro, começava a ler e eu sabia que ele tava entendendo alguma coisa e eu olhava praquilo ali, meu Deus, como eu tô vendo aqui essas letrinha agora, como se fosse uma cega, não tivesse entendendo nada, aquilo eu sentia uma inveja muito grande.

A visão, como um dos sentidos mais fundamentais com o qual mapeamos o mundo ao nosso redor, nos dá uma ideia do sentimento vivenciado por **C** quando, sobre suas experiências com leitura e escrita, afirma que se sente cega. Reforça também o quanto a língua escrita se constitui um mediador fundante da experiência humana nas sociedades urbanas atuais, pois a falta dela traz ao sujeito a sensação de que, mesmo vendo, não vê. Não vê o que os demais veem, não compreende a língua escrita e não pode utilizá-la como instrumento em suas interações. A sujeita é obrigada a conviver com uma lacuna em

praticamente qualquer interação que estabelece com as pessoas e com o mundo – a lacuna do que está escrito.

Não enxergar uma parte do mundo ao redor também gera sentimentos de insegurança e impotência e são tais sentimentos que aparecem recorrentemente em falas de C. Ela afirma que não tem autonomia para lidar com as atividades cotidianas, como fazer compras, ir ao médico ou visitar parentes, sente-se insegura com a possibilidade de realizar essas atividades sozinha, ao mesmo tempo em que sente-se constrangida em mobilizar os filhos para acompanhá-la aos seus compromissos. Tais sentimentos são emblemáticos para compreender os sentidos constituídos pela sujeita e nos dão uma ideia das situações vivenciadas pelos analfabetos em nossa sociedade e as *perejivanes* daí decorrentes.

Embora mencione que sentia inveja das pessoas que sabiam ler e que desvendavam conteúdos que pareciam importantes, quando indagada sobre a falta que a leitura e a escrita lhe fazem na prática, C é enfática: sente-se insegura em realizar algumas tarefas do cotidiano sozinha.

Olha, a falta que eu acho da leitura, que eu acho que causa grande problema, só é esse, de eu não poder andar sozinha, pra canto nenhum, entendeu? É o que eu acho mais difícil. Pra todo canto que eu for sempre tem que ter outra pessoa do meu lado, você entendeu? Só isso.

A fala acima destacada aparece em um momento da dinâmica conversacional no qual o tema *a falta que a leitura faz* já havia aparecido algumas vezes; entendemos que essa colocação, nesse momento, é fruto de reflexões provocadas pelo próprio movimento da dinâmica conversacional e que, analisando esta fala, podemos afirmar que ela avança um pouco mais para as zonas de sentido. A análise realizada nos mostra que o desejo de saber, de conhecer o universo letrado vai sendo substituído por outro mais simples, o desejo de utilizar a leitura para tarefas mais práticas, como tomar um ônibus ou ir ao médico sozinha.

A falta de autonomia parece ser o ponto nodal em que se concentram os sentimentos e as dificuldades vivenciadas pela sujeita. Neste ponto é importante mostrar que algumas atividades que C não faz e que aponta o analfabetismo como motivo, na verdade, não necessariamente requerem habilidades letradas, como, por exemplo, se locomover em um local relativamente conhecido. Ela relata que vai com frequência a um bairro bastante conhecido e bastante movimentado da cidade de São Paulo, mas que nunca vai sozinha, embora, de memória conheça um pouco as ruas. Neste caso, entendemos que o estereótipo do analfabetismo e os adjetivos incapacitantes relacionados a ele podem ser mais danosos do que

o fato de não saber ler e escrever em si, uma vez que seria bastante plausível que C visitasse o bairro e por ele se locomovesse utilizando a memória ou a linguagem oral, caso necessitasse de alguma ajuda.

Nesse sentido, a sujeita relata um evento muito interessante, no qual decidiu ir sozinha até o referido bairro, utilizando transporte público. No relato do episódio, afirma que *aprontou uma* e que os filhos lhe chamaram atenção quando souberam, revelando que, de fato, C não estava autorizada pela família a tomar aquela decisão sozinha, embora seja perfeitamente capaz de emitir julgamentos por si só. Para a sujeita, o sentimento foi de teste de limites e, quando inquirida pela filha, respondeu ***“eu vim sozinha, eu vim ver se eu tinha capacidade de chegar aqui, no terminal, sozinha”***. O relato do episódio revela pontos interessantes para análise, assim, o reproduziremos em seguida.

(...) um dia eu fiz uma loucura que (...) chamaram a minha atenção nunca mais eu fiz isso não! Eu peguei a lotação aqui pra chegar na L. “eu não sou cega! Eu enxergo bem!”, peguei a lotação aqui, na porta, eu digo “eu sei que ela vai direto pra L., eu sei onde fica o ponto”, aí peguei a lotação, cheguei no terminal, peguei a outra pra ir direto pra L., aí cheguei na L., quando chegou lá no X. eu digo “pronto, aqui eu já sei que é o terminal”. Aí fiquei, eu sabia que era o horário que a minha filha vinha do serviço... quando ela desceu da perua, que ela me viu lá no ponto em pé, nossa, ela quase que tem um troço. “Mas o que a senhora veio! Por que a senhora tá aqui?” e eu digo “eu vim sozinha, eu vim ver se eu tinha capacidade de chegar aqui, no terminal, sozinha”. “Mas mãe, a senhora é louca?” e eu “eu vim, já tô aqui. Olha eu aqui, cheguei! E fiquei aqui esperando você pra voltar de volta pra casa” [risos]. Pega a mesma perua e volta e vou chegar em casa de novo. Agora pelo menos eu sei que eu venho e volto.

Nesse breve relato, C nos mostra que vive um conflito entre aquilo que se sente capaz de fazer, a cautela que precisa ter diante de sua condição e aquilo que a família determina que ela pode fazer. Os sentidos mostram-se contraditórios, pois, mesmo referindo-se a algo que ela afirma não conseguir fazer sozinha, suas falas são de afirmação da sua capacidade: ***“eu sei que ela vai direto”, “eu sei onde fica o ponto”, “aqui eu já sei que é o terminal”, “eu sabia que era o horário que a minha filha vinha do serviço”***. Quando questionada pela filha, responde: ***“eu vim ver se eu tinha capacidade de chegar aqui, no terminal, sozinha (...) eu vim, já tô aqui. Olha eu aqui, cheguei! (...). Agora pelo menos eu sei que eu venho e volto”***. Interessada em testar seus limites, a sujeita toma uma decisão controversa, que contraria sua família, da qual podemos depreender que, mais do que testar, C estava interessada em confirmar uma percepção que tinha sobre si mesma: era capaz de ir e voltar. Embora tenha sido uma ação pontual, quase clandestina, que pouco mudou sua rotina (exceto pelo fato de

que, eventualmente, a filha lhe pede para ir sozinha encontrá-la), saber que é capaz torna-se um atributo importante. Em síntese, com este episódio C supera a cegueira a qual se referiu em outro momento, e afirma: *“eu não sou cega! Eu enxergo bem!”* Aqui, nos apoiamos em Vigotski (2009) quando afirma que os sentidos são “[...] uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (2009, p. 465), o sentido que C atribui a si, de uma pessoa que não é autônoma, é negado pelo que afirma a sua possibilidade de agir com autonomia. Ambos, carregados de emoção, geram colisões, constituem *perejivanie*s, gestando novos sentidos, especialmente sobre não ser alfabetizada, sentidos esses contraditórios, fluidos e reveladores do sujeito.

Núcleo 3: As virtudes do letramento: essencial para conseguir o que se deseja - sinal de inteligência e fonte de confiança.

Neste núcleo observamos as opiniões de C a respeito da língua escrita. Notamos que o caráter positivo está sempre presente: segundo ela, são diversas as virtudes da pessoa letrada, partindo da capacidade de se expressar melhor, passando pelo demonstrativo de inteligência, uma maneira de se conseguir aquilo que se deseja e até uma forma de sentir-se seguro ao agir no mundo, ou seja, tudo que C imagina que ela mesma não é capaz de fazer.

Suas falas misturam elementos da própria experiência – projetando na pessoa letrada a solução para as deficiências que imagina que tem – com afirmações bastante frequentes no cotidiano, ratificando a tendência de enxergar a língua escrita como um bem em si mesma. O letramento aparece como uma espécie de solução para todos os problemas e atributos como inteligência e cultura são relacionados diretamente a ele, embora não saiba dizer, exatamente, o que distingue uma pessoa inteligente ou culta. Na mesma linha da reprodução de ideias vigentes no cotidiano, aparece também em seu discurso críticas àqueles que tiveram a oportunidade de aprender a ler e não a aproveitaram, aos quais C chama de preguiçosos.

Sobre a percepção que tem da língua escrita, em sua fala aparecem afirmações como:

(...) eu acho que tudo a leitura faz parte da vida da pessoa, muitas coisas. E era uma coisa que eu entendia que... a vida do analfabeto não é fácil não.

(...) depois que a pessoa aprende, não esquece, porque... é uma coisa que tá guardada, pra sempre.

tudo que quer fazer, e tem leitura, a inteligência ajuda.

Uma pessoa muito inteligente, isso aí, se aprendeu é pra isso mesmo, pra usar, ser inteligente, né? Uma pessoa muito inteligente, que aprendeu pra passar pros outros que não sabe, cada vez mais e... trabalhar nisso, eu acho isso importante... Se aprende, se aprendeu, se sabe, isso é muito importante, passar pros outros, né? Ser inteligente, saber trabalhar com isso.

Embora o caráter positivo seja evidente, no momento de justificar suas afirmações o porquê acaba sendo substituído por repetições, frases incompletas e pouco claras. Os sentidos positivos presentes no cotidiano aparecem reproduzidas no seu discurso, deixando-o fragmentado, sem revelar uma ideia mais completa e elaborada. A escrita é vista como mais importante que a oralidade, sobretudo pelo suporte que representa diante das tarefas cotidianas, ela ajuda a pessoa a se locomover com confiança e a entender melhor as demandas advindas do nosso modo de viver urbano e letrado.

Fazendo uma síntese desse núcleo, podemos identificar que, para C, a língua escrita é muito importante, mais do que a oralidade e que ela está diretamente relacionada à inteligência. Na visão de C, a inteligência, por sua vez, não se refere a conhecimentos eruditos ou à capacidade de analisar criticamente situações, mas, de maneira mais simples, está relacionada a ter um bom desempenho em situações cotidianas: ser inteligente é ser capaz de agir com segurança no mundo letrado, algo que a sujeita não se julga capaz de fazer.

Interessante perceber que o fato de não saber ler ou escrever de certa forma desobriga C de julgar a si mesma em determinados contextos, como o da inteligência e da cultura, já que as considera exclusividade daqueles que pertencem ao universo letrado. A visão que C apresenta sobre si mesma será abordada detalhadamente no próximo núcleo, porém podemos adiantar um ponto que aqui se revela: perguntamos-nos como seria sua percepção da própria inteligência e cultura se soubesse ler e escrever. A condição de analfabetismo, juntamente com as condições materiais de C, que não lhe possibilitam pleno acesso a elementos culturais, lhe permitem, com certo conforto, dar explicações sobre inteligência e cultura nas quais a sujeita, por não saber ler e escrever, não se implica a impedindo de olhar criticamente e em profundidade para os elementos que compõem sua realidade social.

Núcleo 4: Autoimagem: o contraste entre a inteligência que permeia suas ações e a visão de que “não sabe nada”.

Para discutir o quarto e último núcleo construído, convém apresentar brevemente as impressões que tivemos de C durante o encontro para a realização da dinâmica conversacional. Embora elementos dessa caracterização possam ser percebidos em suas falas, alguns detalhes podem ficar restritos à percepção do pesquisador, aquele que vivenciou o encontro com o sujeito. Cumpre-nos dizer que, a princípio, foi um desafio encontrar, na cidade de São Paulo do século XXI, um sujeito não alfabetizado ao ponto de não assinar o próprio nome. Alguns contatos foram feitos, sem sucesso, e algumas negativas foram recebidas com a justificativa de que não *havia nada de bom para contar*, que *não se saberia responder as questões propostas*. O contato com C foi feito por telefone, por meio da indicação de um familiar da sujeita e ela prontamente aceitou o convite para participar da conversa. O encontro foi marcado para uma data próxima, em sua residência, na periferia da cidade, na qual ela nos recebeu, demonstrando tranquilidade e segurança durante toda a interação. Logo contou que estava acostumada com esse tipo de trabalho acadêmico, já que familiares seus eram graduados e já tinham realizado trabalhos semelhantes. Sua simpatia, firmeza de opinião e clareza de argumentação marcaram a interação e sua história de superação, juntamente com suas ideias sobre os direitos da mulher nos surpreendeu. Era certo estarmos diante de uma mulher inteligente e bem articulada. O conteúdo do Núcleo 4 nos afeta na medida em que nele C demonstra uma visão de si que contraria diametralmente nossa impressão até então construída sobre ela.

O indicador *Visão de si: quem não lê não tem importância nenhuma, não sabe nada* apresenta diversas falas de C com relação a si mesma ou com relação a pessoas que não sabem ler ou escrever. Expressões como *burro, não sabe de nada, não tem inteligência nenhuma* podem ser encontradas. Seleccionamos o trecho abaixo por esboçar uma síntese das ideias de C sobre as pessoas não alfabetizadas, entre elas, a própria C.

Não acho importância nenhuma na pessoa que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe de nada, tanto faz tá aqui como tá ali, não sabe nada, não sabe onde é que tá. Se sente uma pessoa perdida, entendeu? Onde chega se sente perdida. Não sabe onde tá. Que inteligência é essa? Uma pessoa que... leva a vida porque Deus quer, né? Mas que... pra onde vai não sabe. Tá sempre perdido.

Nesta fala, a sujeita apresenta coerência com sua visão de inteligência que explicitamos no Núcleo 3, ligada ao sucesso em situações diárias mediadas pela leitura e escrita. De fato, seguindo o próprio critério, C não considera a si mesma uma pessoa inteligente, no entanto, suas reflexões a revelam como uma pessoa que é capaz de entender as perguntas que lhe são

feitas, de respondê-las com facilidade, de maneira articulada e coerente, uma pessoa que expõe sua opinião e é capaz de justificá-la e que revela interpretações bem articuladas sobre a vida e a sociedade. Contraditoriamente, ela, no entanto, não vê estas habilidades como importantes, como reveladoras de uma inteligência, ao invés disso, nesse ponto, reproduz o discurso cotidiano, dominante.

Como exemplo podemos citar suas opiniões sobre os direitos da mulher, sua determinação em mudar-se para a zona urbana, em trabalhar em uma fábrica e também em mudar-se para São Paulo, em busca do tratamento médico que necessitava. Vale ressaltar que nas situações descritas, C encontrou resistência do marido, sendo necessárias diversas negociações e argumentações para que o mesmo passasse a apoiá-la. Abaixo um trecho no qual a sujeita narra como convenceu o marido de que ela também poderia trabalhar em uma fábrica.

Toda vida eu pegava pra conversar com meu marido dentro de casa, tinha hora que eu ficava nervosa, com isso né? E ele “não, na firma só tem mais é homem, o que que vai fazer um monte de mulher lá?” E eu digo “e homem é bicho? Por acaso homem é bicho? Porque se homem fosse bicho eu não tinha me casado com homem, eu não ia me casar com bicho, eu não tô doida! Eu não vivo com você? E por que a vida da mulher não pode ser igual à vida do homem?”

Na sua história de vida, os grandes pontos de mudança foram determinados por atitudes de C, como quando convence o marido a deixar a fazenda, já com o intuito de proporcionar aos filhos a educação escolar que ela nunca teve. Na cidade começa a trabalhar, mesmo contra o desejo do marido, e, na mudança para São Paulo, C também tem um papel preponderante, convencendo-o a acompanhá-la. Em todos esses momentos descritos por C observamos seu pensamento bem articulado, sua visão de futuro, a força de suas ideias e de sua argumentação. No trato como o marido, ela conta como foi, aos poucos, mudando ideias preconceituosas que ele tinha sobre as mulheres, como o convencia a tomar determinadas decisões que, posteriormente, revelavam-se acertadas para toda a família. Neste ponto observamos que sua atividade social revela uma pessoa diferente daquela dependente e temerosa que C nos relata. Tais sentidos, embora contraditórios, convivem internamente, e, quando solicitada a falar sobre si, a significação mobilizada é a da incapacidade, da falta de inteligência. Para melhor compreender tal fato, convém analisar o histórico discurso midiático e oficial a respeito das pessoas analfabetas, sobre o qual já versaram Ferraro (2010), Ferreiro (2002), Freire (2001a), Ribeiro (2010), entre outros autores.

A título de ilustração citamos um comentário feito por Kleiman após apresentar diversos trechos publicados em jornais brasileiros desqualificando as pessoas não alfabetizadas. Segundo ela,

A metáfora do analfabetismo como elemento cerceador da liberdade e sobrevivência é comum nas campanhas públicas e privadas em prol da alfabetização universal. Recentemente, por exemplo, uma propaganda televisiva apresentava o analfabeto na figura de um homem com as mãos atadas, dentro de um carro que lentamente ia submergindo num lago e que não conseguia, apesar de suas tentativas desesperadas, se livrar de suas amarras para se salvar, enquanto uma voz comparava explicitamente o retrato desse homem com a luta do analfabeto para sobreviver na sociedade brasileira (KLEIMAN, 2006, p. 37).

O trecho nos auxilia a entender porque prevalece, para C, uma visão de si mesma incapacitante, ainda que o relato de sua experiência de vida nos revele o contrário. O seu discurso, por exemplo, embora contenha elementos importantes como boa fluência, sínteses e argumentações, não é marcado pela estética gramatical, ao contrário, é permeado por erros de concordância, de pronúncia, marcas regionais e sob o ponto de vista formal, pode ser criticado. No pensamento cotidiano está arraigado o fato de que um bom discurso deve apresentar correção gramatical desvalorizando aqueles que se desviam desse padrão, como é o caso de C.

A inteligência de C é evidente e em seu relato ela nos mostra isso a todo o momento, porém, não foi na escola que essa inteligência foi adquirida ou desenvolvida. A história de C nos convida a desafiar a supervalorização da educação formal como única e maior fonte de capacidade crítica e erudição. Embora C não se sinta capaz de pegar um ônibus sozinha, é capaz de compreender a construção do papel da mulher na sociedade e de falar sobre ele de uma maneira que, por certo, algumas pessoas alfabetizadas não seriam capazes. Seus conhecimentos advêm das *perejivanie*s, das situações dramáticas, das colisões enfrentadas e da maneira como as significou, pois, como afirma Vigotski, não são os fatores externos em si que determinarão a produção dos sentidos, mas os fatores externos refratados pelo prisma das *perejivanie*s (VIGOTSKI, 1994³¹ apud VERESOV, 2012). Sua capacidade crítica não foi desenvolvida porque leu determinados livros – relação que aparece muitas vezes entre os

³¹ VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: J. Valsiner & R. Van der Veer (Eds.), *The Vygotsky reader* (p. 347 - 348). Blackwell, 1994.

autores com ideias aderentes à vertente autônoma do letramento – mas porque teve experiências marcantes significadas com base em sua historicidade e sua particularidade.

Por ser um instrumento tão presente em atividades diárias, é comum supor que as pessoas necessariamente precisam da leitura para realizar algumas atividades que C nos aponta que, na verdade, elas não precisam. Um exemplo que C nos relata com bom humor é o bolo que fez sem utilizar receita, de certa forma banalizando esse instrumento quando comenta “(...) *‘ô minha filha, vocês como são boba, eu faço bolo precisa computador, precisa receita, precisa nada!’ tá tudo na minha cabeça*”. Assim como no caso do bolo, nossa hipótese é que também outras atividades diárias poderiam ser realizadas por C com maior autonomia, como tomar ônibus ou fazer compras, mas não o são pela maneira como ela significa o excesso de cuidado dos familiares, o que é compreensível, pela saúde debilitada que sempre teve, e também pela complexidade que uma cidade como São Paulo impõe, sendo comum a pessoas de idade avançada, mesmo alfabetizadas, que os filhos as acompanhem em determinados locais, como consultas médicas, por exemplo.

Ao investigar sua relação com o conhecimento, C nos aponta a televisão como uma de suas fontes, porém, não sem criticá-la, dizendo que não gosta dos programas de entretenimento. Assiste apenas ao telejornal, afirmando “(...) *o jornal eu assisto porque eu gosto de saber, de assistir o que tá acontecendo no mundo*”. Daí destacamos duas pontuações: i) a televisão, presente de forma maciça nos hábitos dos brasileiros, pode ser um meio legítimo de obtenção de informação e ii) apenas assistir ao telejornal não garante ao sujeito a capacidade de olhar criticamente o mundo, assim como a leitura de livros também não. Explicitar essa complexa trama é parte do objetivo deste trabalho, que visa desconstruir a imagem de que a leitura, com seus benefícios intrínsecos e independente das condições sociais, empodera automaticamente o indivíduo que dela toma parte.

Retomamos aqui, juntamente com Ferrero, nossa convicção de que “[...] a alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito” (2002, p. 38), assim, com as reflexões aqui postas, não queremos dizer que o analfabetismo não afetou C, nem deixamos de admitir que no modelo social atual é fundamental dominar a tecnologia da língua escrita e, para além do seu valor instrumental, é direito de todo sujeito apropriar-se de maneira plena do conhecimento produzido pela humanidade e que a língua escrita tem papel fundamental nisso. Questionamos, no entanto, a desvalorização da oralidade como fonte legítima de produção e transmissão de conhecimento e cultura, bem como a elitização das formas culturais, que menosprezam as manifestações culturais populares menos eruditas, fortemente marcadas pela

oralidade. Criticamos também a maneira como os sujeitos não alfabetizados, e mesmo os menos escolarizados, são caracterizados socialmente, como sujeitos de segunda classe, sem autonomia, sem poder de decisão, sem capacidade crítica, legitimando a ideia de que só é inteligente e culto o sujeito escolarizado e que partilha dos costumes socialmente valorizados por uma elite social e intelectual.

Capítulo 6: Considerações finais

Todo o trajeto do presente trabalho foi percorrido com o objetivo de nos aproximarmos dos sentidos constituídos sobre a leitura e a escrita pelos sujeitos participantes da pesquisa. No presente capítulo, a título de considerações finais, nosso objetivo é alcançar interpretações mais totalizantes ao discutir os núcleos de significação construídos para os três sujeitos, articulando os sentidos desvelados, em busca de expandir a produção de conhecimento e construir teorizações que gerem novas zonas de inteligibilidade para o objeto que aqui examinamos: a língua escrita.

Não pretendemos com este estudo apresentar conclusões generalizáveis, no sentido daquelas possíveis via método quantitativo, porém acreditamos que dentro da relação dialética parte/todo, o singular ou a parte contém o todo e seu estudo é capaz de revelar aspectos do todo, que podem, via teorização, produzir ou ampliar a inteligibilidade do objeto. No mesmo sentido, as teorizações aqui tecidas, levando em consideração os três sujeitos de pesquisa, não pretendem apresentar comparações com valor heurístico, mas articular diferentes aspectos das relações possíveis entre os sujeitos e a língua escrita.

Partindo da concepção que os sujeitos têm sobre a língua escrita, podemos afirmar que ler e escrever são habilidades consideradas importantes e cuja fluência é motivo de distinção entre as pessoas. A linguagem escrita é considerada mais importante que a linguagem oral, requer maior formalidade, tem menor poder de adaptação e não admite erros. A valorização de características funcionais e utilitárias são mais presentes no discurso das sujeitas que utilizam menos a linguagem escrita (**B** e **C**). O sujeito **A** embora reconheça as características utilitárias, expande sua concepção incluindo a língua escrita entre os elementos capazes de ampliar horizontes pessoais, proporcionando àqueles que dela tomam parte ter diferentes percepções sobre a vida e o mundo. A língua escrita aparece também como mediadora entre o sujeito e objetos culturais variados, como livros, revistas, jogos, programas de televisão, etc. Um ponto é comum aos três: a língua escrita é difícil de ser adquirida e manejá-la corretamente é uma tarefa da qual pode-se acabar desistindo.

A concepção predominante para os sujeitos de pesquisa é aquela que também predomina no cotidiano, relacionada ao modelo autônomo de letramento. Essa concepção é observada nas sujeitas **B** e **C** e mais sutilmente em **A**, que, por ter uma relação mais profunda com a língua escrita, expande sua concepção para além dos domínios do letramento autônomo, embora também se apresente em sua fala elementos presentes nessa concepção. A

concepção autônoma pressupõe a superioridade do letramento escolar em detrimento a outras esferas sociais de letramento, bem como da língua escrita sobre a oralidade.

Nessa perspectiva, tornar-se letrado, conforme os moldes escolares, é um grande *divisor de águas*, capaz de promover desenvolvimento cognitivo, liberdade individual e progresso econômico (STREET, 1984). Tanto é assim que os sujeitos **B** e **C**, que não conseguiram se apropriar da língua escrita ou não o fizeram de maneira plena acreditam serem eles mesmos os culpados pelo próprio fracasso, não dividem com o estado a responsabilidade por sua condição e reproduzem o discurso da meritocracia, do esforço próprio. Essa concepção dominante se impõem aos sujeitos na medida em que tem seu cerne no modo de produção capitalista e está legitimada em diversas instâncias como a escola, a mídia, o mercado de trabalho, sendo reproduzida até mesmo por aqueles que dela se prejudicam.

Como afirma Ferraro (2008), a ideologia predominante torna difícil para o povo acreditar que o estado tem dívidas para com eles e assim reivindicar seu pagamento. A escola, por exemplo, ao invés de desconstruir esse modelo, está, ela mesma, nele inserida, como podemos constatar em políticas instituídas que promovem a competitividade, como pagamento de bônus para escolas com melhor desempenho ou pela fixação, em local visível, da nota obtida pela escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por exemplo.

Pautada pela competitividade e pela meritocracia a escola também não demonstra estar preparada para receber os alunos provenientes de comunidades com baixo índice de letramento. Sua forma de trabalhar com a língua escrita é diferente da forma como tais crianças a entendem e a manipulam em seu cotidiano. As experiências das crianças revelam que a escrita é uma forma de comunicação tão flexível quanto a fala, está presente nos anúncios do supermercado do bairro, nas placas e letreiros dos estabelecimentos comerciais, nos bilhetes utilizados para recados informais em casa, na receita anotada pela mãe às pressas durante um programa de televisão. Para tais crianças, a escrita é a fala materializada. Materiais escritos mais sofisticados não fazem parte do seu cotidiano, as histórias contadas geralmente não estão nos livros, mas nas tradições orais e, mesmo quando provém de livros, importa mais o sentido da história do que sua métrica, como foi escrita, por quem, etc. Já para a escola, a escrita é um sistema sofisticado, imutável, hermético, estético e com regras pré-definidas. Só pode usá-la aquele que dela se apropriar e para que isso aconteça ela é fragmentada em diversos pedaços que devem ser apreendidos pelo sujeito. Do texto vivo e utilitário, sobram as sílabas, a família das vogais e das consoantes e as frases com significados

muito distantes da realidade para treinar cada uma dessas famílias, como, por exemplo, *Dalila deu o dedal a Dario*. A frase, que foi por nós inventada a título de exemplo, mas que certamente está a altura de figurar em diversos materiais didáticos, é composta por dois nomes próprios incomuns e um por um objeto muito provavelmente desconhecido pela maioria das crianças.

O artificialismo e a busca excessiva pela correção faz com que a leitura e a escrita sejam difíceis de aprender, sobretudo por sujeitos provenientes de comunidades de baixo letramento, mas não só por eles. Os exercícios são mecânicos, repetitivos, pouco interessantes e, por vezes, são introduzidas *pegadinhas* para verificar se o aluno está prestando atenção ao que de fato deveria. O erro acaba sendo punido com reprimendas e com a exigência de repetição da tarefa, até que a mesma seja completada.

Quando se buscam saídas para as situações acima descritas, ecoam na escola algumas concepções como as que trataremos a seguir. Uma delas, corrente em ambientes educacionais e reforçada no cotidiano, é a de que a escola deve promover o *gosto* pela leitura. Uma variação dessa concepção, quase tão forte quanto, prega a promoção do *hábito* de ler. Tais concepções, advindas da forma autônoma de entender o letramento, trazem consigo crenças já discutidas no presente trabalho, a saber, a de que o brasileiro não lê, que a leitura por si só eleva a capacidade crítica do aluno, que os conteúdos legitimados socialmente – como os saberes escolares e as leituras eruditas – são superiores a outros tipos de conhecimento e que as manifestações culturais legítimas são aquelas da classe dominante, sendo a literatura uma delas (ABREU, 2010; BRITTO, 2010; COLELLO, 2007; KLEIMAN, 2006; STREET, 2014; TFOUNI, 2010).

Tais crenças embasam os esforços mobilizados na escola na implantação de campanhas que pretendem, quase que a força, implantar o gosto ou hábito de leitura, em detrimento aos demais saberes, curriculares ou não. Concordamos com Machado (2012) quando afirma que é somente o gosto, prazer, entusiasmo e paixão que dão a sustentação necessária para elevar a leitura a um patamar que ultrapasse a obrigação ou a funcionalidade, mas, a nosso entender, em sentido estrito, não são tais campanhas que transformarão a relação dos alunos com a leitura.

Nos apoiamos em González Rey (2006), quando afirma que aprender é um processo de produção subjetiva de caráter singular, assim, acreditamos que não deve ser objetivo do processo de escolarização impingir os gostos que terão os alunos, tanto pior privilegiando apenas um deles, a leitura. O caráter subjetivo da aprendizagem é o que dá condições para que

o aluno crie relações afetivas com diferentes tipos de saber, tanto por aqueles que diretamente envolvem a língua escrita, quanto por outros, como o desenho, o esporte, a matemática, etc. Esse processo de subjetivação ocorre por meio de *perejivannies*, que, sem dúvida, ocorrem na escola, mas também em outras esferas sociais e que irão constituindo o sujeito de maneira que, crianças da mesma classe, da mesma idade e com o mesmo professor poderão fazer escolhas completamente distintas.

Situação semelhante decorre com relação à promoção do hábito de ler. Além de também priorizar a leitura em detrimento a outros tipos de conhecimento, quando usa a palavra hábito a escola depõe contra sua própria proposta, pois hábito, segundo o dicionário Michaelis (2008), é definido como uma inclinação para agir constantemente de certo modo, uma maneira de pensar, sentir ou agir, adquirido por repetição e tornado em grande parte automático, por exemplo, ao atravessar a rua temos o hábito de olhar para os dois lados. Ao relacionar a leitura com o hábito estaríamos reduzindo-a a uma prática irrefletida, automatizada, restrita às suas características apenas funcionais e, por certo, não é esse o intuito da escola quando se propõe a desenvolver o hábito de ler. Ler por hábito é ler a bula de um remédio ou o letreiro de um ônibus. Ademais, como afirma Machado (2012), um hábito, logo que não é mais necessário é rapidamente esquecido, abandonado, substituído por outro.

Tão equivocados quanto os fins estão os meios utilizados para promover tanto o gosto quanto hábito. Curioso é que gosto e hábito, sendo tão distintos, são supostamente promovidos da mesma forma, por meio de indicação de leituras obrigatórias, análises de textos fragmentados, questionários nos quais deve-se identificar o que o autor quis dizer, sem que se crie intimidade, relação, implicação com o texto, sem que o leitor tenha um papel ativo nessa relação.

Diante do exposto, acreditamos, então, que o papel fundamental da escola, que de fato impacta nas práticas de leitura do aluno, é o de promover uma relação positiva entre o aluno e o saber. É preciso que a escola promova e que o aluno desenvolva uma relação positiva com a dinâmica da aprendizagem em si, processo que vai acontecer mediado pela história do sujeito, pela história de seu encontro – sempre ativo – com as mediações sociais; incluindo a escola; espaço social privilegiado para gestar *perejivannies*, que marcam o sujeito tanto positivamente quanto negativamente, possibilitando a criação de novos sentidos. A boa relação com o saber abrange todas as áreas do conhecimento e envolve movimentos ativos de pesquisa, de análise, de síntese e superação. O aluno deve ter condições, objetivas e subjetivas, para desenvolver o

desejo de estudar, de aprender, de saber e nessa busca será necessário mobilizar recursos, também objetivos e subjetivos, sendo a língua escrita um dos principais deles.

Desenvolver uma relação positiva com o saber envolve não apenas a dimensão cognitiva, mas, marcadamente a dimensão afetiva. Leite (2013) em suas pesquisas sobre o domínio afetivo nos processos de ensino-aprendizagem destaca que o afeto muitas vezes aparece distorcido, sendo associado a manifestações de carinho do professor para com o aluno, mas alerta que o que está em discussão, na verdade, é que, com a mediação do professor, é possível mobilizar ou fortalecer uma relação de afeto entre o aluno e o objeto da relação, nesse caso os conteúdos escolares. Segundo Leite (2013, p. 51, grifo do autor), o sucesso da aprendizagem relaciona-se com “[...] um processo em que o aluno apropria-se cognitivamente do conteúdo, mas também caracterizado por um vínculo de ‘aproximação’, ou seja, um vínculo marcado por impactos afetivamente positivos no aluno.”

Para promover essa aproximação entre o aluno e o respectivo conteúdo, atividades bem escolhidas e adequadamente desenvolvidas são fundamentais (LEITE, 2013); em suma, como afirma González Rey (2006, p. 37), “[...] aprender é toda uma produção subjetiva cuja qualidade não está definida apenas pelas operações lógicas que estão na base desse processo”. Dizendo então, em termos coloquiais, a escola deve empenhar seus esforços para que o aluno adquira gosto pelo aprender.

Sabemos, no entanto, que o aluno só aprende se quer aprender, se existe nele uma mobilização para isso (CHARLOT, 2005; PARO, 2010), assim, temos que buscar formas de levar o aluno a querer aprender. Já mencionamos repetidas vezes o caráter mecanicista e artificialista que predomina no ensino da língua escrita e como ele vai, aos poucos, minando o desejo do aluno de ser um leitor e/ou um autor de textos. Tal caráter coaduna com a observação de González Rey (2006) que alerta para o fato de, nos modelos de aprendizagem, não se considerar o aprender como um ato de produção permanente de conhecimento e sim como um ato de reprodução, que envolve a transmissão aos alunos de um mundo feito, de conhecimentos acabados, os quais ele deve mecanicamente reproduzir. Segundo esse autor, epistemologicamente, essa visão tem três decorrências negativas: a associação entre conhecimento e objetividade, a exclusão do erro como um momento do conhecimento e a ideia de conhecimento como algo terminado. Tais decorrências epistemológicas tem, por sua vez, decorrências práticas, pois se traduzem na apatia dos alunos frente à transmissão mecânica de um conhecimento que já está pronto para ser absorvido e reproduzido.

Uma superação dessa visão, segundo González Rey (2006), passa por três pontos, a saber: a superação da ideia de conhecimento despersonalizado; a importância da reflexão e da produção de ideias como momento central da aprendizagem e a necessidade de entender os conteúdos educacionais dentro de sistemas, conjuntos mais abrangentes nos quais os conhecimentos vão se interconectando; ou seja, “[...] é um modelo de aprender que deve orientar nossas representações teóricas sobre aprendizagem.” (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 33).

Sobre as primeiras aprendizagens da criança, o autor afirma

A criança, quando aprende as palavras, deve ser colocada em situações de inventar palavras, de imaginar palavras em diferentes contextos, de trazer fantasias associadas às palavras, de construir famílias de palavras. Os números devem ser compreendidos, não repetidos, para o que podem ser apresentados exercícios muito variados, que estimulem a imaginação e a atividade reflexiva da criança (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 32).

Ou, como propõe Soares (2004), deve-se pensar a alfabetização na perspectiva do letramento, uma vez que a

[...] entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento* (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora).

Assim, estamos propondo que aprender tenha um caráter criativo, personalizado, crítico, investigativo e integrado, fundamentado em uma relação positiva com o saber, desde as primeiras experiências da criança na escola e que o caráter formal, a correção, o bom desempenho nas avaliações formais não sejam os principais ou únicos norteadores da aprendizagem.

Acreditamos que, quando criamos condições para que o aluno se constitua como um sujeito em constante busca pelo conhecimento e pelo autoconhecimento, um aluno ávido por entender o mundo, por aventurar-se nele sob diversos prismas, seja pela arte, pelas ciências humanas ou exatas, teremos um aluno que espontaneamente buscará a língua escrita e nela encontrará uma verdadeira expansão de horizontes, seja nos livros didáticos, técnicos, nos manuais, seja na literatura, assim, “[...] o fato de tornar-se sujeito do processo de aprendizagem implica leitura” (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 41). Entendemos que a língua

escrita compreende dois domínios, sendo um funcional, instrumental, de fundamental importância para a sociedade grafocêntrica na qual estamos inseridos e um segundo domínio, aquele que permite o acesso a elementos da cultura humana, que coloca o sujeito em contato com as objetivações genéricas para-si, ou seja, a arte, a filosofia, a política, etc. Durante os anos iniciais da escolarização, o professor é o mediador privilegiado entre o aluno e as produções humanas. Com o desenvolvimento de sentidos que aproximam o aluno e o saber, a mediação privilegiada para acessar as produções humanas passa a ser a língua escrita, por meio da leitura e produção de conhecimento. Quando esse processo se completa, temos um verdadeiro leitor/autor constituído.

Entendemos, no entanto, que as produções humanas como a cultura, a ciência, não são acessadas apenas por meio da língua escrita e que pode ser próprio do sujeito o predomínio de outro tipo de aproximação, como, por exemplo, o teatro ou a música. É nesse sentido que criticamos, durante o desenvolvimento do presente trabalho, as visões *fracas* ou autônomas de letramento, de caráter salvacionista, que excluem outras manifestações culturais das possibilidades de humanização atribuindo um caráter ilusório ao letramento, como capaz de solucionar todos os problemas.

Como afirma Freire (2011, p. 47) “É possível que em certas áreas rurais, em função do maior nível de oralidade, os grupos populares prefiram ouvir as histórias de seus companheiros da mesma zona em lugar de lê-las. Não haverá nisso mal algum.” Ainda que estejamos inseridos numa cultura predominantemente urbana, tal afirmação se faz relevante ainda hoje, para aqueles que são pertencentes a comunidades com predomínio da oralidade. Mesmo no ambiente urbano e letrado, pelo caráter personalizado, subjetivo da aprendizagem, podemos ter sujeitos que encontram em expressões que não são predominantemente letradas como a dança, ou a pintura, por exemplo, sua maneira de transformar e ser transformado pelo mundo e nada há de errado nisso, se a condição mais importante, que é o desejo de aprender, de saber, de entender o mundo estiver presente, ou, novamente nas palavras de Freire (2011), se se fizer presente a leitura do mundo, que sempre precede a leitura da palavra e que sempre a transforma.

“Cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 267). Leontiev reafirma que o homem humaniza-se apenas ao tomar parte daquilo que foi alcançado por meio do desenvolvimento histórico da humanidade. Tal desenvolvimento histórico, iniciado quando o homem passou a utilizar sua capacidade de significar e com isso transformar o mundo a sua volta, foi

responsável pela constituição do ser humano. A escrita corresponde a um dos elementos de significação mais sofisticados desenvolvidos pelo homem, mas, antes e mais importante do que ela, está a linguagem oral. Acreditamos que o grande salto qualitativo da espécie humana aconteceu com o desenvolvimento da linguagem oral que, combinada com o relacionamento social, é capaz de integrar um novo ser humano na cultura que foi desenvolvida por aqueles que viveram antes dele e desenvolver as funções psíquicas superiores. Sem dúvida o surgimento da escrita significou mudanças qualitativas na produção humana, mas rejeitamos a tese de que ela seja a grande responsável pelo processo de humanização. Atribuímos esse mérito à capacidade de significar e transformar o mundo, marcado, principalmente pela linguagem oral, juntamente com o convívio social com outros seres humanos e a oportunidade de transitar por diversos espaços culturais. Não estamos alheios ao fato de que a língua escrita contribui com formas sofisticadas de significação, mas não podemos atribuir a ela, por si só, o desenvolvimento das características tipicamente humanas ou das funções psicológicas superiores.

Se a humanidade é construída, também a escola, que criticamos acima, não se constitui em uma entidade imaterial que controla engrenagens invisíveis, mas é uma instituição materializada em seus atores, que são os professores, alunos, equipe gestora e aqueles que pensam suas políticas, representantes do poder público. Sendo assim a escola não tem defeitos por natureza, mas esses são frutos de uma construção histórica e social. Nessa construção histórica e social, sabemos que educar também é exercer poder, impor valores de uma ideologia dominante, que reforçam desigualdades e garantem estabilidade na estrutura social desigual necessária na sociedade capitalista.

Contraditoriamente, a escola educa para transformar, mas também educa para manter o poder estabelecido. Exercer poder requer que alguém detenha o poder para exercê-lo perante outro (PARO, 2010; DEMO, 2002); Demo (2001), entretanto, nos alerta para o fato de que não podemos supor dicotomias estanques entre os que mandam e os que obedecem, uma vez que “[...] quem manda precisa de quem é mandado, o que permite a este certa margem de manobra e, em algumas circunstâncias, virar o jogo” (DEMO, 2001, p. 29). Assim, a escola autoritária e artificial contém a sua negação, por meio da resistência de seus atores sociais, incluindo aí a possibilidade de sua transformação.

Nesse mesmo campo de contradições sociais encontra-se o cotidiano dos sujeitos de pesquisa, evidenciando que sua posição de classe, seu poder aquisitivo, os elementos culturais presentes no entorno se configuram como fatores determinantes da relação que os sujeitos irão

manter com a língua escrita. Observemos o caso de **A**, por exemplo. O sujeito apresentou uma trajetória escolar marcada por lembranças negativas, de dificuldades e pouco envolvimento afetivo com a escola, porém, em seu ambiente familiar teve experiências afetivas relacionadas com a língua escrita que o constituíram um leitor intensivo. Além disso, estiveram presentes elementos materiais que lhe proporcionaram uma implicação forte com o saber, como os gibis, revistas, seriados, jogos com os quais teve contato e nos quais a leitura foi se configurando como um elemento cada vez mais importante, porta de acesso para temas de interesse.

O caso de **B** se assemelha com o de **A** em relação às lembranças escolares, mas se afasta diametralmente à medida que desvelamos suas condições materiais, o incipiente letramento dos pais, a inexistência de contato com materiais escritos e com elementos culturais no entorno, tanto na infância quanto na vida adulta. Se para **A** ser leitor é um elemento positivo constitutivo de sua subjetividade, algo que o identifica, para **B** a leitura é um instrumento funcional difícil de manejar e suas significações sobre si são marcadas pelo fracasso, pela insegurança de agir perante o mundo, pela dificuldade em superar determinadas situações, ou seja, por uma visão diminuída de si. Caso parecido é o de **C**, que também se sente diminuída por não ter acesso à língua escrita. Em seu caso, além da ausência de condições materiais, encontra-se presente um novo elemento: a questão do gênero.

Segundo Leite (2013, p. 115) pesquisas demonstram que as “[...] habilidades básicas de leitura e escrita estão muito desigualmente distribuídas na população e que tal desigualdade está associada a outras formas de desigualdade e exclusão social”. Se, para **C**, foi fato de ser mulher que, em grande parte, impossibilitou sua alfabetização, pertencer a uma classe não favorecida socialmente também determina os caminhos percorridos em direção ao domínio pleno da leitura e da escrita. Ser mulher, ser pobre, ser negro, ser homossexual pode significar, salvo exceções, ser menos letrado, ter menor tempo de escolaridade, ou, mesmo tendo escolaridade suficiente, ter piores condições no mercado de trabalho. Assim, cabe a nós evidenciar aqui que melhores índices de letramento, que leitores e escritores de maior qualidade poderão emergir à medida que as desigualdades sociais – geradas no modo de produção capitalista – sejam diminuídas, possibilitando ao sujeito elevar-se acima da cotidianidade.

Também as características do mercado de trabalho são dadas pelo modo de produção capitalista. Segundo Braga (2013), o mercado de trabalho brasileiro atual encontra-se fortemente marcado pela terceirização, privatização e financeirização do trabalho tendo como

consequência postos de trabalho cada vez mais precários, caracterizados por baixos salários, o sempre presente risco de desemprego, as longas e extenuantes jornadas nas quais se exige *vestir a camisa* da empresa e que exaurem o trabalhador (BRAGA, 2013). O letramento, dentro do quadro descrito, aparece como um fator a ser considerado, uma vez que se fala a exaustão da necessidade de qualificação para o mercado de trabalho, o que se reflete em exigências de letramento relativamente altas para a contratação para funções simples e mecânicas, expondo as contradições presentes no modelo econômico vigente. Segundo Resende (2006) delineamentos do sistema econômico de produção tem levado a uma abundância de mão de obra que pode se tornar cada vez mais difícil de absorver, o que pode alterar a ética do trabalho, uma vez que oportunidades de ascensão tornam-se cada vez mais improváveis. Segundo a autora, torna-se difícil acreditar nas recompensas de um trabalho honrado dentro dessa lógica.

Nesse contexto, o letramento, em sua visão autônoma – tecnicista, salvacionista, elitizada –, pode atuar como elemento que encobre a realidade, pois incute nos trabalhadores a ideia de que se estudassem mais, poderiam ascender, ocultando que, na verdade, existem muitos poucos *postos ascendidos* e muitos mais *postos explorados*. Souza (2012) denuncia o fato de que na classe trabalhadora não existe o privilégio presente nas classes médias e altas da dedicação exclusiva ao estudo e à apropriação do capital escolar e cultural, assim, às classes trabalhadoras fica a incumbência de ocupar, desde cedo, os postos de trabalho técnicos e pragmáticos, não tendo o *privilégio de escolha* quando se trata de eleger uma profissão ou um posto de trabalho.

O letramento quando colocado na condição de catalisador da ascensão social, culpabiliza o sujeito pouco letrado pelo seu fracasso econômico e se torna tanto mais cruel quando se observa que esse mesmo sujeito, as voltas com sua jornada de trabalho, com seu cotidiano, provavelmente não voltará sua atenção para a educação e, se o fizer, muito provavelmente obterá um diploma em instituições de ensino de baixa qualidade, o que pode não refletir em melhores condições sociais.

Segundo Souza (2012) a ascensão social das classes trabalhadoras passa por um *extraordinário esforço* no sentido de combinar o emprego com a educação noturna, a capacidade de poupança e de resistência ao consumo imediato e a uma crença em si mesmo e no próprio trabalho. Por vezes é por meio desse esforço extraordinário – seja para financiar a própria educação, seja para submeter-se a ser um aluno pobre e bolsista em instituições privadas de ensino superior – que as camadas pobres conquistam o tão sonhado diploma.

Muito embora isso nem sempre se reflita imediatamente em ascensão social ou financeira, constitui-se em um fato que não pode ser ignorado, pois proporciona ao sujeito a possibilidade de *perejivanie*s que não seriam possíveis sem o contato com o ambiente acadêmico, independente da qualidade formal apresentada. É nesse espaço de contradição que a reprodução e a transformação convivem.

Como afirma Freire (2001b), sabemos que não é a educação a alavanca de transformação da sociedade, mas que, certamente, ela terá importante papel nesse processo. Demo (2005) comenta que uma das maiores expectativas depositadas na educação é a construção de uma condição emancipatória que permitiria aos sujeitos superar a condição de massa de manobra e torná-los artífices dos seus destinos. Tal expectativa pode revelar-se fantasiosa, uma vez que tamanho impacto dificilmente pode ser alcançado com uma educação que tem ainda tantos limites como a brasileira. Destaca, entretanto, que o alcance de condições emancipatórias é decorrente de fenômenos complexos e que não podemos nos render a análises reducionistas do tipo *ou a Educação promove emancipação ou promove dominação*, revelando a necessidade de se compreender que a Educação “[...] é no âmago fenômeno político, porque é obra de sujeitos para gestar sujeitos, é sobrepor-se ao acontecer para fazer acontecer” (DEMO, 2005, p. 22), assim, não se deve também superestimar o efeito sistêmico da mera reprodução ideológica. Como afirma Freire,

A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria porque falar de seus limites. Falamos deles, precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa. A nós educadores e educadoras de uma administração progressista, nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar (FREIRE, 2001b, p. 30).

Elaborando uma síntese do que foi levantado pela presente pesquisa podemos concluir que, para adquirir a tecnologia da língua escrita (alfabetizar-se) e continuar utilizando-a nas situações sociais como fonte de aprendizado contínuo (letrar-se) são necessárias certas condições materiais, sociais e subjetivas, pois, caso contrário, a vida trata de impedir que o sujeito entre na escola ou termina por expulsá-lo dela. Se a falta de condições não é tão grave a ponto de expulsar o sujeito, ele permanece na escola, mas a escola não permanece nele, ou seja o conhecimento não é internalizado, não passa a constituir subjetivamente o sujeito, este, então, passa pelos bancos escolares sem que se estabeleça uma relação positiva entre o ele e os conteúdos escolares, fixando-se o sujeito somente naquilo que lhe será funcional. Embora a maioria das escolas ainda esteja praticando uma educação focada da reprodução e não na

produção de conhecimento, alguns alunos podem desenvolver uma implicação positiva com o saber apesar disso.

Essa implicação se constitui por meio de *perejivanie*s, positivas ou negativas, vivenciadas na escola ou fora dela, fortemente afetivas e ocorridas na presença de elementos da cultura letrada, como o convívio com pessoas que valorizam a língua escrita, o contato com histórias contadas a partir de livros, acesso a bibliotecas e a materiais escritos diversos, a presença de elementos culturais em seu entorno, etc. Ter acesso ao patamar da língua escrita que engrandece o homem, que proporciona a ele o contato mais íntimo com a genericidade, é possível quando se estabelecem condições para isso, condições materiais, afetivas e sociais.

Referências

ABREU, M. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V. M. (org). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2010.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (orgs). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. (orgs.) *A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____.; MACHADO, V. A pesquisa sobre atividade docente: Contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Sócio-Histórica. In: LIBERALI, F. C; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C (orgs). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: Recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciência e Profissão*. Online, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.

_____.; _____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2271/1908>. Acesso em: 25 jan. 2014.

ANDRÉ, M. E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BOCK, A. M. B. A. Psicologia Sócio-Histórica, uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, G. M.; FURTADO, O. (orgs). *Psicologia Sócio-Histórica, uma perspectiva crítica em psicologia*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.; AGUIAR, W. M. J. Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. (orgs.). *A perspectiva Sócio histórica na formação em Psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. et al. Sílvia Lane e o projeto do "Compromisso Social da Psicologia". *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 19, n. spe2, 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000500018&script=sci_arttext. Acesso em: 24 mar. 2014.

_____.; GONÇALVES, M. G. (orgs.) *A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.

BRAGA, R. Sob a sombra do precariado. In: MARICATO, E. et al. *Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. Editora Boitempo. São Paulo: 2013.

BRASIL. Lei no. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário oficial da União, Brasília, DF, 10. jan. 2001. Seção 1, p.01. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: n. 9394/96. Brasília: 1996.

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (org). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2010.

CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*. Segundo semestre, 554-574, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640>. Acesso em: 01 jan. 2015.

CARVALHO, M.; MOURA, M. Homens, mulheres e letramento: algumas questões. In: RIBEIRO, V. M. (org). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2010.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*. São Paulo, ano 2, n. 5, p. 24 – 40, jan. 1980.

CODO, W. O papel do psicólogo na organização industrial (notas sobre o “lobo mau” em psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO W. (orgs). *Psicologia Social: o homem em movimento*. 13. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

COLE, M. Prólogo. In: LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo: seus Fundamentos Culturais e Sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

COLELLO, S. M. G. *Alfabetização em questão*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: ARANTES, V. A. (org) *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

_____. *Alfabetização: dimensões do ler e escrever e implicações pedagógicas*. Online. Disponível em: www.ftd.com.br, 2013.

CURY, C R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

DELARI JUNIOR, A.; PASSOS, I. V. B. *Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em L. S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa*. 2009

DEMO, P. *Solidariedade como efeito de poder*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

DEMO, P. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2005.

FAILLA, Z (org). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

_____. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (org). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2010

_____.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: Configuração e gênese das desigualdades regionais. *Educação & Realidade*. 29(2):179-200. Jul/dez, 2004.

FERREIRO, E. *O passado e o presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

_____. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam*. 51ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GADOTTI, M. [orelha do livro]. In: FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora 2001.

GALVÃO, A. M. O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, V. M. (org). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2010.

GONÇALVES, M. G. (orgs.) *A Dimensão Subjetiva da Realidade*: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; BOCK, A. M. B. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. (orgs.) *A Dimensão Subjetiva da Realidade*: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. *La investigación cualitativa en psicología*: rumbos y desafíos. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *Sujeito e Subjetividade*: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Editora Alínea, 2006.

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade*: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GRAFF, H. J. *The literacy myth: Literacy and social structure In the 19th century*. Nova York: Academic Press, 1979.

_____. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language In Society* 11, p. 49-76, 1982.

HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. 4. ed. Barcelona: Península, 1977.

_____. *Teoria de los sentimientos*. Barcelona: Fontamara, 1985.

_____. *O cotidiano e a história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). *Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década*. 2001. Disponível em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por. Acesso em 18 nov. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2010*. Disponível em <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>. Acesso em 07 jul. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de Indicadores Sociais, Uma análise das condições de vida da população brasileira. *Estudos e Pesquisas*. Informação Demográfica e Socioeconômica. Número 26. 2009. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindic sociais2009/indic_sociais2009.pdf. Acesso em: 25 nov. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de Indicadores Sociais, Uma análise das condições de vida da população brasileira. *Estudos e Pesquisas*. Informação Demográfica e Socioeconômica. Número 34. 2014. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf. Acesso em: 15 dez. 2014.

KAHHALE, E. M. S. P.; ROSA, E. Z. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. (orgs.) *A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____.; SANCHES, S. História da psicologia: a exigência de uma leitura crítica. In: BOCK, A. M. B. (org.) *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. *É preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel, 2005.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_e_implicacoes_Kleima_n.pdf. Acesso em: 04 jan. 2014.

_____. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2010.

LANE, S. T. M.; CODO W. (orgs.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. 13. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal / lógica dialética*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LEITE, S. A. S. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: ARANTES, V. A. (org) *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

_____. Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania. In: FAILLA, Z (org). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

LEITE, S. A. S. Afetividade e letramento na alfabetização de adultos. In: LEITE, S. A. S. (org). *Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos (EJA)*. São Paulo: Cortez, 2013.

LÊNIN, V. *Os cadernos sobre a dialética de Hegel*. Lisboa: Editorial Minerva, 1975.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LÖWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 2. ed. São Paulo: Busca Vida, 1988.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. *Ontologia do Ser Social – os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2012.

MACHADO, A. M. Sangue nas veias. In: FAILLA, Z. (org). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

MARCÍLIO, M. L. *História do Brasil – História da Alfabetização*. 2012. Cursos Livres Univesp-tv.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural. 1978a.

_____. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

_____. *O capital*. Livro Terceiro, Vol. VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. *O capital*, Volume I. Tomo 1, 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MICHAELIS. *Dicionário escolar da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. 9ª edição revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec; 2006.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky, cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, M. K. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: O lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G. (org). *Erro e fracasso na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

_____. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (org). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 36, n. spe, Abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2014.

PARO, V. *Educação como exercício do poder*: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Jul. 2000, p. 45-78. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2013.

PONTES, R. N. *Mediação e Serviço Social*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional.* Tese de doutorado. UNB, 2010.

_____. *Quando não é quase a mesma coisa: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2012.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural em educação.* 14ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

RESENDE, L. M. G. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo uma unidade teórico-prática. In: TACCA, M. C. V. R. (org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico.* Campinas: Editora Alínea, 2006.

RIBEIRO, V. M. (org). *Letramento no Brasil.* 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2010.

RIOS, T. A. *Ética e competência.* 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy.* Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SERRA, E. D. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, V. M. (org). *Letramento no Brasil.* 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2010.

SILVA, C. A. D. da, et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 107, jul. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jan. 2015.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação.* n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2010.

_____. *Letramento, um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUZA, J. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

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

_____. *Letramentos Sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SZYMANSKI, H. (org.). *A entrevista na pesquisa em educação; a prática reflexiva*. Brasília: Editora Plano, 2002.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados, o avesso do avesso*. Campinas: Pontes Editores, 1988.

_____. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO. *Revised Recommendation concerning The International Standardization of Educacional Statistics*. Paris: Unesco, 1978. Disponível em: http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso em: 31 jul. 2013.

VARELA, J. Uma reforma educativa para as novas classes médias. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 229-237, jan./jun. 1995.

VERESOV, N. Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door? Working paper presented to the *International Research Group for Early Childhood Education and Development*, Monash University, Melbourne, 2012.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 71, Julho, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000020000&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jun. 2014.

_____. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. Problemas del desarrollo de la psique. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012a.

_____. *Obras Escogidas IV*. Paidologia del adolescente. Problemas de la psicologia infantil. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012b.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2012.

_____, L.S & LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____,
de nacionalidade brasileira, idade _____ anos, estado civil _____,
profissão _____, RG _____,
estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado **Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e escrita**, cujo objetivos consistem em investigar os sentidos constituídos sobre a leitura e escrita e contribuir para uma articulação entre os sentidos revelados e as relações políticas, sociais, subjetivas e afetivas da realidade material dos sujeitos da pesquisa. A justificativa do presente estudo está atrelada à contribuição que apresentará para o avanço das pesquisas sobre a letramento e língua escrita, bem como a busca pela superação de uma concepção funcionalista e tecnicista de educação em favor de uma concepção política e libertadora, que promova a desnaturalização do fenômeno da alfabetização.

A minha participação no referido estudo será limitada à **participação em uma entrevista na qual serão descritas atividades de leitura e escrita, mediante as quais irei informar a frequência com a qual realizo cada uma delas**. Além disso, participarei também de uma **entrevista**, mais detalhada, na qual **serei questionado sobre alguns aspectos de minha vida pessoal, sobretudo no que diz respeito à minha relação com a leitura e a escrita**.

Fui alertado de que a minha participação na pesquisa **não** implica em benefícios, tais benefícios, como: pagamento, ajuda de custo ou favorecimentos de qualquer natureza. Os únicos benefícios que são inerentes à minha participação procedem da divulgação, à comunidade científica, dos resultados da pesquisa. Recebi, também, os esclarecimentos de que minha participação não está atrelada a riscos ou desconfortos diretos.

Autorizo a gravação em áudio das entrevistas que participarei e estou ciente de que **minha privacidade será respeitada**, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou **retirar meu consentimento a qualquer momento**, sem precisar me justificar e sem sofrer qualquer prejuízo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são a mestranda Carla Campana e a profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, vinculadas ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e com elas poderei manter contato pelos telefones (11) 4305-4481 ou (11) 97277-6420.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento mediante pagamento em dinheiro. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

São Paulo, ____ de _____ de 2014.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome e assinatura do pesquisador responsável



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
de nacionalidade brasileira, idade 39 anos, estado civil CASADO,
profissão PROFESSOR / PSICOLOGO, RG _____,
estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado **Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e escrita**, cujo objetivos consistem em investigar os sentidos constituídos sobre a leitura e escrita e contribuir para uma articulação entre os sentidos revelados e as relações políticas, sociais, subjetivas e afetivas da realidade material dos sujeitos da pesquisa. A justificativa do presente estudo está atrelada à contribuição que apresentará para o avanço das pesquisas sobre a letramento e língua escrita, bem como a busca pela superação de uma concepção funcionalista e tecnicista de educação em favor de uma concepção política e libertadora, que promova a desnaturalização do fenômeno da alfabetização.

A minha participação no referido estudo será limitada à **participação em uma entrevista na qual serão descritas atividades de leitura e escrita, mediante as quais irei informar a frequência com a qual realizo cada uma delas**, além disso, participarei também de uma **entrevista**, mais detalhada, na qual serei **questionado sobre alguns aspectos de minha vida pessoal, sobretudo no que diz respeito à minha relação com a leitura e a escrita**.

Fui alertado de que a minha participação na pesquisa **não** implica em benefícios, tais benefícios, como: pagamento, ajuda de custo ou favorecimentos de qualquer natureza. Os únicos benefícios que são inerentes à minha participação procedem da divulgação, à comunidade científica, dos resultados da pesquisa. Recebi, também, os esclarecimentos de que minha participação não está atrelada a riscos ou desconfortos diretos.

Autorizo a gravação em áudio das entrevistas que participarei e estou ciente de que **minha privacidade será respeitada**, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou **retirar meu consentimento a qualquer momento**, sem precisar me justificar e sem sofrer qualquer prejuízo.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são a mestrande Carla Campana e a profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, vinculadas ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e com elas poderei manter contato pelos telefones (11) 4305-4481 ou (11) 97277-6420.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento mediante pagamento em dinheiro. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

São Paulo, 15 de SETEMBRO de 2014.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Carla Campana
Nome e assinatura do pesquisador responsável



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
de nacionalidade brasileira, idade 27 anos, estado civil Casada,
profissão Atendente de caixa, RG _____,
estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado **Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e escrita**, cujo objetivos consistem em investigar os sentidos constituídos sobre a leitura e escrita e contribuir para uma articulação entre os sentidos revelados e as relações políticas, sociais, subjetivas e afetivas da realidade material dos sujeitos da pesquisa. A justificativa do presente estudo está atrelada à contribuição que apresentará para o avanço das pesquisas sobre a letramento e língua escrita, bem como a busca pela superação de uma concepção funcionalista e tecnicista de educação em favor de uma concepção política e libertadora, que promova a desnaturalização do fenômeno da alfabetização.

A minha participação no referido estudo será limitada à **participação em uma entrevista na qual serão descritas atividades de leitura e escrita, mediante as quais irei informar a frequência com a qual realizo cada uma delas**, além disso, participarei também de uma **entrevista**, mais detalhada, na qual **serei questionado sobre alguns aspectos de minha vida pessoal, sobretudo no que diz respeito à minha relação com a leitura e a escrita**.

Fui alertado de que a minha participação na pesquisa **não** implica em benefícios, tais benefícios, como: pagamento, ajuda de custo ou favorecimentos de qualquer natureza. Os únicos benefícios que são inerentes à minha participação procedem da divulgação, à comunidade científica, dos resultados da pesquisa. Recebi, também, os esclarecimentos de que minha participação não está atrelada a riscos ou desconfortos diretos.

Autorizo a gravação em áudio das entrevistas que participarei e estou ciente de que **minha privacidade será respeitada**, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou **retirar meu consentimento a qualquer momento**, sem precisar me justificar e sem sofrer qualquer prejuízo.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são a mestrande Carla Campana e a profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, vinculadas ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e com elas poderei manter contato pelos telefones (11) 4305-4481 ou (11) 97277-6420.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento mediante pagamento em dinheiro. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

São Paulo, 18 de Setembro de 2014.



Nome e assinatura do sujeito da pesquisa



Nome e assinatura do pesquisador responsável



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
de nacionalidade brasileira, idade 70 anos, estado civil viúva,
profissão dona de casa, RG _____,
estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado **Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e escrita**, cujo objetivos consistem em investigar os sentidos constituídos sobre a leitura e escrita e contribuir para uma articulação entre os sentidos revelados e as relações políticas, sociais, subjetivas e afetivas da realidade material dos sujeitos da pesquisa. A justificativa do presente estudo está atrelada à contribuição que apresentará para o avanço das pesquisas sobre a letramento e língua escrita, bem como a busca pela superação de uma concepção funcionalista e tecnicista de educação em favor de uma concepção política e libertadora, que promova a desnaturalização do fenômeno da alfabetização.

A minha participação no referido estudo será limitada à **participação em uma entrevista na qual serão descritas atividades de leitura e escrita, mediante as quais irei informar a frequência com a qual realizo cada uma delas**, além disso, participei também de uma **entrevista**, mais detalhada, na qual **serei questionado sobre alguns aspectos de minha vida pessoal, sobretudo no que diz respeito à minha relação com a leitura e a escrita**.

Fui alertado de que a minha participação na pesquisa **não** implica em benefícios, tais benefícios, como: pagamento, ajuda de custo ou favorecimentos de qualquer natureza. Os únicos benefícios que são inerentes à minha participação procedem da divulgação, à comunidade científica, dos resultados da pesquisa. Recebi, também, os esclarecimentos de que minha participação não está atrelada a riscos ou desconfortos diretos.

Autorizo a gravação em áudio das entrevistas que participei e estou ciente de que **minha privacidade será respeitada**, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou **retirar meu consentimento a qualquer momento**, sem precisar me justificar e sem sofrer qualquer prejuízo.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são a mestrande Carla Campana e a profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, vinculadas ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e com elas poderei manter contato pelos telefones (11) 4305-4481 ou (11) 97277-6420.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento mediante pagamento em dinheiro. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

São Paulo, 27 de setembro de 2014.

Aciso participar da pesquisa segundo o acima
Nome e assinatura do sujeito da pesquisa estabelecido ☒ ☐
Sim não

Carla Campana
Nome e assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B - Checklist

Prezado participante,

Agradecemos seu interesse em participar da pesquisa: **Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e escrita.** Sua contribuição será muito importante na construção de novos conhecimentos sobre este tema.

Solicitamos que responda às questões de acordo com as situações do seu cotidiano.

Não existem respostas certas ou erradas.

Nome:

Telefone:

Categoria: (A) (B) (C)

1) Sexo: () Masculino () Feminino

2) Data de nascimento: ____/____/____

3) Escolaridade:

() Ensino Fundamental Incompleto

() Ensino Fundamental Completo

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

4) Teve parte de sua escolaridade na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

() Sim. Há quanto tempo? _____

() Não

6) Está trabalhando atualmente? () Sim

() Não

5) Ocupação / Profissão: _____

Considerando as situações de trabalho e lazer vividas por você, assinale na tabela abaixo com que frequência você realiza as seguintes atividades de leitura e escrita.

	Atividade	O tempo todo	Uma vez ao dia	Uma vez na semana	Uma vez ao mês	Raramente/Nunca
01	Leitura de anúncios em folhetos, transporte público, placas e outros semelhantes					
02	Leitura ou escrita de recados no papel, aparelho celular (SMS) ou computador					
03	Leitura ou elaboração de listas de compras					
04	Leitura de embalagens de produtos					
05	Leitura de bulas de remédio					
06	Leitura de textos religiosos ou bíblicos					
07	Leitura de contas de água, luz, aluguel, cartão de crédito					
08	Leitura de manual de instruções					
09	Leitura ou elaboração de rotas utilizando mapas impressos ou online					
10	Leitura ou elaboração de pautas para reuniões de movimentos sociais, associações de bairro e outros					
11	Leitura de recados e comunicados simples no trabalho					
12	Elaboração de recados e comunicados simples no trabalho					

13	Elaboração de listas (materiais, compras) no trabalho ou vida pessoal					
14	Separação de produtos com base em uma lista					
15	Leitura de rótulos de produtos para atividade profissional					
16	Leitura de instruções para realizar sua função profissional					
17	Ler, responder e escrever e-mails no trabalho ou na vida pessoal					
18	Elaboração de orçamentos ou pedidos para clientes					
19	Preenchimento de fichas de clientes no papel ou em aparelhos eletrônicos (computador, <i>palm top</i>)					
20	Preenchimento de ordens de serviço no papel ou em aparelhos eletrônicos (computador, <i>palm top</i>)					
21	Preenchimento de recibos ou notas fiscais					
22	Leitura e escrita em treinamentos ofertados pela sua empresa					
23	Leitura ou elaboração de relatórios no trabalho					
24	Preparar, por escrito, pautas para reuniões profissionais					
25	Leitura de textos teóricos para dar base à sua atividade profissional					
26	Escrita de textos (teóricos, técnicos, outros) para dar base à sua atividade profissional					

27	Conceder entrevistas, emitir pareceres, opiniões para imprensa					
28	Leitura ou elaboração de textos para sindicatos ou organização de trabalhadores					
29	Realização de passatempos como palavras cruzadas e outros envolvendo leitura ou escrita					
30	Leitura de notícias via internet					
31	Leitura e envio de mensagens em redes sociais ou programas de mensagens instantâneas na internet					
32	Leitura de revistas					
33	Leitura de jornais					
34	Leitura de livros					
35	Escrita de diário, versos, poemas, músicas, ou outros do gênero					
36	Assistir a filmes legendados no cinema					
37	Assistir a programas, seriados ou filmes legendados em casa					
38	Outros (especificar abaixo)					

Fonte: Instrumento elaborado pela própria autora.

Outros: _____



Check-List

Prezado participante,

Agradecemos seu interesse em participar da pesquisa: **Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e escrita.** Sua contribuição será muito importante na construção de novos conhecimentos sobre este tema.

Solicitamos que responda às questões de acordo com as situações do seu cotidiano.

Não existem respostas certas ou erradas.

Nome:

Telefone:

Categoria: A

1) Sexo: (x) Masculino () Feminino

2) Data de nascimento: 27 / 03 / 75

3) Escolaridade:

- () Ensino Fundamental Incompleto
 () Ensino Fundamental Completo
 () Ensino Médio Incompleto
 () Ensino Médio Completo
 () Ensino Superior Incompleto
 (x) Ensino Superior Completo

4) Teve parte de sua escolaridade na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

() Sim. Há quanto tempo? _____ (x) Não

6) Está trabalhando atualmente? (x) Sim () Não

5) Ocupação / Profissão: Professor
Psicólogo



Check-List

Considerando as situações de trabalho e lazer vividas por você, assinale na tabela abaixo com que frequência você realiza as seguintes atividades de leitura e escrita.

	Atividade	O tempo todo	Uma vez ao dia	Uma vez na semana	Uma vez ao mês	Raramente/Nunca
01	Leitura de anúncios em folhetos, transporte público, placas e outros semelhantes		X			
02	Leitura ou escrita de recados no papel, aparelho celular (SMS) ou computador	X				
03	Leitura ou elaboração de listas de compras			X		
04	Leitura de embalagens de produtos		X			
05	Leitura de bulas de remédio			X		
06	Leitura de textos religiosos ou bíblicos					X
07	Leitura de contas de água, luz, aluguel, cartão de crédito			X		
08	Leitura de manual de instruções				X	
09	Leitura ou elaboração de rotas utilizando mapas impressos ou online			X		
10	Leitura ou elaboração de pautas para reuniões de movimentos sociais, associações de bairro e outros					X
11	Leitura de recados e comunicados simples no trabalho		X			
12	Elaboração de recados e comunicados simples no trabalho			X		



Check-List

13	Elaboração de listas (materiais, compras) no trabalho ou vida pessoal					X
14	Separação de produtos com base em uma lista					X
15	Leitura de rótulos de produtos para atividade profissional					X
16	Leitura de instruções para realizar sua função profissional				X	
17	Ler, responder e escrever e-mails no trabalho ou na vida pessoal		X			
18	Elaboração de orçamentos ou pedidos para clientes					X
19	Preenchimento de fichas de clientes no papel ou em aparelhos eletrônicos (computador, palm top)		X			
20	Preenchimento de ordens de serviço no papel ou em aparelhos eletrônicos (computador, palm top)				X	
21	Preenchimento de recibos ou notas fiscais			X		
22	Leitura e escrita em treinamentos ofertados pela sua empresa					X
23	Leitura ou elaboração de relatórios no trabalho			X		
24	Preparar, por escrito, pautas para reuniões profissionais			X		
25	Leitura de textos teóricos para dar base à sua atividade profissional		X			
26	Escrita de textos (teóricos, técnicos, outros) para dar base à sua atividade profissional					X



Check-List

27	Conceder entrevistas, emitir pareceres, opiniões para imprensa					X
28	Leitura ou elaboração de textos para sindicatos ou organização de trabalhadores					X
29	Realização de passatempos como palavras cruzadas e outros envolvendo leitura ou escrita					X
30	Leitura de notícias via internet		X			
31	Leitura e envio de mensagens em redes sociais ou programas de mensagens instantâneas na internet		X			
32	Leitura de revistas			X		
33	Leitura de jornais					X
34	Leitura de livros		X			
35	Escrita de diário, versos, poemas, músicas, ou outros do gênero					X
36	Assistir a filmes legendados no cinema					X
37	Assistir a programas, seriados ou filmes legendados em casa			X		
38	Outros (especificar abaixo)		X			

Instrumento construído pela autora da presente pesquisa.

Outros: Preparar aula, diário / Registro da Sessão, diário



Check-List

Prezado participante,

Agradecemos seu interesse em participar da pesquisa: **Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e escrita.** Sua contribuição será muito importante na construção de novos conhecimentos sobre este tema.

Solicitamos que responda às questões de acordo com as situações do seu cotidiano.

Não existem respostas certas ou erradas.

Nome:

Telefone:

Categoria: B

1) Sexo: () Masculino (x) Feminino

2) Data de nascimento: 21 / 08 / 87

3) Escolaridade:

() Ensino Fundamental Incompleto

() Ensino Fundamental Completo

() Ensino Médio Incompleto

(x) Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

4) Teve parte de sua escolaridade na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

() Sim. Há quanto tempo? _____

(x) Não

6) Está trabalhando atualmente? (x) Sim () Não

5) Ocupação / Profissão: Atendente de Caixa



Check-List

Considerando as situações de trabalho e lazer vividas por você, assinale na tabela abaixo com que frequência você realiza as seguintes atividades de leitura e escrita.

	Atividade	O tempo todo	Uma vez ao dia	Uma vez na semana	Uma vez ao mês	Raramente/Nunca
01	Leitura de anúncios em folhetos, transporte público, placas e outros semelhantes				X	
02	Leitura ou escrita de recados no papel, aparelho celular (SMS) ou computador					X
03	Leitura ou elaboração de listas de compras					X
04	Leitura de embalagens de produtos					X
05	Leitura de bulas de remédio					X
06	Leitura de textos religiosos ou bíblicos					X
07	Leitura de contas de água, luz, aluguel, cartão de crédito					X
08	Leitura de manual de instruções					X
09	Leitura ou elaboração de rotas utilizando mapas impressos ou online					X
10	Leitura ou elaboração de pautas para reuniões de movimentos sociais, associações de bairro e outros					X
11	Leitura de recados e comunicados simples no trabalho			X		
12	Elaboração de recados e comunicados simples no trabalho			X		



Check-List

13	Elaboração de listas (materiais, compras) no trabalho ou vida pessoal					X
14	Separação de produtos com base em uma lista					X
15	Leitura de rótulos de produtos para atividade profissional					X
16	Leitura de instruções para realizar sua função profissional					X
17	Ler, responder e escrever e-mails no trabalho ou na vida pessoal					X
18	Elaboração de orçamentos ou pedidos para clientes					X
19	Preenchimento de fichas de clientes no papel ou em aparelhos eletrônicos (computador, palm top)		X			
20	Preenchimento de ordens de serviço no papel ou em aparelhos eletrônicos (computador, palm top)					X
21	Preenchimento de recibos ou notas fiscais					X
22	Leitura e escrita em treinamentos ofertados pela sua empresa		X			
23	Leitura ou elaboração de relatórios no trabalho					X
24	Preparar, por escrito, pautas para reuniões profissionais					X
25	Leitura de textos teóricos para dar base à sua atividade profissional					X
26	Escrita de textos (teóricos, técnicos, outros) para dar base à sua atividade profissional					X



Check-List

27	Conceder entrevistas, emitir pareceres, opiniões para imprensa					X
28	Leitura ou elaboração de textos para sindicatos ou organização de trabalhadores					X
29	Realização de passatempos como palavras cruzadas e outros envolvendo leitura ou escrita					X
30	Leitura de notícias via internet				X	
31	Leitura e envio de mensagens em redes sociais ou programas de mensagens instantâneas na internet		X			
32	Leitura de revistas					X
33	Leitura de jornais					X
34	Leitura de livros					X
35	Escrita de diário, versos, poemas, músicas, ou outros do gênero					X
36	Assistir a filmes legendados no cinema					X
37	Assistir a programas, seriados ou filmes legendados em casa					X
38	Outros (especificar abaixo)					

Instrumento construído pela autora da presente pesquisa.

Outros: _____



Check-List

Prezado participante,

Agradecemos seu interesse em participar da pesquisa: **Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e escrita.** Sua contribuição será muito importante na construção de novos conhecimentos sobre este tema.

Solicitamos que responda às questões de acordo com as situações do seu cotidiano. Não existem respostas certas ou erradas.

Nome:

Telefone:

Categoria: C

1) Sexo: () Masculino (X) Feminino

2) Data de nascimento: 23 / 12 / 43

3) Escolaridade:

- (X) Ensino Fundamental Incompleto
 () Ensino Fundamental Completo
 () Ensino Médio Incompleto
 () Ensino Médio Completo
 () Ensino Superior Incompleto
 () Ensino Superior Completo

4) Teve parte de sua escolaridade na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

() Sim. Há quanto tempo? _____ (X) Não

6) Está trabalhando atualmente? () Sim (X) Não

5) Ocupação / Profissão: Dona de casa



Check-List

Considerando as situações de trabalho e lazer vividas por você, assinale na tabela abaixo com que frequência você realiza as seguintes atividades de leitura e escrita.

	Atividade	O tempo todo	Uma vez ao dia	Uma vez na semana	Uma vez ao mês	Raramente/Nunca
01	Leitura de anúncios em folhetos, transporte público, placas e outros semelhantes					/
02	Leitura ou escrita de recados no papel, aparelho celular (SMS) ou computador					/
03	Leitura ou elaboração de listas de compras					/
04	Leitura de embalagens de produtos					/
05	Leitura de bulas de remédio					/
06	Leitura de textos religiosos ou bíblicos					/
07	Leitura de contas de água, luz, aluguel, cartão de crédito					/
08	Leitura de manual de instruções					/
09	Leitura ou elaboração de rotas utilizando mapas impressos ou online					/
10	Leitura ou elaboração de pautas para reuniões de movimentos sociais, associações de bairro e outros					/
11	Leitura de recados e comunicados simples no trabalho					/
12	Elaboração de recados e comunicados simples no trabalho					/



Check-List

13	Elaboração de listas (materiais, compras) no trabalho ou vida pessoal					/
14	Separação de produtos com base em uma lista					/
15	Leitura de rótulos de produtos para atividade profissional					/
16	Leitura de instruções para realizar sua função profissional					/
17	Ler, responder e escrever e-mails no trabalho ou na vida pessoal					/
18	Elaboração de orçamentos ou pedidos para clientes					/
19	Preenchimento de fichas de clientes no papel ou em aparelhos eletrônicos (computador, palm top)					/
20	Preenchimento de ordens de serviço no papel ou em aparelhos eletrônicos (computador, palm top)					/
21	Preenchimento de recibos ou notas fiscais					/
22	Leitura e escrita em treinamentos ofertados pela sua empresa					/
23	Leitura ou elaboração de relatórios no trabalho					/
24	Preparar, por escrito, pautas para reuniões profissionais					/
25	Leitura de textos teóricos para dar base à sua atividade profissional					/
26	Escrita de textos (teóricos, técnicos, outros) para dar base à sua atividade profissional					/



Check-List

27	Conceder entrevistas, emitir pareceres, opiniões para imprensa					/
28	Leitura ou elaboração de textos para sindicatos ou organização de trabalhadores					/
29	Realização de passatempos como palavras cruzadas e outros envolvendo leitura ou escrita					/
30	Leitura de notícias via internet					/
31	Leitura e envio de mensagens em redes sociais ou programas de mensagens instantâneas na internet					/
32	Leitura de revistas					/
33	Leitura de jornais					/
34	Leitura de livros					/
35	Escrita de diário, versos, poemas, músicas, ou outros do gênero					/
36	Assistir a filmes legendados no cinema					/
37	Assistir a programas, seriados ou filmes legendados em casa					/
38	Outros (especificar abaixo)					/

Instrumento construído pela autora da presente pesquisa.

Outros: _____

APÊNDICE C - Roteiro semiestruturado

Roteiro semiestruturado para a dinâmica conversacional

1. Apresentação da pesquisa, descrição dos procedimentos da dinâmica conversacional e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2. Preenchimento do *checklist* inicial sobre leitura e escrita.

3. Entrevista:

I – Experiências vividas envolvendo a língua escrita.

- De uma maneira geral o que você se recorda das experiências que viveu quando aprendeu a ler e escrever? (Para o analfabeto: De uma maneira geral o que você se recorda das experiências que viveu quando se deu conta que existia uma linguagem escrita que você não conhecia?)
- Fale sobre as pessoas e acontecimentos que construíram o leitor que você é hoje. (Para o analfabeto: Você acredita que alguma situação de sua vida, alguma experiência ou alguma pessoa tenha atrapalhado a sua alfabetização? Fale sobre isso.)
- Pensando na vida que você tem atualmente, o que a leitura te proporcionou?
- Pensando na vida que você tem atualmente, o que a falta de leitura lhe causou?

II – Opiniões a respeito da língua escrita.

- Você acha que a língua falada é igual ou diferente à língua escrita? Quais as semelhanças e diferenças?
- Você acha que existe diferença de importância entre a língua escrita e a falada?
- O que é ser inteligente para você?
- O que é cultura para você?
- Qual sua visão sobre pessoas que:
 - ... fazem pouco ou nenhum uso da leitura e da escrita no seu cotidiano?
 - ... fazem constante uso da leitura e da escrita no seu cotidiano?

APÊNDICE D - Tabelas dos núcleos de significação

Sujeito A

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
<p>Quando eu aprendi a ler e escrever (...) Eu lembro de ser uma coisa que era difícil, agora, pensando assim, eu tenho... as lembranças são mais ruins, (...) de ter dificuldade.</p> <p>Mas eu tenho lembrança de muita dificuldade... Eu lembro que português, (...) é da recuperação. Eu sempre ficava de recuperação de português. Todo ano.</p> <p>(...) isso é uma coisa que reflete até hoje... porque a coisa de “s” dois “s”, “ç”, “c”, “z”... Até hoje eu apanho com isso, por mais que eu leia e escreva todos os dias praticamente. Todos os dias. Leio coisas diversas e eu tenho essa dificuldade em conjugar verbo, uma coisa que é mais difícil... e essas consoantes aí, quando usar elas.</p> <p>Eu lembro que naquela época eu mexia com computador, com 7 anos eu mexia no computador, e era tudo computador estrangeiro, então não tinha acento, não tinha cedilha, não tinha nada, e eu lembro disso me atrapalhar...</p> <p>Uma coisa que nunca foi muito fácil pra mim, a coisa do português. Nunca foi.</p> <p>(...) coisa da leitura e escrita, pra mim fica muito misturado a coisa acadêmica de português que eu sempre fui muito mal. Então fica tudo uma lembrança meio nebulosa pra mim, porque era... são situações de fracasso... Sempre deu errado esse negócio de português, sempre foi difícil, sempre apanhei, e conjugar verbo, sempre essa parte formal sempre foi muito difícil pra mim... sempre foi.</p> <p>(...) eu erro, então pra mim eu acho que a parte de escrita, eu acho que ainda</p>	<p>A atividade de escrita como sinônimo de regras do português formal: desde a alfabetização uma experiência de dificuldades não superadas.</p>	<p>N. 1 - As marcadas diferenças entre a leitura e a escrita: entre as dificuldades em corresponder à linguagem formal exigida pela escola e a leitura como prática social encontrada na literatura, mas não na escola. “(...) eu acho que eu posso fazer uma divisão entre ler e escrever.”</p>

<p>não foi muito superada, porque eu ainda peno com isso, a minha caligrafia é muito ruim, é meio incompreensível, (...) os outros depois não entendem o que eu escrevi, então precisaria treinar mais ortografia, treinar mais caligrafia, por exemplo, eu tenho muito erro desse tipo.</p>		
<p>[P: quando você faz o diário lá dos seus pacientes, você se importa com isso?] Não. De qualquer jeito, eu escrevo. Eu escrevo rápido, fica menos legível ainda, a caligrafia fica pior, e os erros eu não me importo com esses erros. Então tá mais uma coisa relacionada a alguém tá lendo, quando é pra mim mesmo eu não me importo.</p>		
<p>Fazer uma ata de reunião eu sempre evito fazer, eu prefiro não fazer, de escrever ficar, errado e as pessoas rirem disso, o que acontece isso...</p>		
<p>[P: A língua não significou uma coisa só, foram duas coisas diferentes, me deu essa impressão...] É, acho que sim, que a língua deu acesso e com a literatura, que é a parte que até hoje pra mim é um lazer, eu ler livro de literatura... de ficção, ler outros livros que não sejam da psicologia, hoje pra mim é um lazer. E é muito antigo isso, mas acho que tem essa divisão... a parte de regras, acho que sempre foi meio, muito ruim...</p>	<p>A leitura e a escrita: o prazer de ler versus o sofrimento de escrever.</p>	
<p>(...) eu acho que eu posso fazer uma divisão entre ler e escrever. Pra escrever eu tenho uma dificuldade, na hora de escrever... até hoje, (...) Então, assim, mês passado eu passei por essa vergonha...</p>		
<p>Em relação à leitura, eu sempre gostei muito de ler, sempre gostei de ler, leio, leio, leio o tempo todo, e gosto de ler tudo, de ficar caçando coisa diferente pra ler, eu gosto de ler, muito de ler, agora a parte de escrever, que é mais trabalhosa pra mim, mais por conta dessa parte de escrever, da ortografia.</p>		
<p>(...) o que me fez, assim, não abandonar, acho que foi mesmo a parte</p>		

<p>de leitura, de poder ler, de poder ver as histórias, de poder ver outras coisas, acho que isso me mantém nesse mundo de... porque se for ver, a parte de escrita mesmo, eu escrevo pouco, mesmo sendo cientista, eu até brinquei, que eu deveria escrever mais do que eu escrevo.</p>		
<p>Mas eu tenho lembrança de muita dificuldade... Eu lembro que português, (...) é da recuperação. Eu sempre ficava de recuperação de português. Todo ano.</p>	<p>A escola que valoriza a forma e as regras em detrimento à leitura como prática social.</p>	
<p>(...) isso é uma coisa que reflete até hoje... porque a coisa de “s” dois “s”, “ç”, “c”, “z”... Até hoje eu apanho com isso, por mais que eu leia e escreva todos os dias praticamente. Todos os dias. Leio coisas diversas e eu tenho essa dificuldade em conjugar verbo, uma coisa que é mais difícil... e essas consoantes aí, quando usar elas.</p>		
<p>Eu lembro de ter mostrado pra professora [P: <i>atividade sobre encontros vocálicos</i>], eu fiz rápido, lembro que fui o primeiro a acabar, lembro das professoras, elas lendo, rindo, que nem agora a gente tá dando risada disso (...) e elas não aceitaram. “Não, isso aí não vale, vai fazer de novo”...</p>		
<p>(...) “mas tá tudo certo, por que que tá errado? Oi? Oi não é encontro vocálico? Ai? Ai num é? É! Então o que que tá errado?” E eu lembro que tive que refazer e refazer totalmente desmotivado, falei “já fiz, já acabei, por que que tá errado isso que eu fiz?” E eu lembro assim, de depois não ter feito.</p>		
<p>[P: <i>Você lembra de ter tido contato com livros assim, na escola?</i>] Tinha sim, sempre tinha um livro pra ler, uma literatura, [silêncio, 5 segundos], se bem que, pensando bem, acho que não... acho que é uma coisa em casa... em casa que eu pegava os livrinhos, as coisas que a gente pegava pra fazer (...) Agora na escola eu não tô lembrando muito não...</p>		
<p>Eu tinha esse livro, eu tinha lido esse</p>		

<p>livro, eu lembro, lembro que a minha mãe lia, eu lembro de ler esse livro, e ela foi na escola visitar a gente também, lembro que foi uma experiência muito interessante, conhecer a autora do livro, um livro que eu gostava, e que eu lia, e ela tava lá...</p> <p><i>[P: E de algum texto dessa cartilha? Não te marcou nenhum?] ... Acho que não... não tô lembrado...</i></p>		
<p>Agora a lembrança antiga assim, que eu tenho, de aprender a ler e ser bom, é quando eu comecei ler livro de literatura.</p> <p>Eu lembro um livro que chamava... o autor era Marcos Rey, que era (...) barco de papel, uma coisa assim... Eu lembro de ter lido e ter gostado muito dele. Então pra mim ficou mais graça quando eu comecei a ler livro de literatura. Aí eu tenho lembrança boa.</p> <p>Com leituras aí foi uma experiência boa...</p> <p><i>[P: A língua não significou uma coisa só, foram duas coisas diferentes, me deu essa impressão...] É, acho que sim, que a língua deu acesso e com a literatura que é a parte que até hoje pra mim é um lazer, eu ler livro de literatura... de ficção, ler outros livros que não sejam da psicologia, hoje pra mim é um lazer. E é muito antigo isso, mas acho que tem essa divisão... a parte de regras, acho que sempre foi meio, muito ruim...</i></p> <p>Eu acho que teve isso, que já falei várias vezes, da literatura, de ler algumas coisas... jogava videogame, <i>Atari</i>, então poder ter acesso às coisas do Atari, entender, poder ler as coisas, o joguinho, que jogo que era, lembro disso... Eu lembro de jogos, lembro de um que era de química, que vinha uns tubinhos umas coisas pra misturar, poder ler aquele material e seguir as instruções aí, poder brincar, com as coisas de química... essa parte de brincadeira, né, os jogos...</p>	<p>O papel afetivo da leitura: o prazer em tê-la como gênero de lazer e fonte de conhecimento.</p>	<p>N. 2 – A leitura como um atravessador afetivo em toda a história de vida do sujeito: “eu sempre gostei muito de ler (...) leio, leio, leio o tempo todo.”</p>

<p>Mas esse do Marcelo Marmelo... eu lembro de ler o livro. Tô lembrando assim de trechos do livro.</p>		
<p>Em relação à leitura, eu sempre gostei muito de ler, sempre gostei de ler, leio, leio, leio o tempo todo, e gosto de ler tudo, de ficar caçando coisa diferente pra ler, eu gosto de ler, muito de ler, agora a parte de escrever, que é mais trabalhosa pra mim, mais por conta dessa parte de escrever, da ortografia.</p>		
<p>[P: <i>Pensando na vida que você tem hoje, o que a leitura te proporcionou?</i>] (...) conhecimento e diversão. Acho que na verdade em outra ordem, primeiro foi diversão, e depois veio o conhecimento. Isso daí é... poder conhecer as coisas, ver as coisas que tem a mais... e diversão de poder me imaginar num outro lugar, num outro, numa outra situação, outra vida, outra época.</p>		
<p>Tem outras decorrências, sei lá, uma instrução pra fazer um bolo, sei lá, mas o grande mesmo acho que é isso. Um de lazer.</p>		
<p>(...) isso se mistura, ao mesmo tempo que é conhecimento é diversão, (...) então eu vou usar em aula, mas ao mesmo tempo é um prazer ler aquilo, ver aquelas coisas, de ler empolgado assim. E a diversão, que é também constante.</p>		
<p>(...) e os livros de literatura também, eu lembro desse do Marcos Rey aí, barcos de papel, que é muito marcante também, que ali eu comecei ler mais coisas, então acho que do mais passado foi isso, coisas que eu li, que foram muito interessantes e dali em diante eu comecei ler mais.</p>		
<p>(...) parte que eu gostava mais era a parte eu consigo mesmo, de tá imaginando, de imaginar as coisas e ter liberdade de imaginar mesmo, uma história, uma situação...</p>		

<p>(...) eu lembro mais do exercício de eu ficar imaginando, de eu ficar ali saindo da situação, do aqui e agora e ir pra outro lugar, escrevendo (...) disso eu tenho uma lembrança boa.</p>		
<p>Eu tenho lembrança da minha mãe contando história pra mim, é lembrança mais antiga, antes de ser alfabetizado.</p>	<p>O papel da família na introdução ao letramento: o afeto como atravessador essencial desse processo.</p>	
<p>Eu lembro disso assim que... a minha mãe sempre leu muito jornal, muita revista, sempre teve muita leitura de revista em casa... e do meu pai eu lembro que ele lia muito gibi.</p>		
<p>(...) eu lembro de ter muito acesso a isso, esse tipo de material, de gibi, que é uma coisa mais infantil. E de ler muito isso, de isso ter bastante em casa. <i>[referente a revistas e gibis]</i>.</p>		
<p>Agora de outros tipos de livros assim, não. Os livros que tinham em casa eram poucos livros, meus pais não tem formação de nível superior, nenhum dos dois, então, não tinham livros técnicos, nada, tinha alguns livros de literatura, sei lá, Sidney Sheldon, uns romances de literatura.</p>		
<p>Depois eu lembro do meu irmão, que fazia... ele tava fazendo colegial nessa época, e ele estar lá com os livros, é, José de Alencar, é, de Machado de Assis (...) Eu lembro que tinha lá “O Seminarista”, que ele gostava, que ele achava um super livro... Então, tinha umas coisas desse tipo.</p>		
<p>Tem até um livro, minha mãe adora, quando ela ficou sabendo disso ela ficou toda feliz, mãe orgulhosa lá, que eu tinha umas imagens e eu não sabia que imagens eram aquelas, se era um sonho que eu tinha tido, o que que era aquilo... eu tinha um conjunto de imagens na minha cabeça que eu, não sabia de onde que vinha... e um dia ela desenterrando as coisas ela mostrou um livrinho... “olha só o livrinho que eu lia pra você quando você era criança”... e eram aquelas imagens (...) ela ficou super</p>		

<p>emocionada... “ah, você lembrava como se fosse um sonho”...</p>		
<p>E eu lembro que ela falava, que ela falava que eu só queria essa história, a história do “Ra” [<i>risos</i>], ela dava algumas pra eu escolher e eu queria sempre aquela, sempre aquela, então tinha muito disso, de ter historinhas, de ler, isso sim. Minha mãe contando.</p>		
<p>(...) a minha mãe, em primeiro lugar, dela ler as coisas comigo, lembro muito dela estudando comigo as lições, lembro dela fazendo redação comigo, eu tinha essa dificuldade em português então ela ficava por perto.</p>		
<p>Esse meu irmão mais velho mesmo, que é o J. L., eu lembro de ler também gibi com ele... eu lembro que com 11 anos tinha um gibi que eu lia muito lá com ele, do Batman, então eu lia coisas com ele</p>		
<p>Ler leitura de fantasia, de gibi, eu comecei, tava com meu pai lá, comecei a ler “Tio Patinhas”, as coisas, e depois com esse meu irmão J. L. comecei a ler as coisas de super heróis, então eu passei a gostar desse tipo de leitura, de gibi, li muito, tinha uma época que eu colecionava gibis, teve essa influência dele de eu estar lendo essas coisas.</p>		
<p>Sim, eu fazia programação... nessa idade meu pai me ensinava a programar. Eu fazia programação... é... linguagem básica, eu lembro disso... eu não sabia ler e escrever, mas nessa idade eu já começava a fazer programação já...</p>	<p>A língua escrita como um entre os vários objetos culturais a que o sujeito teve acesso.</p>	
<p>(...) de assistir seriado de ficção científica, aí tinha lá “<i>Buck Rogers</i>”, “<i>Galática</i>”, “<i>Viagem ao fundo do mar</i>”, “<i>Viagem no tempo</i>”, “<i>Terra de Gigantes</i>” parte disso aí preto e branco até, são uns seriados que passavam na década de 70, 80, coisas mais antigas. Então acho que isso daí deu um gênero, que tipo de gênero, que coisa que eu gosto de ler me divertindo, até hoje eu gosto de ler coisas de, relacionado à ficção científica, quando</p>		

<p>eu vou ler um livro, eu pego esse tipo de coisa.</p>		
<p>Mesmo depois quando caiu na profissão, eu ser terapeuta é uma coisa é uma coisa que veio depois, eu primeiro gostei de ser cientista, de ler as coisas, de ser teórico de ler as coisas e dar aula, de ser professor teórico, pra depois eu começar a fazer um negócio mais aplicado, tinha um lado mais científico, mais de investigação mesmo. Então acho que essas... então acho que eu tenho esse lado de ter visto as coisas mais de diversão, de coisa que é policial, que é ficção, e eu acho que esse lado de cientista me levando... caindo na psicologia e na psicologia eu continuo tentando fazer pesquisa, tentando fazer coisas relacionadas à pesquisa, a produção de conhecimento.</p>	<p>A escolha profissional: da leitura por prazer à científica.</p>	
<p>Mas o quanto que eu vejo essa relação entre a minha leitura profissional e de lazer que tem muito relacionado... tem assim... tem ciência por detrás...</p>		
<p><i>[P: Qual a sua visão sobre pessoas que fazem pouco ou nenhum uso da leitura e da escrita no cotidiano?]</i> Eu acho que a pessoa tá perdendo muita informação que ela poderia ter, muita informação, muita diversão, ela tá perdendo tudo isso... quando ela deixa de ler um livro, de uma história, de um romance, uma ficção ela deixa de... acho que tá perdendo coisas...</p> <p>(...) é um pedaço do mundo que você não tá tendo acesso, que você tá, desprezando ele...</p> <p>(...) é um pedaço do mundo que você tá perdendo. Você nem sabe que tá perdendo.</p> <p>(...) na parte de diversão você tá perdendo, você tá deixando de aperfeiçoar o teu trabalho, você podia tá lendo como que as coisas são feitas, como que as coisas mudaram, de fazer...</p> <p>(...) e na parte de escrita eu acho que você perde o registro do seu próprio</p>	<p>O letramento como ampliação de limites e a sua falta como redução de horizontes.</p>	<p>N. 3 – A valorização da leitura e da escrita e seu lugar na realidade cotidiana.</p>

comportamento, e as coisas que você tá fazendo.		
(...) a escrita como uma parte de você poder rever o que você tá fazendo, você poder registrar e você poder rever aquilo que você tá fazendo.		
(...) a pessoa ela tem muito a ganhar, amplia o conhecimento dela, amplia a diversão dela.		
(...) uma ampliação de limites, acho que quando você lê e escreve você amplia os seus limites , então você... limites de acesso à informação, de você rever sua própria prática, de você ter mais diversão ou não. E na ausência disso os limites ficam todos mais restritos...		
(...) amplia a possibilidade de rever o próprio trabalho quando ela começa a registrar as coisas...		
(...) acho que ser inteligente é você desempenhar bem uma habilidade num certo contexto.	A inteligência: comportamento verificável.	
(...) como em uma certa situação você... fazer coisas diante daquela situação. Acho que... o que pode parecer mais ter cara de inteligência talvez sejam situações novas, você desenvolver soluções novas, mais rapidamente, uma coisa que é diferente.	A cultura: formas de comportamento social e conhecimento sobre diversos temas.	
(...) você ter uma certa habilidade, competência frente alguma uma situação. De saber fazer coisas. Isso pra mim seria uma medida de... isso é ser inteligente, fazer coisas. Das coisas mais variadas possíveis.		
Acho que cultura são as coisas que eu faço, ou deixo de fazer, no contato, no convívio com outras pessoas (...) é um jeito que eu tô agindo em contato com as outras pessoas , então eu tô, eu tô no Japão e eu for cumprimentar uma pessoa eu inclino meu corpo pra frente, se eu tiver aqui no Brasil eu estendo a minha mão aberta pra pessoa, então, esse é um aspecto de cultura que é... por que que eu tô agindo daquela maneira?		
(...) é eu ter conhecimento da arte, da arte, da história, da geografia , certo...		

<p>de um certo povo, de um certo, grupo de pessoas, então, é um outro sentido que eu vejo pra palavra. (...) eu ter cultura, eu saber da literatura, da arte, da poesia, do esporte da história de um certo lugar, então eu conhecer a cultura dele...</p>		
<p>(...) pessoa mais inteligente quando tem relação a coisas técnicas, e a parte de cultura com relação a coisa mais... que não são técnicas.</p>		
<p>(...) eu acho que inteligência, acho que essa palavra eu uso mais quando tá relacionado a aspectos mais técnicos, mais científicos, mais mensuráveis, mais objetivos, não sei, e cultura num sentido mais amplo, quando envolve a parte mais artística, pegando o sentido mais amplo da palavra.</p>		
<p>Acho que num texto escrito você consegue ser muito mais preciso do que num texto falado. Num texto escrito, você tem que ficar mais preocupado com as palavras, com os sentidos que ela tem, porque é uma coisa que as pessoas vão ler, daqui cem anos elas tão lendo de novo e tão questionando porque você usou aquela palavrinha especificamente e... e... e outra qualquer não.</p>	<p>A oralidade <i>versus</i> a escrita: especificidades de cada uma.</p>	
<p>(...) o falado some no ar. O impresso ele é de longa duração (...) e até exige que você seja mais cuidadoso, em relação à isso, porque as coisas ficam lá...</p>		
<p>Eu acho que o falado ele tem essa plasticidade: “quem tá na sua frente?”</p>		
<p>(...) vai ter diferença do quanto que eu falo, então se é um texto, se é um bilhete específico pra alguém, a gente vai cair na questão da fala, depende do meu interlocutor vou falar de um jeito mais ou menos formal.</p>		
<p>Se eu for escrever um texto acadêmico eu tenho que fazer o mais formal possível, que aí qualquer um pode tar lendo ele.</p>		
<p>Eu acho que tem importância em relação que a escrita ela é de longa duração,</p>		

<p> você escreve uma coisa que atravessa o tempo, os dias e os anos, a língua falada ela some, né, então pensando no ponto de vista aí, de... de um conhecimento que foi acumulado, mesma coisa de uma história, se eu conto uma história pra alguém essa história some, se eu escrevo essa história ele pode estar sempre acessível pra qualquer um, a história não some com o passar do tempo. </p>		
<p> (...) dependendo da pessoa que você tá falando, se você falar coisas erradas até aproxima você e a pessoa. Num texto escrito você nunca escreveria errado, você não sabe quem é a pessoa que você está falando, que vai tar lendo... </p>	<p> Para quem e para que serve a língua formal? </p>	
<p> (...) eu tô conversando com a pessoa que trabalha lá em casa e ela fala, que ela foi no “cacho” do banco, eu não corrijo ela, que ela foi no caixa do banco, foi no “cacho”. Agora se eu tivesse em uma sala de aula eu podia corrigir ele, “não, você não foi no ‘cacho’, você foi no caixa do banco”. </p>		
<p> Acho que dependendo do interlocutor tem até essa revisão de você corrigir o que a pessoa falou ou não. </p>		

Tabela 2: Indicadores, pré-indicadores e núcleos de significação do sujeito A.

Sujeita B

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
<p>(...) eu falei “mãe, não dá mais pra eu ir na escola”... até que a minha mãe eu acho que entendeu, porque ela é do mesmo jeito que eu, não gosta de ler e não lê, daí ela falou, “então falte nas aula dele”, acredita? Eu não ia nas aulas dele pra mim não ter que ler. Porque eu lia, e ele gritava comigo de eu gaguejar.</p> <p>Na minha casa nunca tinha aprendido, minha mãe nem tinha tempo também, porque ela tinha 05 filhos, 05 irmã, nós somos... no total.</p> <p>(...) <i>ela [mãe]</i> trabalhava muito, eu acho, né, pra sustentar a gente, então ela nem tinha tempo, né, pra ajudar a gente na escola.</p> <p><i>[P: Na sua casa tinha livros?]</i> Em casa não. Era mais na escola mesmo, em casa nunca teve.</p> <p><i>[P: Essa sua irmã ou outros parentes que aprenderam a ler antes de você, te ensinavam alguma coisa?]</i> Ah não. Nunca teve contato assim.</p> <p><i>[P: As pessoas que moravam com você, seus pais, seus irmãos, falavam alguma coisa da importância de ler e escrever?]</i> Não, falar não. Eu sei, a minha irmã mais velha ela ama, ler e escrever... Ah, também a terceira, até hoje ela tem umas pilha de livro lá. Até ela fala “leva um Ariane” e eu “eu não, fazer o que com livro”. Elas gostam bastante, mas assim, ajudar, assim (...) nunca.</p> <p>Ah, eu não posso julgar meu pai e minha mãe porque eu acho que eles dava, sabe, o sangue deles pra ver a gente bem, então não posso julgar eles, né?</p>	<p>As mediações sociais, econômicas e culturais presentes na família e a constituição do sujeito não-leitor.</p>	<p>N. 1: O trajeto de formação do sujeito leitor: um caminho de mediações sociais, econômicas e culturais não favoráveis resultando na desvalorização da leitura.</p>
<p>(...) tem que arrumar a casa, deixar a casa em ordem, deixar a comida em ordem pras crianças, que eu tenho duas crianças, né? Dá banho nas</p>	<p>A produção das condições materiais de vida não reserva espaço para</p>	

criança no horário certo, fazer as coisa certa...	atividade letrada.	
(...) eu chego mais tarde do que ele [marido], eu chego, já vou fazendo tudo, ela fala que eu sou desesperada, que não sento nem pra descansar, mas não, eu fico preocupada, e se eu deixo de fazer, depois não faço e dá alguma coisa, né? Sei lá...		
[P: E de lazer, o que você gosta de fazer? Enquanto você não tá trabalhando?] Olha, faz tempo que eu não faço nada, viu, mas ultimamente o que eu faço... levo as criança pra brincar, o meu filho gosta de jogar muito daí eu levo ele no parque, porque eu moro ali perto do parque, levo ele pra ele brincar. Na minha folga mesmo, eu acordo de manhã, faço o que eu tenho que fazer em casa e vou ver a minha mãe. Que eu não vejo muito a minha mãe, mais isso...		
Tipo, eu, o que eu tenho? [Risos]. Eu tenho uma casa lá pra viver com meus filho, eu não tenho renda, a não ser se eu trabalhar, senão...		
Então, uma vez que eu fui fazer um Vestibulinho que eu sofri com isso, eu não sabia, era sobre o que estava acontecendo, não lembro que tema, e eu não sabia responder nada, deixei tudo em branco. [P: Ai te fez falta?] Naquele momento, mas depois não procurei também...	A falta de importância atribuída à leitura e à escrita: se um dia foi importante, já não é mais.	
Ah, eu acho que não vai mudar em nada mesmo... então eu não procuro muito.		
(...) eu leio, mas às vezes por obrigação. Por que é obrigado ler, por eu ter vontade... eu não leio.		
[P: No seu dia a dia, você acha que faz falta em alguma coisa?] [a leitura] Pra mim não.		
Ah, agora não mais, mas quando eu era mais nova acho que fazia, toda vez que eu ia arranjar um emprego tinha que fazer uma redação, às vezes eu reprovava por causa da redação. Agora não, porque não existe muito		

mais redação. A gente entra mais com o conhecimento mesmo. Mas acho que mais, mais antigamente fazia mais falta.		
Às vezes eu sinto falta, mas não tenho também, sabe, de querer aprender mais.		
(...) igual conta, eu quero pagar no dia certo e ele [marido] não tá nem aí se vai passar o dia, se não. Eu, sei lá, me viro em dez mas eu faço as coisa certa.	As atividades práticas se impõem à abstração do letramento.	
(...) tem que arrumar a casa, deixar a casa em ordem, deixar a comida em ordem pras crianças, que eu tenho duas crianças, né? Dá banho nas criança no horário certo, fazer as coisa certa (...) Eu que tomo conta.		
(...) eu sou a cabeça da casa...		
(...) o que eu já tive elogio aqui por ser ágil, de eu olhar o que a pessoa tá fazendo eu já se... já aprendi. Igual eles falavam explicavam pra mim eu fazia uma cara de louca, mas eles tacavam na minha mão, e eu aprendia. Igual, eu tenho nove meses aqui, eu sou a única funcionária polivalente, a que opera todos os... a área de atendimento, então eles falam que eu sou mais ágil de... só de observar eu já... eu consigo fazer.		
(...) até que a minha mãe eu acho que entendeu, porque ela é do mesmo jeito que eu, não gosta de ler e não lê, daí ela falou, “então falte nas aula dele”, acredita?	Letrar-se é tornar-se estranho aos seus?	N. 2: Da identificação com a mãe – não leitora – ao esforço para a superação desse modelo com os filhos: “(...) pra eles eu não vejo o esforço. Nem que eu tenha que trabalhar mais, eu faço...”
Eu falo pra minha mãe que eu sou a única que puxou ela, porque eu e ela, pra ler é uma negação.		
Ah, o mais velho [05 anos] eu já comprei até livrinho pra mim dá atividade pra ele, pra ele não ser igual eu, meu filho acho que é muito novinho ainda pra entender, mas eu tento explicar pra ele, mas escrever, as coisas que eu falo pra ele copiar ele já sabe já, faz certinho!	A superação dialética de um modelo de ser mãe.	
Eu tenho que fazer um esforço, eu não		

<p>quero que meu filho cresça igual eu. Quero que ele seja bem melhor, então eu ajudo ele.</p>		
<p>É, eu comprei uns livrinho, eu levei ele pra escolher. (...) Comprei um caderno de atividades que ele faz, faz quase todo dia. Ele... (...) pelo jeito dele eu falo que ele vai ser bem diferente, ele é inteligente. Eu fui na escolinha dele a professora falou que é o único que entende letras, conhece as letras do alfabeto.</p>		
<p>(...) ele é fera, o menininho é fera. Agora ele entrou no cursinho de inglês, ele tá amando. Vai toda sexta.</p>		
<p>Ele se interessa mais, ele acho que não vai ser igual a mim, espero que não.</p>		
<p>Eu que fui ensinando ele. Na escolinha eles não ensinam mais, essas coisas, né, porque é prézinho ainda que ela tá. Não ensinaram ainda, vai começar no segundo ano, a professora tava me explicando lá.</p>		
<p>E conta também eu já ensinei ele fazer, ele tem facilidade. Aí ele fica escondido atrás de mim pra falar o número, contando no dedo, pra falar o resultado.</p>		
<p>(...) ele que é mais velho já cobrou de mim já. “Nossa mãe, conta uma história pra mim dormir. Eu invento lá da cabeça e conto pra ele. Ele “não, pega o livro lá dos três porquinhos” e eu falo “ah, não, a mãe num gosta”.</p>		
<p>A pequeninha eu acho que ela é mais por matemática, porque em casa tem uma escada e ela fica “dois, três, cinco”, já com um ano e oito meses ela já sabe já os numerinhos e fica contando a escada.</p>		
<p>Ah não, eu vou tentar ajudar eles, viu, não... é... critico a minha mãe porque eu sei... das dificuldades, né? Porque antigo era muito mais difícil. Mas agora não, eu tenho tempo pra mim ajudar ele, então eu vou ajudar ele, bastante. Então se eu tiver que pagar um professor, pra eles eu não vejo o esforço. Nem que eu tenha que trabalhar mais, eu faço...</p>		

<p><i>[P: Você teve algum professor que te ajudou?]</i> Olha tinha um, tinha dois, que era um casal, de física e de matemática, que eu me dava muito bem, que até eu convidei eles pro meu casamento, que eles me ajudavam bastante assim...</p>	<p>As experiências com bons professores: a atenção como diferencial.</p>	<p>N. 3: A trajetória escolar atravessada por dificuldades, trauma, pouco apoio e potencial não desenvolvido: apesar das condições, o resultado insatisfatório é culpa de si mesma. “(...) acho que é mais eu mesmo, que devia ter me dedicado mais, eu acho, ter dado mais importância.”</p>
<p>A de matemática, ela era de português também, eu pedi ajuda pra ela, daí ela me explicava melhor, e o de física era de história, então eles me ajudavam bastante... <i>[em referência aos professores que a ajudavam]</i></p>		
<p>(...) eu acho que eles davam atenção, sei lá, a atenção deles... tinha uns professor que, sabe, se você num sabe, não se interessa, pra te ajudar... eles não, e ainda eles chegavam e perguntavam “como você tá hoje? Como tá a família?”, sabe? Eles davam atenção, acho que a atenção deles era diferente. Eu tinha até mais, tipo, ânimo pra aprender, sabe? Mais, é, vontade.</p>		
<p>(...) tinha um professor que eu acho que era maldoso, acho que ele pegava no meu pé... ele sabia, acho, que eu tinha esse problema e daí ele pedia toda aula pra mim ler em voz alta. Toda aula tinha que ler em voz alta...</p>	<p>A atuação de um professor: o excesso de rigor no desempenho minando o desejo de aprender.</p>	
<p>(...) eu gaguejava por ter vergonha, de ter que ler lá na frente, na frente de todo mundo. Daí eu gaguejava e ele gritava comigo na frente de todo mundo, então...</p>		
<p>(...) desde essa época, eu não queria mais ler, não gostei mais de ler.</p>		
<p>(...) com esse professor, eu peguei muita trauma dele. Gritava comigo, sabe, não tinha paciência, eu peguei muita trauma dele assim...</p>		
<p>(...) mais quando era com esse professor, eu tive dois anos aula com ele, seguido, era muito difícil eu ir pra escola, e minha mãe já me entendia, então ela... uma vez foi até na escola, pra me defender, coitada.</p>		
<p>(...) desde que eu aprendi a ler eu tinha</p>	<p>As dificuldades de</p>	

<p>muita dificuldade. Tinha vergonha de ler em voz alta e eu começava a ler e começava a gaguejar.</p>	<p>leitura e escrita na escola e na vida: problemas não superados mesmo após longo percurso escolar.</p>	
<p>(...) até hoje que meu marido fala, “leia certo”, eu não consigo ler, porque eu fico, eu começo a gaguejar de nervoso.</p>		
<p>Se for ler assim pra mim, eu vou ler normal, eu vou lendo do meu jeito e daí eu não entendo nada... uma pessoa lendo pra mim eu consigo entender, ela explicando, mas se eu for ler eu não entendo, o que tá escrito. Não presto atenção...</p>		
<p>(...) eu tentava entender e não lia... é... eu tentava entender o que tava escrito, entendeu? Não prestava atenção... até hoje eu não presto atenção.</p>		
<p>(...) eu tentava adivinhar a palavra, pra... não ter que ficar lendo... e até hoje eu sou assim. Eu não tento prestar atenção, eu tento adivinhar e vou falando...</p>		
<p>Se eu escrever uma redação, não tem pé nem cabeça. Eu fiz um curso e o pessoal falava, sua redação não tem pé nem cabeça, não tem assunto aqui que... eu num sei fazer redação. Até hoje.</p>		
<p><i>[P: Na escola você lembra de algum livro que você leu? Algum material que a professora ofereceu?]</i> (...) É... eu lembro só do caderno de atividades mesmo, que tinha antes, caderno, né, do... Livro de atividades de português, de matemática... era mais esse livro mesmo de atividade que tinha escola...</p>	<p>A escola como lugar da “não lembrança” e do potencial não desenvolvido.</p>	
<p><i>[P: Você lembra o que tinha nesses livros?]</i> Ai, num lembro não. <i>[P: Não?]</i> Ai, faz tanto tempo <i>[risos]</i>. Não lembro... eu deduzo que era aqueles, aquelas letrinha, né, que... igual hoje eu compro pro meu filho é... aquelas que, vai escrevendo em cima, né? Tentando juntar sílabas...</p>		
<p>(...) matemática, física, química eu amava. Eu amava, ia bem pra caramba. Agora história, já não dava muita bola também, história,</p>		

<p>português, ciências, não dava... não gostava muito não... Eu ia na escola, né? Mas não tirava nota boa... também nunca cheguei a repetir também não e nunca passei por conselho.</p>		
<p>(...) mas eu não sei se foi isso que contribuiu, se foi meu jeito também que contribuiu pra mim não gostar de ler...</p> <p>O meu jeito que é... sabe... não tá nem aí com as coisas, se preocupar mais com outras coisas, com essas coisas eu acho que não tem importância, então, num dô valor...</p> <p>Então, acho que é mais eu mesmo, que devia ter me dedicado mais, eu acho, ter dado mais importância.</p> <p>Eu devia ter dedicado mais, né, pra mim não ter problema assim com leitura, essas coisas, né? Às vezes eu sinto falta, mas não tenho também, sabe, de querer aprender mais. Sei lá, acho que a pessoa devia dedicar mais, né? Se é mais nova.</p>	<p>O desinteresse pela leitura: culpa de quem?</p>	
<p>(...) se eu falo alguma coisa pra pessoa, e eu sei que a pessoa não gostou, eu não tenho coragem de falar, ir lá, chegar na pessoa, pedir desculpa, entendeu, conversar com a pessoa, eu fico... comigo, então, eu não sei, eu acho que eu devia desabafar mais, é... me soltar mais, mas... não consigo...</p> <p>Vieram e deram o microfone pra mim, um monte de gente tava... pra mim falar qual que era a diferença que a gente fazia. Não consegui. Eu passei mais vergonha de não ter falado do que ter falado, eu acho. Teria sido melhor de que eu ter ficado parada com o microfone e todo mundo olhando pra minha cara. Eu não consegui.</p> <p>Olha, eu... eu quero aprender tipo... falar em público, falar palavras melhores, porque... quero me expressar melhor. Eu não sei me expressar, entendeu? Eu já fico nervosa. (...) Então eu acho... eu não sei se também ia mudar alguma coisa... às vezes até ia... [P: <i>Você lendo mais...</i>]</p>	<p>O desejo de confiar mais em si para mudar de vida e o letramento como uma possível solução.</p>	<p>N. 4: Ler e escrever são atividades socialmente valorizadas e podem ser a chave para superação de problemas. Essa chave, porém, está fora do alcance do sujeito.</p>

<p>Isso, eu ter tipo, mais comunicação...</p>		
<p>(...) eu quero mudar pra mim ver se eu cresço, se eu tenho um cargo melhor, na minha vida, um serviço bom, pra mim... dar melhoria na minha família também. Não sei se é falta de leitura, mas o jeito que a gente se expressa é se agente lê bem, né? Então, é isso também. Eu não sei me expressar bem, se eu lesse melhor até expressaria melhor.</p>		
<p>(...) ele [<i>gerente</i>] tinha, tem, plano de carreira pra mim, mas como que eu vou chegar numa pessoa e fazer reunião que eu não tenho coragem? Não tenho como fazer reunião em público. Eu acho... eu não falo nada, eu fico na minha.</p>		
<p>Ah, num sei [<i>risos</i>] dá... trava as minhas pernas, dá... palpita meu coração, eu fico quente, quente, não sai nada.</p>		
<p>Ah, eu acho bonito, porque a pessoa chega ali e fala tão bonito, igual você que fala tão bonito na frente dos outros, eu acho bonito isso, porque eu queria ter coragem de fazer, falar. Igual a pessoa que desabafa, tudo, eu não consigo desabafar,</p>		
<p>A minha filhinha, ela nasceu prematura ela ficou internada na UTI, 15 dias. A psicóloga veio conversar e eu não conseguia desabafar pra ela o que eu sentia.</p>		
<p>(...) eu sofro por tudo, né? Não sei o que acontece comigo. (...) Se tá um problema na casa do meu sogro, eu sofro com esse problema, se tá minha mãe não tá bem eu sofro com o problema dela, se tem alguma coisa no meu casamento eu sofro sozinha, entendeu? Não desabafo com ninguém. Pessoas que tem mais leitura acho que tem mais facilidade de... acho que de... falar em público, de se expressar melhor.</p>		
<p>Ah, porque você fala, daí você vai escrever, ah não, tem outra palavra que ia melhor no lugar, né? Daí você pensa mais um pouco.</p>	<p>A escrita oferece provas e a oralidade é “só palavra”.</p>	

<p>Ah, num sei, eu escrevo bastante errado também. Aí se eu escrever errado, daí não adianta em nada. Tudo igual daí, a escrita com a falada [risos]...</p>		
<p>[P: Você acha que tem diferença de importância entre a língua falada e a língua escrita?] Eu acho que não, acho que é a mesma coisa.</p>		
<p>Se a pessoa fala bem, escreve bem, se a pessoa fala mal... igual eu... eu falo mal e escrevo mal.</p>		
<p>Ah, hoje em dia é, né? Porque a turma tudo prefere ter prova. Então a escrita já é uma prova, né? Falada não, você falou, é só palavra. Algumas ocasiões é mais importante a escrita do que a falada. Eu tenho aqui documentos provando aqui, agora falar, “ah, eu falei tal dia” como você vai provar isso? Não tem como provar, né? É só palavra só.</p>		
<p>Uma pessoa inteligente é a que pensa no futuro, não pensa só no momento.</p>	<p>A Inteligência e a cultura: a capacidade de expressão e os conhecimentos difíceis de delimitar.</p>	
<p>Cultura... ah, num sei... nem sei o que é cultura...</p>		
<p>Ah, uma pessoa que se expressa bem, tem bastante conhecimento [silêncio, 05 segundos] não sei, não sei responder pra você...</p>		
<p>(...) é a pessoa que se expressa, tem bastante conhecimento de várias coisas... [P: Que coisas, por exemplo?] Ah, do dia a dia, não sei também.</p>		

Tabela 3: Indicadores, pré-indicadores e núcleos de significação da sujeita B.

Sujeita C

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
<p>(...) se eu tivesse ido pra escola no tempo de criança, talvez eu tivesse aprendido alguma coisa, mas... no tempo de criança eu não tive chance, né? De ir pra escola... Eu morava num lugar que era muito longe e eu não sabia nem o que era isso.</p> <p>Agora, no tempo de eu criança, eu tenho certeza, se eu tivesse chance... ia, mas hoje em dia não entra mais nada não.</p> <p>[P: Quando a senhora morava na fazenda, tinha alguma coisa que as pessoas lá liam, escreviam?] Olha, se existia essas coisas eu nunca soube minha filha, porque lá era muito difícil essas coisas aí, a gente sabia disso não. E olha, como você vê, até a filha do meu patrão se criou-se como eu... que ela podia ter tido um bom estudo, uma boa vida, né?</p> <p>Não, não, ninguém via falar nessas coisas não... ninguém via falar se existia professor no mundo, se existia... não, ninguém via... só se via falar na roça, só em fumo, que era o nosso trabalho lá, só fumo...</p> <p>(...) eu tinha grande dificuldade [na EJA] (...) um explicava uma coisa outros via outra coisa, aí eu chegava e “que letra é essa?”, aí o vizinho “letra fulana de tal”, aí eu me sentava lá no meu lugar e depois a professora vinha... minha nossa senhora, aquilo pra mim era o mesmo que... num tá falando nada... não entrava nada na minha cabeça não. Não tinha jeito. Muito difícil, muito difícil (...) Porque... quando a gente é criança, eu acho que a gente tem mais facilidade pra essas coisas, viu, mas depois, a idade avança, tem jeito não.</p>	<p>O contato tardio com o mundo letrado como um dificultador da alfabetização.</p>	<p>N. 1 - Determinantes do analfabetismo: falta de oportunidade na infância, contato tardio com o letramento e tentativas, na vida adulta, interrompidas por condições sociais, culturais e econômicas.</p>
<p>Depois que eu cheguei pra morar aqui no M. D. ainda participei de uma escola</p>	<p>O insucesso das muitas tentativas de</p>	

<p>aí em cima, dois anos, mas não entrou mais nada na minha cabeça. A idade também é muito, já tava avançada já... aí eu desisti.</p>	<p>alfabetização.</p>	
<p>(...) tem uma professorinha que mora aqui perto, ela diz “ai, vamos pra escola” toda noite ela vai dar aula e “vamo, dona C.” e eu digo “olha, pelo amor de Deus, não vou pra escola mais não”. Não aprendi até agora, agora que eu vou aprender o que?</p>		
<p>(...) ainda entrei da escola lá, duas vezes... mas, fui obrigada a sair...</p>		
<p>(...) a minha sobrinha era professora, (...) quando ela chegava em casa era umas sete horas, oito horas da noite, ela ia baixar lá em casa, passar lição pra mim. Quem disse que eu tinha paciência mais praquilo?</p>		
<p>Quando eu cheguei aqui em São Paulo, aí foi que eu comecei a frequentar as escolas, mas... quando eu entrava na escola, com dois, três meses que eu tava na escola, quando eu já tava querendo me enturmar com a turma, aí eu era obrigada a sair para ir pros hospitais.</p>	<p>Os impedimentos que interromperam o processo de alfabetização.</p>	
<p>Eu vim pra qui pra me tratar, vim muito doente, aí foi uma cirurgia atrás da outra, aí fiz cinco cirurgias e desisti.</p>		
<p>De pé não dava pra ir e carro ninguém tinha. Era um sítio, uma vila onde nós morava, não tinha condições, então, tanto se criou-se eu como a filha do meu patrão, tudo analfabeta.</p>		
<p>Os meus irmãos tudinho aprenderam. Sabe por que? Porque tinha aula de noite... o meu patrão tinha uma caminhonete, [...] e de noite ele pegava os homem, só os homem, as mulher não ia não, pegava os homem tudinho da fazenda, ponhava na caminhonete e levava pra cidade, pra lá... lá todos eles aprenderam, mas as mulher não iam não. (...) aí os meus irmão tudinho aprenderam, mas eu e as minhas irmã, nunca aprendemos nem a assinar o nome. Porque tinha esse jeito de lá, tudo, pros homem tinha tudo, pras mulher não tinha nada.</p>		

<p>(...) ainda entrei da escola lá, duas vezes... mas, fui obrigada a sair, porque logo eu engravidei, da minha caçula, que mora aí embaixo, aí fui obrigada a sair da escola de novo. Aí saí da escola e também enfezei e não fui mais na escola... o que eu vou ver na escola agora? Ainda mais com uma criança pequena, aí não fui mais, pronto, acabou a minha vida ali.</p>		
<p>Os homem, todo os homem lá na fazenda teve a chance, agora, as mulher não tinha não. Porque lugar de mulher era em casa, entendeu? Era tudo machista. Lugar da mulher era em casa, mulher não precisava aprender ler e nem escrever não, só os homem.</p>		
<p>Quem disse que eu tinha paciência mais praquilo <i>[alfabetização]</i>? Um monte de menino do meu lado, um pedia uma coisa outro pedia outra, outro chorava prum lado, aquilo... deixava aquilo pra lá...</p>		
<p>(...) mas lá tinha chance, pros homem, pras mulher não.</p>		
<p>Aí depois tinha os filhos, não tinha como também. Um monte de filho pra cuidar e trabalhar, tinha que trabalhar e tinha que cuidar dos filhos, aí a vida também não era tão fácil, não.</p>		
<p>Quando meu pai morreu eu tinha dois meses de idade.</p>	<p>Os outros determinantes sociais que podem ter dificultado o processo de alfabetização.</p>	
<p>Minha mãe ficou viúva com dez filhos.</p>		
<p>Me casei muito nova também, me casei com 12 anos.</p>		
<p>12 anos de idade, quando eu me casei. Porque a minha mãe tava bem doente...</p>		
<p>(...) eu me criei lá na fazenda dele como se fosse filha dele, era eu e uma filha dele da mesma idade minha. (...) o que caia pra filha dele caia pra mim, entendeu? Agora, as chances que nós tivemos da vida foi só de trabalhar, que nós nunca tivemos outra chance...</p>		
<p>Eu nunca trabalhei, aqui eu nunca trabalhei não, foi só mesmo cuidar da minha casa, cuidar dos meus netos, que</p>		

eu tomava de conta...		
[P: Bom, e a senhora teve quantos filhos?] E... aí é uma história longa... Eu tive 15! Mais do que a minha mãe, mas comigo mesmo, que Deus deixou, sete. Os outros Deus levou tudo pequenininho... e levou dois, um com nove anos e outro com 15.		
[P: No trabalho, não precisava nem ler e nem escrever?/ Não.		
Nossa, foi muito difícil de ver, todo mundo pegava um livro, sabia falar alguma coisa e só eu igual a uma cega, que não entendia de nada. Aquilo me dava uma angústia, uma coisa...	Os afetos relacionados à condição de analfabetismo.	N. 2 - A vivência de não ser alfabetizado: entre afetos e dificuldades práticas, reais e imaginadas.
(...) mas eu sentia inveja quando eu me sentava ali, do lado e a pessoa com um livro do meu lado, abria o livro, começava a ler e eu sabia que ele tava entendendo alguma coisa e eu olhava praquilo ali, meu Deus, como eu tô vendo aqui essas letrinha agora, como se fosse uma cega, não tivesse entendendo nada, aquilo eu sentia uma inveja muito grande.		
Quantas vezes eu não tenho tirado as minhas filhas do serviço pra me acompanhar no médico.		
E as minhas filhas tem que deixar, tem que deixar do serviço muitas vezes, pra me acompanhar.		
Aí já... aquilo me constrangia, de eu ver as minhas filhas trabalhando, ser obrigada a sair do serviço pra andar comigo.		
Quando as pessoas tavam lendo alguma coisa que eu via que aquilo ali era uma coisa importante e eu num... num tava entendendo nada. Nisso que faz falta.	As dificuldades práticas relacionadas ao analfabetismo.	
Não é fácil não, andar nos ônibus sem saber, ter que perguntar “esse ônibus pra onde é que vai?”, eu não sabia de nada, ou vou com uma pessoa do meu lado, que entende de tudo, ou senão tem que sair perguntando, aquilo era... vixe Maria, muito constrangedor.		
(...) pra fazer compra eu só ia pro mercado com uma pessoa do meu lado,		

<p>nunca ia sozinho, porque tá tudo marcado lá... eu num entendia de nada... pra tudo é difícil, viu, pra quem não sabe ler, pra tudo é difícil, tudo.</p>		
<p>(...) eu só saio de casa com alguém do meu lado, eu nunca saio de casa sozinho pra canto nenhum, só saio com alguém do meu lado, um dos meus filhos, qualquer um tem que me acompanhar pra onde eu for. Porque eu sozinha, eu não tenho as condições. Sair pra canto nenhum, porque, pra onde eu for tem que sair perguntando e isso, Ave Maria, isso mais que atrapalha.</p>		
<p>Olha, a falta que eu acho da leitura, que eu acho que causa grande problema, só é esse, de eu não poder andar sozinha, pra canto nenhum, entendeu? É o que eu acho mais difícil. Pra todo canto que eu for sempre tem que ter outra pessoa do meu lado, você entendeu? Só isso.</p>		
<p>É o mais importante. Porque o resto a gente vai tirando de letra. Agora esse problema, todo canto que vai, só sai se for com uma pessoa do lado, só sai se a pessoa estiver do lado, ai o que eu acho mais difícil só é isso.</p>		
<p>Quando eles não vai, qualquer um deles aqui, me acompanhar, sozinha eu não vou, pra canto nenhum.</p>		
<p>(...) um dia eu fiz uma loucura que (...) chamaram a minha atenção nunca mais eu fiz isso não! Eu peguei a lotação aqui pra chegar na L. “eu não sou cega! Eu enxergo bem!”, peguei a lotação aqui, na porta, eu digo “eu sei que ela vai direto pra L., eu sei onde fica o ponto”, aí peguei a lotação, cheguei no terminal, peguei a outra pra ir direto pra L., aí cheguei na L., quando chegou lá no X. eu digo “pronto, aqui eu já sei que é o terminal”. Aí fiquei, eu sabia que era o horário que a minha filha vinha do serviço... quando ela desceu da perua, que ela me viu lá no ponto em pé, nossa, ela quase que tem um troço. “Mas o que a senhora veio! Por que a senhora tá aqui?” e eu digo “eu vim sozinha, eu</p>	<p>Ser analfabeto impõe limitações reais e imaginadas.</p>	

<p>vim ver se eu tinha capacidade de chegar aqui, no terminal, sozinha”. “Mas mãe, a senhora é louca?” e eu “eu vim, já tô aqui. Olha eu aqui, cheguei! E fiquei aqui esperando você pra voltar de volta pra casa”[risos]. Pega a mesma perua e volta e vou chegar em casa de novo. Agora pelo menos eu sei que eu venho e volto.</p>		
<p>(...) aí ela <i>[filha]</i> vai e telefona “mãe, a senhora vem me encontrar aqui no ponto da perua? Pra nós ir pro médico. Quando a senhora chegar já tô aqui lhe esperando” e eu digo “tá bom, agora você não vai me dar bronca não?” “Não, não, pode pegar a perua, pode vim, que agora eu sei que a senhora sabe vim”.</p>		
<p>Um pouquinho eu consigo <i>[andar pela rua sozinha]</i>. Só pela memória eu consigo, um pouquinho, mas não ficar entrando em rua, saindo em rua que eu nunca... que eu pouco andei. Entendeu? Mas onde eu já tô acostumada a passar, já... vou andando.</p>		
<p>(...) porque a pessoa que sabe ler, a pessoa sabe se expressar melhor, sabe falar bem, sabe... eu acho que tudo a leitura faz parte da vida da pessoa, muitas coisas. E era uma coisa que eu entendia que... a vida do analfabeto não é fácil não.</p>	<p>Saber ler: um atributo essencial.</p>	<p>N. 3 - As virtudes do letramento: essencial para conseguir o que se deseja - sinal de inteligência e fonte de confiança.</p>
<p>A leitura, quem tem ela fica pra vida toda, é uma coisa que depois que a pessoa aprende, não esquece. Eu sei disso, depois que a pessoa aprende, não esquece, porque... é uma coisa que tá guardada, pra sempre.</p>		
<p>Uma pessoa muito inteligente, isso aí, se aprendeu é pra isso mesmo, pra usar, ser inteligente, né? Uma pessoa muito inteligente, que aprendeu pra passar pros outros que não sabe, cada vez mais e... trabalhar nisso, eu acho isso importante... Se aprende, se aprendeu, se sabe, isso é muito importante, passar pros outros, né? Ser inteligente, saber trabalhar com isso.</p>		

<p>Inteligente é as pessoas estudada, que tem... as pessoas que é estudada é inteligente, gente que tem inteligência pra trabalhar, pra viver, pra fazer tudo quanto quer, a leitura ajuda. Eu acho que a inteligência é essa. Tudo que quer fazer, e tem leitura, a inteligência ajuda.</p>	<p>Ser inteligente é ser estudado e conseguir fazer o que deseja.</p>	
<p>A cultura, essa história da cultura não é a mesma coisa, mesma história da inteligência? Eu acho que é... <i>[risos]</i>, eu acho que faz parte da inteligência. Num é?</p>		
<p>Inteligente. Uma pessoa inteligente. Tudo que quer fazer, consegue, entendeu? (...) que tem inteligência, tem, força pra isso.</p>		
<p><i>[P: Qual sua visão sobre pessoas que, mesmo sabendo ler e escrever, não fazem uso dessa habilidade no seu dia a dia?]</i> Sei não, acho que é uma pessoa muito preguiçosa <i>[risos]</i>, eu acho que é uma pessoa muito preguiçosa, que não quer nada da vida, acho que... porque uma pessoa que sabe ler e escrever e não faz uso disso... que que tá querendo na vida? Nada, né? Eu acho que é uma pessoa que não sei não. O que eu entendo é isso. Uma pessoa muito preguiçosa, que não quer nada da vida.</p>	<p>Quem sabe ler e não lê, não quer nada da vida.</p>	
<p>(...) a língua escrita, é pra ensinar a pessoa falar bem, se locomover bem, pra onde vai, pra todo canto que a pessoa chegar a pessoa sente confiante, aquela confiança... o analfabeto não tem nada disso minha filha, não tem confiança em si. Não tem.</p>	<p>As diferenças entre fala e escrita: a confiança que a escrita proporciona.</p>	
<p>Eu acho que o que tá escrito é mais importante do que o que é falado.</p>		
<p>Porque o que e escrito, a pessoa leva aquilo consigo pra sempre, né? E pra todo canto que a pessoa vai, a pessoa sente confiante, sabe onde tá, sabe pra onde vai, sabe... e quem é... quem é analfabeto? Que num sabe de nada? Aonde chega, se sente perdido, entendeu?</p>		

<p><i>[P: E seus filhos estudaram?]</i> Tudinho graças a Deus. Tenho essa que é formada, é professora, formou-se na ‘instituição X’, tem outra que é assistente social, mãe dessa menina que tá aqui. Graças a Deus tudo tão estudado que dá pra viver, entendeu? Só eu que nasci burra e burra vou morrer!</p>	<p>O esforço empreendido para o estudo dos filhos.</p>	<p>N. 4 - Autoimagem: o contraste entre a inteligência que permeia suas ações e a visão de que “não sabe nada”.</p>
<p>(...) eu ficava ainda contente e feliz, porque, pelo menos, meus filho tava tudo bem encaminhado. Porque depois que eu cheguei em ‘cidade tal’ eu tive chance de ponha meus filho tudinho na escola, entendeu? E na fazenda eu não tinha.</p>		
<p>(...) a vida deles, graças a Deus foi mudar, porque eu já pude encaminhar tudinho pra escola, e pronto, eu digo já que eu não sei, meus filho vão aprender. E aprenderam, tudinho. Porque nós fizemos muito esforço pra isso, pra que eles estudassem.</p>		
<p>Eu guardo na cabeça, tudo na cabeça.</p>	<p>As inteligências que o sujeito tem e não se dá conta.</p>	
<p>(...) “ô minha filha, vocês como são boba, eu faço bolo precisa computador, precisa receita, precisa nada!” tá tudo na minha cabeça.</p>		
<p>(...) mas eu vi (...) o homem fazendo no programa da Ana Maria, o cozinheiro fazendo e eu “minha nossa senhora, quem é que não faz uma coisa dessa”, eu preciso escrever num papel isso pra eu poder fazer? Não! Guardei tudo na cabeça.</p>		
<p>“é o seu foi a receita do computador, o meu foi a receita da minha cabeça” <i>[risos]</i>... foi receita da minha cabeça!</p>		
<p>O jornal eu assisto porque eu gosto de saber, de assistir o que tá acontecendo no mundo.</p>		
<p>Foi que eu disse que eu tirava os meus filhos da roça, eu tirava os meus filhos da roça, enquanto era tempo, né? Aí ele <i>[marido]</i> “eu não vou pra ‘cidade tal’, porque você sabe que lá tudo tem que trabalhar nas firmas”, aí eu digo “vai trabalhar na firma como os outro</p>		

<p>trabalha”, “ah, mas a gente só sabe trabalhar na roça” e eu digo “a gente aprende”, eu falava pra ele, “a gente aprende”.</p>		
<p>Eu fiz a cabeça dele... <i>[do marido para se mudar para a cidade]</i></p>		
<p>“se não der pra comprar uma casa boa como a nossa, nós compra outra mais ruim um pouquinho mas nós compra”. Eu fiz a cabeça dele.</p>		
<p>Eu achava tudo isso errado, eu achava que o direito que o homem tinha, a mulher também tinha, eu achava isso, toda vida eu achei isso.</p>		
<p>Não, o direito tem que ser igual, o direito <i>[dos homens e mulheres]</i> tem que ser igual!</p>		
<p>Toda vida eu pegava pra conversar com meu marido dentro de casa, tinha hora que eu ficava nervosa, com isso né? E ele “não, na firma só tem mais é homem, o que que vai fazer um monte de mulher lá?” E eu digo “e homem é bicho? Por acaso homem é bicho? Porque se homem fosse bicho eu não tinha me casado com homem, eu não ia me casar com bicho, eu não tô doida! Eu não vivo com você? E por que a vida da mulher não pode ser igual à vida do homem?”.</p>		
<p>Ele ganhava um pouquinho mais do que eu, mas não era essas coisas não, era quase igual, aí eu falava pra ele, eu mostrava pra ele, “olha, como muda a vida das pessoas”, muda, não tem jeito não. Por isso que eu sempre criei meus filhos ensinando isso. Nossa vida tem que ser assim, nós não pode abaixar a cabeça...</p>		
<p>Se o homem tem direito a viver bem, mulher também tem!</p>		
<p>O homem pode abrir uma conta no banco e a mulher não pode? Pode, por que não? Quer dizer que só o meu marido pode ter uma conta no banco e eu não tinha? Mas era bom, era mais fácil não ter ele do que eu não ter. Eu trabalhava que nem uma louca, mas conta no banco nunca faltou. Na hora da precisão, fui atrás e encontrei. Pois</p>		

ele não tinha, mas eu tinha! Eu trabalhava. Os direitos são igual, hoje em dia eu acho muito legal.		
Só eu que nasci burra e burra vou morrer!	A visão de si: quem não lê não tem importância nenhuma, não sabe nada.	
(...) o analfabeto não tem nada disso minha filha, não tem confiança em si. Não tem.		
(...) e quem é analfabeto? Que num sabe de nada? Aonde chega, se sente perdido, entendeu?		
<i>[P: A senhora acha que não é inteligente uma pessoa que não tem leitura?]</i> Hum, não, porque a inteligência ficou onde? E, minha filha, ficou muito atrás... Tem inteligência nenhuma não...		
Não acho importância nenhuma na pessoa que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe de nada, tanto faz tá aqui como tá ali, não sabe nada, não sabe onde é que tá. Se sente uma pessoa perdida, entendeu? Onde chega se sente perdida. Não sabe onde tá. Que inteligência é essa? Uma pessoa que... leva a vida porque Deus quer, né? Mas que... pra onde vai não sabe. Tá sempre perdido.		

Tabela 4: Indicadores, pré-indicadores e núcleos de significação da sujeita C.

APÊNDICE E - Transcrições das dinâmicas conversacionais

Dinâmica conversacional realizada em 15/09/2014

Sujeito A: adulto alfabetizado que utiliza a língua escrita como suporte pessoal e profissional de maneira predominante.

Sexo: Masculino.

Idade: 39 anos.

Escolaridade: Ensino Superior completo.

Profissão: Professor e Psicólogo.

Checklist inicial sobre leitura e escrita

O tempo todo: Leitura ou escrita de recados no papel, aparelho celular ou computador (aplicativo de conversa instantânea - *whatsapp*).

Uma vez ao dia: Leitura de anúncios em folhetos, transporte público, placas e outros semelhantes. Leitura de embalagens de produtos. Leitura de recados e comunicados simples no trabalho. Ler, responder e escrever e-mails no trabalho ou na vida pessoal. Preenchimento de fichas de clientes no papel ou em aparelhos eletrônicos (computador, *palm top*). Leitura de textos teóricos para dar base à sua atividade profissional. Leitura de notícias via internet. Leitura e envio de mensagens em redes sociais ou programas de mensagens instantâneas na internet. Leitura de jornais (notícias nas páginas dos jornais na internet). Leitura de livros. Preparação de aula envolvendo leitura e escrita. Registro da sessão de terapia dos clientes.

Uma vez na semana: Leitura ou elaboração de listas de compras. Leitura de bulas de remédio (para si e para os clientes da clínica). Leitura de contas de água, luz, aluguel, cartão de crédito. Leitura ou elaboração de rotas utilizando mapas impressos ou online. Elaboração de recados e comunicados simples no trabalho. Preenchimento de recibos ou notas fiscais. Leitura ou elaboração de relatórios no trabalho (correção de relatórios elaborados por alunos). Preparar, por escrito, pautas para reuniões profissionais. Leitura de revistas. Assistir a programas, seriados ou filmes legendados em casa.

Uma vez ao mês: Leitura de manual de instruções. Leitura de instruções para realizar sua função profissional (e-mails sobre procedimentos ou alterações). Preenchimento de ordens de serviço no papel ou em aparelhos eletrônicos (computador, *palm top*).

Raramente/Nunca: Leitura de textos religiosos ou bíblicos. Leitura ou elaboração de pautas para reuniões de movimentos sociais, associações de bairro e outros. Elaboração de listas (materiais, compras) no trabalho. Separação de produtos com base em uma lista. Leitura de rótulos de produtos para atividade profissional. Elaboração de orçamentos ou pedidos para clientes. Leitura e escrita em treinamentos ofertados pela sua empresa. Escrita de textos (teóricos, técnicos, outros) para dar base à sua atividade profissional. Conceder entrevistas, emitir pareceres, opiniões para imprensa (emite parecer sobre trabalhos de conclusão de curso a cada seis meses). Leitura ou elaboração de textos para sindicatos ou organização de trabalhadores. Realização de passatempos como palavras cruzadas e outros envolvendo leitura ou escrita. Escrita de diário, versos, poemas, músicas, ou outros do gênero. Assistir a filmes legendados no cinema.

Transcrição da Dinâmica Conversacional

Pesquisadora: P

Sujeito A: A

P: Bom, então aqui eu já tenho um perfil, mais ou menos, de quão leitor e escritor você é... *[em referência às respostas fornecidas no checklist]*.

A: Tá...

P: Posso passar para a segunda parte então?

A: Vamo lá. Você é que manda...

P: Agora eu vou te perguntar algumas coisas mais pessoais...

A: Então vamo lá.

P: Eu queria saber, pensando lá em quando você aprendeu a ler e escrever, de uma maneira geral, o que você se recorda das experiências que você viveu quando aprendeu ler e escrever?

A: *[silêncio, 2 segundos]*... Quando eu aprendi a ler e escrever... nossa... *[silêncio, 7 segundos]*... Eu lembro de ser uma coisa que era difícil, *[silêncio, 7 segundos]*... agora, pensando assim, eu tenho... as lembranças são mais ruins, é... de te... ter dificuldade. Agora a lembrança antiga assim, que eu tenho, de aprender a ler e ser bom, é quando eu comecei ler livro de literatura. Eu lembro um livro que chamava... o autor era Marcos Rey, que era... um livro de papel, barco de papel, uma coisa assim... Eu lembro de ter lido e ter gostado muito

dele. Então pra mim ficou mais graça quando eu comecei a ler livro de literatura. Aí eu tenho lembrança boa.

P: Uhum.

A: Mas eu tenho lembrança de muita dificuldade... Eu lembro que português, quando eu fazia assim... é da recuperação. Eu sempre ficava de recuperação de português. Todo ano, no primeiro ano, segundo ano, terceira, quarta, quinta, sexta *[risos]*... eu sempre fiquei, então eu tinha dificuldade.

P: Você aprendeu a ler na escola mesmo?

A: Aprendi a ler na escola.

P: Você entrou no pré? Na primeira série?

A: Não, entrei no maternal, jardim, fiz as coisas. No pré... mas eu lembro mais de alfabetização mais clara mesmo, na sétima série *[confunde com primeira série, aos 7 anos]*, no primário, quando eu tinha 7 anos. Eu lembro de entrar e tá na parede aquele abecedário... A, B, C, D, E, F, G, H... letra T, o abecedário inteiro, e ter atividade de leitura e escrita... Mas é uma lembrança muito vaga assim... não me lembro muito bem disso daí não.

P: Você lembra que tipo de dificuldade você teve? Você falou que teve dificuldade...

A: Eu não consigo lembrar uma coisa específica, mas isso é uma coisa que reflete até hoje... porque a coisa de “s” dois “s”, “ç”, “c”, “z”... Até hoje eu apanho com isso, por mais que eu leia e escreva todos os dias praticamente. Todos os dias. Leio coisas diversas e eu tenho essa dificuldade em conjugar verbo, uma coisa que é mais difícil... e essas consoantes aí, quando usar elas.

P: Uhum. A ortografia em si...

A: É, ortografia... até hoje assim pra mim, eu apanho... uso de acento... *[silêncio, 3 segundos]*... Eu lembro que naquela época eu mexia com computador, com 7 anos eu mexia no computador, e era tudo computador estrangeiro, então não tinha acento, não tinha cedilha, não tinha nada, e eu lembro disso me atrapalhar, é... de usar o teclado e não tinha, acento, cedilha, nada. Não tinha esse tipo de coisa no teclado.

P: Uhum...

A: E eu lembro depois de escrever de pensar nisso de que assim, que quando eu escrevia no computador não tinha essa demanda, não precisava saber acento.

P: Ah, interessante, você com 7 anos você mexia no computador?

A: Mexia...

P: Antes de você aprender a ler e escrever?

A: Sim...

P: Antes de aprender a ler e escrever você já era, digamos assim, letrado no mundo digital.

A: Sim, eu fazia programação... nessa idade meu pai me ensinava a programar. Eu fazia programação... é... linguagem básica, eu lembro disso... eu não sabia ler e escrever, mas nessa idade eu já começava a fazer programação já... 07, 08 anos.

P: Aí quando você foi para a escola mesmo para aprender...

A: É... junto, né... na escola aprendendo, eu lembro disso, lembro de escrever e ficar com isso de acento, quanto que eu treinava pouco isso quando eu mexia no computador e ali não mais... Uma coisa que nunca foi muito fácil pra mim, a coisa do português. Nunca foi. Que nem, foi mais fácil as coisas de matemática.

P: Você teve mais facilidade na matemática?

A: É, matemática sempre veio mais fácil, mais gostoso.

P: Você lembra alguma das aulas que você teve? Pegando a experiência de ler e escrever como um todo, não só focando na habilidade em si...

A: Ah... num sei... por exemplo, eu lembro uma vez que eu tava aprendendo, na sétima série [*confunde com primeira série*], eu consigo diferenciar porque eu fiz a sétima série numa escola e depois a segunda série... é eu falei errado... eu fiz a primeira série numa escola e da segunda série em diante eu fiz em outra. Então, é fácil lembrar das coisas que são da primeira série porque eu tava nessa... nessa escola. Mais antiga... eu lembro uma vez que tinha uma atividade que era pra fazer encontros vocálicos. E eu lembro, eu lembro que eu botei assim... sei lá... 4, 5, 6... eu botei assim: oi, ai, ui... [*risos*]... Eu lembro de ter mostrado pra professora, eu fiz rápido, lembro que fui o primeiro a acabar, lembro das professoras, elas lendo, rindo, que nem agora a gente tá dando risada disso, de tá lembran... de tá falando disso, e elas não aceitaram. “Não, isso aí não vale, vai fazer de novo”...

P: E você entendeu porque que não valia?

A: Não... falei, “mas tá tudo certo, por que que tá errado? Oi? Oi não é encontro vocálico? Ai? Ai num é? É! Então o que que tá errado?” E eu lembro que tive que refazer e refazer totalmente desmotivado, falei “já fiz, já acabei, por que que tá errado isso que eu fiz?” E eu lembro assim, de depois não ter feito.

P: Não ter refeito a tarefa?

A: É... completamente desmotivado...

P: Entendi... E essa foi sua professora da primeira série?

A: Da primeira série... E eu lembro quando foi também... a... como é que chama a que... escritora... Ruth...

P: Ruth Rocha?

A: Ruth Rocha! Que escreveu Marcelo Marmelo Martelo. Eu tinha esse livro, eu tinha lido esse livro, eu lembro, lembro que a minha mãe lia, eu lembro de ler esse livro, e ela foi na escola visitar a gente também, lembro que foi uma experiência muito interessante, conhecer a autora do livro, um livro que eu gostava, e que eu lia, e ela tava lá...

P: Que legal...

A: Com leituras aí foi uma experiência boa, aquilo que eu te falei, ficou legal quando eu comecei ver os livrinhos de história. A literatura...

P: Me parece que você tem assim, uma distinção né... no seu afeto aí, do que você aprendeu de regras e tal e do que a literatura significou pra você depois...

A: É, eu acho que sim. Acho que sim, dá pra fazer essa divisão...

P: A língua não significou uma coisa só, foram duas coisas diferentes, me deu essa impressão...

A: É, acho que sim, que a língua deu acesso e com a literatura, que é a parte que até hoje pra mim é um lazer, eu ler livro de literatura... de ficção, ler outros livros que não sejam da psicologia, hoje pra mim é um lazer. E é muito antigo isso, mas acho que tem essa divisão... a parte de regras, acho que sempre foi meio, muito ruim...

P: E você falou aí sobre o livro da Ruth Rocha... Você lembra de ter tido contato com livros assim, na escola? Com histórias? Contos? O que você lembra de textos que eram apresentados a você na época da sua alfabetização?

A: Tinha sim, sempre tinha um livro pra ler, uma literatura, *[silêncio, 5 segundos]*, se bem que, pensando bem, acho que não... acho que é uma coisa em casa... em casa que eu pegava os livrinhos, as coisas que a gente pegava pra fazer...

P: Uhum...

A: Agora na escola eu não tô lembrando muito não...

P: Você recorda o material didático que você usava?

A: Era tipo uma apostila, tipo uma cartilha, um material meio pronto, que tinha que ir preenchendo as coisas... tinham umas lacunas e exercícios pra ir fazendo.

P: Sei... E de algum texto dessa cartilha? Não te marcou nenhum?

A: ... Acho que não... não tô lembrado... Engraçado, porque quando coloca assim, por exemplo, coisa da leitura e escrita, pra mim fica muito misturado a coisa acadêmica de português que eu sempre fui muito mal. Então fica tudo uma lembrança meio nebulosa pra mim, porque era... são situações de fracasso... Sempre deu errado esse negócio de português,

sempre foi difícil, sempre apanhei, e conjugar verbo, sempre essa parte formal sempre foi muito difícil pra mim... sempre foi.

P: E a sua expressão? Assim, por exemplo, você vai fazer uma redação, ou alguma coisa pra professora, tem a parte, né, da ortografia, da correção do texto, e tem a expressão, a sua ideia, aquilo que você quer por. Você lembra como foi pra você, assim, desenvolver a escrita nesse ponto?

A: Isso pra mim, as lembranças mais disso, elas ficam mais pra frente, daí... Elas ficam mais na época do ginásio, eu acho... quinta série, sexta... Era aquela coisa que era médio assim, não era nada... eu nunca me senti muito espetacular, nunca fiz nada que fosse muito chamativo, mas também não era uma parte ruim pra mim. De fazer redação, de escrever, era parte que, era legal, não era nada de muito espetacular, mas também não era ruim.

P: E os retornos que você tinha das professoras?

A: Então, não lembro de nenhum retorno especial assim, não... pra mim a parte que eu gostava mais era a parte eu comigo mesmo, de tá imaginando, de imaginar as coisas e ter liberdade de imaginar mesmo, uma história, uma situação, eu não lembro de nenhum professor assim, destacando, ou, ou punindo, reprimindo alguma coisa... Coisa que não tenho lembrança muito disso não.

P: Nem de destacando, você diz assim, elogiando?

A: Isso...

P: Nem punindo?

A: Nem punindo, é, não tem nada assim que eu me lembre, eu lembro mais do exercício de eu ficar imaginando, de eu ficar ali saindo da situação, do aqui e agora e ir pra outro lugar, escrevendo.

P: E isso como uma coisa que você gostava?

A: É, disso eu tenho uma lembrança boa.

P: Você falou, né, eu te perguntei das experiências que você viveu. Você focou um pouco mais na parte da escola, nos outros aspectos da sua vida, você lembra o que acontecia na época que você aprendeu a ler e escrever? Que impactos isso teve em outras esferas da sua vida, além da escola?

A: Eu acho que teve isso, que já falei várias vezes, da literatura, de ler algumas coisas... jogava videogame, *Atari*, então poder ter acesso às coisas do *Atari*, entender, poder ler as coisas, o joguinho, que jogo que era, lembro disso... Eu lembro de jogos, lembro de um que era de química, que vinha uns tubinhos umas coisas pra misturar, poder ler aquele material e

seguir as instruções aí, poder brincar, com as coisas de química... essa parte de brincadeira, né, os jogos...

P: Você falou sobre o livro que você leu, né? Da Ruth Rocha, que talvez você tenha ouvido em casa, né?

A: É, esse eu lembro de eu lendo ele, eu lembro de lendo também...

P: Você lendo? Ou alguém contando pra você?

A: Eu tenho as duas lembranças... Eu tenho lembrança da minha mãe contando história pra mim, é lembrança mais antiga, antes de ser alfabetizado. Mas esse do Marcelo Marmelo... eu lembro de ler o livro. Tô lembrando assim de trechos do livro.

P: E na sua casa, você lembra como eram as experiências com a língua escrita?

A: Eu lembro disso assim que... a minha mãe sempre leu muito jornal, muita revista, sempre teve muita leitura de revista em casa... e do meu pai eu lembro que ele lia muito gibi. Então a minha lembrança dele, assim, de criança, é ele lendo gibi. E minha mãe lendo as revistas, as coisas... E era uma coisa assim que ele comprava, do Tio Patinhas, do Pato Donald, então ele assinava lá e a gente... eu lembro de ter muito acesso a isso, esse tipo de material, de gibi, que é uma coisa mais infantil. E de ler muito isso, de isso ter bastante em casa. Agora de outros tipos de livros assim, não. Os livros que tinham em casa eram poucos livros, meus pais não tem formação de nível superior, nenhum dos dois, então, não tinham livros técnicos, nada, tinha alguns livros de literatura, sei lá, Sidney Sheldon, uns romances de literatura. Isso, eu lembro disso, de ter essas coisas. Depois eu lembro do meu irmão, que fazia... ele tava fazendo colegial nessa época, e ele estar lá com os livros, é, José de Alencar, é, de Machado de Assis...

P: Seu irmão mais velho?

A: Irmão mais velho... Eu lembro que tinha os livros, no quarto dele tinha os livros desse... Eu lembro que tinha lá “O Seminarista”, que ele gostava, que ele achava um super livro... Então, tinha umas coisas desse tipo.

[interrupção, aluno entra na sala para pegar um material]

A: Então eu lembro disso, meu irmão fazendo colegial, tinha os livros dele lá, livros de literatura brasileira, esses clássicos, e meus pais com esse tipo de material.

P: E a sua mãe contava história pra você, assim...

A: Isso eu tenho muita lembrança, a minha mãe contando história de noite, isso eu tenho, isso. Tem até um livro, minha mãe adora, quando ela ficou sabendo disso ela ficou toda feliz, mãe orgulhosa lá, que eu tinha umas imagens e eu não sabia que imagens eram aquelas, se era um sonho que eu tinha tido, o que que era aquilo... eu tinha um conjunto de imagens na

minha cabeça que eu, não sabia de onde que vinha... e um dia ela desenterrando as coisas ela mostrou um livrinho... “olha só o livrinho que eu lia pra você quando você era criança”... e eram aquelas imagens...

P: Ahhhh... ai que legal...

A: Então eu achei as imagens, minha mãe me mostrou as imagens, eu falei pra ela “ah, eu achava que era um sonho” ela ficou super emocionada... “ah, você lembrava como se fosse um sonho”...

P: Que legal...

A: E era uma historinha que tinha lá, tinha o sol , tinha a lua, quando ficava de noite a lua ia embora, ou o sol chegava e vice-versa, amanhecia, anoitecia, uma historinha simplesinha e eu tenho muita lembrança disso... E eu lembro que ela falava, que ela falava que eu só queria essa história, a história do “Ra” *[risos]*, ela dava algumas pra eu escolher e eu queria sempre aquela, sempre aquela, então tinha muito disso, de ter historinhas, de ler, isso sim. Minha mãe contando.

P: Minha próxima pergunta é mais ou menos em relação a isso que a gente começou a falar. Se você consegue falar, identificar pessoas e acontecimentos que constituíram você o leitor que você é hoje.

A: Acho que a minha mãe, em primeiro lugar, dela ler as coisas comigo, lembro muito dela estudando comigo as lições, lembro dela fazendo redação comigo, eu tinha essa dificuldade em português então ela ficava por perto, e esse meu irmão mais velho mesmo, que é o J. L., eu lembro de ler também gibi com ele... eu lembro que com 11 anos tinha um gibi que eu lia muito lá com ele, do Batman, então eu lia coisas com ele, acho que se eu colocasse pessoas, seriam minha mãe e meu irmão.

P: Tá... E acontecimentos, você consegue identificar algum acontecimento...

A: Algum acontecimento relacionado à leitura?

P: É, que te, que você acha que constituiu a maneira como você lê hoje.

A: De eu ler... *[silêncio, 7 segundos]* preciso pensar um pouco...

P: Pode pensar...

A: Essa é uma pergunta que nunca ninguém me fez...

P: É?

A: É, são perguntas diferentes... Pessoas e acontecimentos que me constituíram como leitor...

P: Isso, que constituíram o leitor que você é hoje.

A: [silêncio, 11 segundos] eu acho... eu... de criança também eu lembro muito com meu pai também, na televisão de assistir seriado de ficção científica, aí tinha lá “*Buck Rogers*”, “*Galática*”, “*Viagem ao fundo do mar*”, “*Viagem no tempo*”, “*Terra de Gigantes*” parte disso aí preto e branco até, são uns seriados que passavam na década de 70, 80, coisas mais antigas. Então acho que isso daí deu um gênero, que tipo de gênero, que coisa que eu gosto de ler me divertindo, até hoje eu gosto de ler coisas de, relacionado à ficção científica, quando eu vou ler um livro, eu pego esse tipo de coisa. Ler leitura de fantasia, de... de... de... gibi, eu comecei, tava com meu pai lá, comecei a ler “*Tio Patinhas*”, as coisas, e depois com esse meu irmão J. L. comecei a ler as coisas de super heróis, então eu passei a gostar desse tipo de leitura, de gibi, li muito, tinha uma época que eu colecionava gibis, teve essa influência dele de eu estar lendo essas coisas. E eu acho que junto com essa coisa de gostar de... de... de... fic... das coisas de ficção científica, junto deu uma coisa de eu gostar mais, geralmente, de ciência, então eu sempre gostei de ler esse tipo de coisas relacionadas à ciência. Mesmo depois quando caiu na profissão, eu ser terapeuta é uma coisa é uma coisa que veio depois, eu primeiro gostei de ser cientista, de ler as coisas, de ser teórico de ler as coisas e dar aula, de ser professor teórico, pra depois eu começar a fazer um negócio mais aplicado, tinha um lado mais científico, mais de investigação mesmo. Então acho que essas... então acho que eu tenho esse lado de ter visto as coisas mais de diversão, de coisa que é policial, que é ficção, e eu acho que esse lado de cientista me levando... caindo na psicologia e na psicologia eu continuo tentando fazer pesquisa, tentando fazer coisas relacionadas à pesquisa, a produção de conhecimento. É um lado cientista ainda presente que num era... num era cientista de física, de química, mas... de fazendo psicologia. Então eu acabo né, as coisas de psicologia, as coisas teóricas... que tem relacionado com esse lado de cientista, de teoria, então até hoje então eu leio as coisas pra poder explicar as coisas, junto com a parte de prática, então eu leio coisas de prática de... de... clínica pra poder fazer a prática... Mas o quanto que eu vejo essa relação entre a minha leitura profissional e de lazer que tem muito relacionado... tem assim... tem ciência por detrás... Mesmo quando eu vou ver filme eu gosto muito de ver documentário, então eu fico bastante nisso.

P: Legal, vou te fazer uma pergunta que não está prevista aqui no meu roteiro, mas que eu achei interessante. Você falou assim, quando eu te perguntei você primeiro relatou uma dificuldade, “ah, senti muita dificuldade, fiquei de recuperação”...

A: É... até hoje tenho essa dificuldade...

P: Veio, né, foi a primeira coisa que você pensou. Mas por outro lado você acabou chegando numa profissão que exige muito leitura e escrita...

A: Todos os dias... todos os dias...

P: Como é que você acha que foi feita essa ponte? O que você acha que te fez superar essa dificuldade que poderia ter te causado até uma aversão, lá no passado...

A: Poderia... poderia... Eu acho que assim, eu acho que eu posso fazer uma divisão entre ler e escrever. Pra escrever eu tenho uma dificuldade, na hora de escrever... até hoje, vou botar uma palavra na lousa, e eu fico em dúvida, eu fico procurando sinônimos, e vira e mexe tem aluno meu que me corrige... “professor, tá errado! Ceder não é com “s” é com “c”, que é ceder de... você tá cedendo alguma coisa pra alguém, então é com “c”. Sede com “s” é de sede.” Então, assim, mês passado eu passei por essa vergonha... sabe, então... *[risos]*...

P: Você pensou um sinônimo, não veio...

A: É... e num veio... vai... então ficou isso aí e ficou errado... e pior, isso aí estava escrito no papel! *[risos]*... Então quando eu vou escrever, eu fico cheio de dúvida, em relação à ortografia, das palavras... Em relação à leitura, eu sempre gostei muito de ler, sempre gostei de ler, leio, leio, leio o tempo todo, e gosto de ler tudo, de ficar caçando coisa diferente pra ler, eu gosto de ler, muito de ler, agora a parte de escrever, que é mais trabalhosa pra mim, mais por conta dessa parte de escrever, da ortografia. Porque se eu for escrever no computador que ele corrige pra mim, ele mostra o que tá errado, antes de eu levar pro público, aí eu fico mais à vontade, agora se eu pegar e escrever, lápis e papel, nossa, é... eu erro, então pra mim eu acho que a parte de escrita eu acho que ainda não foi muito superada, porque eu ainda peno com isso, a minha caligrafia é muito ruim, é meio incompreensível, as coisas, os outros depois não entendem o que eu escrevi, então precisaria treinar mais ortografia, treinar mais caligrafia, por exemplo, eu tenho muito erro desse tipo.

P: Uhum... e quando você faz o diário lá dos seus pacientes, não sei se você chama de pacientes ou clientes, você se importa com isso?

A: Não. De qualquer jeito, eu escrevo. Eu escrevo rápido, fica menos legível ainda, a caligrafia fica pior, e os erros eu não me importo com esses erros. Então tá mais uma coisa relacionada a alguém tá lendo, quando é pra mim mesmo eu não me importo.

P: Uma avaliação externa...

A: É... e a coisa vai indo, vai indo, vai indo, vai indo... mas eu acho que o que me fez, assim, não abandonar, acho que foi mesmo a parte de leitura, de poder ler, de poder ver as histórias, de poder ver outras coisas, acho que isso me mantém nesse mundo de... porque se for ver, a parte de escrita mesmo, eu escrevo pouco, mesmo sendo cientista, eu até brinquei, que eu deveria escrever mais do que eu escrevo *[em referência a um comentário feito durante o preenchimento do checklist]*, então... fica mais... nessa parte fica pior mesmo... Fazer uma

ata de reunião eu sempre evito fazer, eu prefiro não fazer, de escrever ficar, errado e as pessoas rirem disso, o que acontece isso, é mais por isso mesmo...

P: Até no nosso meio, né, acadêmico...

A: Sim.

P: Bom, tá bom. E agora, pensando na vida que você tem hoje, o que a leitura te proporcionou?

A: Ahhh... conhecimento e diversão. Acho que na verdade em outra ordem, primeiro foi diversão, e depois veio o conhecimento. Isso daí é... poder conhecer as coisas, ver as coisas que tem a mais... e diversão de poder me imaginar num outro lugar, num outro, numa outra situação, outra vida, outra época. Olha, são esses dois pontos principais eu acho. São as duas coisas que me vem à cabeça. Tem outras decorrências, sei lá, uma instrução pra fazer um bolo, sei lá, mas o grande mesmo acho que é isso. Um de lazer, e... e... de eu tá aprendendo coisas... e o aprender, dependendo da situação mistura, né? Quando chega na parte da psicologia, né, de muitas coisas do Behaviorismo, mais, acaba misturando, se é lazer ou se é diversão [*confunde a palavra, provavelmente quer dizer conhecimento*] isso se mistura, ao mesmo tempo que é lazer é diversão. Tem coisas que eu leio, que eu sou obrigado a ler porque eu preciso aprender aquilo ali, tem coisas que tem como estudo. Esses dias eu achei um texto, semana passada, de determinantes biológicos pro autismo, então eu vou usar em aula, mas ao mesmo tempo é um prazer ler aquilo, ver aquelas coisas, de ler empolgado assim. E a diversão, que é também constante.

P: Bacana... bom, vou mudar um pouquinho o foco aqui, tá? Em relação à língua falada e a língua escrita, você acha que elas são iguais? Quais semelhanças e diferenças elas tem?

A: Não... acho que elas são diferentes... diferentes. Acho que a gente fala de um jeito e escreve de outro. Quando a gente tá falando, a gente repete mais as palavras, a gente repete mais as frases, é... quando você tá escrevendo um texto, eu tenho chances de tá relendo, relendo, tem cuidado o cuidado de ser menos repetitiva aquela frase, aquela palavra, repetir muitas vezes. Eu acho que quando você vai falar algumas coisas, essa, a própria coisa de repetir várias vezes acho que ajuda a pessoa que tá te entendendo, que tá te ouvindo, ela conseguir te entender. Num texto escrito, você não precisa ter essa preocupação porque a pessoa volta o parágrafo, volta e lê, lê, lê, várias vezes, isso. Acho que num texto escrito você consegue ser muito mais preciso do que num texto falado. Num texto escrito, você tem que ficar mais preocupado com as palavras, com os sentidos que ela tem, porque é uma coisa que as pessoas vão ler, daqui cem anos elas vão ler de novo e vão questionando porque você usou aquela palavrinha especificamente e... e... e outra qualquer não. Então, o falado some no

ar. O impresso ele é de longa duração, ele é uma fala de longa duração, ele fica ali pra sempre. Então você precisa ter... um próprio limite, pra que você seja mais cuidadoso e até exige que você seja mais cuidadoso, em relação à isso, porque as coisas ficam lá... mesmo a utilização de qual palavra... eu acho que quando você tá falando, tem uma diferença, assim, quem que é seu interlocutor. Então se você usa palavras mais eruditas, menos eruditas, mais coloquiais, você fala errado até, dependendo da pessoa que você tá conversando... dependendo da pessoa que você tá falando, se você falar coisas erradas até aproxima você e a pessoa. Num texto escrito você nunca escreveria errado, você não sabe quem é a pessoa que você está falando, que vai tar lendo, da maneira mais correta possível. Eu acho que o falado ele tem essa plasticidade: “quem tá na sua frente?”, se eu tô falando com um juiz eu falo de um jeito, com o analfabeto eu falo de outro jeito, com outras palavras. É... eu tô conversando com a pessoa que trabalha lá em casa e ela fala, que ela foi no “cacho” do banco, eu não corrijo ela, que ela foi no caixa do banco, foi no “cacho”. Agora se eu tivesse em uma sala de aula eu podia corrigir ele, “não, você não foi no ‘cacho’, você foi no caixa do banco”. Sabe? “Então até a próxima ‘telça’”, não, “até a próxima terça”. A pessoa fala “telça” você não vai corrigir. Acho que dependendo do interlocutor tem até essa revisão de você corrigir o que a pessoa falou ou não. No texto tem... também tem essa diferença, se você vê um recado, né? Se for escrever um recado, se for escrever um bilhete, se for escrever uma carta de amor pra minha esposa, um bilhetinho, eu não fico mais preocupado com a ortografia, né?

P: Uhum.

[silêncio, 5 segundos]

A: Então, acho que de novo a gente vai cair... pensando, acho que depende, se for uma coisa científica, se for, uma conversa de bar, se tô mandando um recado para um amigo, pra uma namorada, prum professor, pro meu chefe, vai ter diferença do quanto que eu falo, então se é um texto, se é um bilhete específico pra alguém, a gente vai cair na questão da fala, depende do meu interlocutor vou falar de um jeito mais ou menos formal. Se eu for escrever um texto acadêmico eu tenho que fazer o mais formal possível, que aí qualquer um pode tar lendo ele.

P: De uma certa forma o escrito também tem uma adequação de quem é o público.

A: Também tem, é... também vai ter isso. Se é um bilhete, se é um e-mail que eu tô mandando, pra quem que é esse e-mail, pra quem ele tá indo, se é pra uma pessoa só, tem essa adequação também, né? Só se fosse uma coisa mais geral.

P: Pegando um gancho aí, você acha que tem diferença de importância entre a língua falada e a escrita?

A: De importância... eu acho que tem importância em relação que a escrita ela é de longa duração, você escreve uma coisa que atravessa o tempo, os dias e os anos, a língua falada ela some, né, então pensando no ponto de vista aí, de... de um conhecimento que foi acumulado, mesma coisa de uma história, se eu conto uma história pra alguém essa história some, se eu escrevo essa história ele pode estar sempre acessível pra qualquer um, a história não some com o passar do tempo.

P: Entendi...

A: Acho que eu veria essas diferenças. Mais uma questão de revisão, um você pode revisar mais que o outro, um repete mais que o outro...

P: Bom, legal... posso mudar pra outro?

A: Pode, acho que sim.

P: Pra você, o que é ser inteligente?

A: Inteligente? Pergunta ampla... acho que ser inteligente é você desempenhar bem uma habilidade num certo contexto. Isso é você ser inteligente. Então, acho que se eu tenho uma escada e eu abro ela, eu consigo subir, eu tenho inteligência de subir escada, se eu tô diante de um carro, e pego o carro e dirijo, eu tô sendo inteligente pra dirigir um carro, como em relação à matemática. Acho que inteligência, definindo de uma maneira mais ampla, como em uma certa situação você... fazer coisas diante daquela situação. Acho que... o que pode parecer mais ter cara de inteligência talvez sejam situações novas, você desenvolver soluções novas, mais rapidamente, uma coisa que é diferente. Mas eu veria de uma maneira geral, você ter uma certa habilidade, competência frente alguma uma situação. De saber fazer coisas. Isso pra mim seria uma medida de... isso é ser inteligente, fazer coisas. Das coisas mais variadas possíveis.

P: Certo, e pra você, o que é cultura?

A: O que é cultura? ... *[silêncio, 20 segundos]*... Acho que cultura são as coisas que eu faço, ou deixo de fazer, no contato, no convívio com outras pessoas, isso é um tipo de cultura. Então, como que eu falo, como que eu faço a saudação, se eu... como que eu como sentado na mesa, se eu cumprimento, se eu dou bom dia, boa tarde, boa noite, é um jeito que eu tô agindo em contato com as outras pessoas, então eu tô, eu tô no Japão e eu for cumprimentar uma pessoa eu inclino meu corpo pra frente, se eu tiver aqui no Brasil eu estendo a minha mão aberta pra pessoa, então, esse é um aspecto de cultura que é... por que que eu tô agindo daquela maneira? Por que eu ajo assim? Porque as pessoas ao meu redor assim, o que elas fazem, é meu contato, meu contato com outras pessoas, contato social que vai, coisas que eu faço e deixo de fazer nesse contato, se eu uso uma calça com boca de sino, uma calça... se eu

uso cabelo curto, comprido, então... tem... tem esse sentido... E um outro sentido que eu pensaria de cultura também, agora, é eu ter conhecimento da arte, da arte, da história, da geografia, certo... de um certo povo, de um certo, grupo de pessoas, então, é um outro sentido que eu vejo pra palavra. Eu tenho, eu tenho, eu ter cultura, eu saber da literatura, da arte, da poesia, do esporte da história de um certo lugar, então eu conhecer a cultura dele, que é essa história, você sabe, você sabe o jeito que as pessoas agem, então eu saber descrever o jeito que as pessoas agem agora e como que as pessoas agiam cem anos atrás, a duzentos anos atrás, aquele mesmo lugar, aquele outro lugar, então acho que isso é um tipo de sentido pra cultura, né, juntando um pouco com a pergunta anterior que você fez, acho que de inteligência, acho que seria mais, na parte de você... a parte que não envolve talvez a... ixi, eu tô fazendo um caminho aqui que eu não sei se eu concordaria com ele... mas talvez a gente fala mais, a pessoa mais inteligente quando tem relação a coisas técnicas, e a parte de cultura com relação a coisa mais... que não são técnicas, acho que eu faria uma diferença grande assim, a pessoa que sabe consertar a geladeira tem uma inteligência, não vou falar que isso é uma cultura, apesar de ser, o conhecimento só é adquirido no contato com outras pessoas, então o jeito que eu faço a saudação e o jeito que eu conserto a geladeira é pelo contato com outras pessoas, então é um tipo de cultura, acho que todo conhecimento ele é cultural, nesse sentido, né, toda inteligência ela é cultural, agora, tem aspectos culturais, de você... expressões artísticas, que é difícil falar que aquilo ali foi inteligente ou não... A pessoa pintou um quadro, é um quadro inteligente ou um quadro burro? A pessoa dançou de um jeito inteligente ou dançou de um jeito burro? Acho que é mais dif... mais... acho que não cabe tanto esses adjetivos, agora o cara conserta a geladeira de um jeito inteligente ou de um jeito burro, acho que faz mais sentido eu falar desse jeito, então, arrumou o carro dele, um jeito burro ou um jeito inteligente, então, eu acho que inteligência, acho que essa palavra eu uso mais quando tá relacionado a aspectos mais técnicos, mais científicos, mais mensuráveis, mais objetivos, não sei, e cultura num sentido mais amplo, quando envolve a parte mais artística, pegando o sentido mais amplo da palavra. Porque tudo que a gente faz é cultural, né? Pensando como psicólogo, tudo que a gente faz é cultural, né? Todas as psicologias são sociais, né? Sempre você nunca olha o ser humano isolado, de outros seres humanos, então tudo que a gente faz é social, né? Tudo, então, é... É tudo cultural... de um certo ponto de vista.

P: Legal, é isso?

A: Acho que sim...

P: Então tá, agora as duas últimas, tá? Qual a sua visão sobre pessoas que fazem pouco ou nenhum uso da leitura e da escrita no cotidiano? Que visão você tem dessas pessoas?

A: Que não fazem uso no cotidiano delas?

P: Uhum, nem no trabalho, nem na vida pessoal... Pouco ou nenhum uso de leitura e escrita.

A: Eu acho que a pessoa tá perdendo muita informação que ela poderia ter, muita informação, muita diversão, ela tá perdendo tudo isso... quando ela deixa de ler um livro, de uma história, de um romance, uma ficção ela deixa de acho que tá perdendo coisas... tem um monte de coisas que você poderia incorporar, que você poderia tá fazendo e que você tá deixando de fazer, você tá... é um pedaço do mundo que você não tá tendo acesso, que você tá, desprezando ele... acho que é um pouco parecido com uma pessoa que não vê internet, não gosta de internet, que não sabe mexer com internet... então é um... é um pedaço do mundo que você tá perdendo. Acho que leitura, quando você deixa de ler, você deixa, tem muita coisa que você tá perdendo... Você nem sabe que tá perdendo. Eu acho que de leitura na parte de diversão você tá perdendo, você tá deixando de aperfeiçoar o teu trabalho, você podia tá lendo como que as coisas são feitas, como que as coisas mudaram, de fazer, e na parte de escrita eu acho que você perde o registro do seu próprio comportamento, e as coisas que você tá fazendo. Eu vejo na minha prática de clínico, a gente tem que registrar pra saber o que tá fazendo com as pessoas, mesmo de professor, eu tenho um mini diário, na aula... qual foi assunto daquela aula? Que foi que eu fiz naquele, naquela, com aquela turma, então a escrita como uma parte de você poder rever o que você tá fazendo, você poder registrar e você poder rever aquilo que você tá fazendo.

P: E o contrário? Qual a visão que você tem sobre as pessoas que fazem uso constante da leitura e da escrita no seu cotidiano?

A: Aí vai ter uma resposta que vai ser simétrica a outra... acho que a pessoa ela tem muito a ganhar, amplia o conhecimento dela, amplia a diversão dela, amplia a possibilidade de rever o próprio trabalho quando ela começa a registrar as coisas, que ela tá fazendo... *[silêncio, 16 segundos]*. Acho que uma vez, o que resume isso, é mais, acho que a ideia de uma ampliação, de limites, acho que quando você lê e escreve você amplia os seus limites, então você... limites de acesso à informação, de você rever sua própria prática, de você ter mais diversão ou não. E na ausência disso os limites ficam todos mais restritos, quanto mais isso acontece eles ficam maiores.

P: Legal, você queria acrescentar mais alguma coisa?

A: Acho que não...

P: Lembrou de mais alguma coisa lá do seu passado que você poderia acrescentar?

A: Pra mim o que foi de lembranças de coisas marcantes pra mim, teve muito isso, quando eu tinha onze anos, de ter lido gibis lá com o meu irmão e começar a des... isso, dessa coisa, mais marcante de eu estar lendo as coisas... e os livros de literatura também, eu lembro desse do Marcos Rey aí, barcos de papel, que é muito marcante também, que ali eu comecei ler mais coisas, então acho que do mais passado foi isso, coisas que eu li, que foram muito interessantes e dali em diante eu comecei ler mais.

P: Legal! Bom, então obrigada pela sua participação.

A: De nada!

Dinâmica conversacional realizada em 18/09/2014

Sujeito B: adulta alfabetizada, que não utiliza a língua escrita como suporte pessoal e profissional de maneira predominante.

Sexo: Feminino.

Idade: 27 anos.

Escolaridade: Ensino Médio completo.

Profissão: Atendente de caixa.

Checklist inicial sobre leitura e escrita

O tempo todo: Nenhuma situação.

Uma vez ao dia: Preenchimento de fichas de clientes no papel ou em aparelhos eletrônicos (computador, palm top). Leitura e envio de mensagens em redes sociais ou programas de mensagens instantâneas na internet.

Uma vez na semana: Leitura de recados e comunicados simples no trabalho. Elaboração de recados e comunicados simples no trabalho. Leitura e escrita em treinamentos ofertados pela sua empresa.

Uma vez ao mês: Leitura de anúncios em folhetos, transporte público, placas e outros semelhantes. Leitura de notícias via internet.

Raramente/Nunca: Leitura ou escrita de recados no papel, aparelho celular (SMS) ou computador. Leitura ou elaboração de listas de compras. Leitura de embalagens de produtos. Leitura de bulas de remédio. Leitura de textos religiosos ou bíblicos. Leitura de contas de água, luz, aluguel, cartão de crédito. Leitura de manual de instruções. Leitura ou elaboração de rotas utilizando mapas impressos ou online. Leitura ou elaboração de pautas para reuniões de movimentos sociais, associações de bairro e outros. Elaboração de listas (materiais, compras) no trabalho. Separação de produtos com base em uma lista. Leitura de rótulos de produtos para atividade profissional. Leitura de instruções para realizar sua função profissional. Ler, responder e escrever e-mails no trabalho ou na vida pessoal. Elaboração de orçamentos ou pedidos para clientes. Preenchimento de ordens de serviço no papel ou em aparelhos eletrônicos (computador, palm top). Preenchimento de recibos ou notas fiscais. Leitura ou elaboração de relatórios no trabalho. Preparar, por escrito, pautas para reuniões profissionais. Leitura de textos teóricos para dar base à sua atividade profissional. Escrita de textos (teóricos, técnicos, outros) para dar base à sua atividade profissional. Conceder

entrevistas, emitir pareceres, opiniões para imprensa. Leitura ou elaboração de textos para sindicatos ou organização de trabalhadores. Realização de passatempos como palavras cruzadas e outros envolvendo leitura ou escrita. Leitura de revistas. Leitura de jornais. Leitura de livros. Escrita de diário, versos, poemas, músicas, ou outros do gênero. Assistir a filmes legendados no cinema. Assistir a programas, seriados ou filmes legendados em casa.

Transcrição da Dinâmica Conversacional

Pesquisadora: **P**

Sujeito B: **B**

P: Agora aqui na segunda parte, eu vou te perguntar um pouco sobre lembranças que você tem da época que você aprendeu a ler e escrever, sua opinião sobre algumas coisas, tá?

B: Ahan.

P: Aí você pode ficar a vontade para falar que você quiser, tá? Bom, de uma maneira geral, o que você se recorda das experiências que você viveu quando você aprendeu a ler e a escrever?

B: Olha, tinha... desde que eu aprendi a ler eu tinha muita dificuldade. Tinha vergonha de ler em voz alta e eu começava a ler e começava a gaguejar... Então, acho que foi na segunda ou terceira série, tinha um professor que eu acho que era maldoso, acho que ele pegava no meu pé... ele sabia, acho, que eu tinha esse problema e daí ele pedia toda aula pra mim ler em voz alta. Toda aula tinha que ler em voz alta... Teve uma época que eu conversei com a minha mãe, falei, “mãe, não dá mais pra eu ir na escola”... até que a minha mãe eu acho que entendeu, porque ela é do mesmo jeito que eu, não gosta de ler e não lê, daí ela falou, “então falte nas aulas dele”, acredita? Eu não ia nas aulas dele pra mim não ter que ler. Porque eu lia, e ele gritava comigo de eu gaguejar.

P: Você tá brincando? Mas você já sabia ler?

B: É, eu tava aprendendo, começando ler e eu gaguejava, porque acho que... eu gaguejava por ter vergonha, de ter que ler lá na frente, na frente de todo mundo. Daí eu gaguejava e ele gritava comigo na frente de todo mundo, então...

P: E os colegas? Iam também ler lá na frente?

B: Iam, e... não, de vez em quando, que eu ia mais... acho que ele pegava no meu pé, eu falava que era perseguição acho... com a minha pessoa... Daí eu comecei, desde essa época, eu não queria mais ler, não gostei mais de ler. Apresentar trabalho muito difícil, eu não

apresentava, hoje em dia, até hoje que meu marido fala, “leia certo”, eu não consigo ler, porque eu fico, eu começo a gaguejar de nervoso.

P: Mas isso você lendo alto. E você lendo pra você mesma?

B: Se for ler assim pra mim, eu vou ler normal, eu vou lendo do meu jeito e daí eu não entendo nada... uma pessoa lendo pra mim eu consigo entender, ela explicando, mas se eu for ler eu não entendo, o que tá escrito. Não presto atenção...

P: E você aprendeu a ler na escola?

B: Na escola.

P: Você entrou que ano na escola?

B: Entrei no prézinho... acho que na primeira ou segunda série que eu aprendi a ler.

P: Mas você entrou na escola com quantos anos?

B: Não, entrei com quatro anos, normal, que é a primeira fase, que é... na época...

P: Que é pré-escola?

B: Isso, é... Na minha casa nunca tinha aprendido, minha mãe nem tinha tempo também, porque ela tinha 05 filhos, 05 irmã, nós somos... no total.

P: Todas mulheres?

B: Todas mulheres e todas com “A” ainda..

P: Nossa, bem criativa.

B: É, é... nem tanto... 05 meninas e ela trabalhava muito, eu acho, né, pra sustentar a gente, então ela nem tinha tempo, né, pra ajudar a gente na escola.

P: Você lembra como foi nesse ano, quando você aprendeu a ler e escrever? Como eram as aulas? Que materiais que você usava?

B: Era livro... livro de atividade que a gente usava naquela época... e o caderno, que a gente levava mesmo... o jeito que eu aprendi, assim, eu não lembro...

P: Não?

B: Não.

P: Você falou que você tinha dificuldade, né? O que você achou difícil?

B: ... Ah, num sei, pra ler certinho as palavras, eu tentava entender e não lia... é... eu tentava entender o que tava escrito, entendeu? Não prestava atenção... até hoje eu não presto atenção.

P: Deixa eu ver se eu entendi, você focava em tentar ver a palavra que estava escrito...

B: Isso, eu tentava adivinhar a palavra, pra... não ter que ficar lendo... e até hoje eu sou assim. Eu não tento prestar atenção, eu tento adivinhar e vou falando... *[silêncio]*...

P: Você lembra se você teve contato com textos quando você estava aprendendo a ler e escrever? Se na sua casa tinha livros?

B: Em casa não. Era mais na escola mesmo, em casa nunca teve.

P: Na escola você lembra algum livro que você leu? Algum material que a professora ofereceu?

B: ... É... eu lembro só do caderno de atividades mesmo, que tinha antes, caderno, né, do... Livro de atividades de português, de matemática... era mais esse livro mesmo de atividade que tinha escola...

P: E você lembra o que que tinha nesse livro?

B: Ai, num lembro não.

P: Não?

B: Ai, faz tanto tempo *[risos]*. Não lembro... eu deduzo que era aqueles, aquelas letrinha, né, que... igual hoje eu compro pro meu filho é... aquelas que, vai escrevendo em cima, né? Tentando ajuntar sílabas...

P: E nas outras matérias, como é que você era?

B: Olha, matemática, física, química eu amava. Eu amava, ia bem pra caramba. Agora história, já não dava muita bola também, história, português, ciências, não dava... não gostava muito não... Eu ia na escola, né? Mas não tirava nota boa... também nunca cheguei a repetir também não e nunca passei por conselho.

P: Você teve algum professor que te ajudou?

B: Olha tinha um, tinha dois, que era um casal, de física e de matemática, que eu me dava muito bem, que até eu convidei eles pro meu casamento, que eles me ajudavam bastante assim...

P: Só na matéria deles?

B: A de matemática, ela era de português também, eu pedi ajuda pra ela, daí ela me explicava melhor, e o de física era de história, então eles me ajudavam bastante...

P: E o que eles tinham de diferente?

B: Ah, eu acho que eles davam atenção, sei lá, a atenção deles... tinha uns professor que, sabe, se você num sabe, não se interessa, pra te ajudar... eles não, e ainda eles chegavam e perguntavam “como você tá hoje? Como tá a família?”, sabe? Eles davam atenção, acho que a atenção deles era diferente. Eu tinha até mais, tipo, ânimo pra aprender, sabe? Mais, é, vontade.

P: Você falou que vocês são em 05 irmãs, né? Você tem irmãs mais velhas?

B: Tenho uma mais velha.

P: Você é a segunda?

B: Isso.

P: Essa sua irmã ou outros parentes que aprenderam a ler antes de você te ensinavam alguma coisa?

B: Ah não. Nunca teve contato assim.

P: As pessoas que moravam com você, seus pais, seus irmãos, falavam alguma coisa da importância de ler e escrever?

B: Não, falar não. Eu sei, a minha irmã mais velha ela ama, ler e escrever... Ah, também a terceira, até hoje ela tem umas pilha de livro lá. Até ela fala “leva um Ariane” e eu “eu não, fazer o que com livro”. Elas gostam bastante, mas assim, ajudar, assim...

P: Nunca ajudaram?

B: Nunca.

P: Por que você acha que elas gostaram e você não?

B: *[risos]* num sei também... eu falo pra minha mãe que eu sou a única que puxou ela, porque eu e ela, pra ler é uma negação. Num sei também. *[silêncio, 5 segundos]*.

P: É... bom, você me falou, pelas respostas que você deu, que você lê pouco e escreve pouco. Que pessoas e acontecimentos você acha que contribuíram pra você se tornar essa leitora que você é? Coisas que aconteceram ou pessoas que contribuíram pra você ser a A. que lê dessa forma.

B: Olha, com esse professor, eu peguei muita trauma dele. Gritava comigo, sabe, não tinha paciência, eu peguei muita trauma dele assim, mas eu não sei se foi isso que contribuiu, se foi meu jeito também que contribuiu pra mim não gostar de ler...

P: Quando você diz seu jeito, o que você quer dizer?

B: O meu jeito que é... sabe... não tá nem aí com as coisas, se preocupar mais com outras coisas, com essas coisas eu acho que não tem importância, então, num dô valor...

P: Entendi... se preocupar mais com outras coisas, você tá falando do que?

B: Ah, tipo, eu sou a cabeça da casa, né, então, meu marido ele fala que eu sou muito... eu guardo muito as coisa pra mim, então eu fico, sabe, “preciso fazer isso”, eu não desabafo com ninguém. Preciso... eu fico pra mim mesmo, fico com a preocupação. Tipo, se eu falo alguma coisa pra pessoa, e eu sei que a pessoa não gostou, eu não tenho coragem de falar, ir lá, chegar na pessoa, pedir desculpa, entendeu, conversar com a pessoa, eu fico... comigo, então, eu não sei, eu acho que eu devia desabafar mais, é... me soltar mais, mas... não consigo...

P: Você falou que você é a cabeça da casa...

B: Isso.

P: Como é isso aí?

B: Ai, eu me estresso às vezes, porque às vezes eu penso, “ele não tá nem aí com nada”, mas cada um, num sei, cada um tem seu jeito, se eu chego lá, tipo, sábado e domingo ele não trabalha, eu já trabalho, se eu chego e tá bagunçado ele não pensa nisso, que tem que arrumar a casa, deixar a casa em ordem, deixar a comida em ordem pras crianças, que eu tenho duas crianças, né? Dá banho nas criança no horário certo, fazer as coisa certa, já num tá nem aí pra isso. Eu que tomo conta, porque igual em casa, eu não posso deixar minha casa um dia sem passar pano, porque minha filha tem asma, e ele não pensa nisso, eu tenho que chegar do serviço, eu chego mais tarde do que ele, eu chego, já vou fazendo tudo, ela fala que eu sou desesperada, que não sento nem pra descansar, mas não, eu fico preocupada, e se eu deixo de fazer, depois não faço e dá alguma coisa, né? Sei lá...

P: Então assim, você se preocupa mais, deixa eu ver se eu entendi, em administrar sua casa...

B: Isso!

P: Cuidar dos seus filhos...

B: Isso! Pagar minhas conta no...

P: Isso é mais importante do que você ler e escrever?

B: Ah, é, bem mais importante, pra mim é.

P: Legal. O que você ia falar?

B: Ah, não... igual conta, eu quero pagar no dia certo e ele não tá nem aí se vai passar o dia, se não. Eu, sei lá, me viro em dez mas eu faço as coisa certa.

P: Você faz o planejamento financeiro? Quanto pode gastar?

B: É, ultimamente não tá gastando nada, porque a situação tá feia, né? Mais... pelo menos as conta tá em dia.

P: Mas aí as contas, que dia que vence, é você que toma conta disso?

B: Ahan.

P: Você está falando e eu estou supondo que você trabalha bastante, né?

B: Trabalho *[risos]*...

P: E de lazer, o que você gosta de fazer? Enquanto você não tá trabalhando?

B: Olha, faz tempo que eu não faço nada, viu, mas ultimamente o que eu faço... levo as criança pra brincar, o meu filho gosta de jogar muito daí eu levo ele no parque, porque eu moro ali perto do parque, levo ele pra ele brincar. Na minha folga mesmo, eu acordo de

manhã, faço o que eu tenho que fazer em casa e vou ver a minha mãe. Que eu não vejo muito a minha mãe, mais isso...

P: Entendi... Tá bom... então eu tinha te perguntado assim “que pessoas e acontecimentos construíram essa A. leitora”. Você me falou primeiro desse professor, que foi, um trauma, você identifica outras pessoas ou outros acontecimentos que foram importantes?

B: Ah, eu não posso julgar meu pai e minha mãe porque eu acho que eles dava, sabe, o sangue deles pra ver a gente bem, então não posso julgar eles, né? Então, acho que é mais eu mesmo, que devia ter me dedicado mais, eu acho, ter dado mais importância.

P: Você falou que você sentia dificuldade e vergonha. Você tinha vergonha do que?

B: Ai, até hoje eu tenho. Se eu for falar ali na frente eu travo, eu não consigo falar. Me dá um nervoso que não sai nada. Até eu tava falando pras meninas esses dias, eu trabalhei numa empresa que uma vez a gente fomo... é... a turma do crediário foi em destaque a melhor cobrança, porque a gente fazia cobrança e recebemo tudo. Vieram e deram o microfone pra mim, um monte de gente tava... pra mim falar qual que era a diferença que a gente fazia. Não consegui. Eu passei mais vergonha de não ter falado do que ter falado, eu acho. Teria sido melhor de eu ter ficado parada com o microfone e todo mundo olhando pra minha cara. Eu não consegui. Eu dei o microfone pra ele e falei “ai, eu não consigo falar não”. Eu acho que eu passei mais vergonha de ter feito isso do que talvez de ter falado.

P: E se fosse ele perguntando só pra você, sem o microfone, sem a plateia?

B: Sentiria a vontade de falar.

P: E na leitura é a mesma coisa, se você tiver que ler pra você...

B: É... eu leio, mas às vezes por obrigação. Por que é obrigado ler, por eu ter vontade... eu não leio.

P: No seu dia a dia, você acha que faz falta em alguma coisa?

B: Pra mim não.

P: Tá. Dessa pergunta, você acha que tem mais alguma coisa, pessoa, acontecimento?

B: Não.

P: Então, a outra pergunta que eu vou te perguntar é mais ou menos isso que você já começou a falar. Pensando na vida que você tem atualmente, você acha que essa falta de leitura lhe causou alguma coisa?

B: Olha, eu... eu quero aprender tipo... falar em público, falar palavras melhores, porque... quero me expressar melhor. Eu não sei me expressar, entendeu? Eu já fico nervosa. Até o A. *[gerente]* colocou até eu na O.S. *[programa de treinamento ofertado pela empresa]*

pra mim ver se eu melhora, né, porque eu que pedi ajuda pra ele. Então eu acho... eu não sei se também ia mudar alguma coisa... às vezes até ia...

P: Você lendo mais...

B: Isso, eu ter tipo, mais comunicação...

P: O que você acha que isso poderia mudar na sua vida?

B: Bom até agora não... eu quero mudar pra mim ver se eu cresço, se eu tenho um cargo melhor, na minha vida, um serviço bom, pra mim... dar melhoria na minha família também. Não sei se é falta de leitura, mas o jeito que a gente se expressa é se agente lê bem, né? Então, é isso também. Eu não sei me expressar bem, se eu lesse melhor até expressaria melhor.

P: Mais alguma coisa que você lembre?

B: Não.

P: Não. Bom, você acha que a língua falada é igual à língua escrita?

B: Não, acho que não.

P: Que semelhanças ou diferenças você identifica nelas?

B: Ah, porque você fala, daí você vai escrever, ah não, tem outra palavra que ia melhor no lugar, né? Daí você pensa mais um pouco. *[Silêncio, 05 segundos]*...

P: Que mais você pode dizer... se semelhanças e diferenças?

B: Ai, num sei mais... Ah, num sei, eu escrevo bastante errado também. Aí se eu escrever errado, daí não adianta em nada. Tudo igual daí, a escrita com a falada *[risos]*...

P: Você acha que tem diferença de importância entre a língua falada e a língua escrita?

B: Eu acho que não, acho que é a mesma coisa.

P: Mesma coisa?

B: Se a pessoa fala bem, escreve bem, se a pessoa fala mal... igual eu... eu falo mal e escrevo mal.

P: Mas você acha que uma coisa que está no papel é mais importante do que uma coisa que se fala?

B: Ah, hoje em dia é, né? Porque a turma tudo prefere ter prova. Então a escrita já é uma prova, né? Falada não, você falou, é só palavra. Algumas ocasiões é mais importante a escrita do que a falada. Eu tenho aqui documentos provando aqui, agora falar, “ah, eu falei tal dia” como você vai provar isso? Não tem como provar, né? É só palavra só.

P: É... Que que você acha que é ser inteligente pra você?

B: Hoje, com a minha vida eu acho que uma pessoa inteligente é a que pensa no futuro, não pensa só no momento. Né? Igual, eu tenho uma amiga aqui que já tem casa alugada, a casa... tem o seu salário aluguel, ela pensou no futuro, né? Tipo, eu, o que eu tenho? *[Risos]*.

Eu tenho uma casa lá pra viver com meus filho, eu não tenho renda, a não ser se eu trabalhar, senão... pra mim, ela é inteligente. Ser inteligente é a pessoa que pensa no futuro, pensa mais pra frente.

P: E pra você o que é cultura?

B: Cultura... ah, num sei... nem sei o que é cultura *[risos]*...

P: Não, o que vem na sua cabeça...

B: Cultura?

P: Quando fala essa palavra, o que você imagina?

B: Ah, uma pessoa que se expressa bem, tem bastante conhecimento *[silêncio, 05 segundos]* não sei, não sei responder pra você...

P: Não vem nada na sua cabeça?

B: Pra mim é a pessoa que se expressa, tem bastante conhecimento de várias coisas...

P: Que coisas por exemplo?

B: Ah, do dia a dia, não sei também.

P: Tá. Que visão que você tem de uma pessoa que faz pouco ou nenhum uso da leitura e da escrita no seu cotidiano?

B: Ah, num se... Sei lá, tipo eu, eu devia ter dedicado mais, né, pra mim não ter problema assim com leitura, essas coisas, né? Às vezes eu sinto falta, mas não tenho também, sabe, de querer aprender mais. Sei lá, acho que a pessoa devia dedicar mais, né? Se é mais nova. Ter... ter... como que fala... sei lá... se dedicado mais aprendido mais. Igual o A. *[gerente]*, ele tinha, tem, plano de carreira pra mim, mas como que eu vou chegar numa pessoa e fazer reunião que eu não tenho coragem? Não tenho como fazer reunião em público. Eu acho... eu não falo nada, eu fico na minha.

P: Mas você fala tanto aqui na turma *[em referência a um curso semanal ofertado pela empresa e ministrado pela pesquisadora]*.

B: Mas chama eu lá na frente! Não sai nada!

P: Mas o que acontece?

B: Ah, num sei *[risos]* dá... trava as minhas pernas, dá... palpita meu coração, eu fico quente, quente, não sai nada.

P: Hum, a redação que você escreveu, a carta, né? Achei que você escreveu super bem *[em referência a uma tarefa solicitada no curso]*.

B: Olha, primeira que eu falo, porque nunca, nunca fiz, se for ver.

P: E como você se sentiu escrevendo a redação?

B: Ah não, não achei difícil, porque foi pessoal. Eu olhei os três temas e falei, pessoal é mais fácil, pensei numa irmã minha, até escrevi o nome de uma irmã minha, e fiz, como se ela morasse longe... então não achei tão difícil. Mas com redação, assim, se eu escrever uma redação, não tem pé nem cabeça. Eu fiz um curso e o pessoal falava, sua redação não tem pé nem cabeça, não tem assunto aqui que... eu num sei fazer redação. Até hoje.

P: Você acha que isso fez falta pra você de alguma forma?

B: Ah, agora não mais, mas quando eu era mais nova acho que fazia, toda vez que eu ia arranjar um emprego tinha que fazer uma redação, às vezes eu reprovava por causa da redação. Agora não, porque não existe muito mais redação. A gente entra mais com o conhecimento mesmo. Mas acho que mais, mais antigamente fazia mais falta.

P: Quando você falou, agora a gente entra mais com conhecimento, assim... quais conhecimentos você acha que você tem? Que te destacam?

B: Ah, o que eu já tive elogio aqui por ser ágil, de eu olhar o que a pessoa tá fazendo eu já se... já aprendi. Igual eles falavam explicavam pra mim eu fazia uma cara de louca, mas eles tacavam na minha mão, e, eu aprendia. Igual, eu tenho nove meses aqui, eu sou a única funcionária polivalente, a que opera todos os... a área de atendimento, então eles falam que eu sou mais ágil de... só de observar eu já... eu consigo fazer. Entendeu? Tem gente que tem mais dificuldade, né?

P: Legal, é importante isso aí, né?

B: É...

P: Bom perguntei pra você a visão que você tem sobre as pessoas que fazem pouco ou nenhum uso, e o contrário, qual a visão que você tem, a sua opinião, sobre pessoas que fazem constante uso de leitura e escrita?

B: Olha, essa eu não sei te responder também.

P: Que opinião que você tem?

B: Ah, eu acho bonito, porque a pessoa chega ali e fala tão bonito, igual você que fala tão bonito na frente dos outros, eu acho bonito isso, porque eu queria ter coragem de fazer, falar. Igual a pessoa que desabafa, tudo, eu não consigo desabafar, igual a minha... vou usar um exemplo da minha vida. A minha filhinha, ela nasceu prematura ela ficou internada na UTI, 15 dias. A psicóloga veio conversar e eu não conseguia desabafar pra ela o que eu sentia.

P: Nem com ela?

B: Nem com ela e nem com meu marido. Eu só... eu não sei, eu... depois que eu falei, eu queria acho que sei lá, ter a neném no quarto, saí com neném do hospital, não largar a neném lá e ir embora, deixar a neném no hospital. Chegava lá, via ela tudo entubada, era tão

nenénzinha, era tão dó, era tão ruim. Não sei, eu queria ter vontade de desabafar mais, tem pessoas que tem facilidade pra isso, né? Igual eu sofri... quando sofre... eu soffro por tudo, né? Não sei o que acontece comigo. Não sei, eu falo pras minhas amigas, acho que eu tenho problema. Se tá um problema na casa do meu sogro, eu soffro com esse problema, se tá minha mãe não tá bem eu soffro com o problema dela, se tem alguma coisa no meu casamento eu soffro sozinha, entendeu? Não desabafo com ninguém. Pessoas que tem mais leitura acho que tem mais facilidade de... acho que de... falar em público, de se expressar melhor.

P: Bom, você consegue lembrar de mais alguma coisa que você possa me falar sobre sua leitura e sua escrita?

B: Não lembro mais de nada não. Uma porque eu fugia, das aulas, então...

P: Essas aulas que você fugia era de português?

B: É, a maioria de português. Quando, mais quando era com esse professor, eu tive dois anos aula com ele, seguido, era muito difícil eu ir pra escola, e minha mãe já me entendia, então ela... uma vez foi até na escola, pra me defender, coitada.

P: E com seus filhos agora, como você vai ser como mãe?

B: Ah, o mais velho [05 anos] eu já comprei até livrinho pra mim dá atividade pra ele, pra ele não ser igual eu, meu filho acho que é muito novinho ainda pra entender, mas eu tento explicar pra ele, mas escrever, as coisas que eu falo pra ele copiar ele já sabe já, faz certinho!

P: Aí pra ajudar ele... você consegue, sentar junto?

B: É, eu tento né? Eu tenho que fazer um esforço, eu não quero que meu filho cresça igual eu. Quero que ele seja bem melhor, então eu ajudo ele.

P: Você comprou livrinho pra ele?

B: É, eu comprei uns livrinho, eu levei ele pra escolher. Ele foi achando interessante e eu comprei, três livros. Comprei um caderno de atividades que ele faz, faz quase todo dia. Ele... ele... pelo jeito dele eu falo que ele vai ser bem diferente, ele é inteligente. Eu fui na escolinha dele a professora falou que é o único que entende letras, conhece as letras do alfabeto. Então vê o jeito dele, ele procura na internet palavras em inglês pra ele aprender, ele aprende sozinho, palavra em inglês...

P: Nossa, e da onde ele tira isso?

B: Eu não sei também, eu falo pro meu marido, “olha aí ele entra até no site! Como que ele sabe escrever o site?” Falo pro meu marido, ele é fera, o menininho é fera. Agora ele entrou no cursinho de inglês, ele tá amando. Vai toda sexta.

P: É mesmo? Que legal!

B: É, consegui colocar ele no curso de inglês. Ele ama, não vê a hora de chegar o dia pra ele ir no inglês. Ele se interessa mais, ele acho que não vai ser igual a mim, espero que não.

P: Você falou que na escolinha ele é único que reconhece...

B: Reconhece as letra, escreve meu nome, o nome do meu... do pai dele, escreve o dele, da irmã dele. Escreve o nome dele certinho e o nome dele é cumprido...

P: E ele aprendeu em casa ou aprendeu na escola?

B: Eu que fui ensinando ele. Na escolinha eles não ensinam mais, essas coisas, né, porque é prézinho ainda que ela tá. Não ensinaram ainda, vai começar no segundo ano, a professora tava me explicando lá.

P: Agora mudou.

B: E conta também eu já ensinei ele fazer, ele tem facilidade. Aí ele fica escondido atrás de mim pra falar o número, contando no dedo, pra falar o resultado.

P: E a outra mais novinha ainda não?

B: Não, um ano e oito ainda...

P: E contar historinha pra ela, você conta?

B: Nunca contei! E ele, ele que é mais velho já cobrou de mim já. “Nossa mãe, conta uma história pra mim dormir. Eu invento lá da cabeça e conto pra ele. Ele não “pega o livro lá dos três porquinhos” e eu falo “ah, não, a mãe num gosta”. A pequeninha eu acho que ela é mais por matemática, porque em casa tem uma escada e ela fica “dois, três, cinco”, já com um ano e oito meses ela já sabe já os numerinhos e fica contando a escada.

P: Ah, legal...

B: É...

P: Ah, que bom que você está passando pra eles, né?

B: É, eu espero que eles não sejam igual eu.

P: Eu vou entender o lado deles também.

B: É, a sua mãe... *[risos]*...

P: E você como mãe, o que você acha se ele falasse “ah, tô com dificuldade não quero, não...”

B: Ah não, eu vou tentar ajudar eles, viu, não é... critico a minha mãe porque eu... das dificuldades, né? Porque antigo era muito mais difícil. Mas agora não, eu tenho tempo pra mim ajudar ele, então eu vou ajudar ele, bastante. Então se eu tiver que pagar um professor, pra eles eu não vejo o esforço. Nem que eu tenha que trabalhar mais, eu faço.

P: E seu marido? Ele faz o que?

B: Agora ele tá desempregado, mas ele faz um bico na marcenaria do irmão dele.

P: Mas ele gosta de ler?

B: Gosta! Não pega livro pra ler, mas ele saber ler mais do que eu. Ele vê notícia, lê jornal.

P: E ele te conta?

B: Não. Não também [*risos*], eu acho que já conhece o meu jeito e não conta.

P: E você assim, por exemplo, saber o que está acontecendo em outras partes do mundo, não é uma coisa que te interessa?

B: Então, uma vez que eu fui fazer um Vestibulinho que eu sofri com isso, eu não sabia, era sobre o que estava acontecendo, não lembro que tema, e eu não sabia responder nada, deixei tudo em branco.

P: Aí te fez falta?

B: Naquele momento, mas depois não procurei também...

P: Mas pra sua vida pessoal o que você sente em relação a isso?

B: Ah, eu acho que não vai mudar em nada mesmo... então eu não procuro muito.

P: Tá bom, você me ajudou bastante. Obrigada.

B: De nada.

Dinâmica conversacional realizada em 27/09/2014

Sujeito C: adulta não alfabetizada.

Sexo: Feminino.

Idade: 70 anos.

Escolaridade: Não possui.

Profissão: Dona de casa.

Checklist inicial sobre leitura e escrita

Não foi realizado uma vez que o sujeito não realiza nenhuma atividade envolvendo leitura ou escrita.

Transcrição da Dinâmica Conversacional

Pesquisadora: **P**

Sujeito C: **C**

P: A senhora chegou a ir na escola?

C: Ixi, fui na escola várias vezes... mas... se eu tivesse ido pra escola no tempo de criança, talvez eu tivesse aprendido alguma coisa, mas... no tempo de criança eu não tive chance, né? De ir pra escola... Eu morava num lugar que era muito longe e eu não sabia nem o que era isso. Quando eu cheguei aqui em São Paulo, aí foi que eu comecei a frequentar as escolas, mas... quando eu entrava na escola, com dois, três meses que eu tava na escola, quando eu já tava querendo me enturmar com a turma, aí eu era obrigada a sair para ir pros hospitais [*em referência a um problema de saúde que possui*]. Eu vim pra qui pra me tratar, vim muito doente, aí foi uma cirurgia atrás da outra, aí fiz cinco cirurgias e desisti. Depois que eu cheguei pra morar aqui no M. D. ainda participei de uma escola aí em cima, dois anos, mas não entrou mais nada na minha cabeça. A idade também é muito, já tava avançada já... aí eu desisti.

P: Mas quando a senhora era criança a senhora não foi?

C: Não. Agora, no tempo de eu criança, eu tenho certeza, se eu tivesse chance... ia, mas hoje em dia não entra mais nada não. Ainda hoje as meninas... tem uma professorinha que mora aqui perto, ela diz “ai, vamos pra escola” toda noite ela vai dar aula e “vamo, dona C” e

eu digo “olha, pelo amor de Deus, não vou pra escola mais não”. Não aprendi até agora, agora que eu vou aprender o que?

P: A senhora falou que não é daqui, né?

C: Não.

P: A senhora veio de onde?

C: Eu vim de um lugar chamado T., fica bem... fica vizinho a A. entre A. e M. fica no meio assim... Mas me criar mesmo... eu nasci em T., mas me criar mesmo, eu me criei em A. Coisa de... toda a minha vida foi em A.

P: E a senhora teve mais irmãos?

C: Tive, somos 10 irmãos.

P: E todos cresceram juntos?

C: Tudo, tudo... dentro de uma casa só. Quando meu pai morreu eu tinha dois meses de idade. Eu não conheci meu pai, conheci a minha mãe. Minha mãe ficou viúva com dez filhos. Seis mulheres e quatro homens. Tudininho, nós se criemo tudo dentro de uma casa só. Graças a Deus a minha mãe foi mãe e pai pra todos nós. Ela nova, mas não quis mais saber de ninguém, levou a vida dela até o dia que Deus quis. Eu sou a caçula da família. Graças a Deus, tudinho seguiram seus caminhos, tudinho se casaram, nunca deram problema pra ela, os homens e as mulheres, meus irmãos tudo casaram, minhas irmãs tudo e a última fui eu. Me casei muito nova também, me casei com 12 anos.

P: 12 anos?

C: 12 anos de idade, quando eu me casei. Porque a minha mãe tava bem doente, aí ela pediu pro... nosso... pro meu patrão que... eu me criei lá na fazenda dele como se fosse filha dele, era eu e uma filha dele da mesma idade minha, a minha mãe vivia mais dentro da casa deles, cuidando da casa deles do que mesmo, trabalhar na roça, era difícil ela ir pra roça... A mulher do meu patrão vivia muito doente, e a minha mãe foi quem tomou de conta da casa dele. Aí eu me criei junto com a filha dele, J., o que caia pra filha dele caia pra mim, entendeu? Agora, as chances que nós tivemos da vida foi só de trabalhar, que nós nunca tivemos outra chance, porque era muito longe da cidade, só tinha escola na cidade, em A. e nós morava em uma vilinha chamada S. F. Essa vilinha, pra chegar na cidade... bom, aqui eu não sei como é que fala, mas lá é duas légua. Entendeu? Muito longe! De pé não dava pra ir e carro ninguém tinha. Era um sítio, uma vila onde nós morava, não tinha condições, então, tanto se criou-se eu como a filha do meu patrão, tudo analfabeta. Não sei hoje em dia a vida dela como é que tá, mas a mesma idadezinha minha. Se criemo tudo junto como se fosse duas irmãs.

P: E os irmãos mais velhos da senhora?

C: Os meus irmãos tudinho aprenderam. Sabe por que? Porque tinha aula de noite... o meu patrão tinha uma caminhonete, e eles trabalhavam durante o dia na fazenda e de noite ele pegava os homem, só os homem, as mulher não ia não, pegava os homem tudinho da fazenda, ponhava na caminhonete e levava pra cidade, pra lá... lá todos eles aprenderam, mas as mulher não iam não. Era tudo... rum.. aí os meus irmão tudinho aprenderam, mas eu e as minhas irmã, nunca aprendemos nem a assinar o nome. Porque tinha esse jeito de lá, tudo, pros homem tinha tudo, pras mulher não tinha nada. Aí quando eu me casei, com... 11 anos que eu tava de casada, nós saímos dessa fazenda, fomos morar em A., meu marido comprou uma casa, nós vendemos a casa que nós tinha, fomo morar em A., ainda entrei da escola lá, duas vezes... mas, fui obrigada a sair, porque logo eu engravidei, da minha caçula, que mora aí embaixo, aí fui obrigada a sair da escola de novo. Aí saí da escola e também enfezei e não fui mais na escola... o que eu vou ver na escola agora? Ainda mais com uma criança pequena, aí não fui mais, pronto, acabou a minha vida ali. Aí passemos 11 anos... parece que foi 11 anos em A. depois eu adoeci, fiquei muito doente, e fui pra M., me internei, os médicos me desenganaram... Aí o meu marido trabalhava na C. aí eles mandaram uma carta pra ele, que ele ou socorria, dentro de mais ou menos quinze dias, ou pra R. ou pra São Paulo, ou eu não ia ter vida. Porque os médicos de lá não podiam me ajudar. Mandaram uma carta para o meu marido que eles não podiam me ajudar, que lá não tinha recursos que eu precisava. Aí ele disse que não vinha, porque ele tava trabalhando, se ele saísse outra vez ia ser pior a vida dele porque ele... saiu da roça, pra cair dentro de uma firma, pra depois, sair assim, em pouco tempo. Aí eu disse “pois então vamos fazer assim, você fica e eu vou pra São Paulo”. Pra R. eu não ia porque lá tem uns tios, mas eu não conhecia, então eu vou pra São Paulo, porque meu filho já tá lá, aí fica melhor pra mim.

P: Ah, a senhora já tinha parente aqui?

C: Eu tinha um sobrinho e meu filho mais velho, que veio se embora, morar aqui. Então ele já tinha vindo, já tava com dois anos que ele já tinha se casado aqui, aí eu digo “pronto, chegando em São Paulo a minha vida tá melhor”. Aí ele disse “não, porque você sozinha não vai” e num sei o que, ficou desesperado, resolveu pedir a conta. Pediu a conta... e sei que dentro de oito dias, resolvemos tudo, ele ficou desesperado quando viu a carta, aí resolvemos tudo e viemos se embora. Aí quando nós chegamos aqui a minha vida... não sei se começou, não sei se desandou, não sei o que aconteceu. Eu tava mais inchada do que tudo no mundo, cheguei aqui... nem sei como foi que eu cheguei nesse lugar aqui, tava ruim...

P: A senhora veio como?

C: Vim de ônibus... de ônibus.

P: A senhora lembra que ano que a senhora veio?

C: Olha, eu não lembro o ano não, mas eu me lembro que já tá com 28 anos. Porque quando eu cheguei aqui, a minha nora, com três meses ganhou o meu primeiro neto, e ele vai fazer 28 anos. Eu tiro o tempo que eu vim por causa dele, com a idade dele... Aí a minha vida descontrolou tudo, aí num tive mais sossego... Graças a Deus, tá com três anos... três anos pra cá eu sosseguei, mas antes disso, era mais nos hospitais do que em casa... Agora graças a Deus tudo deu certo, minha vida tá nas mãos de Deus até quando Deus quiser. Uma doença que sempre... é a diabete, e essa não tem cura, a cura é quando Deus me levar mesmo. Mas a gente controlando ela, nossa... Eu controlo bem, graças a Deus.

P: A senhora tem quantos netos já?

C: Ih... tem... dois, quatro, sete... oito, oito netos!

P: Oito! E bisnetos?

C: Bisneto eu tenho um, tá com três anos, meu bisnetinho.

P: E a senhora aqui em São Paulo a senhora chegou a trabalhar ou foi dona de casa?

C: Eu nunca trabalhei, aqui eu nunca trabalhei não, foi só mesmo cuidar da minha casa, cuidar dos meus netos, que eu tomava de conta dos meus dois netos da minha nora, os meus dois netos mais velhos, que ela trabalhava e meu filho trabalhava, aí não tinha quem criasse os dois meninos, aí eu tomei de conta deles pra ela trabalhar...

P: E o marido da senhora arrumou emprego aqui logo?

C: Arrumou, quando chegou aqui com três semanas já começou a trabalhar de novo.

P: Não se arrependeu não, né? *[risos]*

C: Não, nunca se arrependeu de ter vindo não. Aí nós vendemos a nossa casa lá, deixamos o nosso filho que tava com nós pra resolver os negócios lá, junto com o meu patrão, e viemo se embora e quando foi com dois meses que nós tava aqui, ele chegou, quando resolveram lá o problema da casa...

P: E a senhora voltou lá depois, pra rever a família?

C: Eu voltei, tá com três anos que eu fui lá. Esse ano tô com vontade de dar um passeio lá, mas não sei ainda...

P: E a senhora já foi de avião? Ou de ônibus?

C: Fui de avião.

P: E aí? A senhora gostou?

C: Nossa, foi ótimo, parece que eu tava em casa. Tive medo não, parece que você tá sentada aqui conversando com todo mundo. Ué, mas de que medo! Eu não tive um tico de

medo. Eu fui com essa filha minha que tá aí dentro estudando e o outro que saiu, fomos nós três, o pessoal ficava com medo de vez em quando e eu num... meu Deus... não tenho medo de nada, nada, nada, nada...

P: Ah, que legal.

C: E se eu tiver de ir lá, só vou se for de avião, de ônibus não! Viagem muito cansativa! Mas de avião, ô meu Deus, uma coisa que a gente faz em duas horas, bom demais.

P: Bom, e a senhora teve quantos filhos?

C: E... aí é uma história longa... Eu tive 15! Mais do que a minha mãe, mas comigo mesmo, que Deus deixou, sete. Os outros Deus levou tudo pequenininho... e levou dois, um com nove anos e outro com 15. Esse de 15 anos ele morreu ligado na energia, elétrica. Que ele trabalhava numa casa de móveis, trabalhava fazendo móveis, lá em A., mas não foi na loja que ele morreu, ele morreu em casa. Ele foi tomar banho, só tava ele em casa, sozinho, não tinha ninguém em casa, ele foi tomar banho, quando chegou da fábrica, tinha um... na certa era um fio descascado, nós não entendemo muito bem não, que ele ponho a camisa assim, num arame que tinha assim, na porta do banheiro, quando ele ponhou a mão, aí... bem na mão esquerda... se fosse na mão direita, talvez ele ainda tivesse chance de vida, mas como foi a mão esquerda, foi direto no coração... quando ele caiu já não... resistiu mais. Com quinze anos de idade.

P: Poxa vida...

C: E o outro morreu com nove anos, problema do coração. Internei, ainda chegemo a internar ele, na segunda-feira, acho que era uma hora, uma e meia da noite, ele começou, acordou aperreado, uma dor, uma dor, uma dor, uma dor... que dor é essa. Pegado com a minha casa morava um vizinho meu, que ele era médico, e aí e saí aos gritos, Q., Q., Q., pelo amor de Deus chama aí o J. batendo na porta dela e a Q. acordou, chamou o J., o J. veio, examinou ele e disse “ih, dona C tem que levar agora pro hospital”. Aí ponho no carro dele mesmo, levamo pro hospital, quando chegou no hospital, chegemo lá, internemo ele, era uma e meia da manhã, quando foi na segunda-feira... na terça... na... na quarta-feira, tiremo ele no caixão, as 10 horas da manhã... não resistiu... feito todos os exames e não resistiu... nem transferiram... ainda quiseram transferir ele pra M., mas não resistiu. O caso dele tava muito avançado, e olha que ele nunca tinha tido problema, nunca, de saúde. Mas nós só estranhava que ele era muito gordo, ele era bem gordo, bem gordão mesmo, molão mesmo. Mas... ninguém entendia... Mas ele nunca tinha tido problema, paramo por ali. E eu não sei, o que foi que aconteceu. Quando caiu foi de uma vez... tinha nove anos... E os outro não, os outro foi tudo pequenininho, o lugar muito quente, quando uma criança nasce de janeiro pra

fevereiro, num... num resiste... é muito quente... e Deus levou logo, com um mês e pouco de idade, embora...

P: E os outros sete filhos? Todos vieram pra cá ou ficaram lá também?

C: Tão tudo aqui, tudo aqui... meus filhos tão tudo aqui.

P: E seus filhos estudaram?

C: Tudininho graças a Deus. Tenho essa que é formada, é professora, formou-se na ‘instituição X.’, tem outra que é assistente social, mãe dessa menina que tá aqui. Graças a Deus tudo tão estudado que dá pra viver, entendeu? Só eu que nasci burra e burra vou morrer!

P: Quando a senhora morava na fazenda, que a senhora era nova, tinha alguma coisa que as pessoas lá liam, escreviam?

C: Olha, se existia essas coisas eu nunca soube minha filha, porque lá era muito difícil essas coisas aí, a gente sabia disso não. E olha, como você vê, até a filha do meu patrão se criou-se como eu... que ela podia ter tido um bom estudo, uma boa vida, né?

P: Então lá na fazenda não se tinha notícia de livro...

C: Não, não, ninguém via falar nessas coisas não... ninguém via falar se existia professor no mundo, se existia... não, ninguém via... só se via falar na roça, só em fumo, que era o nosso trabalho lá, só fumo...

P: E depois que a senhora casou, que a senhora foi pra cidade, assim...

C: Ah, aí as coisa mudou, né?

P: Quando foi que a senhora percebeu que tinha uma língua escrita, que as pessoas liam e escreviam e a senhora não sabia?

C: Ah, quando eu cheguei na ‘cidade tal’ tudo isso me fez falta, viu...

P: Como é que foi?

C: Nossa, foi muito difícil de ver, todo mundo pegava um livro, sabia falar alguma coisa e só eu igual a uma cega, que não entendia de nada. Aquilo me dava uma angústia, uma coisa... mas... vamo levando, né?

P: Mas o marido da senhora sabia ler?

C: Sabia. Porque tava no mesmo caminho dos outros homem lá, que meu patrão pegava na caminhonete e levava pra estudar. Os homem, todo os homem lá na fazenda teve a chance, agora, as mulher não tinha não. Porque lugar de mulher era em casa, entendeu? Era tudo machista. Lugar da mulher era em casa, mulher não precisava aprender ler e nem escrever não, só os homem.

P: E mesmo a senhora tando em casa, lá a senhora sentiu falta?

C: Claro que sentia, todos nós sentia, né? Aí quando eu cheguei em ‘cidade tal’, a minha sobrinha era professora, eu morava numa rua de frente com a rua dela, quando ela chegava da escola, ela dava aula em três escolas, quando ela chegava em casa era umas sete horas, oito horas da noite, ela ia baixar lá em casa, passar lição pra mim. Quem disse que eu tinha paciência mais praquilo? Um monte de menino do meu lado, um pedia uma coisa outro pedia outra, outro chorava prum lado, aquilo... deixava aquilo pra lá... mas, tudo isso me ajudou, eu ficava ainda contente e feliz, porque, pelo menos, meus filho tava tudo bem encaminhado. Porque depois que eu cheguei em ‘cidade tal’ eu tive chance de ponha meus filho tudinho na escola, entendeu? E na fazenda eu não tinha. Porque na fazenda não tinha aula, não tinha escola, as que tinha era muito longe e não podia, não tinha as condições, só pra quem tinha carro. Depois que eu cheguei em ‘cidade tal’ não, a vida deles, graças a Deus foi mudar, porque eu já pude encaminhar tudinho pra escola, e pronto, eu digo já que eu não sei, meus filho vão aprender. E aprenderam, tudinho. Porque nós fizemos muito esforço pra isso, pra que eles estudassem. Porque, tiramos eles da roça, nós não tava mais na roça, na fazenda, pra tá na roça ajudando com a gente, aí a vida melhorou pra eles, aí meu marido foi trabalhar na C., uma firma de fumo, eu também fui trabalhar, eu trabalhava um horário e ele trabalhava outro, quando ele trabalhava das seis da manhã até as duas da tarde, aí ele ficava em casa e eu ia, entrava das duas, quando ele saía, até as dez da noite. Na mesma empresa do que ele.

P: E o que a senhora fazia lá?

C: Ah, problema dos fumo lá, lá tudo é fumo, entendeu? Era numa esteira, uma esteira bem grandona, pra gente selecionar aqueles fumo, entendeu? Tinha as folhas, era umas... tinha mais escura, e outra mais amarelinha, aí a gente tinha que escolher, aquelas folha pra fazer a manoca, uma escolhia as folha, outra fazia aquelas manoca, amarrava, ponhava na caixa, pra ir pro... pro corte lá. Pra fazer o fumo e pra empacotar. Eu acho que... eu acho que... num sei se um dia chegou aqui uns fumo tudo empacotadinho dentro do saquinho, pra fazer cigarro. Acho que deve ter chegado. Que era fábrica lá... Que era esse o nosso trabalho.

P: No trabalho não precisava nem ler e nem escrever?

C: Não.

P: E em que momentos que a senhora sentia falta?

C: Ai, tem vários momentos que a gente sentia, porque... Deus que me perdoe, eu não sei, eu acho que é pecado grande, né? A gente sentir inveja, mas eu sentia inveja quando eu me sentava ali, do lado e a pessoa com um livro do meu lado, abria o livro, começava a ler e eu sabia que ele tava entendendo alguma coisa e eu olhava praquilo ali, meu Deus, como eu tô

vendo aqui essas letrinha agora, como se fosse uma cega, não tivesse entendendo nada, aquilo eu sentia uma inveja muito grande.

P: Quando as pessoas estavam lendo alguma coisa...

C: Quando as pessoas tavam lendo alguma coisa que eu via que aquilo ali era uma coisa importante e eu num... num tava entendendo nada. Nisso que faz falta.

P: E outras coisas assim, a senhora lembra?

C: Ah, muitas coisas, porque a pessoa que sabe ler, a pessoa sabe se expressar melhor, sabe falar bem, sabe... eu acho que tudo a leitura faz parte da vida da pessoa, muitas coisas. E era uma coisa que eu entendia que... a vida do analfabeto não é fácil não.

P: E depois aqui em São Paulo, a senhora sentiu falta também?

C: Ah, aqui foi que eu senti, viu. Aqui foi que eu senti. Lá eu não sentia tanto, mas aqui foi que eu senti. Não é fácil não, andar nos ônibus sem saber, ter que perguntar “esse ônibus pra onde é que vai?”, eu não sabia de nada, ou vou com uma pessoa do meu lado, que entende de tudo, ou senão tem que sair perguntando, aquilo era... vixe Maria, muito constrangedor.

P: E pra fazer compra?

C: Ah, pra fazer compra eu só ia pro mercado com uma pessoa do meu lado, nunca ia sozinho, porque tá tudo marcado lá... eu num entendia de nada... pra tudo é difícil, viu, pra quem não sabe ler, pra tudo é difícil, tudo. Mas, fazer o que.

P: E hoje em dia? Como a senhora faz?

C: Olha, pra falar a verdade é preciso... eu só saio de casa com alguém do meu lado, eu nunca saio de casa sozinha pra canto nenhum, só saio com alguém do meu lado, um dos meus filhos, qualquer um tem que me acompanhar pra onde eu for. Porque eu sozinha, eu não tenho as condições. Sair pra canto nenhum, porque, pra onde eu for tem que sair perguntando e isso, Ave Maria, isso mais que atrapalha. Mas hoje em dia eu tô levando a vida até melhor... pra onde eu vou... também a minha saída de casa é pouco... só mais pros médicos, e uma vez por semana... uma vez por mês que eu tenho que ir no banco, mas isso aí, até que os meus filhos me acompanham. Ou ou ou outro, quando um não falta no serviço pra me acompanhar e essa... tá desempregada há três meses, ela sempre vai comigo, mas tô levando numa boa. Quando eles não vai, qualquer um deles aqui, me acompanhar, sozinha eu não vou, pra canto nenhum. Só por aqui mesmo, por aqui sim eu já conheço, já sei onde tô, né? Mas sair daqui pra L., daqui pra... não... não vou, pra canto nenhum. E se eu... teve um, um dia eu fiz uma loucura qui, vixi Maria, chamaram a minha atenção nunca mais eu fiz isso não! *[risos]*... Eu peguei a lotação aqui pra chegar na L. “eu não sou cega! Eu enxergo bem!”, peguei a lotação aqui, na porta, eu digo “eu sei que ela vai direto pra L., eu sei onde fica o ponto”, aí peguei a

lotação, cheguei no terminal, peguei a outra pra ir direto pra L., aí cheguei na L., quando chegou lá no 'X' eu digo "pronto, aqui eu já sei que é o terminal". Aí fiquei, eu sabia que era o horário que a minha filha vinha do serviço... quando ela desceu da perua, que ela me viu lá no ponto em pé, nossa, ela quase que tem um troço. "Mas o que a senhora veio! Por que a senhora tá aqui?" e eu digo "eu vim sozinha, eu vim ver se eu tinha capacidade de chegar aqui, no terminal, sozinha". "Mas mãe, a senhora é louca?" e eu "eu vim, já tô aqui. Olha eu aqui, cheguei! E fiquei aqui esperando você pra voltar de volta pra casa" *[risos]*. Pega a mesma perua e volta e vou chegar em casa de novo. Agora pelo menos eu sei que eu venho e volto.

P: Mas a senhora foi uma vez só sozinha?

C: Uma vez só. Mas se disser assim, tem precisão... Depois ela tava trabalhando aí eu tinha que passar no médico, acho que era duas hora, e ela chegava lá meio dia e meio, no ponto, aí ela vai e telefona "mãe, a senhora vem me encontrar aqui no ponto da perua? Pra nós ir pro médico. Quando a senhora chegar já tô aqui lhe esperando" e eu digo "tá bom, agora você não vai me dar bronca não?" "Não, não, pode pegar a perua, pode vim, que agora eu sei que a senhora sabe vim". Aí tá com umas três vezes que eu faço isso. Saio daqui e vou encontrar com ela lá. Mas sempre tem que ter alguém no ponto, porque quando eu chegar lá eu tenho que tar lá parada, lá onde eu cheguei, porque pra sair andando, saio não. Porque se eu entrar lá em uma rua errada eu não sei que rua eu tô, não sei pra onde é que eu vou, aí tem que ficar lá, quieta.

P: Mas a senhora acha assim que... de memória a senhora não consegue andar ali um pouco?

C: Um pouquinho, consigo. Um pouquinho eu consigo. Só pela memória eu consigo, um pouquinho, mas não ficar entrando em rua, saindo em rua que eu nunca... que eu pouco andei. Entendeu? Mas onde eu já tô acostumada a passar, já... vou andando.

P: Queria perguntar pra senhora, mas a senhora já falou um pouco assim, sobre pessoas ou situações, que tenham atrapalhado na sua alfabetização... A senhora falou um pouco que eram só os homens, né... que iam pra escola, que a escola era longe,

C: Era... mas lá tinha chance, pros homem, pras mulher não. É isso que eu tô te falando, só pros homem, pras mulher não. Era muito longe, eu acho que, juntava uma coisa com a outra, não tinha jeito. Aí depois tinha os filhos, não tinha como também. Um monte de filho pra cuidar e trabalhar, tinha que trabalhar e tinha que cuidar dos filhos, aí a vida também não era tão fácil, não.

P: A senhora falou que aqui em São Paulo a senhora até tentou ir, né? Mas que não entrava nada...

C: Tentei...

P: O que a senhora sentia? Que dificuldade a senhora tinha?

C: Dificuldade... eu tinha grande dificuldade, porque olha, todo mundo ali na mesma situação minha, mas tudo... um explicava uma coisa outros via outra coisa, aí eu chegava e “que letra é essa?”, aí o vizinho “letra fulana de tal”, aí eu me sentava lá no meu lugar e depois a professora vinha... minha nossa senhora, aquilo pra mim era o mesmo que... num ta falando nada... não entrava nada na minha cabeça não. Não tinha jeito. Muito difícil, muito difícil e eu digo, “gente, o que que eu tô fazendo aqui?”, ocupando lugar de outra pessoa, aí eu saí logo, também a saúde me complicava mais do que tudo no mundo eu digo “deixa isso pra lá, tenho que cuidar mais da minha saúde.” Porque... quando a gente é criança, eu acho que a gente tem mais facilidade pra essas coisas, viu, mas depois, a idade avança, tem jeito não.

P: Pensando na vida que a senhora tem hoje, o que a falta de leitura causou pra senhora?

C: Olha, a falta que eu acho da leitura, que eu acho que causa grande problema, só é esse, de eu não poder andar sozinha, pra canto nenhum, entendeu? É o que eu acho mais difícil. Pra todo canto que eu for sempre tem que ter outra pessoa do meu lado, você entendeu? Só isso.

P: Pra senhora isso é o mais importante?

C: É o mais importante. Porque o resto a gente vai tirando de letra. Agora esse problema, todo canto que vai, só sai se for com uma pessoa do lado, só sai se a pessoa estiver do lado, aí o que eu acho mais difícil só é isso.

P: Tá.

C: Porque o resto... dá pra gente levar. Quantas vezes eu não tenho tirado as minhas filhas do serviço pra me acompanhar no médico. Agora não, graças a Deus, mas eu vivia mais nas casas de saúde por aí do que mesmo em casa. E as minhas filhas tem que deixar, tem que deixar do serviço muitas vezes, pra me acompanhar.

P: Mas é assim mesmo, viu dona R. mesmo a pessoa que sabe ler, os filhos acompanham nos médicos.

C: É... porque eu tinha que ir no médico, eu não sabia ir sozinha, aí tinha que ter a pessoa que fosse comigo. Aí já... aquilo me constrangia, de eu ver as minhas filhas trabalhando, ser obrigada a sair do serviço pra andar comigo. Agora não... de um tempo desse pra cá, graças a Deus eu melhorei minha situação de saúde... tá melhor. Só vou no médico de

três em três meses quando vou repetir os exames. Isso é obrigado, porque eu sou diabética. Mas tirando disso, graças a Deus, tô levando a minha vida.

P: Existe assim dois tipos de linguagem. A língua falada e a língua escrita. O que a gente fala e o que a gente escreve. A senhora acha que a língua falada ela é igual ou é diferente da língua escrita?

C: Ah, é diferente da língua escrita.

P: Por que é diferente? Que diferenças tem?

C: Ah, a diferença é grande, porque a pessoa... a língua escrita, é pra ensinar a pessoa falar bem, se locomover bem, pra onde vai, pra todo canto que a pessoa chegar a pessoa sente confiante, aquela confiança... o analfabeto não tem nada disso minha filha, não tem confiança em si. Não tem.

P: A língua falada a senhora acha que dá menos confiança?

C: Claro que dá. Claro que dá, é outra coisa. Eu penso assim.

P: A senhora acha que tem diferença de importância entre o que é falado e o que tá escrito?

C: Tem. Eu acho que o que tá escrito é mais importante do que o que é falado.

P: Por que a senhora acha que é mais importante?

C: Ai... eu não sei... não sei explicar o porque, mas eu acho que é. Porque o que é escrito, a pessoa leva aquilo consigo pra sempre, né? E pra todo canto que a pessoa vai, a pessoa sente confiante, sabe onde tá, sabe pra onde vai, sabe... e quem é... quem é analfabeto? Que num sabe de nada? Aonde chega, se sente perdido, entendeu?

P: Então, se tiver alguma coisa escrita dá uma segurança a mais?

C: Claro que dá, porque você sabe pra onde tá indo, você sabe onde chegou, você sabe pra onde vai. E quem não sabe? Sente perdido, por todo canto.

P: O que é uma pessoa inteligente pra senhora?

C: Inteligente é as pessoas estudada, que tem... as pessoas que é estudada é inteligente, gente que tem inteligência pra trabalhar, pra viver, pra fazer tudo quanto quer, a leitura ajuda. Eu acho que a inteligência é essa. Tudo que quer fazer, e tem leitura, a inteligência ajuda. E quem não tem?

P: A senhora acha que não é inteligente uma pessoa que não tem leitura?

C: Hum, não, porque a inteligência ficou onde? E, minha filha, ficou muito atrás... Tem inteligência nenhuma não...

P: Nenhuma a senhora acha?

C: Nenhuma. Não acho importância nenhuma na pessoa que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe de nada, tanto faz tá aqui como tá ali, não sabe nada, não sabe onde é que tá. Se sente uma pessoa perdida, entendeu? Onde chega se sente perdida. Não sabe onde tá. Que inteligência é essa? Uma pessoa que... leva a vida porque Deus quer, né? Mas que... pra onde vai não sabe. Tá sempre perdido.

P: Então a senhora acha que a leitura tá ligado à pessoa ser inteligente?

C: Claro que tá. A leitura, quem tem ela fica pra vida toda, é uma coisa que depois que a pessoa aprende, não esquece. Eu sei disso, depois que a pessoa aprende, não esquece, porque... é uma coisa que tá guardada, pra sempre. E quem não sabe ler?

P: Uhum... E pra senhora, o que é cultura?

C: Cultura... isso aí eu não sei... eu acho que eu não sei responder não...

P: Não? Quando a gente fala assim “fulana tem cultura”, que que essa fulana tem?

C: A cultura, essa história da cultura não é a mesma coisa, mesma história da inteligência? Eu acho que é... *[risos]*, eu acho que faz parte da inteligência. Num é?

P: A senhora acha que é?

C: Bom, é o que eu penso, né? Que é uma pessoa inteligente.

P: Cultura é uma pessoa...

C: Inteligente. Uma pessoa inteligente. Tudo que quer fazer, consegue, entendeu?

P: Aí é uma pessoa culta, a senhora acha?

C: Isso, que tem inteligência, tem, força pra isso. É assim que eu entendo, não sei se tá certo.

P: Ah, o que a senhora falar tá certo! *[risos]*...

C: É assim que eu entendo.

P: Que visão a senhora tem, qual a sua opinião, sobre uma pessoa que faz pouco ou nenhum uso da língua escrita, mesmo sabendo, mesmo que saiba ler e escrever...

C: Olha eu não sei... isso aí eu não sei não... Sei não, acho que é uma pessoa muito preguiçosa *[risos]*, eu acho que é uma pessoa muito preguiçosa, que não quer nada da vida, acho que... porque uma pessoa que sabe ler e escrever e não faz uso disso... que que tá querendo na vida? Nada, né? Eu acho que é uma pessoa que não sei não. O que eu entendo é isso. Uma pessoa muito preguiçosa, que não quer nada da vida.

P: Uhum. E o contrário? Uma pessoa que faz uso constante de leitura e da escrita no eu dia a dia?

C: Uma pessoa muito inteligente, isso aí, se aprendeu é pra isso mesmo, pra usar, ser inteligente, né? Uma pessoa muito inteligente, que aprendeu pra passar pros outros que não

sabe, cada vez mais e... trabalhar nisso, eu acho isso importante... Se aprende, se aprendeu, se sabe, isso é muito importante, passar pros outros, né? Ser inteligente, saber trabalhar com isso.

P: Legal. Tem mais alguma coisa que a senhora gostaria de falar sobre as experiências da senhora sobre a leitura a escrita?

C: Eu acho que eu já falei até demais! Eu acho que eu já falei coisa que... num era nem pra falar...

P: Não, a senhora falou bastante coisa interessante...

C: Eu num sei se eu pude lhe ajudar, mas o que se passa na minha cabeça é isso.

P: A senhora cozinha assim? Faz bolo, essas coisas que tem que ter receita?

C: Eu guardo na cabeça, tudo na cabeça. As minhas filhas, de vez em quando, inventa aí de fazer um bolo e “ai, vou pegar a receita ali no computador e fazer um bolo”, aí ela diz “ô mãe, eu vou fazer um bolo hoje de banana” aí pega a receita ali do computador e faz o bolo, e lá vai, lá vem, e eu digo “ô minha filha, vocês como são boba, eu faço bolo precisa computador, precisa receita, precisa nada!” tá tudo na minha cabeça. Quando foi a semana passada, ela saiu “vou na L. mãe”, eu digo “vai filha”, no sábado ela não trabalha... quando ela chegou eu tinha feito o bolo que ela gosta. O bolo de banana com maçã, com não sei com que, com não sei com que... mas eu vi a mulher... o homem fazendo no programa da Ana Maria, o cozinheiro fazendo e eu “minha nossa senhora, quem é que não faz uma coisa dessa”, eu preciso escrever num papel isso pra eu poder fazer? Não! Guardei tudo na cabeça. Ai quando ela chegou eu tinha feito o bolo. E eu digo “ai V. experimenta esse bolo, se ficou como aquele que você fez semana passada?” “Mãe, que bolo é esse? Quem fez esse bolo? Foi a P.?” Porque a minha P. que mora aqui em baixo é uma boleira de mão cheia, aí eu digo “não, foi eu que fiz”, “ah, eu não tô acreditando!” “Acredite, foi eu que fiz”, “ficou melhor do que o que eu fiz na semana passada”, eu digo, “é o seu foi a receita do computador, o meu foi a receita da minha cabeça” *[risos]*... foi receita da minha cabeça! “Eu não tô acreditando, mãe”, “acredite se quiser”. Nossa, levou esse bolo pra firma, encheu uma tapuer e levou pra firma, disse que fez sucesso. “Ah mãe, eu já sei, quando eu quiser fazer meu bolo eu já sei que a senhora sabe fazer eu não faço mais, a senhora é quem vai fazer”, eu digo “não, você pega seu computador e faça do jeito que você quiser”. *[risos]*

P: E a senhora gosta de ver televisão, assim, pra se distrair?

C: Olha, eu não sou muito chegada disso não, só de noite, de noite às vezes eu chego a assistir a novela das seis, às vezes assisto um jornal e às vezes nem isso eu não assisto. Sou chegada em televisão não.

P: A senhora gosta de saber o que tá acontecendo no mundo?

C: O jornal eu assisto porque eu gosto de saber, de assistir o que tá acontecendo no mundo, agora com essa história de água, que num tá... tá se acabando no mundo eu não sei como nós vamos viver, ainda tem mais isso, né? Aí eu tenho que assistir um pouquinho de jornal pra modo de eu ver o que que tá acontecendo no mundo. Mas tirando isso, eu não sou muito chegada em televisão não. Deixar os meus “que fazer” pra assistir televisão? Ih, difícil. Quando eu não tenho nada a fazer eu me sento um pouquinho a assisto um pouco de besteira.

P: Uhum, a senhora falou que a senhora sai, vai na L., vai no médico, que mais que a senhora faz de lazer?

C: Nada. Nada. Minhas viagem... sim, de vez em quando, final de semana eu vou no J., que eu tenho um filho que mora lá, tem outro que mora em C., De vez em quando vou na casa do um, na casa do outro, só isso... as minhas andanças só é essas. No mais, só quando eu vou no médico.

P: Mais ver a família mesmo, né?

C: É.

P: Tá bom dona R.

[...] *Pausa*

C: Foi que eu disse que eu tirava os meus filhos da roça, eu tirava os meus filhos da roça, enquanto era tempo, né? Aí ele [*marido*] “eu não vou pra ‘cidade tal’, porque você sabe que lá tudo tem que trabalhar nas firmas”, aí eu digo “vai trabalhar na firma como os outro trabalha”, “ah, mas a gente só sabe trabalhar na roça” e eu digo “a gente aprende”, eu falava pra ele, “a gente aprende”.

P: A senhora que fez a cabeça dele pra...

C: Eu fiz a cabeça dele... e o medo que ele tinha de vender a casa? “Ai, porque nós vende a nossa casa aqui e quando chegar em ‘cidade tal’ não dá pra comprar outra”, “dá, se não dá pra comprar uma casa boa como a nossa...” porque a nossa casa era muito boa, nós morava na fazenda, mas a nossa casa era muito boa, “se não der pra comprar uma casa boa como a nossa, nós compra outra mais ruim um pouquinho mas nós compra”. Eu fiz a cabeça dele, vendemo a casa, o meu patrão sempre foi um homem muito bom, muito bom, vendi a casa pra ele mesmo, eu digo “ó compadre, nós vamo morar na cidade, o senhor sabe que eu quero tirar meus filhos da roça”, conversei com ele e ele disse “tá certo comadre, eu vou comprar a sua casa e vou dar... vou pagar mais do que vale, só em benefício de você comprar uma casa lá”. Aí ele me comprou a casa, ele mesmo foi comigo, pra cidade, lá, na rua que a sogra dele morava, em ‘cidade tal’, e na rua da casa dela tinha umas casas lá, várias casas pra vender. Aí ele me levou lá, olhemo um bocado de casa lá, depois o meu marido foi, não

gostou de nenhuma. Da casa ele gostou, mas não gostou da rua... Aí eu já tinha uma irmã que morava em ‘cidade tal’, numa rua chamada S. R., uma rua muito legal, e na frente da rua S. R. tinha uma rua chamada N. S. S., ficava assim de frente... aí quando ele chegou nessa rua ele gostou. Por sorte tinha uma casa pra vender, em frente à casa da minha irmã, onde ela morava, aí fomos lá com o homem, já fechemo negócio, compramos a casa, viemo embora pra casa e graças a Deus fomo muito feliz porque logo ele começou trabalhar e eu também comecei trabalhar...

P: Que legal, a senhora era nova nessa época, né? Quantos anos a senhora tinha?

C: Olha, eu não faço ideia, eu nem faço ideia quantos anos eu tinha, mas era nova...

P: Tinha uns vinte anos? Por que se a senhora casou com 12...

C: Olha, eu acho que eu tinha uns 23 anos...

P: Tinha a cabeça boa dona R., hoje um jovem de 23 anos não tem a cabeça como a senhora tinha...

C: Aí nós, graças a Deus, ele foi trabalhar na C., eu também fui trabalhar, aí, nossa vida mudou, meus filhos foram tudo pra escola estudar, tirei meus filhos da roça, que o meu sonho era esse...

P: Aí a senhora mandou tanto as mulheres como os homens, né?

C: Pois é, aí eu vi que “aí, porque os homens tem que ser assim e as mulher tem que ser em casa”, por que tem que ser em casa? Por que? Ou na roça ou em casa, os homem é que tem direito de tudo. Eu achava tudo isso errado, eu achava que o direito que o homem tinha, a mulher também tinha, eu achava isso, toda vida eu achei isso, “aí, porque não pode ser, porque...”, que que tá acontecendo! Eu falava pro meu marido “que que tá acontecendo com isso? Eu não concordo com isso!”, a mulher vai pra roça trabalhar como o homem trabalha, a mulher faz as coisas de casa... já que não é pra mulher... a mulher tem um direito e o homem tem outro, não era pra mulher ir trabalhar, tinha que só viver em casa, mas a mulher não vai pra roça trabalhar mais o homem? E porque a vida da mulher é uma e a do homem é outra? Não, o direito tem que ser igual, o direito tem que ser igual!

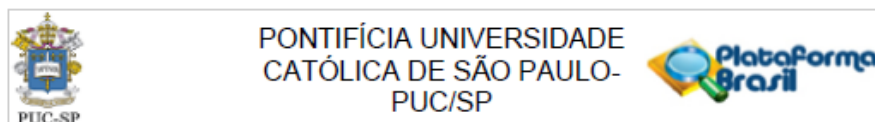
P: Olha, isso que a senhora pensava há 50 anos atrás, tem gente tentando entender até hoje!

C: Eu sempre pensei assim. Toda vida eu pegava pra conversar com meu marido dentro de casa, tinha hora que eu ficava nervosa, com isso né? E ele “não, na firma só tem mais é homem, o que que vai fazer um monte de mulher lá?” E eu digo “e homem é bicho? Por acaso homem é bicho? Porque se homem fosse bicho eu não tinha me casado com homem, eu não ia me casar com bicho, eu não tô doida! Eu não vivo com você? E por que a vida da mulher não

pode ser igual à vida do homem?”. Se a mulher trabalha na roça, o homem trabalha na roça, por que a vida não pode ser igual? Mas depois que nós chegemo na ‘cidade tal’, que nós comecemos trabalhar os dois na firma, a cabeça dele mudou. Aí ele viu que o direito que o homem tem a mulher também tem, mudou. Ele ganhava um pouquinho mais do que eu, mas não era essas coisas não, era quase igual, aí eu falava pra ele, eu mostrava pra ele, “olha, como muda a vida das pessoas”, muda, não tem jeito não. Por isso que eu sempre criei meus filhos ensinando isso. Nossa vida tem que ser assim, nós não pode abaixar a cabeça, “ai porque eu sou mulher, meu marido, faz tudo”, não! O marido não pode se fechar no pescoço da mulher não, e nem a mulher pode ficar no pescoço dele não. Tem que ser a parte, a vida dele é dela e a dela é dela, vamo viver direito. Vamo dar razão pra quem tem, e todos nós tem. Se o homem tem direito a viver bem, mulher também tem! E cada um tem seu direito, tem direito de trabalhar, a mulher também tem, “ah, porque eu trabalho fora a minha mulher tem que ficar em casa”, não! Isso não é direito não. Ela pode trabalhar, tem que trabalhar sim, tem que trabalhar. Oxe, o que que é isso! O homem pode abrir uma conta no banco e a mulher não pode? Pode, por que não? Quer dizer que só o meu marido pode ter uma conta no banco e eu não tinha? Mas era bom, era mais fácil não ter ele do que eu não ter. Eu trabalhava que nem uma louca, mas conta no banco nunca faltou. Na hora da precisão, fui atrás e encontrei. Pois ele não tinha, mas eu tinha! Eu trabalhava. Os direitos são igual, hoje em dia eu acho muito legal.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e escrita.

Pesquisador: Carla Campana

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39578414.8.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 934.141

Data da Relatoria: 14/12/2014

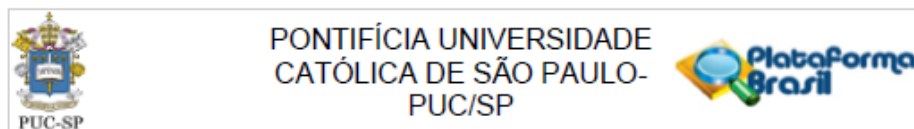
Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PEPG em PED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Carla Campana, sob a orientação da Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

A proposta visa "(...) investigar para que serve a leitura e a escrita à luz do referencial teórico da Psicologia Sócio-Histórica. Pretende-se, a partir da categoria definida por Vigotski, apreender os sentidos constituídos sobre a língua escrita para os sujeitos da pesquisa e analisá-los ultrapassando a zona do funcional e da imediatez, caminhando, assim, para zonas de sentido. A segunda questão – para quem serve ler e escrever? – conduz a um segundo objetivo: relacionar os sentidos revelados às relações políticas, sociais, e subjetivas da realidade material; articulando os sentidos constituídos com a literatura e avaliando se os mesmos estão atuando em favor da manutenção da concepção dominante de letramento ou se são agentes de transformação social. O método a ser utilizado é o Materialismo Histórico Dialético e os dados serão produzidos por meio da Dinâmica Conversacional de González Rey. Os sujeitos serão três adultos alfabetizados, sendo:

Endereço: Rua Ministro Godói, 909 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 934.141

um que utiliza a língua escrita como suporte pessoal e profissional; outro que não utiliza a língua escrita como suporte pessoal e profissional de maneira predominante e, por fim, outro recém-alfabetizado ou em processo avançado de alfabetização por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os dados serão analisados via Núcleos de Significação, conforme proposta de Aguiar e Ozella."

Objetivo da Pesquisa:

"(...)Objetivo Primário:

Aprender os sentidos constituídos sobre a leitura e escrita para os sujeitos participantes da pesquisa.

Objetivo Secundário:

- Ultrapassar a zona do funcional, da serventia, para penetrar nos sentidos constituídos e constituintes, e que, portanto, não são explícitos, mas requerem um olhar mais apurado, para além da aparência;
- Articular os sentidos revelados e as relações econômicas, sociais, subjetivas e afetivas da realidade material dos sujeitos da pesquisa;
- Avaliar se os mesmos estão atuando em favor da manutenção de uma concepção dominante de letramento ou se, ao contrário, são agentes de transformação social;
- Contribuir para incitar uma avaliação crítica das práticas atuais de ensino da leitura e escrita, em comparação com os sentidos constituídos pelos sujeitos da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atendem satisfatoriamente ao que está disposto e é recomendado na Resolução CNS/MS n. 466/12 que trata das pesquisas que envolvem seres humanos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo-se concluir que a proposta de pesquisa em tela, possui uma linha metodológica definida, base da qual será possível auferir conclusões consistentes e válidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme o Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP campus Monte Alegre. O Termo de

Endereço: Rua Ministro Godói, 989 - sala 63 C	CEP: 05.015-001
Bairro: Perdizes	
UF: SP	Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466	Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@puccsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO-
PUC/SP



Continuação do Parecer: 934.141

Consentimento Livre e Esclarecido permite ao voluntário (participante do estudo) compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO-
PUC/SP



Continuação do Parecer: 934.141

SAO PAULO, 16 de Janeiro de 2015

Assinado por:
Edgard de Assis Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br