

**A ESCRITA NO COTIDIANO DE MULHERES:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS EVENTOS DE LETRAMENTO DOS QUAIS
PARTICIPAM ALFABETIZANDAS ADULTAS¹**

**READING IN THE EVERYDAY LIFE OF WOMEN:
AN ANALYSIS FROM THE LITERACY EVENTS OF WHICH ADULT LEARNERS
TAKE PART**

Submetido em: 23- 07-2012

Publicado em:21-12- 2012

Rosângela Pedralli²

Doutorado em Linguística · Santa Catarina – Brasil

rosangelapedralli@hotmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objeto a modalidade escrita da língua no cotidiano de mulheres alfabetizandas, moradoras de Florianópolis – SC, inseridas no mercado de trabalho e participantes do *Curso de Educação de Jovens e Adultos – I Segmento* da Prefeitura Municipal de Florianópolis. O estudo tem como objetivo compreender como se caracterizam os usos sociais da escrita no contexto extraescolar das mulheres participantes desta pesquisa. Nortearam a pesquisa as seguintes questões: Como se caracterizam os usos sociais da escrita no contextos extraescolar das mulheres alfabetizandas, participantes desta pesquisa, inseridas em uma sociedade grafocêntrica? De quais *eventos de letramento* tais mulheres participam em seu cotidiano? Teoricamente, este trabalho está ancorado nos estudos de Street (1984 e 2003), Hamilton (2000), Kalman (2003), dentre outros. Este trabalho consiste em um *estudo de caso do tipo etnográfico* realizado com três mulheres integrantes do *primeiro segmento* da Educação de Jovens e Adultos de uma escola do norte da ilha do município de Florianópolis/SC. Os resultados mostram implicações conceituais relacionadas ao *pragmatismo estreito e dimensão ontológica da subjetividade*, com vistas a explicar a divisão substancial nos usos cotidianos da escrita por parte das participantes deste estudo. Além disso, pareceu-nos nodal nessa discussão acerca dos usos as questões de *disponibilidade e acesso* a materiais escritos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização.-Eventos de Letramento.

Abstract: This article has as object the written modality of the language in everyday of adults women in process of alphabetization, that live in Florianópolis – SC, inserted in labor market and participant of the *Young and Adults Education Course – 1st Segment* of Florianópolis City Hall. The study has as objective to comprehend how are characterized the social uses of written in the extrascholastic context of the women participant of the research. The following questions guided the research: How are

¹ Esse trabalho é um recorte de dissertação de mestrado intitulada “Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizandos em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar” (2011).

characterized the social uses of written in the extrascholastic context of the adult women in process of alphabetization, participant of the research, inserted in a graphocentric society? In which *literacy events* those women participate in their everyday? Theoretically, this work is based in studies of Street (1984 and 2003), Hamilton (2000), Kalman (2003), among others. This work consists in a *case study of ethnographic kind* realized with three women of the first segment of the Young and Adults Education in a school situated in the north of the island of Florianópolis/SC. The results show conceptual implications related to the *restricted pragmatism* and *ontological dimension of subjectivity*, aiming to explain the substantial division in everyday written uses by the participants of this study. Besides this, it seems nodal in this discussion about the uses the questions of *availability* and *access* to written materials.

Keywords: Young and Adults Education. Alphabetization. Literacy Events.

1 INTRODUÇÃO

Compartilhamos com Street (2010) a compreensão de que a descrição dos *eventos de letramento* dos quais participam sujeitos de determinados grupos sociais pode configurar um empreendimento desnecessário, já que não contribui efetivamente para uma ação educativa mais consequente. A compreensão das *práticas*, por outro lado, ainda segundo Street (2010), permite o estabelecimento de padrões nos *eventos de letramento* de grupos de sujeitos com compartilhamento identitário. Como as *práticas de letramento* não podem ser vistas, mas apreendidas a partir dos usos da escrita que os sujeitos fazem cotidianamente, importa, em nosso entendimento, compreender tais usos, que se dão sempre em *eventos de letramento*².

Este artigo tem como objeto, assim, a modalidade escrita da língua nas vivências cotidianas nos entornos extraescolares de mulheres, moradoras de Florianópolis – SC, inseridas no mercado de trabalho e participantes do *Curso de Educação de Jovens e Adultos – I Segmento*³ da Prefeitura Municipal de Florianópolis. O estudo se deu com a participação de três alfabetizandas⁴ adultas, com idade entre 43 e 52 anos, integradas nesse programa, na respectiva classe de alfabetização de Jovens e Adultos. Ainda que o campo de pesquisa tenha sido uma escola da rede municipal do norte da ilha deste município, depreender eventos de letramento do cotidiano dos quais participam essas mulheres requereu visitas às residências das participantes.

Metodologicamente, esse estudo é fruto de uma vivência de quase cinco meses no espaço escolar em que se deu a pesquisa, mais pontualmente, é claro, no que respeita à interação com as três participantes do estudo. Como mencionamos, além da vivência no espaço escolar, realizamos visitas e entrevistas na esfera domiciliar das participantes, sendo que duas delas realizam suas atividades profissionais nesse mesmo espaço. Essa vivência acabou por gerar um conjunto de dados composto principalmente por notas de

² Compreendemos o fenômeno do letramento com ancoragem nos estudos culturais, compreensão que se coaduna a de Kleiman (2001 [1995]). Entendemos, pois, *letramento* como as práticas e os eventos relacionados com o uso, a função e o impacto social da escrita e discutindo questões políticas e de identidade implicadas nesse uso.

³ *A priori*, esse bloco de ensino tem como foco a apropriação de conhecimentos equivalentes ao primeiro e ao segundo ciclos do ensino regular.

⁴ Como ficará evidente à frente, pelo conjunto de dados gerados durante a pesquisa, as participantes do estudo são assim denominadas pelo seu enquadramento *formal* na instituição; no entanto, as três mulheres já fazem uso da escrita, mesmo que em níveis diferentes.

campo – constituídas de anotações manuais (OLABUÉNAGA; ISPIZUA, 1989) -, entrevistas semi-estruturadas – gravadas em áudio (MARCONI; LAKATOS, 2007) - e imagens fotográficas.

Em se tratando especificamente das entrevistas semi-estruturadas, interessa mencionar que as falas foram transcritas integralmente com ajustes de forma limitados ao critério de não exposição da face das participantes de pesquisa no que respeita aos traços variacionistas, comumente objeto de preconceito linguístico. Importa, nesse sentido, o registro de que não obedecemos a técnicas da Análise da Conversa, visto que o foco da discussão empreendida no percurso analítico não envolvia questões de acento e sobreposição de turnos e conceitos afins.

O critério para o recorte dos excertos, tanto das entrevistas quanto das notas de campo, foi o eixo sobre o qual se construiu a questão de pesquisa que norteia este estudo – registrada no parágrafo que segue. Importa referir, ainda, que o processo de análise de conteúdo a que submetemos tais excertos se deu com base em teorizações de Hamilton (2000) sobre eventos de letramento, que contemplam as categorias de *participantes, artefatos, contextos e ambientes*.

Quanto aos usos sociais que essas mulheres em processo de alfabetização empreendem, considerando o contexto grafocêntrico em que estão inseridas, é nosso objetivo, ao longo deste artigo, responder às seguintes questões: Como se caracterizam os usos sociais da escrita no contexto extraescolar das alfabetizadas adultas, participantes desta pesquisa, inseridas nos contornos grafocêntricos das vivências sociais em Florianópolis – SC? De quais *eventos de letramento* tais mulheres participam em seu cotidiano?

2 OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA NO CONTEXTO EXTRAESCOLAR: INSERÇÕES EM EVENTOS DE LETRAMENTO NA ROTINA DE E., M. E G.

Existem diferenças nodais nas implicações do uso da escrita para as mulheres que participaram deste estudo. Tais distinções têm relação com uma ampla gama de questões, tais como os entornos socioculturais das alfabetizadas, os processos de constituição da subjetividade, as expectativas de ascensão social/profissional, entre outros fatores.

Importa registrar que, considerando a inserção/circulação em uma sociedade em grande medida grafocêntrica e, portanto, a existência e as vivências dos sujeitos tenderem a ser perpassadas crescentemente pela escrita, as *práticas de letramento* estão vinculadas a diferentes domínios de atividade (casa, escola, lugar de trabalho, igreja etc.) e constituem-se a partir de uma rede de elementos, sendo situadas em *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994; STREET, 2003; OLIVEIRA, 2008).

Esses *eventos de letramento* são entendidos como as situações em que a modalidade escrita da língua desempenha um papel nas interações humanas, como ler um livro, escrever um *e-mail*, orientar-se por uma placa, enfim, situações nas quais podemos observar os sujeitos interagindo por meio da escrita. O conceito de *eventos de letramento*, dessa forma, para Street (2003), permite focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las, como pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho a ser seguido.

Esses *eventos* são, resumidamente, concebidos como ocasiões em que a escrita esteja implicada na natureza das interações dos participantes e de seus processos

interpretativos (HEATH, 2001 [1982]). Assim, nos *eventos de letramento*, “[...] we looked for images of people interacting directly with written texts”⁵ (HAMILTON, 2000, p. 17). Os textos, desse modo, são uma parte crucial dos *eventos de letramento*, bem como a forma como eles são produzidos e utilizados (BARTON; HAMILTON, 2000).

As dissimilaridades quanto aos usos da escrita evidenciados por essas participantes têm implicações diretas nos *eventos de letramento* dos quais elas participam. Um exemplo dessas dissimilaridades é evidenciado em enunciação de M. que, ao contrário da compreensão acerca da escrita das outras participantes, evidencia inserção em *eventos de letramento* relacionados com o que vimos chamando de *essencialidades humanas* (FREIRE, 1994; CERUTTI-RIZZATTI; PEDRALLI, 2011).

- (1) [...] *eu sempre tô lendo. Eu terminei um livro agora essa semana, eu já tô pegando outro. “O outro lado da meia-noite”, de Sidney Sheldon foi que eu li, mas eu leio assim também de espíritos, da Zibia Gasparetto, leio bastante. A minha filha comprou uma coleção muito da literatura brasileira, e eu li Madame Bovary, mas eu não gostei, mas minha filha disse: “Mãe, é questão de costume”, então porque quando eu comecei a ler, foi por incentivo da minha filha, daí ela: “Oh mãe, ao invés de tu ficar olhando televisão, olhando essas coisas de novela, porque que tu não vai ler um livro que vai ter muito mais proveito? Vai ajudar assim em tudo, em todos os sentidos”, daí eu comecei a ler. Pois, olha, eu peguei gosto e foi, é difícil eu não ter um livro pra ler. Agora eu tenho um outro que eu tô começando a ler, que eu comecei que é Os pássaros feridos, mas eu não me lembro o autor, eu tô com o livro ali, daí esse eu tô começando a ler, né, mas eu sempre, sempre tô lendo, eu nunca paro (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*

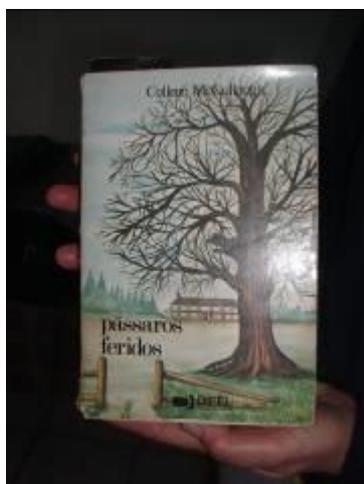


Imagem 1: Livro que está sendo lido pela participante M.⁶
Fonte: Geração de dados da autora

Essa participante parece valorizar *eventos de letramento* relacionados com a erudição. Ler é entendido por ela como uma prática valorizada socialmente. Tem incorporadas já, antes de entrar na escola novamente, *práticas de letramento* dessa natureza. A leitura ocupa espaço importante em sua rotina e acaba por influenciar

⁵ [...] nós olhamos para as imagens de pessoas que interagem diretamente com os textos escritos.

⁶ Fotografamos o livro em mãos de M., que não aparece na foto por razões de codificação dos participantes.

favoravelmente seu *desempenho* nas atividades escolares que se dão a partir de outros *eventos de letramento* – os tipicamente escolares, tal qual discutido em Pedralli (2011; 2012) – mas não é referendada pela escola. Podemos observar, nesses outros trabalhos, que a leitura que a escola valoriza nesse nível é a leitura como mobilidade social, utilitária, ou a que visa fins estritamente escolares, e não a leitura como fruição, universo em que os poemas parecem exceção, mas o são não em razão de sua natureza artística, mas da brevidade dos versos. A participante, em sua fala – como em (1) –, explicita como tem sido seu percurso pessoal na sua construção como leitora.

A construção de tais práticas teve importante influência da filha. É ela que estimula *M.* e mostra caminhos para a leitura de outros tipos de obras, como evidencia o trecho da entrevista imediatamente anterior. Nesse sentido, Maciel e Lucio afirmam:

[...] é preciso atentar para as relações que esses adultos estabelecem com as pessoas que dominam e utilizam autonomamente o código alfabético. Em outras palavras, cabe refletir sobre o lugar que o outro, alfabetizado, ocupa nas vidas daqueles que não dominam o código escrito [julgamos possível estender a sujeitos com domínio mais restrito do código], cuja participação nos diferentes eventos e práticas de letramento ocorre por meio de relações mediadas (MACIEL e LUCIO, 2010, p. 476).

Nesse sentido, Britto (2004) afirma que, quanto maior a inserção/participação dos indivíduos em sociedades grafocêntricas, maior será o contato e mais frequente a utilização de textos escritos, de prática de leitura autônoma, a produção de textos com finalidade de planejamento, comunicação, registro. Assim, participar da cultura implica conhecer e utilizar os objetos e discursos dessa cultura, o que significa também “[...] deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos” (BRITTO, 2004, p. 51).

A leitura, como já referimos, ocupa lugar central na rotina de *M.*. Ler por fruição (GERALDI, 1997) é para ela o espaço de exercício de questões relacionadas com o que entendemos serem essencialidades humanas, a que já fizemos menção anteriormente. Nesse sentido, Freire (1994) pontua que admitir a necessidade de ‘ser mais’ ou a humanização como vocação ontológica do ser humano, não significa uma posição como própria da nossa espécie; no entanto, “[...] essa ‘vocação’, em lugar de ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história” (FREIRE, 1994, p. 99).

A relação com a leitura estabelecida por essa participante tem também um componente identitário importante. Ler no ônibus, por exemplo, parece ter um componente de constituição da subjetividade por parte dessa participante, no sentido de marcar sua diferença de forma não indiferente (GERALDI, 2010) ou, por outra, estabelece a marcação da sua identidade de *leitora*.

- (2) [Sobre a quantidade de livros lidos ao longo desse ano] *Eu já li uns vinte, quase. Pego emprestado da minha filha, ela compra, daí eu leio. Esse que eu terminei de ler agora de Sidney Sheldon, eu peguei [emprestado] de uma doutora que eu trabalho, daí [antes de acabar], esse Pássaros Feridos eu pedi emprestado dela também, até vou levar o outro, mas já pedi o outro semana passada emprestado. [Livros da biblioteca da escola] Não peguei ainda, mas a professora avisou que tem, que pode pegar. (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*

Pedir obras emprestadas da patroa/doutora parece também ter um componente identitário forte no sentido novamente de se marcar como leitora e estabelecer um elo de contato entre ela e a patroa, que se sobreponha à condição de subserviência inerente a atividade laboral desempenhada por ela.

Com relação à disponibilidade de livros da biblioteca da escola e o não acesso a eles por parte dessa participante, conforme observável no trecho da entrevista imediatamente anterior, é visível a relação discutida por Kalman (2003) sobre a diferença entre as condições materiais para a prática da leitura e da escrita – a disponibilidade da cultura escrita – e as condições sociais (e, acrescentamos, institucionais, nesse caso) para fazer uso e apropriar-se delas – o acesso à cultura escrita. Vemos que, embora a professora *avise* sobre a *disponibilidade* do acervo, o *acesso* efetivo a ele não é estimulado pela instituição escolar como um todo.

Está implicada também na postura dessa participante frente à leitura uma compreensão de que a cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes. Assim, há por parte de *M.* uma compreensão dessa cultura das classes dominantes como um valor em termos sociais, como *capital cultural* (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Tal ‘cultura’ existe em diversos estados. Manifesta-se, por vezes, em “[...] estado objetivado: as obras de arte, as obras literárias, as obras teatrais etc.” (SILVA⁷, 2011, p. 34). A exemplo disso, apresentamos a seguir parte dessa materialização, ou *estado objetivado*, da cultura valorizada socialmente e que ocupa lugar de destaque na residência de *M.*, do mesmo como nas interações estabelecidas pelos membros dessa família, especialmente entre ela e a filha.



Imagem 2: uma das obras que compõe o acervo da filha de *M.*

Fonte: Geração de dados da autora



Imagem 3: parte do acervo de livros presente na casa de *M.*

Fonte: Geração de dados da autora



Imagem 4: parte do acervo musical existente na residência de *M.*

Fonte: Geração de dados da Autora

Eventos de letramento dessa natureza não são evidenciados nos discursos das outras duas participantes – *G.* e *E.*. Além disso, não foi observada, por ocasião da entrevista individual realizada na residência de cada uma das participantes, a presença de material escrito nos lugares em que circulamos, bem como a existência de tais materiais não foi registrada por elas.

⁷ Convém que se faça o registro de que, embora o autor tenha filiação epistemológica distinta da nossa, nesse ponto, nossa compreensão sobre essa questão, especificamente, converge com a dele.

Com relação aos *eventos de letramento* relacionados, ao que vimos chamando de *pragmatismo estreito* – entendido, aqui, como a instrumentalização dos sujeitos para usos da escrita requeridos em sua mobilidade social básica (CERUTTI-RIZZATTI; PEDRALLI, 2011) –, as mulheres informam tomar parte cotidianamente dos *eventos* relacionados no quadro sinóptico a seguir:

	<i>M.</i>	<i>E.</i>	<i>G.</i>
Compras da casa	<ul style="list-style-type: none"> * se eu tenho <i>folhetinho</i>, eu olho nos <i>folhetinhos</i>; * se não, se eu tô no centro, eu gosto de caminhar no centro, daí eu já olho; * [data de validade dos produtos] isso já [olho]. 	<ul style="list-style-type: none"> * eu olho, por exemplo o leite, dependendo do lugar tá mais barato ou mais caro [...] eu olho igual pra ter uma base; * eu leio a marca e o preço também, mas eu sempre compro pela marca, eu leio a marca ali; * eu olho sempre a validade. 	<ul style="list-style-type: none"> * [panfletos] leio quando vem aqui em casa; * comparo o preço [dos produtos]; * confiro a validade; * olho pelo papelzinho que deixam em casa.
Lista de compras	* eu sempre tenho uma listinha de compras.	*****	*****
Receitas	* o básico que a gente sabe, né [...], mas às vezes eu invento cada uma ali, daí eu olho tudo aqui [coleção de livros de receitas na bancada da cozinha].	* se eu quero fazer uma coisa que eu acho gostoso assim e não sei eu vou pela receita;	*****
Documentos	* eu guardo tudo numa pasta.	*****	* tenho tudo guardado numa caixa lá em cima.
Locomoção	* eu leio o nome do ônibus em cima né?	* eu leio em cima o nome;	* eu vou lendo.
Pagamento de contas	* essa semana eu precisava pagar uma conta na lotérica [...].	*****	* eu mesmo pago as contas, na lotérica, no banco depende;
			* no caixa eletrônico eu mexo bem. Eu mexo

			bem porque eu entendo os comandos, tipo cada vez que eu vou fazer uma coisa eles vão dando a informação, eu leio as informações e vou fazendo [...].
Trabalho	<p>* se, às vezes, tem gente que liga, eu deixo recado quando eu não consigo conversar, falar com elas;</p> <p>* às vezes eu olho uma revistinha, uma coisinha diferente na casa da patroa que tem assim por cima;</p> <p>* leio as linhas de ônibus.</p>	<p>* eu tenho o nome das crianças no caderno e, quando vêm as contas, eu anoto daí também tudo no caderno;</p> <p>* se eu tenho uma compra pra pagar uma loja pra pagar eu anoto tudo;</p> <p>* [Receitas das crianças] as mães já vem lá tem que dá de oito em oito horas, eu levo tudo controladinho, eu já sei que tem que ser as oito e as quatro.</p>	<p>* tenho que tirar as medidas da cliente;</p> <p>* controlar as sessões também, não tem jeito, tem que ser tudo na caneta.</p>
Leitura como formalmente concebida	<p>* jornal;</p> <p>* revista;</p> <p>* Bíblia católica;</p> <p>* Bíblia espírita;</p> <p>* Livros.</p>	<p>* eu sou mais de ler uma revista aquela de manchete, de moda.</p>	<p>* leio jornal;</p> <p>* mas o principal é livro.</p>
Bilhetes	<p>* se a gente não conseguir falar por telefone sim.</p>	<p>*****</p>	<p>*****</p>

Quadro sinóptico 1: *Eventos de letramento* do cotidiano das participantes
 Fonte: Construção da autora, a partir de dados gerados ao longo da pesquisa

Os *eventos de letramento* dos quais tomam parte essas alfabetizadas no cotidiano são múltiplos e variam de acordo com cada uma delas. Nas compras de casa, por exemplo, as três mulheres informam participar de *eventos de letramento* na medida em que observam a validade dos produtos, comparam os preços, escolhem os produtos pela marca, verificam os panfletos de promoções etc.; entretanto, apenas uma delas tem o hábito de escrever listas de compras. Isso sugere, assim como atentava Kleiman (2001a), que o *recurso de memória* tende a ser bastante presente nesses contextos. O uso de receitas também é demonstrativo da prevalência desse recurso entre essas mulheres, visto que duas delas, *M.* e *E.*, informam lembrar dos ingredientes e do modo de preparo de receitas consideradas *básicas* e necessitarem de receitas escritas pontualmente, enquanto *G.* informa utilizar apenas recurso de memória no preparo dos alimentos. Na locomoção, a leitura tem papel central e constitui *evento de letramento* unânime entre as três participantes, como observável no quadro sinóptico 1. A esfera

laboral, ao contrário do que poderíamos supor pela natureza das atividades e por se darem em interface estreita com a esfera doméstica, faculta a essas mulheres contato com *eventos de letramento* distintos entre elas, mas é certamente um espaço em que a escrita tem relevância, já que é por meio desses eventos que elas organizam suas ações em alguma medida. No que concerne à escrita de bilhetes, fica clara a importância da *oralidade* (KLEIMAN, 2001a), no sentido de que, mesmo *M.*, a única dentre as participantes do estudo que informa tomar parte nesse tipo de *evento de letramento*, registra que a oralidade tem lugar privilegiado nas interações que tal *evento* medeia, ou seja, o bilhete é usado apenas na impossibilidade concreta de contato com o destinatário do recado, não assumindo papel de recurso de memória.

Importa registrar que essas mulheres na medida em que iam informando os *eventos de letramento* dos quais participam e de que forma isso se dá, eram indagadas acerca das eventuais implementações nesses eventos, suscitadas pela inserção escolar quando adultas. Essas interações buscaram apreender se a participação nesses *eventos* foi potencializada pela escola. Da fala dessas alfabetizadas emergiram considerações que dão conta de que a inserção delas em tais *eventos* se dava dessa forma mesmo antes do retorno à escola, ou seja, não existe relação direta entre a inserção em tais eventos e o reingresso no processo de escolarização, do mesmo modo que tais participantes não parecem esperar da escola uma potencialização nesse sentido (PEDRALLI, 2011). Em se tratando da (não) relação entre as inserções nesses eventos e a escolarização, Maciel e Lucio (2010, p. 489) afirmam que “[...] a participação nos *eventos e práticas de letramento* está muito mais ligada às nossas experiências sociais e culturais do que ao próprio conhecimento do saber escolarizado”.

Nesse ponto, vale retomar postulado de Britto (2004), formulado à luz dos dados levantados pelo Inaf⁸ (2001), que converge com essa consideração. Nele, o autor aponta para o número expressivo de atividades que mesmo os indivíduos considerados analfabetos realizam sem dificuldade, ainda que envolvendo a leitura, como, por exemplo, comparar preços antes de comprar, pagar contas em banco ou lotéricas etc.. Assim, existem atividades da vida cotidiana que estão implicadas na sobrevivência dos sujeitos em espaços urbano-industriais e são adquiridas independentemente de inserção escolar, sendo realizadas por pessoas com baixa escolaridade (BRITTO, 2004). Desse modo, “[...] há formas coletivas de uso da escrita que não se percebem em avaliações de competência individuais; [...] o alfabetismo, principalmente quando se consideram habilidades individuais, é em grande parte produto da condição social” (BRITTO, 2004, p. 60).

Atentamos, nesse sentido, para o fato das três mulheres contarem com inserção escolar na infância e terem domínio da escrita e da leitura quando do reingresso na escola, o que pode explicar, como já mencionamos anteriormente, a realização sem dificuldade de grande parte das atividades requeridas na vida cotidiana. Além disso, segundo Kalman (2003), a apropriação de determinadas práticas depende da participação dos sujeitos em múltiplas situações sociais nas quais se posicionam de tal maneira que acessam os conhecimentos e os saberes necessários para realizá-las.

Quanto aos usos da escrita empreendidos pelas mulheres participantes deste estudo no contexto extraescolar, vimos o estabelecimento de estratégias que dão conta da circulação social sem nenhuma restrição mais importante por parte das participantes de pesquisa, restrições que poderiam existir em decorrência de usos da escrita mais

⁸ Indicador de Alfabetismo Funcional. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.01.00&ver=por&ver=por. Acesso em: 20 de julho de 2012.

estritos. A utilização dessas estratégias como *observação, oralidade, memória, cálculo mental* e o *apoio de familiares, amigos e colegas* parece constituir meio que permite a circulação/inserção social dessas mulheres independentemente do uso da escrita. A escolarização deve ser entendida como um dos processos utilizados para o enfrentamento da exclusão, mas não o único. É papel da escola, como estratégia para enfrentar a exclusão, facultar domínio da leitura, da escrita, do registro convencional do cálculo matemático, mas também reorientar a subjetividade dos aprendizes e sua conduta para fazer frente aos padrões culturais dominantes (KLEIMAN, 2001a).

Há que se registrar, nesse sentido, que as três mulheres tiveram uma inserção escolar no período da infância e, como decorrência disso, se apropriaram, em alguma medida e com proficiências distintas, da leitura, especialmente, e da escrita. Não se trata, pois, de mulheres em nível de alfabetismo absoluto. Elas, porém, mencionam com cautela as aprendizagens de que já se apropriaram quando da retomada da escolarização. Nesses momentos, elas não se colocam como alguém que tinha uma *performance* deficitária no que compete aos usos da escrita. Colocam-se na posição de quem procurou um processo de alfabetização para *aprender mais*, o que converge com o proposto por Maciel e Lucio (2010) quando afirmam que “[alfabetizados] são cautelosos quando questionados sobre o que *aprenderam* ao longo desses anos, preferindo dizer que *desenvolveram* suas habilidades de leitura e escrita [...]” (MACIEL; LUCIO, 2010, p. 486, *grifos das autoras*), posição demonstrada na fala de G. ao afirmar que o processo de escolarização no qual está inserida:

- (3) *falo, leio e escrevo muito melhor, melhorei muito mesmo [...] com os estudos, interagindo com os colegas, vendo que todo mundo trabalha, até os adolescentes, que todo mundo tá querendo crescer, foi muito bom* (G., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).

Como exemplo desse trânsito social por parte das participantes deste estudo, elencamos algumas regularidades que se eliciaram nos depoimentos delas. Assim, passamos, agora, à descrição das atividades que essas mulheres realizam no cotidiano e como elas mesmas descrevem suas *performances*.

Com relação ao pagamento das contas, G. informa ser inteiramente responsável pelo pagamento das contas de casa. M., por sua vez, alterna essa função com o marido. Enquanto E. não desempenha tal atividade, que fica a cargo única e exclusivamente do marido. Nos trechos a seguir fica configurada essa dependência de E. em relação ao marido, que se estende para além dessa atividade especificamente. Quando E. afirma que (4) *o marido às vezes ia trabalhar e eu não podia nem sair de casa por causa do ciúme* (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011) ou que as compras de casa são feitas na maioria das vezes pelo marido que utiliza a memória para lembrar dos produtos, ou ainda:

- (5) *Quem paga as contas é o meu marido, ele não deixa eu mexer nessas coisas, às vezes eu até fico pensando “já imaginou se esse homem morre e eu não sei mexer?”. Porque eu só fui umas duas vezes, se eu tiver que mexer não tenho ideia de como faz. No caixa eletrônico, eu só entrei umas duas vezes na vida, pra ir no banco, xixi!, muito difícil mesmo* (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).

Não parece que tal dependência evidenciada na fala de E. se deva a limitações provenientes do domínio lacunar da escrita. Parece antes que essa dependência se dá

pelo fato de a marcação de gênero estabelecida na relação conjugal impactar diretamente as atividades inerentes ao homem e à mulher⁹.

Há, ainda, predominância do pagamento dessas contas nas agências lotéricas, possivelmente pela facilidade de acesso. O uso de caixa eletrônico, contudo, constitui uma dificuldade para duas das três participantes de pesquisa. *M.* e *E.* informaram ter sérias restrições ao uso de tal instrumento – sobre o que trataremos mais à frente. *G.*, em contrapartida, informa utilizar esse recurso sem nenhum tipo de restrição e de forma recorrente, já que precisa sacar mensalmente o dinheiro da pensão deixada pelo marido falecido; ou seja, parecem ser as vivências as responsáveis pela construção dessa prática, mesmo que mencione eventualmente ter problemas nesse sentido.

- (6) *Eu mesma pago as contas, na lotérica, no banco, depende. No caixa eletrônico, eu mexo bem. Eu mexo bem porque eu entendo os comandos, tipo... cada vez que eu vou fazer uma coisa eles vão dando a informação, eu leio as informações e vou fazendo... Não vou dizer que algumas vezes eu não erre porque às vezes a gente quer ir rápido demais, não lê direito, erra, daí volta a programação de novo, mas mexo sim* (*G.*, entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).

De acordo com Kalman (2003), as competências podem se constituir como respostas às demandas que se apresentam na vida cotidiana dos sujeitos. *G.*, assim, aprendeu, nas relações intersubjetivas, a importância de ter autonomia na operação desse instrumento. Para apropriar-se de determinadas práticas, os sujeitos participam de múltiplas situações sociais, posicionando-se de tal forma que têm acesso aos conhecimentos e aos saberes necessários para aprender (KALMAN, 2003).

Com relação às compras de casa e ao acesso e à pesquisa das promoções, as três mulheres informam fazer uso recorrente dos materiais de divulgação dessa natureza. Nas compras propriamente ditas, lançam mão de estratégias diversas na escolha dos produtos, mas todas, em alguma medida, realizam tal atividade com autonomia e contam com a escrita para tal.

No que concerne ao uso da escrita em atividades domésticas, vemos posicionamentos diversos em relação a esses usos, conteúdo que optamos por visibilizar sob forma de quadro sinóptico, a seguir, dado tratar-se de três *eventos de letramento* vernaculares, em nossa compreensão muito vinculados ao dia a dia de sujeitos com o perfil dessas mulheres.

	<i>M.</i>	<i>E.</i>	<i>G.</i>
Receitas	Usa. Possui amplo acervo de livros visível na bancada da cozinha, embora afirme ter um conjunto de receitas memorizado para cardápios triviais.	Usa. Possui receitas copiadas a mão ou fornecidas pelas amigas, embora afirme ter um conjunto de receitas memorizado para cardápios triviais.	Não usa receitas e nem as possui.
	Deixa sempre uma lista sobre a bancada	Não utiliza.	Não utiliza.

⁹ Não constituem foco de nossa análise as questões de gênero depreensíveis nos dados, embora tenhamos como participantes três mulheres. Isso porque, a escolha dessas participantes se deu por critérios como idade, circulação social, atividade laboral etc. e não por gênero ontológico.

Lista de compras	da cozinha e vai anotando à medida que lembra dos produtos que precisarão ser comprados.		
Bilhetes	Afirma usar esse recurso tanto em casa na comunicação com a filha principalmente, quanto nos locais de trabalho.	Não utiliza.	Não utiliza.

Quadro sinóptico 2: Uso da escrita nas atividades mais prototípicas da esfera doméstica
Fonte: Construção da autora, a partir de dados gerados ao longo da pesquisa

Observamos, no quadro sinóptico 2, que *M.* informa contar com *práticas de letramento* prototípicas na esfera doméstica. Essa utilização, no entanto, não foi implementada pela escola. *M.* informa que sempre foi assim, mesmo antes do retorno à escola. *E.* refere fazer pouco uso da escrita na esfera doméstica, relatando usá-la para receitas, que são copiadas e trocadas com vizinhas e amigas. A oralidade é prevaiente na esfera doméstica no caso de *E.* e *G.* Elas verbalizam que, quando precisam dar algum recado aos demais membros da casa, o telefone ou o aviso *quando ver a pessoa* são os recursos utilizados.

Com relação às compras de casa, *G.*, que as realiza sozinha, diz *lembrar de cabeça* o que precisa ser comprado. *E.*, que conta normalmente com a ajuda do marido para tal atividade, informa que *fala* a ele o que precisa ser comprado, e ele lembra. *M.*, por outro lado, diz contar com uma lista como apoio.

Inferimos, a partir desse quadro sinóptico, a prevalência de práticas ancoradas na oralidade, assim como pontuam Souza e Mota (2007), sobre a demanda esperada para os cursos de alfabetização e os usos da escrita em sua microcultura; “[...] se trata de alunos adultos, homens e mulheres, providos de uma competência comunicativa (com base predominante na oralidade) satisfatória para os ambientes familiares nas esferas privadas da vida social”. A oralidade, especialmente em se tratando de pessoas analfabetas ou pouco escolarizadas, é um “[...] canal autêntico de expressão da sua tradição cultural, de registro das suas experiências de vida, de viabilização de estratégias comunicativas a fim de lidar com as tarefas cotidianas” (SOUZA; MOTA, 2007, p. 511).

As três participantes de pesquisa informam ter grande preocupação com o arquivamento dos documentos. A compreensão da importância do arquivamento desse tipo de material escrito, que explicita propriedades de suas *práticas de letramento*, entretanto, foi construída nas interações humanas, ou seja, é nas relações intersubjetivas que são estabelecidas as relações de natureza intrassubjetivas (VIGOTSKI, 2000 [1978]). É exemplo dessa construção a fala de *M.*:

(7) *Olha, eu agora tô guardando, mas antigamente eu não guardava, tanto é que um dia eu levei um ‘tufo’, eu paguei, não deu baixa e eu não tinha como comprovar. Agora eu guardo tudo numa pasta. Porque eu já passei algum aperto por causa disso (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*

A leitura de jornais, revistas, livros etc. também conta com posicionamentos bastante diferentes por parte das três participantes. *M.* lê especialmente livros que toma emprestados da filha e de uma das patroas, mas informa também ler revistas e jornais quando a filha compra ou na casa dos patrões. *G.*, por sua vez, diz ler livros, mas não sabe precisar muito bem como isso acontece, como tem acesso a eles, diz ler *jornalzinho* também especialmente para se informar, mas não vimos na casa nenhum vestígio de materiais desse tipo, e ela não sabe precisar qual o título dele. *E.* restringe a leitura em casa a atividades procedimentais, a exemplo de utilização de receitas para o preparo de alimentos e atividades escolares.

Há, no relato de *M.*, sobre a leitura de livros, revistas e afins, uma remissão ao proposto por Kalman (2004; 2003) no que se refere ao acesso à cultura escrita. Na fala da autora (2004), fica claro que a possibilidade de leitura está relacionada com o acesso aos materiais. Kalman (2004), nesse sentido, assevera ser necessário distinguir entre disponibilidade da cultura escrita e efetivo acesso a ela. Para a autora (2003),

Disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución [...] mientras que el *acceso* refiere a las oportunidades tanto para participar em eventos de lengua escrita [...] como para aprender a leer y escribir (KALMAN, 2003, p. 39)¹⁰.

Na fala de *G.* parece figurar a informação que a participante infere esperarmos receber por parte dela, considerando a sua condição de alfabetizanda e tendo ela sido avisada de que nossa pesquisa buscava compreender, *grosso modo*, as relações estabelecidas no que se refere à leitura e à escrita dentro e fora da escola. E, por outro lado, menciona usos bem pontuais da leitura na dimensão extraescolar. Ao que parece as atividades que compreendem essa prática não foram impactadas ainda pela dimensão escolar, isto é, a escola não tem facultado a ampliação de suas práticas de leitura e escrita.

No que tange à escrita, mesmo na esfera extraescolar, existe ampla prevalência das atividades escolares. Mesmo *G.*, que informa escrever muito o dia todo, como evidencia trecho da entrevista a seguir, produz escritos à luz do padrão aprendido na escola e acaba por direcionar tais escritos para tal fim, mesmo que os realize *a priori* por fruição.

(8) *Sim, escrevo muito. Geralmente eu passo com o lápis e a caneta na mão, escrevo coisas da minha cabeça, mas são coisas que existem, será que se eu colocar uma coisa aqui nesse papel vai fazer diferença, será que isso aqui pode ser levado pra frente. Eu escrevo coisas minha imaginação (G., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

No local de trabalho, a escrita tem espaço, mesmo que com natureza diferente e com representações sobre os usos também distintas para as três mulheres. É comum às três participantes, também, o fato de não necessitarem de ajuda de ninguém para execução dessas atividades. Importa, nesse ponto, retomar a atividade laboral exercida por essas mulheres: *E.* é cuidadora de crianças; *G.*, massagista; e *M.*, faxineira.

¹⁰ *Disponibilidad* denota a presença física dos materiais impressos, a infraestrutura para sua distribuição [...] enquanto que o *acesso* refere as oportunidades tanto para participar de eventos de língua [...] como para aprender a ler e escrever.

- (9) *Não leio os rótulos dos produtos porque eu não faço almoço. De vez em quando, recolho as correspondências. Às vezes, eu olho uma revistinha, uma coisinha diferente na casa da patroa que tem assim por cima, olho uma receita, uma coisa. Quando preciso avisar uma coisa, dar um recado que eu não vou falar com ela, eu deixo um bilhete (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*
- (10) *Eu tenho o nome das crianças no caderno e, quando vêm as contas, eu anoto daí também tudo no caderno. Eu controlo, e meu marido não, daí ele diz “meu dinheiro acabou, meu dinheiro não dá pra nada”. Eu digo “anota as coisas: botijão de gás, as compras, o aluguel”. Eu aprendi, me espelhava no meu pai, se eu tenho uma compra pra pagar, uma loja pra pagar, eu anoto tudo. [Receitas de medicamentos das crianças?] Ah, as mães já vem lá “tem que dá de oito em oito horas”. Eu levo tudo controladinho, eu já sei que tem que ser às oito e às quatro (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*
- (11) *Eu uso também, tenho que tirar as medidas da cliente, controlar as sessões também, não tem jeito, tem que ser tudo na caneta, eu não gosto muito (risos), mas eu que tenho que fazer (G., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

Embora, as três participantes informem que o uso da escrita aumentou depois do reingresso na escola, elas não sabem informar muito precisamente de que forma isso se deu. Ao questionarmos, então, sobre tal tema, elas informam não ter havido mudanças e afirmam continuar adotando as mesmas práticas de antes, em relação ao que inferimos que a escola não potencializou o uso da escrita por parte dessas participantes. Isso pode ser explicado pelo fato de as participantes já dominarem, em algum nível, níveis esses diferentes, a escrita e já terem, com isso, adotado estratégias de uso da escrita nesse campo. Nesse sentido, Kleiman (2001a) discute as muitas estratégias adotadas pelos sujeitos que lhes permitem a circulação social, dentre elas oralidade, memória, cálculo mental e, até mesmo, a própria escolarização.

Considerando especificamente o uso da escrita e da leitura no deslocamento pela cidade por parte dessas mulheres, vemos os seguintes posicionamentos – novamente optamos por representar sob forma de quadro sinóptico, em razão da natureza recorrente desses usos na rotina de pessoas que, a exemplo dessas mulheres, vivem em ambientações urbanas.

	<i>M.</i>	<i>E.</i>	<i>G.</i>
Circulação pelas ruas, pela cidade etc.	Não usa mapas, pede informações aos transeuntes.	Não usa mapas, pede informações aos transeuntes.	Não usa mapas, pede informações aos transeuntes.
Leitura de placas de lojas, panfletos de propaganda, <i>outdoors</i> etc.	Expressa algum interesse em panfletos das lojas pelas quais passa. Por placas de lojas e <i>outdoors</i> não menciona interesse.	Informa ler tudo pelo caminho sempre, desde pequena: <i>outdoors</i> , placas, etc.	Não demonstra interesse nesses materiais, exceto os panfletos que recebe em casa.

Quadro sinóptico 3: Relação da leitura e da escrita no deslocamento pela cidade
 Fonte: Construção da autora, a partir de dados gerados ao longo da pesquisa

Embora seja evidenciado no discurso das três participantes de pesquisa que a locomoção pela cidade não tenha sido impactada pela retomada do processo de escolarização, ou seja, já se dava dessa forma mesmo antes do retorno à escola, *G.* informa que a utilização da oralidade para obter informação quando do deslocamento pelas ruas da cidade foi impactada pelo retorno à escola, (12) *depois que eu entrei na escola eu me sinto mais segura, agora eu vou mais segura, o que eu vou perguntar, como eu vou me expressar* (*G.*, entrevista realizada em 12 de agosto de 2011). Parece haver na fala da aluna indícios dos postulados freirianos, na medida em que a alfabetização parece facultar ao alfabetizando a organização reflexiva do seu pensamento, bem como o desenvolvimento de sua consciência crítica, o que o introduz efetivamente num processo de democratização da cultura e de libertação (FREIRE, 2009 [1982]).

Nos postos de saúde, ainda, as três participantes informam ter interesse e ler os materiais escritos existentes nesses locais. Dizem compreender os comandos quanto ao uso dos medicamentos passados pelos médicos ou pelo farmacêutico e informam encontrar com facilidade as informações necessárias nas bulas dos medicamentos. Compreendendo que as *práticas de letramento* estão vinculadas a diferentes domínios de atividade, como casa, escola, lugar de trabalho, igreja, unidades de saúde etc., e que se constituem a partir de uma rede de elementos e são visibilizadas em *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994; STREET, 2003; OLIVEIRA, 2008), tais usos da escrita podem ser explicados pela importância dessa esfera na vida cotidiana dessas pessoas, ou seja, estariam conscientes de que, estando em uma esfera da saúde, estariam implicadas na participação em determinados *eventos de letramento* que demandam atenção e cuidado.

O domínio de outros usos e funções da escrita é entendido, assim, como potencializador do acesso a outros mundos, públicos e institucionais e, através deles, a acesso possível ao poder. Tal empoderamento se dá, entre outras formas, pela possibilitação de acesso e manipulação da informação (KLEIMAN, 2001 [1995]). Os processos pelos quais, então, as três mulheres mencionam se manterem informadas são basicamente telejornais, jornais impressos e revistas.

A fonte de acesso a informações parece lugar-comum entre as alfabetizadas, ou seja, se dá, predominantemente, via *telejornais*. No caso de *G.*, especificamente, há uma menção a eventuais leituras do *jornalzinho* – do qual não lembra o nome e que inferimos ser o jornal do bairro, com ampla circulação nesse contexto e de distribuição gratuita. Já no caso de *M.*, eventualmente, há leitura de jornais impressos e de revistas, no entanto tais leituras estão atreladas à compra desses por parte da filha ou da disponibilidade desses materiais no local de trabalho. *E.*, por sua vez, registra informar-se *apenas* por telejornais, acerca do que emergem três pontos centrais, a saber: a relação com a sabida supremacia de práticas oralizadas na microcultura dessa participante; a questão da limitação do acesso a materiais informativos de outras naturezas (KALMAN, 2004); e, por fim, a não existência de *práticas de letramento* que ancorem o interesse na busca por outras fontes de informação (HAMILTON, 2000). O que há de mais relevante nesses dados é a questão da importância do acesso à cultura escrita, já mencionado anteriormente, a partir do que propõe Kalman (2004).

Por fim, no que concerne às atividades que ocupam espaço nas horas de lazer das participantes, observamos novamente atividades bastante distintas, como evidencia a seguinte nota de campo (13) *As atividades de lazer [de G.] são relacionadas com afazeres domésticos, caminhadas, não perpassam a leitura ou escrita, não vê TV.* (Diário de Campo – 12 de junho de 2011. Nota n. 32). *E.* informa (14) *Eu saio, não fico*

em casa, vou numa amiga, dou uma voltinha. Visito minha netinha. (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).

- (15) *Eu leio sabe como? Que nem agora eu não tenho nada pra fazer, tô precisando dar uma geral na casa [mostra pequenos pontos de mofo em uma das paredes], que nem um dia como hoje [chuva] tu não tem o que fazer, daí eu pego vou lá pro quarto ligo uma musiquinha [tocava música instrumental quando cheguei à casa] deito na cama e fico lendo, daí eu, às vezes, vou longe assim, bastante* (Participante M.. Entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).

Nas falas das três participantes são evidenciados os lugares da escrita na vida de cada uma delas neste momento de sua historicidade. Para G. e E., a leitura e a escrita não parecem figurar no componente de fruição. Para elas, a escrita é antes utilitária e lhes confere a possibilidade de maior mobilidade social. Já M. explicita uma compreensão da escrita radicalmente diferente na medida em que as implementações nesse sentido, que ela busca na escolarização, se relacionam mais às essencialidades humanas, entendidas, aqui, como implicações ontológicas relacionadas a dimensões filosóficas, artísticas e afins.

Como as três mulheres já possuíam algum domínio da escrita, mesmo que em diferentes níveis, quando da inserção em esfera escolar, a eventual implementação dos usos da escrita parece não ter impactado a realização das atividades cotidianas mais elementares, ou seja, o que parece ser central quando da análise dos dados gerados é a não ampliação das *práticas de letramento* por parte da escola no que concerne às esferas de atividade humana extraescolares, visto que, no discurso das mulheres, não parece figurar nenhum indício de processo de resignificação das *práticas de letramento*; *práticas* essas que visam dar conta, segundo Street (2003) tanto dos *eventos de letramento* quanto dos padrões que tenham a ver com esse letramento, o que os associa a uma natureza cultural e social; logo, de fundo mais amplo. Essa amplificação, em parte, “[...] tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um *evento de letramento* conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado” (STREET, 2003, p. 8). Essas práticas, assim, consistem em um conjunto de comportamentos sociais profundamente associados com a identidade e a posição social dos usuários da escrita (STREET, 2000).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Kleiman (2001b), há mais de dez anos, apontava para a necessidade de estudos de cunho etnográfico sobre o impacto da alfabetização de adultos via programas institucionais com o argumento de que haveria, para o pesquisador, “[...] pouca documentação sobre os potenciais impactos das práticas culturais dos grupos de aprendizes adultos nos programas e nas pesquisas desenvolvidos nas agências religiosas, nos órgãos federais, estaduais e municipais, nas ONGs” (KLEIMAN, 2001b, p. 270). Nesse mesmo momento, ela mencionava que tais documentações sobre esses impactos potenciais talvez não existissem porque as próprias repercussões não existissem.

Cerutti-Rizzatti (2009), por sua vez, quase uma década depois, registra ainda a necessidade de uma descrição analítica dos usos que analfabetos e/ou alfabetizando adultos fazem da escrita cotidianamente em sociedades grafocêntricas, se não por outros motivos, por consistir foco de interesse a pesquisadores que se propõem a entender o

que as pessoas fazem com a escrita em sua vida cotidiana e a que se presta essa modalidade em se tratando de ação humana.

Assim, neste artigo, procuramos nos debruçar sobre a caracterização dos usos sociais da escrita no contexto extraescolar das mulheres participantes desta pesquisa, buscando descrever analiticamente de quais *eventos de letramento* tais mulheres participam em seu cotidiano.

Retomando, então, as duas questões de pesquisa que nortearam nosso percurso analítico - *Como se caracterizam os usos sociais da escrita no contexto extraescolar das alfabetizadas adultas, participantes desta pesquisa, inseridas nos contornos grafocêntricos das vivências sociais em Florianópolis – SC?* e *De quais eventos de letramento tais mulheres participam em seu cotidiano?* – vislumbrou-se implicações conceituais relacionadas ao que vimos chamando de *pragmatismo estreito e dimensão ontológica da subjetividade*, com vistas a explicar a divisão substancial nos usos cotidianos da escrita por parte das participantes deste estudo. Paralelamente, pareceu-nos nodal nessa discussão acerca dos usos as questões de *disponibilidade* e *acesso* a materiais escritos (KALMAN, 2003).

Além disso, constituiu fator importante na análise o fato de as três mulheres já possuírem domínio da escrita significativo, mesmo que em diferentes níveis, quando da inserção em esfera escolar, na medida em que a implementação dos usos da escrita promovida pela escola pareceu não ter reverberado efetivamente nas atividades cotidianas mais elementares, ou seja, o que parece ser central quando da análise dos dados gerados é a não ampliação das *práticas de letramento* por parte da escola no que concerne às esferas de atividade humana extraescolares, visto que, no discurso das alunas, não parece figurar nenhum indício de processo de ressignificação efetivo de suas *práticas de letramento*.

Temos como interesse com este trabalho, interesse esse que tem dimensão política, já que os processos educativos são fundamentalmente políticos (FREIRE, 2009 [1982]), mais do que simplesmente descrever esses usos, lançar um olhar para os usos cotidianos da escrita empreendidos por essas mulheres não da perspectiva da falta, da lacuna - como historicamente analfabetos e alfabetizados são vistos (GALVÃO; DI PIERRO, 2007) -, mas lançando luz sobre a multiplicidade de usos realizados por essas mulheres nos espaços extraescolares, independentemente da inserção escolar.

REFERÊNCIAS

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackweell, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Massagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004, p. 47-64.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 6, n. 2 (1-15), jul/dez 2009.

_____.; PEDRALLI, Rosângela. *Entre as essencialidades ontológicas e o pragmatismo estreito*: uma reflexão sobre os estudos do letramento no universo de alfabetizando adultos. Florianópolis, 2011 (mimeo).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009 [1982].

_____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

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

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

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

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

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

KLEIMAN, Angela B. (Org.) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001 [1995], p.15-64.

_____. Os usos sociais da escrita e a educação inclusiva no Brasil. *II Seminário Internacional Sociedade Inclusiva - Palestras*, p. 84-101, 2001a.

_____. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.2, p. 267-281, jul/dez 2001b.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LUCIO, Iara Silva. O analfabeto e o alfabetizado: a leitura e a escrita como atividades socialmente situadas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 476-493.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. *Letramentos múltiplos*. Natal/RN: UDUFRN, 2008, p. 93-118.

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

_____. Usos sociais da escrita em espaço escolar: as relações estabelecidas por mulheres inseridas em turma de primeiro segmento da EJA. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 128-144, abr./jun. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Janine Fontes de; MOTA, Kátia Maria Santos. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, set/dez 2007, p. 505-551.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Teodoro Carvalho (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Apresentado durante a *Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'*, outubro de 2003.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1984].