



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Rejane Cristina Barreto Faria

**Apenas um CLICK!**

**Revelando atos de leitura e escrita de jovens, adultos e idosos na prática social**

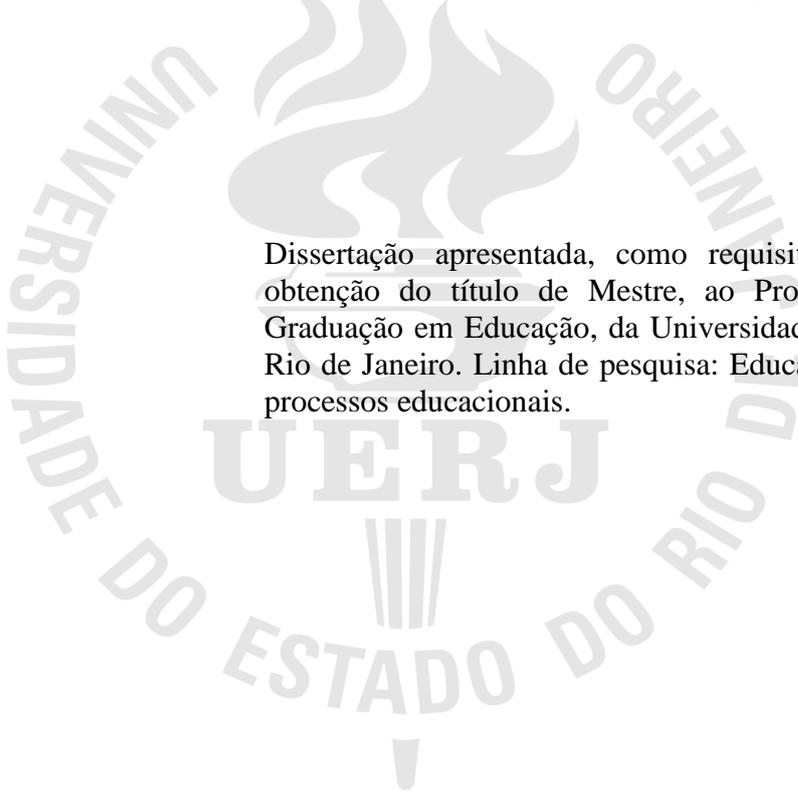
Rio de Janeiro

2012

Rejane Cristina Barreto Faria

**Apenas um CLICK!**

**Revelando atos de leitura e escrita de jovens, adultos e idosos na prática social**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Educação inclusiva e processos educacionais.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jane Paiva

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F224	Faria, Rejane Cristina Barreto. Apenas um Click!: revelando atos de leitura e escrita de jovens, adultos e idosos na prática social / Rejane Cristina Barreto Faria. – 2012. 106 f.  Orientadora: Jane Paiva. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.  1. Leitura – Teses. 2. Escrita – Teses. 3. Comportamento humano – Teses. I. Paiva, Jane. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.
es	CDU 028

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

Rejane Cristina Barreto Faria

**Apenas um CLICK!**

**Revelando atos de leitura e escrita de jovens, adultos e idosos na prática social**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Educação inclusiva e processos educacionais.

Aprovada em 26 de Abril de 2012.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jane Paiva (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nilda Guimarães Alves  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo  
Centro de Ciências do Homem da UENF

Rio de Janeiro

2012

## AGRADECIMENTOS

Esta foi uma parte que me custou escrever ao finalizar o trabalho, face ao momento após a escrita de minha dissertação, já esgotada, e ainda assim feliz. Foram tantos os sujeitos que contribuíram para a feitura deste trabalho, que se porventura esquecer de citar alguém, deve desculpar-me por meu descuido.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), pelo apoio e financiamento durante o tempo de mestrado.

À orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Jane Paiva, pela compreensão e acolhimento no momento em que mais precisei, durante o percurso vivido por mim, e pela condução dessa pesquisa. Sou grata a você por essa conquista.

Ao Prof. Walter Omar Kohan, pelas belíssimas aulas ministradas que contribuíram grandiosamente para o produto de minha dissertação.

Ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. e orientadora Jane Paiva, intitulado *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*; em especial pela troca de saberes semanais que, ao longo desse tempo, contribuiu para minha formação.

Aos funcionários da Superintendência de Recursos Humanos (SRH/UERJ), em especial às amigas Fátima Vilela, Rosália Arosa, e Valéria de Almeida, que me apoiaram antes mesmo de chegar à seleção do mestrado. Ao amigo José Alves, que me ajudou na formulação do preprojeto para a seleção.

À amiga Vivian Barbosa, pelos inúmeros relatórios e trabalhos entregues nas pastas dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), para que eu não precisasse levá-los.

Às amigas Josilene Santos, Soraya Sampaio Vergilio, Andréa Cristina Soares, Luciana Barcelos — mestres e mestrandas que sempre me apoiaram e me escutaram nos momentos de angústia que todo pesquisador passa. Ajudaram-me firmemente na realização desse trabalho de pesquisa.

A meus pais, Gabriel Faria e Florencia Barreto, que apesar de poucos escolarizados, me possibilitaram que seguisse em frente com meus estudos. Mamãe ajudou-me quando roubei algumas horas de sua vida, para ficar com meu filho durante as aulas, assim como na etapa final antecedendo a defesa. Agradeço demais a você, minha mãe querida.

A meus irmãos Ana, Isabel, Gabriel Júnior, Aline e Suane que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui, confiando em minhas potencialidades enquanto sujeito *aprendente*.

A meus sobrinhos Lucas, Isabelle, Sofia e Leonardo pelas ausências em alguns eventos familiares. A tia ama demais vocês!

A meus sogros Sebastião e Sandra que me ajudaram também cedendo tempo de suas vidas para mim, ao disponibilizarem tempo para cuidar de meu filho, quando tinha meus próprios compromissos do mestrado. Não sei como iria fazer sem a ajuda de vocês.

A Joffre de Mello Júnior, companheiro que vivenciou junto a mim as angústias durante o mestrado. Desculpe-me o mau humor, os exageros que por vezes tomaram conta de mim durante o processo de escrita, e pelos exaustivos trabalhos de informática, além dos ajustes textuais.

A Arthur Faria de Mello, meu filho, fonte de inspiração, fruto do mestrado. Dedico toda essa conquista a você. Mamãe sabia que seria difícil, mas que conseguiria chegar ao final.

A todos os sujeitos fundamentais em minha trajetória formativa.

Obrigada!

Uso a palavra para compor meus silêncios.  
Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.  
Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.  
Entendo bem o sotaque das águas.  
Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.

*Manoel de Barros*

## RESUMO

FARIA, Rejane Cristina Barreto. *Apenas um Click!:* revelando atos de leitura e escrita de jovens, adultos e idosos na prática social. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

A pesquisa empreendida teve como objetivo investigar, por meio de imagens fotográficas, atos de leitura e escrita de jovens, adultos e idosos realizados na prática social. Para tanto, tomei como *locus* o cotidiano onde os sujeitos produzem conhecimento e participam de eventos de leitura e escrita, à medida que constatei na literatura acadêmico científica que poucos são os estudos que contemplam a perspectiva da prática social como ambiente de formação de sujeitos para o universo da cultura escrita. Resignificando a fotografia para o campo da educação e como instrumento de coleta de dados em minha pesquisa, registrei diferentes formas de circulação de textos em espaços sociais, assim como modos de leitura e escrita de sujeitos jovens, adultos e idosos em eventos cotidianos. No mundo contemporâneo, os sujeitos leem múltiplas linguagens que se estabelecem no mundo, com participação diferenciada na sociedade grafocêntrica. Como práticas sociais formam sujeitos para o universo da cultura escrita, investigo a expressão de atos formadores a partir dos conceitos de *disponibilidade, acesso, contexto e participação*, de acordo com estudos de Kalman (2009).

Palavras chave: Atos de leitura e escrita. Jovens, adultos e idosos. Prática Social. Cotidiano. Imagem fotográfica.

## ABSTRACT

FARIA, Rejane Cristina Barreto. *Just a CLICK!* : revealing the reading and writing acts of young, adult and elderly learners in social practice. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

The aim of this study is to investigate, by means of photographic image, the reading and writing acts performed by young, adult and elderly learners in their social practice. To achieve this, I took as my research locus the subjects' daily routine, where they produce knowledge and participate in reading and writing events, because I had found that few scientific studies in the academic literature consider the social practice as a suitable environment for training individuals for the world of literate culture. Photography was redefined, for the purpose of this work, as an instrument with which to collect data, and I recorded the different ways in which written material circulates within social spaces as well as the different ways young people, adults and elderly people read and write in their daily routine. In the modern age, individuals are often capable of reading the many languages that have become established in the world, but their participation in the graphocentric society is differentiated. Considering that the social practice mould individuals in the literate culture, I have chosen to investigate the expression of formative acts based on the concepts of *availability, access, context and participation*, in line with Kalman's study (2009).

Keywords: Reading and writing acts. Young, adult and elderly learners. Social practice. Daily routine. Photographic image.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Fachada de ônibus.....	47
Figura 2 –	Traseira de ônibus.....	47
Figura 3 –	Vagão feminino em trem.....	49
Figura 4 –	Vagão feminino em metrô.....	49
Figura 5 –	“Jovens sanduíche”.....	49
Figura 6 –	Folheto de loja.....	50
Figura 7 –	Folheto de supermercado.....	50
Figura 8 –	Painel informativo no trem.....	50
Figura 9 –	Painel informativo no metrô.....	50
Figura 10 –	Painel informativo 1.....	51
Figura 11 –	Painel informativo 2.....	51
Figura 12 –	Painel informativo temperatura.....	51
Figura 13 –	Painel informativo hora.....	51
Figura 14 –	Divulgação em espelho de banheiro.....	52
Figura 15 –	Divulgação em cartaz.....	52
Figura 16 –	Placa de sinalização 1.....	52
Figura 17 –	Placa de sinalização 2.....	52
Figura 18 –	Placa de sinalização 3.....	52
Figura 19 –	Muro 1.....	53
Figura 20 –	Paredão 1.....	53
Figura 21 –	Paredão 2.....	53
Figura 22 –	Paredão 3.....	53
Figura 23 –	Muro 2.....	53
Figura 24 –	Muro 3.....	53
Figura 25 –	Caixa eletrônico.....	54
Figura 26 –	Caixa eletrônico.....	54
Figura 27 –	Caixa eletrônico.....	54
Figura 28 –	Preenchimento de formulário.....	54
Figura 29 –	Calculadora.....	53
Figura 30 –	Estudante de escola pública lendo em ônibus.....	67
Figura 31 –	Leitora em dia escuro.....	68

Figura 32 –	O leitor de jornal.....	69
Figura 33 –	Leitura em pé, no trem.....	70
Figura 34 –	Leitura de idosa no trem.....	71
Figura 35 –	Dois leitores vizinhos, em pé no trem.....	72
Figura 36 –	Dois leitores vizinhos, sentados no trem.....	72
Figura 37 –	Leituras compartilhadas no trem (parte I).....	73
Figura 38 –	Leituras compartilhadas no trem (parte II).....	74
Figura 39 –	Leituras compartilhadas no trem (parte III).....	75
Figura 40 –	Leitor e escritor lado a lado no trem.....	76
Figura 41 –	Escrevendo no trem.....	76
Figura 42 –	Jovem escritora no trem.....	77
Figura 43 –	A escritora do trem.....	77
Figura 44 –	Leitora(s) à espera da barca.....	79
Figura 45 –	Jovem leitora na barca.....	80
Figura 46 –	Mais leitoras sobre as ondas do mar.....	81
Figura 47 –	Leitoras viajando de metrô.....	82
Figura 48 –	Idoso lendo em pé no metrô.....	83
Figura 49 –	Leitora sobre as nuvens.....	84
Figura 50 –	Diferentes leitores no avião.....	85
Figura 51 –	Diferentes leitores no avião.....	86
Figura 52 –	A ascensorista Meia Hora.....	87
Figura 53 –	Somando no elevador.....	88
Figura 54 –	A leitora da Bíblia.....	89
Figura 55 –	Estudando em lanchonete.....	90
Figura 56 –	Sujeitos leitores em banca de jornal 1.....	91
Figura 57 –	Sujeitos leitores em bancas de jornal 2.....	93
Figura 58 –	Sujeitos leitores em bancas de jornal 3.....	93
Figura 59 –	Um leitor à procura de sua “obra”.....	95
Figura 60 –	Leitora escolhendo um livro.....	95
Figura 61 –	Sujeito autografando em feira de livro.....	96
Figura 62 –	Leitora na Bienal do Livro.....	97
Figura 63 –	Leitor absorto na leitura.....	97
Figura 64 –	A leitura e a escrita no trabalho.....	99

## SUMÁRIO

	<b>A PESQUISA EMPREENDIDA: FUNDAMENTOS.....</b>	12
1	<b>A PESQUISA: METODOLOGIA E INTERLOCUÇÕES.....</b>	17
1.1	<b>O cotidiano lido e interpretado: <i>locus</i> para uma pesquisa.....</b>	17
1.2	<b>A fotografia como recurso metodológico.....</b>	22
1.3	<b>Diário de campo.....</b>	28
1.4	<b>Meu lugar de instabilidade como pesquisadora e fotógrafa.....</b>	29
2	<b>LER E ESCREVER NO MUNDO SOCIAL: AÇÕES QUE EMANCIPAM SUJEITOS? .....</b>	32
2.1	<b>O que leem “os que não leem”? .....</b>	45
2.1.1	<u>Suportes móveis: meios de transporte.....</u>	48
2.1.2	<u>Suportes móveis: “jovens sanduíche” .....</u>	49
2.1.3	<u>Suportes móveis: folhetos de lojas e supermercados.....</u>	50
2.1.4	<u>Suportes fixos: interior de meios de transporte.....</u>	50
2.1.5	<u>Suportes fixos: painel informativo – ponto de ônibus.....</u>	51
2.1.6	<u>Suportes fixos: painel informativo – temperatura e hora.....</u>	51
2.1.7	<u>Suportes fixos: mensagem informativa.....</u>	52
2.1.8	<u>Suportes fixos: Placas de sinalização.....</u>	52
2.1.9	<u>Suportes fixos: muros, paredões.....</u>	53
2.1.10	<u>Suportes fixos: instruções em caixas eletrônicos bancários.....</u>	54
2.1.11	<u>Suportes fixos: formulários bancários.....</u>	54
2.1.12	<u>Suportes fixos: uso de calculadora.....</u>	55
3	<b>ATOS DE LEITURA E ESCRITA.....</b>	56
4	<b>DAS IMAGENS FOTOGRÁFICAS: ATOS DE LEITURA E ESCRITA EM ESPAÇOS SOCIAIS.....</b>	61
4.1	<b>Atos de leitura e escrita praticados em suportes de disponibilidade individual.....</b>	66
4.1.1	<u>A leitura e a escrita em meios de transporte.....</u>	66
4.1.1.1	No ônibus: quem se desloca lendo? .....	66
4.1.1.2	Leituras no trem.....	70
4.1.1.3	Barcas: lendo sobre o mar.....	78

4.1.1.4	Avião: lendo no céu.....	84
4.1.2	<u>A leitura e a escrita em lugares inusitados</u> .....	86
4.1.2.1	Elevadores.....	86
4.1.2.2	Lanchonete.....	89
4.2	<b>Atos de leitura e escrita praticados em suportes de disponibilidade coletiva</b> .....	91
4.2.1	<u>Lendo em dispositivos urbanos</u> .....	91
4.2.1.1	Bancas de jornal: diferentes leituras por diferentes leitores.....	91
4.2.1.2	No trabalho, ferramentas da cultura escrita.....	97
4.2.1.3	Repartição pública.....	98
	<b>TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES</b> .....	100
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103

## A PESQUISA EMPREENDIDA: FUNDAMENTOS

A investigação realizada teve como objetivo identificar, por meio de imagens, *atos* em que sujeitos jovens, adultos e idosos leem e escrevem na prática social, capturando, tanto quanto possível, o “como” os sujeitos se relacionam com elas — seus *atos de leitura e escrita*.

*Atos de leitura e escrita* desses praticantes, capturados no cotidiano por imagens fotográficas, me possibilitaram conhecer também diferentes suportes de leitura utilizados nesses atos, pelos sujeitos, suas temáticas, interesses e formas de apropriação dos textos, o que precedeu o movimento de interpretação, dependente do leitor e do que lê — o pesquisador, nesse caso.

A escolha de meu objeto vinculou-se a pensar como poderia contribuir para estudos na área, desarticulando a ideia de que a escola é a única instituição responsável pela formação de sujeitos leitores e escritores que vivem em sociedades grafocêntricas, ou seja, que se encontram imersos em escritos e imagens de escritos que atravessam cotidianamente a vida de todos.

Descartar a escola como instituição onde os sujeitos aprendem e apreendem práticas de leitura e escrita, implicou assumir espaços sociais e cotidianos como “lugares” em que esses aprendizados se dão. Assim como comer, cozinhar, brincar, passear são práticas realizadas no *cotidiano* pelos sujeitos, ler e escrever também não fogem a esse padrão. Numa sociedade *grafocêntrica*, que privilegia a escrita e a leitura como condição básica para a participação social de todo sujeito, não trabalhar tendo como *locus* a escola, mas outros espaços sociais, revela novas possibilidades que, no mais das vezes, ficam subsumidas como possíveis formadoras de sujeitos leitores e escritores, concebida por mim como hipótese de pesquisa.

Definido que os *loci* da minha pesquisa seriam os espaços sociais e espaços cotidianos, busquei, nesses espaços, perceber em que eventos cotidianos se lê e se escreve, e que processos de leitura e escrita os sujeitos estabelecem neles, e com os eventos a eles relacionados, de acordo com suas singularidades — o que considere *atos de leitura e escrita*. Por esse caminho, intentei perceber como especificidades desses processos e de *atos de leitura e escrita* possibilitariam aos sujeitos participação social, apropriação de conhecimentos e interações com espaços e requerimentos da cultura escrita.

Não há como negar a importância de realizar pesquisas sobre a relação que os sujeitos estabelecem no cotidiano com eventos de leitura e escrita em um país como o Brasil. De acordo com dados do Censo IBGE 2010, divulgados em nov. 2011, entre os maiores de 15 anos, a taxa de analfabetismo caiu de 13,6% em 2000 para 9,6% em 2010 — redução de 29,4%. O que preocupa, entretanto, são os dados absolutos: quase 14 milhões de analfabetos nessa faixa etária. Um terço da população brasileira não tem escolaridade de ensino fundamental completa, e entre esses, além dos analfabetos, mais de 33 milhões não têm os anos iniciais do ensino fundamental completos. (PNAD, IBGE, 2009). Ou seja, muitos não sabem ler e escrever, com fluência ou sem fluência; muitos o fazem precariamente, mas todos são usuários de diferentes práticas da cultura escrita, pois a vida social demanda a todo o momento *atos de leitura e de escrita*, e põe os sujeitos diante de imagens de escritos que atravessam cotidianamente a vida de todos. Essas imagens de escritos serão mais detalhadas, posteriormente. Afirmo, com diversos autores e estudiosos do tema, entretanto, que esses sujeitos produzem conhecimento e participam de eventos que envolvem leitura e escrita em seu meio social. Independentemente dos anos de estudo, ou de ter passado ou não pela escola, essas pessoas estão inseridas em uma cultura escrita, o que implica assumi-las imersas em um processo social e em interação uns com os outros, por essas práticas.

Essas práticas constituem, para mim, processos de formação de leitores e escritores no cotidiano, que necessitam ser mais estudados. Ou seja, tenho como pressuposto que a formação de leitores e escritores não começa na escola, mas na vida social, desde o nascimento. Minha pesquisa, desenvolvida sobre imagens de sujeitos jovens e adultos em atos de uso da leitura e da escrita pretendeu, desse modo, contribuir para a compreensão de como práticas sociais formam sujeitos para o universo da cultura escrita.

Percebi, ao buscar referências sobre a temática pesquisada, o quanto ainda é restrita a literatura que problematiza processos de leitura e escrita em espaços públicos, reconhecendo *atos de ler e escrever* em situações que podem ser denominadas de *eventos*. Poucos foram os trabalhos encontrados que discutem esses *atos de ler e de escrever* na prática social e que os consideravam formas de uso por quem sabe e por quem não sabe ler. As pesquisas desenvolvidas ligadas à temática, em maioria, restringiam-se ao âmbito escolar. Mas, instigada como pesquisadora, eu continuava a me perguntar: será mesmo que sujeitos aprendem a ler e a escrever, ou se formam leitores e escritores, apenas no interior da escola? Só a escola garante o aprendizado do ler e escrever?

Decidir sobre meu objeto custou-me novas compreensões do campo, assim como avaliar o quanto meu estudo poderia contribuir para a área, o que ao mesmo tempo demandou

de mim investimentos na articulação de teorias existentes sobre aprendizados de ler e escrever e, no campo da técnica utilizada na investigação, conhecimentos sobre o uso da fotografia como instrumento da pesquisa.

Apoiada em estudos sobre cultura letrada e formação de sujeitos leitores e escritores, tentei pôr em diálogo formas de circulação de textos em espaços sociais e modos de leitura — e de escrita, por vezes — de sujeitos jovens, adultos e idosos em eventos cotidianos, realizados de acordo com suas necessidades, e cujas especificidades possibilitam a participação social e a apropriação de conhecimentos para além das nomeadas práticas escolares.

Minha investigação baseou-se, então, na concepção de que a observação empírica e a busca de metodologias de abordagem da realidade são imprescindíveis para nortear<sup>1</sup>, no sentido de Santos (2010) e *sulear*<sup>2</sup>, segundo Campos (1999), o olhar do pesquisador sobre o objeto de estudo, o que exercitei no trabalho de campo, registrando, pela fotografia, modos de os sujeitos expressarem os usos que fazem da leitura e da escrita em espaços públicos, e que se punham diante de mim como pesquisadora.

As questões iniciais da pesquisa foram assim expressas: a) em que medida sujeitos que não sabem ler e escrever usam práticas de leitura e de escrita? b) O que posso identificar como *atos de ler e escrever* publicamente, em uma sociedade grafocêntrica?

Adianto que a primeira questão foi por mim abandonada, à medida que optei por capturar *atos* sem o conhecimento dos praticantes, dadas as dificuldades legais referentes a usos da imagem. Devo esclarecer que a mim interessavam *atos e seus contextos*, e não os sujeitos como identidades, razão pela qual podia retratá-los sem que fossem identificados. Bastava-me que fossem jovens, adultos ou idosos em *atos de leitura e escrita* para que atendessem aos requerimentos de meu objeto.

Diante do limite e do descarte da primeira questão, propus uma nova, no andamento da pesquisa: c) é possível afirmar que práticas sociais “formam” leitores e escritores?

---

<sup>1</sup> Para Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 32), a noção de pensamento abissal (*Epistemologias do Sul*) implica distinções invisíveis estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos, a saber: o universo representado pelo hemisfério Norte (“deste lado da linha”) e o universo correspondente ao hemisfério Sul (“o outro lado da linha”). O hemisfério Sul desaparece enquanto realidade, sendo produzido como inexistente. Santos defende, então que, abaixo da linha do Equador também existem saberes que devem ser considerados.

<sup>2</sup> Campos, a partir do texto *SULear vs NORTEar – Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia*, discute a ideologização de conceitos geográficos incorporados às palavras Norte – nortear e Sul – *sulear*. Propõe o autor que, enquanto sujeito, e localizando-me no hemisfério Sul, portanto, *suleio-me*, e não me *norteio*, pois a estrela a partir da qual se reconhecem as posições no Sul é o Cruzeiro do Sul, não visto no hemisfério Norte, onde a estrela Polar é quem assume o lugar referencial.

Com base nesses fundamentos, as questões que me guiaram na busca que empreendi quanto a identificar atos de leitura e de escrita de sujeitos na prática social puderam ser assim formuladas:

- ✓ O que lêem jovens, adultos e idosos em espaços sociais?
- ✓ Em que suporte essas leituras são realizadas?
- ✓ Que espaços sociais são estes em que os sujeitos lêem?
- ✓ Que eventos exigem/promovem atos de leitura dos/aos sujeitos?
- ✓ De que modo leem? Ou, como se produzem os atos de leitura?
- ✓ Que relações conseguem-se observar entre o uso da leitura e da escrita?
- ✓ Em que condições a leitura gera um ato de escrita?

A utilização da fotografia neste trabalho tornou-se um desafio, especialmente em um campo em que a palavra costuma assumir o papel central. As limitações da palavra, se consideradas como instrumento do pesquisador para relatar a investigação empreendida, nesse caso, levaram-me a considerar a possibilidade de utilizar novo recurso como favorecedor de um conhecimento que passo a partilhar com o leitor. A fotografia, como recurso da pesquisa no campo das ciências sociais, pode ser ressignificada para o campo da educação, assim como tem sido assumida por alguns pesquisadores.

Meu objetivo não será o de apenas descrever imagens fotográficas feitas sobre o tema em questão, mas me aprofundar nos contextos em que foram produzidas, nos atos observados e nos cenários locais, interpretá-las como revelações sobre sujeitos jovens, adultos e idosos e usos que fazem da cultura escrita em espaços sociais. Ao compreender seu significado na prática social, em situações flagradas representando *atos de leitura e escrita* de sujeitos jovens, adultos e idosos intento ampliar o foco da discussão sobre formação de leitores e escritores.

### **Objetivos da pesquisa**

Meus objetivos de pesquisa tomaram em conta o fato de que os sujeitos apreendem a leitura em eventos socialmente construídos e organizados, da mesma forma que a língua escrita torna-se ferramenta indispensável para a comunicação em seu meio social. Com base nessa premissa, enunciei os seguintes objetivos – geral e específicos – para realizar a investigação.

### Objetivo geral

Investigar *atos de leitura e de escrita* praticados por sujeitos jovens, adultos e idosos na prática social, identificando eventos e contextos em que ocorrem, em busca de compreensão quanto à relação possível desses atos da prática social com a formação de leitores e de escritores.

### Objetivos específicos

- ✓ Identificar atos de leitura e relacioná-los a atos de escrita praticados pelos sujeitos.
- ✓ Reconhecer situações — eventos — de práticas de leitura e de escrita em espaços sociais.
- ✓ Descrever espaços sociais em que *atos de leitura e escrita* se dão.
- ✓ Explorar, pelo uso da imagem, expressões dos diferentes atos/eventos de leitura e escrita feitos pelos sujeitos, investigando singularidades e generalidades das práticas.
- ✓ Descrever o cotidiano em que sujeitos leem e escrevem em situações públicas.
- ✓ Capturar, pela imagem, situações e *atos de leitura e escrita* de sujeitos jovens e adultos.
- ✓ Compreender, a partir das imagens capturadas, os usos que os sujeitos fazem da leitura e da escrita em espaços sociais, em especial, espaços públicos.
- ✓ Produzir caminhos metodológicos de investigação de atos/eventos de leitura e escrita no *cotidiano* que resguardem ao pesquisador a surpresa no processo de pesquisa.

## 1 A PESQUISA: METODOLOGIA E INTERLOCUÇÕES

Com o objetivo de compreender modos de ler e escrever de sujeitos jovens, adultos e idosos na prática social, orientei-me, inicialmente, para o desenvolvimento de estudos tanto sobre processos vivenciados na prática social, quanto sobre processos escolares, considerando a interdependência entre eles. A formação de sujeitos leitores e escritores não se estabelece apenas pela leitura de textos, mas também pela leitura de mundo. Esta última forma de leitura, no sentido freireano, constitui uma das práticas fundamentais na formação do sujeito, mas nesta investigação não ocupa centralidade, já que meu interesse é compreender como se dá a formação do leitor escritor de textos constitutivos da cultura escrita.

Compreendo que saber escrever não é menos importante do que saber ler, pois a escrita permite ao sujeito registrar sua forma de pensar o mundo, e perenizar sua história e experiências, o que configura a condição do leitor escritor emancipado, que não apenas lê o texto do outro, mas é capaz de dar a ler sua própria palavra (TAYLOR, 2003, p. 60). Nesse movimento, nos tornamos autor, começamos a escrever o mundo, o que desde os anos 1960 foi anunciado por Freire. Considerar que toda cultura escrita implica processo social e interação entre sujeitos, define o contexto sobre o qual voltei meu interesse, na investigação de aprendizados sociais da leitura e da escrita.

Para investigar a leitura e a escrita que ocorrem em espaços públicos, voltei meu olhar à identificação de *atos de leitura e escrita* praticados por sujeitos no *cotidiano*, e realizados em diferentes contextos/espços sociais, que, em princípio, assim relacionei: meios de transporte (trem, metrô, ônibus, barca, avião); locais comerciais (bancas de jornal, feiras de livro, livrarias, balcões de atendimento, postos de serviço, bancos etc.); locais que oferecem serviços públicos (clínicas, hospitais etc.).

Para fazê-lo, vali-me de instrumentos de pesquisa usuais, mas, especialmente, de um, pouco usual em pesquisas em educação: a fotografia. Antes de detalhá-los, entretanto, devo tratar do *locus* onde realizei o trabalho de campo, que denomino de *cotidiano*.

### 1.1 O cotidiano lido e interpretado: *locus* para uma pesquisa

Optei por utilizar o *cotidiano* para compreender atos de leitura e escrita, em vez de tratar meu objeto na escola, como grande parte das pesquisas faz. Meu interesse foi de

investigar esses atos nas práticas sociais, e não na escola. Assim, o cotidiano assume outro formato, ao não se restringir a uma instituição, e contemplar um conjunto de espaços que podem ser públicos ou privados. Nessa pesquisa, optei por trabalhar com espaços públicos.

Ao não tecer uma relação de sujeitos praticantes de atos de leitura e de escrita pelo viés *escolarização*, tomo como fundamento estudos de Kalman (2009, p. 73), em que a leitura e a escrita de sujeitos não se dão apenas pela escolarização, mas por meio da participação social: “ter acesso a essas práticas sociais depende, em grande medida, da possibilidade de usá-las com pessoas que as conhecem e as praticam.”

Informados os leitores sobre os espaços em que realizei meu trabalho de campo, devo inicialmente desenvolver o conceito de *cotidiano*, como aqui utilizado, e que me servirá para formular discussões teóricas. Alerto que meu trabalho não se inscreve no campo de pesquisas *no/do/com o cotidiano*, mas se vale, por sua natureza, do conceito para entender o lugar social em que se inscreve. Assim, compreendo *cotidiano* como o lugar onde encontro os *sujeitos praticantes da vida cotidiana* (CERTEAU, 2009), nesse caso, praticantes da leitura e da escrita — meus objetos de pesquisa.

A leitura e a escrita no *cotidiano* não dependem, segundo minhas premissas iniciais de pesquisa, apenas, da escolarização, à medida que ocorre a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos que envolvem leitura e escrita — que são apreendidas sem necessariamente exigir que os sujeitos saibam ler e escrever. Nas interações realizadas, os sujeitos “formam-se” leitores e escritores, ao vivenciarem e tecerem novas formas de conhecimentos produzidos nas relações entre praticantes, mediados por textos e seus suportes.

Dialogando com Alves (2001, p. 17) permito-me debruçar sobre a compreensão da lógica do *cotidiano*:

Não há outra maneira de se compreender a lógica do cotidiano senão sabendo que nela estamos inteiramente mergulhados [...] Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que os outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capazes de engolir sentindo variedades de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e se deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário.

Permitir-se realizar leituras do cotidiano, considerando o “mergulhar na realidade”, conforme descrito por Alves possibilita pensar o *cotidiano* considerando a complexidade e a diversidade como elementos que facilitam a interpretação — as leituras possíveis — deste “lugar” que pesquiso, onde sujeitos praticantes estão inseridos.

Esse *cotidiano* demanda de mim outros questionamentos até então pouco discutidos. Refiro-me ao *cotidiano* a partir da dimensão de um lugar, de uma vivência e do que é praticado, o que me possibilitou enxergar como os sujeitos têm diferentes formas de interagir com o mundo. Verifiquei, nesse percurso, as contribuições de Oliveira (2007, p. 118), para quem o processo de produção de conhecimento<sup>3</sup> engloba diálogo entre sujeitos, e o *cotidiano* é entendido como dimensão que favorece a compreensão da realidade. A autora assume “os estudos do cotidiano como meio de incorporar uma nova possibilidade de compreensão da complexidade inerente ao mundo...” e, para isso, destaca Certeau (1994, p. 65-66 apud OLIVEIRA, 2007, p. 118) que, ao compreender os processos cotidianos dos sujeitos na vida social, argumenta que a realidade social existe de forma interpretada.

Najmanovich (2001 apud FERRAÇO, 2007, p. 82) argumenta que o sujeito é uma “unidade heterogênea, um devir nas interações”. Portanto, de certa forma, é condicionado pelo *cotidiano* que lê, interpreta e orienta, pois produz e reproduz um imaginário, ao construir significativamente a realidade social que o cerca. Leio o *cotidiano* a partir desses autores, que remetem à complexidade, atribuindo ao sujeito subjetividade, que se estabelece como espaço de criatividade e de liberdade substancial no mundo:

[...] o que os positivistas chamam de ‘o mundo objetivo’ é para as ciências da complexidade uma realidade construída a partir de um imaginário social compartilhado por esses sujeitos que são parte indissociável desse mundo. “O mundo em que vivemos é um mundo humano, mundo simbólico, mundo construído em nossa interação com o real, com o que está fora da linguagem, com o mistério que opõe resistência às nossas criações e ao mesmo tempo é a condição de suas possibilidades.” (NAJMANOVICH, 2001 apud FERRAÇO, 2007, p. 83).

Assim como Ferração (2007, p. 75), em busca de uma definição para *cotidiano*, também eu não desenvolvi um significado preciso sobre o conceito, sob o risco de “engessá-lo”, o que levaria a um esvaziamento de sentido. O autor ainda complementa: “Qual a legitimidade no uso das estruturas para falar de algo que é efêmero, incontrolável, caótico e imprevisível? Qual o sentido em extrair conceitos, atribuir classificações, estabelecer relações hierárquicas, propor estruturas conceituais ao permanente devir cotidiano?”

Ao buscar compreender o *cotidiano* que enuncio, entendendo-o como lugar onde os *sujeitos são praticantes da vida cotidiana* (CERTEAU, 2009), também entendo novas possibilidades defendidas por Ferração (2007, p. 73):

---

<sup>3</sup> Esse processo é denominado pela autora e demais pesquisadores que trabalham com a teoria da complexidade como conhecimento em rede, e para isso a imagem que fazem do processo é de *tessitura*.

[...] o cotidiano exige dos pesquisadores em educação outras possibilidades teórico-metodológicas, diferentes daquelas herdadas da modernidade, para superar o aprisionamento do cotidiano em categorias prévias e assegurar a impossibilidade de usarmos o singular para tratar da diversidade que se manifesta na vida.

Ao trazer sujeitos que se produzem leitores e escritores no cotidiano, entendo-os como *praticantes do cotidiano* (MÜLLER, 2011, p. 228). Para isso, retomo as contribuições de Certeau (2009), quando o autor traz, para o cenário estudado, diferentes práticas cotidianas, em especial as de leitura e escrita, criando novas e diferentes formas de circular e agir no contexto em que os sujeitos se inserem.

Certeau (2009, p. 93; 94-96) introduz a diferença entre duas categorias presentes e fundantes do *cotidiano*: *estratégia* e *tática*, das quais me aproprio, em uma citação longa, porém indispensável nesta investigação:

[...] A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças [...]. [...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] As estratégias são, portanto, ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular em conjunto os lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugar e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam, portanto, as relações espaciais. [...] A tática é determinada pela ausência de poder [...]. Não tem por lugar senão o de outro [...]. A tática é movimento dentro do campo de visão do inimigo [...], e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco.

Parto do princípio, portanto, de que sujeitos jovens, adultos e idosos se utilizam de *estratégias* e *táticas* de leitura e escrita, por serem praticantes de *atos de leitura e de escrita no cotidiano*, em sociedades em que ler e escrever são requerimentos socialmente aceitos e produtores de uma cultura da qual todos participam. E questiono: como sujeitos praticantes do *cotidiano*, com reduzida fluência na leitura e na escrita, valem-se de *táticas* e de *estratégias* para dar conta dos desafios da realidade social que se impõe a eles pela cultura escrita? Teria eu conseguido capturar *atos de leitura e escrita* reveladores dessas *táticas* e *estratégias*?

A relevância dessa questão se põe porque, no campo de estudos da educação de jovens e adultos, muitas pesquisas demonstram formas como sujeitos não alfabetizados ou pouco

escolarizados resolvem problemas cotidianos, quando os usos da leitura e da escrita são, para eles, restritos. Valem-se de *táticas* e de *estratégias*, com as quais “sobrevivem” a requerimentos da cultura escrita, sem se expor a condições estigmatizantes ou que os inferiorizam. Com isto, quero dizer que a cultura escrita, do modo como organiza a vida social, atravessa todos os sujeitos — os que sabem e os que não sabem ler. A prática social define-se em:

[...] condição de perceber/tratar a formação de leitores (que aí parecem não sê-lo, algo apenas como se aprendizes de um código cujo sentido virá depois) [que] provavelmente deverá afetar o modo como se dispõem a ler, tanto sentindo-se incapazes para admitir fazê-lo, como destituindo de sentido o que não for, em princípio, material autorizado pela escola/classe, aí sim lugar onde estão os textos em que se lê. (PAIVA, 2008, p. 93).

É, portanto, nesse *cotidiano* que os sujeitos vivem constantes processos de interação e troca, lugar onde se encontram inúmeros e diferentes suportes de textos, circulantes entre os sujeitos. A interação possibilita que a formação de sujeitos leitores não se restrinja a isto, mas prossiga com processos de formação de escritores. É ainda nesse *cotidiano* que os sujeitos desenvolvem a oralidade, a capacidade inventiva, a imaginação e modos de fruir a leitura.

Concordo com Luzia de Maria (2008, p. 43) quando afirma o papel da escola em reforçar a prática social como *locus* de atos de leitura: “O que importa é que a escola saiba reconhecer a realidade que a circunda e fazer uso do que existe, para que seus alunos tenham uma representação, o mais realista possível, da presença da escrita na vida social”.

Decidida a trabalhar na prática social, assumo com Kalman (2001b apud KALMAN, 2009, p. 74):

[...] se uma parte da escola é um local privilegiado para acessar a leitura e a escrita, ela não é a única. Por isso, recomenda-se o reconhecimento de outros contextos, nos quais se emprega a leitura e escrita em situações comunicativas como espaços para aprender a ler e a escrever: acessa-se a língua escrita em situações da educação formal, mas também em situações de uso cotidiano. Em toda comunidade existem espaços onde o ler e escrever são atividades comunicativas, amarradas à rede de práticas sociais cotidianas; nesses espaços existem expectativas sobre quem lê, quem escreve e como e quando devem fazê-lo; do mesmo modo é possível encontrar usos da escrita já enraizados e outros usos que apenas aparecem, preconfigurando-os como usos emergentes.

Para tanto, reitero que utilizo a concepção de formação de leitores assim como Paiva (2008) e Kalman (2001b), concepção diversa de alguns autores de outras correntes teóricas, que utilizam conceitos de alfabetização e letramento. Tfouni (2006) afirma que o ato de alfabetizar apresenta-se como parte das práticas escolares, desconsiderando práticas sociais,

onde se verifica consideravelmente a necessidade de pôr em uso a leitura e a escritura dos sujeitos.

Giroux (1983 apud TFOUNI, 2006, p. 17) contribui para pensar a questão:

[...] A ideologia instrumental expressa-se através de uma abordagem puramente formalista da escrita, caracterizada por uma ênfase em regras, exortações sobre o que fazer e o que não fazer quando se escreve. Ao invés de tratar a escrita como um processo que é tanto o meio como um produto da experiência de cada um no mundo, esta posição despreza a escrita de suas dimensões críticas e normativas e a reduz à aprendizagem de habilidades que, no nível mais estreito, enfatiza o domínio de regras gramaticais. Em um nível mais ‘sofisticado’, mas não menos positivista, a ênfase é posta no domínio formalista de estruturas sintáticas complexas, frequentemente sem considerar o seu conteúdo.

Por essa perspectiva, as práticas escolares desconsideram que o objetivo da ação alfabetizadora não se encerra no aprendizado mecânico da língua, mas visa a “levar ao domínio da cidadania plena, possibilitando aos sujeitos que se apropriem do discurso da escrita de maneira pessoal e singular, e não que se tornem repetidores de estruturas congeladas pelo discurso pedagógico” (TFOUNI, 2006, p. 18).

O que percebo nesses autores, é a assertiva de que sujeitos se formam leitores e escritores na prática social, e, para isso, lançam mão, segundo minha compreensão, de *táticas* — como ação calculada pela ausência de um próprio (CERTEAU, 2009, p. 94) —, ou seja, formas criativas de resistência, quando sujeitos não alfabetizados aproveitam *ocasiões* cotidianas — os *eventos de leitura e de escrita* —, situações em que reconhecem atos de ler e escrever cometidos pelos sujeitos em espaços públicos. Essas situações envolvem ações como tomar ônibus, participar de feiras de livros, ir a livrarias, fazer compras e pagamentos, usar caixas eletrônicos, cartões bancários etc., em muitos espaços que exigem operar com a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler. São sujeitos que, apesar de estarem *mergulhados* na cultura do escrito, não dominam a leitura e a escrita como exigido na sociedade grafocêntrica, mas leem. Essa questão será objeto de discussão adiante.

## 1.2 A fotografia como recurso metodológico

Tomei como recurso metodológico da pesquisa a imagem fotográfica, revelando-a como “documento exterior de ciência e de uma modalidade objetiva de conhecimento social” (MARTINS, 2011, p. 154).

A leitura de Martins (2011) contribuiu para que eu aprofundasse a discussão do uso da fotografia como imagem e documento social constituinte da realidade contemporânea, como exposto na obra *Sociologia da fotografia e da imagem*.

Começava, dessa forma, a construir e reconstruir novas significações sobre o tema, verificando sua relevância no contexto acadêmico, considerando os poucos estudos na área, especialmente na apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita, e o fazia incorporando o uso de imagens fotográficas à pesquisa em educação.

De acordo com Martins (2011), a fotografia ainda procura ocupar lugar no âmbito dos recursos metodológicos, o que poderia enriquecer seus meios de registro e observação das realidades sociais. O pesquisador contemporâneo, ao utilizá-la como recurso metodológico, pode considerar em sua pesquisa a diversidade de funções que ela acumula.

Tomar a imagem fotográfica como documento social envolve as mesmas dificuldades de quando se toma a palavra falada, o depoimento, a entrevista como referência sociológica, em termos absolutos, pela insuficiência e por suas limitações. Ao parafrasear Martins (2011), nesse texto, valho-me de suas reflexões nas ciências sociais, por entender que fundamentam, do mesmo modo, o campo de pesquisas em educação.

Martins (2011, p. 10) considera que o “visual se torna cada vez mais documento e instrumento indispensáveis na leitura sociológica dos fatos e dos fenômenos sociais”. Por considerar o visual documento e instrumento de leitura posterior, alerta, entretanto, que uma imagem não contém em si mesma a descrição e a explicação do que foi fotografado, nem deve ser tomada, apenas, como ilustração, durante um processo de pesquisa (MARTINS, 2011, p. 11):

[...] a fotografia, por ser flagrante, revelou as insuficiências da palavra como documento da consciência social e como matéria-prima do conhecimento. Mas, nessa dialética, revelou suas próprias insuficiências. É nos resíduos sociológicos desse peneiramento que está a imensa riqueza da informação visual e que estão os desafios da fotografia às ciências sociais.

Também os estudos de Müller (2011) me auxiliaram no entendimento do uso de imagens fotográficas para ressignificar a leitura de atos de ler e escrever praticados pelos sujeitos. Os estudos da autora evidenciam a concepção do que é a fotografia:

Ela representa uma cultura e uma ideologia e é resultado da visão de mundo do fotógrafo. Ela tanto possibilita que as pessoas reflitam sobre a realidade e o cotidiano e se perguntem sobre ele, como propõe novos olhares e questionamentos àquilo que lhes é familiar. Pode propagar modelos de vivência, manipular ideias e comportamentos, além de ocultar e criar realidades. (MÜLLER, 2011, p. 29).

Dialogando com Ciavatta e Alves (2004, p. 15) novas concepções sobre fotografia me ajudaram a compreender seu lugar na pesquisa que iniciava:

As fotografias não são objetos isolados, independentes. São situadas em um contexto e indelevelmente marcadas por quem as produziu, pelo olhar de quem as recortou da realidade. Destacam-se, nas diversas abordagens examinadas, a historicidade das imagens e seu potencial para a informação e para a educação. Como representação do passado, geram uma memória que alimenta a compreensão do presente e orienta as perspectivas do futuro. Como memória ou como comunicação, as imagens constroem um discurso visual que organiza o conhecimento da realidade. Metodologicamente, os caminhos estão sendo feitos nas diversas áreas. Ainda mais do que as palavras, as imagens fotográficas inundam as várias dimensões da vida humana. Se não sabemos ainda, exatamente como lidar com elas, não há como ignorá-las.

Minha leitura de imagens buscou seguir as orientações das autoras, quando tentei introduzir o leitor, a partir delas, no contexto e instante em que foram produzidas e a que pertenciam, recortando-as da realidade, mas reinserindo-as lá com minhas interpretações, buscando construir um discurso visual somado a dimensões das vidas humanas que retratam.

Martins (2011, p. 66) auxiliou-me, ainda, ao considerar que a fotografia revela e encobre, por assim dizer, a realidade social, estando mediada por diversos fatores em jogo:

[...] desconstruir os tempos da fotografia para chegar à realidade social que ela pretende documentar, estaremos em face de algo que é outra coisa, diversa daquilo que “estava lá” no momento do ato fotográfico. Teremos que admitir que essa realidade não é mais ela mesma, e sim uma realidade mediada pelo tempo da fotografia, pelo olhar e pela situação social do próprio fotógrafo, por aquilo que ele socialmente representa e pensa. Isto é, pelas ênfases que na composição decorrem do ato fotográfico, pelos objetos e temas que, desse modo, são colocados no horizonte visual da sociedade e de seus membros. Com a fotografia, a sociedade passa a ver mais e a ver menos ao mesmo tempo, porque passa ver através da mediação de um instrumento técnico da sociedade racional e moderna.

Conforme o autor, o momento da fotografia já não é mais o mesmo, após capturado pelo fotógrafo, porque a realidade social documentada se torna modificada a cada nova imagem fotográfica capturada. Apesar de retratar apenas os *atos de leitura e escrita* de sujeitos jovens, adultos e idosos no cotidiano, verificava que as supostamente mesmas imagens fotográficas de atos que se repetiam, se diferenciavam de acordo com os sujeitos que os praticavam, com os eventos em que aconteciam, e com os diferentes momentos do dia em que eram capturadas. Pude perceber que não apenas meu olhar influenciava a imagem fotográfica, mas também o contexto em que eu registrava as imagens influenciava o resultado final de seu registro. Essa questão me fez refletir quanto à especificidade da imagem fotográfica, desfazendo a crença de a fotografia congelar um momento do processo social.

Porque não é mais momento, mas texto e história, posso considerar os múltiplos significados deste documento social. E a leitura dessas imagens-documento pode variar de um sujeito a outro, por ser nutrida por uma realidade diferencialmente vivida, o que lhe possibilita diferentes interpretações e inferências.

A fotografia, ao tecer uma história, traz consigo a incerteza; revelando-se contrária ao “congelamento”, entrosa-se dinamicamente nas necessidades do processo social.” (MARTINS, 2011, p. 37).

Alguns autores como Ciavatta (2002), Guran (2002), Kossoy (2001) e outros realizam trajetórias diferenciadas sobre metodologia de leitura da imagem fotográfica. Contudo, os autores são unânimes ao compreenderem as lacunas que as imagens podem acarretar, quando não há utilização da linguagem verbal, de forma a dar suporte à interpretação do que possa estar oculto numa primeira leitura. Justificam a fotografia não como “fonte de verdade”, quando convidam o leitor a pensar a fotografia numa “desconstrução do aparente, desvendando aquilo que está oculto [...]” (MÜLLER, 2011, p. 27). Desconsidero, também, a leitura de uma fotografia à luz da universalidade, conforme considerações de Salgado e Persichetti. Mas esses mesmos fotógrafos (apud MÜLLER, 2011) argumentam que a imagem pode ser lida por qualquer sujeito, independentemente da condição de alfabetismo. Atribuem à imagem uma linguagem universal, podendo ser lida, relida e interpretada por diferentes sujeitos no âmbito social.

Posso me apropriar da interpretação de Salgado (apud MÜLLER, 2011, p. 28-29), ao evidenciar a função da fotografia:

[...] a fotografia vai além da função de informar. Sua importância está em permitir que as pessoas reflitam sobre o mundo e sobre o seu cotidiano. E aí está o seu poder: a capacidade de síntese. Ela sintetiza uma realidade, visto que para “sustentar um discurso é preciso uma imagem simbólica”.

Pensando nessa linguagem visual, as imagens fotográficas descortinaram novos caminhos para mim na compreensão da leitura e da escrita desenvolvidas por sujeitos no *cotidiano*. Por entender a fotografia como portadora de sentidos múltiplos, também percebi que estes sentidos estavam dados pelo contexto em que a imagem foi capturada, assim como pelos motivos que me mobilizaram para realizar seu registro.

Utilizei meu diário de campo como complemento ao registro fotográfico da pesquisa — ação necessária por eu não ter nenhum contato com os sujeitos praticantes de atos de ler e escrever fotografados. Em nenhum momento de idas a campo deveria deixar transparecer para

os diferentes sujeitos da pesquisa que estava captando imagens de atos por eles praticados, ora lendo, ora escrevendo em espaços sociais.

Verifiquei, na revisão de literatura, a pouca utilização de imagens fotográficas em pesquisas acadêmicas. A escrita acadêmica ainda tem mais aceitação como fonte de informação do que a fotografia. Esta, por ser repleta de significados, o leitor, ao interpretar imagens sem o recurso textual, desenvolve a primeira leitura a partir de experiências de vida, um primeiro movimento que o leitor busca, para tentar contextualizá-las, interpretando-as com base em suas convicções e “verdades”. Quando um pesquisador opta por desenvolver sua investigação com o uso de imagens, deve incorporar na metodologia a utilização de ferramentas que complementem as imagens fotográficas, buscando acrescentar outros elementos visuais ou verbais antes não contemplados.

Poderia a imagem comprometer a leitura de um texto verbal? Apesar de a escrita ser o centro de nossa cultura, os bens simbólicos criados no *cotidiano* pelos sujeitos, como a imagem fotográfica, configuram-se a partir de uma rede de significações, uma *teia de sentidos*, e quebram paradigmas como o de que somente se leem textos verbais.

Walt, Fonseca e Cury (2006, p. 90) me ajudam a pensar sobre a questão:

Imagens, sons, gestos, cores, expressões corporais tornam-se signos abertos à decodificação. Nesse sentido, reiterar-se a recepção desses bens simbólicos pode ser vista como leitura, na medida em que todo recorte na rede de significações é considerado um texto. Pode-se, pois, ler o traçado de uma cidade, a moda, o corpo humano em suas várias posturas, um filme, um livro. Colocar imagem e escrita em campos opostos e excludentes é, no mínimo, ingenuidade, já que, mesmo à nossa revelia, tais códigos se encontram em constante interação.

Repensar a questão da escrita vinculada à imagem, e considerar a possibilidade de ser repleta de significados como num texto verbal, reforça a ideia de que tudo na sociedade grafocêntrica é leitura, tudo exige compreensão. Palavra e imagem se complementam, numa relação de interação entre imagem/escrita/leitura/sujeito. Compreendo que essa interação define uma *teia de sentidos*, ganhando significações a partir da condição dos sujeitos ao dominarem diferentes códigos no *cotidiano* em que se inserem. Nessas relações, os sujeitos podem ser ora receptores, ora produtores desses códigos nos espaços sociais.

Pode acontecer por vezes, de as imagens dispensarem palavras, como nas imagens fotográficas. A complementação do visual, sua interpretação, exige contemplar categorias como espaço/contexto social, tempo histórico, gêneros dos sujeitos praticantes dos atos. Decerto que imagens fotográficas necessitam de contextualização, questão que me obriga a retornar à escrita, relatando o momento histórico da fotografia.

Compreendi que ao me propor realizar um trabalho de pesquisa dessa natureza – com a utilização de imagens fotográficas –, devia considerar o tempo histórico em que se situaram as imagens. Ao considerar apenas os atos de ler e escrever dos sujeitos, desprezando os sujeitos desses atos, na fotografia, pus em relevo seus atos, demonstrando usos e participações cotidianas na prática social, por meio da qual aprendem e apreendem a leitura e escrita.

Fischman (apud CIAVATTA, ALVES, 2004, p. 14) contribui para pensar os modos de representação da realidade por imagens na pesquisa educacional da seguinte forma:

O importante é tentar incorporar à pesquisa educacional os problemas e métodos de coleta de dados; interpretar e representar (ou apresentar) as imagens e a visualidade; incluir novas questões e novos atores; rever velhos argumentos; e criar projetos abrangentes e socialmente relevantes. O que significa enfrentar o desafio da cultura visual que implica novos problemas epistemológicos e metodológicos.

Meu objeto escolhido, entendido como uma forma de enfrentar novos problemas epistemológicos e metodológicos, continha a necessidade de surpreender sujeitos praticando atos de leitura e de escrita em diferentes eventos sociais, e, para isso, também eu precisei estar pronta para a surpresa e a consequente partilha dessas surpresas no meu trabalho, valendo-me do escrito. A surpresa, para Basarab Nicolescu (2000), é elemento fundante da pesquisa, assim como a necessidade de assumir uma perspectiva de interlocução entre campos epistemológicos e metodológicos, que culminam por favorecer a produção de conhecimentos.

Nessa cultura visual em que me inseri, ao escolher meu recurso de investigação, observei, ainda, como Martins (2011, p. 13; 14), que o “narrador não só informa, mas informa interpretando”, ou seja, “o pesquisador não só obtém e produz conhecimento, mas ao entrar na realidade investigada interage e, ao interagir, altera necessariamente o conhecimento de senso comum referencial das populações estudadas”.

Estaria eu aprendendo a utilizar uma nova linguagem, a visual, que para produzir sentido precisaria unir-se à linguagem escrita, tecendo, assim, novos conhecimentos? Parafraseando Assmann (2011), meus sentidos não poderiam mais ser comparados a uma janela, e sim buscar a interlocução com o mundo. Seria eu um sujeito aprendente, despindo-me de certezas que me constituíam e de saberes preestabelecidos, para vestir-me de um saber crítico que me possibilitaria abarcar novas linguagens?

[...] Mas aprender significa também, e num sentido muito forte, esquecer linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos e criar outros significados novos. Desaprender “coisas por demais sabidas”, e re-sabê-las – re-saboreá-las – de um modo inteiramente novo e diferente, faz parte do aprender (ASSMANN, 2011, p. 68).

Foram essas novas linguagens da cultura visual em interação com a cultura escrita que me possibilitaram o diálogo com as imagens fotográficas, produzidas no seio das relações sociais, considerando as diferentes visões de mundo que carregavam.

Martins (2011, p. 43) complementa essa possibilidade de diálogo entre as culturas visual e escrita, ao afirmar que no mundo contemporâneo o ser humano foi acostumado a pensar fotograficamente: “A fotografia junta fragmentos visuais. Sem a imagem a cotidianidade seria impossível”.

### 1.3 Diário de campo

Como instrumento de abordagem da realidade, utilizei o diário de campo para registrar todo o processo vivido durante a pesquisa. Segundo Lewgoy e Arruda (2004 apud OLIVEIRA, 2009, p. 3960), o diário corresponde a um instrumento “capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional que, por meio de distanciamentos e aproximações ininterruptas, pode-se justificar numa reflexão da ação cotidiana, revendo seus limites e desafios”. Ao definir meu objeto de estudo por atos de leitura e escrita na prática social, o diário de campo mostrou-se como ferramenta essencial, pois me permitiu, no interesse por capturar atos de leitura e escrita na espontaneidade em que os sujeitos os praticam, registrar os contextos em que se davam, sem abordar esses sujeitos, assinalando aspectos que a lente da câmera fotográfica não era capaz de fazer.

O diário de campo possibilitou-me realizar diferentes formas de reflexão sobre o cotidiano, documentando, a partir de um planejamento, toda ação da pesquisa seguida de avaliação, que até então passava despercebida por mim. Constatei que o diário de campo ia, portanto, mais além do que registrar as ações desempenhadas por mim quando me percebia em campo. Ao sair de casa, logo me deparava com inúmeras possibilidades de sujeitos lendo e escrevendo em eventos cotidianos. Entretanto, aprendi na prática da pesquisa, que de nada valia capturar imagens de atos de sujeitos leitores e escritores, sem que estas imagens me possibilitassem compreender a relação que estabeleciam com a prática social. Compreendia, assim como Sartori (2001, p. 21-23 apud CIAVATTA e ALVES, 2004, p. 11), que “A imagem, por si, não oferece inteligibilidade, ela deve ser explicada”. Por isso, o diário de campo assumiu lugar referencial para que minhas imagens pudessem ser inteligíveis.

Triviños (1987 apud LIMA et al., 2007, p. 100) contribui ao atribuir o seguinte papel ao diário de campo:

[...] uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os sujeitos, a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, em aplicação de questionários, formulários e na realização de grupos focais. Para o autor, as anotações realizadas no diário de campo, sejam elas referentes à pesquisa ou a processos de intervenção, podem ser entendidas como todo processo de coleta e análise de informações, isto é, compreenderiam descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo ou em atendimento.

Os estudos de Triviños (1987) ajudaram-me a entender a dinâmica do diário de campo, ao anotar informações contextualizadas, relacionadas a práticas sociais dos sujeitos leitores e escritores. Que leituras e releituras de fato eu faria das informações imbricadas às imagens fotográficas, posteriormente? Elas deveriam ter significados que somente eu conseguiria desvendar, na condição de pesquisador e de fotógrafo.

Como ferramenta da pesquisa, o diário de campo ainda possibilitou-me reunir diferentes ideias acerca do que eu deveria e/ou poderia fotografar, como, onde, quando, e em que circunstâncias poderia capturar imagens ora de leituras, ora de escritos de sujeitos na condição de leitores e escritores no *cotidiano* em que estavam inseridos. Algumas vezes previa atos importantes de ler e escrever realizados pelos sujeitos em alguns contextos quase impossíveis de captura fotográfica. Por vezes, conseguia realizar a fotografia, mas a qualidade da imagem ficava comprometida, já que eu não poderia deixar evidente minha intenção para o sujeito, ao fotografar o ato praticado por ele.

#### **1.4 Meu lugar de instabilidade como pesquisadora e fotógrafa**

Durante minha ida a campo, meu intento era o de capturar fotografias de sujeitos jovens, adultos, idosos leitores e escritores, usando variados suportes de leitura e escrita. A fotografia, como documento, não se coloca como complemento de algum tipo de questionário, formulário ou entrevista. Apresenta diferentes significados e admite interpretações, considerando as múltiplas leituras que se pode fazer dela.

Percebia-me um pesquisador ainda sem identidade, ao ter de selecionar imagens fotográficas que deveriam ser capturadas, em contextos cuidadosamente descritos, de onde

eram coletadas. Imagens sem relação com meu objeto e objetivos não somavam à pesquisa que empreendia. Deveriam captar a vida cotidiana de sujeitos praticantes de atos de leitura e escrita, exigindo contextualização dessas imagens fotográficas. Este seria o diferencial de minha pesquisa? Não me valeria apenas de imagens de atos de ler e escrever de sujeitos, mas, também, das informações que os envolviam.

Não possuía curso de fotografia, não era minha intenção no momento, o que me fez buscar, junto a profissionais da área, algumas informações técnicas que me possibilitariam captar imagens fotográficas com mais qualidade, considerando o instante em que poderia flagrar imagens que atendessem meus objetivos.

Enquanto fotógrafa pesquisadora, buscava capturar e ao mesmo tempo desvendar as inúmeras possibilidades de leitura das imagens fotográficas que ia obtendo, importando-me em primeiro lugar com os atos de ler e escrever de cada sujeito fotografado, e menos com a revelação de sua identidade. Essa me bastava pela condição de serem homens ou mulheres, jovens masculinos ou femininos, idosos ou idosas. O instante da fotografia surgia diante de mim em qualquer momento em que saía a campo, quase não cabendo mais a mim mesma buscar potenciais sujeitos jovens, adultos e idosos leitores e escritores.

Importava-me como a leitura, muitas vezes seguida da escrita, envolvia o sujeito no ato que se apresentava. Observava como o sujeito leitor e escritor portava-se diante de suportes de textos circulantes, e o fotografava, e o passo seguinte — a interpretação da fotografia — diferenciava-se de acordo com cada fotografado, para o que tinha a ajuda dos registros de meu diário de campo.

Fazer a imagem ganhar importância documental exigiu mudança no modo como eu mesma parti para o trabalho de campo. Fez-me pensar sobre meus próprios usos da leitura e da escrita, transpondo-me para o lugar dos muitos sujeitos leitores e escritores fotografados em *atos de ler e escrever*. Como sujeito também produto de uma sociedade grafocêntrica, utilizo primeiramente objetos como o caderno e o lápis para o registro da escrita, expressando-a como movimento inicial de registro de meu pensamento. Mesmo face à tecnologia da escrita em computadores, necessito ainda desses objetos preliminarmente, para só posteriormente transcrever meus escritos na tela, como registro de uma segunda escrita. Nesse caso, eu invertia a lógica. As fotografias eram o primeiro registro — um registro visual — para, em seguida, sua interpretação ser realizada a partir da escrita alfabética e dar-se, finalmente a ler, em complemento à imagem. Ou seja, o primeiro texto era imagético, o segundo, verbal.

Quanto à leitura, já consigo utilizar a tela do computador como suporte de texto, sem precisar do impresso. Ainda assim, tomo notas, dialogo com o texto, garantindo minha compreensão, sinalizando questões mais relevantes. Minha história quando em processo de formação de leitor e escritor, desenvolveu-se primeiramente em práticas sociais familiares<sup>4</sup>, para posteriormente se estender a práticas de leitura e escrita no âmbito escolar.

---

<sup>4</sup> A leitura estava presente em meu cotidiano, apesar de ter pais pouco escolarizados. Lembro-me de meu pai lendo jornais nos fins de semana, e minha mãe comprando diferentes livros de Monteiro Lobato, de vendedores que vinham de porta em porta realizar suas vendas. Nosso dinheiro era curto, eu e meus irmãos vendíamos doces e precisávamos contar moedas, mas ainda assim os livros eram comprados por nossa mãe.

## 2 LER E ESCREVER NO MUNDO SOCIAL: AÇÕES QUE EMANCIPAM SUJEITOS?

Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (RANCIÈRE, 2007, p. 32).

Nos processos que desenvolvi como explicativos de atos de leitura e escrita de sujeitos na prática social tomo a concepção de *emancipação* como princípio organizador de todo aprendizado do sujeito. Partir desse princípio implica compreender que *emancipar*, ideia que envolve *ação*, significa dizer que o sujeito aprende, tendo como recurso sua própria inteligência. O que movimenta o ser humano a aprender é sua vontade de aprender o que ainda desconhece, buscando interligação com o conhecimento que possui, de acordo com seu repertório. A aprendizagem se estabelece a partir desta premissa. Apóio-me em Rancière (2007, p. 140) no desenvolvimento dessas ideias, e ainda: “[...] todo homem pode, a cada instante, emancipar-se e emancipar a um outro, anunciar a outros esse benefício e aumentar o número de homens que se reconhecem como tais e não mais fazem de conta que são superiores inferiores.” Numa perspectiva de emancipação, o conhecimento não é transmitido, mas sim transformado, tecido em prol de um novo conhecimento.

A partir dessa compreensão, faz-se necessário evidenciar a diferença entre *emancipação intelectual*, como Rancière (2007) a compreende e *emancipação social*, no sentido que Santos (2007, 2010) preconiza.

Na perspectiva de *emancipação intelectual*, segundo o autor, o sujeito aprende sozinho, de acordo com sua vontade e ambição; parte da premissa de que todos os homens têm igual inteligência, pois a capacidade de aprender se configura a partir de si mesmos, e não a partir do outro.

Se os sujeitos têm igual inteligência, devem ser tratados pela perspectiva de igualdade intelectual, o que dá a todos a possibilidade de emancipação. Pensar a igualdade das inteligências em diferentes contextos, independente de gênero, de raça, de etnia etc. implica pensar que a sociedade deve considerar que sujeitos jovens e adultos, escolarizados ou não, detêm saberes produzidos nas práticas sociais, em mediação com o mundo, porque são, do mesmo modo, sujeitos com inteligência. A concepção, então, de atos de leitura e escrita

praticados por esses públicos será, da mesma forma, pensada como fruto da inteligência, ainda que singulares. A capacidade, portanto, que cada sujeito tem para produzir conhecimento independe da escolarização. Entretanto, observadas as práticas sociais, não se percebe o reconhecimento desses sujeitos não escolarizados como sujeitos emancipados. Ainda que acredite, assim como Freire (2005, p. 11), que o ato de ler tem sentido no contexto em que o sujeito se insere, pois a todo instante “[...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, o texto valorizado pelo pensamento hegemônico passa a ter significação apenas quando realidade e linguagem se relacionam, e comunicam pelo suporte do escrito.

Para Rancière (2007, p. 37), a ação entre sujeitos se faz da seguinte forma:

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem.

O paradigma emancipatório surge, então, pela tomada de consciência, que está presente em toda manifestação humana. Se o pressuposto é o de que o sujeito sempre sabe alguma coisa, por meio dela se atribuem novos significados a novas aprendizagens, pois conforme Rancière (2007, p. 50) “Há sempre alguma coisa que o ignorante<sup>5</sup> sabe e que pode servir de termo de comparação, ao qual é possível relacionar uma coisa nova a ser conhecida”.

Logo, para Rancière, essa emancipação acontece individualmente numa perspectiva igualitária. O autor compreende que o princípio da desigualdade tende a embrutecer os sujeitos, ao passo que o da igualdade tende a emancipar.

Rancière (2007, p. 142) ainda reitera:

O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo *em si* da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores.

A *emancipação social*, entendida como experiências (atuais) e expectativas (quanto ao futuro) correntes numa sociedade, segundo Santos (2007, p. 17), é fruto da tensão existente entre experiências dos sujeitos — que podem ser ruins, desiguais e infelizes — e suas

---

<sup>5</sup> O conceito de ignorante não é tomado pelo autor como inferioridade, no sentido do senso comum, mas sim como o daquele que ignora. Não fosse assim, essa concepção poderia comprometer a igualdade dos sujeitos, na busca e conhecimento pela leitura e escrita que realizam no cotidiano.

expectativas de dias melhores, em prol de uma sociedade justa e igualitária, buscando o bem comum a todos os sujeitos.

Santos (2007, p. 18) assim entende a diferença entre expectativa e experiência:

[...] há uma inversão nessa discrepância de experiências e expectativas, e por isso alguns pensam que não tem sentido falar de emancipação social: chegamos ao “fim da História” e o que resta é festejá-lo. Nós ao contrário, pensamos que é preciso continuar com a ideia de emancipação social; no entanto, o problema é que não podemos continuar pensando-a em termos modernos, pois os instrumentos que regularam a discrepância entre reforma e emancipação, essas formas modernas, estão hoje em crise. Entretanto, não está em crise a ideia de que necessitamos de uma sociedade mais justa.

Assim, pensar a construção de uma sociedade igualitária requer pensar primeiramente elementos que impossibilitam essa emancipação social, entendidos por problemas que a constituem e são intrínsecos ao modo de produção capitalista. O autor contextualiza a compreensão da situação social como um desafio às ciências sociais que, elas mesmas, vivem a crise, “porque a meu ver estão constituídas pela modernidade ocidental, por esse contexto de tensão entre regulação e emancipação que deixou de fora as sociedades coloniais [...]” (SANTOS, 2007, p. 19).

Se na emancipação intelectual, de acordo com Rancière, parte-se da igualdade das inteligências, para que se admita emancipação intelectual dos sujeitos, na emancipação social, conforme Santos (2007, p. 62-63), torna-se necessário o *reconhecimento da diferença*:

[...] necessitamos construir a emancipação a partir de uma nova relação entre o *respeito da igualdade* e o *princípio do reconhecimento da diferença*. [...] toda energia emancipatória teórica foi orientada pelo princípio da igualdade, não pelo princípio do reconhecimento das diferenças. Agora temos de tentar uma construção teórica em que as duas estejam presentes, e saber que uma luta pela igualdade tem de ser também uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização mas as diferenças iguais.

Na emancipação social, defendida por Santos, não há garantia de emancipação dos sujeitos, pelo caráter contraditório da produção da desigualdade, pois “o axioma igualitário não tem efeitos sobre a ordem social.” Posso, então, afirmar, com base nos dois autores que, apesar de vivermos uma sociedade desigual, todos os sujeitos possuem inteligências iguais. Que a emancipação social ocorre coletivamente, e que por meio dela pode-se chegar, idealmente, a condições favoráveis de emancipação intelectual dos sujeitos, individualmente.

Para que os sujeitos alcancem emancipação social, há que transformar o sistema que produz desigualdade e exclusão, que respondem pelas formas de dominação do modo

capitalista de pensar. Os sujeitos oscilam entre o sistema de desigualdade e o sistema de exclusão, ora fazendo parte do sistema de maneira subordinada, ora não fazendo parte do sistema que relaciona capital e trabalho, em essência responsáveis pela desigualdade. Santos (2007) evidencia que os sujeitos assim subentendidos são os rotulados pela sociedade civil como desocupados, os que estão fora do mercado de trabalho. Jovens fazem parte desse conjunto de sujeitos.

Santos (2007) pressupõe que a emancipação social abarca a necessidade da reconstrução de uma dialética entre legalidade/ilegalidade, que todos os sujeitos cumpram, independentemente de se inserirem nas classes dominantes ou nas classes dominadas. Demonstra que as classes dominantes impõem legalidade a outros sujeitos, à medida que se põem acima de qualquer legalidade, vivenciando muitas vezes até mesmo a impunidade. A legalidade, portanto, está implícita às classes subalternas, que atuam em busca da dialética legalidade/ilegalidade.

Santos (2010) também me ajuda a compreender os saberes da prática social, a partir de seus estudos pautados nas *Epistemologias do Sul*, demonstrando formas de conhecimento “abaixo da linha do Equador”, o que ele denomina de “do outro lado da linha”. São saberes não considerados pelo pensamento hegemônico como “válidos”, título reservado aos saberes do Norte Global, que se separam por uma invisível linha abissal dos saberes do Sul — os “deste lado da linha”. Santos (2010), ao explicitar esta forma de considerar os conhecimentos dos povos do Sul, reivindica que estes sejam também considerados e respeitados, defendendo para o hemisfério Sul um lugar contra-hegemônico, emancipatório.

O *pensamento abissal* reforça paradigmas excludentes de *regulação/emancipação*, no que se refere ao modo de pensar dos países do Norte Global, e os de *apropriação/violência*, no que se refere aos países do Sul Global. O desafio é articular um modo de pensar que não delimite fronteiras para o conhecimento, independentemente do lugar geográfico que os sujeitos ocupam, acima ou abaixo da linha do Equador e em que o conhecimento do hemisfério Norte não seja tomado como único, como verdadeiro, como absoluto.

Santos (2010, p. 31-32) assim explicita o que é o pensamento moderno ocidental, que se justifica a partir do pensamento abissal:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente.[...] Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de

forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro.

O que acontece a partir do pensamento abissal, resume-se ao entendimento de que há conhecimentos desprezíveis *do outro lado da linha*, irreais, sem legalidade, que se configuram a partir da “dicotomia visível entre o legal e o ilegal que deste lado da linha organiza o domínio do direito” (SANTOS, 2010, p. 34).

Orlandi (2008, p. 37), na mesma direção, esclarece que:

Há formas de saber que são diferentes e que têm funções sociais distintas. Há o saber dominante e há outros que sequer são formulados. O fato de se atribuir diferentes estatutos epistêmicos a essas formas de saber está ligado ao fato de que, uma vez que a sociedade é dividida, há as formas legítimas e as que não são legítimas (que têm de se legitimar).

Meu intuito não é o de travar discussões contra o conhecimento “legítimo”, mas o de trazer outras possibilidades, “formas de conhecimentos que derivem do conhecimento efetivo do aprendiz em suas condições sociais concretas.” (ORLANDI, 2008, p. 37).

No sentido de Santos (2010, p. 34), a linha abissal invisível organizadora do domínio do direito é assim compreendida:

Em cada um dos grandes domínios – a ciência e o direito – as divisões levadas a cabo pelas linhas globais são abissais no sentido em que eliminam definitivamente quaisquer realidades que se encontrem do outro lado da linha. Esta negação radical de copresença fundamenta a afirmação da diferença radical que, deste lado da linha, separa o verdadeiro do falso, o legal do ilegal. O outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como os seus autores, e sem uma localização territorial fixa.

Ao transpor a compreensão de Santos e de Orlandi para meu campo de estudos, observo que o acesso à leitura, assim como à escrita, é direito assegurado a todo cidadão, quando se vive em sociedades grafocêntricas. A todo instante exige-se dos sujeitos, nessa sociedade, o domínio do código escrito, em eventos cotidianos, por meio dos quais se comunicam, exercem a cidadania e se apropriam de novos conhecimentos.

Um terço da população brasileira ainda permanece, do ponto de vista da escolarização, excluída do direito à participação como leitor e escritor experiente nessa sociedade. Apesar de a Constituição brasileira de 1988 assegurar o direito de todos à educação, existem sujeitos cujos saberes, produzidos nas práticas sociais em mediação com o mundo, mas sem formação escolar, são tratados como incapazes de aprender, ora porque não conseguem ler como

exigido, ora porque não conseguem escrever como recomendado. E muitos, nos últimos anos, embora tenham passado pela escola, não leem e não escrevem.

Em suas palavras Rojo (2004, p. 1), assim vê o problema:

[...] a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio.

A leitura, como prática social, realizada pelos sujeitos, com ou sem domínio do código escrito, nos diversos tipos de textos que circulam na sociedade grafocêntrica, necessários ao dia a dia de cada cidadão, demonstra que os sujeitos aprendem e apreendem conhecimentos no meio social em que estão inseridos.

Na sociedade brasileira, ser alfabetizado ainda não é condição de todos, assim como não cabe pensar que baste decodificar sons e letras, para assegurar o domínio do texto escrito. Compreender significados, atribuir sentidos a textos e conhecer os usos de palavras em diversos contextos sociais são requisitos para que se tenha uma leitura autônoma.

Entretanto, se o processo alfabetizador tem na escola sua referência, é impossível negar o papel da cultura escrita como ambiente propício que favorece usos e práticas de leitura e escrita a todos, a quem sabe e a quem não sabe ler, a alfabetizados e a não alfabetizados.

Paiva (2008, p. 94) compreende a atuação da escola da seguinte forma:

Como as práticas da escola pensam seu papel pela perspectiva da reprodução, da conservação e pela transmissibilidade de aprendizagens, os alunos a ela retornam plenos dessa expectativa, seguros dela e, rompê-las, é desmontar para si próprio a representação do que se faz ali e do que é ler e escrever/ aprender a ler e a escrever. Do mesmo modo, resta saber o quanto o professor tem, também essa convicção, fazendo-se negador de tantos outros textos e suportes que circulam em concomitância ao tempo-espaco escolar não categorizados e nem legitimados para fazerem parte dos rituais e *habitus* que a escola institui como próprios.

A sociedade contemporânea, por ser grafocêntrica, se inscreve por meio de códigos, linguagens, símbolos, presentes no cotidiano dos sujeitos, à medida que se encontram *mergulhados* na realidade onde (con)vivem e interagem, nas diferentes práticas sociais. Os sujeitos apreendem diferentes formas de comunicação, o que inclui a *web*, que pode facilitar a formação de leitores e escritores. A questão não se estabelece da mesma forma, quando tais recursos tecnológicos se inserem no ambiente escolar. Desprovidos de sentido entre os pares, sem cuidado para exercitar novas lógicas de relações, em redes de conhecimentos, os recursos

tecnológicos tendem a se configurar como simulacros de suportes textuais, cuja maior função, a de estabelecer interações e comunicação audiovisual e verbal, se esvazia. Experiências apontam o quanto esses recursos funcionam como ferramentas em processos de alfabetização, quando os sujeitos reconhecem que suas práticas são parte integrante de processos de ler e de escrever, e não outras coisas, desprovidas de sentido e descoladas do processo que julgam tão difícil de realizar.

Para Tfouni (2004 apud KALMAN 2009, p. 15-16), a ideia de alfabetização se expressa da seguinte forma:

[...] de um ponto de vista sociointeracionista, a alfabetização enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante. Por exemplo, produzir ou decodificar significativamente um texto narrativo simples de uma cartilha ou manual didático, e um texto que descreve o funcionamento de um computador, não constituem duas atividades iguais, do ponto de vista da alfabetização do mesmo indivíduo. Assim, talvez seja melhor não falar em alfabetização simplesmente, mas em graus, ou níveis, de alfabetização. O movimento do indivíduo dentro dessa escala de desempenho, apesar de inicialmente estar ligado à instrução escolar, parece seguir posteriormente um caminho que é determinado sobretudo pelas práticas sociais nas quais ele se engajar.

A utilização da leitura e da escrita nas práticas sociais implica aprendizagens diferenciadas, uma vez que se verifica “uma forma específica de apropriação de conhecimentos que não coincide com a lógica da sistematização dos conteúdos, tal como aparece nas ciências já constituídas”. (NESOPOLI, BAIÃO, 1998, p. 1).

No mundo contemporâneo, a necessidade de ler e reler a realidade de forma crítica justifica o aprendizado da leitura e da escrita dos sujeitos no *cotidiano*, buscando outras capacidades relacionadas aos atos em questão, como interpretar, compreender.

Penso, ainda por essa lógica, como Silva (2009, p. 23) quando circunscreve o conceito de leitura: “é uma *prática social* e, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos de organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura.”

A leitura também pôde ser entendida como uma forma de expressão, em que o pensar e o falar articulavam-se. A palavra escrita ganhava contornos e sentidos, a partir da oratória. No estágio atual do conhecimento, é insuficiente pensar desta forma, à medida que se compreende a complexidade do ato de ler e escrever que não se faz apenas por ler palavras, mas textos e contextos — a realidade onde atuamos. Para o diálogo, apresento Silva (2005, p. 63):

[...] a oralidade é o universo de referência da escrita, porém não se pode pensar a escrita como sendo uma simples transposição desse universo. Isto é: a escrita não fixa a linguagem oral, mas a transforma profundamente – o próprio autor, ao acabar de escrever seu texto morre como autor e transforma-se, ele próprio, num leitor. [...] Nesse sentido, aprender a ler é ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e se organiza.

O ato de ler, imbuído de criticidade, põe os sujeitos a inferir diferentes significados e atribuir sentidos ao que lê. Se assim realizado por todos os sujeitos sociais, pode possibilitar leituras que pela natureza diversa dos sentidos a elas atribuídos, revela modos de vivência e de participação democrática em diferentes contextos sociais.

A escrita tem como um de seus objetivos o registro, a permanência, passando pela comunicação entre o leitor e o texto, ou entre sujeitos leitores. Atribuir sentido à escrita implica produzir interações que configuram todo o processo de aprendizagem humana — que se dá na prática social. A interação entre sujeitos e entre sujeitos e textos é “condição necessária para aprender a ler e escrever”. (KALMAN, 2009, p. 73).

Kalman (2009, p. 75) me possibilita a reconstruir essa outra possibilidade:

Um dos achados mais relevantes das pesquisas recentes é a descrição e análise das diferenças nos usos da leitura e da escrita, diferenças que dizem respeito às particularidades dos contextos de uso, aos propósitos de quem as usa, aos efeitos esperados, à oposição do leitor frente a outros leitores e às ideias e significados que norteiam sua participação. Neste sentido, o conceito de prática da língua escrita contempla os usos sociais da leitura e da escrita, como também as concepções que as pessoas possuem sobre si mesmas.

A autora contribui ainda com meus estudos, ao assumir que:

[...] os eventos de leitura e escrita que surgem na vida cotidiana, organizam-se com fins comunicativos e por tal razão são importantes contextos para a apropriação dos diversos usos da cultura escrita. É precisamente por meio da participação nesse tipo de eventos que o indivíduo aprende os usos não escolares da leitura e da escrita. (KALMAN, 2009, p. 75).

Compreendo, assim como Kalman, que há uma multiplicidade de usos da língua escrita, construídos cotidianamente por sujeitos leitores e escritores. A leitura, assim como a escrita, acontece em diferentes contextos, priorizando sempre a interação e a intenção de comunicação entre os sujeitos.

Lorenzatti (2009, p. 172) contribui com seus estudos ao afirmar:

[...] las personas que no leen y no escriben de manera convencional poseen conocimientos sobre el uso de la lengua escrita construidos en contextos cotidianos y en el mundo social, a través de la interacción con otros lectores y escritores. Las

formas de interpretar textos y hacer uso de la escritura las has aprendido en múltiples contextos sociales en los que las personas desarrollan sus actividades (religioso, familiar, laboral, entre otros).

A autora acrescenta que os conhecimentos que os sujeitos possuem sobre o mundo têm origem social e se constroem em sociedade, por meio da linguagem. Inclui o conceito de alfabetização como prática social, somada à noção de texto como lugar de acesso à cultura escrita. Kalman (2004, apud KALMAN, 2009, p. 174) conceitua alfabetização como “[...] *mosaico de prácticas sociales que varían según el contexto de uso*”.

Para Manguel (1997), a primeira leitura que o sujeito estabelece em sua vida, dá-se pelo olho, reafirmando sua concepção a partir de estudos de filósofos sobre a questão da visão. Entre eles, Aristóteles (apud MANGUEL, 1997, p. 43) que compreendia a leitura<sup>6</sup> como ação primeira do olho humano, comparando-o a um “camaleão, assumindo a forma e a cor do objeto observado”.

Manguel (1997, p. 42) ainda levanta algumas questões que cabe citar, por que podem contribuir para o conjunto de questões por meio das quais intento entender meu objeto de estudo:

[...] as letras são apreendidas pela visão. Mas por meio de qual alquimia essas letras se tornam palavras inteligíveis? O que acontece dentro de nós quando nos defrontamos com um texto? De que forma as coisas vistas, as “substâncias” que chegam através dos olhos ao nosso laboratório interno, as cores e formas dos objetos e das letras se tornam legíveis? O que é, na verdade, o ato que chamamos de ler?

Manguel afirma ainda que o aprendizado da leitura compromete a biologia do corpo humano, como o desenvolvimento dos hemisférios cerebrais (direito/esquerdo), além do desenvolvimento da linguagem.

Atos de ler e escrever são processos complexos que envolvem, entretanto, mais do que visão e percepção, mas inferência, (re)conhecimento, memória, prática e experiências. Os processos envolvidos por esses atos são vividos no *cotidiano* dos sujeitos praticantes da leitura e da escrita.

Orlandi (2008, p. 117) contribui ao afirmar:

O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza explicitando as condições de produção de sua leitura, compreende. [...] A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica.

---

<sup>6</sup> A teoria que Aristóteles desenvolveu foi a da *intromissão*, considerando que as qualidades do que vemos entram no olho por meio do ar até os olhos do observador.

Sobre a questão de quem são e como se formam leitores, Frank Smith (apud LUZIA DE MARIA, 2008, p. 55) reflete:

A leitura pode tornar-se uma atividade desejada ou indesejada. As pessoas podem tornar-se leitores inveterados. Também podem tornar-se não-leitores inveterados, mesmo quando são capazes de ler. Uma das grandes tragédias da educação contemporânea não é tanto que muitos estudantes abandonem a escola incapazes de ler e escrever, mas que outros se formem com uma antipatia pela leitura e escrita, apesar das habilidades que possuem. Nada, acerca da leitura e de sua instrução, é inconsequente.

Os estudos de Orlandi (2008), na obra *Discurso e leitura*, justificam a existência de *modos de leitura*<sup>7</sup>, relacionados diretamente aos contextos em que se dão. A autora demonstra que há dois modos de realizar processos de leitura: polissêmicos e parafrásicos. O processo polissêmico se caracterizaria pela multiplicidade de sentidos que o leitor confere ao que lê, atribuindo livre interpretação. O processo parafrásico se definiria pela busca de sentido do autor do texto, com interpretação única, o que não confere ao leitor o lugar de coautor do que lê. Arrisco afirmar que, no *cotidiano*, os sujeitos desenvolvem mais a leitura polissêmica, diferentemente da escola, quando na maioria das vezes se exige dos sujeitos a leitura parafrásica, priorizando o tal sentido que o autor “aprisionara” no texto em questão.

A mesma situação acontece quando os sujeitos aprendem a escrever. A escrita seria, em princípio, o registro do lido, do interpretado, não apenas restringindo-se à escritura de códigos. Como meio de comunicação tende a “servir a propósitos de alienação ou de emancipação/ libertação” (ORLANDI, 2008, p. 26). Além disso, a escrita pressupõe autoria, fato que confere a condição de autor ao sujeito que escreve, que não se restringe à condição de sujeito-copiador, conforme podemos perceber na realidade de muitas de nossas escolas.

Aprendemos a ler não para ler palavras, mas para apreender textos, ler e interpretar o mundo, como modo de desenvolver novas formas de participação em sociedade. O movimento de interpretação leva — conforme Freire entende — à pronúncia do mundo, ao descobrirmos o mundo da leitura, mundo que é de todos, e não pode estar restrito a uma parcela da população.

Ao utilizar a concepção de sujeitos leitores e escritores, pauto meus estudos em Kalman, autora que surge em diferentes contextos de meu trabalho. O assentamento de suas ideias na prática social como *locus* da formação de leitores e escritores foi a base que me animou a pesquisar atos de leitura e escrita de sujeitos em eventos cotidianos, o que configura um modo de participação social.

---

<sup>7</sup> São diferentes formas de relação dos leitores com o texto.

Reconheço que existem sujeitos leitores e escritores que leem perfeitamente, porém são incompreensíveis<sup>8</sup> ao tentarem comunicar-se pelo escrito. Do mesmo modo, há leitores que não conseguem atender a certos padrões da língua culta, “atropelando” palavras, com dificuldades em relação ao sistema de pontuação — exigência da norma padrão ao enunciar um texto escrito de forma oral. Reconheço, ainda, que uma escrita legível não significa, necessariamente, autonomia do sujeito para a comunicação, porque a escrita pode ser, simplesmente, resultante de cópia. Quais serão, então, as condições para o acesso à cultura escrita?

Na sociedade em que vivemos, da cultura escrita, Gadotti apud Vargas (2000, p. 14) aponta as necessidades que se impõem aos sujeitos, para garantir o direito à participação plena nas práticas sociais:

O ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o nome ou assiná-lo na carteira profissional, ensiná-lo a ler alguns letreiros na fábrica como perigo, atenção, cuidado, para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão não é suficiente... Não basta ler a realidade. É preciso escrevê-la.

Orlandi (2008) apresenta duas condições para os leitores: a primeira corresponde à posição de autor-leitor virtual; a segunda se caracteriza pelo sujeito leitor-leitor real. A partir dos estudos da autora, pude perceber como se estabelece o processo de interação da leitura, a partir de uma relação de confronto. O processo de leitura se circunscreve à relação existente entre o leitor virtual e o leitor real: “O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor etc.)”. (ORLANDI, 2008, p. 9). As relações são sociais, *tecidas* entre sujeitos humanos, mediadas por objetos, nesse caso, o texto.

Para Orlandi (2008, p. 9) os conceitos de leitura e de leitor assim se expressam:

A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. [...] trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para o seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser seu “cúmplice” quanto um seu “adversário”.

Assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente.

---

<sup>8</sup> Aproprio-me do conceito de *compreensibilidade*, a partir de estudos de Orlandi. Assim como a autora, evito o uso do termo *inteligibilidade*, pois não pretendo distingui-lo de *interpretabilidade*. Utilizo o termo *compreensibilidade*, atribuindo ao mesmo tempo a ele tanto a *inteligibilidade* como a *interpretabilidade*.

Essa questão me faz refletir sobre as escolhas que realizamos a respeito de um autor ou de outro, à medida que nos identificamos com suas ideias, e nos reconhecendo como leitores virtuais. Apropriamo-nos de seus escritos, quando estão, de alguma forma, relacionados com nossas histórias de leitura.

Em sociedades tecnológicas, um exemplo do exposto diz respeito à escrita de sujeitos jovens, ou até mesmo adultos, ao participarem de redes sociais, em escritas *on-line*, que justificam a leitura em tempo real, tendo como suporte de texto a tela do computador e como via de transmissão de dados as redes de internet. Esses sujeitos interagem por meio dessas ferramentas e, acima de tudo, vivem de modo particular esse processo de interação, que inclui formas escritas, orais (áudios) e imagens, como os recursos oferecidos pela *webcam*. A expressão mediada pela tecnologia não prescinde da leitura e da escrita, mas complexifica os modos de uso, valorizando ao mesmo tempo recursos audiovisuais e exigindo atos de leitura e escrita quase instantâneos, que não podem ser feitos depois, mas no momento da vivência, quando o escrito surge na tela à espera de resposta, de negação, de compreensão, de posicionamento.

Em apoio a essas ideias sobre a leitura e a escrita, Lajolo e Zilberman (2009, p. 25) refletem sobre o que Freire denomina de “*leitura de mundo*”: o sujeito, sabendo-se distinto da realidade circundante, atribui-lhe um sentido, de que a palavra que nomeia é a expressão. Reconhecê-la depois na escrita é consequência, como se a letra constituísse outro tipo de significante, não mais fônico, e sim gráfico.”

Para as autoras, a condição humana do sujeito implica diferentes potencialidades como criar, compor, inventar, ler, escrever etc., independentemente de qual potencialidade antecede a outra. Lajolo e Zilberman (2009, p. 27) instigam minha compreensão, ao citar Walter Benjamin:

Na acepção de Walter Benjamin, aparentemente a leitura precede a escrita, supondo, como ponto de partida, a relação de alteridade entre sujeito e o mundo, que aparece como linguagem a ser decifrada. Percebe-se, assim, que o mundo já é apresentado enquanto escrita, o que requer leitura e interpretação. Não se estabelece, pois, nenhuma anterioridade entre a leitura e a escrita, sendo a condição para a existência de ambas a circunstância de um sujeito tomar consciência de que ele não se confunde com o real: não mais imerso na natureza, o homem inventa a linguagem, apossando-se desta e do contorno que ela nomeia.

Manguel (2007, p. 20), contrapondo-se à concepção de Lajolo e Zilberman, afirma:

Todos nós lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a

compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

Só aprendi a escrever muito tempo depois, aos sete anos de idade. Talvez pudesse viver sem escrever, mas não creio que pudesse viver sem ler. Ler – descobri – vem antes de escrever. Uma sociedade pode existir [...] sem escrever, mas nenhuma sociedade pode existir sem ler.

Discordo, como as autoras explicitaram, de Manguel ao afirmar que a leitura antecede a escrita. Desde o nascimento, o sujeito se depara com um mundo escrito, que precisa ser lido e interpretado. São processos imbricados, porém independentes.

O mundo, segundo vários autores, se apresenta para os sujeitos sob a forma escrita, cabendo uma primeira leitura, a do real. Os sujeitos interagem primeiramente com um mundo repleto de “escritos”, com significados que precisam ser lidos e interpretados. Nossa primeira leitura, então, se estabelece na relação de sujeitos com o mundo. É o nosso primeiro movimento de apreender a realidade imediata, e a escrita pode ser compreendida como a realidade sobre a qual atribuímos sentido, dita e interpretada. O que realizamos está relacionado com o que Freire denomina *leitura de mundo*, ao qual a todo momento atribuímos diferentes sentidos, dependendo da realidade circundante. Como sujeito leitor, estabeleço em primeiro lugar leituras desse que é o meu mundo, condição que antecede à leitura da palavra e à pronúncia desse mundo que invento e recrio permanentemente.

Freire (2005, p. 11) em sua obra *A importância do ato de ler* em três artigos que se completam, esclarece:

[...] compreensão crítica do ato de ler, 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. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

O autor enfatiza, ainda, que o aprendizado da leitura e da escrita se faz, de fato, quando o sujeito compreende o contexto onde está inserido, ao aprender a ler o mundo, num cenário em que se verifica indiscutivelmente a relação dinâmica estabelecida entre linguagem e realidade. Trata, pois, a necessidade e a defesa do direito à leitura e à escrita pelo viés político, quando afirma a exclusão dessas ferramentas sociais para a classe popular.

Também os autores de que me vali me ajudam a compreender que o processo da leitura não é antecessor da escrita, mas que é a interação que os sujeitos estabelecem com o mundo que antecede atos de ler e de escrever.

## 2.1 O que leem “os que não leem”?

“¿?Qué me empide a mí no saber leer y escribir?! Prácticas de cultura escrita en distintos espacios sociales”.  
(LORENZATTI, 2009, p. 171).

Quais suportes de textos se encontram *mergulhados* na realidade dos sujeitos? Esta parece ser a questão fundamental para poder responder à pergunta título deste item. Quais são os suportes textuais, como documentos de identificação, contas de luz, contracheques, carnês de prestação, notas fiscais, lista de compras, folhetos promocionais, cartazes, inscrições etc. que circulam na prática social e cotidiana dos sujeitos? Onde se lê? Que escritos inundam nosso cotidiano e nos instigam à leitura? Que suportes os sustentam?

Atos de ler e escrever de sujeitos são processos imbricados, porém independentes, nas formas como se expressam na prática social. No mundo contemporâneo, o sujeito leitor e escritor realiza diferentes atividades que envolvem o ler e o escrever no cotidiano, muitas vezes de forma automatizada, sem dar conta das leituras produzidas durante a realização dessas atividades. Essas atividades na vida de sujeitos jovens, adultos e idosos acontecem a partir de situações rotineiras, o que pode ser o motivo de passarem despercebidas na vida deles.

Ações do cotidiano como: fazer feira, ir ao supermercado; pagar conta em banco; comprar roupas em *shoppings*, comprar livros; escolher filmes na locadora para assistir; embarcar em meio de transporte como ônibus, trem etc.; acionar conhecimentos matemáticos, históricos, geográficos são ações de leitura, quando se infere, seleciona-se, enfim, articulam-se conhecimentos cuja utilidade se justifica na sociedade grafocêntrica — sociedade do escrito — onde todos estão, de alguma forma, inscritos.

O sujeito leitor e escritor não se faz, portanto, de um dia para o outro. Faz-se a partir de suas experiências de leitura e escrita anteriores, quando a cada nova leitura realizada atribui um novo sentido.

Volto a Freire (2005, p. 11), já citado, quando afirma que o sujeito leitor lê múltiplas linguagens que se estabelecem na cultura, no mundo, porque o processo de leitura não se restringe ao código escrito, mas “se alonga na inteligência do mundo”.

A cultura escrita não se circunscreve a sujeitos que leem e escrevem. Mas o lugar dos que não leem e não escrevem é de *participação* diferenciada na sociedade grafocêntrica.

Esses que não leem e não escrevem criam *estratégias* e *táticas* para sobreviver a situações impostas no cotidiano de todos: de quem sabe e de quem não sabe ler e escrever.

No curso da minha pesquisa, embarcou no ônibus 261 (Praça XV / Marechal Hermes), em que eu estava, uma senhora, ex-moradora da cidade do Rio de Janeiro, atualmente residente, com a filha, no Arizona, estado americano. Vindo ao Rio resolver problemas bancários pertinentes à pensão que recebe, sentou-se a meu lado e, tão logo se acomodou, contou-me sua história de vida, relatando ter apenas o antigo ensino primário, e não conseguir, por isso, preencher formulários em geral. Para superar sua dificuldade, levava cópia preenchida de um formulário, alegando não conseguir escrever sozinha, por “não gostar das letras de forma”. Nesse ponto, contou-me sua prática cotidiana: ao chegar aos lugares em que precisa entregar algum formulário, procura imediatamente uma pessoa que o preencha, e paga pelo serviço, como gratidão. Compreende sua atitude como “jeitinho brasileiro”, e eu como uma *tática* (CERTEAU, 2009) do cotidiano, para driblar dificuldades encontradas diariamente com suas necessidades de escrita. Mesmo não tendo como verificar se ela sabia ler e escrever, o que poderia estar ocultado pela explicação que me dera de ter pouca escolaridade, sua oralidade era marcante, seu domínio comunicacional impecável.

Soares (1998, p. 39), ao argumentar quanto ao aprendizado do ler e escrever, o diferencia da apropriação da leitura e da escrita, que considera ato de criação, de autoria do próprio sujeito:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, assumi-la como sua “propriedade”.

Kalman (2009, p. 136), citando e concordando com Luke e Carrington (2002, p. 18) chama atenção para os campos que abarcam contextos em que se dão interações sociais que mediam eventos de leitura e escrita. Essa caracterização dos autores, segundo Kalman, se assemelha à de gêneros com os domínios descritos por especialistas da cultura escrita, porque “*ambos procuran conectar textos (orales o escritos) con contextos (dominios, ámbitos o esferas sociales)*”. Ademais, a autora explicita que eventos de leitura e escrita na prática social são, também, práticas comunicativas, realizadas em interação com outros sujeitos, e especialmente no nosso caso, realizadas e capturadas em atos individuais, ainda que em contextos coletivos.

Dessa forma, os sujeitos, imersos na cultura escrita, circulam entre e têm acesso a textos em contextos, das mais diversas ordens, disponibilizados em diferentes suportes, que lhes possibilitam participação social, pela apropriação que fazem desses textos. Os conceitos de acesso, disponibilidade, contexto, e participação (KALMAN, 2009, p. 73) definidos pela autora como fundamentos de compreensão de atos e eventos de leitura e escrita na prática social serão utilizados como categorias de compreensão das imagens fotográficas em atos de leitura e escrita. Pela natureza da pesquisa empreendida, o conceito de apropriação não pôde por mim ser verificado, motivo pelo qual não se integrará à categoria de interpretação/classificação das imagens.

Eventos de leitura e escrita que surgem na vida cotidiana, segundo a mesma autora (2009, p. 76), têm fins comunicativos e, portanto, configuram contextos em que ocorre apropriação dos diversos usos da cultura escrita.

A pluralidade das formas, usos, práticas, propósitos e crenças acerca da escrita centraliza-se na organização da leitura e da escrita como atividades sociais; as análises detalham as diferentes oportunidades para participar delas, assim como as diversas modalidades de participação que os leitores e escritores constroem. (KALMAN, 2009, p. 73-74).

Pela *participação* nesses contextos e em diferenciados eventos da cultura escrita na prática social, segundo Kalman (2009, p. 76), os sujeitos aprendem os usos não escolares da leitura e da escrita. Refere-se, portanto, à possibilidade de cada sujeito intervir em eventos e atividades sociais.

Para a autora, *disponibilidade* indica a presença física de materiais impressos, disponíveis para a leitura e apropriação de sujeitos, a partir de interações com eles realizadas, pois somente sua existência não promove a leitura, exigindo circulação e apropriação por parte dos leitores. *Acesso* implica compreender a possibilidade e as motivações pelas quais sujeitos alcançam materiais disponíveis, se estes circulam e se disponibilizam para todos.

Em toda comunidade existem espaços onde o ler e escrever são atividades comunicativas, amarradas à rede de práticas sociais cotidianas; nesses espaços existem expectativas sobre quem lê, quem escreve e como e quando devem fazê-lo; do mesmo modo, é possível encontrar usos da escrita já enraizados e outros usos que apenas aparecem, preconfigurando-os como usos emergentes (KALMAN, 2001b apud KALMAN, 2009, p. 74).

Podem-se ainda destacar as muitas interdições de sujeitos a espaços “restritos” de uso — bibliotecas, por exemplo, não constituídas como instituições de leitura para todos os cidadãos, pela cultura social, que estabeleceu distinção entre quem pode e não pode ser seu

usuário. Do mesmo modo, o *acesso* é restrito a bibliotecas particulares, com usuários previamente definidos.

Retratar, com imagens fotográficas, a disponibilidade de textos em contextos sociais me fez buscar suportes cotidianos em que a cultura escrita dá-se a ler a sujeitos que, participando da vida social, fazem deles textos comunicativos e significativos para as práticas cotidianas.

Apresento-os segundo aspectos que os aproximam, como suportes que são da cultura escrita:

- a) Suportes móveis — ônibus, metrô, trem, jovens “sanduíches”, encartes de lojas
- b) Suportes fixos — muros, cartazes impressos (outdoor) e luminosos, inscrições de orientação (placa de sinalização em estrada) e de instrução (banco); painéis informativos (painel digital com hora e temperatura); formulários bancários, calculadora.

### 2.1.1 Suportes móveis: meios de transporte

A disponibilidade da cultura escrita está presente em suporte de textos, por mim considerados *móveis*, como ônibus, trem e metrô, quando se utilizam do espaço exterior — fachada, laterais e traseira — para suportar diversos tipos de textos, tanto informativos sobre o destino e preço da tarifa, quanto de publicidade e de ações de proteção à cidadania, como o caso de vagões destinados a mulheres. Algumas imagens fotográficas desses suportes textuais circulantes no cotidiano de todos os sujeitos são a seguir apresentadas.

Figura 1 – fachada de ônibus



Fonte: Acervo pessoal, 3 abr. 2012, 14h35min, ônibus

Figura 2 – traseira de ônibus



Fonte: Acervo pessoal, 5 abr. 2012, 18h16min, ônibus

Figura 3 – vagão feminino em trem



Fonte: Acervo pessoal, 14 fev. 2012, 16h39min, trem

Figura 4 – vagão feminino em metrô



Fonte: Acervo pessoal, 21 jan. 2012, 15h25min, metrô

### 2.1.2 Suportes móveis: “jovens sanduíche”

No curso da minha pesquisa, capturei imagens de sujeitos que utilizavam o corpo para sustentar suportes textuais, nomeados por mim como “*jovens sanduíche*”, por estarem como “recheios” de um sanduíche feito de cartazes com propagandas as mais diversas, locomovendo-se durante o dia em locais de movimento, chamando atenção para os artigos/serviços que oferecem. Um dos fotografados por mim anunciava a recarga de cartuchos de impressoras por preço atrativo, enquanto outro anunciava valores de serviços gráficos.

Figura 5 – “Jovens sanduíche”



Fonte: Acervo pessoal, 21 dez. 2011, 14h29min, calçadão de Campo Grande

### 2.1.3 Suportes móveis: folhetos de lojas e supermercados

Figura 6 – folheto de loja



Fonte: Acervo pessoal, 11 set. 2011, 16h44min, Madureira

Figura 7 – folheto de supermercado



Fonte: Acervo pessoal, 4 abr. 2012, 18h22, supermercado Valqueire

### 2.1.4 Suportes fixos: interior de meios de transporte

Figura 8 – painel informativo no trem



Fonte: Acervo pessoal, 14 fev. 2012, 15h25min, trem

Figura 9 – painel informativo no metrô



Fonte: Acervo pessoal, 21 jan. 2012, 12h41min, metrô

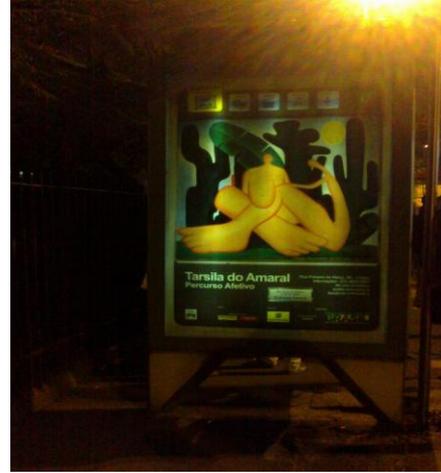
### 2.1.5 Suportes fixos: painel informativo – ponto de ônibus

Figura 10 – painel informativo 1



Fonte: Arquivo pessoal, 11 fev. 2012, 13h27min, Realengo

Figura 11 – painel informativo 2



Fonte: Arquivo pessoal, 5 abr. 2012, 18h19min, Ramos (Av. Brasil)

### 2.1.6 Suportes fixos: painel informativo – temperatura e hora

Figura 12 – painel informativo temperatura



Fonte: Arquivo pessoal, 7 abr. 2012, 17h59min, Paciência

Figura 13 – painel informativo hora



Fonte: Arquivo pessoal, 7 abr. 2012, 17h59min, Paciência

### 2.1.7 Suportes fixos: mensagem informativa

Figura 14 – Divulgação em espelho de banheiro



Fonte: Arquivo pessoal, 7 set. 2012, 11h12min, Riocentro

Figura 15 – Divulgação em cartaz



Fonte: Arquivo pessoal, 7 set. 2012, 10h40min, Riocentro

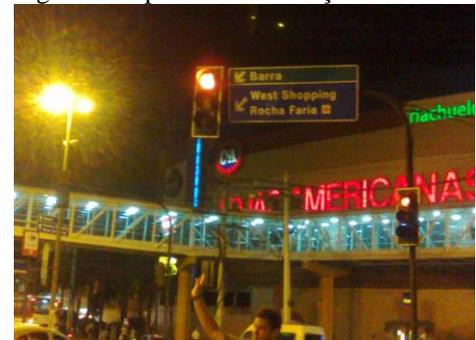
### 2.1.8 Suportes fixos: Placas de sinalização

Figura 16 – placa de sinalização 1



Fonte: Arquivo pessoal, 5 abr. 2012, 19h45min, Campo Grande

Figura 17 – placa de sinalização 2



Fonte: Arquivo pessoal, 5 abr. 2012, 19h45min, Campo Grande

Figura 18 – placa de sinalização 3



Fonte: Arquivo pessoal, 7 abr. 2012, 18hmin, Paciência

## 2.1.9 Suportes fixos: muros, paredes

Figura 19 – muro 1



Fonte: Arquivo pessoal, 11 fev. 2012, 13h24min, Realengo

Figura 20 – paredão 1



Fonte: Arquivo pessoal, 14 fev. 2012, 15h40min, Benjamin Dumont

Figura 21 – paredão 2



Fonte: Arquivo pessoal, 7 abr. 2012, 17h58min, Paciência

Figura 22 – paredão 3



Fonte: Arquivo pessoal, 14 fev. 2012, 15h41min, Benjamin Dumont

Figura 23 – muro 2



Fonte: Arquivo pessoal, 7 abr. 2012, 18h02min, Paciência

Figura 24 – muro 3



Fonte: Arquivo pessoal, 7 abr. 2012, 17h55min, Paciência

### 2.1.10 Suportes fixos: instruções em caixas eletrônicos bancários

Figura 25 – Caixa eletrônico



Fonte: Arquivo pessoal, 3 abr. 2012, 14h41min, Maracanã

Figura 26 – Caixa eletrônico



Fonte: Arquivo pessoal, 3 abr. 2012, 14h41min, Maracanã

Figura 27 – Caixa eletrônico



Fonte: Arquivo pessoal, 5 abr. 2012, 19h49min, Campo Grande

### 2.1.11 Suportes fixos: formulários bancários

Figura 28 – preenchimento de formulário



Fonte: Arquivo pessoal, 3 abr. 2012, 14h41min, Maracanã

### 2.1.12 Suportes fixos: uso de calculadora

Figura 29 – calculadora



Fonte: Arquivo pessoal, 21 dez. 2011,  
14h28min, loja Bangu

### 3 ATOS DE LEITURA E ESCRITA

*É a atribuição de sentido a uma mensagem escrita que se pode considerar leitura. E atribuir significado ao escrito tem a ver, também, com a informação de mundo que possuímos.*  
(LUZIA DE MARIA, 2008, p. 21).

Pensar a leitura e a escrita de sujeitos fora do espaço escolar foi um desafio para mim. Como uma das práticas sociais a instituição escolar não é a única onde se lê e escreve. Não há como negar sua importância na vida de cada um, como lugar onde os sujeitos aprendem e apreendem conhecimentos formais. A leitura e a escrita são vistas como propriedade exclusiva dessa instituição social, que quase não “autoriza” outras práticas sociais que possibilitam o ato de ler e de escrever. Ao não reconhecer espaços sociais como espaços de ler e de escrever, desconhecem e deslegitimam toda a história de leitura e de escrita que constitui os sujeitos, sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos.

Para Kalman (2009, p. 76) os eventos de leitura e escrita são considerados meio de aprendizagens, à medida que o sujeito se apropria dos diferentes usos da escrita, assim como da leitura:

Na escola, o docente organiza a atividade para o ensino e aprendizagem da língua escrita. Em contraposição, os eventos de leitura e escrita que surgem na vida cotidiana, organizam-se com fins comunicativos e por tal razão são importantes contextos para a apropriação dos diversos usos da cultura escrita. É precisamente por meio da participação nesse tipo de eventos que o indivíduo aprende os usos não escolares da leitura e da escrita.

Concordo ainda com a autora, ao trazer para a discussão o conceito de *participação* do sujeito em eventos que possibilitam o acesso à língua escrita.

Como noção teórica, a participação refere-se ao processo de intervir em eventos e atividades sociais, como também às relações que se estabelecem entre os diferentes atores. Nesse sentido, seu significado abrange tanto as ações dos atores sociais quanto os vínculos entre eles; a participação articula-se com o contexto na medida em que denota as diferentes formas de intervir em situações específicas, e ao mesmo tempo, articula-se à sua construção. (KALMAN, 2009, p. 76).

Márcio D'Olne Campos (1999, p. 1) traz para nossa reflexão as distintas leituras que surgem de acordo com os diferentes contextos sociais, interpretadas pelas individualidades de cada sujeito, com base em referenciais e pontos de vista dos quais os sujeitos são constituídos.

Adota uma perspectiva a partir de representações, acentuando que “[...]vivências e leituras do mundo se representam nas falas”.

Processos de produção de conhecimentos sobre a formação de sujeitos leitores e escritores no cotidiano, voltados para um público jovem e adulto necessitam ser mais estudados. Desenvolver, portanto, estudos e investigações sobre imagens de atos de uso da leitura e da escrita poderão contribuir com a compreensão de como as práticas sociais formam sujeitos para o universo da cultura escrita. Os sujeitos apreendem a leitura em eventos socialmente construídos e organizados, da mesma forma que a língua escrita torna-se uma ferramenta indispensável para a comunicação em seu meio social. De experiências em diferentes contextos em que vivemos, resultam leituras muito distintas — individuais e sociais — das quais nos apropriamos através de diversas conotações sob os aspectos sentimental, conceitual e ideológico. O que resulta dessas leituras depende dos pontos de "vista", dos referenciais, de onde percebemos nosso entorno e até outros espaços além do horizonte. À medida que o processo se desenvolve, as representações correspondentes vão se configurando, armazenam-se e transformam-se na dinâmica da constituição de nossa bagagem de vida. (CAMPOS, 1999, p. 1).

Constatei na literatura acadêmica trabalhos que tratam de atos de leitura e escrita no âmbito escolar, enquanto diferentes iniciativas de EJA ocorrem em ambientes extraescolares, desenvolvidos por organizações não governamentais, por exemplo, que permanecem de fora do âmbito de estudos da academia.

A preocupação do autor serviu-me de alerta, que tomei à risca. Esse alerta, segundo meu entendimento, também se com o que Santos (2010, p. 32) trata como *pensamento abissal*, ao explicitar:

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que se esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica.

O pensamento de Santos leva-me a pensar se seria possível a convivência de diferentes formas de conhecimento, de tal modo que linhas radicais não possam separá-los. Assim como acontece com a realidade social que aparta os sujeitos, segundo diferentes critérios — do socioeconômico, definidor de classe social a outros como etnia, gênero etc. —, pensar sem fronteiras, pois, segundo Santos (2010, p. 32), para o conhecimento há, sempre, possibilidade de emancipação do sujeito que se situa no universo “do outro lado da linha”.

Em diferentes obras pesquisadas, pude conhecer os modos pelos quais os sujeitos se apropriam de conhecimentos que circulam no cotidiano, não mais se restringindo aos conhecimentos escolares, no que diz respeito ao aprendizado da leitura e da escrita. Kalman (2009) demonstra que o aprendizado da leitura e da escrita do sujeito se dá a partir do acesso a

práticas sociais, o que pressupõe a interação entre sujeitos. Como numa rede social, todos são/serão consumidores e produtores de informações em seu meio social. Segundo a autora (*ibid.*, p. 73) “ter acesso a essas práticas sociais depende, em grande medida, da possibilidade de usá-las com pessoas que as conhecem e as praticam”. De acordo com o processo de apropriação, a autora acrescenta:

Os atos de ler e escrever se realizam em eventos socialmente organizados, nos quais a língua escrita é uma ferramenta necessária para alcançar propósitos comunicativos. Na teoria de Bakhtin, a apropriação é uma resposta do sujeito à interação social e não uma reprodução mecânica: é o produto de uma mente ativa que reconstrói e significa os eventos a partir da posição do sujeito e de sua história. (KALMAN, 2009, p. 79).

Kalman ao citar Bakhtin (1981) traz para a compreensão a natureza dialógica do pensamento humano. Para o estudioso da linguagem, o exercício da fala em sociedade torna-se, para nós, matéria-prima que dispomos para entender a linguagem humana:

Se convierte en la propia palabra únicamente cuando el hablante lo llena con sus propias intenciones, sus propios acentos, cuando se apropia de la palabra y lo adapta a sus propias intenciones semánticas y expresivas. Previo a este momento, la palabra no existe en un lenguaje impersonal y neutro, por que existe en la boca de otras personas, en el contexto de otras personas, al servicio de los propósitos de otras personas; Es de aquí que uno deba expropiar la palabra y hacerla suya (BAKHTIN, 1981, p. 293-94 apud KALMAN, 2009, p. 78).

Rojo (2002) demonstra também que os processos de escolarização não levam em consideração a formação de leitores e produtores de textos, impedindo muitas vezes a eficiência desses sujeitos quanto à leitura que realizam. A avaliação da autora está pautada na sociedade brasileira. Essa reflexão leva-me a pensar, baseada em artigo de Kleiman (2007), se os conteúdos da prática social sobre a cultura escrita têm sido levados em consideração pela escola, como elementos estruturadores que são/podem ser do currículo.

Kalman (2009, p. 79), ao evidenciar sua concepção de leitura, demonstra como se dá a participação dos sujeitos em eventos cotidianos de leitura e escrita, tendo como foco de investigação o acesso à cultura escrita como processo social. Acrescenta, de acordo com a teoria de Bakhtin, que o processo de interação social, “é o produto de uma mente ativa que reconstrói e significa os eventos a partir da posição do sujeito e de sua história”. Para que haja promoção da leitura, a autora mostra a necessidade de circulação de livros entre leitores, o que funciona como estímulo à leitura. A teoria com a qual opera pauta-se na perspectiva sociocultural sobre a cultura escrita, que: “[...] localiza os processos de aprendizagem no

contexto de participação em atividades sociais, focalizando a construção do conhecimento mediado por diferentes perspectivas, saberes e habilidades aportados pelos participantes nos eventos de interação” (KALMAN, 2009, p. 75).

De acordo, ainda, com a autora, a leitura e a escrita não atendem mais à definição de habilidades voltadas para a manipulação mecânica de elementos isolados, e sim como práticas sociais, à medida que as mesmas se realizam em contextos de interação, por diferentes formas de participação. No mesmo sentido dos pressupostos teóricos de Kalman, Silva (2005, p. 34) compreende a leitura como atribuição de significados, compreendendo a alfabetização como condição primordial “[...] quando os leitores, de forma significativa, forem capazes de formar os referenciais e os significados indiciados através das mensagens escritas. Há que lembrar, ainda, a orientação necessária ao momento pós-alfabetização, que dá continuidade à iniciação em leitura”.

Lajolo e Zilberman (2009, p. 47) calcam seus estudos sobre a linguagem, assinalando como a escrita se “intromete” na linguagem oral:

No que a cultura brasileira se expressa em modos de dizer, expressões da fala coloquial, conversas do dia-a-dia, fecundam-se mutuamente o oral e o escrito, a escrita digital e a impressa [...]. Na mesma direção, são interessantíssimas as situações de oralidade nas quais se intromete – insidiosamente e talvez à revelia dos falantes – o mundo da escrita.

Segundo as autoras, as falas do cotidiano são perpassadas pelo mundo da escrita, tanto digital quanto impressa. A tensão existente entre o oral e o escrito deve ser assinalada, pois numa sociedade grafocêntrica, práticas orais não substituem a escrita, e nem se bastam em si mesmas. Pelos sujeitos circulam textos escritos em documentos de identificação, em contas de luz, em contracheques, em carnês de prestação, em notas fiscais, em listas de compras, em folhetos promocionais etc. Além disso, contam-se moedas e notas para pagamentos variados, como o transporte diário, as compras cotidianas de pão, leite etc. Em seu cotidiano, os sujeitos têm contatos intermitentes com a leitura e a escrita, independentemente se leem ou se escrevem.

Lajolo e Zilberman (2009, p. 44-45) sustentam o argumento de que a oralidade começa a ter legitimidade quando embasada pelo discurso – escrito — da crítica, como se “[...] para ser reconhecido e valorizado, o mundo da voz precisasse da chancela letrada. Ainda acrescentam: “Escrita e oralidade comunicam-se, entrelaçam-se, misturam-se. Imbricam-se, fundem-se; afastam-se, reaproximam-se, reafastam-se. Sobrepõem-se em um incansável e sempre renovado modo de ser”.

A origem da escrita é anterior à aquisição de conhecimento formal, e as marcas dessas formas de representação estão presentes em suportes diversos do conhecido papel — rochas e pedras em que a escrita pictórica assume a narrativa da história dos seus autores, de hábitos e costumes. Por meio desses registros, é possível antever seus autores em atos de escrita e leitura, atos que nossa imaginação consegue capturar, tornando-os elementos presentes e fundantes de práticas sociais que imprimiam os sentidos da vida de sujeitos em direção ao futuro.

Estudos de Luria (1998) sobre a escrita enfatizam o desenvolvimento da escrita, que sofre transformações de linhas e rabiscos, substituídos posteriormente por figuras e imagens, dando lugar, por sua vez, a signos. O autor (1998, p. 161) afirma que “[...] nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita”.

Necessário acrescentar, ainda, que a unidade do texto que compõe o discurso escrito encontra significado ao atribuir sentido ao mundo real, ou seja, ao mundo vivido pelo leitor, pois é este quem encontra o significado e o sentido para aquilo que está registrado, a partir de seus repertórios e vivências pregressas.

Para Freire (2005, p. 40-41), os sujeitos são seres históricos, e como tal, autores da própria história. Fazer história, para Freire é:

[...] estar presente nela e não simplesmente nela estar representado [...]. Quanto mais conscientemente faça a sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação.

Compreendo, com base em Freire, que a questão da libertação, por meio da participação social, inclui a apropriação de conhecimentos que o sujeito realiza em eventos cotidianos de leitura e escrita, participação esta que possibilita a feitura da História pelo sujeito. Assim, pode-se dar “[...] a aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente com a “leitura” e a “reescrita” da realidade [...]” (FREIRE, 2005, p. 41). Portanto, a atividade de leitura/escrita que tem como base a leitura do mundo — elemento transformador da realidade — não se confunde, jamais, com a transmissão de conhecimentos.

#### 4 DAS IMAGENS FOTOGRÁFICAS: ATOS DE LEITURA E ESCRITA EM ESPAÇOS SOCIAIS

Realizar a leitura das imagens capturadas como documentos da realidade contemporânea, aqui recortada em atos de leitura e de escrita é o objetivo desse capítulo, o que farei com base no que Martins (2011) sugere, e que considerarei mais adequado aos meus “achados”. Como modo de produção do conhecimento, a fotografia confere ao pesquisador um conhecimento visual para lê-la e interpretá-la como imagem, considerando sua importância relacionada à construção social da realidade.

Müller ao citar Kossoy (2011, p. 30), considera a fotografia como documento, ao pensá-la:

Uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tentar sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para a decifração de seus conteúdos e, por consequência, da realidade que os originou.

Pensei, então, a fotografia numa perspectiva documental que a todo instante invade a vida cotidiana, e não no sentido dado por Martins (2011, p. 23), de que “A fotografia é uma das grandes expressões da desumanização do homem contemporâneo, sobretudo porque permitiu a separação cotidiana da pessoa em relação à sua imagem.” Ao mesmo tempo em que a imagem fotográfica é objeto, é entendida também como sujeito, ao assumir uma perspectiva constitutiva da realidade. Tratei os sujeitos de referência como coadjuvantes, com importância a ser considerada na pesquisa. Se não os considerasse nesse processo, comprometia consideravelmente o resultado de minha investigação. Busquei, para isso, protagonizar os atos praticados pelos sujeitos sem que eles percebessem, entretanto, meu interesse em fotografá-los.

Fotografei em diferentes locais do cotidiano — meus *loci* da pesquisa —, em meios de transporte — trem, metrô, ônibus, barca, avião; em repartições públicas — locais onde se exerce a cidadania; em locais comerciais — banca de jornal, livraria, feira de livros, *shoppings*, bancos; em locais de acesso — praças, elevadores, escadas, em filas; enfim, em espaços sociais onde identifiquei a circulação de leitura e de escrita. Nesses contextos percebi estarem expressos eventos cotidianos de leitura e escrita de sujeitos jovens e adultos atravessados por materiais escritos circulantes. Ao recortar as fotografias da realidade, não

menosprezei a vivência e a leitura de mundo de sujeitos jovens, adultos e idosos que liam e escreviam em contextos sociais. Fui orientada, também, durante meu percurso, a buscar imagens fotográficas de sujeitos que utilizam a escrita ao desempenhar funções de trabalho, o que não tive condição de realizar. Também busquei diferentes textos, em variados suportes, encontrados em espaços sociais, como *outdoors*, muros pintados, cartazes, folhetos, propagandas etc.

Minha empolgação ao registrar imagens fotográficas de atos de leitura e de escrita coincidia com a que antevia nesses sujeitos em atos de leitura e escrita.

Para conseguir as imagens, passei a planejar meu trabalho de campo com saídas e percursos intencionais que possibilitaram minha aproximação com a variedade de locais e de atos de leitura e escrita praticados por sujeitos jovens, adultos e idosos em espaços cotidianos.

A partir desse ponto, relato o modo como registrei as imagens fotográficas e as questões que envolveram o uso desse dispositivo.

A câmera fotográfica, por mim utilizada nas primeiras incursões na prática social, com a intenção de capturar imagens de atos de leitura e de escrita, oferecia melhor resolução às imagens, o que me atraía, mas ao mesmo tempo me deixava insegura, por ser um recurso visível para todos que desfrutassem do mesmo contexto, e não somente para o fotografado. Tal fato poderia comprometer o próprio contexto em que flagrava os atos, e a fotografia em situação, por mim registrada.

Depois de algumas tentativas frustradas, optei pela câmera do celular, visto que me deixava mais oculta como fotógrafa do que portando uma câmera fotográfica, assim como também o uso do aparelho se confundia com a função de comunicação. Sua utilização fazia com que me sentisse menos invasiva quanto à captação de imagens dos atos de sujeitos, mas nem sempre obtinha qualidade nas imagens, como seria previsível se utilizasse a máquina fotográfica. Mesmo utilizando a câmera do celular, algumas vezes não anulei minha presença ao captar fotografias, pois fui percebida pelos autores dos atos praticados.

Pensei na relação que o fotógrafo estabelece com o tempo e o melhor momento para a apreensão da imagem fotográfica, cronometrando cada momento. Sobre a questão do instante em que a fotografia deve ser captada, Martins (2011, p. 60-61) assim se refere:

[...] o fotógrafo, que espera do ato fotográfico a foto que sobreviva ao instante e permaneça densa de sentido e rica de expressão, deve munir-se da paciência para que a composição não cotidiana do cotidiano se desenhe subitamente diante de sua objetiva sem se diluir no seu caráter fugidio, banal e propriamente cotidiano.

Compreendi, de acordo com o autor, e pude vivenciar a necessidade dessa paciência na prática, ao verificar por vezes que ela me faltava, quando não conseguia capturar imagens de sujeitos praticantes de atos de ler e de escrever que se materializavam diante de mim. Tentava visualizar a fotografia que poderia ser utilizada na pesquisa, e por vezes desconsiderava o contexto em que os sujeitos estavam inseridos. Dessa forma, acabava obtendo uma fotografia ingênua de sujeitos apenas praticando atos de ler e/ou de escrever, que não atribuíam maiores significados à minha pesquisa. Não podia registrar imagens sem intencionalidade, à medida que considerava a multiplicidade de sentidos que uma fotografia pode dar a ler. Para isso, tinha necessidade de considerar o contexto de cada ato praticado pelos sujeitos, entendendo ser este o diferencial.

O celular, com seu ruído característico ao acionar a câmera, desconcertava-me quando buscava capturar fotografias tão esperadas e imaginadas. Aprendi que o equipamento deveria permanecer no modo silencioso para que quando eu precisasse utilizá-lo em campo, não se ouvisse o som do disparador, que me denunciava na captura das fotografias. Poucas vezes deixei de configurá-lo no modo silencioso, e mesmo assim esse esquecimento prejudicou-me na condição de fotógrafa, pois as fotografias, tomadas “no susto” do ruído, ficavam sem qualidade, resultando em imagens desfocadas e fora de ângulo. Descartei muitas fotografias, ilegíveis como objeto de estudo.

No percurso, e pensando na qualidade das imagens fotográficas, adquiri um novo aparelho de celular, buscando recursos tecnológicos que me auxiassem nessa qualidade. Como meu celular anterior disponibilizava 2.0 mega pixel — a medida utilizada para garantir boa resolução nas fotografias —, adquiri um aparelho com recursos de imagens melhor, de 5.0 mega pixel. Via-me mais confiante e certa de que captaria imagens com qualidade melhor, o que faria com que meu trabalho de campo também melhorasse na coleta de imagens de atos de leitura e de escrita. A qualidade das fotografias – independente da aquisição de um novo aparelho celular – ainda deixou a desejar do ponto de vista técnico, como em nitidez, no alcance etc.

Mas havia uma questão a enfrentar: a ética do pesquisador, ao fotografar, oculto, sujeitos sociais, em atos de ler e escrever, sem mascaramento da realidade. Ao mesmo tempo, percebia que a espontaneidade dos atos praticados se perderiam se pedisse autorização aos sujeitos para captar esses atos relacionados à leitura e à escrita.

Por vezes, relatava junto a meus pares, na academia, minhas intervenções no campo da pesquisa, atribuindo semelhanças entre minhas ações e as de um *paparazzi*, profissional que se utiliza de imagens fotográficas da vida cotidiana de artistas, de gente famosa,

surpreendendo-os sem que percebam, com poderosas lentes capazes de aproximar, pelo *zoom*, o olho do fotógrafo da realidade a ser fotografada. Seria eu um *paparazzi*, pela forma pela qual obtinha minhas imagens? Sentia-me também, por vezes, invasiva, pondo em questão a ética desse modo de capturar a realidade. Ao me colocar na situação do fotografado, a situação me constrangia, mas o resultado de uma única imagem muitas vezes me convencia de que o espaço público capturado incluía sujeitos, e que esses sujeitos, como autores de atos de leitura e escrita me interessavam, e não precisavam ser expostos, apenas seus atos.

Tive, assim, de lançar mão de recursos de aplicativos digitais que desfocassem meus sujeitos, para que qualquer possibilidade inicial de reconhecimento se apagasse. Ao flagrar desprevenidos os sujeitos de referência, criava vínculos e os tornava coadjuvantes do ato fotográfico, ressaltando seus *atos de leitura e escrita*.

Segundo Kramer (2002, p. 13), ao optar por utilizar imagens em pesquisa, recolhendo-se autorização do fotografado, não se estará isento de atribuir-lhes novos sentidos, pelas interpretações possíveis do leitor. “As imagens falam e, ainda que autorizadas, dizem coisas que soam diferentes das que foram ditas, aos ouvidos de quem as pronunciou”.

Ao optar por fotografar sujeitos praticantes de atos de leitura e escrita sem ser vista por eles, pela ação desenvolvida, não precisaria utilizar nenhum documento autorizativo para flagrar esses atos. Em complemento às imagens, bastou-me o diário de campo como instrumento da pesquisa, em que registrei o contexto e, por vezes, ações que antecederam e precederam o ato praticado. Mas a captura de situações espontâneas exigia a invisibilidade, para que o instante fotográfico fosse, o mais possível, revelador da ação do sujeito na cultura escrita. Não me importava, portanto, em identificar seus autores, mas, apenas, os atos praticados por eles, e por isso essa decisão implicou uma tomada de posição ética quanto ao como mantê-los no anonimato.

Para Schüklenk (2005, p. 34), “A perspectiva ética adotada por uma pessoa pode influenciá-la a agir de determinada maneira, mas dificilmente chegaremos a um plano em que haverá consenso em torno de qual perspectiva ética deve ser adotada em primeiro lugar.” Tomando o alerta do autor à risca, entendo que meu cuidado e os procedimentos que adotei não feriram, em nenhum caso, qualquer princípio ético que pudesse colocar minha metodologia sob suspeição.

No momento de seleção e leitura das fotografias registradas, busquei realizar o que Sekula (apud MARTINS, 2011, p. 24) define por “‘alfabetização fotográfica’: o desenvolvimento da capacidade de ver uma fotografia e interpretar o que ela contém, como

requisito para que a fotografia entre no circuito dos processos interativos de que é instrumento e indício.”

A leitura das imagens foi, assim, feita a partir de uma seleção prévia que considerou, além dos *loci* anteriormente definidos: a) características técnicas: qualidade e legibilidade da imagem; resolução da fotografia, foco adequado; b) espontaneidade do sujeito capturado; c) intencionalidade da pesquisa.

Como pesquisadora, entendo que o processo da pesquisa exige contextualização de cada imagem capturada. Sobre essa questão, Martins (2011, p. 14) esclarece “[...] o pesquisador não só obtém e produz conhecimento, mas ao entrar na realidade investigada interage e, ao interagir, altera necessariamente o conhecimento do senso comum referencial das populações estudadas”. Percebia-me, tal como Martins assinalava, vibrando com cada imagem obtida, ao interagir com a realidade. Por vezes, refazia a fotografia do mesmo sujeito, com o intuito de vislumbrar novas interpretações por ângulos diferentes.

De acordo com o autor, a fotografia é ainda concebida como tessitura da história, ao nutrir o real com interpretações, redefinindo e agregando significações a partir do congelamento da imagem, conhecido como *retrato*. Assim como Martins (2011), compreendo que minha ação ao fotografar atos de leitura e escrita no cotidiano como objetos de pesquisa evidenciaria, para o leitor, outros aspectos que se escondem por trás do instante fotográfico, ou seja, traria para o contexto visível o que se torna invisível ao leitor, “descongelando” assim o ato fotográfico.

Alves (2001, p. 16) contribui ao afirmar: “[...] não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas do cotidiano senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nela, correndo todos os perigos que isto significa”. As atividades do cotidiano podem ser interpretadas de forma diferente do aprendido, a partir do momento em que se permite enxergar o que ainda não fora visto, indo mais além do que outros pesquisadores observaram. Metaforicamente, pronunciando-me, mergulhei na realidade e busquei identificar singularidades de sujeitos pesquisados, praticantes de atos de leitura e de escrita.

Com contribuições de Kalman (2009), arrisquei-me a estruturar categorias sobre atos de leitura e escrita de sujeitos, nos diversos suportes textuais. Para isso, organizei imagens fotográficas com base nos conceitos de Kalman (2009) aqui recuperados, de *acesso*, *disponibilidade*, *contexto* e *participação*, conceitos que se referem aos escritos que circulam na prática social e às formas como chegam aos sujeitos. Na categorização dessas imagens, o conceito de *disponibilidade* pareceu o mais adequado para agrupar imagens que revelavam

atos de leitura e escrita de sujeitos, tanto praticados de forma individual quanto praticados em situações coletivizadas.

A disponibilidade de textos acessados individualmente pelos sujeitos emergia, na maioria das vezes, com a posse de suportes de textos, como livros, apostilas, folhetos etc. Contextos que coletivamente disponibilizavam textos aos sujeitos indicavam o acesso a algum texto/suporte, sempre decorrente da avaliação/escolha de um leitor. Nesse caso, o ato de ler podia ser realizado no próprio contexto, como em banca de jornais, em que os textos ficam expostos a breves leituras, ou em feiras de livros/*Bienal do Livro*, em que obras podem ser manuseadas, avaliadas e selecionadas (estão disponíveis), o que só configura *acesso*, no entanto, se os sujeitos forem movidos pelo desejo de aquisição.

Suportes de textos flagrados com sujeitos retratam a disponibilidade desses suportes, o acesso a eles e a provável apropriação desses textos, realizada por meio de atos de leitura praticados em diversos contextos sociais. De contextos os mais diversos, que se prestam ao deslocamento de sujeitos pela cidade — como meios de transporte —; a espaços/dispositivos de acesso, como elevadores; a espaços comerciais; de trabalho; entre vários outros, pude verificar usos variados e práticas comuns, ainda que inusitadas.

Apresento essas imagens, segundo o modo como as categorizei, agrupando-as para melhor leitura e interpretação.

#### **4.1 Atos de leitura e escrita praticados em suportes de disponibilidade individual**

##### **4.1.1 A leitura e a escrita em meios de transporte**

###### **4.1.1.1 No ônibus: quem se desloca lendo?**

Registrei poucas imagens nesse meio de transporte, visto que encontrei poucos sujeitos também lendo/escrevendo. Presumi, talvez, que por ser um meio de transporte que não oferece aos sujeitos estabilidade pelos sucessivos balanceios, além da obrigação de parar em vários pontos, arrancando em seguida, com forte empuxo, não se oferecia como um espaço favorável à leitura. Além disso, os trajetos costumam ter curvas em excesso, e o fato de seguir viagem “lotado”, com muitos passageiros em pé, dificultava, durante minhas idas a campo, captura de outras imagens.

A questão também pode ser abordada diante da voz corrente de que ler em ônibus em movimento pode trazer problemas à saúde dos praticantes, relacionados à visão, o que poderia ocasionar até mesmo descolamento de retina.

Mas, por ser uma cidade em que há constantes engarrafamentos, percebi que alguns sujeitos parecem aproveitar a ocasião para colocar as leituras em dia. Percebi que muitos dos que circulam nesse meio de transporte costumam ter disponível algum suporte escrito, seja um encarte de produtos, um livro, um livreto *caça palavras* e o próprio celular. Parece que, nos ônibus, atos de leitura preenchem o tempo de longas esperas em percursos que se tornam infundáveis.

Figura 30 – Estudante de escola pública lendo em ônibus



Fonte: Acervo pessoal, 7 abr. 2011, 13h32min, ônibus.

A primeira fotografia que apresento, capturada no meio de transporte ônibus, foi realizada no dia 7 abr. 2011, à tarde. Um jovem, do gênero masculino, embarcou no ônibus 260 (Valqueire / Praça XV) em Madureira, quando eu já me encontrava no transporte, sentando-se na mesma linha de cadeiras, mas à direita do veículo.

Trajava uniforme escolar de instituição pública de ensino que não consegui identificar, mas esse fato me sugeriu estar o estudante indo para a escola. Imediatamente após sentar-se, retirou um livro da mochila, retomando uma leitura já bastante avançada, o que pode ser verificado pelo volume de páginas observado na fotografia. Consegui ver que o livro era *A cabana*. Nesta condição, o sujeito-leitor permaneceu durante cerca de 30min, até um ponto de

descida no bairro do Méier. Meu movimento de fotografá-lo não foi em absoluto percebido por ele, tão absorto estava no ato de leitura empreendido.

A leitura literária, no mais das vezes realizada solitariamente, inclui, entretanto, o sujeito em uma rede de muitos sujeitos — anônimos —, que fruem esse tipo de texto, e só se descobrem como integrantes dessa rede, quando em encontros fortuitos podem trocar experiências sobre seus atos de leitura.

Figura 31 – Leitora em dia escuro



Fonte: Acervo pessoal, 18 nov. 2011, 15h47min, ônibus.

Esta imagem fotográfica foi capturada no dia 18 nov. 2011. Ao embarcar no microônibus 825 (Jesuítas / Campo Grande), no bairro de Paciência, zona Oeste do Rio de Janeiro, deparei-me com uma leitora no segundo assento do lado direito do ônibus. Acomodei-me no segundo assento do lado esquerdo para um melhor ângulo de visão e, conseqüentemente, melhor captura da imagem. Não consegui identificar o nome do livro que lia, mas me pareceu que a leitora lia um romance. Apesar de ser à tarde, o dia estava um pouco escuro. As luzes internas do ônibus não estavam acesas e o motorista seguia viagem com o rádio ligado, recurso que costuma existir nos ônibus da localidade e que me favorecia, já que o ruído da câmera, caso acontecesse, estaria protegido pelo som do rádio. O momento da captura da imagem aconteceu após cinco minutos de meu embarque. A leitora, entretanto, desembarcou logo depois, no bairro de Cosmos.

Não consegui capturar, na mesma fotografia, o ato de leitura e escrita praticado por uma segunda leitora sentada à frente desta primeira, conforme se observa na fotografia. A

roleta e o lugar em que ela estava dificultavam a captura da imagem. No que pude observar, entretanto, preenchia um livreto de *caça-palavras*. A segunda leitora acabou fazendo parte do cenário, apesar de não ter conseguido fotografá-la isoladamente, apenas observá-la. Tanto o registro fotográfico, quanto o registro no meu diário de campo foram fáceis de fazer, pois o ônibus estava vazio, o que me favoreceu.

Figura 32 - O leitor de jornal



Fonte: Acervo pessoal, 23 jan. 2012, 13h33min, ônibus.

A fotografia capturada no início da tarde revela um sujeito leitor do jornal *Meia Hora*. Esse jornal costuma estar bastante disponibilizado em trens, onde é vendido por ambulantes, mais do que em ônibus. O sujeito leitor do gênero masculino viajava num ônibus do tipo *frescão* (com ar condicionado, mais conforto nos assentos e na carroceria, e tarifa diferenciada), com destino a Santa Cruz. Quando embarquei no ponto inicial em Coelho Neto, próximo à estação do metrô, o homem já estava lendo e prosseguiu na leitura cerca de vinte minutos após a saída do ônibus até o bairro de Deodoro, quando guardou o jornal e adormeceu, o que me dizia da propriedade do periódico, e da intenção futura de voltar a lê-lo. Sentei propositalmente à esquerda do ônibus, para capturar a imagem estando um pouco mais próxima do leitor. Saltei no bairro de Campo Grande e o sujeito leitor permaneceu no ônibus, não mais lendo, como inicialmente, mas ainda dormindo.

Registrei poucas imagens no *frescão*, e tive dificuldades de fazê-lo, por ser um transporte que costuma andar lotado de passageiros, dificultando minha invisibilidade e

limitando tecnicamente a qualidade da fotografia. Apesar do custo da tarifa, especialmente para os que moram distante do centro da cidade, esses ônibus vivem lotados, talvez pela certeza do conforto encontrado, ao ter de percorrer grandes distâncias. Esse conforto e o tempo de deslocamento talvez possam favorecer a presença de leitores, que aproveitam para ler diferentes tipos de texto, ou dormir, depois de um tempo de leitura, como o caso do nosso fotografado. Assim, como Martins (2011), percebia que minha fotografia não era mais um registro do cotidiano, e sim a própria vida cotidiana revelada.

#### 4.1.1.2 Leituras no trem

O trem foi o transporte onde mais capturei fotografias, por ser por mim utilizado com maior frequência. Não exigiu de mim planejamento prévio como outros transportes contemplados na pesquisa de campo. Pude constatar um grande número de sujeitos lendo e escrevendo no trem, talvez pelo fato de que a estabilidade no deslocamento do veículo favorecesse a leitura, diferentemente dos ônibus, mais sujeitos a balanços, paradas, ruídos etc. Sujeitos jovens, adultos e idosos que se utilizam desses transportes no cotidiano, com frequência praticam atos de leitura e escrita durante a viagem, ressignificando e reinventando a vida cotidiana. O fato de eu morar distante da Universidade e de outros locais que requerem presença/ação no cotidiano — na zona Oeste — faz com que vivencie, do mesmo modo que meus sujeitos, longos períodos de deslocamento, que passam a ser “aproveitados” para a prática da leitura.

Há imagens fotográficas capturadas, também, de sujeitos que se utilizam da escrita quando viajam no trem. Por ser um transporte que trafega em linha reta em grande parte do percurso, com poucas curvas, favorece não apenas a leitura como ainda a escrita.

Figura 33: Leitura em pé, no trem



Fonte: Acervo pessoal, 4 mai. 2011, 8h23min, trem

Minha imagem retrata um jovem que parecia praticar leitura literária. Não consegui identificar o título do livro que esse jovem leitor lia, no período da manhã, de pé, segurando-se no suporte de apoio do trem, durante a viagem. Ao embarcar no trem na estação de Oswaldo Cruz, já o encontrei lendo, e busquei fotografá-lo com certo cuidado, já que eu me encontrava muito próxima do praticante. Continuou sua leitura por 15min, até seu desembarque na estação do Méier. Seria ele um estudante ou um jovem trabalhador? De onde vinha meu jovem leitor? Para onde ia? Que leitura despertava tanto seu interesse a ponto de realizá-la em pé, no trem?

Figura 34: Leitura de idosa no trem



Fonte: Acervo pessoal, 28 set. 2011, 12h36min, trem.

A imagem fotográfica capturada no início da tarde retrata uma idosa lendo um livreto, versão de bolso, que me parecia um romance. Acomodada no canto, num assento próximo à porta do trem, realizava sua leitura, absorta e tranquila. Continuou lendo até seu desembarque, na estação de Piedade. Quando embarquei nesse trem, na estação de Mangueira, já a encontrei lendo. Observei que portava duas bolsas: uma a tiracolo, e outra com alguns materiais (escolares), e onde ela guardou o livro antes de desembarcar. Seria ela estudante, por portar uma bolsa com materiais escolares?

Figura 35: Dois leitores vizinhos, em pé no trem



Fonte: Acervo pessoal, 11 fev. 2012, 13h19min, trem

A surpresa desta imagem capturada por mim no trem, no início da tarde, dá-se pelo fato de flagrar, no mesmo cenário, dois leitores: uma mulher de meia idade, apoiada na coluna com um saco de compras no mesmo braço em que sustentava o livro, e um jovem, também com um livro em mãos. Apoiavam-se, ainda, nas laterais do trem, este com ar condicionado. Lado a lado, lendo individualmente, sem qualquer interação entre eles. Mais uma vez, sujeitos de pé, lendo no transporte. Embarcaram na estação de Campo Grande, quando eu já me encontrava no trem. A mulher começou a ler assim que embarcou, e o jovem iniciou sua leitura na estação de Santíssimo, após atender seu telefone celular. Desembarquei na estação de Realengo, e os dois continuavam lendo, sem saber que eu os flagrara nessa condição de praticantes da leitura. Durante minha permanência no trem, por 30min, a mulher leu, e o jovem lera por 25min, entrecortando a leitura com chamadas em seu aparelho celular. O livro e interações comunicativas faziam parte da história desse jovem leitor e se entrecruzavam.

Figura 36: Dois leitores vizinhos, sentados no trem



Fonte: Acervo pessoal, 30 ago. 2011, 16h17min, trem

Tal como a imagem anterior, minha câmera flagrou novamente no trem dois sujeitos leitores, no horário da tarde, quando eu estava indo para a UERJ. Diferentemente dos leitores anteriores, de pé, estes estavam sentados lado a lado: um homem e uma mulher jovem que liam. A leitora lia literatura, enquanto o outro lia uma apostila, cujo tema não consegui apreender. Eu havia embarcado em Campo Grande e já os encontrei lendo. De onde vinham, para onde iam? O trem estava vazio, o que me ajudou na captura da fotografia. Apesar de terem dialogado durante alguns momentos, o que me sugeriu serem conhecidos, faziam leituras de textos individuais, de suportes diferentes, e desembarcaram em estações separadamente. O leitor guardou sua apostila na estação de Bangu, onde desembarcou. A leitora prosseguiu viagem, guardando seu livro na estação de Deodoro, depois de cerca de 40min ainda lendo.

Figura 37: Leituras compartilhadas no trem (parte I)



Fonte: Arquivo pessoal, 8 abr. 2011, 16h02min, trem

No instante dessa fotografia, não havia leitor do jornal largado ao lado do assento ocupado por uma mulher. Comecei a registrar a imagem ao embarcar no trem na estação de Oswaldo Cruz. Ao me deparar com um jornal exposto no banco, procurei me acomodar em um assento que ficasse de frente a ele, para obter melhor foco na captura da imagem. Imaginei inúmeras possibilidades que poderiam surgir dessa situação, estabelecendo elos com outras já capturadas no trem. Aquele jornal no banco, acessível à leitura de outros sujeitos, fazia parte

de um cotidiano que me interessava retratar. As fotografias que poderiam ser registradas naquele contexto, a partir da situação apresentada, levavam-me a pensá-las, “ao mesmo tempo evidência e construção (do fotógrafo) e evidência da construção (do fotografado)” (RUGG apud MARTINS, 2011, p. 15). Consciente dessa possibilidade, insisti na captura das imagens que a mim se apresentavam, mesmo não sabendo se o jornal era da mulher, que ali o deixara, ou em que circunstâncias fora deixado, e por quem.

Capturei essa primeira imagem, pacientemente aguardando que algum sujeito pudesse pegá-lo para ler, enquanto eu ainda estivesse no trem, de modo a registrar novas imagens de leitores fortuitos, cujo acesso ao texto se dava inusitadamente. Tinha cerca de 30min para registrar algum ato de leitura, até que o trem chegasse à estação de Campo Grande.

Figura 38: Leituras compartilhadas no trem (parte II)



Fonte: Arquivo pessoal, 8 abr. 2011, 16h18min, trem

Esse novo registro, em sequência, capta na estação de Realengo o instante seguinte à preparação para o desembarque, na estação de Deodoro, da mulher que estava sentada ao lado do jornal, quando já se pusera de pé, perto da porta, afastada do assento. Observei, então, que o jornal restava no banco preferencial de pessoas idosas, grávidas ou acompanhadas por crianças de colo. Continuava lá, à espera de sujeitos leitores.

Figura 39: Leituras compartilhadas no trem (parte III)



Fonte: Acervo pessoal, 8 abr. 2011, 16h22min, trem.

Essa imagem mostra o jornal não mais no assento do canto, mas no do meio, mais próximo à mulher sentada na ponta. Observei que ela tentara acessar o jornal, o que acabou fazendo na estação de Bangu, folheando-o por cerca de 3min. Não consegui capturar seu manuseio do jornal, porque me pareceu ter ela percebido minha intenção de fotografá-la, mesmo supostamente oculta pelo aparelho celular. Percebeu, também, o registro escrito de anotações que fazia num bloco para depois lançá-las em meu diário de campo. Largou então o jornal no assento do meio, prosseguindo viagem até a estação de Campo Grande, sem mais tocá-lo.

Durante minhas incursões no campo de pesquisa, não consegui presenciar outra situação semelhante à registrada nessa sequência de imagens fotográficas. Já presenciara, em muitas ocasiões, antes da pesquisa com fotografia, sujeitos retirando jornais do lixo para lê-los, o que não flagrei durante meu trabalho de campo. Martins (2011, p. 36) contribuiu para o entendimento da situação por mim vivenciada, ao afirmar que “[...] a fotografia vai se definindo, no contemporâneo, como suporte da necessidade de vínculos entre os momentos desencontrados do todo impossível, como documento da tensão entre ocultação e revelação, tão característica da cotidianidade”.

Concordo com o autor sobre a condição reveladora da fotografia para mim nesse instante de captura das imagens. Não esperava vivenciar a situação flagrada naquele momento, o que favoreceu o sentido constitutivo da fotografia como suporte da contemporaneidade, repleta, ela mesma, de sentidos e significados. Sem o alerta desse registro, não dialogaria com essa compreensão.

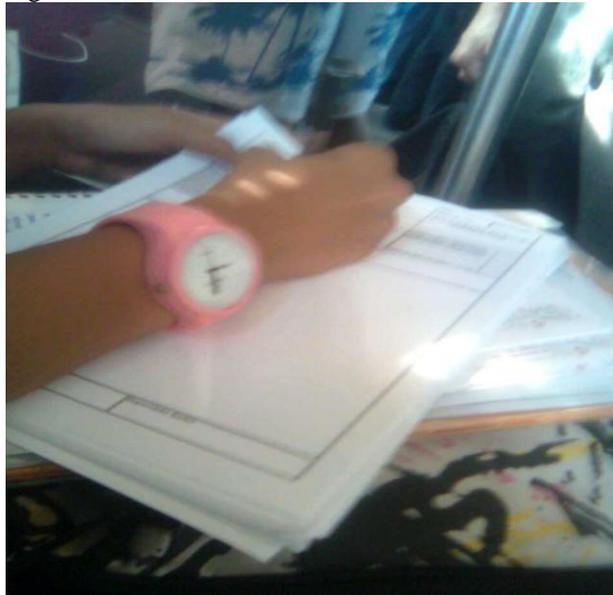
Figura 40: Leitor e escritor lado a lado no trem



Fonte: Acervo pessoal, 9 nov. 2011, 21h, trem

Esta fotografia foi registrada por mim no momento em que retornava da UERJ, no horário da noite, na estação de Mangueira. Revela sujeitos leitores e escritores que utilizam a leitura como fonte de informação — o que lê jornal —, e para inserção no mundo da escrita. Nesse dia o trem estava vazio, fato que me permitiu, na condição de fotógrafa, a captura da imagem sem maiores dificuldades. O sujeito que lê tem postura formal, porém confortável, e acomoda o jornal no ângulo formado pela perna dobrada como um quatro. O sujeito que escreve, encontra-se à vontade no assento, no trem vazio, o que o fez espalhar seus pertences no banco lateral. Tão acomodado em seu lugar estava, escrevendo, que parecia nem perceber seu entorno.

Figura 41: Escrevendo no trem



Fonte: Acervo pessoal, 11 maio 2011, 9h11min, trem

A leitora, uma mulher, desenvolve sua escrita para preencher um formulário, que parecia ser relativo a situação de estudos. Embarquei na estação de Oswaldo Cruz e já a encontrei escrevendo. Registrei o ato de escrita praticado por ela na estação de Cascadura, quando várias pessoas desembarcaram do trem, o que me possibilitou aproximar-me da escritora para melhor capturar a imagem. Imaginei ser ela estudante da UERJ, pois desembarcou na estação de Mangureira, como eu e tomou a direção da Universidade, o que foi por mim constatado, na medida em que pude acompanhá-la por todo o trajeto feito.

Figura 42: Jovem escritora no trem



Fonte: Acervo pessoal, 11 mai. 2011, 9h26min, trem

Esta imagem fotográfica evidencia novamente um ato de escrita no trem, semelhante à figura 42: uma jovem praticante, em ato de ler e escrever no trem. Parecia estar estudando. Ao embarcar na estação de Oswaldo Cruz, no trem ramal Bangu sentido Centro, também já a encontrei escrevendo, absorta em suas folhas brancas e azuis. Será que começou seu ato de escrita tão logo embarcara no trem? Por que escrevia com tanta rapidez? Como eu, esta escritora também desembarcou na estação de Mangureira, indo em direção à UERJ.

Figura 43: A escritora do trem



Fonte: Acervo pessoal, 4 mai. 2011, 12h22min, trem

Percebi no instante desse ato fotográfico, a realidade ditando a imagem. A situação se deu no contexto de sujeitos *praticantes da vida cotidiana*, e a fotografia representava esse *cotidiano*. O sujeito leitor escritor, do gênero feminino, embarcou na estação de Sampaio, no trem de ramal Deodoro, sentou-se e logo se valeu da escrita. Eu já estava no trem, embarcada desde a estação de Mangueira, duas estações anteriores à que ela embarcou. A mulher sentou-se à minha frente e começou a escrever, desafiando-me, sem saber, a capturar sua imagem. Desenvolveu a atividade por 10min, até seu desembarque na estação de Madureira. Prossegui viagem ainda até a estação de Oswaldo Cruz, a seguinte a Madureira.

#### 4.1.1.3 Barcas: lendo sobre o mar

Viagens na barca Rio-Niterói-Rio foram planejadas em busca de capturar imagens de atos de leitura e escrita. Apesar de ser um meio de transporte que costuma circular com um número considerável de passageiros, tal fato não impossibilitou que eu capturasse imagens fotográficas nesse transporte, à medida que os sujeitos na maioria das vezes realizam a viagem sentados, o que não acontece no ônibus. Além disso, a estabilidade que a barca proporciona para os sujeitos que nela viajam, facilita o ato de leitura e de escrita. Em percurso de cerca de 20min, quase não balança e não faz parada, até completar o percurso.

Observei, durante as viagens, um grande número de sujeitos leitores, e mesmo no tempo breve de 20min, pude perceber suportes e atos bastante diferenciados por parte desses sujeitos. A maioria dos sujeitos desenvolvia diferentes leituras: de jornais, de revistas, de livros, de folhetos promocionais etc. Foram poucos os sujeitos observados que não liam. As estações de embarque e desembarque, dispoendo de bancas de jornal e revistas, além da ocorrência de panfletagem de propagandas nos arredores das estações, forjam um *contexto* favorável à *disponibilidade* de diferentes tipos de textos, cujo *acesso* favorece a prática de atos de leitura e escrita de sujeitos, nesse meio de transporte.

Figura 44: Leitora(s) à espera da barca

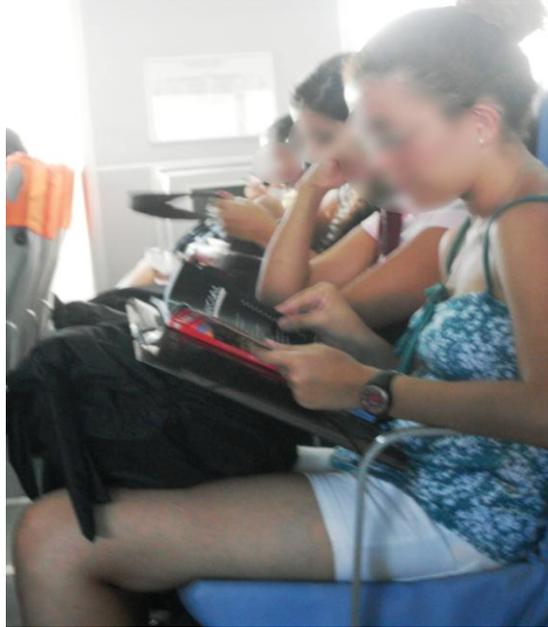


Fonte: Acervo pessoal, 7 abr. 2011, 14h59min, barca Rio-Niterói.

A imagem fotográfica capturada à tarde, retrata uma leitora em pé, aguardando o momento de embarque, na estação Praça XV, no centro do Rio, em direção a Niterói. Ou seja, lê-se desde a estação de embarque e durante todo o trajeto. Tinha um livro nas mãos, do qual não consegui ver o título, na condição em que nos encontrávamos, diante do embarque iminente, aguardando a abertura dos portões, com a estação lotada de passageiros. Observei, embora minha imagem não tenha conseguido capturar, que ao lado dessa leitora, havia outra que também lia um livro. A cena, vista pelo ângulo possível, diante de tanta gente à espera de embarque, não me permitiu capturar a outra leitora, que se encontrava ao lado, podendo ser identificada pela mochila verde que carrega.

Não pude refazer a imagem fotográfica em questão, pois foi durante este instante de captura que observei outras pessoas me “denunciando” como fotógrafa. Rapidamente guardei o celular e a experiência me fez decidir pela busca de espaços sociais com poucos sujeitos, para que não se repetisse a mesma situação, que me causou certo constrangimento.

Figura 45: Jovem leitora na barca



Fonte: Acervo pessoal, 7 abr. 2011, 15h26min, barca Niterói-Rio

Viajei na barca neste dia, do Rio de Janeiro à Niterói, por duas vezes consecutivas, intencionalmente. Aproveitei minha necessidade de entregar um relatório à Faperj, no Centro do Rio, e dirigi-me à estação na Praça XV de Novembro quando, por duas horas, fiz percursos consecutivos.

A imagem fotográfica foi capturada na barca partindo de Niterói, no horário da tarde, em direção ao Rio. Registrei uma jovem leitora da revista *Vestibulares*. Para melhor captura da imagem, sentei-me na mesma fileira de cadeiras da leitora, à esquerda. Nesse instante do ato fotográfico presenciei outros sujeitos lendo próximos a ela. Da mochila que tinha em seu colo retirou a revista. Seria ela uma estudante em preparação para o vestibular? Para onde poderia estar indo?

Do lugar que ocupava, não consegui capturar um melhor ângulo para o instante fotográfico, de modo a registrar nessa imagem outros sujeitos que liam e escreviam.

Duas outras imagens fotográficas capturadas, em situação diversa, não tiveram qualidade técnica e por isso foram descartadas na seleção feita. Uma delas, de um sujeito do gênero masculino que verificava suas contas mensais e calculava o total de despesas, que lançava em seguida em uma agenda.

Figura 46: Mais leitoras sobre as ondas do mar



Fonte: Acervo pessoal, 15h29min, barca Niterói-Rio

Como já informado, muitos sujeitos desenvolviam algum tipo de leitura na barca. Por esse motivo, capturei várias imagens nesse meio de transporte. A leitora focada nesta imagem no trajeto Niterói-Rio sentava-se ao lado da jovem leitora da figura 45. Seu suporte de texto eram folhas soltas, que lia, sem que eu tivesse podido perceber de que se tratavam. No instante da fotografia começava a guardá-las, finalizando seu processo de leitura. Em primeiro plano, ainda se percebe a leitora da imagem anterior, que somente guardou sua revista ao chegar à estação da Praça XV, no Rio.

Metrô: transporte de leitores

O metrô, assim como as barcas, também foi um meio de transporte em que planejei circular, com a intenção de capturar imagens fotográficas de leitores e escritores em *atos*. Meu cuidado nesse planejamento esteve ligado ao horário em que o fizesse, para que melhor atendesse à captura fotográfica de atos de leitura e escrita praticados, ou seja, horários do dia com menor fluxo de pessoas circulando no transporte, independentemente da estação. Como o metrô tem sido um transporte de grande afluxo de pessoas, andando sempre cheio, era preciso ter condições que favorecessem a captura de imagens, como o fato de muitas pessoas viajarem sentadas. Nem sempre isso foi possível, e poderão ser observadas fotos de leitores em pé, mas com espaço suficiente e ângulo de tomada que me permitiram fazer a fotografia. Também a estabilidade das composições e os traçados das linhas com curvas alargadas, onde existem, o que faz com que o metrô balance pouco; a iluminação interna; o ar condicionado, com

temperatura agradável, são condições adequadas para que muitos sujeitos aproveitem o tempo da viagem em ato de leitura e, até mesmo, de escrita, o que pude constatar em larga escala.

Figura 47: Leitoras viajando de metrô



Fonte: Acervo pessoal, 23 jan. 2012, 12h52min, metrô.

Atribuo a esta a qualidade de ter sido a melhor imagem fotográfica retratada por mim no transporte metrô. Essa imagem contém três sujeitos leitores, todas do gênero feminino que realizavam leituras diferenciadas, embora o plano da imagem apenas deixe perceber uma delas, e o livro de outra a seu lado, quase totalmente encoberta pela primeira. Identifiquei-as como leitoras ao embarcar na estação Uruguaiana, pois já as encontrei lendo. A leitora da esquerda, sentada perto do corredor, lê um boleto de pagamento, enquanto a leitora à sua frente (cujo ato de leitura não está visível na fotografia, mas registrado em meu diário de campo) e à direita tinham livros em mãos, o que as diferenciava quanto ao uso e função das leituras que realizavam. A cabeça inclinada da leitora da frente, da qual não vemos o livro na imagem, ajuda a presumir, para leitores desse texto, que ela estivesse lendo, não fosse meu registro da cena, quando lá estava e capturei-as, registrando ainda dados do contexto em que as encontrei.

Como pesquisadora e fotógrafa, devo ressaltar a frequência com que encontrei leitores nesse meio de transporte, envolvendo na maioria das vezes o livro. Percebi que um grande número de pessoas que viajam nesse meio de transporte portam algum tipo de suporte de texto para lerem enquanto transitam de um lugar a outro. Essas observações da realidade, nem

sempre percebidas quando não se tem intencionalidade ao fazê-las, ficam gravadas na memória de imagens fotográficas, formulando um “discurso visual dotado de vida e legalidade próprias” (MARTINS, 2011, p. 30), que passei a compartilhar com outros leitores, ao me dispor a capturá-las e interpretá-las nessa pesquisa. São imagens que interpretam a vida cotidiana de diferentes sujeitos leitores e escritores, inseridos em redes de conhecimentos, e de acordo com diversas preferências de leituras.

Figura 48: Idoso lendo em pé no metrô



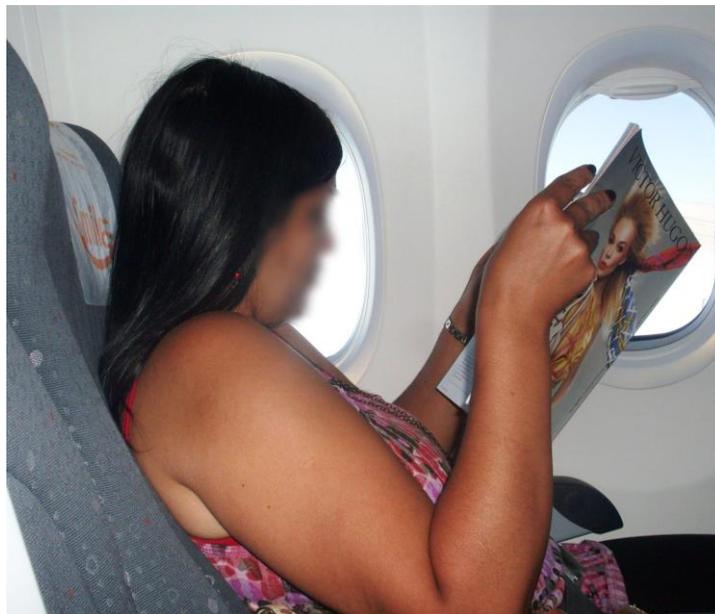
Fonte: Acervo pessoal, 23 jan. 2012, 12h39min, metrô.

A imagem capturada no início da tarde revela um idoso apoiado na lateral do vagão do metrô, lendo em pé um jornal, no transporte. Apesar de ter direito a viajar sentado, realizava sua leitura encostado, embora houvesse outros sujeitos da mesma faixa etária sentados, em locais para eles destinados. A observação de vários atos de leitura realizados em pé, em suportes textuais impressos, foi uma surpresa para mim, que antes da pesquisa não me apercebia dessa situação no cotidiano, embora também praticasse, de pé, algumas leituras. Subi no vagão na estação Uruguaiana, e já o encontrei lendo. Continuou sua leitura até a estação Central, quando desembarcou.

#### 4.1.1.4 Avião: lendo no céu

Ao realizar a leitura de imagens capturadas no avião, penso na oportunidade de, durante a pesquisa, ter vivenciado um transporte não cotidiano, diferente dos demais transportes contemplados como *loci* da investigação. Não planejava capturar imagens fotográficas nesse meio de transporte, mas, um trabalho aprovado sobre o meu projeto de pesquisa, em seminário da UFPB realizado em João Pessoa, portanto, em outro estado, constituiu o momento oportuno de vivenciar esse tipo de transporte, incorporando-o aos demais *loci* da pesquisa. Viajei acompanhada por uma colega do curso de mestrado, também participante com trabalho aprovado, e por meu filho, ainda bebê, de quem não podia me afastar por questões de amamentação. Capturei três imagens no avião, todas de entretenimento, mas em dois diferentes suportes: impresso — a revista de bordo e livreto de *caça palavras*; e suporte eletrônico — jogos ao celular.

Figura 49: Leitora sobre as nuvens

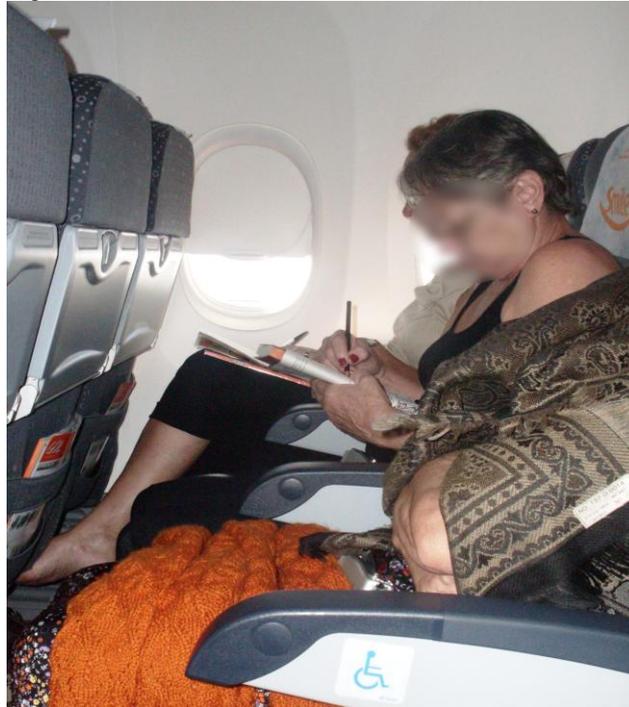


Fonte: Acervo pessoal, 3 dez. 2011, 11h09min, avião com destino a João Pessoa

A imagem fotográfica foi capturada em avião da GOL, antes da decolagem, quando retornava de seminário em João Pessoa, com destino ao Rio de Janeiro. Identifica-se um sujeito do gênero feminino lendo uma revista de bordo, disponível no bolso da poltrona à frente do assento do passageiro, como leitura de entretenimento durante a viagem. A passageira leitora desenvolveu sua leitura por 10min, antes do avião decolar. Ocupava o

assento à minha esquerda, no meio do avião, e não percebeu meu movimento de captura do ato de leitura que praticava, por se encontrar concentrada na atividade que desenvolvia.

Figuras 50: Diferentes leitores no avião



Fonte: Acervo pessoal, 3 dez. 2011, 11h09min, avião.

A fotografia, capturada no final da manhã, durante o vôo de retorno de João Pessoa ao Rio de Janeiro, revela a presença de duas leitoras, entretendo-se com livretos *caça-palavras*, nos quais escrevem com canetas esferográficas. A prática de *caça palavras* exige diversas habilidades de leitura, incluindo as que se fazem na vertical, menos usual e, portanto, mais difícil. Em livretos como este se encontram outros entretenimentos, todos requerendo habilidades específicas, cujo uso e prática constantes dotam os sujeitos de velocidade e percepção acuradas. Estou sentada na direção delas, na mesma fileira, mas à esquerda do avião. Ao lado das fotografadas havia outra mulher, idosa, dormindo, que, entretanto, durante a captura da imagem, acordou com o ruído da câmera do celular, que havia esquecido de deixar no modo silencioso. Mesmo sabendo da proibição de ligar o celular durante o voo, não resisti à imagem, que só se apresentou após a decolagem. Cometi uma imprudência, em nome de mais uma boa imagem de ato de escrita, nos céus. As duas mulheres permaneceram realizando a atividade por cerca de 15min.

Figura 51: Diferentes leitores no avião



Fonte: Acervo pessoal, 3 dez. 2011, 12h48min, avião.

Esta terceira imagem nos céus corresponde a um sujeito do gênero masculino, jogando xadrez ao celular. Posicionado no assento à minha frente, não resisti a fotografá-lo, o que fiz, nesse instante, utilizando como instrumento de captura minha câmera fotográfica, e não o celular, que desligara após o ato furtivo anterior, sabendo que não deveria mais voltar a acioná-lo, o que fizera para tomar a imagem fotográfica das duas mulheres em *caça palavras*. Capturado entre os assentos diante de mim, posso mesmo adivinhar o interesse com que o sujeito jogava com uma programação eletrônica que o desafiava sozinho em jogo que, usualmente, depende de dois parceiros. Ao tomar as imagens como dimensões da vida humana, entendo o jogo nessa imagem como um modo de leitura. O passageiro permaneceu jogando por 40min de viagem, certamente utilizando o chamado modo avião no aparelho, permitido a bordo. Para a prática do jogo, outras variadas leituras foram acionadas, no repertório do sujeito leitor, como a que disponibiliza o dispositivo de modo avião.

#### 4.1.2 A leitura e a escrita em lugares inusitados

##### 4.1.2.1 Elevadores

Esse espaço também foi um dos lugares não planejados por mim, para captura de imagens fotográficas. A ideia surgiu quando percebi, como pesquisadora, ascensoristas se utilizando da leitura e da escrita no momento em que estavam trabalhando. Deve-se ressaltar

que a atividade rotineira de um ascensorista, na ótica de quem o observa, deixa espaço para uma dupla função, ou um duplo exercício durante o sobe e desce sem fim que executa por muitas horas de trabalho. Por ser um local inusitado para realizar *atos de leitura e escrita*, considerei a relevância de contemplar esse lugar — de acesso a outros espaços — na pesquisa, de passagem para muitos sujeitos e de permanência para os que nele trabalham.

As fotografias registradas no elevador me exigiram um certo cuidado. No instante mesmo da captura, frequentemente acontecia alguma coisa, como, por exemplo, a ascensorista mudar de posição, parar de escrever/ler, especialmente quando da entrada de outras pessoas nas paradas. Atente-se para os tempos curtíssimos de cada retorno ao suporte de texto, entre andares previamente definidos. Nos elevadores da UERJ, onde capturei imagens, estes são distribuídos por conjuntos espaçados de andares, o que amplia os tempos entre cada parada. Por exemplo: dois elevadores atendem o 4º, o 10º e o 12º andares. Isso significa dar “chance” maior às leitoras/escritoras de poderem se concentrar em seus atos, por períodos pouco mais alongados.

A melhor visualização da maioria das fotografias capturadas neste local de acesso se fazia quando eu entrava sozinha no elevador, ou acompanhada por uma ou duas pessoas a mais. Do contrário, não conseguia registrar imagens, pelo espaço disponível e ângulos de captura restritos. Dependendo do leitor/escritor, eu conseguia capturar a imagem da forma mais natural possível.

Algumas imagens fotográficas foram refeitas até por três vezes, especialmente devido à iluminação do ambiente. Mas o que devo destacar é o fato de ter podido retornar e refazê-las, porque minhas leitoras estavam sempre lá, em atos para serem por mim capturados. A questão técnica da qualidade, nesse caso, foi a mais difícil de superar.

Figura 52: A ascensorista Meia Hora



Fonte: Acervo pessoal, 7 fev. 2012, 17h26min, elevador UERJ, subindo.

A fotografia revela um sujeito do gênero feminino, que desenvolve leitura no elevador que mais utilizo, por servir ao andar em que estudava. Encontrava-a lendo em diferentes suportes textuais. No instante dessa fotografia, seu suporte textual é um jornal mais barato, bastante popular — *Meia Hora* — que custa R\$0,50. Detinha-se nas muitas notícias por imagens, nas páginas coloridas que apresentavam situações de um programa de televisão comandado por conhecida apresentadora.

Nesse dia, entrei no elevador e já a encontrei lendo. Seu interesse era grande nas páginas que lia. Marcou os números dos andares solicitados, e voltou à leitura. O instante era favorável, porque nesse horário não havia muitas pessoas subindo, situação que me favoreceu na captura da imagem.

Figura 53: Somando no elevador



Fonte: Acervo pessoal, 11 nov. 2011, 16h52min, elevador UERJ, descendo.

A fotografia revela outra ascensorista em ato de escrita no elevador. Fazia o somatório de contas durante o horário de trabalho. No instante da fotografia percebi como a mulher escrevia e, ao mesmo tempo, procurava algumas notas fiscais, juntando-as e somando-as em um papel. Saltei do elevador no 12º andar e esperei a mesma ascensorista voltar para novamente entrar no elevador. Estava tão envolvida no somatório de suas despesas, que nem percebeu minha presença novamente, e nem a captura de uma segunda imagem com melhor resolução, levando em consideração a falta de nitidez da imagem anterior.

Ao registrar esta imagem, observo que a leitora, ao desempenhar suas tarefas no elevador — que para muitos se configura como local de acesso e para alguns, como ela, com permanência por horas a fio — o torna também local de outras realizações, entre elas, de atos de leitura e escrita. Essa imagem não tem sido incomum nos elevadores da Universidade.

Figura 54: A leitora da Bíblia



Fonte: Acervo pessoal, 7 dez. 2011, 17h05min, elevador UERJ.

Dessa leitora fiz duas imagens, em momentos diferentes. Nas duas a retratei lendo durante o horário de trabalho, absorta, sem se preocupar com os passageiros que subiam e desciam. Anotava, apenas, o número do andar de destino, sem levantar a cabeça para olhar, pois parecia conhecer bem os botões dos andares, tendo decorado as teclas que tinha de apertar. No instante da captura da imagem, verifiquei que sua leitura interessada era a Bíblia, que pode ser lida sem necessitar de ordenação. Não cheguei a ver que livro da Bíblia ela lia, e nem como fazia a leitura desse texto. Supus, pela dedicação à leitura, que fosse religiosa, de alguma denominação que sustenta a fé na leitura compreensiva da Bíblia, segundo a doutrina pregada.

#### 4.1.2.2 Lanchonete

A lanchonete foi um espaço que constatei como possível lugar para a captura de imagens fotográficas de sujeitos praticantes de atos de leitura e escrita, ao observar jovens lendo e escrevendo naquele espaço, por muitas vezes em que fui ao *shopping*. Nesse local, destinado a lanches, percebi táticas de sujeitos para fazer uso das mesas para outros fins: comprar algum alimento, criando formas de permanecer ali e realizar atividades que envolviam leitura e escrita, provavelmente requeridas pelos cursos universitários, e que não conseguiam cumprir previamente.

Figuras 55: Estudando em lanchonete



Fonte: Acervo pessoal, 30 jul. 2011, 18h24min, lanchonete do *Shopping*

Essa imagem foi a única que consegui registrar nesse espaço social: uma lanchonete localizada na praça de alimentação do *West Shopping* Campo Grande, zona Oeste do Rio de Janeiro. Capturada no início da noite, retrata um sujeito leitor que se utiliza da mesa da lanchonete para desenvolver seus estudos. Interpretei, nessa imagem, a existência dessa imagem, pela perspectiva da realidade de muitos *shoppings* no Rio de Janeiro, ocupados por instituições de ensino superior — neste caso, a Universidade Estácio de Sá, localizada no último andar do *shopping*. O estudante estava acomodado em mesa próxima a uma pilastra da lanchonete, onde não encontrei pessoas transitando, no instante fotográfico. Estava sozinho realizando seus escritos, e para poder usar o espaço sem que o incomodassem, supus, ao observar, que fizera um lanche, acomodado na mesa que lhe serviria de local de estudo. Identifiquei-o no momento em que transitava pelas dependências do *shopping* e, logo, capturei a fotografia. Permaneci no local por cerca de 20min, e às 18h40min o estudante juntou seu material, e retirou-se, subindo em direção às instalações da Universidade. Em nenhum momento percebeu minha presença, o que me auxiliou na captura da imagem.

## 4.2 Atos de leitura e escrita praticados em suportes de disponibilidade coletiva

### 4.2.1 Lendo em dispositivos urbanos

#### 4.2.1.1 Bancas de jornal: diferentes leituras por diferentes leitores

Nestes dispositivos urbanos se encontram diferentes suportes textuais presos ou pendurados nas laterais do módulo metálico, muitas vezes por pregadores de roupa. Os modelos mais modernos já dispõem de uma espécie de “vitrine”, que isola o sujeito dos suportes, mas ainda os deixa dispostos de tal forma que qualquer um pode se apropriar dos textos sem precisar adquirir o suporte ali exposto. Percebi, durante minhas observações em campo, o quanto os sujeitos se interessam em bancas de jornal por informações sobre futebol e por notícias sobre o andamento de novelas das principais emissoras, em busca de descobrir futuros acontecimentos da história narrada. Talvez esta curiosidade seja responsável pela disponibilização, pelo jornaleiro, de capas de revistas e de primeiras páginas de jornais, com as principais manchetes em evidência, com o intuito de chamar a atenção do sujeito leitor para a possível e futura aquisição do suporte textual.

As imagens fotográficas capturadas em bancas de jornal foram feitas no bairro de Campo Grande, no horário da tarde, e evidenciam sujeitos jovens, adultos e idosos em atos de leitura de jornais e revistas. Durante a captura das imagens, a emissora de TV Globo transmitia os capítulos finais de uma novela de sucesso. Na semana, a personagem vivida pela atriz Glória Pires havia sido assassinada. Presenciei, então, com mais frequência pessoas lendo notícias que tratavam da situação vivida pela personagem da novela.

As imagens fotográficas, capturadas nesse dispositivo da cultura escrita aberto ao público, e de uso comum por todos os sujeitos, assim como outras situações observadas e não capturadas possibilitaram-me ver atos de leitura breves, imediatos, assim como de acesso a suportes cuja leitura se faria posteriormente. Isto me remeteu, na condição de fotógrafa e pesquisadora, uma revelação dessas imagens a partir da compreensão que dela faz o homem comum, interpretando-as como formas espontâneas de expressão das práticas da sociedade. (MARTINS, 2011).

Figura 56: Sujeitos leitores em banca de jornal 1



Fonte: Acervo pessoal, 13 ago. 2011, 14h

A fotografia retrata uma mulher e um homem lendo diferentes jornais expostos na banca — Extra, Placar, Meia Hora, O Dia —, em envelopes plásticos de proteção, e revistas, aprisionados pelo vidro, mas todos ofertados para breves leituras, em Campo Grande. Observei que os dois fotografados não estavam juntos, apenas desenvolviam leituras lado a lado. A fotografia foi capturada à tarde, e o instante do ato fotográfico se deu quando observei que o sujeito retratado na foto, depois de largar a mão de sua acompanhante, aproximou-se da banca para ler notícias referentes a futebol. Prendeu seu olhar na notícia que tratava dos jogos do Brasileirão. Quanto à leitora, não consegui identificar por onde caminhava seu interesse. Qual notícia chamara sua atenção?

Figura 57: Sujeitos leitores em bancas de jornal 2



Fonte: Acervo pessoal, 13 ago. 2011, 14h02min

Nesse instante do ato fotográfico, na mesma banca de jornal retratada na figura anterior, observei certa aglomeração de pessoas. A imagem capturou duas mulheres ao fundo — uma senhora e outra mais moça, que a acompanhava — e um homem, todos desenvolvendo a leitura de revistas abertas e penduradas na banca de jornal em Campo Grande. O sujeito continuou a leitura da revista por 3min, e depois que saiu, constatei que o assunto era pertinente à novela a que já me referi.

Figura 58: Sujeitos leitores em bancas de jornal 3



Fonte: Acervo pessoal, 13 ago. 2011, 14h05min

A fotografia revela dois sujeitos leitores, lendo sobre futebol, expostos na banca. No que pude observar até o instante da fotografia, os sujeitos se aproximaram da banca de jornal, com o intuito de se informarem sobre jogos realizados no dia anterior. Permaneceram no local, lendo por cerca de 10min e, ao se retirarem, não compraram o suporte textual lido.

Feira de livros e Bienal do Livro: a festa da leitura e seus leitores

As imagens apresentadas a seguir foram capturadas em feiras de livros realizadas no Rio de Janeiro. As duas primeiras imagens retratadas no evento *Bienal do Livro* de 2011, e as duas seguintes capturadas na feira de livros em Campo Grande, que se realiza mensalmente no calçadão do bairro, ao ar livre. Feiras de livro são sempre propícias à disponibilidade de textos, em maior parte impressos, e os fartos apelos utilizados entram competitivamente na disputa de consumidores (e de novos consumidores) de livros, divulgados por poderosos *marketings*, como no caso de Bienais. Esmeram-se na ocupação do espaço, nos *stands* atraentes, na disposição bem feita das obras, enfim, um espetáculo de produtos bem diagramados, com projetos inovadores, papéis que invocam o compromisso com a

preservação da natureza, enfim, muitos recursos inegáveis para a sedução dos leitores e dos consumidores do objeto livro.

Com relação às duas primeiras imagens, tive bastante dificuldade em capturá-las, pelo fato de ser um dia feriado, quando visitei a *Bienal*, lotada de pessoas. Pensando na captura de imagens, cheguei ao evento pela manhã, às 9h, e já encontrei um ambiente agitado. Pensando no meu propósito — registrar imagens de *atos de ler e escrever* dos sujeitos sem que eles percebessem minha ação de fotografá-los — busquei diferentes cantos do evento até encontrar imagens tão esperadas, porque observava muitas filas de pagamento das compras realizadas, e poucos espaços em que os sujeitos pudessem ler como condição prévia de seleção de uma obra.

Quanto às outras fotografias realizadas no calçadão do bairro de Campo Grande, não vivenciei a mesma situação da *Bienal do Livro*, por ser um espaço aberto e um evento que acontece mensalmente. Pude até mesmo refazer imagens, quando as primeiras não me satisfizeram.

Figura 59: Um leitor à procura de sua “obra”



Fonte: Arquivo pessoal, 9 mar.2012, 17h34min, Feira de livros.

Voltando a campo num fim de tarde com a intenção de registrar atos de leitura, encontrei um leitor folheando um livro. Aguardei cerca de 10min, aproximadamente, próximo àquele estande, e constatei que o leitor adquirira a obra. Ao seu lado havia outro sujeito, o vendedor responsável pelo estande. Pode-se observar, pela imagem, que a feira não estava cheia, pois só dois sujeitos são visíveis na cena. Arrisco afirmar que isso se dava por ser um dia de sexta-feira, e fim de tarde, condições que favoreciam o esvaziamento do espaço, já que

em outros dias da semana e no início da tarde, pude observar uma frequência maior de pessoas.

Figura 60: Leitora escolhendo um livro



Fonte: Arquivo pessoal, 13 ago. 2011, 10h17min, feira de livros

Esta imagem na feira de livros de Campo Grande foi capturada pela manhã e corresponde a uma leitora acompanhada de uma criança, com um grosso livro nas mãos, como se observa. Mais uma vez não consegui ver o nome da obra, mas a leitora o adquiriu. A criança, uma menina, com uma bola nas mãos, não parecia demonstrar interesse pelos livros expostos, permanecendo entretida com seu brinquedo.

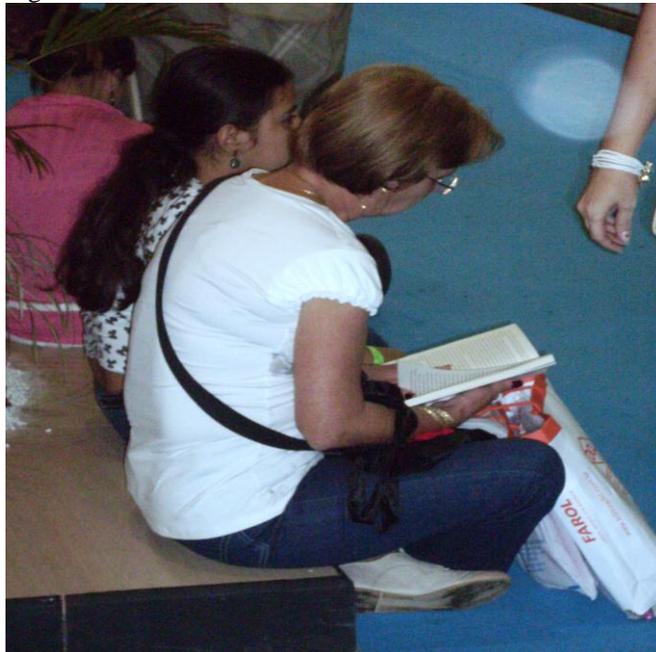
Figura 61: Sujeito autografando em feira de livro



Fonte: Acervo pessoal, 13 ago. 2011, 11h, feira de livros

A fotografia revelou-me um sujeito do gênero masculino, em ato de escrita, autografando um CD, numa feira no bairro de Campo Grande. As pessoas no entorno dele esperam a sua vez para terem os CDs também autografados. É o cantor do suporte da gravação e o vendedor, e porque bastante conhecido, consegue vender sua mercadoria sozinho, sem precisar da ajuda de distribuidores. A escrita das dedicatórias que dirige aos compradores representa, pela grafia, a quase presença do autor. Apesar de haver uma mesa, observo que o homem escreve sem apoio por baixo do CD, valendo-se da mão que sustenta o CD para firmar o suporte em que escreve. Observo, também, que é canhoto, e faz a dedicatória no lado esquerdo interno do CD.

Figura 62: Leitora na Bienal do Livro



Fonte: Acervo pessoal, 7 set. 2011, 10h27min

Na Bienal do livro, a primeira imagem fotográfica retrata uma leitora folheando a obra adquirida no espaço, o que fazia sentada na ponta de um estande, onde iniciava sua leitura. Ao passar pelo local, encontrei-a sentada e lendo, em um lugar em que havia — e talvez por isso o escolhera — pouca concentração de pessoas, diferentemente da maioria dos espaços da Bienal.

Figura 63: Leitor absorto na leitura



Fonte: Arquivo pessoal, 7 set. 2012, 10h35min, Bienal do Livro/RJ.

Um pouco mais à frente do local em que capturei a primeira leitora na Bienal do Livro, consegui realizar minha segunda imagem fotográfica: um leitor lendo um livro sem notar o entorno que lhe cercava. Lia como se estivesse sozinho no espaço da Bienal, também sentado à beira de um estande. Havia ruído maior do que o normal, e o sujeito leitor, absorto em sua leitura, não percebia minha presença, nem a de outras pessoas no instante da fotografia. Num espaço coberto de gente, ele efetivamente estava sozinho com seu livro: recriava-o, devorando-o.

#### 4.2.1.2 No trabalho, ferramentas da cultura escrita

Não consegui capturar imagens de sujeitos escrevendo lendo ou escrevendo em local de trabalho, na medida do desejável. Esses espaços foram intencionalmente definidos para repartições públicas, em que textos atendem às necessidades da burocracia para cada uso. Nos momentos em que tentava registrar alguma imagem, encontrava os espaços “lotados” de pessoas, o que me dificultava, conforme relatado, a captura da imagem. Não conseguia, em muitos casos, até mesmo compreender bem a leitura que deveria fazer do espaço a ser fotografado. As imagens tendiam a ficar confusas, não revelando o sentido que buscava ao

registrar o momento oportuno. Era a realidade do cotidiano de leitores e escritores que de fato me interessava retratar pela imagem.

Cheguei a realizar algumas imagens de sujeitos escrevendo e lendo em hospitais particulares, mas não consegui capturar atos de ler e escrever em hospitais públicos, porque estes também costumam estar sempre cheios.

#### 4.2.1.3 Repartição pública

Figura 64: A leitura e a escrita no trabalho



Fonte: Acervo pessoal, 29 dez. 2012, 14h51min, repartição pública.

A única imagem que capturei foi feita no dia em que fui recorrer de uma multa de trânsito, na junta administrativa para recursos de multas, localizada no fórum regional de Campo Grande. O sujeito da fotografia foi o funcionário que me atendeu. No momento da captura da imagem, observa-se que arruma diversos processos, selecionando-os de acordo com o assunto, conforme o que lhe fora solicitado por outro funcionário da sala ao lado. Essa atividade de leitura foi por ele desenvolvida depois de me atender, enquanto permanecia aguardando que outra pessoa lesse minha solicitação. Realizado meu atendimento, recebi um “canhoto” com um número para acompanhamento do recurso, e o funcionário pediu-me que assinasse em local próprio, devendo seguir o processo pela internet por um período de 90 dias, prazo final para o resultado do recurso impetrado.

Enquanto eu aguardava, o sujeito da imagem atendeu outra pessoa, entregando-lhe um formulário. Reparei, naquele meio tempo de espera, que o sujeito desenvolvia seu trabalho

fazendo uso da leitura para classificar processos por assunto, além de realizar atividades de atendimento ao público. Não se utilizou da escrita por todo o tempo em que permaneci no local.

Pelo ângulo da fotografia, infere-se o local do balcão de atendimento — de frente à mesa do funcionário, separado por meia divisória. Apesar de haver outras mesas na sala (total de cinco, contando com a ocupada por ele) com muitos materiais como formulários, processos, folhas, canetas, lápis, computador, impressora etc., apenas ele ocupava um lugar definido, pelo menos no dia da fotografia, feita em final de ano, como se observa pela data na legenda. Veem-se muitos processos, papéis, todos suportes de escritos, suportes de textos cujas características — conhecidas dos cidadãos que utilizam esses serviços — são bastante marcadas em formulários de requerimentos, de petições com vista à anulação de fatos sob alegação de não ocorrência ou indevidos. Pareceu-me ser o único funcionário em exercício naquele dia, além do chefe da repartição.

## TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES

A opção em pesquisar atos de leitura e escrita de sujeitos jovens, adultos e idosos em eventos cotidianos, utilizando como instrumento da investigação a fotografia, para capturar atos praticados por sujeitos na vida social, teve origem ao constatar, na produção acadêmica científica, poucos estudos sobre a temática vinculada a esse público, nesta forma de perceber esses atos. O que verifiquei na condição de pesquisadora é que a escola tem sido o *locus* de investigação prioritário para estudos desse tipo – local onde o saber formal é “ensinado”, o que inclui a leitura e a escrita. Há um pensamento corrente de que o ler e o escrever são de uso quase privativo da instituição escolar, descaracterizando, assim, a possibilidade de considerar, como demonstrado por alguns estudiosos, que sujeitos jovens, adultos e idosos se formam leitores e escritores, ao praticarem atos de leitura e escrita com função comunicativa na prática social.

Em princípio, foi um desafio discutir atos de leitura e escrita de sujeitos por meio de imagens fotográficas, visto que a fotografia ainda é tímida, como instrumento metodológico, e pouco usual como texto a ser interpretado. Mas essas imagens também me desafiaram como produto de cada ato fotográfico, pois a realidade social documentada se modificava para mim, como intérprete, a cada imagem de sujeitos leitores e escritores capturada na prática social. Meu planejamento de pesquisa, por isso, modificou-se várias vezes ao adentrar no campo da realidade.

Os saberes produzidos na prática social, considerados pela escola como saberes inferiores, sem legitimidade, invisíveis diante do saber hegemônico, me levou à fundamentação de Santos (2010) sobre o pensamento abissal. Ao tratar dessa lógica, o autor considera a existência de duas formas de valorar os saberes: os saberes que se situam “deste lado da linha” – o dos países do Norte global, de conhecimentos “válidos”, reservando aos conhecimentos do Sul global – os “do outro lado da linha” – o lugar subalterno, dos conhecimentos “não válidos”.

Essa lógica, reproduzida na sociedade de classes, tem na escola uma instituição cumpridora desse relevante papel para a regulação e manutenção da hegemonia. Em decorrência, há sujeitos que, tal como os saberes que produziram na prática social, inexistem para a sociedade. Esses sujeitos, em nosso país, se identificam com os não alfabetizados ou com todos os que não alcançaram níveis de escolaridade de prestígio. À medida que

reconheço que sujeitos apreendem a cultura escrita por atos praticados em eventos cotidianos, como uso indispensável para a comunicação nas práticas sociais, rompo com a perspectiva dominante que assume sujeitos não/ou pouco escolarizados como desprovidos de conhecimento sobre a cultura escrita.

Ao trazer para a compreensão alguns *loci* de aprendizagem de sujeitos que considero, em qualquer circunstância, leitores e escritores, independentemente de saberem ler ou não (e que não busquei identificar na pesquisa), também afirmo que a prática social, como espaço onde sujeitos tecem relações e constroem significados em constante processo de interação com o mundo, é propícia à formação de leitores e de escritores, no sentido por mim assumido. A revelação, pela captura de imagens fotográficas, desses atos de ler e escrever em eventos cotidianos tem tal presença na sociedade que sujeitos jovens, adultos e idosos são capturados interagindo, a todo o momento, com um mundo repleto de “escritos”, seja decodificando textos, seja realizando *leituras de mundo*, no sentido freireano.

Os saberes cotidianos, reconhecidos na prática pedagógica do mesmo modo que os saberes escolares, podem conquistar sujeitos jovens, adultos e idosos, pelo autorreconhecimento de que portam conhecimentos que a escola legítima, oriundos da prática social. Isto também reforça, para eles, a ideia de que aprendem em diferentes lugares, independentemente de terem ou não frequentado a instituição escolar. Assumem, dessa maneira, a condição de sujeitos emancipados, pela percepção de que são tratados como iguais nos movimentos que fazem de apreender o mundo, e no reconhecimento de que são diferentes, quando aprendem.

Trabalhar com imagens fotográficas no sentido proposto por Martins, fez com que repensasse significados do momento de instantes fotográficos, registrados por mim, de atos de leitura e escrita de sujeitos *praticantes da vida cotidiana*. As imagens capturadas foram ressignificadas a partir do *contexto* em que se produziram, considerando os múltiplos significados que assumiam ou podiam assumir no instante da fotografia, revendo a condição quase “natural” de que imagens “congelam” a realidade social.

Minhas imagens são reveladoras de atos vivos de leitura e escrita de jovens, adultos e idosos – estudantes, trabalhadores, aposentados, com certeza, totalizando 24 leitoras/escritoras e 12 leitores/escritores. Observei, por esta síntese, que o número de imagens de sujeitos lendo e escrevendo em espaços públicos foi maior entre o gênero feminino, não apenas por uma intenção de captura, mas porque elas — e seus atos — se punham diante de mim em maior número de ocasiões. As imagens foram capturadas em espaços que possibilitavam a prática de atos de leitura e escrita em suportes de disponibilidade individual, realizados em meios de

transporte (trem, metrô, barca, ônibus e avião); em espaços inusitados (como elevadores e lanchonete); e em suportes de disponibilidade coletiva, realizados em lugares como bancas de jornal, feira de livros, Bienal e ambiente de trabalho.

Minha investigação teve o propósito de contribuir com a área de educação de jovens e adultos, pela possibilidade revelada de que o uso de imagens pode proporcionar impactos e sensações de redescoberta sobre sujeitos imersos na cultura escrita, junto a professores da área.

Nesse sentido, uma formação continuada pensada por essa lógica — a de que os sujeitos se inscrevem no mundo da escrita, mesmo quando não sabem ler — pode produzir novas compreensões, face a evidências de situações cotidianas, frequentemente naturalizadas e não mais percebidas como atos de conhecimento realizados por todos os sujeitos na prática social. Os escritos, na variedade de formas como se manifestam na vida cotidiana são, necessariamente, conhecimentos válidos, a serem desocultados na escola.

O acervo produzido sobre atos de ler e escrever por meio de imagens fotográficas de sujeitos, além de evidenciar a *disponibilidade* de suportes textuais na sociedade grafocêntrica, possibilitou-me trazer para a discussão a existência de diferenciados suportes, imersos na cultura escrita, que se abrem à *participação* de sujeitos por meio de atos de leitura e escrita, ao dar *acesso* a textos com função comunicativa.

Minhas reflexões finais referem-se à possibilidade de que as construções aqui formuladas possam ter seu uso assegurado a outros pesquisadores e professores que queiram utilizá-lo. Penso que esta pesquisa poderá constituir material de apoio à formação continuada de professores que atuam na área da educação de jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em 3 jan. 2012.
- BRASIL. IBGE. Censo IBGE 2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/11/16/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais>>. Acesso em 05 abr.2012.
- CAMPOS, Márcio D’Oliveira. SULEar vs NORTEar: representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. *Documenta*. Rio de Janeiro, v. VI, n. 8, p. 41-70, 1999.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- CIAVATTA, Maria, ALVES, Nilda. *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. p. 73-95. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 98, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 3 out. 2011.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- INAF Brasil – 2009: *Indicador de Alfabetismo Funcional: principais resultados*. Disponível em <[http://www.ibope.com.br/ipm/relatório\\_inaf\\_2009.pdf](http://www.ibope.com.br/ipm/relatório_inaf_2009.pdf)> Acesso em dezembro de 2010.
- KALMAN, Judith, STREET, Brian V. (comp.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2009.
- \_\_\_\_\_. San Antonio ¡me urge! Preguntas sin respuesta acerca de la especificidad de dominio de los géneros textuales y las prácticas letradas. In: KALMAN, Judith; STREET, Brian V. (comp.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos, con América Latina*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2009.
- \_\_\_\_\_. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009. (Pedagogia em Ação.)

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. p. 1-25. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53. dez. 2007.

KRAMER, Sônia. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. In: Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em 8 abr. 2012.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador*. A leitura em seus discursos. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de. MIOTO, Regina Célia Tamasso. PRÁ, Keli Regina Dal. *A documentação no cotidiano da intervenção das assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo*. In: *Revista Textos e contextos*. Porto Alegre, v. 6 n. 1, p. 93-101, jan/jun 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1048>>. Acesso em 12 nov. 2011.

LORENZATTI, María Del Carmem. ¿Qué me impide a mí no saber leer y escribir?! Prácticas de cultura escrita en distintos espacios sociales. In: KALMAN, Judith, STREET, Brian V. (comp.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2009.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R., Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. *A cidade das palavras: As histórias que contamos para saber quem somos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MARIA, Luzia de. *Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. *As aparências enganam? Fotografia e pesquisa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: De Petrus *et alli*, 2011.

NESPOLI, Ziléa Baptista, BAIÃO, Jonê Carla. *As práticas sociais da leitura e da escrita numa sociedade grafocêntrica*. 1998. Disponível em <[http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoco/.../praticas\\_sociais.doc](http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoco/.../praticas_sociais.doc)>. Acesso em 26 maio 2011.

NICOLESCU, Basarab. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria et al. *Desafios da educação básica: a pesquisa em educação*. Vitória: EDUFES, 2007.

OLIVEIRA, Wolney Fernandes de. Entre textos e imagens. p. 3959-3968. In: *18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Transversalidades nas Artes Visuais. Salvador, 2009. Disponível em <[http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/wolney\\_fernandes\\_de\\_oliveira.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/wolney_fernandes_de_oliveira.pdf)>. Acesso em 13 nov. 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAIVA, Jane. Leitura, leitores, condições de leitura. p. 90-96. In: FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (org.). *Formação de leitores e construção da cidadania*. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008, v.1.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE, CENP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo: Editora Musa, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÜKLENK, Udo. Introdução à ética na pesquisa. In: DINIZ, Débora, GUILHEM, Dirce, SCHÜKLENK, Udo (eds.). *Ética em pesquisa: experiência de treinamento em países sulafricanos*. Trad. Ana Terra Mejia, Debora Diniz, Lara de Paula. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2005. Disponível em: <<http://www.udo-schuklenk.org/files/modulo1.pdf>>. Acesso em 10 abr.2012.

TAYLOR, Paul. Que pedagogia para que liberdade? Um argumento freireano para uma pedagogia do carinho. In: LINHARES, Célia. TRINDADE, Maria de Nazaret (orgs.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire – Biblioteca freireana; v. 7, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões de nossa época.)

VARGAS, Suzana. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

WALT, Ivete Lara Camargos, FONSECA, Maria Nazareth Soares, CURY, Maria Zilda Ferreira. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.