



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A ALFABETIZAÇÃO EM PERSPECTIVA DISCURSIVA

Marta Lima de Souza

souzamartalima@gmail.com

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir a alfabetização de jovens e adultos em perspectiva discursiva. Na introdução, tratamos de dados estatísticos relativos aos que não sabem ler e escrever. Em seguida, apresentamos o referencial teórico-metodológico da pesquisa centrado na concepção de linguagem de Bakhtin (2003) que possibilita aos sujeitos organizarem sua experiência de mundo na interação discursiva com outros; e no conceito de letramento (STREET, 1995; 2004; 2008), para a compreensão da escrita e da oralidade de pessoas pouco ou não escolarizadas. Para capturar indícios, pistas, marcas de movimento dos sujeitos na aprendizagem da linguagem escrita, trabalhamos com o paradigma indiciário (GINZBURG, 2002). Por fim, analisamos a produção escrita de um estudante e apontamos como a alfabetização deve priorizar a oralidade, a leitura e a escrita partindo de textos sociais, tendo a escola como o lugar de relevância para a aprendizagem da linguagem escrita de jovens e adultos.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização discursiva de jovens e adultos, oralidade e escrita.

YOUTH AND ADULT EDUCATION: LITERACY IN DISCURSIVE PERSPECTIVE

ABSTRACT: This article aims to discuss the literacy of young people and adults in discursive perspective. In the introduction, we deal with statistical data relating to those who cannot read and write. Next, we present the theoretical framework of the research focused on the design language Bakhtin (2003) which enables individuals to organize their world experience in discursive interaction with others; and the concept of literacy (STREET, 1995; 2004; 2008), for the understanding of written and spoken people little or no schooling. To capture evidence, clues, movement marks of the subjects in the written language learning process, work with the evidential paradigm (GINZBURG, 2002). Finally, we analyze the written production of a student and pointed as the discursive perspective literacy should prioritize oral communication, reading and writing starting from social texts, with the school as the place relevance to learning the written language of young people and adult.

KEYWORDS: discursive literacy for youth and adults, oral and written.

Introdução

Nas primeiras décadas do século XX, 71,2% dos maiores de cinco anos não sabiam ler e escrever, representando aproximadamente sete em cada dez cidadãos brasileiros, em condição de analfabetismo, o que atingia a população de baixa renda, em especial as mulheres, os negros e os indígenas. A Constituição Federal de 1934 (BEISIEGEL, 1974) estabelece a educação como direito de todos e garante ensino primário obrigatório, público, gratuito, extensivo aos adultos não escolarizados e também aos adolescentes que já integravam o público excluído da alfabetização e/ou escolarização naquele período.

Após a promulgação da Constituição de 1934, implementaram-se algumas iniciativas de educação para os adultos e os adolescentes com a intenção de incrementar a produção econômica, de aumentar as bases eleitorais dos partidos, de integrar as levas migratórias oriundas do campo ao setor urbano e de diminuir as taxas de analfabetismo. Beisiegel (1974) afirma que foram ações conduzidas pelo Estado com o intuito de aliar educação ao desenvolvimento, na perspectiva de tornar o país mais civilizado, visto que as elevadas taxas de analfabetismo começaram a constituir um problema em função da postergação de políticas públicas para a educação.

Nos anos finais do século XX, a Constituição Federal de 1988 (FERRARO, 2003) estabeleceu a educação como direito público subjetivo, e como dever do Estado garantir Ensino Fundamental para todos, incluindo os adultos. Este preceito ampliou-se para Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita aos que a ela não tiveram acesso na idade própria¹, conforme Emenda Constitucional nº. 59/2009 (BRASIL, 2009), publicada na primeira década do século XXI. Nos dias atuais, do ponto de vista legal, independentemente da idade, está assegurado o direito público subjetivo à Educação Básica a qualquer pessoa, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o que implica a possibilidade de exigir do Estado a sua efetivação e de cobrá-lo pela sua responsabilidade.

As conquistas acima expressas em textos legais foram importantes na construção do caminho para a consolidação do direito à educação. Contudo, ainda perdura uma taxa

¹ O uso do termo “idade própria” é equivocado e inadequado quando faz referência aos que, por motivos diversos, principalmente sociais e econômicos, não tiveram acesso à escola ou nela não puderam permanecer, visto que reitera a escola como um não-lugar para os que ousam efetivar o direito no ciclo de vida adulto.

de analfabetismo de 8,7%, que se materializa em 13,2 milhões de cidadãos brasileiros com mais de 15 anos que não sabem ler e escrever (IBGE, 2013) na segunda década do século XXI. Se por um lado, a Educação de Jovens e Adultos se distancia do cumprimento de reparação de uma dívida histórica junto à população mais idosa, por outro, se consolida como a única possibilidade de efetivar o direito à Educação Básica para jovens de 18 a 24 anos de idade, assim como para os 36,5% dos que não completaram o Ensino Médio (IBGE, 2013).

Engrossam os dados os maiores de 25 anos ou mais que configuram os 49,3% dos que não têm instrução ou não concluíram o Ensino Fundamental com qualidade socialmente referenciada e que, portanto, não alcançaram os nove anos de escolaridade (IBGE, 2013). Em consonância com as palavras de Ferraro (2008), não se pode mais falar somente em dívida histórica no sentido de passado, pois grande parte da educação escolar não realizada é coisa atual, gerada no contexto de vigência da Constituição Federal de 1988.

Os dados expostos revelam uma sociedade injusta e desigual, sócio e economicamente, como aquela denunciada por Paulo Freire nos anos de 1950 ao afirmar que o analfabetismo era oriundo dos problemas socioeconômicos, ou seja, era e ainda é uma sociedade com uma concentração de renda absurda, aliada à ausência de educação ou à sua precariedade, que gerava (e gera) o analfabetismo, e não o contrário. A análise de dados educacionais (IBGE, 2013) evidencia pouca alteração do quadro, tornando visíveis os mecanismos de interdição que continuam ativos para frações da classe trabalhadora impossibilitadas de concluírem a escolaridade básica (fundamental e média) e que, conseqüentemente, vão constituir um “novo” contingente para a EJA. Rummert (2003) nos alerta que os baixos índices de escolaridade deveriam ser uma vergonha para um país que não garantiu à maioria da população às condições necessárias ao acesso à educação e à permanência na escola.

Além de nos constrangerem por naturalizarem as estatísticas de evasão e de repetência como incapacidades de jovens e adultos, os dados acima ilustram e denotam os que foram sendo excluídos e deixados à margem do processo de alfabetização e de escolarização, mas que, também, pela necessidade imperativa de interação pela linguagem, foram se constituindo e constituindo outros modos de interagir socialmente por meio da oralidade, da leitura e da escrita. São estas denúncias e estes anúncios que nos desafiam e nos impelem a pesquisar, a questionar e a refletir como pessoas pouco ou

não escolarizadas dão conta de questões presentes em uma sociedade com escrita, mesmo que imersas em uma cultura oral.

Os dados de analfabetismo e da interrupção da escolaridade básica dialogam com a dimensão ideológica da alfabetização e do letramento por desvelarem aquilo que as pessoas pouco ou não escolarizadas fazem com a escrita e o que a escrita faz com elas. É neste sentido que os estudos desenvolvidos por Street (1995; 2004; 2008) e Kalman (2004) têm evidenciado a diversidade cultural, em relação aos usos sociais da leitura e da escrita dos pouco ou não escolarizados em sociedades grafocêntricas. Acompanhando-os e dialogando com outros estudos (GOULART, 2010; SMOLKA, 2012), temos encontrado na linguagem um lugar, um ancoradouro para compreender as práticas sociais de escrita de jovens e adultos, em especial na filosofia da linguagem de Bakhtin, ao afirmar que é por meio da linguagem que nos constituímos e constituímos o mundo. Configura-se para nós, portanto, a linguagem como meio e fim do processo de ensino e de aprendizagem da escrita. Mas, que aspectos dos estudos de Bakhtin têm nos orientado metodológica e teoricamente em pesquisas e práticas pedagógicas? É o que trataremos na próxima seção.

As contribuições dos estudos de Bakhtin para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita de jovens e adultos

A natureza social e dialógica da linguagem é o terreno para a compreensão de como nós tomamos posse por meio dela mesma dos e nos processos de interação com outros, da cultura da qual fazemos parte e, ao mesmo tempo, produzimos. A utilização da língua relaciona a produção da linguagem à produção histórico-cultural, por meio de diferentes formas de enunciados, orais ou escritos, que são produzidos nas diversas esferas de produção da atividade humana, denominados gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso são constitutivos dos enunciados presentes na atividade humana em situação relativamente estável, que é reconhecida pelos falantes, viabilizando a comunicação discursiva entre os sujeitos da língua. Todavia, são relativamente estáveis porque se vinculam às mudanças históricas que influem nessas constituições. Os gêneros são, entretanto, extremamente heterogêneos, por serem oriundos dos diferentes campos da atividade humana; porque:

[...] são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

É no processo de interação com o outro que os sujeitos organizam sua experiência no mundo, seu conhecimento sobre ele, e é onde ocorrem as relações discursivas entre os sujeitos. O homem não pode ser compreendido fora do texto, pois todo ato humano é um texto em potencial que deve ser compreendido no contexto dialógico de seu tempo e espaço (BAKHTIN, 2003). O texto é o enunciado, constituído na interação, na produção social, na atividade humana, em que há projeto de discurso, há o querer dizer do autor e há modos de realizá-lo em dadas condições, por meio da escolha de gêneros do discurso e na relação com outros participantes do discurso.

O enunciado é único, mas não é inaugural nem derradeiro, relaciona-se a enunciados anteriores, imediatos ou posteriores, portanto, é um elo na corrente histórica de outros enunciados. Dessa forma, o discurso só existe nas formas de enunciações concretas de determinados falantes-ouvintes-muitos outros, que são os sujeitos do discurso. O discurso funde-se na forma do enunciado do sujeito do discurso, nas relações dialógicas, e não existe fora delas.

As relações dialógicas são específicas entre as enunciações plenas, no processo de comunicação discursiva, que se vinculam umas às outras em relações de sentido. Só são possíveis entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso, portanto, pressupõem outros membros da comunicação. Não são possíveis no sistema da língua, tampouco na gramática. Essas relações não podem ser separadas do campo do discurso, da língua enquanto fenômeno integral completo, pois a linguagem só é viva na comunicação dialógica daqueles que a usam. A comunicação dialógica constitui o campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem está impregnada de relações dialógicas, seja qual for o seu campo de uso (cotidiano, prático, científico, abstrato etc.).

Falamos por meio de determinados gêneros do discurso. Na prática, temos um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos) que empregamos de forma segura e habilidosa, sem conhecer em termos teóricos a sua existência. Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma como nos é dada a língua materna a qual dominamos livremente até o início do estudo teórico da gramática. As formas do gênero

são mais flexíveis e plásticas, moldam nosso discurso, diferindo das formas da língua quanto à estabilidade e à coerção (normatividade) para o falante:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas [,] mas de enunciações concretas que nós ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Se o discurso é a língua em sua integridade concreta e viva, então a língua materna é aprendida nas enunciações concretas das quais participamos e nas quais ouvimos, reproduzimos e criamos enunciados na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.

A diversidade dos gêneros está marcada pelas diferentes situações, pela posição social e pelas relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação. Grande parte dos gêneros pode ser reformulada livre e criativamente, entretanto, seu uso criativo não significa uma nova criação de gênero – é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente: uma pessoa pode dominar magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural e calar ou intervir de forma desajeitada em uma conversa mundana, o que não significa pobreza vocabular, mas inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana.

Para Bakhtin, a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Isso pode ocorrer como um processo de assimilação das palavras do outro. Todos os nossos enunciados são plenos de palavras dos outros, com graus variados de alteridade ou de assimilabilidade, de aperceptibilidade e de relevância. As palavras dos outros trazem consigo a expressão, o tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2003).

Todas as linguagens são concretizadas sobre um plano social e histórico, mais ou menos objetivado, por trás delas estão as pessoas que falam, em vestimentas concretas sociais e históricas. As linguagens devem tornar-se discursos e devem unir-se ao sujeito que fala. Todas essas linguagens evidenciam um mundo mais complexo, que não está acessível num enfoque monológico, homogeneizado, absolutizado. Mesmo quando essas linguagens são estratificadas em gêneros, mesmo quando surge um gênero novo, ele não

suprime ou substitui o velho, mas dialoga com ele evidenciando seus recursos, limites e ingenuidade, tornando-o consciente do homem pensante e do campo dialógico desse homem.

Os gêneros do discurso encontram-se, portanto, em íntima relação com as esferas de atividade humana. Cada esfera propicia o surgimento de determinados gêneros do discurso e dos enunciados que lhes são próprios, considerando suas funções e suas condições específicas. Em uma sociedade letrada complexa são estabelecidas relações entre os gêneros que contribuem para a possibilidade de ações para além da situação e da esfera específica de ação, ao conectar eventos sociais em diferentes práticas sociais. (KLEIMAN & MARTINS, 2007).

A língua só se materializa na comunicação discursiva, no enunciado pleno, entre os sujeitos do discurso. Portanto, o caminho teórico-metodológico da pesquisa para compreender esse sujeito é na e com a linguagem, por meio dos gêneros do discurso, da análise da unidade concreta da língua e da unidade real da comunicação discursiva. Articulado aos estudos de Bakhtin, trabalhamos com o paradigma indiciário (GINZBURG, 2002), com o intuito de capturar indícios, pistas, marcas de movimento dos sujeitos no processo de aprendizagem da linguagem escrita, buscando legitimar os saberes produzidos pelos jovens e adultos em relação à escrita, socializá-los e torná-los visíveis no cotidiano deles.

Em um país em que as estatísticas sobre aqueles que não sabem ler nem escrever – do ponto de vista da língua (norma-padrão) – constroem e “assustam”, olhar para os gêneros do discurso, para a distinção que Bakhtin propõe da unidade da língua e da unidade do enunciado, nos parece crucial para desconstruir ideias totalizadoras e totalizantes, de subjetividades e objetividades, monológicas, que rotulam milhões de jovens e adultos de “analfabetos”, na tentativa de desconstruir, mas, principalmente, de construir outros enunciados para além da análise linguística. São essas as grandes contribuições que a concepção filosófica de linguagem de Bakhtin pode oferecer para o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita daqueles de “[...] letra analfabeta de curumba, no caçanje (retirante/português mal falado), próprio dos cegos de feira, muitas vezes meliantes (malandros)”. (NETO, 1980, p.34).

Alfabetização e Letramento como práticas sociais

A alfabetização² tem se caracterizado para nós como um processo de apropriação do discurso escrito na escola, em sua diversidade de usos sociais, incluindo aspectos gráficos, ortográficos e gramaticais. Entretanto, compreendemos com Smolka (2012) que a alfabetização é mais do que aprender a escrita de letras, palavras e orações, visto que implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido; implica uma forma de interação com o outro, mediada pelo trabalho de escrever: para quem, o que e por que escrevo? A escrita necessita de um sentido, de um desejo, de um interlocutor e da representação de um interlocutor no movimento discursivo. Escreve-se para o outro, seja esse outro o próprio escrevente, seja alguém de seu círculo social ou de outro auditório social. Compreendemos também que a alfabetização é uma etapa fundamental, porém não a única, a ser complementada e desenvolvida por meio de políticas públicas que levem à efetivação do direito à educação básica de jovens e de adultos.

Esta perspectiva de alfabetização também requer o respeito aos tempos e ritmos próprios à aprendizagem dos alfabetizandos, incluindo professores formados, condições de ensino e aprendizagem adequadas aos contextos com metodologia de ensino e materiais pedagógicos que considerem a diversidade discursiva, social e cultural dos educandos.

A concepção de alfabetização adotada se insere em uma compreensão ampliada de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e que, por conseguinte, se relaciona ao conceito de letramento³ por compreender que falar, ler e escrever fazem parte de atividades humanas complexas, como um processo que está estritamente associado às condições e às instituições socioculturais em um determinado contexto (STREET, 1995). O conceito de letramento com o qual temos trabalhado assume um ponto de vista culturalmente sensível a respeito das práticas alfabetizadoras, conforme as variações e as diversidades de um contexto para o outro. A alfabetização constitui uma prática social, nesse sentido, e não unicamente uma habilidade técnica e neutra (STREET, 2008).

Na perspectiva ideológica, o conceito de letramento, a nosso ver, alia-se aos princípios de Bakhtin, para quem o discurso individual de qualquer pessoa se forma e se

² Compreendemos que a alfabetização implica um trabalho discursivo e dialógico, que privilegie a oralidade, a leitura e a escrita; entretanto, neste artigo, enfatizaremos apenas a dimensão da escrita por questão de espaço.

³ Para além da polêmica sobre o termo letramento, neste artigo, interessa-nos o que a concepção amplia para as pesquisas da EJA que buscam compreender os diversos usos da escrita e a participação de grupos pouco ou não escolarizados em sociedades com escrita.

desenvolve em uma interação constante e contínua com outros enunciados (sociais e individuais) carregados de sentido. Alia-se também à dimensão da linguagem como meio e fim do processo de constituição humana, em que a alfabetização conforma-se como uma prática discursiva nas relações dialógicas entre educadores e educandos.

Cabe ressaltar que não estamos desprezando a dimensão técnica da alfabetização, mas reafirmando que a aprendizagem da linguagem escrita implica ir além da técnica, reconhecendo as relações de poder e os diferentes contextos discursivos, assim como a escola como um lócus fundamental do processo.

Ainda na perspectiva ideológica, o conceito de letramento possibilita resgatar uma dívida histórica com milhões de pessoas impedidas de aprender a ler e a escrever, quando assume a escrita e a oralidade como parte de um mesmo processo social, buscando romper com visões preconceituosas, como a da Teoria da Grande Divisa⁴, que toma aqueles que não se apropriaram da escrita como sujeitos menores e, em muitos modelos teóricos, até mesmo como selvagens.

Vóvio e Kleiman afirmam que:

Os Estudos do Letramento aportam uma forte vertente socioideológica, que toma como objeto as práticas sociais vinculadas às estruturas de poder das sociedades, nas quais se engendram, como parte essencial da interação, as estratégias interpretativas dos sujeitos e os modelos culturais que criam para agir no mundo social (VÓVIO & KLEIMAN, 2013, p.183).

Aqueles que foram deixados à margem ou excluídos do processo de alfabetização e de escolarização desenvolvem estratégias interpretativas e modos culturais para agirem no mundo social, principalmente em sociedades com escrita, tendo a interação como atividade humana. Reiteramos, portanto, que as taxas de analfabetismo e dos que não efetivaram a Educação Básica dialogam, portanto, com a vertente socioideológica do letramento.

Nesta dimensão assumida, é inevitável a presença do letramento, inclusive para aqueles que não leem nem escrevem; eles se colocam em relação com a cultura escrita mesmo que não possam produzir ou entender a linguagem escrita: “(...) é difícil encontrar um adulto que não saiba algo sobre letramento, mesmo que seja à distância que está dele” (STREET, 1993; apud KALMAN, 2004, p. 263), conforme podemos comprovar no trecho de entrevista de Creuza⁵:

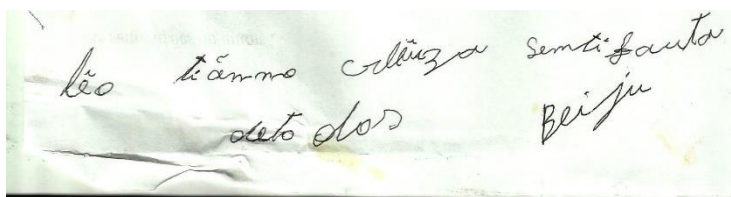
⁴ Ver os estudos de Ong (1998), Goody; Watt (1963); entre outros.

⁵ Estudou até à terceira série do antigo primeiro grau, encontra-se há mais de 20 anos sem frequentar a escola, é aposentada, mas continua trabalhando como doméstica.

Por exemplo, quero escrever uma carta pra alguém. Aí, quer dizer, pra mim as pessoas não tá entendendo porque tá faltando os acentos. Eu acho assim: que as pessoas vai ler e não vai entender. Porque a palavra tem que ser bem feita, pras pessoas entender. Eu não escrevo carta pra ninguém. Não sei! Como é que eu vou escrever?⁶ (SOUZA, 2011, p. 164).

O trecho acima aponta a consciência de que sua escrita ou a forma como consegue escrever não se adéqua à escrita da norma-padrão (BAGNO, 2003), ainda que ela se arrisque ou se atreva a escrever, como observamos na situação abaixo, quando escreve um bilhete para uma criança e sua família, ausentes da residência no momento da escrita, conforme a imagem 1 a seguir:

Imagem 1



Fonte: Material de Pesquisa (SOUZA, 2011).
[Leo, te amo, Creuza. Senti falta de todos. Beijo.]

O bilhete de Creuza insere-se como um enunciado escrito, concreto e único: há o que dizer, como dizer, por que, para quem e para que dizer. Ainda que o escrito apresente grafias não convencionais quanto à norma-padrão, a remetente consegue dizer a sua palavra, o seu querer-dizer e expressar o carinho e a saudade que sente, revelando sua autoria. Ou seja, ela busca interagir com os outros por meio da escrita em um universo de escrita do qual tentaram e tentam excluí-la.

Podemos observar no bilhete de Creuza que de sua escrita emerge o que pensa, o que quer dizer, o que sente, sendo, portanto, fragmento do seu discurso interior, de um diálogo com ela mesma/outros (Leo te amo Creuza) e com os outros/ela mesma (senti falta de todos beijo). Na análise, percebemos que primeiro escreve Leo te amo Creuza e assina. Após reler e distanciar-se do lido, inferimos que ela se dá conta de que não citou os outros membros da família, deixando-os de fora do bilhete e, então, acrescenta ao texto senti falta de todos beijo, como se tentasse desculpar-se da lacuna. O diálogo consigo mesma e com os outros torna as marcas de ritmo, de entonação, de rupturas, de ênfase evidentes para ela, revelando também um discurso social em que há normas e regras: “o que é dito? o que se pode ou se deve dizer? como? onde?” (SMOLKA, 2012, p.104).

⁶ Reescrevemos o texto visando à manutenção da coerência e da unidade no artigo.

A escrita de Creuza aponta para uma interação, uma prática social, discursiva, dialógica com o outro. Mas, em geral, para a escola não é uma escrita possível, visto que não se considera a alfabetização como um processo de construção do conhecimento nem de interação, tampouco um processo discursivo, dialógico, o que reduz a linguagem e limita as possibilidades do dizer e do escrever. Contudo, ainda que a linguagem esteja limitada e a fala bloqueada, não é possível bloquear o discurso interior que se dirige ao social e ao outro. É neste sentido que escritas como a de Creuza não podem ser analisadas tendo somente como base as regras lógicas, ortográficas ou gramaticais, pois não dão conta de sua expressividade, que vai em direção às relações dialógicas específicas entre as enunciações no processo de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003).

STREET (2008) também nos ajuda a refletir que escritas como a do bilhete são comuns entre aqueles que passaram pela escola, o que nos leva a observar que os limites de definições entre pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas não são tão óbvios como alguns estudos tentam demonstrar, o que implica compreender que a escolaridade é atravessada por outros fatores como hierarquias e condicionantes sociais que precisam ser mais pesquisados.

Tomando a experiência da escrita de Creuza e o aporte teórico de Bakhtin, temos a possibilidade de olhar de outros lugares a complexidade do aprender a escrever, a linguagem escrita. Observamos que a escrita vai ganhando outras marcas, fora da escola, que nos encaminham para a compreensão do que os adultos fazem com a escrita e o que a escrita faz com eles. Entretanto, para além de atravessamentos e usos da escrita em outros espaços sociais, a escola é o espaço primordial no processo de aprendizagem da linguagem escrita para a classe trabalhadora em sociedades com escrita e que discutiremos na próxima seção.

O trabalho com a linguagem escrita na escola: a alfabetização em perspectiva discursiva

O trabalho com a linguagem na escola implica, em qualquer modalidade de ensino, em qualquer nível, série e ano de escolaridade, a ampliação de conhecimentos, a partir do universo de referências individual e coletivo; a aprendizagem de novas linguagens e novas janelas para ler o mundo; a compreensão e a interferência na realidade local e global; ampliação das capacidades cognitivas de pensar, observar, perceber, relacionar, argumentar, criticar; a criação de novos mapas para ler o mundo (GOULART, 2010).

Estes princípios nos levam a trabalhar a partir do universo oral dos educandos, dos diferentes modos de falar, de ler e de escrever o mundo em que vivem, priorizando práticas orais que possibilitem falar e conversar sobre a vida, as histórias que conhecem e contam a seus filhos/netos, músicas que cantam e/ou conhecem, os versos e poemas que declamam, as receitas culinárias que fazem em casa, as receitas de remédio e chás caseiros que preparam, as opiniões sobre os temas e problemas contemporâneos, os saberes da experiência, as histórias de vida, as memórias etc.

Então, neste sentido, aprender a escrever na escola significa aprender a escrever a partir de e em relação aos saberes orais e às experiências daqueles que se alfabetizam, para que possam como a personagem Claireece Precious Jones⁷ – uma adolescente do Harlem – analfabeta e grávida pela segunda vez do próprio pai, encontrar na escola a possibilidade de escrever outra história:

- Todo dia – a Srta. Rain diz – vamos ler e escrever nos cadernos. Como a gente vai escrever se a gente não sabe ler? (...), como a gente vai escrever se a gente não sabe escrever! Não lembro de nunca ter escrito nada antes. Minha cabeça tá rodando, tô com medo [sic] talvez a gente, talvez essa turma não seja pra mim (SAPPHIRE, 2010, p.61).

Aprender a dizer a sua palavra é biografar-se, existenciar-se e historicizar-se. Para tanto é preciso que a escola contribua para produzir textos antes mesmo de saber escrever convencionalmente, de modo que os alunos tenham acesso a informações e instruções referentes a uma situação discursiva (para que, como, por que, para quem escrever); tenham acesso aos diversos tipos de textos, principalmente os sociais: os textos com sentido, que buscam uma interação com o outro; que produzam textos coletivos, nos quais o professor seja o escrevente da turma; que tenham leitores variados para os textos que escrevem, além do alfabetizador e dos colegas; que façam da revisão e da reescrita partes integrantes do processo de produção do texto.

É importante, no momento de apropriação da escrita, que se desloque da análise fonética, ortográfica, lógica ou gramatical para a constituição do sentido, buscando compreender que lugar o educando assume nesse espaço de interlocução, que lugar assume para escrever o que escreveu. Assume o lugar de autor, de quem está em intensa atividade mental, cognitiva, discursiva que revela uma dialogia no processo de elaboração do pensamento e da linguagem, no processo de escrever e de se apropriar da escrita (SMOLKA, 2012).

⁷ Romance “Preciosa”, de Sapphire (2010), que se tornou filme de Lee Daniels, 2009.

Em nossa análise, o texto⁸ abaixo escrito por João, em processo de alfabetização, explicita essa dialogia interna na direção do outro, em uma escrita repleta de sentidos quando trata de sua terra natal. Após a leitura e a discussão dos poemas, a professora orientou que a turma elaborasse, individualmente, um pequeno poema, tendo como escolha um dos temas: amor, amizade e minha terra. Depois que os alunos produziram seus poemas, eles foram à frente da turma para lerem, eis o texto de João:

Passei o dia viajando na distância
dos país. Eu fiquei muito felis vendo tanta boniteza sam obra da
natureza quem nem um pintor
emita mais nenhu é tão bonita do quer mia fortaleza.
João Araujo Bezerra 3^a. B

[Passei o dia viajando na distância
do país. Eu fiquei muito feliz, vendo tanta boniteza. São obra da
natureza que nenhum pintor
imita, mas nenhuma é tão bonita do que a minha Fortaleza.]

A escrita de João denota um momento de interlocução com o outro, no qual ele assume um lugar de autoria, de escritor, pois a própria escrita assume um lugar de prática dialógica, discursiva, significativa. João ocupa o lugar de protagonista, de interlocutor, de alguém que tem o que dizer, que diz e assume o seu dizer. Quando se abre espaço na escola para que os alfabetizados assumam esse lugar de interlocução, de dizer a sua palavra, a escrita passa a ser reveladora de sentimentos, de vivências, de conhecimentos e de formas de pensar o mundo que se constituem em situações de sala de aula. Escrita também marcada pelas experiências, pelo discurso do cotidiano que revela marcas da realidade sociocultural dos sujeitos e de seus grupos de interação. No caso de João, da terra distante e saudosa, a qual precisou deixar em busca de outra possibilidade de vida – com a migração –, muito comum entre os alunos da EJA.

Avaliar a escrita de João pelo o que lhe falta é negar o movimento de aprender a escrever, no próprio processo de escrever, em que se escreve para expressar o seu querer dizer e, nesta dinâmica, utiliza-se, pratica-se a escrita. Há, nesse movimento, uma tensão, um esforço de tornar explícito que o “discurso interior para o outro, abreviado, sincrético, povoado de imagens, pela escritura, adquire [...] a característica de um laborioso trabalho gestual e simbólico” (SMOLKA, 2012, p.151, grifos autora). Ainda para a autora, é neste esforço, de explicitação das ideias por escrito, que os alunos vão experienciando e

⁸ Escrito a partir de uma atividade de leitura dos poemas Soneto, de Camões; As sem razões do amor, de Drummond; e O poeta da roça, de Patativa do Assaré, em colégio da zona sul do Rio de Janeiro, maio 2012.

aprendendo as normas da convenção como os interlocutores, as situações de interlocução, a necessidade e o delineamento de parâmetros consensuais para a leitura.

Smolka demarca também que

a materialidade das palavras ganha novas formas na medida em que é produzida pelo gesto de escrever e marcada no papel. Ao mesmo tempo, o movimento intradiscursivo vai adquirindo, pela escritura, novas características: desponta a questão do “estilo” na escritura; do gosto, da opção, da fruição no jogo de formulações possíveis. Emerge, além da dimensão lúdica, a dimensão estética (...) (SMOLKA, 2012, p.153).

Os textos orais e escritos dos alunos constituem-se em momentos de interlocução, que são espaços para o trabalho com a escrita como forma de linguagem, nos quais a alfabetização assume uma perspectiva discursiva, considerando que nem todo dizer constitui a escrita, mas toda escrita é constitutiva do dizer. A escola deve ensinar aos alfabetizados a dizerem a sua palavra, a expressarem por meio do discurso escrito as diferentes falas e os diferentes lugares sociais que ocupam, constitutivos do discurso social, enquanto elaboração individual.

Escola: lugar de aprender a dizer para jovens e adultos trabalhadores

Em relação à pesquisa, ao apresentado e discutido anteriormente, podemos extrair três breves reflexões. A primeira é a evidência de que pessoas jovens e adultas pouco ou não escolarizadas usam a escrita nas práticas sociais das quais participam em sociedades com escrita, isto é, fazem coisas com a escrita tanto quanto a escrita faz com elas.

A segunda reflexão relaciona-se ao diálogo entre essas práticas sociais de uso da escrita e os gêneros discursivos. Observamos nas enunciações (orais ou escritas) dos jovens e adultos a presença de gêneros do discurso constituídos nas relações dialógicas com os participantes do enunciado, ou seja, nesta interação há o querer dizer do autor, há modos de dizer (o que, como, por que, para quem, quando) que se vinculam aos lugares sociais que ocupam no discurso.

A terceira reflexão diz respeito ao tratamento que a escola tem dado à aprendizagem da linguagem escrita para jovens e adultos: como a escola tem lidado com essas práticas sociais de uso da escrita, quanto ao que eles fazem com a escrita e ao que a escrita faz com eles? Em geral, observamos que a escola ignora a relação discursiva, enfatizando a aprendizagem da linguagem escrita na perspectiva da norma padrão, centrada em uma preocupação de ensinar a escrever, mas não de ensinar a dizer.

Contudo, destacamos que o trabalho com a linguagem escrita na escola implica partir do universo de práticas sociais (orais e escritas) que evidenciem outros modos de falar, de ler e de escrever o mundo em que vivem, de modo que a aprendizagem da linguagem escrita tome a própria linguagem cotidiana e das práticas sociais como objeto de ensino e de aprendizagem, na construção de uma relação dialógica com o outro em que há intenção de dizer, possibilitando aos jovens e adultos assumirem o lugar de autores de textos (orais e escritos) que produzem, como pessoas que se constituem na linguagem e pela linguagem, que assumem lugares sociais como sujeitos emancipados.

Para finalizarmos, trazemos outro trecho da entrevista de Creuza em que reproduz um diálogo entre ela, a filha, sua irmã (Ana) e o sobrinho (Luciano) sobre ensiná-las a escrever:

Creuza: Bem, aí a Rosângela falou: “Ah, mãe, tenho paciência de ensinar a senhora, não.” Aí eu falei assim: “Não, Danda [filha], não precisa me ensinar não, passa um dever e deixa pra mim estudar e depois você vai corrigir”. A Ana falou assim: “Minha filha, é muito difícil um filho ter paciência de ensinar à mãe, porque a mãe tem paciência de ensinar a eles as coisas, mas eles...” [risos]. Porque o Luciano é também a mesma coisa: “Ah, não vou ensinar a senhora não, já fica nervosa, toda hora perguntando a mesma coisa. Ah, não vou ensinar não”. Sabe? Se eu não aprender na escola, não vou aprender nunca mais [risos] (SOUZA, 2011, p. 166, grifos nossos).

Concluimos que a cena reproduzida por Creuza impregna-nos de responsabilidade e deixa-nos claro o desafio da escola com a aprendizagem da linguagem escrita de jovens e adultos na perspectiva discursiva, na construção de um discurso em direção ao outro. A escola, como lugar de aprender a escrever para a classe trabalhadora, em que ganha relevância o trabalho pedagógico com a linguagem escrita, de modo que possibilite o diálogo da escrita do cotidiano com a escrita da escola, em que a linguagem é o meio e o fim das e nas relações dialógicas entre professores e alunos, em direção a uma alfabetização, em perspectiva discursiva na escola e para além dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. **A norma culta**: língua e poder na sociedade brasileira. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 06 maio. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 06 maio. 2016.

BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Revista Educação e Pesquisa**: São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio-ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf>>. Acesso em: 06 maio. 2016.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais-morfologia e história**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOULART, C. M. A. Curso de Extensão Universitária, Programa de Alfabetização e Leitura – PROALE, **O trabalho com a linguagem na escola em seus usos e funções sociais**. Palestra “A linguagem na Educação de Jovens e Adultos: alfabetização, letramento e ensino de língua portuguesa”. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, maio 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012, Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações (CDDI), 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default_sintese.shtm>. Acesso em: 06 maio 2016.

KALMAN, J. **A bakhtinian perspective on learning to read and write late in life**. Syndicate of the University of Cambridge. New York: Cambridge, 2004.

KLEIMAN, A.; MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. **25 anos de linguística aplicada no IEL: faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 299-316. Disponível em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?page>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

NETO, J. C. de M. Descoberta da literatura. In: _____. **A escola das facas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

RUMMERT, S. M. **Princípios e especificidades a serem considerados numa proposta para EJA**. Versão ampliada da palestra proferida na abertura do Primeiro Encontro Municipal de Educação de Jovens e Adultos do Município de Niterói. Niterói-RJ, 2003.

SAPPHIRE. **Preciosa**. Tradução Alves Calado. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SMOLKA, A. L. B. 13ª ed. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012. (1ª ed., 1988).

SOUZA, M. L. de. **Os sentidos da escrita para mulheres adultas**: família, religião e trabalho. (Tese) Orientação: Profa. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart. Niterói: UFF, 2011.

STREET, B. Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades? ¿Y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Patzcuárico, n.2, jul.- dic. 2008.

_____; HEATH, B. S. Los Nuevos Estudios de Literacidad. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (Eds.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Red para o desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. [S.l]: [s.n], 2004. p. 81-107.

_____. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Londres: Longman, 1995.

VÓVIO, C. & KLEIMAN, A. B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cadernos Cedes**: Campinas, v.33, n.90, p. 177-196, maio-ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000200002&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 06 maio 2016.

Recebido em: 22/02/2016

Aprovado em: 22/05/2016