

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

Rosângela Pedralli

**NA TESSITURA DE *ENCONTROS* VIA ESCRITA:
VIVÊNCIAS DE MULHERES EM ESPAÇO ESCOLAR NA EJA**

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Linguística Aplicada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pedralli, Rosângela

NA TESSITURA DE ENCONTROS VIA ESCRITA : VIVÊNCIAS DE
MULHERES EM ESPAÇO ESCOLAR NA EJA / Rosângela Pedralli ;
orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti -
Florianópolis, SC, 2014.

321 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.
Práticas de letramento. 4. Horizontalização de vivências
com a escrita. I. Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Linguística. III. Título.

Folha assinaturas

A Mary,
por um sem-número de razões.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela calma e discernimento.

A D. Roseli e D. Guerta, mãe e avó, por darem um sentido maior à minha vida.

Ao meu marido, Sandro, pelo incentivo, confiança e amor incondicionais.

Aos amigos e familiares, pela compreensão e preocupação.

Aos colegas-amigos que fiz ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica, pelo encorajamento.

Aos alunos que tive comigo, por contribuírem sempre e tanto para minha formação.

Aos professores constituintes da banca, Dra. Claudia Lemos Vóvio, Dra. Nilcéa Lemos Pelandré, Dra. Angelita Dabela Mendes, Dra. Ana Paula Santana e Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar, bem como aos suplentes da banca Dr. Josias Ricardo Hack e Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, pela disponibilidade.

A Dra. Claudia Junqueira de Lima Costa, pelo suporte nas discussões iniciais sobre a condição feminina.

À coordenação e às alfabetizadoras, por permitirem minha vivência irrestrita naquele espaço escolar.

Às mulheres que participaram do estudo, pela generosidade.

À Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, a quem efetivamente não tenho palavras para agradecer, dada a orientação incansável, dedicada, delicada e encorajadora desses anos.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
E de suas certezas.
É meta de forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como a asa.

Mauro Iasi

RESUMO

Esta tese constitui desdobramento de Pedralli (2011) – dissertação de Mestrado –, haja vista a condição de alçamento da pesquisadora do Mestrado para o Doutorado, o que torna esta abordagem uma complementação da mencionada dissertação. Em razão de tal condição de desdobramento, o objeto de estudo configura-se como uma continuidade do objeto de estudo de então, tematizando, nesta nomeada *segunda etapa*, a organização das ações didático-pedagógicas no processo de escolarização – *Curso de Educação de Jovens e Adultos, I Segmento* da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC – de que participaram três mulheres, moradoras desse mesmo município, inseridas no mercado de trabalho – as mesmas participantes de pesquisa de Pedralli (2011). O objetivo, neste desdobramento, em convergência com a questão geral de pesquisa, foi compreender **como se caracteriza a organização das ações didático-pedagógicas no processo de apropriação da escrita em que se inseriram as mulheres participantes deste estudo e como tais mulheres interpretam essas mesmas ações, tendo presente a potencial ressignificação de suas práticas de letramento**. Assim, esta tese se compõe de retomada sintética de Pedralli (2011), bem como de ressignificação da abordagem teórica de então, com enfoque na organização das ações didático-pedagógicas com vistas à apropriação da escrita e implicações do conceito de *gêneros do discurso* nesse processo, à luz de concepções de *língua* e de *sujeito* tidas como convergentes em estudos de base histórico-cultural. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se caracteriza, tal qual se deu em Pedralli (2011), como um *estudo de caso do tipo etnográfico*, cujos instrumentos de geração de dados utilizados na *primeira etapa* – a dissertação – foram retomados sinteticamente, sendo apresentados de forma mais detida os dois instrumentos utilizados nesta *segunda etapa* – a tese –, a saber: *entrevista semiestruturada* e *rodas de conversa*. Em se tratando da análise, ao longo de quatro capítulos, descrevem-se *eventos de letramento*, em torno dos quais se organizou um conjunto de doze ações didático-pedagógicas agrupadas a partir de quatro eixos convergentes entre elas: (1) interesse docente em articular essas ações aos usos da escrita no cotidiano urbano contemporâneo; (2) movimento de ausculta às vivências dos alunos por parte das alfabetizadoras; (3) permeabilidade às *práticas sociais de referência*; e (4) ações didático-pedagógicas dissociadas de *eventos de letramento*. Os resultados sinalizam para ações ancoradas no *modelo autônomo de letramento*, por meio das quais é reforçada a separação

entre a escrita da/na escola e a escrita da/na dimensão extraescolar e nas quais a preocupação com a *temática* tende a balizar a escolha dos *artefatos* que ganham *status* de *objeto do conhecimento* no espaço escolar em questão; a perspectiva *autônoma*, do mesmo modo, parece orientar a interpretação das três mulheres que participaram do estudo acerca do conjunto de ações didático-pedagógicas, do que, em boa medida, deriva uma ‘postura silente’ de tais mulheres frente a essas mesmas ações. Assim, no contexto escolar em questão, as *práticas de letramento* dessas mulheres não parecem ser efetivamente ressignificadas na/pela inserção no espaço escolar, eliciando-se um processo de conformação dessas mulheres, pertencentes a estratos de vulnerabilidade social, a uma tradição escolar que tende a contribuir para insularizá-las em *práticas de letramento* que caracterizam seu grupo social imediato.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. Práticas de letramento. Horizontalização de vivências com a escrita.

ABSTRACT

This thesis is constituted by an unfolding of Pedralli (2011) - Master's thesis -, given the condition of upgrade of the researcher from Master to Doctorate, which makes this approach a complement of the mentioned Mater's thesis. Due to such condition of unfolding, the study object is constituted by a continuation of the mentioned study object, thematising, in this named *second stage*, the organization of the didactic-pedagogic actions in the education process – Course of Young and Adults Education, 1st segment of Florianópolis city / SC – in which three women participate, who live in the same city, inserted in the labor market – the same participants of Pedralli (2011). The objective, in this unfolded study, in convergence with the general research question, was to comprehend how it is characterized the organization of the didactic-pedagogic actions in the written appropriation process in which the women participants of this study inserted themselves and how these women interpret those same actions, having as present the potential resignification of their *literacy practice*. Therefore, this thesis is composed of a synthetic resumption of Pedralli (2011), as well as a resignification of the theoretical approach, focusing on the organization of the didactic-pedagogic actions aiming the written appropriation and the implications of the concept of *speech genres* in this process, in lights of conceptions of *language* and *subject* understood as converging in historical and cultural studies. From the methodological point of view, the research is characterized, as it was in Pedralli (2011), as a *case study of ethnographic type*, in which the instruments for data generation used in the *first stage* – the Master's thesis – were resumed briefly, being presented in a more detailed way the two instruments used in this *second stage* – the Doctorate's thesis – named: *semistructured interview* and *conversation wheels*. In what respects the analysis, in four chapters, are described *literacy events*, around which are organized a set of twelve didactic-pedagogic actions grouped from four converging points between them: 1) teacher interest in join these actions to the uses of the written in the contemporary urban daily life; 2) movement of auscultation of the students' experiences by the alphabetization teachers; 3) permeability to *social reference practices*; and 4) didactic-pedagogic actions dissociated from *literacy events*. The results indicate actions based in the *autonomous model of literacy*, through which it is reinforced the separation between the written of / at school and the written of/ at the extraschool dimension and in which the preoccupation with the *theme* tends to delimit the choice of the *artifacts* that gain *status*

of *knowledge object* in the school space studied; the *autonomous* perspective, in the same way, seems to guide the interpretation of the three women that participate in the study about the set of didactic-pedagogic actions from what, largely, derives a 'salient posture' of these women face these same actions. In this way, in the school context in question, the *literacy practices* of these women don't seem to be effectively resignified in / by the insertion in the school space, eliciting a process of conformation of these women, that belong to socially vulnerable strata, to a school tradition that tends to contribute to put them apart in *literacy practices* that characterize their immediate social group.

Keywords: Young and Adults Education. Literacy practices. Horizontalization of experiences of written.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Livro que estava sendo lido por <i>M.</i> na ocasião	107
Figura 2: Texto, denominado pela professora como ‘notícia’, xerografo de material didático, trabalhado em aula	132
Figura 3: <i>Print</i> da página em que o vídeo foi disponibilizado para acesso	153
Figura 4: Capa do filme objeto da sessão-cinema	166
Figura 5: Texto produzido pela turma em aula que não presenciamos	187
Figura 6: Texto a partir do qual a alfabetizadora buscou contemplar também conhecimentos matemáticos	190
Figura 7: Música, xerografada de material didático, trabalhada em aula	199
Figura 8: Textos com temática comum – ecologia e urbanização	212
Figura 9: Atividades propostas a partir dos textos	215
Figura 10: Cartaz com a letra da cantiga de ninar colado na lousa pela alfabetizadora <i>M.</i>	230
Figura 11: Diário de <i>E.</i>	237
Figura 12: Acervo infantil mantido na sala de aula	257

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
1 RETOMADA DE PEDRALI (2011) À GUIA DE CONTEXTUALIZAÇÃO DESTA TESE: USOS SOCIAIS DA ESCRITA EMPREENHIDOS POR ADULTOS ALFABETIZANDOS EM PROGRAMA EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADO – DIMENSÕES EXTRAESCOLAR E ESCOLAR.....	27
2 VIVÊNCIAS COM A ESCRITA NAS RELAÇÕES ENTRE SUBJETIVIDADE E ALTERIDADE EM AÇÕES EDUCATIVAS ESCOLARIZADAS	35
2.1 UMA REFLEXÃO INICIAL SOBRE <i>LÍNGUA</i> E <i>SUJEITO</i> : RETOMADA DE BASES EPISTEMOLÓGICAS DESTE ESTUDO.....	35
2.2 O FENÔMENO DO <i>LETRAMENTO</i> EM SEUS DESDOBRAMENTOS: RETOMADA DE BASES CONCEITUAIS	40
2.3 ORGANIZAÇÕES DAS AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E IMPLICAÇÕES DO CONCEITO DE <i>GÊNEROS DO DISCURSO</i>	55
2.4 MULHERES EM INÍCIO DE ESCOLARIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES IDENTITÁRIAS NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA EM BUSCA DE RESSIGNIFICAÇÕES DE SUAS <i>PRÁTICAS DE LETRAMENTO</i>	78
3 A INSTABILIDADE DO OLHAR COM ATENÇÃO ETNOGÁFICA E A PROMOÇÃO DE NOVOS ENCONTROS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	93
3.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA	94
3.2 O CAMPO E AS MULHERES PARTICIPANTES DE PESQUISA ...	96
3.2.1 Descrição de perfis das mulheres participantes deste estudo	102
3.2.1.1 Participante <i>E</i>	103
3.2.1.2 Participante <i>M</i>	105
3.2.1.3 Participante <i>MG</i>	107
3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS: RETOMADA E AMPLIAÇÃO	109

3.3.1 Retomada dos instrumentos de geração de dados	109
3.3.2 Entrevistas e rodas <i>de conversa</i>: ampliação do processo de geração de dados	112
3.3.2.1 <i>Entrevistas</i> : novas interações com as mulheres participantes deste estudo	112
3.3.2.2 <i>Rodas de conversa</i> : uma proposta a partir do conceito de <i>grupos focais</i>	114
3.4 DIRETRIZES PARA A ANÁLISE DE DADOS	122
3.4.1 Diretrizes analíticas para dados gerados correspondentes ao primeiro enfoque da questão geral de pesquisa	122
3.4.2 Diretrizes analíticas para dados gerados correspondentes ao segundo enfoque da questão geral de pesquisa	124
4 BUSCA DE ARTICULAÇÃO COM OS USOS DA ESCRITA NO COTIDIANO URBANO CONTEMPORÂNEO: RELAÇÕES ENTRE DIA A DIA E CONHECIMENTOS HISTORICIZADOS	129
4.1 EVENTO 1 – O CONSTRUTO HISTÓRICO-CULTURAL DO ‘HUMANISMO DO HOMEM’ NA VIVÊNCIA COTIDIANA DA ‘NOTÍCIA’	131
4.2 <i>EVENTO 2</i> – A ATIVIDADE MILENAR DO EXTRATIVISMO NA TELA DO COMPUTADOR NO COTIDIANO	152
4.3 <i>EVENTO 3</i> – AS ORIGENS DOS DOMÍNIOS DA LINGUAGEM E DO FOGO COMO CONHECIMENTOS HISTORICIZADOS NA TELA CONTEMPORÂNEA DO CINEMA	165
5 A ORGANIZAÇÃO DE AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM UM EXERCÍCIO DE ATENÇÃO ÀS VIVÊNCIAS DOS ALUNOS.	177
5.1 <i>EVENTO 1</i> – O <i>CORDEL</i> NA TELENÓVELA E NA LITERATURA	179
5.2 <i>EVENTO 2</i> – A MATEMÁTICA NAS ‘CONTINHAS’ E NO COMPROMISSO COM ‘FOCAR NA LINGUAGEM’	188

5.3 <i>EVENTO 3 – IDENTIFICAÇÕES DOS SUJEITOS NA PROTOTIPIA DO INÍCIO DO ANO</i>	198
6 PERMEABILIDADE ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DE REFERÊNCIA DA TRADIÇÃO ESCOLAR	209
6.1 <i>EVENTO 1 – A TRADIÇÃO ESCOLAR DA ‘TEMÁTICA’: RELAÇÕES ENTRE URBANIZAÇÃO E ECOLOGIA</i>	211
6.2 <i>EVENTO 2 – A TRADIÇÃO ESCOLAR DO POEMA DISSOCIADO DA ARTE DA POESIA</i>	222
6.3 <i>EVENTO 3 – NA TRADIÇÃO ESCOLAR DA BREVIDADE TEXTUAL: A CANTIGA DE NINAR</i>	229
6.4 <i>EVENTO 4 – A TRADIÇÃO ESCOLAR DO REGISTRO: O DIÁRIO</i>	
236	
7 AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DISSOCIADAS DE EVENTOS DE LETRAMENTO	245
7.1 <i>AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA 1 - UMA ‘CONVERSA’ SOBRE TEMA DO COTIDIANO</i>	247
7.2 <i>AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA 2 – A ORALIDADE DO PROVÉRBIO</i>	255
CONSIDERAÇÕES FINAIS	267
REFERÊNCIAS	279
ANEXO A – Autorização do Comitê de Ética da universidade	293
ANEXO B – Primeira parte do <i>diagrama integrado</i>	294
ANEXO C – Segunda parte do <i>diagrama integrado</i>	295
ANEXO D – <i>Handout</i> entregue antes da sessão de cinema	296
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	297
APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas <i>semiestruturadas</i> realizadas na <i>segunda etapa</i> do estudo	299
APÊNDICE C – ‘Gatilhos’ para <i>roda de conversa I</i>	301
APÊNDICE D – ‘Gatilhos’ para <i>roda de conversa II</i>	309

INTRODUÇÃO

O sujeito se constitui na história, assim como a humanização do homem deriva da história, tanto quanto erige essa mesma história. Esse processo de constituição não tem um ponto de chegada engendrado aprioristicamente, ele é marcado por recuos, avanços; não é linear enfim (GERALDI, 2012). Nele, é certo apenas que são os *encontros* (PONZIO, 2010), nos quais a linguagem é central, que ressignificam nossas representações de mundo, mediadas pela linguagem.

Do mesmo modo que os sujeitos, o processo de escolarização – entendido como ato político e de conhecimento, portanto ato criador (FREIRE, 2009 [1982]) – é situado sócio-historicamente. Nesses termos, a escolarização tem tido, em âmbito nacional, ao longo da história, profundas alterações no que concerne à demanda, às bases teórico-metodológicas, aos profissionais docentes, dentre outros aspectos a ela relacionados. E considerando especificamente as alterações na demanda por escolas, reflexo, na maior parte das vezes, das configurações de políticas governamentais, os cidadãos de camadas específicas da população – específicas porque ‘à margem de’, mesmo que tal margem constitua ampla maioria populacional no país –, têm travado uma luta silenciosa e muitas vezes marcada por autocolpabilização ou atribuição de culpa a fatores outros que não determinantes sociais mais amplos, aos quais são submetidos sujeitos de entornos socioeconômicos e culturais desprivilegiados (PEDRALLI, 2011).

Esses sujeitos tendem a ser ‘classificados’ pelas generificações de tipo étnico-raciais, religiosas, sexuais, econômicas e de gênero, dentre outras; marcações que, ao contrário do que é vigente no senso comum, não definem ou circunscrevem os sujeitos a essa ou àquela constituição identitária¹, a participantes dessas ou daquelas vivências sociais. As subjetividades são, antes, constituídas pelas e nas relações intersubjetivas estabelecidas também nesses *lugares* sociais, mas não somente neles ou, mais precisamente, as subjetividades se constituem no movimento constante, ao longo da história, de apropriação de representações de mundo, vivências, valorações que são engendradas na

¹ Como detalharemos à frente e para as finalidades desta tese, contrapomo-nos, como o faz Ponzio (2008-09), a concepções de *identidade* tomadas na perspectiva do indivíduo, nas categorias macrossociológicas; queremos pensar *identidade* sob a perspectiva da relação entre *subjetividade* e *alteridade*.

historicização das relações intersubjetivas (VIGOTSKI, 2007 [1978]; GERALDI, 2010a).

A linguagem, nesse processo de ressignificação da subjetividade na relação com a alteridade, é central, já que marca as trajetórias/movências dos sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham (GERALDI, 2010b), movências que são fomentadas pela condição que é inerente à subjetividade: a busca contínua por acabamento, como *por vir*.

Assumir os sujeitos dessa forma implica a compreensão de que não se pode supor as mesmas representações de mundo em se tratando de diferentes sujeitos porque enquadrados nessa ou naquela generificação, nessa ou naquela categorização *macrossociológica* (PONZIO, 2008-09). O espaço escolar, nesse sentido, tanto quanto os demais *campos da atividade humana* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), é heterogêneo, porque os sujeitos são heterogêneos ou, por outra, os sujeitos são sociais de ponta a ponta ao mesmo tempo que são singulares de ponta a ponta (FARACO, 2009) e, por isso mesmo, diferentes e com diferentes representações socioculturais, políticas, econômicas e afins sobre o mundo.

Questões dessa ordem parecem ganhar lentes de aumento nos contextos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que as pessoas carregam para os encontros, também nesses espaços, as vivências de que tomaram parte ao longo de sua história, as representações construídas até aquele momento, a sua constituição identitária, ainda que sempre inconclusa (GERALDI, 2010a; 2010b).

É compreendendo, desse modo, que “A linguagem é a atividade constitutiva do homem e sua consciência [e que] o diálogo [...] é o caminho deste trabalho sem fim que nos faz sermos o que somos sem nos limitar[mos] a sermos sempre o[s] mesmo[s] [...]” (GERALDI, 2012, p. 11), que lançamos um novo olhar aos dados de Pedralli (2011) e construímos novos momentos para o *encontro* (PONZIO, 2010) com as mulheres participantes daquele estudo, na intenção de ausculta para compreensão de suas formas de interpretar e entender o mundo no que concerne à cultura escrita; agora, no âmbito de uma tese de doutorado.

Este estudo consiste, pois, em uma extensão da dissertação de Mestrado, intitulada “Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar” (PEDRALLI, 2011), já que, por ocasião da qualificação do projeto de tal pesquisa de Mestrado, foi proposto o alçamento para tese de Doutorado, de modo que o presente estudo consiste, então, em um prolongamento/continuidade da dissertação à luz

de nova questão de pesquisa – desdobramento do percurso anterior –, registrada à frente.

Mantemos, dessa forma, o foco na EJA, nas teorizações de base histórico-cultural, nas mulheres participantes deste estudo, bem como nos dados gerados no que denominamos *primeira etapa* da pesquisa (PEDRALLI, 2011). E tomamos como eixo as ações didático-pedagógicas², dando enfoque especial a representações, compreensões, interpretações de tais mulheres sobre essas mesmas ações, aspecto contemplado de forma tangencial na etapa correspondente à dissertação de Mestrado.

Nesses termos, a presente tese se inscreve na área temática **Ensino e aprendizagem de Língua Materna – alfabetização e letramento**, tendo como delimitação do tema a organização das ações didático-pedagógicas no processo de escolarização – *Curso de Educação de Jovens e Adultos, I Segmento* da Prefeitura Municipal de Florianópolis – de que participaram três mulheres, moradoras de Florianópolis – SC, inseridas no mercado de trabalho, ações tomadas sob a perspectiva dessas mesmas mulheres.

Tal enfoque ganha relevância ao considerarmos, dentre outras questões, a história recente da EJA. Nesse escopo, observa-se, especialmente nos últimos trinta anos, um amplo movimento no âmbito internacional³, com reverberações no cenário nacional⁴, em se tratando de ações educativas endereçadas à parcela jovem e adulta da população, com foco em iniciativas que visam à *diminuição/erradicação*⁵ do

² Esta será uma expressão recorrente na tese e, por ela, entendemos a materialização de cada interação entre professora e alunos, objetivando o ensino e a aprendizagem da qual pudemos participar. Estamos cientes das implicações destes três conceitos – *ação, didático, pedagógica* – na complexidade da Pedagogia como ciência, mas não nos ateremos a tais complexidades no escopo de nosso estudo, porque foge a seu enfoque.

³ A exemplo das edições sistemáticas da Confinte – Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos –, que vêm ganhando força nos últimos anos e que têm, em linhas gerais, delimitado as diretrizes das ações com vistas à Educação de Jovens e Adultos, no Brasil e no mundo.

⁴ Nos últimos anos, temos observado um aumento significativo das iniciativas governamentais endereçadas à parcela adulta da população. Nesse sentido, tem destaque em nível nacional o programa *Brasil Alfabetizado*. No plano estadual, destacam-se as ações de ensino que se dão em Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), quer seja pelo *nivelamento*, previsto no programa do estado de Santa Catarina, quer seja pela parceria com o Governo Federal no âmbito do *Programa Brasil Santa Catarina Alfabetizado*. Com relação, por fim, às iniciativas do âmbito municipal, o *Curso de Educação de Jovens e Adultos – I Segmento* da Prefeitura Municipal de Florianópolis parece ser a iniciativa público-institucional mais relevante.

⁵ Importa registrar neste ponto nossa discordância com compreensões dessa natureza, tal qual adverte Barton (1994), ao afirmar que, nos meios de comunicação massiva, são comumente veiculadas metáforas que justapõem *alfabetização* a outros termos negativos, como *fraqueza*,

analfabetismo. Vimos presenciando, ainda, recorrentes postergações dos prazos assumidos em âmbito internacional para o enfrentamento desse ‘problema’, a exemplo do acordo firmado durante o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, no Senegal, em abril de 2000, evento que deu origem ao Marco de Ação de Dakar – documento de compromissos assumidos pelos países-membros da Unesco –, no qual houve um apelo para que se redobrassem os esforços a fim de reduzir o analfabetismo em 50%, em relação aos níveis de 2000, até 2015.

Em nossa compreensão, tais ‘fracassos’ se devem, dentre outros fatores, a configurações das ações educativas dessa natureza, considerando impropriedades teóricas que cercam a construção/elaboração de tais ações institucionalmente. Reflexo dessas impropriedades, também, parece ser a preocupação acentuada das instituições – que se propõem a oferecer a oportunidade de continuação dos estudos para essas pessoas – com a evasão escolar, visto que tal fenômeno inviabilizaria um trabalho mais sistemático com vistas à apropriação/horizontalização dos usos da modalidade escrita da língua por parte dos alunos desses cursos (PEDRALLI, 2011; PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013). Outro aspecto que parece estar subjacente a essa questão são as representações dos alunos envolvidos nesse tipo de ação educativa no que diz respeito ao processo de escolarização, aspecto que será discutido com mais vagar à frente neste estudo.

Tendo em vista, assim, tal paradoxo entre o aumento dos movimentos em favor da diminuição dos níveis de analfabetismo em âmbito mundial, que redundam em ações localmente construídas, e inconsistências desses mesmos movimentos, é interesse desta pesquisa focalizar a perspectiva de sujeitos alfabetizando acerca do processo de escolarização do qual participaram, interesse que, dando sequência a Pedralli (2011), dá luz à seguinte questão de pesquisa: ***Como se caracteriza a organização das ações didático-pedagógicas no processo de apropriação da escrita em que se inseriram as mulheres participantes deste estudo e como tais mulheres interpretam essas mesmas ações, tendo presente a potencial ressignificação de suas práticas de letramento?***

Estudos com esse enfoque, no entendimento de Kleiman (2001), são relevantes, uma vez que objetivam ir além de uma compreensão da formação prática, que focaliza apenas os usos cotidianos da escrita (BRITTO, 2012), o que se assenta na assunção de que a *posse* da escrita

traz consigo, além da dimensão do *pragmatismo estreito*⁶ (CERUTTI-RIZZATTI; PEDRALLI, 2013; BRITTO, 2012), a dimensão *das essencialidades humanas*⁷ (FREIRE, 2011 [1992]; CERUTTI-RIZZATTI; PEDRALLI, 2013), a qual está imbricada, na compreensão de Britto (2012), com conhecimento e poder, questões que discutiremos mais detidamente ao longo deste estudo.

O enfoque e o delineamento deste estudo se justificam, por fim, dentre outras questões, pela urgência que pensar o papel da linguagem – neste caso, a modalidade escrita – ganha ao tomarmos os processos escolarizados de ensino voltados a pessoas jovens e adultas, especialmente no que compete às oportunidades de acesso e permanência nesses mesmos espaços (VÓVIO, 2012; PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013).

Assim considerando e em estreita articulação com a questão geral de pesquisa, este estudo tem por **objetivo** caracterizar analiticamente a organização das ações didático-pedagógicas no processo de apropriação da escrita no qual se inseriram as mulheres participantes deste estudo, descrevendo interpretativamente como tais mulheres concebem essas mesmas ações em se tratando da potencial ressignificação de suas *práticas de letramento*.

Com essa focalização, a presente tese organiza-se em sete capítulos: no primeiro deles, sintetizamos Pedralli (2011) – que nomeamos *primeira etapa* do estudo –, dissertação à qual se vincula estreitamente esta tese; no segundo, **capítulo teórico**, discutimos a organização das ações didático-pedagógicas com vistas à apropriação da escrita e implicações do conceito de *gêneros discursivos* nesse processo à luz das concepções de *língua* e de *sujeito* que entendemos convergentes em estudos de base histórico-cultural; já no terceiro capítulo, apresentamos os **procedimentos metodológicos**, com breve retomada dos instrumentos de geração de dados utilizados na *primeira etapa do estudo* e com uma apresentação mais detida dos dois instrumentos utilizados nesta tese, que nomeamos *segunda etapa do estudo – entrevista semiestruturada e rodas de conversa*; por fim, apresentamos os **quatro capítulos analíticos**. O primeiro desses capítulos consiste na discussão de três ações didático-pedagógicas nas

⁶ *Pragmatismo estreito* é entendido, para os fins desta tese, como a ‘instrumentalização’ dos sujeitos para usos da escrita requeridos em sua mobilidade social básica.

⁷ Dimensão *das essencialidades humanas* é compreendida, para os fins desta tese, como as implicações ontológicas relacionadas a dimensões filosóficas, científicas, religiosas, artísticas e afins ou, segundo Freire (2011 [1992]), como a necessidade de *ser mais* inerente aos seres humanos.

quais há, por parte das alfabetizadoras, interesse em articular tais ações com os usos da escrita no cotidiano urbano contemporâneo – quarto capítulo da tese. O capítulo analítico seguinte compreende um conjunto de três *eventos de letramento* do universo escolar em que se inseriram as mulheres participantes deste estudo, os quais sinalizam para um exercício de ausculta às vivências dos alunos por parte das alfabetizadoras – o quinto dentre os capítulos da tese. Capítulo analítico na sequência consiste na análise de quatro *eventos*, nos quais a permeabilidade às práticas sociais de referência ganha destaque – sexto capítulo da tese. Ainda, capítulo analítico final contempla duas ações didático-pedagógicas dissociadas de *eventos de letramento* – sétimo e último dentre os capítulos desta tese.

Importa frisar que esta tese, como extensão/prolongamento da dissertação – à qual faremos menção em linhas gerais à frente – que é, apresenta muitas remissões a esse mesmo texto, tanto quanto retoma vinhetas narrativas, excertos de entrevista, imagens, dados sobre os quais lançamos novo olhar.

1 RETOMADA DE PEDRALI (2011) À GUIA DE CONTEXTUALIZAÇÃO DESTA TESE: USOS SOCIAIS DA ESCRITA EMPREENHIDOS POR ADULTOS ALFABETIZANDOS EM PROGRAMA EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADO – DIMENSÕES EXTRAESCOLAR E ESCOLAR

Que o meu destino não é dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.
(Freire, 2006 [1996])

Esta tese, tal qual mencionamos na Introdução, constitui extensão de nossa dissertação de Mestrado (PEDRALI, 2011)⁸ e, em razão dessa condição, ao longo dela, como já assinalamos, faremos recorrentes remissões às discussões realizadas naquele estudo. Assim, entendemos relevante retomar, em linhas gerais, o conteúdo da pesquisa de então, resgatando objeto de estudo, questões de pesquisa, bases dos procedimentos metodológicos e principais conclusões a que chegamos ao final do processo empreendido. Retomamos, também, mas muito brevemente a base teórica, porque se tratou, também lá, de ancoragem no ideário histórico-cultural.

A pesquisa que materializou nossa dissertação de Mestrado teve como objeto a modalidade escrita da língua no cotidiano extraescolar e escolar de três mulheres, moradoras de Florianópolis – SC, inseridas no mercado de trabalho e participantes do *Curso de Educação de Jovens e Adultos – I Segmento* da Prefeitura Municipal de Florianópolis, mulheres às quais nos referimos lá e continuamos nos referindo aqui – em atenção à codificação dos envolvidos, determinada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – como *E.*, *M.* e *MG.*⁹. Neste estudo, à frente, resgatamos e ressignificamos o perfil dessas mulheres.

⁸ Para leitura do texto da dissertação, eis o *link* que remete à Biblioteca Universitária: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0498-D.pdf>>

⁹ Reiteramos observação que consta em Pedralli (2011) acerca dessa mesma codificação: em nosso grupo de pesquisa – Cultura Escrita e escolarização, no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina – temos preferido usar as iniciais dos nomes dos participantes de pesquisa (grafadas em itálico seguidas de ponto final para evitar ambiguidades com eventuais siglas), evitando nomeações fictícias, dada a sua

Nosso objetivo na dissertação era tentar compreender como se caracterizavam os usos sociais da escrita nos contextos extraescolar e escolar das alfabetizadas adultas participantes desta pesquisa, inseridas em uma sociedade grafocêntrica, bem como identificar quais as motivações de tais mulheres ao recorrerem a uma instituição escolar a fim de participarem de um programa de alfabetização, descrevendo analiticamente em que medida e/ou de que forma o programa de alfabetização do qual as mulheres participantes deste estudo tomavam parte lhes facultava e/ou favorecia a construção de novas *práticas de letramento* e, por implicação, sua inserção em novos *eventos de letramento*.

Tal qual se dá no presente estudo, a pesquisa constituía, do ponto de vista metodológico, uma abordagem de *tipo etnográfica* (ANDRÉ, 1995; DURANTI, 2000 [1982]). Na ocasião, a partir de abril de 2011, empreendemos uma vivência de cinco meses no espaço escolar em que se deu a pesquisa, mais pontualmente, é claro, no que respeita à interação com as três mulheres participantes do estudo. Além da vivência na escola, realizamos entrevistas na residência de cada uma dessas mulheres. Nesse período, geramos um conjunto de dados composto principalmente por notas de campo, entrevistas gravadas e imagens fotográficas, dados os quais, tal qual mencionaremos nos procedimentos metodológicos desta tese, serão retomados em razão do volume de que se constituem e o conjunto de implicações que não foram exploradas, considerada a especificidade do objeto de estudo em Pedralli (2011).

Em se tratando da fundamentação teórica, tencionando compreender o complexo universo em que se insere a EJA – quer seja historicamente, quer seja relativamente às iniciativas educativas e aos indicadores sociais –, enfocamos questões relacionadas diretamente a ações educacionais institucionalizadas endereçadas a essa parcela da população. Com esse enfoque, recorremos a teorias de Haddad e Di Pierro (2000a), Galvão e Soares (2010), com objetivo de traçar uma historiografia dessas ações; a indicadores como Inaf (2009) e IBGE (2010), a documentos parametrizadores de iniciativas educativas voltadas a jovens e adultos; entre outras fontes. Observamos a partir dessas discussões que, mesmo sendo o êxito de Santa Catarina superior ao da maioria dos estados brasileiros no que se refere a indicadores em alfabetização de adultos, o desempenho do estado ainda está aquém das

expectativas oficiais, além do fato de o percurso de inclusão efetiva dessas pessoas no processo de alfabetização, especialmente em se tratando das práticas de uso da escrita, ser ainda bastante inicial.

Considerando a heterogeneidade que é inerente aos espaços educacionais em razão da dimensão social e cultural múltipla dos sujeitos que neles se inserem, teorizamos sobre *letramento*. Na ocasião, resenhamos textos seminais dos estudos do letramento, tais como: Street (1984; 1988; 2000; 2003), Hamilton, Barton e Ivanic (1993), Barton (1994), Hamilton (2000), Kleiman (2008 [1995]), dentre outros. Centramos tal abordagem nos conceitos de *eventos e práticas de letramento*, nos *modelos autônomo e ideológico de letramento* e, por fim, no *letramento* numa relação de continente da *alfabetização*.

Procuramos empreender, ainda que de forma inicial, uma discussão que contemplates as questões de acessibilidade social, identidade e empoderamento na relação com a escolarização. Pareceu-nos evidente a necessidade de considerar as questões de inclusão/exclusão, o preconceito historicamente construído e perpetuado nos contextos sociais, as questões identitárias envolvidas nos processos de *aculturação* a que são submetidos alfabetizando adultos em programas dessa natureza etc.. Contamos, para tal, com postulados teóricos de Graff (1994), Vóvio (2010), Britto (2003), Kalman (2003; 2004), entre outros autores.

Ocupou-nos pensar, a partir desse complexo espectro envolvido em processos de alfabetização de pessoas jovens e adultas, a natureza das ações didático-pedagógicas endereçadas à EJA. Para isso, contamos com a ampla discussão de Freire (2009 [1982]; 2005 [1967]), a partir de sua experiência com processos educativos voltados a essa parcela da população, além de Vóvio (2010), Kleiman (2001b, 2001c, 2008 [1995]), entre outros estudiosos do tema, diante do que reiteramos compreensões de base freiriana no sentido de não ser mais possível empreender ações educativas desse tipo sem que se considerem as vivências reais de sujeitos social e historicamente datados.

Assim, a primeira das questões que moveu nosso olhar analítico foi compreender *como se caracterizavam os usos sociais da escrita nos contextos extraescolar e escolar das alfabetizadas adultas, participantes de pesquisa* – as três mulheres envolvidas em ambas as etapas do estudo que realizamos –, *inseridas na sociedade grafocêntrica em que vivemos*. Em resposta a essa questão, foram descritos os usos escolares da escrita, compreendidos por essas mulheres, os quais pareceram se caracterizar por uma dimensão ainda bastante artificializada, restrita ao ambiente escolar, com traços dos métodos de

alfabetização ditos ‘tradicionalis¹⁰’, não raro com componentes de infantilização ou com aproximações demasiadamente amplas no que respeita ao senso comum¹¹, rarefazendo a escrita. Além disso, observamos um movimento em busca de novas configurações, aproximações com o ideário teórico dos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) e um trabalho ainda inicial com as novas tecnologias. Trata-se, em nosso entendimento, de propostas didático-pedagógicas em um movimento de mudanças, incipiente ainda, em relação à tradição escolarizante.

O primeiro dos desdobramentos dessa questão que nos ocupou foi descrever analiticamente *de quais* eventos de letramento *tais mulheres participavam em seu dia-a-dia*. Em resposta a essa questão, discutimos implicações conceituais relacionadas ao que vimos chamando de *pragmatismo estreito e dimensão ontológica da subjetividade*, com vistas a explicar a divisão substancial nos usos cotidianos da escrita por parte das participantes deste estudo, em uma compreensão, por parte das mulheres, da escrita como um ‘valor’ no *estado objetivado* (SILVA, 2011), legitimado socialmente. Paralelamente, pareceu-nos nodal nessa discussão acerca dos usos as questões de *disponibilidade* e *acesso* a materiais escritos (KALMAN, 2003; 2004). Além disso, constituiu característica relevante o fato de as três mulheres apresentarem, na ocasião, algum domínio da escrita, mesmo que em diferentes níveis, quando da inserção em *esfera escolar*. Em razão dessa e de outras implicações discutidas na dissertação, a implementação dos usos da escrita a que se propunha a escola – em razão da natureza institucional a que historicamente se presta – pareceu não ter reverberado efetivamente nas atividades cotidianas mais elementares levadas a termo por essas mulheres; ou seja, o que pareceu ser central quando da análise dos dados gerados é o que interpretamos ser uma ‘não ampliação’ das *práticas de letramento* dessas mulheres, a partir da ação escolar, no que concerne às

¹⁰ Por *tradicionalis*, aqui, entendemos abordagens de base sistêmica, focadas no domínio do sistema alfabético e dissociadas dos usos sociais da escrita, em processos marcados pela repetição e pelo reforço.

¹¹ Ao longo desta tese, a expressão *senso comum* será recorrente. Reconhecemos a amplitude dos sentidos dessa expressão e sobretudo as especificidades que assume na escola – o *senso comum* escolar –, mas não nos ateremos a meandros dessa complexidade. Para as finalidades de nosso estudo, tomamos *senso comum* como aquele conjunto de saberes que é gestado na empiria e nela se mantém, grassando socialmente pelo revozeamento de vozes em interação, tanto quanto aquele conjunto de saberes que ganhou vulgarização científica e, nessa condição, perdeu suas marcações teóricas de origem (a exemplo de ‘a Terra é redonda’), como compreende Borges Neto (2004), teórico de epistemologia distinta da que adotamos em nosso percurso de pesquisa e em nossa filiação teórica.

esferas da atividade humana extraescolares, o que entendemos ter se eliciado nas enunciações das alunas acerca de suas representações sobre a escrita, nas quais não pareceram figurar sinais de processos de ressignificação efetiva de suas *práticas de letramento*.

Os dois últimos desdobramentos dessa primeira questão que balizaram nosso processo analítico foram a busca por descrever analiticamente *de que* eventos de letramento, *recorrentes e significativos no cotidiano extraescolar, essas mulheres informavam não tomar parte pelo não domínio da escrita e que implicações pessoais e sociais, segundo elas, essa eventual exclusão trazia consigo*. Depreendemos, no relato das participantes, no que diz respeito aos *eventos de letramento* recorrentes e significativos do cotidiano, dificuldade/impossibilidade de inserções que obedecem a duas frentes, a saber: os *eventos de letramento* relacionados ao que temos chamado de *pragmatismo estreito* e os *eventos de letramento* da dimensão extraescolar que têm, em alguma medida, relação direta com a esfera escolar. Interessante considerar que a não informação por parte dessas mulheres de dificuldades/limitações no que implica *eventos de letramento* que se relacionam com as *essencialidades humanas* de forma geral não significa que tais circunscrições não existam. O que se evidenciou nesse ponto é que não nos parece possível, em uma segunda mirada, que elas referissem limitações em *eventos* dessa natureza se não os experienciaram; aqui, entendemos ter havido impropriedade em nosso olhar de pesquisa, já que a questão se constrói sobre representações de nossas próprias vivências com a escrita.

A segunda questão de que nos ocupamos foi buscar depreender *o que motivava as mulheres envolvidas neste estudo a recorrerem a uma instituição escolar a fim de participarem de um programa de alfabetização*. Nesse sentido, o anseio por retorno à escola parece ter acompanhado essas mulheres ao longo de toda a vida, no que vimos implicada uma representação favorável do processo primeiro de inserção escolar. O abandono da escola naquele momento de suas vidas parece suscitar um movimento de culpabilização atribuída a diferentes agentes que não os sociais mais amplos. Figuram entre as participantes motivações de *foro íntimo*, individual (KLEIMAN, 2001c) – representação favorável do processo primeiro de escolarização ainda na infância e que inculca nos sujeitos uma vontade de retorno à escola que perpassa a vida toda, ou a busca por algumas horas de *relaxamento* (STROMQUIST, 2001) – e de *foro externo*, social (KLEIMAN, 2001c) – vivência estreita com interlocutor alfabetizado, anseio por potencialização das habilidades interacionais e do repertório lexical e

gramatical. As implicações econômicas e profissionais do reingresso escolar, ainda que presentes, pareceram ser secundárias.

No primeiro desdobramento dessa questão buscamos responder a *que demandas eram depreensíveis nessa motivação*. Tais demandas eram eminentemente familiares, sociais e profissionais. *Familiares*, visto que parece ser fulcral a interveniência que o contato estreito com familiar alfabetizado (MACIEL; LÚCIO, 2010) tem no processo de retorno à escola por parte dessas mulheres; *sociais*, na medida em que, assim como afirma Stromquist (2001), a busca por reinserção escolar é também uma tentativa de preencher necessidades concernentes aos seus papéis sociais e identitários; *profissionais*, por fim, demandas estas nas quais estão implicadas exigências sociais mais amplas, que se materializam no momento em que a intenção de ascensão profissional sabidamente perpassa a escolarização, mesmo que estivessem nessas demandas imbricados outros fatores, alguns deles de natureza mais ampla (GRAFF, 1994).

O último desdobramento dessa segunda questão que norteou nosso processo de análise foi identificar *quais eram as expectativas dessas mulheres acerca do processo de alfabetização no qual buscaram se inserir*. As expectativas que foram informadas, na ocasião, por essas três mulheres, dão conta de aspectos bem pontuais: relacionam-se com potencialização dos saberes de conteúdo mais genérico, com uma interface estreita com os saberes escolares (Português, Matemática, Geografia etc.), e com as possíveis significações da escolarização no âmbito profissional, no sentido de que a conclusão dos estudos poderia significar a possibilidade de ocupação em atividades laborais legitimadas socialmente.

A terceira e última questão que conduziu nossa análise foi compreender *em que medida o programa de alfabetização do qual as alfabetizadas adultas participantes deste estudo tomavam parte ter-lhes-ia facultado e/ou favorecido a construção de novas práticas de letramento e, por via de consequência, sua inserção em novos eventos de letramento*. No espaço escolar, foi observada uma preocupação latente com a evasão na EJA, assunto que, a nosso ver, deve ocupar os estudiosos do tema, na medida em que qualquer ação educativa necessita invariavelmente de participação sistemática nas atividades escolares por parte dos alunos, para que de fato haja um processo de apropriação/horizontalização dos usos da língua. Outro aspecto que pareceu estar relacionado diretamente com a construção de novas *práticas de letramento* e com a inserção em novos *eventos de letramento* por parte dessas mulheres é um movimento, em construção ainda no

espaço escolar, de atenção à necessidade de apropriação/horizontalização dos usos da língua que transcendam à ambientação escolar.

Os desdobramentos dessa questão – *Como se configurava o núcleo de escolarização em questão para atender às expectativas dessas mulheres em relação ao processo de alfabetização? Esse núcleo de escolarização assumia como papel atender a expectativas dessas alfabetizadas e/ou propunha-se a ressignificar essas expectativas? Em que medida e de que forma?* – foram discutidos em uma única seção pela relação estreita no modo com que essas questões se visibilizaram no processo de geração de dados. O que nos pareceu central à luz desses desdobramentos foram as ressignificações das expectativas das alunas em direção à continuidade dos estudos defendida no ideário freiriano e corroborada por Stromquist (2001). A importância da continuidade do processo de escolarização por parte dos alfabetizados está no fato de a manutenção da condição de alfabetizados depender da significação que as apropriações adquirem para tais sujeitos, o que para os autores assume uma perspectiva processual e que pode ser alimentada pela permanência na escola.

Afora tais questões, foram, ainda, discutidas, de forma tangencial, as ações didático-pedagógicas, empreendidas na classe em que se efetivaram nossas vivências, especialmente quando mapeamos os usos da escrita empreendidos no espaço escolar. Esse aspecto, assim, se configura como eixo da nossa discussão na extensão de tal estudo, constituindo esta tese.

2 VIVÊNCIAS COM A ESCRITA NAS RELAÇÕES ENTRE SUBJETIVIDADE E ALTERIDADE EM AÇÕES EDUCATIVAS ESCOLARIZADAS

A opção [...] teria de ser entre uma 'educação' para a 'domesticação', para a alienação, e uma educação para a liberdade. 'Educação' para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (Freire, 2011 [1965])

Iniciamos este capítulo a partir da consideração de que, em Pedralli (2011), estudo ao qual esta pesquisa se relaciona intrinsecamente, realizamos amplas resenhas acerca do estado da arte da Educação de Jovens e Adultos, tanto quanto dos estudos do letramento e do pensamento freiriano. Como o propósito, nesta nova etapa, é o enfoque nas especificidades da ação didático-pedagógica, não retomaremos, no aporte teórico, aquele conjunto de teorizações. Determinamos, assim, na retomada de conceitos básicos sobre os quais se erige este estudo, tanto quanto em uma discussão mais focada na organização das ações didático-pedagógicas para apropriação da escrita na escola e na significação de tal organização na perspectiva dos alunos – neste caso, mulheres adultas –, em se tratando das *práticas de letramento*.

Nesses novos recortes, focalizamos, na seção 2.1 à frente, reflexão inicial sobre os conceitos de *língua* e *sujeito*, comuns nos estudos de base histórico-cultural; em 2.2, retomamos os principais conceitos dos estudos do letramento; na seção 2.3, teorizamos sobre a organização das ações didático-pedagógicas para apropriação da escrita na escola e implicações dos *gêneros do discurso*, à luz do ideário bakhtiniano, em tal organização; e, na seção 2.4, discutimos acerca das implicações identitárias – tomadas nas relações *subjetividade* e *alteridade* – no processo de apropriação da escrita.

2.1 UMA REFLEXÃO INICIAL SOBRE *LÍNGUA* E *SUJEITO*: RETOMADA DE BASES EPISTEMOLÓGICAS DESTE ESTUDO

A abordagem teórica em questão converge com nossas escolhas em Pedralli (2011), ou seja, uma ancoragem no ideário histórico-

cultural¹², evocando estudiosos que, em nosso entendimento, compartilham uma concepção de *língua* não como um aprendizado que requer exercício, mas como uma construção cultural que tem lugar na história humana. Consiste, desse modo, em um olhar focado nas relações intersubjetivas, considerando que os sujeitos se constituem nas relações com o outro, por meio da *língua*, marcando-se identitariamente como pertencentes a determinado grupo social, condição em que eles incidem sobre o mundo e se deixam incidir por ele (com base em BRITTO, 2012).

Trata-se, assim, de uma convergência que dá conta da concepção de *língua* como necessariamente social, instrumento psicológico que faculta a instituição de relações humanas. E nessa compreensão, em que a *língua* não é tomada na imanência e tampouco como conjunto de formas disponíveis independentemente da ação e do trabalho humanos, erige-se a representação de *língua* como *objeto social*¹³, fundamentalmente ligada às identidades de grupos sociais e às subjetividades que se constituem no trânsito/deslocamento/inserção por diferentes espaços culturais por meio das relações intersubjetivas que as pessoas estabelecem nas diferentes esferas de atividade humana.

Entender *língua* desse modo implica ressignificações da forma como compreendemos *identidade* (PONZIO, 2008-09) e *cultura*¹⁴ *escrita*, as quais são essencialmente, à luz dessa compreensão de *língua*, historicamente construídas e, como construções humanas, dão-se na historicidade, situadamente, e pressupõem *encontros* (PONZIO, 2010). Assim, entendendo que

¹² Por *ideário histórico-cultural*, para as finalidades deste estudo, estamos entendendo teorizações de base bakhtiniana, vigotskiana, freiriana e dos estudos do letramento, as quais, em nossa compreensão – e em que pesem especificidades de fundamentação dos três primeiros na *atividade humana/trabalho humano* como base e deste último na *cultura* como base –, compartilham posicionamentos epistemológicos convergentes em se tratando de *sujeito* e *objeto filosófico de conhecimento* – este último, para as finalidades deste estudo, a modalidade escrita da *língua* – tanto quanto compartilham compreensões convergentes acerca da natureza das relações entre esses mesmos *sujeito* e *objeto*.

¹³ Tal qual mencionamos na nota imediatamente anterior, tomamos *objeto*, nesta acepção, em uma perspectiva filosófica, como *objeto de conhecimento* e não como *objeto* no sentido que lhe atribui o senso comum.

¹⁴ Com base no culturologista Gačev (2011), que foi parte do grupo de Bakhtin nos últimos anos de vida desse filósofo, temos concebido, em nosso grupo de pesquisa, por *cultura* aquilo que é criado e fabricado no curso da vida e da história de um grupo social, no que respeita a manifestações do trabalho humano sobre o/no/em relação ao ambiente natural em que vive e na/com a/em relação ao outro com quem vive, processo distinto de um grupo social para outro e de um tempo histórico para outro. À luz de Britto (2005), estendemos essa compreensão ao que diz respeito aos usos da modalidade escrita, no conceito de *cultura escrita*.

[...] a palavra subsiste apenas no encontro com a outra palavra. A bem da verdade não se trata de uma relação entre dois, entre dois sujeitos, entre duas palavras, como se houvesse antes dois sujeitos, as duas palavras e em seguida a relação entre elas, o encontro. É exatamente a relação, o encontro que faz existir a palavra como outra palavra; esta é por esta relação, não existe antes, não existe fora disso. (PONZIO, 2010, p. 39)

Trata-se, pois, de *encontros* que tanto nos modificam, como modificam o outro, deslocando – no que respeita ao objeto deste estudo – configurações efemeramente cristalizadas acerca da cultura escrita e das nossas representações sobre o mundo no que respeita às *práticas de letramento*. Esses deslocamentos, no entanto, resistem de modo mais efetivo ou menos efetivo a configurações macrossociológicas (com base em PONZIO, 2008-09) que tendem a cercear nossas ações, atendendo a demandas imediatas de uma sociedade urbano-industrial que, em boa medida, tolhem muitas das possibilidades de relação nossa com o outro por meio da escrita (BRITTO, 2012).

Com base em Ponzio (2008-09), entendemos que nossas ações não raro são submetidas a cerceamentos macrossociológicos que nos encapsulam em categorias dicotômicas como *brancos* ou *negros*, *homens* ou *mulheres*, *jovens* ou *velhos*, conferindo ao conceito de *identidade* perspectivas individualista e funcionalista – entendida esta última como a servilidade a um mercado global – e descurando da condição fundamental de relação com a *alteridade* para o delineamento da *identidade*, sem o que esse conceito se esvazia. Importa, pois, considerarmos que os usos da *língua* – aqui, no âmbito das *práticas de letramento* – trazem consigo deslocamentos por conta de nossa ação com o outro e com o mundo, o que, por sua vez, se dá pela mediação da linguagem (VIGOTSKI, 2007 [1978]).

Parece haver convergência entre o pensamento de Volóshinov (2011 [1929])¹⁵ e o pensamento vigotskiano na compreensão da natureza mediadora do signo linguístico, conferindo, aquele autor, às discussões sobre o *signo* a dimensão ideológica que entendemos fundamental nessa concepção de *língua* em uma abordagem histórico-

¹⁵ Temos optado, também em nosso grupo de pesquisa, por consultar “Marxismo e filosofia da linguagem” na versão em espanhol, assinada apenas por Volóshinov, por entendermos tratar-se de uma tradução mais efetivamente fiel ao original, percepção que vem de Faraco (2011 [informação oral]).

cultural. Volóshinov (2011 [1929]) propõe – numa construção que deriva, expande e ressignifica o pensamento marxista¹⁶ – uma perspectiva em que as ideologias materializadas em discursos não só oprimem os sujeitos nos seus fazeres cotidianos, na dimensão ética, ou, por outra, não se prestam apenas ao *mascaramento do real*, mas podem estar a serviço dos sujeitos, na medida em que os sujeitos agindo no mundo ressignificariam a *ideologia dominante*, o que nos remete a discussões acerca de tensionamentos entre *ideologia oficial* e *ideologia do cotidiano*.

Tais conceitos – *ideologia oficial* e *ideologia do cotidiano* –, de acordo com o pensamento bakhtiniano, assim, coexistiriam numa relação de mútua influência. Essa relação é focalizada por Bakhtin e seu Círculo em movimentos de aproximação e distinção entre ambos os conceitos. No que compete à aproximação entre as ideologias, Bakhtin (2009 [1927]) defende que a *ideologia do cotidiano* se assenta sobre as mesmas bases econômica e social que a *ideologia formalizada*, além de se sujeitarem ambas às mesmas leis de desenvolvimento. A distinção entre elas residiria, especialmente, na compreensão de a *ideologia do cotidiano* ser mais sensível, nervosa, móvel e compreensiva (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]; BAKHTIN, 2009 [1927]) do que a *ideologia dominante*.

Outro dos meandros dessa relação entre ambas as *ideologias* é explicado por Bakhtin (2009 [1927], p. 88) quando afirma que “No seio da ideologia do cotidiano é que se acumulam aquelas contradições que, após atingirem certo limite, acabam explodindo o sistema da ideologia oficial”. O autor sugere que a relação entre ambas implica deslocamentos; ou seja, o que era dado em determinado momento histórico e em determinado espaço, hoje assume novas configurações pela ação dos homens no mundo, pelos encontros desses mesmos homens entre si nesse mesmo mundo e pelas ressignificações que tais encontros promovem nas subjetividades e, por implicação, nos grupos sociais.

Para as finalidades deste estudo, exemplo de ressignificações que parecem incidir sobre a *ideologia dominante*, pela mediação do signo – à luz da compreensão de *língua* que registramos na presente seção – são

¹⁶ Estamos cientes das problematizações sobre o uso dos termos ‘marxista’ e ‘marxiano’, este entendido como os escritos do próprio Marx, enquanto aquele como os escritos, ou mais amplamente os feitos, que teriam por base o pensamento de Marx, devida ou indevidamente (GIANNOTTI, 2009 [2000]). Entendemos, entretanto, tais polemizações como excesso de zelo acerca das remissões ao pensamento marxista/marxiano, de modo que manteremos o termo ‘marxista’ ao longo do texto.

as representações da condição feminina em determinado tempo e espaço, representações que, reiteramos, constroem-se por meio da linguagem: as generificações do que é o *feminino* em uma sociedade ocidental do século XXI são exponencialmente diferentes de tais representações nessa mesma sociedade em outro tempo histórico; do mesmo modo que essas mesmas generificações do que é o *feminino* no mesmo tempo histórico, século XXI por exemplo, são fundamentalmente diferentes em espaços diferentes, para grupos sociais diferentes.

Desse modo, compartilhamos com Ponzio (2008-09) a compreensão de que lidar com a *identidade* – neste caso, *feminina* –, sob o ponto de vista das já mencionadas categorias macrosociológicas, implica lidar com *indivíduos abstratos* e não com *sujeitos singulares*, comportamento em relação ao qual o autor se contrapõe. Essa discussão, em nossa compreensão, é fundamental para as finalidades deste estudo e será aberta com vagar na última seção deste capítulo. Por ora, no âmbito das bases epistemológicas objeto de retomada na presente seção, importa o registro de nossa disposição de discutir também *identidade* sob um ponto de vista histórico-cultural, em convergência com as concepções de *língua* e de *sujeito* que explicitamos aqui; dessa forma, nos deteremos nas discussões de *identidade* sob essa perspectiva, mais à frente.

Registramos essa compreensão de Ponzio (2008-09; 2013) porque entendemos que a *língua* está a serviço do pensamento participante e do *ato* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), e, tal qual retomaremos à frente, concebemos que o *ato responsável* se dá no *encontro* de *sujeitos singulares*, e esse encontro incide sobre o *eu* e sobre o *outro*. Logo, não entendemos possível discutir *identidade* no plano das *individualidades* – abstrações categoriais macrosociológicas –, fora do *encontro* e fora do *ato responsável*, fora das relações com a *alteridade*.

Assim considerando, sustentamos esta *segunda parte* de nosso estudo – a exemplo da *primeira* – em uma concepção de *língua* como *objeto social* na condição de signo ideológico (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]), que se constitui instrumento psicológico de mediação simbólica (VIGOTSKI, 2007 [1978]), a viabilizar o *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra*, o *encontro* de *sujeitos singulares* (PONZIO, 2008-09; 2010; 2013), os quais se constituem nas relações entre *subjetividade* e *alteridade* (GERALDI, 2010b). Trata-se, enfim, de uma ancoragem no ideário histórico-cultural, à luz do simpósio conceitual que propomos entre a filosofia bakhtiniana, a psicologia vigotskiana, a antropologia dos estudos do letramento e a pedagogia freiriana, construtos aos quais

faremos remissões pontuais, sem o propósito de exauri-los, porque já tratamos demoradamente deles em Pedralli (2011). Esse *simpósio* será mencionado ao longo deste estudo. Assim, embora, em um primeiro olhar, pareça haver uma sobreposição conceitual ou uma excessiva evocação de conceitos diversos, entendemos que tais conceitos estão intrinsecamente articulados no mencionado *simpósio*. Compreendemos, ainda, que o *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012) de que nos valem no processo analítico à frente visibiliza tais relações intrínsecas, salvaguardando-nos de uma ‘inflação’ conceitual despropositada.

2.2 O FENÔMENO¹⁷ DO *LETRAMENTO* EM SEUS DESDOBRAMENTOS: RETOMADA DE BASES CONCEITUAIS¹⁸

No âmbito desta retomada teórica, importa a ênfase à historicidade dos usos da escrita e à forma como tais usos estão implicados em representações de mundo no que respeita às *práticas de letramento*, o que nos faz evocar Freire (2005 [1967], p. 18) e suas considerações sobre a escrita nas sociedades e a reconfiguração social. Escreve ele: “A cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como reflexão de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente”. É em razão dessa construção que hoje nossas vivências são necessariamente perpassadas por escrita ou, em outras palavras, que estamos inseridos em um contexto crescentemente mais grafocêntrico (FISCHER, 2006).

Nesse sentido, Barton (1994) clarifica a relação entre modalidade escrita e modalidade falada ao afirmar que

Written language has different functions from spoken language, and any choice between written and spoken usually has other implications beyond a simple choice of medium. Writing enables us to go much further than with spoken language [...] Writing results in texts. Because it often is

¹⁷ À luz das filosofias da existência (com base em FARACO, 2007), tomamos *letramento* como *fenômeno*, compreendendo, no âmbito de nosso grupo de pesquisa, *fenômeno* como conjunto de práticas situadas de uso da escrita que se oferecem à observação da inteligência humana.

¹⁸ Tratamos, aqui, como retomada, em uma textualização mais autoral e menos descritiva, porque já registramos amplamente os conceitos aqui mencionados na primeira parte deste estudo – Pedralli (2011).

reproducible and open to inspection, written language can be a powerful form of language [...] ¹⁹.
(BARTON, 1994, p. 43)

Para o autor, tendo em vista essas diferentes funções das duas modalidades da língua – tomadas em sua complementariedade e não sob forma dicotômica – importa que se avalie como a escrita amplia as possibilidades interlocutivas, considerando a dimensão *ecológica* sob a qual seus usos são concebidos por esse mesmo estudioso.

A relação, especificamente com a escrita, se dá, importa o registro, independentemente de termos domínio mais estreito ou mais alargado dessa modalidade da língua, de tomarmos parte de *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994; STREET, 2003; M. S. OLIVEIRA, 2008) por meio de outrem ou em nosso protagonismo²⁰, da natureza de tais *eventos*, ou seja, se assumem caráter mais pragmático ou se estão mais relacionados às essencialidades humanas (FREIRE, 2011 [1992]; CERUTTI-RIZZATTI; PEDRALLI, 2013; BRITTO, 2012), dentre outros aspectos. Assim, parece inegável que, para quem vive em um contexto grafocêntrico, a escrita é um *objeto de desejo* (GERALDI, 2010a).

Acerca do conceito de *eventos de letramento*, especificamente, interessa registrar nosso compartilhamento com Heath (2001 [1982]) na compreensão do termo como

[...] occasions in which written language is integral to the nature of participants interactions and their interpretive processes and strategies. Familiar literacy events for mainstream preschoolers are bedtime stories, reading cereal boxes, stop signs, and televisions ads, and interpreting instructions for commercial games and toys. In such literacy events, participants follow socially established rules for verbalizing what they know from and about the written material. Each community has rules for

¹⁹ A linguagem escrita tem funções diferentes da língua falada, e qualquer escolha entre escrita e fala geralmente tem outras implicações para além de uma simples escolha de meio. Escrita permite-nos ir muito mais longe do que com a linguagem falada [...] Escrever resulta em textos. Porque muitas vezes é reprodutível e aberto a inspeção, a linguagem escrita pode ser uma poderosa forma de linguagem [...]. (tradução nossa)

²⁰ Referimo-nos, aqui, aos casos em que analfabetos têm em outrem o *leitor* e o *escriba* para suas demandas de uso da escrita.

socially interacting and shoring knowledge in literacy events²¹. (HEATH, 2001 [1982], p. 50)

Desse modo, os *eventos de letramento* implicam relações visíveis, fotografáveis dos sujeitos com a/por meio da escrita ou, na conhecida metáfora de Hamilton (2000),

[...] visible literacy events are just the tip of an iceberg: literacy practices can only be inferred from observable evidence because they include invisible resources, such as knowledge and feelings; they embody social purposes and values; and they are part of a constantly changing context, both spatial and temporal. It is only some visual traces of literacy practices that are captured in still photographs – observable, but frozen moments of a dynamic process. Even aspects of literacy practices that seem clearly visible in events are in fact defined only in relation to cultural knowledge that the viewer brings. It might therefore be more precise to say that all elements of practices are inferred from the images²². (HAMILTON, 2000, p. 18, grifos da autora)

Assim, a partir dessa interação visível com a escrita, é possível depreender *práticas de letramento*, que seriam a base do *iceberg*; logo, as *práticas* sustentariam a participação dos sujeitos nos *eventos de letramento*, com as configurações particulares de que se reveste tal

²¹ [...] ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos e estratégias. Eventos de letramento familiares para pré-escolares convencionalmente são histórias para dormir, leitura de caixas de cereais, sinais de parada, e anúncios de televisão, e a interpretação de instruções para jogos e brinquedos comerciais. Em eventos de letramento assim, os participantes seguem regras socialmente estabelecidas para verbalizar o que eles sabem sobre o material escrito. Cada comunidade tem regras para interação social e conhecimentos que ancoram os eventos de letramento. (tradução nossa)

²² [...] eventos de letramento visíveis são apenas a ponta de um iceberg: práticas de letramento só podem ser inferidas a partir de evidência observável porque incluem recursos invisíveis, como conhecimentos e sentimentos, eles encarnam fins sociais e valores e são parte de um contexto em constante mudança, tanto espacial quanto temporal. É apenas alguns traços visuais de práticas de letramento que são capturados em fotografias - ainda observáveis, mas momentos congelados de um processo dinâmico. Mesmo aspectos de práticas de letramento que parecem claramente visível nos eventos são de fato definidas apenas em relação ao conhecimento cultural que o espectador traz. Portanto, pode ser mais preciso dizer que todos os elementos de práticas são inferidos a partir das imagens. (tradução nossa)

participação, porque implicam valores, representações, dentre outras questões de natureza subjetiva, construídas ao longo da historicidade dos sujeitos nas relações intersubjetivas que estabelecem.

Em conhecido quadro, ao qual já fizemos menção em Pedralli (2011) e que registramos a seguir, Hamilton (2000) se propõe a explicitar as particularidades dos dois conceitos. Nele, figuram elementos constituintes de *eventos* e de *práticas de letramento*. Fundamentalmente, a diferença entre ambos se assenta na dimensão subjetiva dos elementos constitutivos das *práticas*, ao passo que os elementos constituintes dos *eventos* são essencialmente objetivos, porque observáveis, fotografáveis.

<p><i>Elements visible within literacy events (These way be captured in photographs)</i>²³</p>	<p><i>Non-visible constituents of literacy practices (These way only be inferred from photographs)</i>²⁴</p>
<p>Participants: the people who can be seen to be interacting with the written texts.</p>	<p>The hidden participants – other people, or groups of people involved in the social relationships or producing, interpreting, circulating and otherwise regulating written texts.</p>
<p>Settings: the immediate physical circumstances in which the interaction takes place.</p>	<p>The domain of practice within which the events takes place and takes its sense and social purpose.</p>
<p>Artefacts: the material tools and accessories that are involved in the interaction (including the texts).</p>	<p>All the other resources brought to the literacy practice including non-material values, understandings, ways of thinking, feeling, skills and knowledge.</p>

²³ *Elementos visíveis nos eventos de letramento*: Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos; Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá; Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos); Atividades: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento. (tradução nossa)

²⁴ *Constituintes não-visíveis das práticas de letramento*: Participantes ocultos: outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de textos escritos; o domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais; todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos; rotinas estruturadas e trajetões que facilitam ou regulam ações, regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares. (tradução nossa)

Activities: the actions performed by participants in the literacy event.	Structured routines and pathways that facilitate or regulate actions; rules of appropriacy and eligibility – who does/doesn't, can/can't engage in particular activities.
--	---

Quadro 1: Elementos básicos das práticas e dos eventos de letramento.
Fonte: Hamilton (2000, p. 17).

Por ocasião dos procedimentos metodológicos, retornaremos a esse quadro, tomado na ressignificação que Cerutti-Rizzatti, Mossman e Irigoite (2012) fazem dele, dada nossa disposição, neste estudo, de ancoragem no *simpósio* conceitual que as autoras propõem, materializando discussões de nosso grupo de pesquisa; ou seja, a dialogia entre o ideário do Círculo de Bakhtin, estudos vigotskianos e estudos do letramento – alinhamos a eles as contribuições da pedagogia da linguagem de Paulo Freire –, tomados na interface que entendemos haver em se tratando das concepções de *língua* e de *sujeito*, das quais nos ocupamos neste aporte teórico, uma vez que nosso propósito é estudar a modalidade escrita na ressignificação das *práticas de letramento* das mulheres participantes deste nosso percurso de pesquisa, e o fazer requer de nós, nas escolhas que encaminham nossas ações, estudar esse objeto sob as lentes históricas e culturais – portanto necessariamente sob as lentes sociointeracionais.

Para tanto, é necessário considerar que vivências em sociedades grafocêntricas, tendo em vista a discussão realizada anteriormente, acabam por exigir/promover ressignificações constantes nos usos da escrita, já que somos expostos a ‘desafios’ frequentes quer seja pela inserção em uma nova esfera – escolar, acadêmica, religiosa etc. –, pela necessidade de interagir por meio de novos *gêneros do discurso* – um contrato de serviço, um manual de instalação de um novo aparelho elétrico, um formulário de cadastramento *online*, por exemplo –, interações que, como vemos em Heath (2001 [1982]) e Street (1984), materializam-se em *eventos de letramento* – pegar um ônibus orientando-se pelo letreiro, preencher um formulário para candidatar-se

a emprego, ler ou ouvir a leitura de instruções contidas no manual técnico para instalação de um aparelho recém-adquirido e ações afins²⁵.

À luz desse panorama, entendemos como legítima a assertiva de Geraldi (2010a, p. 43) – ainda que não o faça da perspectiva dos estudos do letramento²⁶ – na qual afirma que “Apoderar-se da letra, e da escolaridade que ela demandou e demanda, resulta de uma sábia luta porque os excluídos cedo perceberam sua significação e relevância sociais”, o que não quer dizer que, mesmo com as dificuldades impostas por sociedades grafocêntricas, os sujeitos não possam desenvolver estratégias que lhes permitam ‘sobreviver’ e se mover nesses meios urbanos, sem terem se *apoderado da letra*, ainda que evidentemente não advogemos em favor de vivências de algum modo circunscritas, quer pelo não domínio da escrita, quer por questões de natureza socioeconômica mais ampla ou, inequivocamente, pela associação de ambos os fatores.

Considerando, ainda, as ressignificações decorrentes de deslocamentos provocados em nossas interações sociais em *esferas de atividade humana* diferentes daquelas que já nos são familiares ou pela participação em *eventos de letramento* diferentes, compreendemos que o estabelecimento de tais relações intersubjetivas desloca nossas representações de mundo, tanto quanto incidimos sobre as representações subjetivas do outro quando do *encontro* (PONZIO, 2010), visto que “O *eu* e o *outro* são, cada um, um universo de valores” (FARACO, 2009, p. 21, grifos do autor) que no encontro se ressignificam. Assim, “A linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham” (GERALDI, 2010b, p. 123).

²⁵ Ao longo deste estudo, apomos, em dialogia, conceitos bakhtinianos, vigotskianos, dos estudos do letramento e freirianos – como já mencionamos anteriormente –, assumindo os riscos de posições dessa ordem. Fazemo-lo, no entanto, não na busca de mapear o que um conceito tem a ver com o outro, a exemplo de o que *gêneros do discurso* têm a ver com *eventos de letramento* e possibilidades afins. Entendemos que raciocínios tais não se justificam porque compreendemos, tal qual Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2012), que o ideário bakhtiniano se assenta na filosofia da linguagem, enquanto o ideário vigotskiano se assenta na psicologia da linguagem, ao passo que os estudos do letramento têm base na antropologia da linguagem, e o pensamento freiriano se erige na pedagogia da linguagem. Assim, reiteramos o entendimento de que buscamos *convergências* e não *isomorfias* entre esses construtos, o que nos libera, em tese, para mencionarmos os conceitos advindos desses diferentes olhares – todos de fundamentação histórico-cultural, a nosso ver – sem a necessidade de aproximá-los em um esquadrinhamento que se pretenda assentado em paralelismos.

²⁶ Conhecemos as restrições desse autor aos estudos do letramento (GERALDI [s.d.]), mas, à luz do conteúdo da nota anterior, entendemos justificada essa nossa posposição aqui.

Acerca desse deslocamento das representações de mundo, que resultam dos já mencionados *encontros* (PONZIO, 2010) e que, em nosso entendimento, no espaço escolar tem implicação no compartilhamento de atividades de uso da escrita por parte dos alunos, Britto (2012, p. 27), numa remissão flagrante ao pensamento freiriano, defende que “[...] só faz sentido aprender a *leitura do texto* se for para ampliar as formas de ser e de perceber o mundo”²⁷; ou seja, entendemos que os projetos didáticos precisam facultar tais ressignificações da subjetividade por meio da *horizontalização* (KALANTZIS; COPE, 2006) dos usos da escrita, *horizontalizar* significando não mais representação de um único destino cultural, uma posição monolítica cultural, mas

[...] a site of openness, negotiation, experimentation, and the interrelation of alternative frameworks and mindsets. Learning is not a matter of ‘development’ in which you leave your old selves behind; leaving behind lifeworlds which would otherwise have been framed by education as more or less inadequate to the task of modern life. Rather, learning is a matter of repertoire; starting with a recognition of lifeworld experience and using that experience as a basis for extending what one knows and what one can do. The pluralist process of transformation, then, is not a matter of vertical progress but of expanding horizons.²⁷
(KALANTZIS; COPE, 2006, p. 124)

Tomar como mote da ação escolar o movimento de *horizontalização*, tal qual defendido por Kalantzis e Cope (2006), implica repensar os conceitos de *letramentos global, local, dominantes e vernaculares*. Em nosso grupo de pesquisa, temos nos inquietado com o que tem nos parecido tratar-se de uma compreensão isomórfica entre os conceitos *global e dominante* entre si, e *local e vernacular* também entre si. Esse desconforto fez com que Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013)

²⁷ [...] um espaço de negociação, de abertura, de experimentação e de interrelação de alternativas estruturas e representações. A aprendizagem não é uma questão de ‘desenvolvimento’ em que você deixa seu velho eu para trás, deixando para trás suas vivências que de outra forma teriam sido classificadas pela educação como mais ou menos inadequadas às demandas da vida moderna. Em vez disso, a aprendizagem é uma questão de repertório, começando com um reconhecimento da experiência de vida e uso dessa experiência como base para estender o que se sabe e o que se pode saber. O processo de transformação plural, então, não é uma questão de progresso vertical mas de expansão de horizontes. (tradução nossa)

problematizassem essas relações conceituais, propondo uma compreensão de outra ordem para elas. Nesse artigo, as autoras, à luz do pensamento vigotskiano, materializam reflexões de nosso grupo que redundam no entendimento de que *letramentos globais* corresponderiam a propensões humanas para tratamento, por meio da escrita, de questões ligadas à condição ontogenética do ser humano: a busca por lidar com o mundo e com a vida por meio da ciência, da religião, das artes, da filosofia e campos afins. Quando, porém, esse tratamento se realiza efetivamente nos usos, instaurar-se-iam os *letramentos locais*, uma vez que os usos são sempre historicizados e situados. Assim, tais *letramentos locais*, materializações de usos da modalidade escrita muito estreitamente ligadas a especificidades ontogenéticas humanas, dar-se-iam invariavelmente no plano da microgênese²⁸ (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]; 1997 [1987]). No artigo, as autoras se valem do diagrama a seguir para ilustrar essas relações. Neste diagrama, a linha superior contínua representaria a *horizontalidade* dos *letramentos globais*; já as setas de múltiplas pontas representariam a materialização dessas possibilidades nos usos efetivos da escrita, o que se daria no plano das diferentes configurações microgenéticas em que se organiza a cultura humana. Segue o diagrama.

Linha contínua da horizontalidade – usos da escrita imbricados à ontogênese humana



Materializações contíguas da horizontalidade em contextos socioculturais distintos

Diagrama 1: Relações entre universos ‘global’ e ‘local’.

Fonte: Cerutti-Rizzatti; Almeida (2013).

Na sequência do raciocínio, no âmbito dos *letramentos locais* – representados por cada uma das setas de múltiplas pontas no diagrama

²⁸ Quatro planos genéticos, com base em Vigotski (1997 [1987]), juntos explicariam o desenvolvimento humano: *filogênese*, *ontogênese*, *sociogênese* e *microgênese*. A *filogênese* diz respeito à história de uma espécie animal, história que define limites e possibilidades aos membros dessa espécie. A *ontogênese*, por sua vez, diz respeito ao desenvolvimento do ser, do indivíduo de uma determinada espécie, plano estritamente ligado à *filogênese* pela centralidade que o componente fisiológico tem nesses planos. Já a *sociogênese* é relativa às formas de funcionamento cultural que interferem no desenvolvimento humano. Na *microgênese*, por fim, cada fenômeno tem sua própria história, do que deriva a singularidade e a heterogeneidade dos sujeitos, já que há fatos na história de cada sujeito que definem a sua singularidade.

anterior –, haveria usos que se espraíariam entre as diferentes configurações microgenéticas, fazendo-o em razão de dialogarem com o *grande tempo* (BAKHTIN, 2011 [1979]), reverberando o passado e projetando-se no futuro, processo em que um volume de vozes diferentes entraria em simpósio, consolidando/reiterando/polemizando relações de poder, no tenso movimento entre *ideologia oficial* e *ideologia do cotidiano* (BAKHTIN, 2009 [1927]). Esses seriam os *letramentos dominantes*, representados pelas autoras no diagrama a seguir, no qual a linha retangular que perpassa as diferentes setas de múltiplas pontas representaria tais *letramentos dominantes*: compreendidos como usos da escrita que se materializam nas diferentes configurações microgenéticas, perpassando grupos sociais distintos, nas especificidades que ganham em cada um deles, mas salvaguardadas tais configurações que os manteriam no *grande tempo*, tanto quanto consideradas as implicações de poder que neles se eliciam. Segue o segundo diagrama proposto pelas autoras.

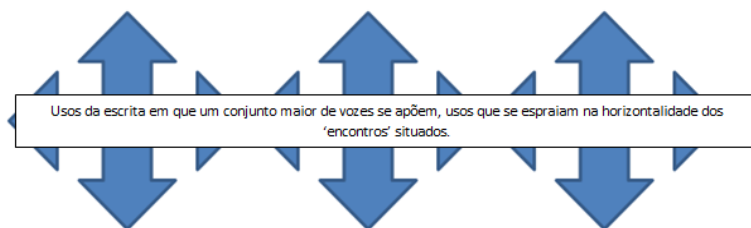


Diagrama 2: Os ‘letramentos dominantes’ constituindo-se na horizontalidade dos ‘universos locais’.

Fonte: Cerutti-Rizzatti; Almeida (2013).

No âmbito dessas relações, estariam, ainda, os *letramentos vernaculares*, que corresponderiam a cada uma das setas de múltiplas pontas, referenciando usos da escrita específicos de particularidades de diferentes grupos humanos, no escopo de cada configuração microgenética. Tais setas de múltiplas pontas – uniformes no *design* não para denotar simetrias inexistentes em usos situados, mas apenas para evitar eventuais hierarquizações entre as setas – teriam uma abertura inferior, sem ligação com nenhuma outra, de modo a sinalizar para usos específicos daquele entorno social, idiossincráticos a ele.

Assim considerando, temos entendido, em nosso grupo de pesquisa, que todos os usos da escrita são *locais*, havendo essa ‘projeção global’ que denotaria propensões da ontogênese humana para usar a

escrita na busca de o homem entender a si mesmo e ao mundo, por meio da ciência, da religião, da filosofia, das artes, enfim. Tais propensões, no entanto, quando se realizam, ganhariam materialidade *local* e, ao fazê-lo, implicariam um processo de aposição de vozes que faz com que ganhem o *grande tempo* e não se insularizem em uma única configuração microgenética – para o que incidiriam relações de poder –, constituindo os *letramentos dominantes*, tanto quanto poderiam fazê-lo nas especificidades de cada agrupamento microgenético, constituindo os *letramentos vernaculares*.

Essa proposta de olhar é especialmente importante para nosso grupo porque, no tratamento de questões de ensino e de aprendizagem de língua materna, com enfoque na modalidade escrita e nos estratos de vulnerabilidade social, entendemos que o papel do professor de língua materna é agir a partir da sensibilidade aos *letramentos vernaculares*, mas na busca por facultar aos alunos a possibilidade de se moverem pelo espectro maior dos *letramentos dominantes*, o que entendemos condição *sine qua non* para que efetivamente horizontalizem suas *práticas de letramento*, provando de usos da escrita que transcendem a natureza *vernacular* de sua inserção microgenética, de modo a facultar-lhes vivências em *esferas da atividade humana* para além daquelas que lhe são familiares.

Essa compreensão nos leva a advogar em favor da *horizontalização* – movimento claro nos diagramas, abertos nas laterais, na metáfora do *horizonte* – em detrimento do conceito de *hibridização* (STREET, 2003), porque entendemos que, para hibridizar, importa haver distinções, díades, processo que nos remete a relações dialéticas, nas quais os polos em díade se descaracterizam em nome da constituição de novas convergências. Na *horizontalização*, entendemos haver, não *dialética*, mas *dialogia*, porque o que é *dominante* e o que é *vernacular* conviveriam – tensionados e ressignificados, mas não neutralizados/apagados em suas especificidades em favor do processo de horizontalizar –, em movimentos de maior ou menor tensão, tal qual entendemos ser a relação entre *ideologia oficial* e *ideologia do cotidiano* em Bakhtin (2009 [1927]). Na *horizontalização* não haveria díades passíveis de movimentos dialéticos, mas relações entre *continente* e *conteúdo* na tensão do conflito entre ambos – como norteadora das ações escolares, como mencionamos anteriormente. Assim, diferentemente da *hibridização*, que parece supor que ambos, *local* e *global*, estivessem localizados em polos opostos, a *horizontalização* supõe relação de *conteúdo* e *continente*, em dialogia. A tensão entre *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares*, por sua vez,

instituir-se-ia na possibilidade maior ou menor de acesso, no sentido que Kalman (2003; 2004) dá ao termo quando discute a relação de *disponibilidade* e *acesso* nas vivências culturais; eis, aqui, desdobramentos de empoderamento²⁹ tão caros a discussões desses temas.

Construir projetos didáticos que tenham como ponto de partida a *horizontalização*, com o objetivo de apropriação/ampliação das práticas de uso da escrita – o que potencialmente ressignificaria a subjetividade dos participantes do *encontro* (PONZIO, 2010) de que resulta tal movimento de *horizontalização*, já que *encontrar* implica mútua constitutividade e mútua ressignificação da constituição subjetiva (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALLI, 2012) –, não significa *partir do local* ou *por meio do local* promover a *hibridização*. Agir dessa forma – *partir de* – consiste, no enfoque da discussão que nos propomos empreender aqui, antes, em um pretexto para o trabalho com os *letramentos dominantes*, a fim de que as representações, até então construídas, sejam abandonadas em nome de *práticas de letramento* tidas como mais ‘nobres’, porque legitimadas socialmente (KALANTZIS; COPE, 2006). Na busca por desvelar os posicionamentos acerca dos *letramentos vernaculares* arquetípicos da educação moderna, Kalantzis e Cope (2006) sinalizam para quatro diferentes posturas comuns no cenário educacional, a saber: *exclusão*, *assimilação*, *multiculturalismo* e *pluralismo*. A primeira dessas posturas – *exclusão* – diz respeito, basicamente, aos movimentos de inclusão em *esfera escolar* de parcela populacional historicamente alijada desse espaço, mantendo, no entanto, uma estrutura de exclusão ou, nas palavras dos autores (2006, p. 123), “In the modern era, when education is compulsory and the promise of equity through education is universal, exclusion is powerfully a form of inclusion³⁰” – posicionamento amplamente problematizado, também, por autores nacionais, a exemplo de Kleiman (2001a), Britto (2003) e Geraldi (2010a).

O segundo posicionamento arquetípico da educação moderna – *assimilação* – focaliza o sujeito e sua capacidade de assimilar, a partir da inserção no espaço escolar, novas formas de viver do mundo, abandonando antigas representações, de modo que:

²⁹ Temos reservas com o uso deste termo, que evoca a área empresarial e suas implicações neoliberais, como, em alguma medida, adverte Gee (2000); mantemo-lo aqui por ser recorrente na literatura.

³⁰ Na era moderna, quando a educação é obrigatória e a promessa de equidade através da educação é universal, a exclusão é uma poderosa forma de inclusão. (tradução nossa)

You can leave the old self of your lifeworld as hitherto experienced, and get with the strength of those lifeworlds closest to the culture of education. For some, this is a short and comfortable journey, for others, it is long and painful³¹. (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 123)

Já o terceiro desses posicionamentos – *multiculturalismo* – implica a percepção de que o sistema escolar reconhece, superficialmente, a variabilidade das vivências. Tais vivências são celebradas sob a pecha do folclore, mas não compreendidas como legítimas do ponto de vista social, de modo que as representações dominantes permanecem como o ideal a ser atingido pelos sujeitos ou, por outra, o reconhecimento da multiplicidade de vivências consiste em estratégia para o acesso ao *dominante*, num movimento das margens para o centro (KALANTZIS; COPE, 2006).

O *pluralismo*, por fim, apresenta uma diferença sutil, mas significativa em relação ao *multiculturalismo*: as representações dominantes são em si transformadas, estando abertas à negociação, à experimentação, à interrelação com representações alternativas. Acerca dessa postura educacional, Kalantzis e Cope (2006, p. 124) afirmam:

The pluralist process of transformation, then, is not a matter of vertical progress but of expanding horizons. These new horizons do have an impact on the lifeworld: learners still engage in and their lifeworlds in new ways, but not necessarily in order to leave those lifeworlds in new ways, but not necessarily in order to leave those lifeworlds behind in a kind of one way trip³².

O modo como compreendemos a proposta de *encontro/horizontalização* (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALLI, 2012), assim, é diametralmente distinta de concepções que advogam em favor de um movimento ‘das margens para o centro’, que,

³¹ Você precisa ser capaz de deixar suas antigas práticas sociais, como experimentadas até agora, e aprender com a força dessas novas práticas mais próximas da cultura escolar. Para alguns, este é um processo curto e confortável. Para outros, é longo e doloroso. (tradução nossa)

³² O processo pluralista de transformação, então, não é uma questão de progresso vertical, mas de horizontes em expansão. Esses novos horizontes têm um impacto sobre as vivências: os alunos ainda se engajam em e com suas vivências em novas vivências, mas não necessariamente, a fim de deixá-las para trás em nome de um novo percurso. (tradução nossa)

em Kalantzis e Cope (2006) corresponderia ao *multiculturalismo*. Em nosso entendimento, trata-se de um movimento com intenção de mútua ressignificação da constituição subjetiva no/pelo *encontro*. O olhar sensível de que trata Erickson (1989); a consideração à realidade das pessoas tão defendida por Freire (2009 [1982]; 2005 [1967]; 2011 [1992]) e a Linguística da escuta/do *encontro* proposta por Ponzio (2010), à luz do pensamento bakhtiniano, são, segundo Cerutti-Rizzatti, Pereira e Pedralli (2012), construções que convergem com essa compreensão de *horizontalização*.

Compreensão dessa ordem nos remete ao ideário bakhtiniano. Para Stam (1992) – embora em discussões de outra área –, por exemplo, a perspectiva bakhtiniana não foca a tolerância na diferença, de um modo condescendente – o que registramos em Cerutti-Rizzatti, Pereira e Pedralli (2012) –, mas celebra a diferença, não se ocupando de expandir o centro para incluir as margens, mas interrogando e deslocando o centro a partir das margens. Desse modo, *horizontalizar*, em nossa compreensão, implica o movimento de ir e vir, de interpenetrar, de ‘conspurcar’ o centro com as margens e vice-versa ou – o que entendemos mais coerente com a proposta de *horizontalização* –, de questionar a própria existência do *centro* e das *margens* em si mesmos.

Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013), ao optarem pelos diagramas de organização *horizontal*, documentam a contrariedade que temos mantido em nosso grupo com compreensões focadas nas relações *centro* versus *margens*. As autoras polemizam representações como o que segue exatamente por favorecerem o *multiculturalismo* criticado por Kalantzis e Cope (2006).

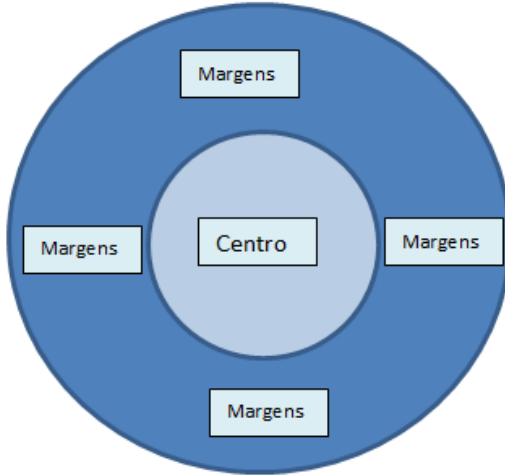


Diagrama 3: Relação entre centro e margens.
 Fonte: Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013).

Em representações como essa, em nossa compreensão, sempre haverá uma dicotomização. Essa defesa não se coaduna, porém, a uma defesa de insularização dos sujeitos às representações construídas antes da inserção no espaço escolar ou construídas independentemente do espaço escolar ou, em outras palavras, não se trata de facultar apropriação/horizontalização dos usos da escrita focalizando os fazeres imediatos e pragmáticos e, quando muito, o entretenimento (BRITTO, 2012). Reduzir o papel da escola a isso – ao utilitarismo e à secundarização da condição de humanidade do homem – é denegar um componente que é inerente aos seres humanos: a *necessidade de ser mais* (FREIRE, 2011 [1992]), a *vocação ontológica de transcendência* (CERUTTI-RIZZATTI; PEDRALLI, 2013), o *questionamento da condição humana, da vida e da morte* (BRITTO, 2012), é, enfim, não tratar a educação como ‘prática de liberdade’ (FREIRE, 2005 [1967]).

A compreensão dessas questões como inerentes aos fazeres escolares, porque inerentes aos homens, não pode ser confundida com uma defesa de que as ações escolares focalizem os usos da escrita relacionados tão somente à erudição. Tampouco a defesa da *horizontalização* das práticas de uso da escrita por parte dos sujeitos implica a compreensão de que as ações didático-pedagógicas tenham como eixo o que temos chamado de *pragmatismo estreito* (CERUTTI-RIZZATTI; PEDRALLI, 2013). Os projetos didáticos, em nosso

entendimento, não devem se pautar em posicionamentos teórico-metodológicos radicais, no sentido de inscrição ou em um polo ou em outro, mas de equilíbrio entre a *dimensão pragmática* – aqui entendida como os usos demandados no utilitarismo cotidiano – dos usos da escrita e a *dimensão ontológica* – aqui entendida como os usos que tocam a humanidade do homem, no já mencionado plano da ciência, da filosofia, das artes, da literatura, da religiosidade, do humanismo e desdobramentos afins – desses mesmos usos.

A defesa do equilíbrio – talvez mais do que isso: da mútua interpenetração³³ – nas ações didático-pedagógicas tem por base a compreensão de que *cultura escrita e ressignificação das subjetividades* estabelecem relação estreita e têm na escola um espaço privilegiado de deslocamento das representações construídas na historicidade dos sujeitos, já que “[...] o ato consciente realizado pelo sujeito é fundado na sua relação com a linguagem. A língua penetra na vida e a vida penetra na língua e esta se faz matéria da consciência de cada um [...]” (GERALDI, 2010b, p. 139), de modo que várias verdades, várias formas de compreensão do mundo e da sua relação com o mundo, várias formas de relacionar-se com a cultura escrita, equivalem aos diferentes modos pelos quais as construções sociais de mundo entram no horizonte apreciativo dos grupos humanos, não compreendidos apenas como construtos sociais heterogêneos, mas como construtos que contam com compartilhamentos identitários por parte de sujeitos únicos (FARACO, 2009).

2.3 ORGANIZAÇÕES DAS AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E IMPLICAÇÕES DO CONCEITO DE *GÊNEROS DO DISCURSO*

Nesta seção, tratamos de *apropriação da escrita*; importa, pois, que precisemos, já inicialmente, nossa compreensão sobre o conceito de *apropriação*, e o fazemos no âmbito do *simpósio conceitual* já mencionado, tomando o termo inicialmente a partir de Vigotski (2007 [1978]), mas, aqui, lançando mão de Sobral (2009, p.161), que, na vertente bakhtiniana, converge com a compreensão que vimos tendo desse conceito.

³³ A tautologia é assumida em nome da ênfase.

A objetivação do mundo consiste na apropriação material e simbólica [desse mesmo] mundo; ou seja, o mundo dado é apreendido em termos das relações que constituem a sociedade no âmbito da história: o que chega à consciência não é o mundo objetivo, mas o mundo lido pelas lentes sociais e históricas dos seres humanos. A apropriação consiste na apropriação do mundo objetivado pelo sujeito individual, que chega a ele e já o encontra transfigurado material e simbolicamente. Assim como a objetivação varia de acordo com o tipo de sociedade e do período histórico³⁴, assim também a apropriação varia de acordo com o indivíduo³⁵ e com as relações sociais de que faz parte. Logo, se a objetivação altera o mundo dado, a apropriação altera o mundo transfigurado.

Dessa forma, a ‘apropriação’ de conhecimentos – para as finalidades deste estudo, apropriação de usos sociais da escrita – implica, como temos entendido em nosso grupo de pesquisa, vivências sociocultural e temporalmente situadas com o *outro* mais experiente (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]).

A discussão, pois, sobre as relações entre tais *vivências com a escrita e identidade*, em nosso entendimento, justifica-se pela importância dessa mesma discussão para a construção de projetos didáticos em diferentes níveis de escolaridade. Isso porque, essas questões trazem implicações às ações didático-pedagógicas, dada a compreensão, já registrada anteriormente, de que a construção de processos de escolarização de fato significativos aos alunos deve se ancorar em suas vivências, o que, em última instância, remete-nos ao ideário vigotskiano (VIGOTSKI, 2007 [1978]; 1997 [1987]) no que respeita às zonas de desenvolvimento e aos planos genéticos. Assim considerando, a *horizontalização* das *práticas de letramento*, tal qual discutimos na subseção anterior, ganha centralidade, o que demanda compreender, dentre outros desdobramentos, que os usos cotidianos da escrita sejam tematizados na escola, lado a lado com os usos, já referidos, que se relacionam às grandes questões humanas, como os temas filosóficos, literários, científicos e afins.

³⁴ Vemos aqui possibilidades de associação ao conceito vigotskiano de *sociogênese*.

³⁵ Tal qual já mencionamos, preferimos *sujeitos singulares a indivíduos*. Importa mencionar, ainda, que vemos aqui possibilidades de associação ao conceito vigotskiano de *microgênese*.

Prestar atenção à realidade *microgenética* (com base em VIGOTSKI 1997 [1987]) dos alunos é, pois, papel da escola, visto que os usos da escrita são, como já mencionamos, inerentemente heterogêneos nos espaços escolares, principalmente em ambientações em que os alunos têm origem em estratos populacionais de maior fragilidade socioeconômica e menor escolaridade. A atenção a essa realidade, entretanto, só se mostra relevante se a finalidade não for tão somente satisfazê-la, mas transcendê-la, superando a curiosidade ingênua (com base em FREIRE, 2011 [1992]; BRITTO, 2012). Superação, nesse sentido, é entendida não como sobreposição de *práticas de letramento* mais valorizados socialmente, mas num movimento de *horizontalização* nos moldes defendidos anteriormente com base em Kalantzis e Cope (2006), com as implicações que esse movimento traz consigo.

Tal *horizontalização* das *práticas de letramento* parece, entretanto, ser o grande desafio da ação das instituições educacionais contemporaneamente (CERUTTI-RIZZATTI, 2011). Dar conta desse desafio exige o desencadeamento de uma ação conjunta, no âmbito de tais instituições, de modo a propor ações que contribuam para que essa *horizontalização* se dê, já que não é mais possível esperar que os estudantes ‘tragam’ de seus estratos familiares *práticas de letramento* convergentes com as *práticas* esperadas na/pela escola. Tais *práticas* precisam ser construídas pelos estudantes na instituição educacional da qual tomam parte, o que requer a ação efetiva e articulada dos agentes nesses espaços e, mais radicalmente, a própria adoção/construção de uma postura protagonista por parte dos docentes no sentido de empreender uma ação pedagógica que não se limite à proposta de atividades pensadas por outrem, tal qual se dá nos livros didáticos, comportamento que, segundo Geraldi (2010a, p. 86-87), faz com que

[...] a relação do aluno com o conhecimento não é [seja] mais mediada pelo [...] professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor [tão somente] o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático.

A defesa desse movimento de *horizontalização*, ainda que sabidamente de implementação complexa, justifica-se pelo entendimento de que a superação da curiosidade ingênua, de que trata

Britto (2012) à luz do pensamento freiriano, depende de uma ação didático-pedagógica que relacione os usos e as funções da modalidade escrita da língua ao desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola. As atividades propostas, no entanto, adquirem caráter significativo quando consideram, assim como já pontuamos, além das *práticas de letramento vernaculares*, em relação de mútua influência com as *práticas de letramento dominantes* (com base em VÓVIO, 2010), os usos da escrita característicos do dia a dia e, também, insistimos, os usos da escrita característicos das grandes questões humanas, ligadas à filosofia, às ciências, às artes e universos afins (com base em FREIRE, 2011 [1992]; BRITTO, 2012).

Essa nossa insistência decorre da compreensão de que o movimento, absolutamente legítimo, em favor de denegar uma abordagem focada no *modelo autônomo do letramento* (STREET, 1984), em nome de uma abordagem que contemple a escrita em suas múltiplas realizações, remete-nos à *teoria da curvatura da vara* de que trata Saviani (1992), à luz de Lênin, ou seja – neste contexto para o qual trazemos essa tão conhecida metáfora –, uma disposição de visibilizar outros polos que não apenas aquele da erudição. Isso, no entanto, em nosso entendimento, não pode representar um ato finalístico de *curvatura da vara* para o lado oposto, agora o *pragmatismo estreito*, denegando a erudição, o que, de algum modo, constitui objeto de aguda crítica de Britto (2012). *Curvar a vara* para o outro polo somente se justifica em nome de pleitear o equilíbrio perdido. Eis nossa busca, nos estudos que temos empreendido, por advogar em favor da harmonização entre ambos os polos: a vara se curva para ambos os lados em busca de reaver o equilíbrio da forma ereta. Para manter a metáfora, a forma ereta é o nosso norte. Nossa compreensão, tal qual seminalmente em Kleiman (2008 [1995]), é tomar a escrita como prática social, em suas diferentes configurações.

Mesmo que a implementação de ações em favor desse equilíbrio no espaço escolar esteja ainda, pelo que temos visto empiricamente, em um momento muito inicial, o lugar da escola, o escopo das ações didático-pedagógicas nela empreendidas, o papel do professor nessa ambientação, a condição protagonista dele e dos demais atores desse mesmo espaço têm sido amplamente discutidos no cenário nacional, ainda que com distinções do ponto de vista das epistemologias que subjazem a essas discussões tanto quanto distinções na focalização de diferentes níveis nessas problematizações – alfabetização regular e EJA, ensino de Língua Portuguesa, dentre outros universos nos quais a

modalidade escrita tem lugar de destaque no que se refere ao tratamento *epilinguístico*³⁶ (com base em GERALDI, 1997 [1991]).

Tais discussões, a exemplo dos estudos assentados em abordagem histórico-cultural do letramento, trazem implicações para as compreensões cristalizadas historicamente acerca da alfabetização de jovens e adultos e seus efeitos sociais (VÓVIO, 2010). Além disso, o modo como os processos educacionais dessa parcela da população têm sido compreendidos contemporaneamente no âmbito das políticas governamentais vem sinalizando para ressignificações prementes nos programas educacionais (VÓVIO, 2012) ou, por outra, “As atualizações e os sentidos que os estudos do letramento trazem para a alfabetização de jovens e adultos acarretam [ou deveriam acarretar] uma série de decorrências para o desenho das políticas educacionais e para a organização de programas educativos” (VÓVIO, 2010, p. 103).

Considerando especificamente a realidade da educação voltada à parcela jovem e adulta da população ao longo da história, já em 1824, a promulgação da primeira Constituição, que ‘assegurava’ instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, materializava o ‘problema’ da educação no país. A discussão ganhou ‘fôlego’ especialmente em meados da década de 1950 com a realização de movimentos internacionais, a exemplo da Confinteia – Conferência Internacional de Educação de Adultos –, que teve sua primeira edição realizada em 1949, e com eles a estipulação de metas aos países com vistas à implementação de ações educativas com o foco nessa parcela da população. Em Pedralli (2011), ocupamo-nos de historiar amplamente esses movimentos, eximindo-nos de reavê-los aqui, porque amplamente conhecidos nas reflexões sobre EJA.

Tais ações em nível internacional têm reverberado em ações/discussões no âmbito nacional, ações que resultaram em expansão de oportunidades educacionais e “[...] significativa elevação dos patamares de escolaridade da população, em especial do subgrupo feminino, que superou a situação de desvantagem em que se encontrava até o início da década de 90” (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p. 30). A natureza dessa expansão, entretanto, centrou-se na dimensão quantitativa, de modo que o cenário educacional da EJA demanda, ainda, ressignificações importantes do ponto de vista pedagógico (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; VÓVIO, 2012) ou, por outra, de

³⁶ Para Geraldi (1997 [1991], p. 190), as *atividades epilinguísticas* dizem respeito à reflexão sobre a linguagem, tendo tal reflexão por objetivo “[...] o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas [...]” em que os sujeitos estão engajados.

ordem qualitativa. Houve, assim, um movimento de inclusão no sistema escolar, paralelamente a um movimento de exclusão no sistema escolar, pelo não domínio dos usos da escrita requeridos na/pela escola, geralmente usos não convergentes com os usos empreendidos pelos alunos de entornos socioeconômicos mais fragilizados (KLEIMAN, 2001a).

Precisemos melhor: entendemos que os movimentos de inclusão e de exclusão na escola se fundam em dois aspectos centrais. O primeiro deles é a expansão quantitativa da educação formal ocorrida a partir de meados dos anos 1950, processo que incorporou e vem incorporando ao espaço escolar grupos sociais alijados desse espaço ao longo da história, num movimento de democratização do acesso à escola (BRITTO, 1997). Tal movimento, no entanto, não foi acompanhado por uma transformação/reelaboração dos conteúdos e dos métodos escolares, o que nos leva ao segundo aspecto central desses movimentos: democratização do acesso à escola não significa, necessariamente, inclusão efetiva na escola (SOARES, 2004).

Essa configuração que a escola ganhou nos últimos anos traz implicações às ações de ensino em todos os níveis e modalidades. Pensar as ações educativas demanda pensar um projeto de sociedade e, por via de consequência, um projeto de escola, o que requer pôr em xeque a unicidade de saberes, a ‘distribuição’ do mesmo saber entre sujeitos sociais diferentes e desiguais (GERALDI, 2010a), ideia convergente com Freire (2005 [1967]), quando problematizava o modelo chamado por ele de *educação bancária*.

Paralelamente, parece ser um pressuposto indiscutível que a educação tem por objetivo tematizar conhecimentos historicamente construídos, sistematizados na forma de valores, saberes e conceitos. Tendo isso em vista

[...] enquanto prática social, ela [a atividade pedagógica] somente existe porque a sociedade atual projeta uma sociedade futura, mas ao mesmo tempo o projeto que a sustenta tem seus fundamentos no passado. Em outras palavras, a sociedade atual imagina um futuro e com base nesta ‘memória do futuro’ seleciona do passado os valores, os saberes e os conhecimentos que quer ver realizados. (GERALDI, 2010b, p. 128)

Assim, trabalhamos na escola hoje com base no ontem e olhando para o futuro. A organização social, então, rotiniza os acontecimentos, de modo que tendemos a não considerar o singular, mas a repetição de fazeres, o que significa que, nos espaços sociais, incluindo a escola, deixamos de calcular os horizontes de possibilidades (GERALDI, 2010b) – os *inéditos viáveis* (FREIRE, 2005 [1967]). Eis o paradoxo: estabilizar a história – movimento, que, como vimos, é naturalizado e esperado nas instituições escolares – pressupõe não refletir sobre a própria ação. É necessário, para que ocorra esse processo de engessamento histórico, de acordo com a compreensão de Geraldi (2010b, p. 128), que não “[...] nos perguntemos se o que nos foi ensinado no passado hoje ocupamos para viver a sociedade que construímos no presente”. Obviamente que, nesse ponto, não advogamos em favor de um ensino de língua materna – em todos os níveis – de cunho utilitarista e, sim, de um ensino de língua materna que, de fato, signifique para sujeitos nele envolvidos.

Tendo em vista, assim, os processos de inclusão e de exclusão na escola e os conteúdos do ensino de língua materna nessa mesma escola, interessa registrar que a sociedade contemporânea, estruturada à luz de um construto axiológico cristalizado na tradição, é cada vez mais excludente, já que se caracteriza por um processo de globalização que essencialmente exclui (GERALDI, 2010b). Isso se dá, dentre outros fatores, porque “[...] quem define o que do passado será projetado no futuro são aqueles que se beneficiam com a exclusão e, certamente, os professores não estão entre eles” (GERALDI, 2010b, p. 129). Nesse sentido, pensando na escola e nos fazeres que nela se dão, é preciso ter em mente o engajamento num processo político de democracia radical, entendida como modo de organização social que vai muito além do direito formal, implicando múltiplas instâncias de decisão, de participação e de controle popular dos processos produtivos (GERALDI, 2010b).

A construção de um modelo educativo dessa natureza implica *horizontalizar* o repertório cultural dos sujeitos (KALANTZIS; COPE, 2006), o que demanda substancialmente olhar de forma sensível (ERICKSON, 1989) os alunos e, conseqüentemente, o complexo das variedades culturais existentes numa sociedade, dentre elas o capital linguístico (GERALDI, 2010a). Importa, para tal, no entendimento de Geraldi (2010a), que questionemos sobre que lugar é a escola: lugar de *ensino* ou lugar de *aprendizagem*?. Se ‘decidirmos’ por uma escola como lugar da *aprendizagem*, tomamos esses espaços como inerentemente instáveis. E é a partir dessa perspectiva da instabilidade

dos sujeitos, da história e da natureza, segundo Geraldi (2010a), que os processos educacionais devem ser, então, revisitados.

A ‘opção’ por uma ou outra concepção de escola traz consigo diferentes postos de observação (GERALDI, 2010a) ocupados pelos atores sociais – professores e alunos – desse processo. Assumir a escola como espaço de aprendizagem, obviamente, não significa anular as especificidades do ensinar, e vice-versa (com base em DUARTE, 2004; GERALDI, 2010a). Trata-se, antes, de focalização; ou seja, se o foco é no *ensinar*, os objetos de ensino são fixados; enquanto que, se o foco é a *aprendizagem*, os objetos são organizados a partir do projeto didático (GERALDI, 2010a); compreendemos que importa pensar sobre a necessária tensão entre ambos os movimentos. Isso, tornamos a frisar, não pode nos levar a um relativismo absoluto, sobre o que discute Kramsch (2010), focalizando modalidade oral:

When considering the implications of language relativity for educational practice, it is important to make the difference between language relativity and moral relativism. [...] The principle of language relativity enables us to understand to a certain degree how speakers of other languages think and what they value. It does not mean that it obliges us to agree with or to condone these values³⁷. (GRAMSCH, 2010, p. 255)

Afinal, há conhecimentos que caracterizam a historicidade humana, os quais, se a escola não ensinar, alunos de entornos sociais específicos possivelmente não encontrem outros caminhos para se apropriarem deles (com base em DUARTE, 2004). Ensinar tais conhecimentos não significa, entretanto, incorrer na replicação do modelo educacional reconhecido pela pecha de fazer com que os alunos tenham contato com os conhecimentos historicamente acumulados, tomados como estáticos e homologados, mas de levá-los a refletir sobre tais conhecimentos na relação com o que lhes é familiar. Isso significa, assumindo a percepção

³⁷ Ao considerar as implicações da relatividade da linguagem para a prática educacional, é importante diferenciar relatividade da linguagem e relativismo moral. [...] O princípio da relatividade da linguagem permite-nos compreender, em certa medida, como os falantes de outras línguas pensam e o que eles valorizam. Isso não significa que sejamos obrigados a concordar ou tolerar esses valores. (tradução nossa)

de Geraldi (2013)³⁸, que o papel da escola não é mais sistematizar informações, mas ensinar os alunos a refletir sobre as vivências sociais.

Entendemos, então, que tomar como mote do ensino escolar não mais o *ensino* em si e por si mesmo, mas sua relação efetiva com a *aprendizagem*, significa afastar-se da concepção bancária, à qual se contrapõe Freire (2005 [1967]); implica ver os alunos não mais como aqueles que passivamente recebem os conteúdos, mas como sujeitos ativos, coconstrutores³⁹ das atividades de apropriação/horizontalização dos usos da língua – para as finalidades deste estudo, da modalidade escrita. Concebê-los desse modo implica olhá-los como sujeitos/atores do projeto didático. Implica, mais ainda, olhá-los como sujeitos que têm, antes do ingresso escolar, práticas de uso da língua, mesmo que distantes daquelas que – como reflexo de hegemonias sociais – são legitimadas na/pela escola. Esse olhar para os alunos como sujeitos – mais especificamente como *sujeitos singulares*, como quer Ponzio (2008-09; 2013) –, no entanto, não significa um movimento em favor de circunscrevê-los a tais práticas, mas em favor de entendê-las como legítimas.

Cabe, nesse sentido, registrar nossa defesa acerca da importância de reafirmar, nas ações de formação de professores, a condição protagonista do fazer docente e, como tal, o compromisso do professor em ‘levar’, responsabilmente, ao espaço escolar textos materializados em *gêneros do discurso*⁴⁰ *primários* e *secundários* com vistas a facultar a apropriação/horizontalização dos usos da língua, ou seja, subvertendo a lógica comum nesses espaços de que o professor circunscreve sua condição protagonista a equivocado propósito de “levar luz à escuridão” (BRITTO, 2003), o que alinha seu fazer à chamada *educação bancária*, objeto de insistente problematização de Paulo Freire desde 1967:

³⁸ Informação oral em palestra intitulada “Direito à fala na sociedade das competências”, proferida no evento “Quem tem direito ao dizer?”, na Universidade Federal de Santa Catarina, em 08 de novembro de 2013.

³⁹ Incurremos conscientemente no cacófono em nome de salvaguardar a compreensão das relações entre *subjetividade* e *alteridade* na menção ao conceito *construção*, o qual, fora dessa relação, pode suscitar interacionismos de outra ordem, a exemplo do ideário piagetiano.

⁴⁰ Compreensão de que as relações intersubjetivas só podem se dar no âmbito dos *gêneros do discurso*, os quais se caracterizam por uma *dimensão social* e por uma *dimensão verbal* (com base em RODRIGUES, 2005); e nesta, a *dimensão verbal*, está o processo de textualização propriamente dito, o qual, por sua vez, só pode se materializar no âmbito da *dimensão social*. Não entendemos possível, pois, dizer que '*gêneros* se materializam em *textos*' porque, em nossa compreensão, isso seria um reducionismo da concepção de gêneros, tomados apenas na *dimensão verbal* passível de materialização em textos.

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. [...] Exatamente porque não podemos aceitar a concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser enchido [...]. (FREIRE, 2005 [1967], p. 77, grifo do autor)

Assumir essa condição protagonista, que em nossa compreensão é inerente ao profissional da educação, obviamente, requer excelência na formação desses profissionais, já que tal comportamento exige fundamentalmente rigor teórico, sensibilidade às vivências dos alunos e implica tomar para si a responsabilidade da seleção dos textos que contemplem os dois vértices – a dimensão *pragmática* e a dimensão das *essencialidades humanas* – que, a nosso ver, estão implicados no eixo do processo de alfabetização – apropriação/horizontalização dos usos da língua no âmbito da cultura escrita contemporânea.

Numa ação docente com essas configurações subjazem riscos e problemas relacionados, se não a outras questões, às interpretações correntes que pautam a escolha dos textos em *gêneros do discurso* flagrantemente no viés do ‘gosto’ (BRITTO, 2012) ou da ‘utilidade’, por uma compreensão arresgada – fruto, a nosso ver, dos ‘mantras’ que ancoram, muitas vezes, levemente, as ações de formação dos professores – de proposições de Erickson (1989) e de Freire (2009 [1982], 2005 [1967], 2006 [1996], 2011 [1992]), que advogam em favor de atentar, nos processos de elaboração das ações didático-pedagógicas, às vivências dos alunos. A circunscrição dos fazeres no espaço escolar a isso materializa o esvaziamento tanto da ação docente quanto do sentido da escola como um todo, como bem alerta Britto (2012).

É fulcral registrar que o protagonismo docente defendido não tem uma única via, até porque a defesa é de que ele se afaste justamente do que caracteriza a proposta de “levar luz à escuridão”, mas que seja inerente a todos os atores sociais do espaço escolar, ou seja, que professores, alunos e demais integrantes da instituição de ensino sejam efetivamente *atores*. E nesse ‘caldo’, em que o protagonismo efetivo não é só compreendido como fomentado, importa que dois pressupostos sejam considerados nas ações didático-pedagógicas. O primeiro deles consiste em assumir que “[...] a função primordial da educação é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em

especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum” (BRITTO, 2012, p. 83, grifos do autor). O segundo desses pressupostos é que uma educação que tenha como eixo a questão linguística, como defendemos ao longo desta proposta de estudo,

[...] implica a ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-las com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade. (BRITTO, 2012, p. 84)

A nosso ver, conceber esses dois pressupostos como norteadores das ações pedagógicas implica compreender *língua* e *sujeito* do modo como as teorizações com filiação histórico-cultural defendem e entender que os fazeres no espaço escolar precisam estar ancorados na língua em uso por sujeitos sócio-historicamente situados, de modo que os *gêneros do discurso* não sejam objetificados nessas ações, como têm sido compreendidos em alguns espaços escolares⁴¹, e sim que se constituam nesse espaço na dimensão processual que os caracteriza (GERALDI, 2010a); em outras palavras, na condição de instrumentos psicológicos de mediação simbólica (VIGOTSKI, 2007 [1978]), histórica e culturalmente construídos, facultando a instituição de relações interpessoais em diferentes *esferas da atividade humana* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]).

Essa compreensão nos leva a uma discussão sobre os *gêneros do discurso* à luz dos estudos bakhtinianos, considerando que, no processo de apropriação/*horizontalização* dos usos da escrita e nas possíveis ressignificações das *práticas de letramento*, importa considerar que as interações humanas não se instituem se não por meio de *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Relacionar duas teorizações distintas – *estudos do letramento*, com ancoragem linguístico-antropológica, e teorizações do Círculo de Bakhtin, com ancoragem linguístico-filosófica –, justifica-se, entre outras razões, reiteramos, por compreendermos que os conceitos de *língua* e de *sujeito* convergem nessas duas vertentes teóricas, já que tanto o ideário teórico do letramento quanto os estudos bakhtinianos têm caras a história e a

⁴¹ Trataremos mais à frente da questão da objetificação dos gêneros à luz da discussão proposta por Geraldi (2010a).

cultura dos grupos humanos; logo, têm como eixo a concepção de *sujeito* corpóreo e, portanto, singular, datado histórica e socialmente, além da concepção de *língua* entendida como *objeto social*, do que tratamos anteriormente, em que pese entendermos haver uma fundamentação vigotskiana, bakhtiniana e freiriana na *atividade humana/trabalho humano* e uma fundamentação dos estudos do letramento na *cultura* propriamente dita.

A linguagem é, à luz dos estudos bakhtinianos, a instituidora das interações sociais, materializando-se na enunciação que, por sua vez, se dá sempre em determinados *gêneros do discurso*⁴². Assim, o universo social é central nos usos da linguagem e, por consequência, o universo ideológico⁴³ também o é. Não interagimos se não por meio de *gêneros do discurso* e são esses *gêneros* que organizam tanto o ato de dizer quanto, mais especificamente, as formas linguísticas que o materializam (BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Sob essa perspectiva, não se trata, pois, de priorizar a dimensão gramatical e lexical dos usos da língua, dado que o pensamento bakhtiniano, assentado na interação, concebe a dimensão sistêmica como constitutiva da linguagem, mas não como a razão que a justifica. Ao discutir *objetivismo abstrato*, a conhecida contraposição de Volóshinov (2011 [1929]) ganha contornos ainda mais claros.

Na perspectiva do *objetivismo abstrato*, já amplamente discutida na academia, a *língua* é tomada como um sistema fechado, estável, imutável, objetivo, homogêneo e independente dos falantes. Nela, essa mesma *língua* é concebida como um sistema abstrato de formas linguísticas que se organizam internamente na perspectiva estrutural e na imanência sistêmica. De acordo com a visão bakhtiniana, tal concepção reduz a *língua* a um código, não considerando a enunciação e não reconhecendo a natureza viva da *língua* e as transformações que nela se operam, cujas raízes são de natureza histórica e social (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]).

Em convergência com o pensamento bakhtiniano, importa considerar que os *gêneros do discurso* em si mesmos nos impelem a realizar as escolhas linguísticas e não o contrário. Da mesma forma, é nos *gêneros* que a palavra ganha certa *expressão típica* (BAKHTIN,

⁴² Faraco (2009) empreende uma discussão sobre o significado do termo *gênero*, sobre a abordagem da questão historicamente, além dos primeiros estudos que contemplaram a mesma perspectiva que a terminologia tem hoje.

⁴³ Trataremos de *ideologia* mais à frente.

2011 [1952-53]), expressão que é justamente o que os reúne, mesmo com suas diferenças, pelos seus traços comuns, em *gêneros do discurso*.

Há, ainda, de forma bastante clara no pensamento bakhtiniano, a contraposição à centralidade do *enunciado*⁴⁴ no sujeito, o que perpassa grande parte das obras do Círculo⁴⁵. A exemplo do que ocorre com a centralidade na dimensão sistêmica – *objetivismo abstrato* –, Volóshinov (2011 [1929]) explicita sua posição frente ao papel do sujeito na interação, contrapondo-se à concepção de *língua* chamada por ele de *subjetivismo idealista*. Nela, a opção pelo termo *expressão do pensamento* para referir-se à linguagem clarifica a compreensão do sujeito como *senhor* do seu pensamento, como *produtor* de enunciados adâmicos. Nessa concepção – *subjetivismo idealista* –, então, a linguagem é assumida como sendo ato da fala individual, monológico, núcleo da realidade linguística; logo, a língua serviria para expressar o pensamento do indivíduo, sendo uma *expressão do eu*.

Essas duas concepções teóricas, dessa forma, negam o caráter dialógico da linguagem e sua natureza sócio-histórica e ideológica, justamente os aspectos da linguagem que são mais caros nos/aos estudos bakhtinianos. Em linhas gerais, a ênfase que damos à contraposição de Volóshinov (2011 [1929]) acerca das duas vertentes teóricas está pautada na compreensão de que a *eleição* da concepção de *língua* que sustentará as ações educativas impacta diretamente nessas mesmas ações.

Além disso, temos por objetivo focalizar o que certamente é em si o eixo do pensamento bakhtiniano: o centro organizador de toda a interação é exterior, social. Extraído da enunciação, desse modo, o enunciado perde os laços que o ligam à vida e que, pensando em nosso foco nesta pesquisa, justificam sua defesa no espaço escolar, ou seja, a linguagem torna-se “[...] palavra morta que somente recebe novo sopro vivificador quando reintroduzida em novo processo de enunciação” (GERALDI, 2010b, p. 86) ou, nas palavras do próprio Bakhtin (2011 [1952-53], p. 292), “[...] a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto”.

Expliquemos melhor a centralidade do conceito de *enunciado* no pensamento bakhtiniano: os enunciados são sempre dialógicos,

⁴⁴ À frente, trataremos com mais vagar da definição e centralidade do *enunciado* no/a pensamento bakhtiniano. Nesse momento, limitamo-nos o mencionar o termo com vistas à discussão do *subjetivismo idealista*.

⁴⁵ A exemplo de Bakhtin (2010 [1920/24]), Bakhtin (2009 [1927]), Bakhtin (2011 [1952-53]), dentre outras obras.

representam sempre um elo real na cadeia de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), uma vez que todo enunciado consiste em uma resposta a um já dito e se dirige a um interlocutor – as duas faces da palavra de que trata Volóshinov (2011 [1929]) –, além de pressupor uma reação resposta ativa do outro/interlocutor (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]). E é justamente esse considerar do interlocutor que fomenta as escolhas linguísticas, como mencionamos anteriormente; ou seja, situação social mais imediata e meio social mais amplo são determinantes para a enunciação (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]), incluída aí a dimensão sistêmica, mas não restrita a ela. Dessa forma, é a relação inseparável do enunciado e da dimensão social que o coloca impreterivelmente na condição de *ideológico*, sendo impossível pensar *enunciados* como neutros.

Ter clareza sobre a impossibilidade de conceber os *enunciados* como neutros é fulcral quando da elaboração de projetos didáticos, visto que parte dessa compreensão o tratamento, nos fazeres escolares, dos enunciados como diretamente relacionados à dimensão social, como ‘banhados’ em valores, representações, aspectos ideológicos enfim. Importa, à elaboração dos projetos didáticos, também, numa relação estreita com a dimensão ideológica dos enunciados, a compreensão de que

En la palabra me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro, al fin de cuentas desde el punto de vista de mi colectividad. La palabra es el puente construido entre el yo y el otro. Si un extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor. La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor⁴⁶. (VOLÓSHINOV, 2011 [1929], p. 137)

Dessa forma, a dimensão ideológica dos enunciados é parte da interação como um todo, incluindo a refração pelo *outro*, refração que se dá segundo o horizonte apreciativo construído socialmente, ideologicamente.

⁴⁶ Na palavra dou forma a mim mesmo a partir do ponto de vista do outro, no fim das contas, da minha coletividade. A palavra é a ponte construída entre o eu e o outro. Se num extremo da ponte está apoiada em mim, o outro se apóia no meu interlocutor. A palavra é o território comum compartilhado pelo falante e seu interlocutor. (tradução nossa)

Interessa, ainda, sobretudo aos fazeres no espaço escolar, o fato de o enunciado ser único e irrepetível. Em outros termos, uma vez lançada a ponte, utilizando a metáfora de Volóshinov (2011 [1929]), essa não é mais repetível, ainda que forjemos uma situação de interação com as mesmas características, os mesmos interagentes, proferindo os mesmos discursos, porque, como seres de relações que somos, teremos nossa subjetividade ressignificada nesse outro momento, além de novos propósitos discursivos. Os enunciados podem, em contrapartida, ser reenunciados, entendendo que, como reenunciação, trata-se de um *enunciado* novo porque com novas configurações, ancora-se em novos projetos de dizer e terá nova refração por parte dos sujeitos envolvidos (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]).

Outro aspecto central para a escola, por fim, é compreender que é o texto-enunciado (com base em RODRIGUES, 2005) o “objeto de estudo do homem” (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) ou o ponto de partida nas ações didático-pedagógicas (GERALDI, 1997 [1991]). Bakhtin (2011 [1952-53]), em se tratando dessa questão, discute extensamente a diferença entre *oração* e *enunciado*, sem focalizar, obviamente, os fazeres escolares, mas entendemos que as contraposições por ele feitas em defesa do enunciado são de grande valia para pensar esses fazeres. Na discussão proposta pelo autor, a *oração* é definida como *unidade da língua*, tomada na dimensão sistêmica, enquanto o *enunciado* é compreendido como a *unidade da comunicação discursiva*. Logo, na elaboração de ações didático-pedagógicas é preciso que se tenha como objeto de estudo a *unidade real* da interação e não a *unidade convencional* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), já que, segundo Bakhtin (2011 [1952-53]), a língua entra na vida por enunciados concretos, tanto quanto é por enunciados concretos que a vida entra na língua.

Pensar os enunciados e seus processos de produção, ancorados em projetos de dizer, à luz do pensamento bakhtiniano, implica pensar também sobre o processo de compreensão. Em contraposição explícita aos modelos, ou ‘ficções’ (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), que supõe processos de comunicação compostos por um falante e um ouvinte – ao falante caberia, nessa compreensão abstraída do ato da enunciação real, expressar o conteúdo de seu pensamento; enquanto a participação do ouvinte na cena comunicativa ficaria reduzida a entender passivamente o conteúdo expresso pelo falante –, Bakhtin (2011 [1952-53]) defende que a posição de interlocutor⁴⁷ na comunicação discursiva é responsiva

⁴⁷ Vale registrar que as considerações sobre atitude *responsiva ativa* dizem respeito ao discurso escrito/lido tanto quanto ao discurso oral (BAKHTIN, 2011 [1952-53]).

ativa⁴⁸ em relação ao enunciado, ou seja, esse mesmo interlocutor concorda, discorda, completa, aplica etc. Em linhas gerais, toda a compreensão é prenhe de respostas (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), as quais são esperadas pelo falante já na materialização dos seus projetos de dizer.

A compreensão dessa posição responsiva ativa carece da delimitação do que se configura como um *enunciado* e o que não o faz, compreensão essa que obedece, segundo o pensamento bakhtiniano, a três critérios. O primeiro deles é “[...] a alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 279). O segundo dos critérios é a conclusibilidade, ou seja, a possibilidade de responder ao enunciado ou, em outros termos, a alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), com princípio absoluto e fim absoluto, em expressões que, importa frisar, não se alinham à compreensão da possibilidade de existência de enunciados adâmicos; pelo contrário, cada enunciado está relacionado aos *já-ditos* e termina com a “transmissão da palavra ao outro” (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), daí a compreensão dos enunciados como elos na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011 [1952-53]). O terceiro critério, bastante relacionado à conclusibilidade, é a possibilidade de responder ao enunciado (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) ou, nas palavras de Bakhtin (2011 [1952-53], p. 280), é a possibilidade de “[...] ocupar em relação a ele uma posição responsiva [...]”, resposta que pode ser verbal ou não verbal.

Esse segundo critério engloba, ainda, três fatores: a exauribilidade do objeto e do sentido; o projeto de dizer; e as formas típicas composicionais e de *gênero* do acabamento. O primeiro dos fatores – *exauribilidade do objeto e do sentido* – diz respeito ao objeto tema do enunciado, definido pelo autor, e não ao ‘objeto objetivamente tomado’, esse inexaurível. O segundo fator – *projeto de discurso* –, por sua vez, intimamente relacionado ao primeiro, se refere ao projeto de dizer do autor, “[...] que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 281). O terceiro fator – *formas típicas composicionais e de gênero do acabamento* –, por fim, também diretamente relacionada ao fator anteriormente abordado,

⁴⁸ O termo *ativo*, na arquitetônica bakhtiniana, não pode ser compreendido como sinônimo de palavra verbalizada oralmente ou por escrito. Bakhtin (2011 [1952-53]) assume que a compreensão ativamente responsiva pode também realizar-se na ação ou ser responsiva no silêncio, o que, para as finalidades desta tese e à luz de Ponzio (2007), tomamos como *calar* e não como *silêncio*, distinção de que nos ocuparemos à frente.

contempla a ‘escolha’ de um *gênero do discurso* para a materialização do enunciado, à luz da *esfera de atividade humana* na qual o enunciador está inserido e do seu projeto de discurso (BAKHTIN, 2011 [1952-53]).

A enunciação, nesses termos, se dá sempre em uma *esfera de atividade humana*, ou seja, não se pode tratar de enunciações tomando-as como abstrações, “[...] desvinculadas das esferas comunicacionais em que são postas a funcionar” (GERALDI, 2010a, p. 186). É incompatível, desse modo, de acordo com o pensamento bakhtiniano, qualquer remissão ao texto extraído de seu contexto e dos sujeitos interagentes, sob pena de perder-se com isso o texto, já que não é mais possível a compreensão dos sentidos naquela dada interação. No espaço escolar, assim, isso se dá do mesmo modo, ainda que os estudos do Círculo não tenham tido a perspectiva educacional como foco (com base em FARACO, 2008; RODRIGUES, 2005).

Essa compreensão converge com nossa afirmativa anterior: o uso da linguagem só se dá via *gêneros do discurso*; não usamos a linguagem se não por meio de *enunciados* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), que, por sua vez, se organizam em *gêneros*, uso que, como registramos, tem relação muito direta com as *esferas de atividade humana*. Existem, como sabemos, *gêneros do discurso* característicos de cada *esfera da atividade humana*, o que não é diferente no espaço escolar. Esse espaço, entretanto, tem especificidades, tais como o *artificialismo constitutivo*⁴⁹ (HALTÉ, 2008 [1998]), por exemplo.

Quando discutimos, nas seções anteriores, sobre a natureza *pragmática* e sobre a *dimensão ontológica* dos usos da escrita entendemos implicados ali, em alguma medida, os conceitos de *gêneros primários* e de *gêneros secundários*. Embora entendamos que não seja possível equiparar natureza *pragmática* com *gêneros primários* e *dimensão ontológica* com *gêneros secundários*, compreendemos que há uma relação de prevalência de uns ou de outros a depender da natureza a que se presta o uso da escrita.

À luz dessas questões, a compreensão da heterogeneidade dos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1979]) é de fundamental importância na elaboração das ações didático-pedagógicas, se não por outras razões, para que se possa contemplar nesses fazeres os usos da

⁴⁹ Halté (2008 [1998]) entende como legítimo o uso do termo para a compreensão de que é inerente ao espaço escolar relativa artificialidade, uma vez que, nas ações didático-pedagógicas, saberes exteriores – no caso do ensino de língua materna, textos que instituem relações intersubjetivas em outras esferas da atividade humana – ganham *status* de objetos do conhecimento, movimento que é esperado nesse contexto, existindo, assim, uma *alteridade* do escolar, sendo ela constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem.

língua entendidos por Bakhtin (2011 [1979]) como mais *simples* – *gêneros primários* – e mais *complexos* – *gêneros secundários* –, atendendo a diferentes propósitos. Esses usos, entretanto, são assim denominados pelo autor não por sua natureza funcional, mas pela compreensão de que estes se originam de um processo de incorporação e reelaboração daqueles, quando se tornam forma prototípica de interação em determinadas *esferas* marcadas pelo convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (BAKHTIN, 2011 [1979]), como é o caso das interações em *esferas* como religiosa, jurídica, jornalística etc..

É, também, o próprio texto, assumindo a concepção bakhtiniana de *enunciado* e a sua materialização em *gêneros primários* e *secundários*, o lugar de problematização da condição de existência dos sujeitos, conforme defende Britto (2012). É o texto, tomado na perspectiva do pensamento bakhtiniano, o lugar onde se materializa o movimento de estabilidade e instabilidade da língua, se não por outras razões, porque é do texto que traços ou marcas da subjetividade, das posições ideológicas e da dimensão política são apreendidos (GERALDI, 2010a), já que os signos são ideológicos por excelência (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]), uma vez que a eles são agregados o horizonte axiológico dos sujeitos, horizonte esse que tem relação com aspectos socioeconômicos e históricos de grupos sociais específicos⁵⁰. A condição ideológica dos signos é afirmada pelo Círculo de Bakhtin em muitas passagens, a exemplo de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, quando Volóshinov (2011 [1929]) menciona que a palavra registra variações das relações sociais, mesmo pequenas.

Nesse sentido, a relação de tensão entre a *ideologia oficial* e a *ideologia do cotidiano*, conceitos já mencionados anteriormente, é central. A *ideologia oficial*, constituída de sistemas ideológicos oficiais, como a arte, a ciência, a religião etc., cristaliza-se a partir da *ideologia do cotidiano*. Essa, por sua vez, abarca a totalidade da atividade mental centrada na vida cotidiana e a expressão que se liga a ela, ou seja, tal *ideologia* remete à *psicologia social*, termo presente na literatura marxista. Importa compreender *psicologia* em convergência com o que já discutimos aqui à luz do pensamento bakhtiniano, ou seja, não como individual, biológica etc., mas em suas implicações sociais, como quer Vigotski (2007 [1978]; 2001 [1934]). Logo, como resultado social que é, a *ideologia do cotidiano* é influenciada pela *ideologia oficial*, à

⁵⁰ A relação entre os sujeitos nos grupos sociais será tratada pontualmente mais à frente nesta seção, embora perpassa a discussão empreendida ao longo do projeto como um todo.

medida que moral social, religião, ciência etc. “dão o tom a essa ideologia” (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]).

A *ideologia do cotidiano*, assim, está diretamente relacionada à época histórica, às classes sociais, dentre outras implicações. A *ideologia oficial*, por outro lado, está relacionada a sistemas ideológicos mais enformados, tais como moral, direito, religião etc., e, ao que parece, menos suscetíveis, num primeiro momento, ao que é nodal à formação das *ideologias do cotidiano*, os diferentes grupos sociais e as suas formas de compreender o mundo. A escola, como um dos sistemas ideológicos oficiais, tende a assumir essa mesma configuração, de modo que as particularidades dos diferentes grupos sociais e as diferenças históricas são pouco consideradas também nesse espaço.

Rodrigues (2005) sistematiza a relação entre as noções de *gêneros primários* e *secundários* e as *ideologias do cotidiano* e *dominante*. Segundo a autora, a unidade de fundamento da diferenciação entre ambos os *gêneros* é histórica, assentada na concepção socioideológica da linguagem, e o critério de agrupamento seria a diferenciação que o pensamento bakhtiniano estabelece entre as *ideologias do cotidiano* e as *ideologias estabilizadas e formalizadas*. Se as *esferas da atividade humana* são perpassadas por essas ideologias, os *gêneros*, portanto, nascem da inter-relação entre esfera, interação, tipificação, enunciado e ideologias, como resultado da complexificação de determinada esfera – os *gêneros primários* se constituem, assim, na comunicação discursiva imediata, no âmbito das *ideologias do cotidiano*, enquanto os *secundários* surgem nas condições da comunicação cultural mais *complexa*, no âmbito das *ideologias formalizadas e especializadas* (RODRIGUES, 2005).

Assim, a diferença fundante entre ambos, em nosso entendimento, reside no conjunto de vozes que são depreensíveis nos enunciados; ou seja, tendemos a perceber, nos enunciados típicos das diferentes *esferas de atividade humana* marcadas pelo convívio mais desenvolvido e organizado, um conjunto, um imbricamento de vozes mais significativo, do que no caso dos *gêneros primários*, os quais, mesmo que evidentemente ideológicos, porque construção histórico-cultural, têm relações de poder menos marcadas, um conjunto menor de vozes sociais em disputa. Em outras palavras, os *gêneros secundários* contariam com um conjunto de *vozes sociais em múltiplas relações dialógicas* (FARACO, 2009) – aceitação, recusa, convergência, divergência, intersecção, hibridização – mais expressivo, mesmo que tais vozes evidentemente se façam presentes também nos *gêneros*

primários, mas possivelmente sem uma aposição tão diversificada e historicizada como nos *secundários*.

À luz dessa discussão, lançamos mão de um texto de caráter bastante introdutório do GEGe (2009, p.50, grifos dos autores), que entendemos não menos denso, para ancorar essa compreensão de aposição de vozes. Sobre *gêneros do discurso*, escrevem os autores:

Os gêneros são o retrato dos usos já feitos anteriormente, em várias atividades humanas, e são a memória e o acúmulo da história de suas utilizações; assim, os enunciados vão se constituindo em tipos e formas mais consistentes para uso em esferas específicas, com estilos específicos, tratando de temas específicos, se compondo com formas específicas [...] a repetição de uso daqueles enunciados naquela situação precisa, naquela atividade humana precisa, naquele jogo interativo preciso, vai estabilizando determinados tipos de enunciados que são o que chamamos gêneros do discurso.

É, também, o próprio texto, assumindo a concepção de *enunciado* de Bakhtin e a sua materialização em *gêneros primários* e *secundários*, o lugar de problematização da condição de existência dos sujeitos, conforme defende Britto (2012). É o texto, tomado na perspectiva do pensamento bakhtiniano, o lugar onde se materializam os movimentos de estabilidade e instabilidade da língua, se não por outras razões, porque é do texto que traços ou marcas da subjetividade, das posições ideológicas e da dimensão política são apreendidos (GERALDI, 2010a), já que os signos são ideológicos por excelência (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]), uma vez que ‘carreiam o’ e ‘incidem sobre o’ horizonte axiológico dos sujeitos, horizonte esse que tem relação com constituintes socioeconômicos e históricos dos diferentes grupos sociais.

Entender, assim, o sujeito inserido na *microgênese* (com base em VIGOTSKI, 1997 [1987]), ainda que sempre tomado na sua relação com esse e/ou aquele grupo social no âmbito da *ontogênese*, estabelecendo relações de subordinação e assumindo, ao mesmo tempo, papel protagonista, implica a compreensão da inexistência de enunciados adâmicos, já que os enunciados só podem ser compreendidos como *enunciados* efetivamente quando pensados em meio a essas relações, independentemente da *esfera da atividade humana* em que se deem; eis

o simpósio universal do existir humano de que, com base no pensamento bakhtiniano, trata Faraco (2007). Bakhtin (2009 [1927], p. 104), por sua vez, afirma que “[...] nem a mais simples enunciação verbalizada do homem (sua reação verbal) se enquadra nos limites de um organismo individual”, já que o ato de enunciar é sempre o ato de tomar uma posição social e avaliativa, é tomar posição frente a outras posições sociais avaliativas, como propõe Faraco (2009), ancorado em pressupostos do Círculo de Bakhtin.

Acerca, ainda, das relações estabelecidas com os textos no espaço escolar, pelas diferentes naturezas deles, cabe salientar duas delas, que nos parecem mais relevantes quando se tem como foco os fazeres escolares: a relação entre *artificialidade* e *artificialismo constitutivo* (HALTÉ, 2008 [1998]) e a relação entre *gêneros escolares* e *gêneros escolarizados* (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011).

Os usos da escrita empreendidos em muitos espaços escolares tendem, especialmente em classes de alfabetização⁵¹, ao contrário do que defendem/defenderam⁵² os documentos parametrizadores de ensino (BRASIL – PCNs, 1998; SC – PC, 1998), a ter configurações tipicamente escolares, com as implicações da *artificialidade* – e não do *artificialismo constitutivo* (HALTÉ, 2008 [1998]). Entendemos como *tipicamente escolares* as abordagens didático-pedagógicas que tomam o texto, tal qual se cristalizou na tradição escolar, abstraído da dimensão social nele implicada e central a ele. Abstrair a dimensão social implicada e fundamental no/para o texto reverbera em uma descaracterização dos fazeres escolares em relação às abordagens que focalizam *gêneros do discurso*.

É inegável, ainda, o já mencionado *artificialismo constitutivo* (HALTÉ, 2008 [1998]) que, a nosso ver, é inerente ao trabalho com textos no espaço escolar, uma vez que grande parte dos *gêneros* materializados em textos que se tornam objeto de leitura/produção/análise linguística em sala de aula são originários de outras *esferas da atividade humana*, tais como a jornalística, a literária, a doméstica etc. Assumir o *artificialismo constitutivo* como inerente ao espaço escolar significa elaborar ações didático-pedagógicas que atentem muito claramente para a diferença de um trabalho com *gêneros* deslocados de sua *esfera* originária, no qual a dimensão social é

⁵¹ Nossa experiência no processo de formação no Programa Pró-letramento Linguagem, nos anos de 2010 a 2012, levaram-nos a inferir essa tendência, a carecer evidentemente de homologação em pesquisas formalizadas.

⁵² A entrada em vigor das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) substituiu a formalidade legal os PCNs, daí por que o uso do pretérito.

contemplada, e de um trabalho no qual os textos são tomados como assépticos do ponto de vista das construções sociais nele implicadas, ação que remete ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984).

Ao fazermos uma afirmação com esses contornos, não podemos perder de vista que a defesa de uma compreensão acerca da relação delicada entre esses dois conceitos deva estar clara quando da elaboração/proposta de projetos no contexto escolar; não significa ignorar que existem, sim, *gêneros* que tipicamente medeiam as relações nesse espaço, *os gêneros escolares* (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011) – a *aula*, a *prova*, o *exercício de fixação*, no caso específico de classes de alfabetização etc. Tais gêneros, entretanto, não se prestam a objeto de estudo nesses contextos ou, por outra, não ganham *status* de *objeto cognoscente* (com base em FREIRE, 2005 [1967]; GERALDI, 2010a) do modo como acontece com o *conto*, a *notícia*, o *anúncio classificado* etc., que, mesmo deslocados da esfera onde medeiam originalmente interações humanas, são centrais porque, fundamentalmente, interessa o trabalho, nos fazeres escolares, com textos com existência extraescolar, pelo objetivo que move o próprio fazer: *apropriação/horizontalização* dos usos da língua.

Os *gêneros escolarizados* (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011) alinham-se à *artificialidade*, da qual tratamos anteriormente, à medida que insularizam o trabalho com a escrita a textos que não medeiam relações sociais naturalísticas, nem no contexto escolar – à exceção da prototípica relação professor/aluno para fins de exercitação e correção. É exemplo desse gênero a *redação escolar*, que se desdobra na tríade *descrição*, *narração* e *dissertação* (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011), que evidentemente não tem circulação social extramuros da escola, já que em nenhuma situação interacional de nenhuma esfera da atividade humana interagimos por meio de textos desse tipo. Ao contrário, então, dos *gêneros escolares*, que têm origem na esfera escolar pela interação entre os sujeitos, os *gêneros escolarizados* são criações do espaço escolar e medeiam relações interpessoais em se tratando de finalidades intrínsecas a esse espaço.

Quando Bakhtin (2011 [1952-53]) afirma que é preciso dominar os *gêneros* para empregá-los livremente, não tem como foco as ações de ensino da esfera escolar, mas seguramente explicita uma preocupação com a ampliação das vivências de uso da língua que se dá pelo alargamento no domínio de *gêneros do discurso*. Como sabemos, também, em determinados entornos, especialmente nos de desprivilegiamento econômico, cabe à escola, como *principal agência de letramento* que *é/deveria ser* (KLEIMAN, 2008 [1995]), facultar a

horizontalização (KALANTZIS; COPE, 2006) dos usos da escrita por meio do trabalho com *gêneros do discurso* diversos, de modo que as ações didático-pedagógicas empreendidas nessa esfera tenham como norte a afirmação do próprio Bakhtin (2011 [1952-53], p. 285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Apropriar-se dos *gêneros do discurso* efetivamente constitui hoje um desafio, considerando os fazeres escolares do modo como foram historicamente construídos. Tal ‘nó’ reside na ‘necessidade’ de cristalização dos conhecimentos em conteúdos, na aplicação de regras, atividade latente nas ações didático-pedagógicas, e na centralização dessas ações no *ensino* e não na *aprendizagem* (GERALDI, 2010a; 2010b). Ao contrário desse paradigma construído ao longo da história, um trabalho no espaço escolar que tenha como objetivo a *horizontalização* dos usos da língua e, para tal, tenha nos *gêneros do discurso* o seu *instrumento*, no sentido que lhe dá Vigotski (2007 [1978]), se assenta na clareza de que não basta ao aluno saber as características de determinado *gênero* para que ele verdadeiramente o domine, é necessário muito mais que isso, implica vivenciar situações interacionais efetivas instituídas por meio dos *gêneros* em foco, e isso transcende a ação escolar, uma vez que implica contornos socioeconômicos e culturais de toda ordem, tal qual mostra Britto (2012) com agudeza.

É central que se ‘opte’ pelo *acontecimento*, estando a ‘ossatura’⁵³ a serviço dele e não o contrário (GERALDI, 2010a). Um domínio dos *gêneros* que resulte em emprego desses mesmos *gêneros* dentro e fora da escola requer a construção do aluno como locutor, como sujeito discursivo, que considera o outro e interage com ele (GERALDI, 2010b). Assumir esse papel, como registramos, requer um movimento de construção, ainda que o *não álbi para o existir* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) nos coloque na condição daquele que ocupa um lugar único e

⁵³ Ainda que esse termo usado pelo autor eventualmente cause desconforto em estudiosos do tema, entendemos como justificável no contexto em que é usado.

irrepetível e desse lugar apenas nós possamos fazer o que nos cabe. Para que tal construção se efetive, é necessário que haja o *encontro* (PONZIO, 2010) e que dele os sujeitos saiam modificados, e que a partir dele nossa *assinatura* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) seja colocada ao final, o nosso reconhecimento, a afirmação, que haja a construção do papel daquele que modifica e é modificado no encontro com o outro, daquele que é sujeito do seu próprio agir ou, nas palavras do próprio Bakhtin (2010 [1920/24]), daquele que *age responsavelmente*.

Assim considerando, entendemos que as ações didático-pedagógicas que têm lugar em espaços escolarizados em Educação de Jovens e Adultos, em se tratando da apropriação da modalidade escrita da língua, implicam processos de ensino e aprendizagem atentos às *práticas de letramento* (STREET, 1988) dos sujeitos. Isso requer organizar-se para horizontalizar as vivências com a escrita (KALANTZIS; COPE, 2006) desses mesmos sujeitos, na atenção ao equilíbrio entre os usos dessa modalidade da língua no cotidiano e os usos da escrita correspondentes às *essencialidades humanas* (BRITTO, 2012; FREIRE, 2011 [1992]).

Para tanto, importa não denegar o papel do ensino (DUARTE, 2004) nesse processo, mas considerar as movências de sua organização a partir do olhar para a aprendizagem (GERALDI, 2010b), na perspectiva dos usos sociais da língua empreendidos por sujeitos historicizados. Uma ação com esses contornos, na contemporaneidade, implica atenção aos *gêneros do discurso* à luz do ideário bakhtiniano, concebidos tais *gêneros* como instituidores das relações intersubjetivas em esferas situadas da atividade humana. Em tais esferas, interagem sujeitos constituídos identitariamente em e por sua inserção na cultura, o que nos remete a uma discussão sobre *identidade*, entendida na relação entre *subjetividade* e *alteridade*, tema da próxima seção.

2.4 MULHERES EM INÍCIO DE ESCOLARIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES IDENTITÁRIAS NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA EM BUSCA DE RESSIGNIFICAÇÕES DE SUAS *PRÁTICAS DE LETRAMENTO*

As relações potenciais entre os elementos que constituem a tríade de que nos ocupamos neste capítulo – *identidade*, tomada nas relações da *subjetividade no encontro com a alteridade*; *práticas de letramento*; e *escolarização* – parecem vir sendo secundarizadas em muitos espaços escolares, se não por outras razões, pela suposta vigência em muitas

instituições escolares do *modelo autônomo de letramento*, modelo que, incorporado às ambientações educacionais, ancora a compreensão de ações, nas quais a escrita assume papel central, como neutras e, em nome dessa pseudoneutralidade, denega os aspectos ideológicos que são inerentes às atividades com a linguagem de modo geral (com base em KLEIMAN, 2008 [1995]). Muitas instituições escolares, a partir da ancoragem nessa perspectiva, tendem a se abster, assim, do que, em nossa compreensão, é um de seus mais importantes papéis: a possibilidade de ressignificação das *práticas de letramento* dos integrantes do processo de escolarização, ressignificação que incide sobre representações desses mesmos integrantes acerca do mundo físico e social, dentre outros desdobramentos relacionados à subjetividade humana.

Em nosso estudo anterior (PEDRALLI, 2011), não focalizamos a discussão acerca da *identidade* e das implicações da historicidade na constituição identitária. Não o fizemos por entendermos que uma discussão dessa natureza nos afastaria do nosso objeto de estudo naquele momento. Percebemos, entretanto, a necessidade de olhar para essas três participantes de pesquisa também sob essa perspectiva, pela relação que entendemos ser depreensível entre a constituição identitária dessas mulheres em sua historicidade e as possíveis ressignificações em suas *práticas de letramento*, o que implica a ressignificação de sua inserção na cultura escrita em um plano mais amplo, bem como implica a relação entre *identidade* e interpretação das ações de ensino e aprendizagem levadas a termo naquele espaço escolar, foco central da segunda parte de nossa pesquisa que constitui esta tese.

Nosso olhar, porém, não se detém na *identidade per se*, mas – à luz do ideário histórico-cultural no simpósio conceitual que fundamenta este estudo – foca a *identidade* concebida no âmbito das relações entre *subjetividade* e *alteridade*, relações que se instituem por meio da linguagem, com atenção às implicações das relações intersubjetivas que são estabelecidas, no processo de ressignificação de sua inserção na cultura escrita, tendo como norte a incidência sobre as *práticas de letramento*, movimento que a escola potencialmente lhes faculta. A *identidade* dos sujeitos não nos interessa, assim, deslocada do processo de imersão na cultura escrita, processo que, em alguma medida, move tais mulheres no percurso de inserção no espaço escolar com vistas à *apropriação/horizontalização* dos usos da língua, tendo como consequência, ou não, ressignificações dessa mesma inserção.

Entender esse processo de constituição identitária no escopo das relações entre *subjetividade* e *alteridade* no âmbito da cultura escrita

parece pertinente quando entendemos que “Ler e escrever, interagir com textos e com os conhecimentos e as informações que se veiculam dessa forma, operar com os referenciais que se constituem na tradição da escrita são condição de participação e pertencimento na/à ordem social” (BRITTO, 2012, p. 86). E é, ao que parece, pela compreensão da centralidade da escrita em sociedades grafocêntricas, tanto quanto pela compreensão da necessidade de domínio dessa modalidade da língua para participar e pertencer à ordem social instituída que tais mulheres buscam o processo de escolarização – processo que deveria não só lhes facultar a potencialização dessa participação e desse pertencimento⁵⁴, mas deveria o fazer em uma perspectiva necessariamente agentiva e crítica (com base em FREIRE, 2005 [1967]) –, já que o uso da modalidade escrita da língua tem implicações diretas nas vivências dos sujeitos, na medida em que, a depender desses usos que os sujeitos fazem, suas vivências nesse tipo de sociedade tendem a ser mais restritas ou mais alargadas.

É central nesse processo de compreensão do percurso de constituição identitária o entendimento de que de tal percurso se dá na historicidade ou, nas palavras de Geraldi (2010a, p. 29), tratando de *subjetividade*, “[...] há um processo de constituição ao longo da vida [...]”. Esse processo é discutido pelo autor tomando por base dois conceitos: *instituição* dos sujeitos e *constituição* dos sujeitos. Se entendermos que as condições históricas em si fazem os sujeitos serem o que são, esses mesmos sujeitos seriam *instituídos*. No caso de entendermos, do modo como entendemos, que premidos pelas condições históricas e não por elas determinados os sujeitos são o que são, eles seriam *constituídos* (GERALDI, 2010a). Compreendemos, então, que a historicidade está diretamente relacionada à constituição da *identidade*, porque é nela que se gestam as relações intersubjetivas com o outro e, nessas relações o *eu* se modifica e modifica o *outro*.

Ao fazermos remissão à questão da centralidade da história na constituição da identidade, entendemos que o conceito de *cronotopo* (BAKHTIN, 2010 [1975]) ganha importância, *cronotopo* entendido como a indissolúvel relação entre tempo e espaço envolvida na produção de discursos. Bakhtin (2010 [1975]), à guisa de exemplo, utiliza o

⁵⁴ Cumpre considerar, aqui, que tais *participação* e *pertencimento* não dependem apenas do processo de escolarização, mas de condições que dizem respeito à organização social, política e econômica mais ampla (com base em BRITTO, 2003). Entendemos, no entanto, que à escola compete dar conta do papel que historicamente lhe é atribuído de facultar aos sujeitos o processo de apropriação de conhecimentos (com base em DUARTE, 2004).

cronotopo da estrada (da vida) e o *cronotopo do encontro*. Sobre essa questão, o autor afirma:

As séries espaciais e temporais dos destinos e das vidas dos homens se combinam de modo peculiar, complicando-se e concretizando-se pelas distâncias sociais, que não [foram] superadas. Este é o ponto do enlace e o lugar onde se realizam os acontecimentos. Parece que o tempo se derrama no espaço e flui por ele (formando os caminhos) [...]. (BAKHTIN, 2010 [1975], p. 320, grifos do autor)

A *história*, nessa perspectiva, evoca o horizonte social de uma época, sendo entendida em sua mobilidade, o que implica tanto a memória do passado quanto a memória de futuro (GERALDI, 2010b). E, também, a compreensão dessa mobilidade muito relacionada à coconstrução que se dá pelos sujeitos em determinados tempo e espaço social, sujeitos que, ao interagirem, ‘escrevem’ com o outro, reconfiguram, transformam essa mesma história nas relações de imbricamento entre o passado, o presente e o futuro, no percurso do *grande tempo* (BAKHTIN, 2011 [1979]).

Os sujeitos são o que são pela relação que estabelecem com o outro neste momento histórico e em todos quantos o antecederam, pelo *encontro* (PONZIO, 2008-09; 2010; 2013), por ser o *eu* dialógico constituído pelo *tu* (com base em FREIRE, 2005 [1967]) ou, por outra, pela já reiteradamente mencionada relação com a *alteridade* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]; 2011 [1952-53]). E essa relação, que se dá na/com a *alteridade* e que incide sobre a constituição identitária, acontece sempre no interior do caldo da heteroglossia e da sua dialogização (FARACO, 2009). A linguagem, assim, é central, já que nela se apresenta um “[...] mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas – relações de aceitação e [de] recusa, de convergência e [de] divergência, de harmonia e de conflitos, de intersecções e [de] hibridizações” (FARACO, 2009, p. 84). Como as relações estabelecidas por meio da linguagem são heterogêneas, os sujeitos refratam muitas vozes sociais, o que impacta em sua constitutividade.

Sob essa perspectiva, compartilhamos com Ponzio (2008-09; 2013) a contraposição a concepções de *identidade* focadas no *indivíduo* tomado à luz das grandes categorias macrossociológicas. Já pontuamos isso anteriormente, mas importa que precisemos essa compreensão. O autor entende que as discussões sobre *identidade*, via de regra, dão-se a

partir da categorização dos *indivíduos* em grandes grupos macrossociológicos marcados por dicotomias: *homens* ou *mulheres*; *jovens* ou *idosos*; *brancos* ou *negros*; *comunitários* ou *extracomunitários*⁵⁵ e distinções afins. Sob essa perspectiva, a *identidade* é tomada naquilo que é passível de informação no documento com que comumente nos identificamos: a carteira que tem este nome, *carteira de identidade*. Trata-se de *indivíduos* diferentes entre si, mas essa *diferença* lhes é *indiferente*, porque tais *indivíduos* não são tomados em sua *singularidade*, mas no âmbito de seu pertencimento macrossociológico.

Para Ponzio (2008-09; 2013), conceber a *identidade* sob essa perspectiva asséptica e dicotômica é incorrer em uma cilada, na cilada que nos coloca a serviços das questões macroeconômicas que lidam com aquilo que o autor chama de *relações funcionais*, norteadas por uma *alteridade* apenas *relativa*. Expliquemos melhor: para o autor, em uma perspectiva bakhtiniana, o *não álibi para o existir humano* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) implica relações interpessoais que se estabelecem na *alteridade absoluta* – e não na *alteridade relativa* –, o que requer lidar com *diferenças não-indiferentes* ao invés de lidar com *diferenças indiferentes*, naquilo que chama de *encontro de*⁵⁶ *sujeitos singulares*, no plano das relações *infuncionais* – e não na interação entre indivíduos intercambiáveis entre si. Isso se dá desse modo, segundo o autor, porque o *não álibi para o existir humano* requer não estabelecer limites, não ‘vestir escafandros’ no *encontro* do *eu* com o *outro*; requer a singularidade do *eu*, em todas as suas contingências.

Ainda na busca de esclarecer, importa considerar que se trata, assim, de um conjunto de conceitos imbricados, os quais se constroem com base na compreensão de Ponzio (2008-09; 2010; 2013) para a proposta bakhtiniana (2010 [1920/24]) acerca do *não álibi para o existir humano*. Tais conceitos são: *relações funcionais* versus *relações infuncionais*; *diferença indiferente* versus *diferença não-indiferente*; *alteridade relativa* versus *alteridade absoluta*; *indivíduos* versus *sujeitos singulares*. Quanto a relações *funcionais* e relações *infuncionais*, aquelas dizem respeito a relações intersubjetivas que se estabelecem objetivando atender a finalidades específicas, a exemplo de relações profissionais, o que, em última instância, tende a obedecer a

⁵⁵ Esta distinção tem sentido particularmente importante na lógica geopolítica da Europa contemporânea.

⁵⁶ Trata-se, na visão do autor, de *encontro de* e não de *encontro entre* sujeitos porque a *outra* palavra e a *palavra* outra, para ele (2010), não existem fora do evento.

demandas e interesses de mercado global. Já estas – relações *infuncionais* – dizem respeito àquelas relações em que as interações humanas não se estabelecem para tais quaisquer finalidades. Ponzio (2008-09; 2013) dá como exemplo as relações afetivas e a literariedade, universo este de sobejo interesse do Círculo de Bakhtin, segundo Ponzio (2013), não por razões fortuitas. Segundo o autor italiano, somente em tais relações *infuncionais*, a *alteridade é absoluta*, não há de fato *álibi para o existir humano*, porque tais relações fazem se *encontrarem sujeitos singulares*, não intercambiáveis entre si: nas relações afetivas, por exemplo, não é possível substituir nenhum dos membros do *encontro*, porque ele perde o sentido; logo, aqui, as *diferenças não são indiferentes*, elas importam: o *outro* me é caro exatamente pelo que o torna diferente dos demais *outros*.

Já as relações *funcionais* são movidas pela *alteridade relativa*, porque *álibis* se colocam, estabelecendo limites no *encontro* com o *outro*: limites que o autor italiano chama de ‘escafandros’ – o médico, por exemplo, atende ao paciente nos limites de sua responsabilidade profissional e não para além dela. Trata-se, aqui, segundo esse autor, de *indivíduos*, não de *sujeitos singulares*, e esses *indivíduos* são intercambiáveis entre si: nas relações profissionais, de novo em exemplo, os membros da interação podem ser substituídos por outros ‘congêneres’, porque as *diferenças são indiferentes* – é, por exemplo, outro médico, diferente daquele que atendeu ao paciente, mas da mesma especialidade, o que torna a *diferença indiferente*, porque, ainda que haja apegos, eles são de ordem profissional; as singularidades não parecem ser intrinsecamente relevantes nessas relações, basta que questões identitárias macrosociológicas sejam consideradas.

Para Ponzio (2008-09; 2013), o *encontro* é possível apenas nas relações *infuncionais*, nas quais não há de fato *álibis* para o existir humano – entregamo-nos ao *outro* fora de todos os ‘escafandros’ –, plano em que *sujeitos singulares* são insubstituíveis, porque aquilo que os difere dos demais é não-indiferente àquele(s) com quem se encontram em relações nas quais a *alteridade é absoluta* exatamente porque desconhece os ‘limites do escafandro’.

Assim considerando, entendemos que discutir *identidade*, à luz do pensamento bakhtiniano, tendo presente a compreensão de Ponzio (2008-09; 2013), implica de fato discutir *subjetividade*: considerar os *sujeitos singulares no encontro* baseado na *alteridade absoluta*, nas *diferenças não-indiferentes*, em relações *infuncionais*. Concebemos, assim, que, se queremos lidar com *identidade*, essa é a *identidade* que efetivamente importa, porque, do contrário, incorremos na cilada dos

‘escafandros’, de *indivíduos* que se enunciam e são concebidos nessas enunciações como ‘dentro de tais escafandros’ de sua configuração macrossociológica e, nessa condição, estabelecem-se limites para as relações intersubjetivas, limites segundo os quais cada um agirá até as ‘bordas de seu escafandro’, as quais metaforizam os seus *álibis*. Para Ponzio (2013), aí está o *ato*, enquanto nas relações *funcionais* estão as *ações*⁵⁷. Estas são passíveis de serem replicadas; aquele, não o é.

Esse olhar é particularmente relevante para nós porque queremos crer que a educação, diferentemente dos demais campos profissionais, precisa transcender a condição de relações *funcionais*, em que professor e aluno interagem nos ‘limites de seus escafandros’, porque agir assim, em nossa compreensão, inviabiliza na origem a sensibilidade antropológica que entendemos ser o apelo de epistemologias de base histórico-cultural: importa que as relações na escolarização sejam relações em que os *sujeitos* não sejam apenas intercambiáveis, em que importe sua historicidade, sua singularidade, o que nos remete ao pensamento vigotskiano (VIGOTSKI, 2007 [1978]), que nos convida a olhar os alunos da sua *zona de desenvolvimento real* em busca de compreender como agir considerando a sua *zona de desenvolvimento imediato*⁵⁸, em que pese o desafio que isso significa no campo da escolarização⁵⁹. Desse modo, entendemos que um estudo como este – que considera adultos em processo de início de escolaridade –, não pode conceber *identidade* na ‘cilada mortal’ de que trata Ponzio (2008-09), sob pena de denegar especificidades dessas mulheres, que demandam nossa fuga de um olhar que as conceba como *indivíduos* intercambiáveis em relações que, em última instância, servem ao mercado global: mais três, dentre muitas mulheres adultas em início de escolaridade, que buscam estudar para se inserirem nesse mesmo mercado. Fica o risco de

⁵⁷ Nesta tese, lidamos com *ações didático-pedagógicas* e com *ações de ensino e aprendizagem*, mas o fazemos na ciência dessas ressalvas de Ponzio (2008-09; 2013). Entendemos que arriscar tratar tais *ações* como *atos* teria implicações de complexidade que fogem ao escopo deste estudo. Fica o risco do zelo em não tangenciar a discussão.

⁵⁸ Com base em Bezerra (2001), preferimos *imediate* à *proximal*, porque compartilhamos do arrazoado que este tradutor apresenta no prefácio de ‘A construção do pensamento e da linguagem’, na publicação da editora Martins Fontes, no ano de 2001: segundo o tradutor, o adjetivo que Vigotski acopla ao substantivo *desenvolvimento* é *blijáichee*, que significa o *mais próximo*, “proximíssimo”, *imediate*.

⁵⁹ Estamos seguros de o quanto o ideário vigotskiano, a despeito de seu apelo educacional, é desafiador em se tratando de turmas com dezenas de alunos na interação com um só professor. Entendemos, no entanto, que relações de ensino e aprendizagem que não considerem especificidades da historicidade dos alunos – para as finalidades deste estudo, suas *práticas de letramento* – colocam em xeque um processo que seja de fato significativa para os *sujeitos singulares*.

ressignificar Ponzio (2008-09; 2013) na concepção de *encontro* – ressignificação que estende o conceito para as relações escolares –, risco assumido em nome da disposição de entender um processo de escolarização que efetivamente signifique para os sujeitos nele envolvidos, considerando quem eles são, suas expectativas, suas possibilidades, seus avanços.

Assim, importa compreender esses sujeitos para além do olhar que os tome a partir de uma *identidade* estabilizada, definida, conclusa, tanto quanto para além de uma *identidade* volatilizada, gaseificada, típica de estudos de base pós-moderna⁶⁰. Estamos refletindo sobre sujeitos que se constituem (GERALDI, 2010a) num determinado momento histórico, em que determinadas relações intersubjetivas são estabelecidas ou foram estabelecidas até aquele momento, o que corresponderia a um estágio específico desse processo de constituição – trata-se de *âncoras*, para evocarmos metáfora cara a Geraldi (2010b), que implicam fixidez sempre provisória. Esse *ser*, assim, é um ser naquele momento, naquele *encontro* e que a partir daquele momento e daquele *encontro* tem sua identidade ressignificada, ou seja, esse sujeito que *é* é fundamentalmente um sujeito inconcluso (GERALDI, 2010a; GERALDI, 2010b), “[...] de uma incompletude fundante e não causal.” (GERALDI, 2010a, p. 32), mas não um sujeito gaseificado, destituído de âncoras, sem história.

Essa discussão nos remete aos conceitos de *mundo estético* e *mundo ético* de Bakhtin (2010 [1920/24]). No *mundo ético*, o mundo da vida, que pode também ser vivida de forma estética (GERALDI, 2010a), ao contrário do *mundo estético* em que o autor domina o todo da obra, os sujeitos são sempre ‘por vir’, são inacabados, não dominam o todo acabado de sua vida. Os sujeitos recebem um acabamento provisório no *encontro* com a alteridade e são vistos pelo outro, com o fundo em que estão, como um todo, ao que Bakhtin (2011 [1952-53]) chama de *excedente de visão*. O outro é, assim, o único lugar possível de uma completude impossível (GERALDI, 2010a) ou, segundo Bakhtin (2011 [1952-53], p. 37), “[...] a imagem externa pode ser vivenciada como uma imagem que conclui e esgota o outro, mas eu não a vivencio como algo que me esgota e me conclui”.

Se os sujeitos são inconclusos, são *por vir*, eles agem e o fazem sempre à luz da sua historicidade, calculando o horizonte de possibilidades por meio do acabamento transitório do presente e tomando por base a memória de futuro (GERALDI, 2010b), dinâmica

⁶⁰ A exemplo de compreensões como a de Stuart Hall (2006).

concebida por Freire (2005 [1967]) como *inéditos viáveis* e resumida por Bakhtin (2011 [1952-53], p. 42) como “[...] o mundo da ação é o mundo do futuro interior previsto.” Como *por vir* que são, os sujeitos se encontram *em busca* do acabamento, da *totalidade perdida* (GERALDI, 2010a) e “[...] na tensão desse encontro/desencontro do eu e do tu [...] ambos se constituem” (GERALDI, 2010a, p. 157).

Os discursos, nessa busca por acabamento, são nodais, uma vez que é por meio deles que realizamos esse processo constante de tornar intrassubjetivo o que é intersubjetivo (VIGOTSKI, 2007 [1978]; GERALDI, 2010a) – o que se dá sempre pela *refração* (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]) –, de forma que, nessa perspectiva, “[...] a linguagem é mais um modo de constituição das subjetividades do que uma forma de expressão das representações de mundo” (GERALDI, 2010b, p. 61). Assim, a interdição de formas linguísticas, de modos de dizer, de projetos de dizer implica a interdição dos próprios sujeitos (GERALDI, 2010b).

A linguagem pode, nesse sentido, legitimar ou marginalizar as histórias e as experiências de vida das pessoas que a empregam (FREIRE; MACEDO, 1990), o que se torna fulcral nos processos de escolarização, já que compreender os sujeitos em sua historicidade implica assumir que esses mesmos sujeitos possuem “[...] especificidades em se tratando das representações de mundo acerca dos usos da modalidade escrita da língua: são sujeitos historicizados que carregam para o ‘encontro’ suas vivências e seus valores” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012, p. 06). Tais vivências e tais valores, a constituição identitária como um todo, traduzem-se também pela e na modalidade escrita da língua (IVANIC, 1998).

Entendemos que agir é parte da própria existência humana e que, no agir, os sujeitos vão ao encontro do outro, constituindo sua própria identidade e a dele e desvelando, nesse movimento, sua historicidade, seus valores, seu horizonte apreciativo. É possível afirmar, tal qual propõe Bakhtin (2010 [1920/24]), que cada sujeito nesse agir contempla duas direções opostas: para o domínio da cultura e para a singularidade irrepetível de sua própria vida. E é só nesse momento que o *mundo da estética* e da *ética* – cultura e vida – incomunicáveis, impenetráveis, que se confrontam, constituem uma *unidade única* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]).

Assim, não é a existência do juízo teoricamente válido – do plano da cultura – que me impele a agir como ajo – no plano da vida –, mas a minha validação – assinatura – de tal juízo pelo meu agir. Isso porque, no mundo da cultura, teórico, eu não posso agir responsabilmente,

viver, eu sequer sou necessário; isso é possível a mim no mundo da vida, real, no qual “[...] no momento do ato, o mundo se reestrutura em um instante, a sua verdadeira arquitetura se restabelece [...]” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 53). Determinados sujeitos, entretanto, *assinam* pelo seu agir no que respeita a determinados aspectos do plano da cultura; e outros não o fazem, permanecendo nos ‘limites do escafandro’ de que trata Ponzio (2008-09; 2013), o que nos faz retornar a Bakhtin (2010 [1920/24]), que concebe tal *assinatura* como dependente da contraposição concreta *eu/outro*; isso porque, a consciência individual se constrói na interação, mas, importa frisar, o universo da cultura incide sobre a consciência individual (FARACO, 2009) ou, em outras palavras, “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 294).

Se é assim, é possível assumir, reiteramos, como afirma Faraco (2009), tomando por base as obras do Círculo de Bakhtin, que o sujeito é social de ponta a ponta e, ao mesmo tempo, singular de ponta a ponta. A partir desse conjunto de aspectos, fundamentalmente sociais, as pessoas se constituem identitariamente e, a partir dessa constituição, refratam, valoram, compreendem o mundo e o seu lugar no mundo, já que o psiquismo implica semiose, que, por sua vez, existe em razão da interação, do *encontro*; logo, o psiquismo é socioideológico (FARACO, 2009). Dessa forma, o sujeito, quer seja mulher, quer seja homem, constitui-se socialmente ou, por outra, ele não é senão a história de suas relações sociais, que, obviamente, são forjadas no interior de determinada construção social, nos muitos encontros que estabelecem em suas vivências.

A possibilidade de incidir na história, considerando que a consciência individual se dá e está submetida no/ao universo social, tem profunda relação com os grupos sociais e as coletividades. O ponto de apoio para compreensão da *identidade*, do modo como nos parece mais convergente com o ideário histórico-cultural, implica justamente “[...] sair da trincheira da identidade, parar com os álibis da identidade, curar a alergia ao outro, recuperar a saúde da não indiferença pelo outro, aquela condição de *paz preventiva*⁶¹” (PONZIO, 2008-09, p. 28, grifos do autor).

⁶¹ Trocadilho do autor na crítica que faz à chamada ‘guerra preventiva’, comum nas relações que os norte-americanos tendem a manter com países islâmicos, nas quais antevêm ‘perigos para a humanidade’ (2008-09; 2013).

As relações estabelecidas pelos sujeitos, tal qual discutido anteriormente nesta seção, são múltiplas e refratadas de acordo com o horizonte apreciativo de cada um, horizonte esse que é construído no âmbito das movências e dos deslocamentos nas representações desses mesmos sujeitos. Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2012, p. 05) discutem exatamente essa movência e esse deslocamento das representações dos sujeitos ao afirmarem que eles, quando estabelecem relações com o outro cotidianamente nas diferentes esferas de atividade humana, levam consigo suas vivências, seus valores, suas representações acerca do mundo e das coisas, construídas até aquele momento, e no “[...] ‘encontro’ com o outro, agentivamente incidem sobre ele e se deixam incidir pela outridade, provocando deslocamentos e movências na historicidade que carrearam até ali, no acontecimento único e irrepetível que é cada ‘encontro’ em si mesmo”.

Essas movências têm relação muito estreita com as diferentes esferas da atividade humana (BAKHHTIN, 2011 [1952-53]) e, conseqüentemente, com a cultura escrita, o que nos remete à discussão proposta por Kramsch (1998) sobre as condições – interpenetráveis, passíveis de sobreposição, tomadas em um ir-e-vir – de *insider* e de *outsider*. Para a autora, tais movências derivam das relações intersubjetivas que estabelecemos nessas diferentes esferas. Assumir-se como *insider* exige do sujeito um reconhecimento dele mesmo como membro de determinado grupo naquele momento histórico em que se dão suas vivências com o outro, ao mesmo tempo em que demanda de tais outros esse mesmo reconhecimento nesse mesmo momento. Assumir-se como *outsider*, por outro lado, é determinado pelo estabelecimento da condição, por parte do sujeito, de não pertencimento, de não membro do grupo naquele momento histórico de suas vivências e sob aquelas condições específicas; do mesmo modo, tem implicações no comportamento dos membros do grupo em questão, que não o legitimam como tal.

Entendemos essa ambivalência proposta por Kramsch (1998) como muito significativa, desde que tomada sob as salvaguardas das movências, das interpenetrações, das sobreposições, das instabilidades (com base em GERALDI, 2010a), isso porque, à luz de Ponzio (2008-09; 2013), se tomadas dicotomicamente implicam os já mencionados *indivíduos intercambiáveis*, nos limites do ‘escafandro’, no âmbito das grandes categorias macrossociológicas que servem ao mercado global. Assim considerando e em nossa compreensão, o *encontro* de *sujeitos singulares* pode colocar em xeque a dicotomia *insider* versus *outsider*, porque, no âmbito da eventicidade, movências se instituem e, ao fazê-lo,

provocam desconforto nas formas como o *eu* se considera membro de um grupo tanto quanto os *outros* referendam essa mesma condição ou não; nada é indefinidamente estável; logo, reiteramos, preferimos ver as condições de *insider* e *outsider* para além do âmbito de uma dicotomia, fazendo-o no plano de interpenetrações, de posposições, de movências, enfim, mas, insistimos, não de gaseificações e de ausências de âncoras temporárias, porque historicizadas e historicizáveis.

A relação entre essas duas condições – de *insider* e de *outsider* – não pode, desse modo, ser estabelecida em uma perspectiva polarizada, como advertem Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2012, p. 7, grifo das autoras). A compreensão deve se dar “[...] à luz de um *continuum*, do ir-e-vir, das movências, considerando ancoragens identitárias sempre temporárias, tanto quanto movimentos de deslocamento das âncoras, na busca de novos pontos temporários de fixidez.”; ou, como afirma Geraldini (2010a), embasado no pensamento bakhtiniano, deslocamento que se dá pela busca do acabamento, da totalidade perdida inerente aos sujeitos, constantemente em processo de constituição identitária.

Ainda nessa discussão, importa, de novo, esclarecer que não somos adeptos de compreensões alinhadas com um relativismo absoluto, no qual tudo é possível e não há nenhuma estabilidade; tratamos o tempo todo de *âncoras temporárias* no processo de historicização dos *sujeitos singulares*. Não nos alinhamos, assim, a já mencionadas percepções – que entendemos de marcação pós-moderna – as quais denegam pontos de apoio e volatilizam todas as compreensões e comportamentos humanos. Ancorados – no âmbito do *simpósio conceitual* ao qual já fizemos menção – no ideário vigotskiano, entendemos que as relações entre os planos genéticos⁶² (com base em VIGOTSKI, 1997 [1987]) nos imunizam em relação a esse relativismo absoluto. Concebemos os *sujeitos singulares* como constituindo a sua historicidade no plano *microgenético* – a sua singularidade subjetiva –, o que se dá na relação com a *sociogênese* – ambientação de seu grupo cultural –, facultando-lhe a apropriação intrassubjetiva nas relações intersubjetivas. Esse movimento, porém, de reconhecida relatividade semiótica (KRAMSCH, 2010), se dá na relação com outros dois planos genéticos: a *ontogênese* – âmbito de sua condição como exemplar da espécie humana – e a *filogênese* – história de sua própria espécie

⁶² Fazemos breve menção a esses planos, ao longo da tese, porque eles não constituem o foco da discussão em si mesmos e, no caso desta seção, são evocados na salvaguarda de uma compreensão de que estejamos advogando em favor de um relativismo absoluto, de uma gaseificação pós-moderna do conceito de *subjetividade*.

humana. Compreendemos que olhar os *sujeitos singulares*, como quer Ponzio (2008-09; 2013), implica não perder de vista a relação entre os planos genéticos vigotskianos, sob pena de cairmos na gaseificação pós-moderna, colocando em xeque nossa base histórico-cultural.

Refletir sobre tal compreensão, tanto quanto propor ressignificações para a dicotomia *insider* e *outsider*, discutida por Kramsch (1998), desenha-se como nodal nos processos educativos, uma vez que a noção de ‘ampliação da mobilidade’ parece estar se estatuindo como ‘mantra’ em muitos espaços escolares e em processos de formação de professores⁶³. Entendemos que não cabe à escola ampliar a mobilidade dos sujeitos e, sim, facultar-lhes inserção efetiva – sob o escopo das movências da subjetividade – em diferentes esferas da atividade humana, isso porque, *mover-se/circular* não significa necessariamente *inserir-se* nessas *esferas*, já que prescinde de “[...] compartilhamentos efetivos de vivências, de valores, de historicidades” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012, p. 7). *Inserção*, em contrapartida, implica o exercício, ainda que sempre móvel, da condição de *insider* ou de aproximação dessa condição, consideradas as sobreposições, as interpenetrações entre ser *insider* ou *outsider* nas diferentes *esferas da atividade humana*.

Assim, nos *encontros* (PONZIO, 2010) de maneira geral, a linguagem tem papel central, na medida em que as representações dos sujeitos são coconstruções histórico-culturais, processo em que se ressignificam representações de mundo incidindo na subjetividade; isso porque, no *encontro* com o outro, os sujeitos se constituem identitariamente e constituem o outro como tal.

Ao longo deste capítulo, tratamos dos conceitos de *língua* e *sujeito*, que entendemos comuns nos estudos do que estamos chamando aqui de *base histórico-cultural*; retomamos os principais conceitos dos estudos do *letramento*; teorizamos sobre a organização das ações didático-pedagógicas para apropriação da escrita na escola e implicações dos *gêneros do discurso*, à luz do ideário bakhtiniano, em tal organização; e discutimos acerca das implicações identitárias no processo de apropriação da escrita, pressupostos teóricos que se mostram centrais a essa nova etapa da pesquisa. Flagrantemente ancorados nas concepções de *língua* e *sujeito*, que perpassam este

⁶³ Nos processos de formação continuada de que temos participado – Pró-Letramento e PNAIC –, ouvimos com recorrente senso comum a afirmação “É preciso partir da realidade dos alunos.” e, quando buscamos verticalizar essa compreensão, tem nos parecido que não passa de uma repetição muito comprometida, a nosso ver, com o que Halté (2008 [1998]) chama de *práticas sociais de referência*, nesse caso, em se tratando da *esfera escolar*.

capítulo como um todo, passamos à explicitação dos aspectos metodológicos deste estudo, tema do capítulo que segue.

3 A INSTABILIDADE DO OLHAR COM ATENÇÃO ETNOGÁFICA E A PROMOÇÃO DE NOVOS ENCONTROS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*A integração do sujeito o enraíza.
Faz dele [...] um ser 'situado e datado'.
Daí que a massificação implique no
desenraizamento do homem.
Na sua 'destemporalização'.
Na sua acomodação.
No seu ajustamento.
(Freire, 2011 [1965])*

Em se tratando dos estudos da linguagem em uma vertente histórico-cultural, entendemos que o foco no *encontro*⁶⁴ da *palavra outra* com a *outra palavra* (PONZIO, 2010) deve pautar nossas ações de pesquisa fundamentalmente quando sua tipificação se assenta numa abordagem de inspiração etnográfica. No caso desta tese, tivemos em mente, em todas as etapas do estudo – revisão bibliográfica, construção metodológica, geração e análise de dados etc., o que nos moveu desde o delineamento do objeto: as concepções de *língua* e de *sujeito* às quais temos feito menção ao longo deste estudo. Foram essas concepções que orientaram especialmente os procedimentos metodológicos que serão descritos nas seções que seguem.

Antes, no entanto, cabe retomarmos particularidades desta pesquisa, já anunciadas anteriormente, em razão do alçamento para o doutorado. Considerada essa condição, os procedimentos metodológicos aqui descritos, em boa medida, se alicerçam nos procedimentos metodológicos que nortearam a realização da dissertação, já que esta proposta de estudo conta com as mesmas mulheres participantes de pesquisa de então e retoma dados gerados naquela etapa que originou a dissertação, paralelamente a novos dados gerados por ocasião da produção da tese, processo que vimos nomeando como *segunda etapa* e que implicou a realização de *entrevistas* e *rodas de conversa* com o mesmo grupo de participantes de pesquisa.

Os dados gerados, ainda na *primeira etapa do estudo*, como mencionamos, foram novamente objeto de análise, agora na tese, à luz de outra questão de pesquisa, uma vez que nos coube nesta nova

⁶⁴ Reiteramos tomarmos *encontro* à luz de Ponzio (208-09; 2010; 2013), mas, nesta tese, arriscamos a extensão do conceito para as relações tidas por ele como *funcionais*, tal qual já discutimos em capítulo anterior.

abordagem verticalizar a discussão acerca de aspectos que foram tratados na dissertação de modo tangencial, já que uma discussão dessa natureza, naquele estudo, se afastaria dos objetivos delimitados. Mantemos, assim, a tipificação da pesquisa, o campo e as participantes. Em se tratando dos instrumentos de geração de dados, porém, empreendemos, neste capítulo, uma retomada genérica do processo do qual derivaram as informações com as quais trabalhamos no mestrado e que foram objeto de ressignificação na tese e particularizamos as *rodas de conversa*, instrumento usado para geração de novos dados de pesquisa. Já quanto às diretrizes de análise, valemo-nos de proposta construída por nosso grupo de estudos e materializada em Cerutti-Rizzatti, Mossman e Irigoite (2012), a ser circunstanciada à frente.

3.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa consiste, tal qual se deu em Pedralli (2011), em um *estudo de caso do tipo etnográfico*, dada nossa preocupação em manter, na geração de dados, um olhar culturalmente sensível (ERICKSON, 1989) ao amplo espectro implicado em um contexto de educação de adultos em esfera institucionalizada. Pesquisas dessa natureza têm como especificidade o estudo de contornos da cultura e da sociedade (ANDRÉ, 1995) em que determinado fenômeno, em seu contexto de vida real, se dá (YIN, 2005). É certo que, muitas vezes, os limites entre o fenômeno em si e o contexto não estão claramente definidos. Esses limites são, na verdade, um construto intelectual e vão sendo definidos à medida que determinadas nuances se desenham como basilares para a compreensão do fenômeno em estudo (GIL, 1991).

Mesmo que a abordagem metodológica em questão tenha tipicamente essa característica e se assente no interpretativismo, é comum a estudos que contam com esse tipo de encaminhamento metodológico uma preocupação também analítico-descritiva (ANDRÉ, 1995). Tal abordagem dá subsídios para descrições de processos ocorridos dentro e/ou fora das instituições educativas, podendo ser integrados a ela os conhecimentos locais dos diversos atores que intervêm no processo educativo e, sobretudo, pode facultar a compreensão desses processos dentro das matrizes socioculturais e considerar as relações de poder e desigualdade que também incidem neles (ROCKWELL, 2011); ou seja, essa abordagem se presta fundamentalmente à compreensão dos processos (STAKE, 1978) ou, por outra, à construção de inteligibilidades acerca deles. Eis o desafio

interpretativo da pesquisa qualitativa que foge ao foco da adequação descritiva e da adequação explicativa, características de abordagens positivistas, ocupadas com a replicação e a verificabilidade dos processos analíticos.

Além disso, é característica desse tipo de abordagem a impossibilidade de delimitação de um roteiro rígido que precise como deverá ocorrer a pesquisa (GIL, 1991; YIN, 2005), de modo que não é possível estabelecer aprioristicamente passos matemáticos da pesquisa (GIL, 1991); limitamo-nos, pois, a delinear macroetapas do estudo, procedimentos que, entendemos, nos asseguraram coerência nos processos de geração, análise e interpretação dos dados.

A estudos com essa abordagem, ainda, cabe contar com estratégias metodológicas diversificadas (MASON, 1996; ROCKWELL, 2011), compatíveis com a natureza dos problemas estudados e das perspectivas teóricas de cada investigador (ROCKWELL, 2011). É papel do pesquisador integrar tais diferentes estratégias de modo a assegurar a consistência do processo analítico-interpretativo (MASON, 1996). Os instrumentos, mesmo que diretamente relacionados às posturas teóricas e analíticas do pesquisador, não podem prescindir de duas condições básicas para que se configurem como estudo desse tipo: partam de uma experiência prolongada em determinada localidade e de interação com os que lá habitam; e resulte disso um documento analítico-descritivo de determinada realidade social ainda não documentada, ao que se integra o conhecimento local (ROCKWELL, 2011).

Outro ponto no qual o papel do pesquisador assume centralidade nas pesquisas de tipo etnográfico é a interação entre pesquisador e participantes de pesquisa (ANDRÉ, 1995), não sendo usual fazer assepsia dos traços e impressões que caracterizam esse mesmo pesquisador como estudioso do tema. Ao contrário disso, “[...] o pesquisador é o instrumento principal na coleta⁶⁵ e na análise de dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Assim, em contraposição ao que se objetiva em outros tipos de estudo, não interessa a esse tipo de abordagem metodológica que os dados sejam submetidos a um tratamento

⁶⁵ Ainda que a autora se valha do termo *coleta*, preferimos, com base em Mason (1996), a expressão *geração de dados*, em razão de nossa compreensão de que não empreendemos um processo de *recolha* de dados que se oferecem ao pesquisador, mas de auscultação atenta para a apreensão de informações, procedimentos, comportamentos, concepções e afins, elementos passíveis de se tornarem objeto de nosso olhar interpretativo. De todo modo, nas citações, manteremos a escolha lexical da autora.

forjadamente neutro no processo de análise, já que é mister que sejam efetivamente interpretados, e as interpretações não são neutras, elas são marcadas por filtros axiológicos dos interpretantes.

Eis a riqueza desse tipo de abordagem metodológica, especialmente quando o fenômeno tem como eixo o espaço escolar, mesmo que focalize os sujeitos nesse espaço e fora dele, como o caso dessa proposta de estudo: aliar o rigor da análise documental com a agudeza do olhar com atenção etnográfica para descrever ambientes e narrar processos que não se encontram explícitos em nenhum discurso oficial, mas explicam grande parte do que está em jogo na educação (ROCKWELL, 2011), olhar esse característico por sua densidade, reflexão e interesse em construir inteligibilidades acerca do fenômeno.

O cerne, nessa modalidade de pesquisa, está na ênfase dada ao processo e não ao produto final (ANDRÉ, 1995); ou seja, o que enfocamos é, antes, a ressignificação das *práticas de letramento* por parte dessas mulheres, quer seja na tentativa de compreender a ação escolar e seus desdobramentos naquele contexto ou na busca por entender em que medida as vivências no espaço escolar facultam a ressignificação de sua constituição subjetiva, e não a ‘aferição’ de eventuais horizontalizações dos usos da língua ao longo do processo de escolarização.

Considerar, nessa perspectiva, o processo, os acontecimentos, significa corroborar a afirmação de que “[...] qualitative research involves moving back and forth between different elements in the research process, and the researcher should not assume that they can deal with only one element at a time”⁶⁶ (MASON, 1996, p. 7), principalmente em se tratando do contexto escolar brasileiro, marcadamente socioeconômica e culturalmente heterogêneo, em que questões de diferentes ordens são trazidas para o *encontro* (PONZIO, 2010) entre os atores sociais que ocupam esse mesmo espaço.

3.2 O CAMPO E AS MULHERES PARTICIPANTES DE PESQUISA

Tendo presente tratar-se de expansão da discussão presente em Pedralli (2011), retomamos, ao longo desta seção, a descrição do campo e das participantes de pesquisa já apresentada naquele momento, agora

⁶⁶ [...] a pesquisa qualitativa envolve mover-se entre diferentes elementos no processo de pesquisa, e o pesquisador não deve assumir ser possível lidar com apenas um elemento de cada vez. (tradução nossa)

ressignificada à luz de nova entrevista semiestruturada, tal qual explicitado à frente. O campo de pesquisa foi, assim, uma turma de alfabetização de jovens e adultos de uma escola da região norte da capital do estado de Santa Catarina. A escolha dessa região não foi aleatória, dado ser notório, nesse espaço geográfico, o afluxo de pessoas oriundas de pequenos municípios do estado e de fora dele em busca de empregos na área de construção civil, hotelaria (camareiras, auxiliares de manutenção etc.), gastronomia (garçons, auxiliares de cozinha etc.), dentre outros campos afins. Além das atividades formais, é observado um grande contingente populacional vindo especialmente da região Norte do país, na busca por inserir-se em atividades não formais, como venda de produtos de toda ordem nas praias da região, o que inclui os tradicionais vendedores de rede, óculos, cangas etc.

Em comum entre as atividades realizadas por essa mão de obra especificamente, está o fato de essas fontes de renda demandarem usos pontuais da escrita, sendo atividades desenvolvidas geralmente por trabalhadores com menor escolarização, o que nos leva a inferir que muitas dessas pessoas tendem a não ser plenamente escolarizadas. Os dados fornecidos pelo IBGE 2010, sobre o número total de pessoas com mais de quinze anos alfabetizadas no município de Florianópolis, apontam para um contingente de 7.238 informantes declarados analfabetos. Desse total no município, 1.576 residem nos distritos de Ingleses do Rio Vermelho e São João do Rio Vermelho, localidades atendidas também⁶⁷ pela escola em que se deu este estudo.

Um aspecto relevante aos estudos com foco na EJA, que seguramente merece atenção em abordagens qualitativas e que emerge desses dados, é a questão da baixa procura por classes de alfabetização em instituições formais, de modo que sobram vagas nessas instituições, sendo significativo o número de analfabetos nessas comunidades, como sugerem os dados do IBGE 2010 registrados anteriormente. Na escola em que se deu a vivência que sustenta este estudo, a exemplo disso, como já mencionamos, nunca presenciamos mais do que oito alunos em classe, mesmo com uma indicação de vagas abertas, o que é visibilizado em uma faixa permanentemente afixada em frente à edificação que acolhe a instituição.

⁶⁷ Importa registrar que a escola em que se deu este estudo, em linhas gerais, atende mais efetivamente à população do distrito de Ingleses do Rio Vermelho, atendimento que é partilhado com outra importante escola existente na região, mas que não conta com uma classe especificamente de alfabetização de Jovens e Adultos.

Com relação ainda ao número de pessoas declaradas ‘analfabetas’, informado pelo IBGE 2010, dados apontam para um total – necessariamente movente se considerado o constante fluxo populacional nesse espaço geográfico – de 1.576 pessoas nos distritos de Ingleses do Rio Vermelho e São João do Rio Vermelho, localidades do entorno mais ou menos imediato da escola em que se deu este estudo. Nesse universo, há que se atentar para o fato de que, se considerarmos os usos efetivos da escrita por parte dos sujeitos, esses números seguramente seriam expressivamente maiores. No caso, novamente, da classe de *I Segmento* que se constituiu o campo de estudo das pesquisas que vimos realizando, seguramente a ampla maioria dos alunos da turma, ainda que apresentem dificuldades em diferentes níveis com o uso da escrita, pelos critérios do IBGE, não fariam parte desse contingente, o que nos leva a inferir um número significativamente maior de potenciais alunos de classes de alfabetização de adultos. Fica o apontamento acerca da relevância de estudos com tal enfoque.

À luz desse cenário, a opção por uma escola situada no norte da Ilha de Florianópolis, instituição que mantém cursos de alfabetização de jovens e adultos, deve-se à lógica de ocupação demográfica que, nos últimos anos, parece ter se instituído nessa região geográfica, além de se constituir uma das maiores escolas do bairro de Ingleses, bairro que tem se tornado destino residencial de grande parte dessa população migrante e tem se constituído domicílio de uma parcela significativa de trabalhadores de vários segmentos no Centro da Capital. Essa escola tem, ainda, em seu entorno uma comunidade sem infraestrutura básica, com incipiente traçado de ruas e acesso a serviços públicos, e com residências construídas em espaço de ocupação ilegal.

Do ponto de vista ‘intramuros’, tal escola atende a cerca de oitocentos alunos, oriundos das comunidades de dois dos maiores distritos do norte da Ilha – Ingleses do Rio Vermelho e São João do Rio Vermelho –, divididos entre Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A escola possui biblioteca, laboratório de informática e de multimídias, quadra de esportes e espaços afins. Como diretrizes pedagógicas, regidas pelo Projeto Político Pedagógico, a escola adota uma concepção de ensino e aprendizagem fundamentada no sociointeracionismo.

As classes de EJA em funcionamento na instituição em questão são parte do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de núcleos, de modo geral, criados pela Secretaria de Educação de Florianópolis com o objetivo de atender à população nas escolas municipais das suas próprias comunidades. Metodologicamente, a EJA

na escola baliza-se no trabalho com a pesquisa, pelo entendimento de que consiste em um

[...] meio de desenvolvimento de potencialidades necessárias à realização humana. Neste sentido, a metodologia perpassa por ações pedagógicas que possibilitem ao aluno a construção de seu conhecimento e de suas habilidades. Nessa construção de saberes teóricos e práticos, a escola constitui-se de um espaço onde professores e alunos são sujeitos de uma relação constitutiva e crítica. (SME-DEF-DEJA/PMF, 2012, p. 04)

Partindo da compreensão de que a EJA atende a sujeitos cujas relações estabelecidas em outras esferas da atividade humana, tais como a familiar e a laboral, por exemplo, têm papel central, a organização do curso se propõe como “diferente e adequada ao grupo”⁶⁸. O curso estrutura-se em dois segmentos: *I segmento*, fase inicial, com carga horária de 800 horas e correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que deve ocorrer a alfabetização; e *II segmento*, compreende duas fases – intermediária e final –, com carga horária de 800 horas cada uma, correspondente às etapas finais do Ensino Fundamental (SME-DEF-DEJA/PMF, 2012).

Quanto ao planejamento no *I segmento*, o documento, em que as diretrizes para a implementação do plano de curso são registradas, define que:

As referências para o planejamento nas turmas da Fase Inicial, bem como, as expectativas de aprendizagem e os objetivos de cada um dos ciclos de aprendizagem desenvolvidas ao longo desta fase serão objetos de elaboração da equipe de professores alfabetizadores nos encontros de formação continuada. (SME-DEF-DEJA/PMF, 2012, p. 11)

Na unidade escolar em que realizamos este estudo, paralelamente a ações didático-pedagógicas mais focadas nas práticas de uso da língua – como as que são objeto de nossa análise nesta tese –, a pesquisa era

⁶⁸ Como consta em documento, endereçado aos ingressantes no curso. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_8.58.54.df4e8c71110b920b69b35009af5abac5.pdf. Acesso em: 10 out. 2011.

trabalhada já nesse segmento. De acordo com esse mesmo documento, porém, é no *II segmento* que a pesquisa ganha *status* de ‘obrigatoriedade’, de modo a organizar o próprio ano letivo. Tal organização se dá em quatro ciclos de pesquisa, que ocorrem ao longo de um ano letivo, tanto na chamada fase intermediária, quando na fase final.

Quanto à fase intermediária, especificamente, o primeiro dos ciclos prevê a “[...] realização de atividades de sondagem quanto aos níveis de letramento dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento [...] [,] tendo por objetivo o desenvolvimento de habilidades específicas para a realização das pesquisas” (SME-DEF-DEJA/PMF, 2012, p. 11). No segundo ciclo de pesquisa, o foco é a “Realização de estudos exploratórios, entendidos como pesquisas coletivas de curta duração, com número reduzido de problemáticas [...]” (SME-DEF-DEJA/PMF, 2012, p. 11), já que esse momento do curso é entendido como período em que os alunos estariam “[...] adquirindo as habilidades para a construção da autonomia que atingirá seus níveis mais avançados na fase final” (SME-DEF-DEJA/PMF, 2012, p. 11). O terceiro desses ciclos consiste na realização de atividades nos moldes do primeiro ciclo, tendo como foco, nesse momento, “[...] as informações do diagnóstico realizado no ciclo anterior” (SME-DEF-DEJA/PMF, 2012, p. 11). O quarto e último ciclo, por sua vez, prevê a “[...] realização de pesquisa em grupos com um número maior de problemáticas, definidas conforme o interesse dos alunos [...]” (SME-DEF-DEJA/PMF, 2012, p. 11), devendo ser exigida dessas pessoas maior autonomia no processo de pesquisa.

No que compete à fase final do processo, o primeiro dos ciclos de pesquisa mantém a mesma orientação adotada na fase anterior: sondagem quanto aos níveis de letramento dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento (SME-DEF-DEJA/PMF, 2012). Nos segundo e terceiro ciclos, é prevista a “Realização de pesquisa em grupos com problemáticas diferenciadas conforme o interesse dos alunos” (SME-DEF-DEJA/PMF, 2012, p. 12). O quarto ciclo, por fim, prevê a “Realização de experiências de intervenção comunitária” (SME-DEF-DEJA/PMF, 2012, p. 12), de modo que caracteriza este último ciclo, segundo o documento, a tentativa de articulação da pesquisa à realidade social na qual o aluno está inserido.

A carga horária mínima anual por fase é de oitocentas horas-aula, tal qual registrado em diagrama no documento e apresentado a seguir:

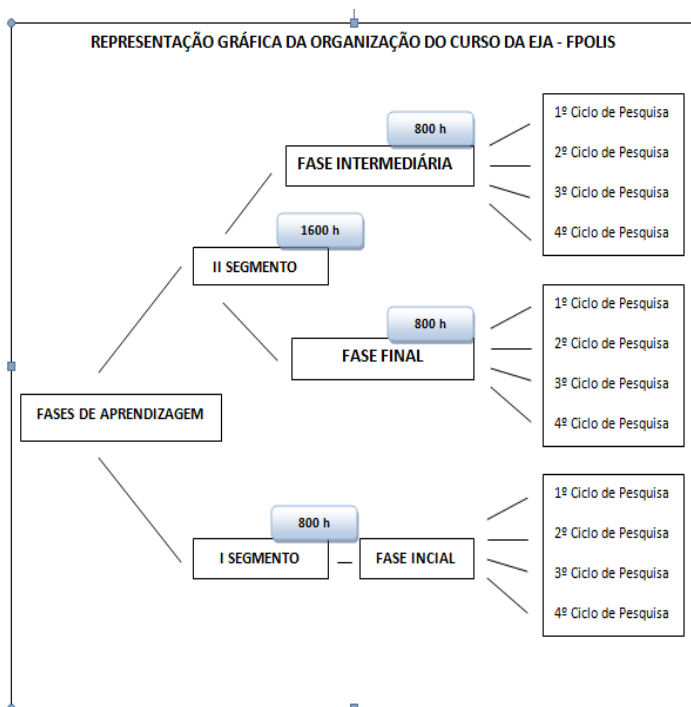


Diagrama 4: Organização do curso da EJA – FPOLIS

Fonte: SME-DEF-DEJA/PMF, 2012, p. 12.

O aluno recebe, ao final desse processo, certificado e histórico equivalentes ao Ensino Fundamental da escola regular (SME-DEF-DEJA/PMF, 2012).

Com relação às mulheres participantes deste estudo, tivemos como critérios de seleção tanto sua inserção em tal *I segmento* anteriormente descrito, quanto sua inserção no mercado de trabalho local, observada a constituição do quadro populacional e laboral específico dessa região, já delimitado anteriormente, além da adesão voluntária à pesquisa. A inserção no segmento em questão respondia ao propósito de lidar com mulheres em [re]início de processo de escolarização formal. Outro critério considerado foi sua faixa etária. Nosso recorte tomou como participantes da pesquisa homens e mulheres com idade entre 29 e 55 anos⁶⁹. O espectro etário selecionado, em nosso

⁶⁹ Excluímos proposadamente adolescentes que, por não conseguirem seguir o curso escolar regular, recorrem à EJA e, muitas vezes, não estão no mercado de trabalho efetivamente; do

entendimento, é representativo da população economicamente ativa, com expectativas de (re)inserção, ascensão ou estabilização no mercado profissional e, em tese, com constituição familiar consolidada ou em fase de consolidação.

Importa registrar que a seleção de três mulheres especificamente não foi proposital. Ela foi se constituindo à medida que interagíamos com a turma e, especialmente, depois que realizamos entrevista, na primeira etapa do estudo, com todos os alunos da turma, instrumento de geração de dados que tinha, dentre outros propósitos, foco na observação de forma mais pontual da pertinência ou não de cada participante em potencial deste estudo que vimos desenvolvendo desde Pedralli (2011), processo que teve como eixo os critérios anteriormente descritos.

Tendo acompanhado, então, a inserção de três alfabetizadas⁷⁰ adultas, participantes desse programa educacional, na respectiva classe de *I segmento* da EJA, buscamos, neste estudo de tese, discutir as ações didático-pedagógicas empreendidas ao longo do período de nossa vivência nesse espaço escolar e como tais mulheres interpretam essas mesmas ações, tendo presente a potencial ressignificação de suas *práticas de letramento*. Dessa forma, interessa-nos uma descrição dessas participantes de pesquisa e dos aspectos centrais relacionados à sua inserção na ambientação microgenética (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]; 1997 [1987]) de que tomam parte.

3.2.1 Descrição de perfis das mulheres participantes deste estudo

As entrevistas que originaram essas descrições de perfis constituíram o primeiro contato formal com as participantes desta pesquisa, tendo sido realizadas no mês de maio de 2011, aproximadamente um mês depois da inserção em campo. Realizamos

mesmo modo, evitamos participantes da chamada *terceira idade*, que, pela condição de (proximidade da) aposentadoria, já não constituem a massa laboral dessa comunidade. Reconhecemos que, neste critério, rendemo-nos à *funcionalidade* de que trata Ponzio (2008-09), tendo a ‘inserção no mercado’ como critério. Essa rendição, porém, dá-se menos pela *funcionalidade* em si mesma, e mais por inferirmos ser a motivação laboral o que tende a premir os adultos pela continuidade/reinício de seus processos de escolaridade. Essa motivação foi objeto de discussão em Pedralli (2011) e, também em nosso grupo de pesquisa, em Chraim (2012).

⁷⁰ Reiteramos que as nomeamos assim em razão da natureza do processo de que participam, ainda que, tal qual mencionaremos à frente – já o tendo feito em Pedralli (2011) –, elas já estivessem alfabetizadas.

esse contato com todos os alunos da turma com o objetivo de traçar um panorama geral da composição da classe – constituída regularmente por oito alunos – e, principalmente, obter informações que permitissem definir os participantes efetivos do estudo. O texto final que segue passou por reformulação, derivada da realização de nova entrevista semiestruturada, no que vimos chamando de *segunda etapa* do estudo.

3.2.1.1 Participante *E*.

E. é uma mulher de 54 anos de idade, natural de um pequeno município do Paraná, separada recentemente do marido, com quem foi casada por 32 anos, e mãe de três filhos – dois deles casados e com residência própria; enquanto a filha mais nova, solteira, mora, no momento, com a mãe. *E.* cursou a EJA, na escola em que se realizou este estudo, por cerca de dois anos e não contava com experiências anteriores de escolarização nessa modalidade. Sua única passagem anterior em instituição escolar foi quando criança, período em que cursou até a quarta série, a qual abandonou aos doze anos. Ela informa que, na época, precisava trabalhar e não havia incentivo ao estudo em casa. *E.* foi a única das três participantes a não completar o Ensino Fundamental na EJA, o que *E.* justifica mencionando o processo de separação conjugal e, como decorrência de tal processo, a necessidade de assumir um conjunto de responsabilidades da esfera doméstica, antes delegadas ao marido, tais como realização das compras da casa, pagamento dos contas etc.. Interessa retomar o aspecto de que, na primeira entrevista realizada com *E.*, no começo de 2011, ela afirmava que “não largaria os estudos por nada”, mencionando, inclusive, seu interesse em cursar Pedagogia, o que hoje não figura mais no horizonte dela.

Essa mulher trabalha “há muitos anos” – só nos Ingleses, desde 2003 – cuidando de crianças em sua própria residência. Segundo informações das colegas, que percorriam com *E.* o caminho até a escola, ela é muito conhecida na comunidade, tendo de interromper várias vezes o percurso para conversar com pessoas às quais ela já prestou serviço ou que são conhecidas em suas vivências naquele entorno. No novo contato feito com *E.*, ela informa ter trabalhado no último ano – 2013 – por três meses em uma padaria, situada nas proximidades de sua casa, ocasião em que suspendeu a atividade como cuidadora de crianças, retomando-a, porém, há cerca de seis meses quando se desvinculou de tal estabelecimento comercial.

O ex-marido de *E.*, com quem viveu por 32 anos, cursou até a terceira série (do Ensino Fundamental) quando criança, depois, segundo informações dela, nunca mais demonstrou interesse em estudar. Desde o primeiro contato com *E.*, em 2011 até o momento, ele não estava trabalhando, por ter sido submetido a um procedimento cirúrgico, realizado em função de uma grave doença e, em razão desse quadro, estava em afastamento remunerado das atividades. Ela informa, por ocasião da nova entrevista realizada no que temos chamado de *segunda etapa* do estudo, manter contato com o ex-cônjuge, a quem “ajuda” ainda em razão do seu problema de saúde. Ela evidencia preocupação, tanto nos contatos que fizemos ao ir à sua casa ao longo desse período em que se deu a pesquisa, quanto na entrevista e nas interações com as ex-colegas, em relembrar os inúmeros episódios de constrangimento verbal a que foi submetida, inclusive na presença das então colegas, os quais ela atribui ao alcoolismo do marido.

Em se tratando dos filhos, *E.* diz manter boa relação com todos, no momento, depois de um período “difícil” que seguiu a sua separação. Os dois filhos casados moram na região da grande Florianópolis e têm ocupação laboral que ela define “como assalariados”. Ela faz recorrente remissão à relação estreita que tem com a filha casada, o que parece ser fruto do amor que nutre pela neta, hoje com quatro anos. A outra filha, mais nova, com quem divide uma casa alugada nas imediações da escola em que se deu este estudo, trabalha em uma loja situada em um *shopping* de Florianópolis. Atualmente, a filha de *E.* namora um representante comercial, a quem *E.* se reporta como sendo uma “pessoa muito estudada”, ainda que não saiba precisar a escolaridade dele.

No momento em que interagíamos em *roda*, ao ser interpelada pelas ex-colegas acerca de uma possível retomada dos estudos, *E.* menciona ter vontade de “fazer alguma coisa” ao final do dia de trabalho, vontade que ela alinha mais “ao saber mais coisas” do que ao interesse, em si mesmo, de completar o Ensino Fundamental. Nesse ponto, ela menciona sucessivas conversas com o namorado da filha, a quem diz ter revelado nessas ocasiões esse desejo. Ele, segundo nos conta *E.*, afirmou que a “ajudará”, especialmente, com o empréstimo de livros, o que ela informa não ter “cobrado” dele ainda por depender de um par de óculos para que possa realizar tais leituras, o que ela não mandou fazer por razões econômicas. *E.*, ainda, não realiza nenhuma outra atividade de cunho social específico, além do trabalho, mas diz já ter participado do coral da Igreja que frequentava e informa não mais pertencer a nenhuma religião.

3.2.1.2 Participante *M.*

M. tem 56 anos, é casada, mãe de três filhos e natural de um pequeno município localizado nas imediações do município de Porto Alegre – RS. No momento em que realizamos a primeira das entrevistas – início de 2011 –, ela estava há dois meses na EJA na escola em que vivenciamos as ações de ensino, que são objeto de análise nesta tese. Houve outros períodos em que se sentiu motivada a voltar à escola por razões diferentes, como realização pessoal, perspectiva de ascensão profissional etc., mas acabou sempre adiando a realização desse propósito. Quando adolescente, mais ou menos aos treze anos, cursou até a quinta série do ensino regular, mas não teve condições de continuar os estudos por ter feito “opção” pelo trabalho. Resolveu retomar os estudos “desde o início” por se sentir mais segura quanto ao processo. Frisa, durante a conversa, ter estado quarenta anos fora da escola. Já na entrevista realizada na *segunda etapa* do estudo, *M.* informa ter concluído os estudos na EJA, de modo que hoje tem o Ensino Fundamental completo. Ao final de uma de nossas interações em *roda*, *M.*, juntamente com *MG.*, refere que conversar sobre a escola deu a ela o impulso que faltava para buscar uma instituição escolar a fim de dar início ao Ensino Médio. *M.* pretende fazê-lo na modalidade a distância, que é gratuita no município⁷¹ em que residirá em 2014.

M., como mencionamos, tem três filhos, um homem e duas mulheres, sendo que dois deles moram em municípios do Rio Grande do Sul; logo, com esses dois, o contato de *M.*, no momento, é apenas pontual. Mora, atualmente, em uma casa alugada no sul da Ilha de Florianópolis, com o neto e uma das filhas, que desde a nossa última interação formal, no segundo semestre de 2011, casou-se, teve esse filho e separou-se. Tal filha de *M.* é técnica em enfermagem concursada e atua na UTI de um importante hospital do município. No momento de nossa primeira entrevista com *M.* – no início de 2011 –, ela mencionou que a filha, já graduada em Comercio Exterior, cursava Letras-Francês na Universidade Federal de Santa Catarina, porque, dentre outras razões, tinha como objetivo inscrever-se para trabalhar no programa *Médicos sem fronteira*⁷², planejamento e curso superior que foram abandonados quando engravidou.

⁷¹ Município da região metropolitana de Porto Alegre – RS.

⁷² Médicos sem Fronteiras – segundo o *site* que informamos a seguir e do qual se origina esta nota – é uma organização humanitária internacional independente e comprometida em levar ajuda às pessoas que mais precisam sem discriminação de raça, religião ou convicções

M. trabalha, atualmente, do mesmo modo como fazia no início de nossas interações, com faxinas, agenciadas por empresa que presta serviços dessa natureza recrutando trabalhadores em segmentos sociais de privilegiamento econômico em Florianópolis. *M.* se diz católica, mas informa não frequentar efetivamente a Igreja. Suas idas à igreja são bastante escassas, segundo ela; informa que, em contrapartida, lê muitos livros espíritas e a Bíblia, além de outras leituras. Ela sempre se mostrou especialmente interessada em contribuir com a pesquisa e, em todas as ocasiões em que eu⁷³ a encontrava ou interagia com ela por telefone, ela informava sobre o livro que estava lendo. Arriscando, pontualmente, antecipar a análise que ocupa os próximos capítulos, interpretei esse comportamento tanto como um indício de compreender meus fazeres de pesquisa ligados à escolarização como muito estreitamente vinculados a uma concepção de usos da escrita fundada no *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) – algo como ‘falar sobre escolaridade implica falar sobre leituras literárias’ –, tanto como a busca por uma marcação identitária no *continuum* entre as condições de *insider* e *outsider* (com base em KRAMSCH, 1998) dos mundos de letramento (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993) vinculados à escolarização. Na última de nossas interações em *roda*, *M.* retirou prontamente o livro da bolsa e disse: “Eu continuo sempre com o meu livrinho para cima e para baixo.”. A menção a “continuar com” parece característica da marcação de um perfil. Eis o livro:

políticas. A organização foi criada em 1971, na França. Disponível em: <http://www.msf.org.br/conteudo/4/quem-somos/>. Acesso em: dez. 2013.

⁷³ Assumirei a primeira pessoa do singular, pontualmente, sempre que entender necessária uma maior aproximação com os dados na textualização.



Figura 1: Livro que estava sendo lido por *M.* na ocasião⁷⁴
 Fonte: Geração nossa

Em nossas últimas interações, *M.* estava envolvida em processos de finalização das atividades laborais desempenhadas em Florianópolis e de mudança para o Rio Grande do Sul, onde deve residir com a mãe, o marido e o neto, com quem mora atualmente. A filha, por razões profissionais, irá viver com a família apenas no final do ano. Na nova cidade, *M.* trabalhará como cozinheira na cantina de uma escola particular, além de produzir doces e salgados em sociedade com a nora, a serem vendidos também em escolas. O marido, que estudou até a sétima série, já mora lá e trabalha na fábrica de móveis de seu filho, no setor de acabamento. Mesmo envolvida com essas questões, ela prontamente atendeu a todos os pedidos de agendamento das *rodas de conversa* e contatos para nova geração de dados, feitos por mim, além de mostrar-se especialmente interessada quanto aos resultados da pesquisa, aos “livros” escritos a partir de nossas interações.

3.2.1.3 Participante *MG*.

MG. é uma mulher de 46 anos, natural de região rural de um pequeno município do interior de Santa Catarina. Ela estava casada no

⁷⁴ Fotografamos o livro em mãos de *M.*, que não aparece na foto por razões de codificação das participantes.

momento da primeira entrevista, mas vivenciando problemas conjugais que a colocavam em situação de separação iminente. Hoje, após ter se separado e namorado por vários meses um pequeno comerciante do ramo supermercadista, diz-se “solteira”. *MG.* tem dois filhos e estava há cerca de um ano na EJA nessa escola, quando da realização da primeira de nossas entrevistas – em maio de 2011. Havia cursado até a quarta série no ensino regular quando criança, mas precisou abandonar os estudos “porque a pobreza era muita”, e ela precisava trabalhar. Aos dezesseis anos, voltou à escola e começou a cursar o supletivo; no entanto abandonou o processo logo no começo porque estava grávida. Em determinado momento de sua história pessoal, mudou-se com o primeiro marido, hoje falecido, e os filhos para Europa em busca de melhores oportunidades de emprego. Lá fez cursos e acabou aprendendo a falar espanhol, inglês e alemão, mas não aprendeu a escrever. Hoje, assim como *M.*, concluiu o Ensino Fundamental na EJA e menciona insistentemente que em 2014 pretende iniciar o Ensino Médio na modalidade CEJA⁷⁵, orientação que recebeu na escola em que estudava.

Quanto aos filhos de *MG.*, a filha com 25 anos e o filho com 29 anos estudaram na Europa e cursaram, já no Brasil, algumas fases do ensino superior. Ambos moram em Florianópolis, atuam como assalariados no ramo comercial e são casados. A filha mora juntamente com o marido no apartamento que *MG.* mantém nos fundos de sua casa. O filho, que mora com esposa e filhos em outro bairro de Florianópolis, tem hoje três filhos com idades entre três e seis anos. *MG.* menciona assumir os cuidados com as crianças pontualmente, em razão das atividades laborais de ambos os pais das crianças. Em determinada ocasião em que estive na residência dela, ela tomava conta dos três netos e fez questão de apresentar-me a eles, que brincavam na sala.

A residência de *MG.* é própria e constitui um dos únicos bens que lhe restaram quando da volta repentina ao Brasil depois do falecimento do marido. Hoje, ela se ocupa dos afazeres domésticos e realiza serviços de massagem e estética na residência de clientes. No momento de nossa primeira interação com ela, *MG.* celebrava o fato de ter aberto um espaço com essa finalidade em sua casa, entregando a mim um cartão de visitas, por ela idealizado, em que os serviços dela como massagista eram anunciados. Ela trabalhou por um período entre o atendimento em

⁷⁵ Cursos destinados tanto ao Ensino Fundamental (para pessoas com catorze anos ou mais) quanto ao Ensino Médio (para pessoas com idade mínima de dezoito anos), mantidos pela Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina, cujo funcionamento se dá em estabelecimentos de ensino vinculados ao Sistema Estadual de Educação (CEE/SC, 1998).

casa e a retomada dos serviços em domicílio em outra atividade laboral, o que ela menciona *en passant*, constrangidamente, sinalizando para que nos eximíssemos de tentar compreender melhor as razões pelas quais se deu essa alternância. Além de tais atividades – casa e trabalho –, ela não tem outros afazeres e não frequenta nenhuma Igreja.

3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS: RETOMADA E AMPLIAÇÃO

A tipificação de nosso estudo requereu que lançássemos mão de vários recursos, como se dá habitualmente em abordagens de tipo etnográfico (ROCKWELL, 2011), atendendo ao cuidado de triangulação dos dados, de que trata Yin (2003), de modo a salvaguardar o processo de geração de dados do paradoxo do observador / paradoxo do entrevistador (com base em DURANTI, 2000 [1982]). Na *primeira etapa* do estudo, em convergência com essa assertiva, geramos um conjunto significativo de dados a partir de vários instrumentos, a exemplo da *observação* com notas em *diário de campo*, dentre outros; dados que são retomados ao longo do percurso analítico desta tese. Já na *segunda etapa*, valemo-nos de dois instrumentos para geração complementar de dados: a *entrevista* semiestruturada e as *rodas de conversa*, às quais fizemos alusão pontual até aqui. Os dados gerados por meio desses instrumentos, aliados ao conjunto de dados de que dispomos em razão da *primeira etapa do estudo*, permitiram, a nosso ver, contemplar o foco do estudo, registrado anteriormente, respondendo à questão de pesquisa que nos move nesta *segunda etapa de estudo*.

3.3.1 Retomada dos instrumentos de geração de dados

Parte dos dados que são objeto analítico neste estudo de tese foram, pois, retomados de Pedralli (2011) à luz de novo enfoque de pesquisa sugerido na segunda banca de qualificação do projeto de tese⁷⁶:

⁷⁶ Nosso projeto de tese foi qualificado em dois momentos distintos: formalmente, com três membros da banca, e informalmente com os dois outros membros que a constituem. Isso se deu por intercorrências de agenda e por uma previsão inicial de defesa posteriormente à primeira qualificação, previsão que não se consolidou de fato. Considerando que as duas datas já estavam agendadas – qualificação e defesa –, mantivemos, na data prevista para a defesa, um momento de nova qualificação informal do projeto com os membros que não haviam estado no primeiro momento, considerando que tais membros, a banca externa, já estavam com datas e/ou passagens e estada devidamente agenciadas.

a caracterização, via descrição analítica, das ações didático-pedagógicas e a compreensão discente acerca de tais ações, mais especificamente, o modo como tais mulheres interpretaram as ações de que participaram no processo que acompanhamos, tendo presente a potencial ressignificação de suas *práticas de letramento*. Para tal, o conteúdo de nossas notas de campo e de pesquisa documental foi organizado em um conjunto de *eventos de letramento*, categorizados em quatro grupos distintos segundo sua temática, *eventos* que foram objeto de discussão nas *rodas de conversa*, processo ao qual faremos remissão mais precisa à frente. Tal enfoque – dada a forma como este processo de pesquisa se configurou em sua inteireza – têm eixo comum com os objetivos que moveram a *primeira etapa* deste estudo em Pedralli (2011): a potencial ressignificação das *práticas de letramento* por parte dessas mulheres pela inserção em *esfera escolar* institucionalizada.

A natureza dessas duas etapas de estudo, assim, requereu fundamentalmente o olhar sensível de que trata Erickson (1989), a fim de que a *moldura sócio-histórica* (VÓVIO; SOUZA, 2005) que enquadra as representações, as valorações e as *práticas* das mulheres participantes de tal processo, no que concerne a suas vivências com a escrita, não fosse secundarizada no processo analítico. Para tal, na primeira parte deste estudo, lançamos mão de quatro instrumentos: a *observação*, as *notas em diário de campo*, a *entrevista semiestruturada* e a *pesquisa documental*.

As *observações* realizadas em tal *primeira etapa do estudo* se assentaram nos pressupostos de Mason (1996), Flick (2004) e Olabuénaga e Espizua (1989)⁷⁷. Realizamos essas observações no espaço escolar em que essas mulheres estavam inseridas e, por ocasião das entrevistas feitas, em visitação à residência das participantes de pesquisa. O processo estendeu-se pelo período de cinco meses, a partir de abril de 2011. Nossa ação, na imersão nesse universo, no entanto, nos manteve mais efetivamente, no polo de interpenetrações já mencionado no capítulo anterior, na condição de *outsiders* (KRAMSCH, 1998) – ainda que tenhamos nos aproximado efetivamente das participantes e do campo de pesquisa –, dadas as razões que nos colocaram naquele espaço.

⁷⁷ Não nos ocuparemos, ao longo desta subseção, de registrar teorizações sobre os instrumentos aqui mencionados porque se trata de um processo de retomada de Pedralli (2011), texto em que nos ocupamos longamente de teorizar sobre em que consiste cada qual desses mesmos instrumentos. De todo modo, vale o registro de que a aplicação deles amparou-se em um escopo teórico consistente acerca de metodologia de pesquisa, como pode ser verificado em Pedralli (2011).

Paralelamente às observações, utilizamos o *diário de campo*, ancorando-nos nos pressupostos de Olabuénaga e Ispizua (1989) e Rockwell (2011), instrumento que nos permitiu registrar com mais fidelidade e captar o maior número possível de informações durante a pesquisa, além das impressões acerca das situações vivenciadas. As notas registradas em *diário de campo* foram analisadas e transformadas em objeto de reflexão, de modo que as anotações primárias foram sendo reelaboradas e transformadas em discussões sobre as pessoas e a instituição, vinhetas narrativas de caráter analítico, discussões teóricas e procedimentos afins.

Na *primeira etapa do estudo*, ainda, realizamos duas *entrevistas semiestruturadas*. A primeira delas se deu no espaço escolar com os oito alunos mais assíduos na turma na busca por selecionar o grupo de participantes do estudo, ocasião em que nossa vivência naquele espaço se dava há cerca de um mês, tendo sido registrada por escrito. A segunda entrevista foi realizada na casa de cada uma das já selecionadas três participantes de pesquisa, depois de quatro meses de vivência no espaço escolar em questão e de interações que mantivemos com elas ao longo desse tempo, tendo sido gravada em áudio. As entrevistas realizadas na *primeira etapa do estudo* convergem com as teorizações de Mason (1996) e Flick (2004).

A *análise/pesquisa documental*, por fim, contou com materiais didáticos de circulação em sala de aula, anotações dos discentes, atividades realizadas em classe, documentos norteadores do fazer pedagógico do programa em questão, projeto político pedagógico da instituição envolvida no estudo e documentos afins. Do ponto de vista teórico, a utilização desse instrumento foi embasada em teorizações de Yin (2003).

Os dados gerados a partir desses instrumentos foram retomados como objeto de análise da tese sob novo enfoque: a caracterização da organização das ações didático-pedagógicas no processo de apropriação da escrita em que se inseriram as mulheres participantes deste estudo, em interface com o modo como tais mulheres interpretam essas mesmas ações, tendo presente a potencial resignificação de suas *práticas de letramento*. A configuração do objeto de pesquisa nos fez crer serem necessários novos encontros com essas mulheres. Tais encontros implicaram *rodas de conversas* e *entrevista semiestruturada*, do que trataremos na subseção que segue.

3.3.2 Entrevistas e *rodas de conversa*: ampliação do processo de geração de dados

Partindo do estudo materializado em Pedralli (2011), além dos instrumentos de que nos valem na ocasião e que foram retomados na subseção anterior, reeditamos – por ocasião do processo de produção da tese – *entrevistas*, cujas teorizações, com base na dissertação de então, retomamos aqui. Paralelamente à retomada das *entrevistas*, valemo-nos, também, aqui, das *rodas de conversa*, que serão objeto de discussão em subseção à frente.

A geração de dados por meio desses dois instrumentos, cabe registrar, ocorreu dois anos depois de nossa vivência em campo, ocorrida de abril a agosto de 2011, e quase um ano após o término do Ensino Fundamental, por parte de *M.* e *MG.*, em final de 2012, naquela ambientação escolar em que se deu tal vivência, por entendermos que tal distanciamento, também em razão da continuidade/finalização daquele percurso escolar, pudesse resultar em uma interpretação mais aguda de *E.*, *M.* e *MG.* acerca do conjunto de *eventos* experienciado por elas na escola quando inseridas no *primeiro segmento* da EJA no município. Entendemos esse afastamento temporal como relevante para que a abordagem metacognitiva acerca do percurso empreendido pudesse se consolidar tal qual a projetávamos.

3.3.2.1 *Entrevistas*: novas interações com as mulheres participantes deste estudo

A *entrevista semiestruturada* foi retomada como instrumento, nessa *segunda etapa* de geração de dados, por se prestar às abordagens de foro social, nas quais o pesquisador tem liberdade para explorar cada situação na direção que julgar mais apropriada, isto é, explorar mais amplamente as questões que constituem foco de estudo (MASON, 1996), direcionando as conversas para encaminhamentos em que as experiências particulares do participante encontram-se alinhadas ao assunto de pesquisa (FLICK, 2004).

Com essa nova *entrevista*, objetivamos confirmar dados acerca das vivências dessas mulheres em sua inserção sociogenética (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]; 1997 [1987]), gerados por ocasião da *primeira etapa do estudo* e que facultaram a descrição dos perfis, além de constituir fonte adicional para depreensão de representações acerca

de usos da língua na relação com a vivência em processo de escolarização formal. Isso porque, “La entrevista se concentra – enfoca – en la experiencia subjetiva de los sujetos seleccionados con el objeto de conseguir de ellos su definición de la situación”⁷⁸ (OLABUENAGA; IZPIZUA, 1989, p. 154).

Como nossos objetivos com esse instrumental têm enfoques tanto objetivo quanto subjetivo, a opção pela entrevista semiestruturada pareceu-nos a mais adequada por permitir uma interlocução mais demorada com as participantes de pesquisa ou, por outra, “La entrevista está siempre abierta a que, respuestas o relatos imprevistos den pie a nuevas hipótesis e interpretaciones de la experiencia”⁷⁹ (OLABUÉNAGA; IZPIZUA, 1989, p. 154), configuração que faculta relativa autonomia ao pesquisador.

Essa relativa autonomia que o instrumento permite ao pesquisador pode ser enriquecedora ou assumir caráter problemático, dependendo da forma como o processo é conduzido, por isso Flick (2004, p.106) advoga em favor de que “[...] questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de um guia de entrevista”. Tais questões, porém, norteiam a condução desse processo (FLICK, 2004), uma vez que nesse tipo de abordagem é esperado que o participante de pesquisa responda livremente às questões, ficando a critério do pesquisador o momento de retornar ao roteiro quando há digressões por parte de tal participante ou – e quando isso se afigura enriquecedor – alimentar esse tipo de comportamento.

O delineamento levado a campo quando da realização das entrevistas implica uma reelaboração da primeira entrevista realizada ainda na *primeira etapa* da pesquisa à luz das diretrizes que norteiam este novo estudo – APÊNDICE B. Esse roteiro é dividido em duas partes: (1) confirmação ou atualização dos dados objetivos da inserção sociogenética dessas mulheres informados e/ou depreendidos na primeira etapa de geração de dados e (2) interação com foco nas diretrizes deste estudo, obedecendo aos já mencionados dois eixos que orientam essa etapa de geração de dados: caracterização, via descrição analítica, das ações didático-pedagógicas e interpretações discentes acerca dessas mesmas ações no que respeita à potencial ressignificação de suas *práticas de letramento*. As respostas à entrevista foram gravadas

⁷⁸ A entrevista focaliza as experiências subjetivas dos indivíduos selecionados com o objetivo de obter deles sua definição da situação. (tradução nossa)

⁷⁹ A entrevista está sempre aberta para que, por intermédio de respostas ou relatos imprevistos, surjam novas hipóteses e interpretações da experiência. (tradução nossa)

e transcritas com base em marcadores mínimos mantidos pela Análise da Conversa⁸⁰. Além da *entrevista semiestruturada*, as *rodas de conversa* constituem esta *segunda etapa* de geração de dados.

3.3.2.2 Rodas de conversa: uma proposta a partir do conceito de grupos focais

O uso de *rodas de conversa* como instrumento de geração de dados tem sido relativamente frequente, especialmente em estudos que se propõem a compreender usos da escrita e configurações identitárias na relação com esses usos. Trata-se, em nossa compreensão, de um instrumento ainda a carecer de teorizações sob essa mesma denominação – *rodas de conversa* –, mesmo que, do modo como se constituam contemporaneamente, estejam profundamente imbricadas com o que a literatura da área tem chamado de *grupo focal*. Assim, antes de propor nosso entendimento sobre o que sejam as *rodas de conversa*, importa que teorizemos sobre o que são os *grupos focais*.

A definição de *grupo focal* se assenta na ideia de instrumento de pesquisa, para a realização do qual são selecionadas e reunidas pessoas para discutir e comentar um tema a partir de sua experiência pessoal (DE ANTONI *et. al.*, 2001; GATTI, 2005). O eixo desse instrumento, então, consiste na proposta de coletar informações sobre um tópico específico, daí o termo *focal*, tendo como grande diferencial em relação a outros instrumentos a possibilidade de facultar ao pesquisador

⁸⁰ Utilizamos, reiteramos, as iniciais dos nomes das participantes em itálico – *E.*, *M.* e *MG.*. Quanto às convenções de fala para todos os capítulos são:

(...) fragmento curto não-transcrito;

/.../ fragmento longo não-transcrito;

[] interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas;

() reconstituição de fala pelo analista;

(()) comentários do analista;

... pausa de pequena extensão;

(+) pausa breve;

(+++) pausa longa;

::: alongamento de vogal na fala;

/ corte brusco;

MAIÚSCULAS: alteração de tom de voz com efeito de ênfase;

“aaa” discurso reportado;

‘aaa’ leitura de texto.

Foram utilizados, ainda, os sinais convencionais de pontuação gráfica e as convenções ortográficas do português – construção com base em Kleiman e Signorini (2000) e De Grande (2010).

quantidade e qualidade de dados, sem, contudo, perder a unidade de análise proposta no estudo (DE ANTONI *et. al.*, 2001).

Os *grupos focais*, no entendimento de De Antoni *et. al.* (2001), são eficientes na etapa de levantamento de dados, pois um número pequeno de grupos pode gerar um extenso conjunto de ideias sobre as categorias do estudo desejadas. Outra funcionalidade bastante favorável dessa técnica consiste na possibilidade de particularizar usos da linguagem e diferenças culturais de um grupo específico, além de compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições, prioridades (GATTI, 2005).

A desvantagem da utilização deste recurso de pesquisa, apontada por De Antoni *et. al.* (2001), reside nas tendências grupais que podem levar à *conformidade* ou à *polarização*. Por *conformidade*, os autores entendem as situações em que alguns participantes de pesquisa não fornecem informações no grupo que, possivelmente, apareceriam em uma entrevista individual. Já a *polarização*, no entendimento desses mesmos autores, ocorre quando tais participantes registram mais informações na situação de pertencimento ao grupo do que em uma situação de interação individual com o pesquisador; trata-se, pois, de implicações que devem ser levadas em conta por ocasião da definição, do delineamento da pesquisa e da utilização dos instrumentos.

Quanto à implementação dos *grupos focais* especificamente, é necessário que a estruturação ou o planejamento das sessões inclua o estudo do tópico da pesquisa e o desenvolvimento de questões que guiarão as sessões (DE ANTONI *et. al.*, 2001). Essas questões serão utilizadas, posteriormente, para desenvolver temas ou categorias de análise dos dados. Por esse motivo, no processo de elaboração das questões de orientação, é necessário explorar os tópicos da pesquisa e conhecer a cultura dos participantes, o que facilitará ao pesquisador a compreensão das contribuições dos membros do grupo e a investigação apropriada do tema.

Outro aspecto relevante acerca da implementação dos *grupos focais*, diz respeito ao tempo de cada encontro e ao número de encontros do *grupo focal*. Cada sessão deve ter em média de uma a duas horas de duração (DE ANTONI, *et. al.*, 2001). Com relação ao número de encontros, De Antoni *et. al.* (2001) definem que tais encontros devem se dar até que se *obtenha a saturação*, isto é, a repetição das informações, o que ocorre, em linhas gerais, segundo os autores, com a realização de três a cinco⁸¹ encontros.

⁸¹ Por razões a que aludiremos à frente, realizamos apenas dois *encontros*.

A partir da evidente preocupação com a manutenção da unidade, do tópico que resulta na opção pelo uso desse instrumento, Gatti (2005, p. 8) adverte acerca da importância do respeito ao princípio da não diretividade e recomenda que o moderador da discussão deve cuidar para que “[...] o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta”.

O moderador/mediador, que poderá ser o próprio pesquisador, deve, no entanto, fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções no sentido de evitar trocas e manter os objetivos da discussão. É função do moderador/mediador, ainda, fazer com que a discussão flua, tendo em mente que não se trata de uma entrevista com o grupo, mas uma conversa coletiva cuja finalidade maior é a explicitação de pontos de vista sobre determinadas questões que convergem com o foco da pesquisa (DE ANTONI *et. al.*, 2001; GATTI, 2005). A ênfase do pesquisador, assim, “[...] recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo” (GATTI, 2005, p. 09), tendo como uma das tarefas mais difíceis a audição atenta das respostas, ao mesmo tempo em que estimula os mais tímidos, quietos ou passivos a participar (DE ANTONI *et. al.*, 2001).

As *rodas de conversa*, quer nos parecer, tendem a ser tratadas, do ponto de vista metodológico, de modo bastante isomórfico aos *grupos focais*. Compreendemos as *rodas de conversa* e os *grupos focais* como convergentes quando assumimos que, em linhas gerais, dizem respeito a interações em que pessoas são reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema a partir de sua experiência pessoal (DE ANTONI *et. al.*, 2001; GATTI, 2005). Entendemos, entretanto, que os dois instrumentos se distinguem se considerada a compreensão de que o investigador no *grupo focal* tende a empreender uma ação *sobre* os sujeitos, ao passo que nas *rodas de conversa* o enfoque parece ser uma ação *com* os sujeitos.

Assumimos o compartilhamento de uma percepção em favor da *ação com*, dado o aporte teórico sobre o qual se sustentam os estudos que vimos realizando desde Pedralli (2011); reconhecemos, no entanto, a não localização de bases teóricas específicas sobre *rodas de conversa*, o que nos leva a propor, aqui, uma interface explícita com o *grupo focal*, registrando adequações que entendemos necessárias em face desse mesmo aporte teórico que norteia nossas ações de pesquisa e nomeando tal instrumento como *rodas de conversa*.

Nosso objetivo é, pois, a proposição de *rodas de conversa* como um instrumento de geração de dados mais convergente com a concepção de *sujeito* que sustenta e, em alguma medida, aproxima diferentes vertentes teóricas de base histórico-cultural, as quais fundamentam este estudo. Para tal, tomamos as *rodas de conversa* como um instrumento metodológico imbricado ao conceito de *grupo focal* ou, por outra, como um instrumento que emerge da proposta de *grupos focais*, com ressignificações tais que o tornem um instrumento mais adequado quando se tem interesse nas investigações que se propõem a compreender os valores, as representações, os usos da linguagem empreendidos por sujeitos historicizados.

Em nosso entendimento, os usos da escrita, os valores a ela atribuídos, as representações dos sujeitos acerca de tais usos podem ser apreendidos em interações nas quais os sujeitos verbalizem essas mesmas representações. Essas apreensões possíveis ganham especial significado se as compreendermos à luz do já mencionado *continuum*, prevendo interpenetrações e superposições, entre a condição de *insider* e a condição de *outsider* de tais sujeitos no que respeita aos usos da escrita em determinadas esferas da atividade humana (com base em KRAMSCH, 1998), discussão empreendida por Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2012) a que retornaremos à frente.

Assim, interessa-nos, aqui, conceber *rodas de conversa* sob a perspectiva do *encontro* da *outra palavra* com a *palavra outra*, de que trata Ponzio (2010), entendendo as mulheres participantes dessas *rodas* como *sujeitos singulares* que interagem na tensão do *encontro*, neste caso tematizando suas representações de mundo acerca dos usos que fazem da escrita e de possíveis ressignificações desses usos, considerada sua inserção em processo de escolarização na EJA.

Entendemos, em convergência com as teorizações sobre *grupo focal*, que, em alguma medida, há uma ‘escolha’ dos participantes, mas, mais que uma escolha, há pessoas que se encontram para interlocução, em fluxo de conversação mutuamente constitutivo do ponto de vista da subjetividade, isto é, o deslocamento fruto do *encontro* é mútuo. Assim, entendemos também que, enquanto o *grupo focal* prevê *seleção* e *reunião* com propósito de buscar respostas às questões de pesquisa (GATTI, 2005), nas *rodas de conversa* os sujeitos são convidados a *encontrar* o outro tendo como mote situações comuns a todos e sobre as quais são chamados a se posicionarem, sem evidentemente perderem-se de vista tais questões de pesquisa, as quais justificam o uso dessa

estratégia de geração de dados; nas *rodas de conversa* o que se quer é, mais que ouvir, é auscultar – no sentido que Ponzio (2013) dá ao termo⁸² – os sujeitos, não se pressupõem condutas, e o papel do mediador não se limita a balizar os comportamentos discursivos para que não se afastem do tema, não há ‘esperados apriorísticos’, há a intenção de auscultar, é certo, com foco no objeto de pesquisa.

Entendemos que, enquanto nas propostas acerca do *grupo focal*, conhecer a cultura dos participantes é um ‘facilitador’ da compreensão das contribuições dos membros ao grupo (DE ANTONI *et. al.*, 2001), podendo ser entendida como uma estratégia de pesquisa, nas *rodas de conversa* compreender os aspectos socioeconômicos, culturais e relacionados à historicidade dos sujeitos é condição *sine qua non* da pesquisa em si ou, por outra, o olhar sensível (ERICKSON, 1989) à dimensão microgenética e sociogenética dos sujeitos é inseparável de todo o processo de geração de dados, incluindo as *rodas de conversa*, não consistindo em uma estratégia, mas em um interesse efetivo de compreensão dessas questões, o que move a escolha de um instrumento dessa natureza.

Na proposta de *grupos focais*, o local, o registro das interações com os sujeitos, o tempo dos encontros e o número deles são relativamente previstos e supõem que o tema possa ser exaurido; nas *rodas de conversa*, em nosso entendimento, não parece haver uma delimitação muito precisa dessas questões pela compreensão de que os *encontros* não podem ter um desenrolar tão previsível porque protagonizados por *sujeitos singulares*, tanto quanto que não há respostas definidas de antemão a serem conseguidas, tampouco se supõe a exaustão do tema. Essa compreensão justifica a realização de duas *rodas* – e não entre três e cinco como se prevê para os *grupos focais* –, dado que, nessas duas sessões entendemos ter dado conta do alcance de nossos objetivos, considerando que o uso desse instrumento de geração de dados teve natureza complementar em um processo consolidado em Pedralli (2011) e expandido nas entrevistas realizadas nesta *segunda etapa* de pesquisa.

Em se tratando ainda das formas de organização, há propostas de ‘gatilhos’ para as interações. Tais gatilhos, mais do que tópicos sobre os quais se quer diálogo sem muitas digressões e supondo exauribilidade, convergem estreitamente com os eixos das questões de

⁸² Para o autor, *auscultar* supõe não limitar o tempo do outro, não limitar o tempo para escutá-lo; propor-se de fato a uma atitude de interlocução, empenhando-se para fazê-lo ‘fora do escafandro’, fora dos *álbis do existir humano*, na atenção efetiva à *alteridade*.

pesquisa, mas tomados na perspectiva do *encontro*. Cabe, assim, na construção do roteiro de apoio às interações, abordar situações de vivência partilhada a fim de depreender as representações, os valores atribuídos a tais momentos, ou recorrer a memórias, como a inserção primeira no espaço escolar, por exemplo.

Trata-se, importa frisar, de roteiro que sirva de apoio para fomentar as interações, na busca de que, na esperada diversidade que caracteriza o *encontro* (PONZIO, 2010), convirjam com o foco de estudo, materializando representações de mundo, valores, vivências em se tratando dos usos da modalidade escrita da língua, facultando a depreensão de *práticas de letramento*, em um processo que transcenda respostas a perguntas sobre tais questões, mas na assunção de que do *encontro* entre os sujeitos tais questões emergem, afastando-se do conceito de *técnica* e aproximando-se do conceito de *ausculta*, de mútuo deslocamento com os sujeitos que participam do estudo.

Enfim, à luz de já mencionados conceitos de Ponzio (2008-09; 2013), talvez pudéssemos compreender que, nos *grupos focais*, lidamos com *indivíduos*, enquanto nas *rodas*, buscamos lidar com *sujeitos singulares*; assim, nos *grupos focais*, teríamos *diferenças indiferentes*, porque estariam ali representados posicionamentos de grupos macrossociológicos, enquanto nas *rodas* lidaríamos com *diferenças não-indiferentes*, porque aqueles *sujeitos singulares* ali, em sua historicidade, especificamente, são foco de nosso interesse de construir novas inteligibilidades acerca do objeto de estudo.

Do conjunto de dados gerados não se esperam, pois, respostas fechadas, mas quantidade e amplitude tal que nos permitam depreender os aspectos que interessam às questões de pesquisa. Entendemos, pois, que as *rodas de conversa* são especialmente pertinentes para a obtenção de configurações singulares, no interior de grupos sociais e da complexa e diversificada sociedade moderna (OLIVEIRA; VÓVIO, 2004), sem com isso abstrairmos os componentes histórico-culturais envoltos nas práticas, nas representações, nos sentidos construídos, dado que essas construções se dão na historicidade dos sujeitos.

À luz dessa compreensão, esta segunda etapa contemplou realização das já mencionadas duas *rodas de conversa*, gravadas em áudio, as quais tiveram seu conteúdo transcrito sob normas mínimas da Análise da Conversa. Tendo como foco as questões de pesquisa, as *rodas* consideraram, nos dois momentos, os eixos norteadores deste novo percurso de estudo: a descrição analítica das ações didático-pedagógicas e as interpretações discentes acerca dessas mesmas ações no que diz respeito ao potencial delas na ressignificação das *práticas de*

letramento das mulheres participantes do estudo. Tais *rodas* foram organizadas tendo como mote, para as interações, *eventos de letramentos* da esfera escolar, dos quais tomaram parte essas mesmas mulheres e que foram registrados, por ocasião de nossa vivência em campo, em notas e aportados em materiais didáticos compartilhados em aula – dados gerados em pesquisa documental –, quando da proposta de ações didático-pedagógicas pelas docentes.

Os *eventos*, perfazendo um total de doze, foram agrupados a partir de quatro critérios que emergiram dos temas que entendemos estarem subjacentes a esses *eventos* – (1) tentativa docente de articulação com os usos da escrita no cotidiano urbano contemporâneo; (2) busca de ausculta às vivências dos alunos; (3) permeabilidade às práticas sociais de referência; e (4) ações didático-pedagógicas dissociadas de *eventos de letramento* – e abordadas em dois momentos diferentes. Um conjunto de seis desses *eventos* foi discutido em cada uma das duas *rodas de conversa*, que tiveram duração de cerca de duas horas e trinta minutos cada uma delas.

A primeira das *rodas* foi realizada na escola, que atualmente funciona em nova estrutura física, e a segunda dessas *rodas* foi realizada em minha casa, o que entendemos coerente, depois de considerar prós e contras dessa escolha, uma vez que acabamos por estar na residência dessas mulheres em vários momentos, seja durante as entrevistas, seja ao buscá-las ou levá-las em casa ou, ainda, a fim de agendar com elas interações; de modo que me pareceu instigador que elas também pudessem conhecer melhor os ‘meus’ espaços, tal como me facultaram conhecer os seus espaços em Pedralli (2011).

O propósito inicial dos momentos de interação era de que as participantes de pesquisa, a partir do compartilhamento com elas do texto trabalhado em aula ou da menção a determinado *evento* ocorrido em aula, reconstruíssem o *evento* em questão por meio das memórias, ao mesmo tempo em que emitissem opiniões acerca da aula tópico de discussão na *roda*. A mim, coube a escuta atenta das interpretações das três mulheres que participavam das *rodas* e a problematização de algumas das opiniões emitidas, nos já mencionados *gatilhos* sobre os quais a interação se institui. Exercitei a *ausculta* de que trata Ponzio (2013). Além disso, pontualmente foi necessário que eu fomentasse a interação com o grupo sobretudo nos casos em que uma das participantes de pesquisa eventualmente não tenha estado presente em uma das aulas foco da discussão ou que tenha ficado em silêncio, por não querer se contrapor à opinião de alguma das ex-colegas ou, mesmo, por julgar a aula pouco relevante dentre outras possíveis razões para

uma intervenção menos eloquente. Em alguns momentos, ainda, foi necessário que as interações fossem redirecionadas à discussão das aulas, o que foi feito por meio dos *gatilhos* levados a campo – APÊNDICE C – e organizados tendo por base o *diagrama* analítico, que será descrito à frente.

A realização dessas *rodas*, assim, teve como eixo um conjunto de *eventos de letramento* vivenciados no cotidiano escolar, que registramos em notas de campo e que foram vivenciadas pelas participantes do estudo, nos quais os encaminhamentos didático-pedagógicos das docentes foram objeto de estranhamento, de empatia, de rejeição, dentre outros comportamentos que serão foco de nossa análise nos capítulos à frente, por parte dessas mulheres. Nos momentos de interação em *roda*, houve, fundamentalmente, encorajamento das participantes de pesquisa a emitir opiniões acerca dessas questões, tendo sempre como escopo a ressignificação das *práticas de letramento* dessas mulheres.

Tais delineamentos fundamentam-se em nosso entendimento, discutido anteriormente, de que as *rodas de conversa* consistem em um recurso metodológico em interface com o *grupo focal*, mas não isomórfico a ele. Essa compreensão de que se trata de uma derivação não isomórfica tem como elemento central o entendimento de que cabe, nos estudos de base histórico-cultural, a instituição de momentos para promover o *encontro* (PONZIO, 2010) com as mulheres, possibilitando a mútua constitutividade, do ponto de vista da subjetividade, entre os sujeitos interagentes nas *rodas de conversa*.

Assim, entendemos que as *rodas* não se afiguram apenas como ocasiões para geração de dados, mas, sobretudo, para compartilhamento e crescimento dos sujeitos envolvidos, em razão do *encontro* com o *outro* por meio da linguagem, tematizando vivências com a modalidade escrita da língua nos diferentes usos; daí minha opção por fechar esse processo de geração e dados convidando-as para o ‘meu’ espaço familiar. Por essa razão, não entendemos as *rodas* como substituíveis por *entrevistas coletivas* ou estratégias semelhantes; entendemos que tais *rodas* têm finalidades bem precisas, os *gatilhos*, diferentemente de perguntas que caracterizam entrevistas, propõem-se a desencadear discussões de modo diverso, aqui, na perspectiva do *encontro* de *sujeitos singulares*, como quer Ponzio (2013).

Esse rol de instrumentos foi assim delimitado a fim de garantirmos um conjunto de dados tal que nos permitisse compreender as configurações das ações pedagógicas ocorridas na ambientação escolar em que se deu este estudo e como tais mulheres interpretam

essas mesmas ações, tendo presente a potencial ressignificação de suas *práticas de letramento*.

3.4 DIRETRIZES PARA A ANÁLISE DE DADOS

Assumimos, conforme defendemos anteriormente, que, em pesquisas de tipo etnográfico, a ênfase, na análise dos dados, recai sobre o processo, já que o produto final em si mesmo não é tomado como absoluto (ANDRÉ, 1995), dado que a compreensão do processo depende, em boa medida, da consideração de um conjunto complexo e subjetivo de fatores, tais como historicidade dos sujeitos participantes do estudo, atividades de que esses mesmos sujeitos tomam parte em seu cotidiano e nas quais estão implicadas questões como pertencimento – sempre em movências (com base em GERALDI, 2010a) – a determinado grupo social, circulação/inserção desses sujeitos em determinadas *esferas de atividade humana*, relações intersubjetivas ali estabelecidas, disposições pessoais e contexto sócio-histórico que emoldura a existência desses sujeitos (VÓVIO; SOUZA, 2005).

Foi, assim, nosso propósito empreender o processo analítico dos dados valendo-nos de propostas delineadas em nosso grupo de pesquisa e materializadas em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2012). Importa, pois, que precisemos a pertinência que entendemos haver entre essas mesmas propostas e o processo analítico do estudo que corresponde a esse percurso de tese. Para tanto, nas subseções que seguem, relacionamos os dois enfoques que desdobram a questão geral de pesquisa ao conteúdo do *diagrama* proposto pelas autoras.

3.4.1 Diretrizes analíticas para dados gerados correspondentes ao primeiro enfoque da questão geral de pesquisa

Para dar conta das finalidades a que se presta esta subseção, retomemos o primeiro enfoque da questão geral de pesquisa: caracterização, em descrição analítica, da organização das ações didático-pedagógicas no processo de apropriação da escrita em que se inseriram as mulheres participantes deste estudo. O processo de geração e de análise de dados, para dar conta da resposta a esse enfoque da questão de pesquisa, contemplou a análise da materialização de tal organização em *eventos*, que foram registrados em vinhetas narrativas nas notas em *diário de campo*, tanto quanto documentados em pesquisa

nos materiais de ensino e aprendizagem gerados em nossa inserção em campo.

Importa, aqui, uma consideração: tanto em Heath (2001 [1982]) e Street (1988), quanto em Barton (2004) e Hamilton (2000), nossas bases para o tratamento com *eventos de letramento*, não encontramos especificidades acerca de ‘onde inicia’ e ‘onde termina’ um determinado *evento*. Na ciência dessa vagueza e para as finalidades desta tese, optamos, então, por tomar o *artefato* (HAMILTON, 2000) como sinalizador desses limites: enquanto um determinado *artefato* – ou um determinado conjunto de *artefatos* – se mantiver como parte da interação em estudo, teremos ‘um’ determinado *evento de letramento*. Fica o risco da escolha a carecer de homologação neste e em estudos futuros.

Concebendo, pois, as relações entre professoras e alunas como *encontro de sujeitos singulares*, mediados pelo uso da linguagem – neste caso, com enfoque na escrita –, tomamos a primeira parte do *Diagrama integrado*, proposto por Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2012), com foco nos *eventos de letramento*. Isso porque, concebemos que a organização das ações em classe, que constituem um dos eixos da questão geral de pesquisa, se materializa em *eventos de letramento*, concebidos, reiteramos, como *encontros* mediados pela linguagem, com destaque à modalidade escrita, *eventos* tomados com seus constituintes, mas na ressignificação desses constituintes, apresentada pelas autoras, ao quadro de Hamilton (2000). Vamos a essa primeira parte do *Diagrama integrado*⁸³:

⁸³ As partes I e II deste *diagrama* encontram-se nos Anexos B e C, respectivamente, em tamanho maior e em posição ‘paisagem’, de modo que possa ser lido com mais facilidade. Importa informar que a separação das duas partes, aqui, objetiva tão somente precisar o processo analítico: na constituição original, as duas partes – os *eventos* e as *práticas* – estão intrinsecamente imbricados e não são passíveis dessa separação.



Diagrama 5: *Diagrama integrado – Parte I*

Fonte: Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2012).

Essa primeira parte do *Diagrama* explicita os *eventos de letramento* – tomados como *encontros* entre o *eu* e o *outro*, mediados pela escrita –, contemplando os seguintes elementos: *esfera da atividade humana* – neste caso, a *esfera escolar* onde se realizam os processos educacionais da EJA de que tomaram parte as mulheres participantes deste estudo; *cronotopo* – neste caso, a dimensão histórico-cultural-social-geográfica em que têm lugar os *encontros* entre os interactantes que empreendem/protagonizam tais ações didático-pedagógicas; *interactantes* – neste caso, professoras, alunos e gestores que participam de tais ações didático-pedagógicas; *o ato de dizer nos gêneros do discurso* – neste caso, como se materializam as estratégias de dizer por meio da escrita nos enunciados a partir dos quais as ações didático-pedagógicas são construídas.

3.4.2 Diretrizes analíticas para dados gerados correspondentes ao segundo enfoque da questão geral de pesquisa

Para as finalidades desta subseção, importa retomar o segundo enfoque da questão geral de pesquisa: o modo como as mulheres participantes do estudo interpretam as ações escolarizadas das quais

tomaram parte, tendo presente a potencial ressignificação de suas *práticas de letramento*. Tal interpretação foi apreendida na retomada dos dados gerados por ocasião da *primeira etapa* do processo de pesquisa – Pedralli (2011) –, tanto quanto por ocasião de novas interações com tais participantes, quer seja por meio de novas *entrevistas* e por meio da realização das *rodas de conversa*.

É nosso propósito dar conta desse segundo enfoque com a segunda parte do *Diagrama integrado*, proposto por Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2012), uma vez que tal segunda parte corresponde às *práticas de letramento*. Assim, tomemos a segunda parte do *Diagrama* cujos constituintes replicam o conteúdo da primeira parte já precisado anteriormente, mas nos remetem a vivências e a historicidades cuja apreensão demanda acuidade nas *rodas de conversa* e nas *entrevistas* que tiveram lugar nesta fase de nosso processo de estudos. Eis a segunda parte do *Diagrama*, tomada em absoluta articulação com a primeira parte – no original, as duas partes são ligadas por uma seta ambivalente, da qual prescindimos aqui na representação gráfica, mas não na lógica que a justifica. É nossa intenção realizar a análise dos dados em convergência com os constituintes desse mesmo *Diagrama* que segue.

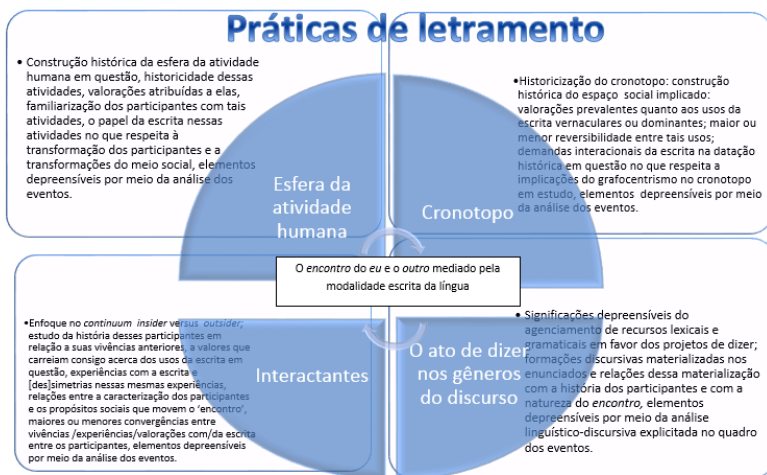


Diagrama 2: *Diagrama integrado* – Parte II

Fonte: Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2012).

O que nos interessa especialmente é que tal proposta de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2012) se configura a partir de um convite ao já mencionado *simpósio* entre os estudos do letramento e as teorizações bakhtinianas, dentre outros desdobramentos, e emerge de um interesse de nosso grupo de pesquisa de analisar representações, concepções, falares, posicionamentos e afins no *encontro* dos sujeitos com a outridade, encontro esse que se dá, no caso específico de nossa proposta de estudo, por meio da escrita, considerando representações de mundo dos sujeitos potencialmente ressignificáveis nos processos de escolarização.

A questão mais relevante na proposta de ressignificação do quadro de Hamilton (2000) é partir do *encontro* que se institui pela modalidade escrita da língua e que é situado, ou seja, se dá em uma *esfera* específica da atividade humana, em *tempo* e *espaço* específicos ou, por outra, trata-se de uma proposta, materializada em diagrama em dialogia, que tem como cerne o *encontro*, com destaque à *esfera da atividade humana* em que esse *encontro* se dá, tanto quanto ao *cronotopo* com que converge (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012). Ainda, diferentemente de Hamilton (2000), as categorias que compõem os *eventos* e as *práticas* não são tomadas

dicotomicamente, mas dialogicamente, como propõe o movimento das setas no interior do *Diagrama*. Esses delineamentos, interessa frisar, não foram tomados como categorias fechadas definidas aprioristicamente, mas como pontos de partida para seleção e análise de dados, que convergem com os objetivos e, como já mencionamos, com a questão de pesquisa; eis, então, o que segue.

4 BUSCA DE ARTICULAÇÃO COM OS USOS DA ESCRITA NO COTIDIANO URBANO CONTEMPORÂNEO: RELAÇÕES ENTRE DIA A DIA E CONHECIMENTOS HISTORICIZADOS

*A grande generosidade está em lutar para que,
cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos,
se estendam menos, em gestos de súplica.*

*Súplica de humildes a poderosos.
E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas,
que trabalhem e transformem o mundo.
(Freire, 2011 [1965])*

Os doze *eventos de letramento*, analisados ao longo deste e dos próximos capítulos desta tese, consistem nas ações didático-pedagógicas vivenciadas no período de cinco meses em que estivemos em campo⁸⁴ e que foram agrupadas em quatro grandes eixos, os quais, em nossa compreensão, correspondem aos delineamentos prevaletentes nessas ações. Cada um desses eixos, assim, deu origem a um capítulo analítico: (1) busca de articulação com os usos da escrita no cotidiano urbano contemporâneo – presente capítulo; e (2) organização de ações didático-pedagógicas em um exercício de atenção às vivências dos alunos; assim como (3) permeabilidade às *práticas sociais de referência* da tradição escolar; e, ainda, (4) ações didático-pedagógicas dissociadas de *eventos de letramento* – três capítulos à frente. Tais *eventos*, dessa forma, não são apresentados de acordo com a ordem cronológica em que se historicizaram naquele espaço escolar, uma vez que foram agrupados sob esses quatro eixos.

Neste capítulo, especificamente, o agrupamento se deu pelo que nos pareceu ser um comportamento de, em boa medida, preocupação por parte das alfabetizadoras em articular seu fazer pedagógico aos usos da escrita no cotidiano urbano contemporâneo. Estes eventos, no que diz respeito ao potencial de ressignificação das *práticas de letramento* das alunas – foco de nosso estudo –, mantêm-se, a nosso ver, na superfície do ‘contato’ discente com os conhecimentos⁸⁵ historicizados pela

⁸⁴ Além de tais ações, as aulas consistiram em oficinas, que dizem respeito a aulas ministradas pelos professores especialistas, e em momentos dedicados à pesquisa, eixo da metodologia de ensino levada a termo na Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC.

⁸⁵ Usamos o termo *conhecimento*, aqui, na correspondência aos saberes que historicamente têm sido foco do processo de escolarização, no que respeita aos que temos chamado de *letramentos dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013).

humanidade⁸⁶ e, por implicação, possivelmente pouco contribuam para a *horizontalização* (KALANTZIS; COPE, 2006) de tais *práticas de letramento*: trata-se, em nossa interpretação, de facultar-lhes exatamente esse ‘contato’, o que é diverso de facultar-lhes a *apropriação*, neste caso, de diferentes usos sociais da escrita, ainda que, em nosso entendimento, haja um avanço no sentido de não haver um ‘agir didaticamente’ na abstração absoluta, mas de tomar tais conhecimentos como objetos de ensino e de aprendizagem em razão da proximidade deles com as vivências cotidianas dos sujeitos.

A manutenção da ação nessa dimensão de ‘superficialidade’ em se tratando do mencionado ‘contato’ com tais conhecimentos historicizados pela humanidade se dá, mesmo que os estudantes sejam encorajados, habituados até, a se posicionarem acerca dos temas colocados em foco em tais aulas. Em nossa compreensão a ‘superficialidade’ decorre de não lhes ser possibilitada a transcendência do ‘penso que é’ (FREIRE, 2011 [1992]) que tende a caracterizar o senso comum, já que os sujeitos a quem essas ações de ensino são endereçadas não parecem ser instigados a efetivamente refletirem *sobre*, como propõe Geraldi (2013); seus posicionamentos, como registraremos a seguir, não nos parecem ser problematizados, como quer Freire (2011 [1965]).

Ter ‘contato’ com tais conhecimentos, na abstração da experiência – ou ‘saber de experiência feito’, nas palavras de Freire (2011 [1992], p. 116) –, abstração entendida como capacidade inerente aos seres humanos e deles exclusiva (com base em VIGOTSKI, 1997 [1987]), é, em boa medida, uma das razões que justificou o surgimento das instituições escolares historicamente. Importa, porém, pensar criticamente sobre o modo como tais conhecimentos são tratados ideologicamente pela cultura, o que, em nossa compreensão, é um direito dos sujeitos. Negar-lhes esse direito nos leva a definir nossa postura política, inerentemente à ação docente, como profundamente elitista (FREIRE, 2011 [1992]; GERALDI, 2010a) e nos remete ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), no qual, em nome de uma pseudoneutralidade dos fazeres na *esfera escolar*, as dimensões social, política, econômica, de poder enfim, subjacentes também às interações estabelecidas no espaço escolar, são veladas.

⁸⁶ Com base em Duarte (2004), entendemos que à escola compete facultar aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos historicizados pela humanidade, compreensão que não toma tais conhecimentos como estáticos, mas na dinamicidade da história, na perspectiva do *grande tempo* de que trata Bakhtin (2011 [1979]).

Em atenção a questões dessa natureza, a partir do *simpósio conceitual* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012) a que fizemos remissão ao longo desta tese, lançamos nosso olhar de caráter interpretativista ao conjunto de *eventos* que segue, fazendo-o a partir das categorias analíticas do *diagrama integrado* ao qual já fizemos menção anteriormente, categorias a saber: *esfera da atividade humana, interactantes, configuração cronotópica e especificidades do ato de dizer por escrito*.


4.1 EVENTO 1 – O CONSTRUTO HISTÓRICO-CULTURAL DO ‘HUMANISMO DO HOMEM’ NA VIVÊNCIA COTIDIANA DA ‘NOTÍCIA’

O *evento* tematizado ao longo desta seção consiste em uma ação didático-pedagógica planejada pela alfabetizadora S.⁸⁷, tendo como motivação, ao que nos pareceu, as recorrentes remissões na mídia sobre intercorrências de toda ordem causadas pelo frio intenso que teve lugar no Sul do país, durante cerca de uma semana, à época. Para tal, a professora trouxe para o *encontro* com os sujeitos o que nomeamos ‘o humanismo do homem’ como conhecimento historicizado, fazendo-o por meio de um texto referenciado por ela como *notícia*, xerografado de material didático, o que inferimos pela configuração composicional do material, já que o suporte não foi compartilhado com a turma.

Tal *evento* é discutido, nesta seção, sob dois enfoques convergentes com a questão de pesquisa que orienta esta tese: a caracterização da ação didático-pedagógica em si mesma e a interpretação das três mulheres que participam do estudo acerca dessa mesma ação. Para a análise do primeiro dos enfoques, tomaremos por base a primeira parte do *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN, IRIGOITE, 2012); enquanto que para a discussão do segundo enfoque, a segunda parte desse mesmo diagrama será o eixo norteador. Seguem o *artefato* (HAMILTON, 2000) e a nota de campo correspondente ao *evento* em análise.

⁸⁷ Em Pedralli (2011) nomeamos diferentemente as *alfabetizadoras*, identificando-as como *alfabetizadora I* e *alfabetizadora II*. Por ocasião da tese e com base em Ponzio (2008-09; 2013), damos-nos conta de que esse tratamento suscitava concebê-las como *individuos intercambiáveis*, destituindo-as, em grande medida, de suas singularidades. Optamos, então, nesta tese, por codificá-las pelas iniciais, como o fazemos com as mulheres participantes deste estudo.

Sempre em maior número e à margem da vida



Comentário: Este texto aborda o problema de moradia que acontece na região das favelas e moradia. Para a área, não há um problema de moradia.

Eles vivem embaixo de viadutos, nas margens e nos passeios das principais cidades. Eles constituem um segmento populacional que vem arrebanhando um número cada vez maior de pessoas que estão ou podem entrar no mercado de trabalho, que ganham as ruas ao ver esgotadas as possibilidades de possuir casa própria ou de bancar os altíssimos preços de aluguéis.

São os integrantes da chamada população de rua, que moram e/ou trabalham nas ruas, cujo crescimento em todo o mundo vem preocupando governos e entidades sociais. Em função disso, já existem, nas diversas cidades, instituições que debatem e procuram visualizar o problema.

O maior número desses habitantes das ruas trabalha na capital como camelôs, lavadores de carro, catadores de papel e, no caso de muitas mulheres, na prostituição.

Jornal Estado de Minas, 15 de outubro de 1995.

Figura 2: Texto, denominado pela professora como ‘notícia’, xerografado de material didático, trabalhado em aula

Fonte: Geração nossa

- (01) A professora traz um texto xerografado de material didático, intitulado “Sempre em maior número e à margem da vida” e apresentado por ela como ‘notícia’. O texto foi publicado em seu suporte original, o jornal, em 1995. A alfabetizadora procura encaminhar a leitura relacionando ao fato de ter havido uma semana muito fria e com notícias sobre mortes em função do frio, campanhas de doação de agasalhos e de alimentos, acerca das pessoas que moram na rua etc. Discute as causas que levam essas pessoas a estarem nas ruas, tais

como vícios em drogas, álcool, pobreza, impossibilidade de pagar aluguel etc. São levantadas pelos alunos questões sobre a inoperância das políticas públicas no sentido de prover albergues, recursos para geração de empregos, priorização por parte dos governantes do custeio de festas como o Carnaval, por exemplo. Os alunos apontam como possíveis soluções para a questão a criação de empregos, albergues, promoção da saúde etc. A alfabetizadora pede, então, aos alunos que respondam à problemática que se elicia do texto: O que fazer para diminuir a quantidade de moradores de rua? O problema deve ser respondido por meio da escrita de um parágrafo. Os alunos o fazem. (Diário de Campo – julho de 2011. Nota n. 41)

O evento é, aqui, intitulado ‘o humanismo do homem’ como *conhecimento historicizado* porque o enfoque nessa perspectiva nos pareceu flagrante. A ação docente orienta-se a partir do texto nomeado como ‘notícia’ pela professora, texto sobre o qual se constrói a ação. Nele, o referido material, xerografado de livro didático, ainda que seu suporte original tenha sido, segundo registro de fonte, um jornal impresso, evoca a *notícia* situando-a na *esfera* escolar, em remissão ao que Halté (2008 [1998]) chama de *artificialismo constitutivo*. A questão nodal, porém, parece-nos ser a consideração de que o objeto do conhecimento em foco neste *evento* é a *sujeição humana à pobreza* e – a partir da *notícia*, mas não nela – a *sujeição humana ao frio e a necessidade de reversão desse quadro*. O *ato de dizer* neste *evento de letramento* tem como conteúdo temático tal objeto de conhecimento que suscita discussões sobre o mencionado ‘humanismo do homem’: *diz-se sobre ele*.

Em se tratando do *ato de dizer* sobre esse foco e em atenção à *esfera escolar*, é relevante retomar que se trata de uma turma de primeiro segmento; logo, destinada ao processo de alfabetização (SME-DEF-DEJA/PMF, 2012), processo em que a modalidade escrita da língua invariavelmente precisa estar presente, modalidade acerca da qual diferentes abordagens podem ser conduzidas, sempre tendo em mente – se considerados os documentos parametrizadores da educação e a literatura da área contemporaneamente⁸⁸ – a especificidade desse estágio

⁸⁸ Ainda que objetivamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) tenham dado lugar às Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013), persiste em âmbito institucional federal a preocupação com a preparação dos sujeitos para os usos sociais da escrita. Já quanto à literatura da área, entendemos haver, contemporaneamente, prevalência do

do processo de escolarização: apropriação do conjunto complexo de convenções subjacentes ao sistema de escrita alfabética (SEA) para o usos sociais dessa modalidade da língua, quer seja na compreensão leitora de *notícias* ou em tantos outros *encontros* com o outro por meio da escrita, *encontros* por meio dos quais tais conhecimentos historicizados se tornam objeto de apropriação discente.

Importa fazer isso, se não por outras razões, porque, tal qual vemos em Britto (2012), à escola compete a ação com leitura e escrita, a educação para a interação com o outro por meio de textos escritos em diferentes *gêneros do discurso*⁸⁹, o que implica apropriação de conhecimentos que são veiculados por meio da escrita, educação que constitui condição de participação e pertencimento na/à ordem social. No desenvolvimento desta ação, porém, não vemos essa presença da escrita sob tal configuração formadora, condição fundamental para ressignificação das *práticas de letramento* dessas alunas, sem o que as discussões podem ser fecundas em se tratando da formação humana – sensibilização à fragilidade humana, à dor alheia –, mas esvaziada da formação linguística a que se presta especificamente o segmento em questão.

Com relação aos *interactantes do evento de letramento* que se erigiu no *encontro* no qual esta ação se materializou, o conjunto de atividades foi elaborado pela professora responsável pela turma, levando em consideração, como fica evidente na nota de campo (01), as vivências dos alunos integrantes da turma e que tomam parte dessa ação, uma vez que escolhe o material tendo em vista o que ela supõe ser o contexto imediato desses sujeitos, o que nos leva a discussões sobre o imbricamento espaço-temporal da ação, o que vimos chamando de *configurações cronotópicas*.

Em se tratando especificamente de tais *configurações cronotópicas*, depreendemos, na ação pedagógica, registrada em (01), uma compreensão por parte da professora acerca da necessária sensibilidade ao conhecimento e às vivências dos alunos, assim como proposto no pensamento freiriano e pelos estudos do letramento, pois a

ideário histórico-cultural na abordagem da alfabetização, em propostas muito estreitamente vinculadas ao conceito de *letramento*, tal qual o tomamos nesta tese.

⁸⁹ Temos usado a expressão *textos [materializados] em gêneros do discurso* porque, em nossa compreensão os *gêneros* facultam a instituição das relações intersubjetivas tomadas na amplitude social em que se dão e, para que tais relações assim se consolidem, há que haver textualização. Logo, a textualização está contida no *gênero*, constitui sua *dimensão verbal* (com base em RODRIGUES, 2005), mas não é sinônimo dele. Reduzir o conceito de *gênero* a sua dimensão verbal, em nossa compreensão, seria parcializar a riqueza do conceito.

escolha do texto parece estar diretamente relacionada à questão de ter havido uma semana de frio intenso, o que resultou, dentre outras questões, em inúmeras remissões, na mídia televisiva, a transtornos de diferentes naturezas ocasionados pelo frio. Parece-nos haver, aqui, uma perspectiva humanitária que grassa no *grande tempo*, dialogando com o passado e com o futuro (BAKHTIN, 2011 [1979]), de modo a reafirmar-se em cada novo tempo e nos diferentes espaços da vida humana em seus infinitos entrecruzamentos: o cuidado com a fragilidade da vida; a solidariedade do homem com o homem, a preservação da espécie como tal em situações de risco, o que sintetiza construções humanas latentes em conhecimentos das ciências, das religiões, da filosofia, das artes e afins, os *letramentos dominantes* (com base em CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013). Entendemos que o conteúdo da *notícia* dialoga com tais conhecimentos.

Essa compreensão parece ainda significar a busca pelo contexto de sentido, central nos processos de escolarização, quando tomados à luz dos estudos de base histórico-cultural, que têm como mote o ensino de língua materna, a exemplo da recorrente defesa de Freire (2009 [1982]) sobre a leitura do mundo preceder a leitura da palavra e da remissão a tal aspecto como parte do conjunto de questões que devem ser consideradas na necessária *reinvenção* da EJA (VÓVIO, 2012). Assim, à luz de Halté (2008 [1998]), inferimos, nesta ação, a subjacência de conhecimentos historicizados pela humanidade – os *saberes científicos* –, na interface com representações do senso comum que remetem a valorações de toda ordem – as *práticas de referência escolar* –, tomadas em um *gênero do discurso* submetido ao *artificialismo constitutivo* da sala de aula. Entendemos, porém, que nem as especificidades linguísticas do *gênero*, nem tampouco os *saberes científicos* ali latentes mereceram atenção na ação, que foi operacionalizada de modo prevaletente pelas *práticas de referência escolares*. E, assim ocorrendo, não parece haver possibilidades para ressignificação das *práticas de letramento* dos alunos.

Vale, ainda, considerar que a ação em questão, tanto quanto boa parte das demais ações observadas em campo e que serão foco de nossa atenção em *eventos* à frente, materializa, em nossa compreensão, uma construção *para* os sujeitos e não *com* os sujeitos, ao que Freire (2011 [1965]; 2011 [1992]) se posiciona contrariamente; ou seja, a ação é construída a partir do movimento, por parte da alfabetizadora, de apreensão, no contexto social dos alunos, do que, na percepção da profissional, seria pertinente abordar, já que trabalhar com tais questões

foi um movimento *da* professora *para os alunos* ou, nas palavras de Freire (2011 [1992], p. 152):

[...] ensinar é um verbo transitivo relativo. Quem ensina ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. [...] A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística [...] O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o ensino, contra quem, a favor de que, contra quê. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos [...].

Não estamos negando, assim, que a seleção dos objetos de conhecimento seja, em grande medida, papel do professor, quando tomado numa dimensão agentiva (KLEIMAN, 2006), protagonista e comprometida com a *horizontalização* dos saberes (KALANTZIS; COPE, 2006) dos educandos. Entendemos, ao contrário disso, que ações com as configurações como as que registramos na nota (01) avançam em direção à maior aproximação com o ideário histórico-cultural, na medida em que nelas se assume como fulcral, à construção dessas ações, o contexto significativo. Neste *evento*, no entanto, não tendo havido a transição do senso comum para a apropriação de *saberes científicos*, dentre os quais especificidades dos usos da escrita – neste caso, particularidades da *notícia* como *gênero do discurso*, de interesse não na dimensão ontológica de *objeto de conhecimento*, mas na dimensão processual de *modos de dizer* potencialmente articuladores de novas possibilidades de mobilidade/inserção por outras *esferas da atividade humana* – esse avanço parece refreado porque, embora haja atenção aos significados sociais da aula, essa mesma aula não parece transcender o senso comum; logo, não ressignifica representações de mundo.

Compreendemos – o que nos alinha a concepções de Freire (2011 [1965]; 2005 [1967]; 2011 [1992]; 2006 [1996]) e de Vóvio (2010; 2012) e que, em boa medida, está subjacente às próprias compreensões que ancoram a proposta metodológica da ‘pesquisa como norteadora dos processos de ensino e de aprendizagem’, assumida como eixo do ensino endereçado à EJA no município de Florianópolis –, que cabe contemplar no universo escolar aspectos latentes no contexto e considerados relevantes pelos próprios alunos, não havendo conhecimentos mais ou menos legítimos (G. M. OLIVEIRA, 2004) no

universo escolar, compreensão que não pode ser secundarizada. De todo modo, importa que a escola tematize os *letramentos dominantes*, o que implica colocar em cena conhecimentos historicizados pela humanidade, sem o que a *esfera escolar* se mimetiza com outras *esferas*, perdendo sua especificidade. Sobre tais conhecimentos específicos da *esfera escolar*, escreve Geraldi (2003, p. 85):

Como definir a educação no presente? Normalmente a compreendemos como transmissão desse patrimônio cultural [práticas sociais, saberes, valores, conhecimentos] para as novas gerações – que já não mais precisam inventar a roda. No presente, e com um olhar no futuro, a sociedade pretendida, selecionamos do patrimônio cultural o que se constitui o objeto dessa ‘transmissão’ que se dá concretamente a partir das condições criadas pelo passado, mas com um pé no futuro. Em outras palavras, selecionamos do passado instrumentos aprendidos no presente para com eles construir a sociedade que se quer mais adiante. É o projeto de futuro que fornece os critérios de seleção, e isso é definido politicamente, não sem polêmica, sem luta. Não há aqui harmonia possível. Eu diria que a educação se desloca do presente para o futuro: pensando numa sociedade futura, olha para o passado, seleciona dos nossos saberes e conhecimentos do passado aquilo que, segundo essa perspectiva, ou essa ‘memória de futuro’, para usar uma expressão de Bakhtin, seria útil ou necessário para construir essa sociedade futura.

Chama-nos atenção, no âmbito desta reflexão sobre o que é relevante ou não em se tratando de *objetos de conhecimento*, a tensão entre o que talvez pudéssemos chamar, por um lado, de *fazeres prototípicos escolares*, remetendo-nos às já registradas *práticas sociais de referência* de que trata Halté (2008 [1998]), e, por outro, de uma ação coconstruída com os sujeitos a partir de sua historicidade e das especificidades do percurso de escolarização, o que nos remeteria à uma educação a partir da *equanimidade* de que tratam Kalantzis e Cope (2006) em detrimento da *igualdade* – esta última, segundo esses autores, uma expectativa escolar inadequada, sobretudo se considerarmos, à luz de Ponzio (2008-09; 2013), os *sujeitos singulares* tal qual o vimos concebendo nesta tese. Sejamos mais explícitos: parece haver, na *esfera*

escolar, compreensões relativamente consensuais acerca de *objetos de conhecimento* cuja relevância da abordagem seria ‘relativamente universal’, *objetos* intrinsecamente vinculados aos *fazeres prototípicos*: discutir a ‘humanidade do homem’ seria uma dessas abordagens ‘universalmente’ interessantes em se tratando de adultos em EJA inseridos em escolas nos espaços de vulnerabilidade social. Os *saberes* que têm lugar na *esfera escolar*, que se erigem nos ‘corredores’ e ali se consolidam, as *práticas sociais de referência* que caracterizam os espaços escolares talvez expliquem encaminhamentos tais.

Por outro lado, assegurar condições de *equanimidade* de aprendizagem a *sujeitos singulares* implica ter presente quem eles são e organizar uma ação que *horizontalize*, neste caso, suas *práticas de letramento*. Entendemos que, quando prevalece aquele primeiro movimento – *fazeres prototípicos* – em detrimento deste segundo movimento – uma ação focada em quem são os sujeitos e em como enriquecer sua formação – a escola tende a não significar efetivamente para os alunos, que se veem diante de abordagens universalizantes, que não incidem de fato sobre suas representações de mundo – aqui, em se tratando dos usos da escrita. Isso, no entanto, não significa compreender que tornar a ‘humanidade do homem’ objeto de conhecimento não seja relevante; seguramente o é, tal qual mencionamos na discussão sobre *letramentos dominantes*. O grande desafio possivelmente seja como fazê-lo na convergência com uma perspectiva de *equanimidade* na educação de *sujeitos singulares*.

Os alunos, assim, parecem ser considerados nessa ação não como tais *sujeitos singulares* (PONZIO, 2008-09), com os quais se estabelece uma relação de *diferença não-indiferente*, mas como *indivíduos*, nos quais as diferenças parecem indiferentes, já que esses *sujeitos* são tomados na prototipia dos ‘alunos da EJA’, na dimensão macrosociológica de que trata Ponzio (2008-09), de modo que poderiam ser intercambiados entre si por outros indivíduos, e a ação ainda seria essa, alinhando-se ao que Geraldi (2010a) define como característica da escola que tem como foco distribuição de *saberes* iguais para sujeitos diferentes.

Quando a educadora escolhe trabalhar com o texto documentado em (01), ela parece se afastar de compreensões dessa ordem também em outro sentido: ela ‘leva’ para o universo escolar um texto que, mesmo com circulação social efetiva originalmente, é apresentado deslocado de seu suporte de origem e de seu espectro de temporalidade, texto que não é compartilhado e dificilmente poderia ser, ainda que houvesse interesse para tal, haja vista a distância temporal

entre o momento da ação e o momento da veiculação do material em tal suporte original – quase vinte anos. Esse, no entanto, não parece ser o caso, já que nenhuma discussão dessa ordem foi feita com os alunos, sequer uma remissão à fonte. Dessa forma, ainda que o tema em discussão transcenda a temporalidade de veiculação original e grasse, tal qual mencionamos, num espectro mais amplo, tanto sob o ponto de vista temporal como espacial, na *grande temporalidade* (com base em BAKHTIN, 2010 [1975]), o *gênero do discurso* em questão, *notícia*, implica, nas relações intersubjetivas que estabelece, questões temporais bem específicas.

Assim, discutir a fragilidade humana diante das agruras econômicas e/ou da força dos fenômenos naturais e as demandas de solidariedade daí derivadas em uma proposta de relações intersubjetivas instituídas por meio da *notícia* exigiria, em nossa compreensão, atenção a tais especificidades temporais, sob pena de inviabilizar a proposta no que respeita a educar para a formação de leitores de *notícias*, transcendendo os limites da mera compreensão textual, tanto quanto transcendendo os propósitos de formação para a solidariedade em si mesma – já que a aula é de alfabetização –, formação a qual é incumbência da escola, mas não uma ação que a distingue dentre as demais instituições (com base em BRITTO, 2012), distinção, aliás, que entendemos estar, dentre outros desdobramentos, na formação de leitores para interações por meio de diferentes *gêneros do discurso*.

Assim, aspecto que merece, a nosso ver, um olhar cuidadoso, é o que entendemos ser um significativo apagamento nessa ação, como em outras ações desenvolvidas na turma, de trabalho planejado com o sistema de escrita alfabético, implicação do *ato de dizer* por escrito. Se isso é de se esperar em anos finais do Ensino Fundamental – ainda que tenha como mote, em tese, questões norteadas por outros objetivos, como consolidação de conhecimentos ortográficos de natureza estritamente convencional –, em classes de alfabetização isso deveria ser, minimamente, objeto de atenção do professor, pela própria especificidade desse período da escolaridade (com base em GONTIJO, 2003).

O texto, no que compete especificamente ao eixo *leitura*, parece se prestar, mesmo que isso não signifique um objetivo menor ou menos legítimo, como pretexto para discussões que têm como foco as opiniões dos sujeitos acerca do tema, ancoradas em suas vivências, o que parece caracterizar abordagens educacionais tangenciais com a leitura em muitos espaços educacionais (com base em KLEIMAN, 1996 [1989]). Nessa ação, assim, registrada na nota (01), tanto quanto em um conjunto

de outras ações empreendidas no período em que estivemos em campo, parece haver fragilidade quanto a dois pontos centrais, a nosso ver: a superação da *curiosidade ingênua* (FREIRE, 2005 [1967]; BRITTO, 2012), numa leitura que transcende às discussões de senso comum, ultrapassando o nível meramente opinativo, e a *leitura da palavra* (FREIRE, 2009 [1982]; BRITTO, 2012), entendida aqui como o debruçar-se sobre o texto em si, sobre o *ato de dizer* via escrita, problematizando desde o significado de palavras, algumas desconhecidas das participantes do estudo, como discutiremos à frente, passando pela recuperação de referentes (com base em KOCH, 2004), até a problematização acerca do lugar social em que textos desse tipo instituem relações intersubjetivas socialmente. Trata-se, ainda em última instância, da leitura que, segundo Ponzio (2011, p. 29), exige do sujeito levantar os olhos do texto e pensar sobre o que leu – não apenas ‘pensar’, mas ‘pensar sobre o que leu’, ancorado no que leu, na dialogia com o que leu. Escreve o autor: “Un texto è l’insieme *aperto* delle battute dialogiche, quelle del parlante, dell’autore e quelle dell’interlocutore, del lettore [...] la produzione e la riproduzione del significato del testo si realizzano secondo la sua costitutiva natura dialogica⁹⁰”.

Nesse sentido, ainda, Freire (2011 [1992]), p. 116) afirma:

[...] isso tem que ver com a passagem do conhecimento do nível do ‘saber de experiência feito’, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. E fazer essa superação é um direito que as classes populares têm.

Tal afirmação, em linhas gerais, se relaciona à necessidade de os fazeres escolares facultarem o desvelamento da razão de ser das coisas, não circunscrevendo essa compreensão às elites, como se às classes populares bastasse o ‘penso que é’ acerca do mundo, numa postura opinativa sobre as coisas (FREIRE, 2011 [1992]) nos limites do senso comum.

Sobre essa questão, ainda, é preciso retomar o aspecto de que houve uma troca das profissionais alfabetizadoras ao longo do período

⁹⁰ Um texto é o conjunto aberto de trocas dialógicas, aquelas do falante, do autor, e aquelas do interlocutor, do leitor [...] a produção e a reprodução do significado do texto realizam-se segundo com a sua natureza dialógica constitutiva. (tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para finalidades didáticas)

em que estivemos em campo e que a alfabetizadora que então assumiu o grupo de alunos algumas vezes confidenciou a nós uma inquietude frente à heterogeneidade do grupo, heterogeneidade tal que, por vezes, pareceu inviabilizar uma ação mais coerente por parte dela. Numa dessas situações, ela menciona⁹¹:

(02) (...) na outra turma [na outra unidade do norte da Ilha, composta apenas por mulheres 'que não sabem ler e escrever, de verdade', segundo informou a profissional em outra ocasião], eu já sei: elas querem que eu escreva uma carta::, que explique como escreve::, o que tem que ter na carta, agora aqui/. (Diário de Campo – julho de 2011. Nota n. 45)

Ao focalizarmos, especificamente, *o ato de dizer nos gêneros do discurso* – outra categoria do *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012) e à qual já aludimos pontualmente até aqui, implicada na menção à falta de um trabalho que contemplasse também, mas não apenas, o ‘debruçar-se sobre o texto’, registrada anteriormente –, observamos que há uma questão que merece um olhar mais cuidado na abordagem docente e que tem a ver com a seleção da mencionada *notícia* veiculada em livro didático e datada de 1995. Essa é, possivelmente, uma escolha que contribui para o afastamento dos alfabetizados adultos da experimentação de *eventos de letramento* por meio de textos com circulação social efetiva, já que o trabalho com boa parte dos *gêneros do discurso* típicos da *esfera jornalística* tem sua relevância calcada em componentes de temporalidade, aos quais precisamos endereçar nossa atenção quando da sua seleção (PEDRALLI, 2011).

A abordagem, nessa ocasião, como mencionamos anteriormente, privilegiou a oralidade, visto que o objetivo da leitura do texto foi a discussão com os alunos sobre o conteúdo ali veiculado. A alfabetizadora propôs, entretanto, a partir dessas discussões, empreendidas com/pelo grupo, a escrita de um parágrafo – unidade de tratamento sistêmico (GERALDI, 1997 [1991]; com base em PEDRALLI, 2011), uma vez que não tem circulação social efetiva –, o

⁹¹ Importa esclarecer que as alfabetizadoras não constam, na etapa de estudos correspondente a esta tese, como *participantes de pesquisa*, uma vez que, nesta *segunda etapa*, nos ativamos às interações com as três mulheres. De todo modo, considerando tratar-se esta tese de desdobramento da dissertação, as vozes dessas alfabetizadoras terminam por ‘ecoar’ também aqui.

que afasta esse eixo de ação da compreensão acerca da produção textual vigente nos documentos parametrizadores (BRASIL – PCNs, 1998; BRASIL, 2013), bem como dos textos seminais sobre o mesmo tema (GERALDI, 1984; 1997 [1991]; BRITTO, 1997), e a alinha ao trabalho com redação, *gênero escolarizado* (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011).

Importa considerarmos, aqui, também, a compreensão de que solicitar a produção de um parágrafo, em classes com configurações tais, pode justificar-se em razão da disposição docente de exercitação da escrita em textos de menor extensão, dado que configurar minimamente um parágrafo, em determinadas circunstâncias escolares, constitui, por si só, um grande avanço. Essa ciência, no entanto, não invalida nossa compreensão de que uma abordagem significativa da escrita requer um encaminhamento que seja socialmente relevante na origem (com base em GERALDI, 1997 [1991]; KLEIMAN, 2008 [1995]), especialmente em EJA, o que seguramente não se dá com a ‘produção de um parágrafo’. A proposta de produção de um *comentário crítico* ou de uma *carta do leitor* ao jornal em que a *notícia* foi veiculada, ou outros textos em *gêneros* afins, parece-nos que se aproximaria mais efetivamente de uma abordagem socialmente relevante da escrita no universo desses adultos.

A ação, ainda, foi tomada como ponto de partida para a apreensão das *práticas de letramento*, subjacentes à participação nesse *evento*. Nesse sentido, no que compete à *esfera da atividade humana*, interessava-nos, dentre outras questões, compreender se relações entre textos dessa natureza e os textos com os quais as participantes de pesquisa habitualmente têm contato eram efetivamente estabelecidas em abordagens tais. No momento da ação, registrada na nota de campo (01), a professora tratou *en passant* do texto como *notícia*, não havendo menção à fonte, registrada ao final da cópia. No momento da *roda de conversa* com as participantes do estudo, como era de se supor, esse aspecto não emergiu da discussão sobre a aula em questão de forma espontânea. Dado o nosso interesse, registrado anteriormente, propusemos às participantes da *roda* que falassem sobre as relações possíveis entre esse texto e os textos com os quais elas têm contato cotidianamente, o que causou estranhamento entre as mulheres, as quais acabavam direcionando a discussão ao tema do texto, sendo necessárias várias modalizações nossas para que houvesse compreensão da proposta de estabelecimento dessa relação, o que nos pareceu muito significativo porque constituiu um comportamento que se reeditou ao longo das *rodas* e a ele voltaremos à frente. Sobre o que *M.* assim se posicionou:

(03) (...) *é como se fosse um **anúncio** mostrando para a gente a situação assim... ((em que as pessoas vivem?)) é:: uma coisa assim como se fosse mesmo um **ANÚNCIO para comunicar as pessoas das coisas que estão acontecendo, né? Então, para a gente ver do porquê que está acontecendo isso, que deve ter alguma coisa para eles estarem nessa vida, que eu acho que, não sei... ninguém queria (...)*** É uma notícia então para a gente analisar as coisas assim né... do porquê/. (M. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 01, ênfase em negrito nossa)

O conteúdo de (03), assim como a insistência das mulheres em discutir o tema do texto reitera interpretação nossa anterior no que chamamos de *fazeres prototípicos* da escola, em interface com o que Halté (2008 [1998]) nomeia como *práticas sociais de referência*. Quer nos parecer que essas mulheres, nas vivências escolares que acompanhamos, experienciaram lidar com a escrita sem haver o enfoque no *ato de dizer* propriamente dito nessa modalidade da língua. Sejamos mais precisos: a menção de M. a *anúncio* indicia, para nós, um tangenciamento do olhar para o que seja uma *notícia*, e o *ato de dizer por escrito no evento de letramento* em questão materializava-se em um texto no *gênero do discurso notícia*, em que pese a *artificialidade* – mais do que o *artificialismo constitutivo* de que trata Halté (2008 [1998]), porque o que havia era uma folha avulsa, xerografada de um livro didático; logo, muito distante do jornal – com que se deu o encaminhamento da ação. Essa questão parece especialmente importante porque, concomitantemente ao tangenciamento do *gênero do discurso* em que o texto se materializou deu-se o tangenciamento do enfoque no domínio do sistema de escrita alfabética, de essencial importância no segmento escolar em questão, porque, ainda que tais mulheres já estivessem alfabetizadas, havia, naquele contexto, quem ainda desconhecesse esse sistema e, mesmo no caso de quem o conhecia, importava consolidação desse conhecimento, ainda bastante ‘titubeante’ no grupo.

Depois dessa breve reflexão de M., as participantes da *roda* rapidamente retomam a emissão de opiniões acerca do tema ‘moradores de rua’, abordagem habitual acerca dos materiais escritos na turma durante o período de nossa vivência em campo. Dada a resposta pontual de M. e o não posicionamento por parte das demais mulheres, insistimos nessa questão ainda, não conseguindo um engajamento mais

significativo neste novo momento: (04) (*Então esse é um texto que se leria na vida...*) *Com certeza! Isso aparece direto no jornal: crianças abandonadas, né... Família...* (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 02).

Parece-nos depreensível da fala das participantes de pesquisa especialmente a falta de hábito de pensar os textos sob este prisma: a relação entre a escrita da escola e a escrita das demais *esferas de atividade humana* (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]), possivelmente uma herança de representações sobre a educação escolar muito marcadamente dissociadas da vida extramuros da escola (com base em KLEIMAN, 2008 [1995]). Passado o momento inicial de estranhamento em relação à proposta, as primeiras relações passaram a ser timidamente estabelecidas, como reflexo da inserção dessas mulheres na cultura escrita e não como um processo decorrente das vivências na escola, como parece evidenciar o excerto de fala imediatamente anterior.

M. assume, quase envergonhadamente, ler pouco jornal – em (05), a seguir –, o que nos remete à apropriação do discurso vigente no senso comum acerca das leituras legitimadas e necessárias ao sujeito para que possa efetivamente assumir-se como pertencente à cultura letrada (com base em BRITTO, 2003).

(05) *Eu até que jornal eu leio pouco, né... Por exemplo, sempre, às vezes, né... quando meu marido está, ele gosta, daí eu vejo, dou uma passada, daí, se eu vejo uma coisa interessante, eu gosto de olhar, de LER/.* (M. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 03)

Da fala de *M.* é depreensível, também, uma relação entre os conceitos de *disponibilidade* e *acesso*, propostos por Kalman (2003; 2004), na medida em que *M.* menciona que, quando tem os jornais em casa, ela os lê, ainda que pontualmente, de modo que a leitura parece estar relacionada com acesso a esses materiais. De todo modo, pelas razões que já expusemos, entendemos que o *evento* em análise aqui, do modo como a ação didática foi operacionalizada, dificilmente incidiria na formação de ‘leitoras de notícias de jornal’, uma formação para a criticidade e para a habituação nessa atividade.

Ao discutirem acerca da importância do trabalho, na escola, com textos extraídos de jornais, *MG.* deixa clara a perspectiva a partir da qual ela reflete acerca das ações educativas empreendidas na ambientação escolar – o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) –,

especialmente ao alinhar a relevância de tal trabalho à escrita de um texto, nomeado naquele contexto como HPE⁹², circunscrito à *esfera escolar*, tal como se dá com *gêneros escolarizados* (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011), que medeiam relações apenas nessa esfera. Enquanto em (06) o enfoque volta a ser no tema, em (07) o olhar transcende o tema e toca no *gênero* e na temporalidade; ambas as falas são de *MG*.

(06) *Eu acho importante ela [a professora] ter trazido [o texto em questão], porque eu mesmo sou super-humanitária, não posso ver ninguém na rua... (...) Mas, eu achei interessante, fiz um HPE desse daí [do texto trabalho em aula] e:: é bom ler para a gente ficar por dentro... Eu acho bom. (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 04, ênfase em negrito nossa)*

(07) *Eu sou bem crítica: eu acho que a notícia antiga... muitas vezes, a gente tem que analisar o quê: ah, eu já não ligo mais para o que aconteceu no passado/ Então, ela trouxe isso aí [o texto ainda] e se for para parar para olhar a data, o ano que ela trouxe, se for analisar, se a pessoa for analisar com hoje o que que mudou, acho que é interessante, [a pessoa] começa a ver como evoluiu até agora. Eu acho interessante nesse sentido. (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 05, ênfase em negrito nossa)*

M., ao complementar a fala de *MG.*, parece fazer o mesmo movimento que insiste no tema em si mesmo, mas já abre para o olhar mais amplo na interação, no *gênero do discurso*, com implicações da temporalidade:

(08) *Isso é verdade! A gente... Vamos supor, ela dá isso aqui, essa notícia que ela trouxe. Aí, vamos supor, na próxima, traz uma de agora, dá pra gente avaliar se*

⁹² As horas não-presenciais ou Horas de Produção Externa (HPE) são registradas a partir da participação em atividades sociais, culturais e esportivas na comunidade (mutirões, coral, grupos de dança, teatro, música); leitura de livros, jornais e revistas; síntese de filmes aos quais os alunos assistiram ou programas de televisão; idas a cinema e/ou ao teatro; participação em associações comunitárias; ida a cursos e palestras diversos; realização de atividades propostas pelos professores (atividades de casa, pesquisas na comunidade, entrevistas); passeios, saídas programadas a museus, parques etc. Essas HPEs são registradas no caderno de estudante do aluno e em planilha própria que é distribuída a todos os professores.

*melhorou.:, se piorou.:, né, a situação... (...) porque é sempre bom a gente avaliar o antes e o depois /.../ ((mas ela não levou esse texto atual...)) Não... Eu acho que valeu a pena/ (...) porque às vezes têm pessoas que nem imaginam que isso está acontecendo... (...) Então não importa se é de hoje ou de amanhã, **se a pessoa está interessada...** (M. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 06, ênfase em negrito nossa)*

Nesse trecho que negritamos ao final de (08), assim como no trecho que negritamos em (09) a seguir, inferimos, uma auto-atribuição da responsabilidade por aprender, o que caracteriza o *modelo autônomo de letramento*, segundo o qual, como escreve Kleiman (2008 [1995], p. 37), tende-se a “[...] atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso aos indivíduos que pertencem ao grande grupo dos pobres e marginalizados [...]”, concepções que tendem a relacionar muito intrinsecamente ‘sucesso’ escolar e *disposições pessoais* (com base em LAHIRE, 2004), podem suscitar compreensões que secundarizam a responsabilidade das instituições em facultar condições efetivas para esse ‘sucesso’, se considerado o universo socioeconômico mais amplo ou as bases filosófico-epistemológicas e o *design* teórico-metodológico das ações educacionais tomadas em um espectro mais amplo.

Já no excerto que segue – com ênfase em negrito nossa – afigura-se uma outra regularidade que depreendemos nas interações a partir de todos os *eventos* discutidos nesta tese: uma concordância com o modo como o percurso escolar aconteceu, uma ausência de expectativas de que as vivências escolares pudessem *horizontalizar* suas *práticas de letramento*, quase uma ‘aprovação conformista’.

(09) *[Sobre a aula como um todo] Tudo que a gente aprende... **nada é ruim**, sempre tu vai aprendendo uma coisa ou outra, tu sempre vai aprender (...) **Se tu souber sugar o que tu aprendeu**, vai ser bom pra ti.: (M. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 07, ênfase em negrito nossa)*

Nesse olhar que elas endereçam à ação, ambas deixam ver a centralidade que os conhecimentos relativos à História, mais ou menos recente, têm para elas, centralidade presente também nas obras de Bakhtin (2010 [1975]), de Freire (2005 [1967]) e de Geraldi (2010b), especialmente, no que compete à temporalidade da vida humana, da datação dos sujeitos. Para Geraldi (2010b, p. 144), ancorado no

pensamento bakhtiniano, os sujeitos se constituem no “[...] entrelaçamento entre passado, presente e futuro que se realizam concretamente num espaço historicizado pelo tempo”; ou, nas palavras do próprio Bakhtin (2011 [1979], p. 229, grifos do autor), a partir do pensamento de Goethe, “[...] *o olho que vê procura e encontra em toda a parte o tempo – o desenvolvimento, a formação, a história*”.

Além disso, parecem-nos implícitas na fala de *M.* reverberações do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), quando ela alinha a relevância do trabalho com o texto, independentemente do ano de publicação, ao necessário interesse por parte das pessoas envolvidas na ação, os *interactantes*. De acordo com esse modelo, “[...] as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém-adquirido letramento” (STREET, 2003, p. 04), sendo responsabilidade delas a apreensão dos conhecimentos veiculados, bem como a construção de sentido sobre os conhecimentos.

Ainda em se tratando do *ato de dizer*, quando mencionamos possíveis dificuldades na compreensão do texto, de palavras do texto e desdobramentos afins, as participantes de pesquisa foram categóricas ao referir que o haviam entendido muito bem. Nesse ponto, eliciou-se para nós o estigma carregado por essas mulheres ao longo de sua trajetória de vida, o estigma do pouco escolarizado (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Admitir, assim, qualquer fragilidade na compreensão do texto é, em alguma medida, reviver episódios em que tal estigma é evidenciado em interações em outras *esferas*, a exemplo do que registrou *MG.*, na segunda das entrevistas, realizada em sua residência:

- (10) (...) *a escola é o eixo, é a base, para ler e para escrever... a falar com as pessoas, a falar corretamente, sabendo o que está falando e não falar ignorantemente, sem saber o que está dizendo... porque as pessoas que sabem mais, quando estão falando com você, elas analisam o que você está falando, e sempre tem aqueles que pensam 'ah::, é BURRA, é BURRA, é BURRA, é ignorante, ignorante, ignorante, essa é ingênua mesmo, não sabe nem o que está dizendo, então vamos nos aproveitar'.* (*MG. Entrevista realizada em 12 de agosto de 2011*)

Assumir incompreensões dessa ordem poderia implicar, ainda, tomar para si a responsabilidade pela fragilidade nesse processo de construção de sentido, o que mais uma vez nos remete ao *modelo*

autônomo de letramento (STREET, 1984) e às palavras de Freire (2011[1992], p. 216, grifo do autor), ao defender como papel dos atores sociais envolvidos com o universo educacional ir “[...] além de sociedades cujas estruturas geram ideologia de acordo com a qual a responsabilidade pelos fracassos e insucessos que elas mesmas criam pertence aos *fracassados* enquanto indivíduos, e não às estruturas ou à maneira como funcionam essas sociedades”. Em (10), ainda, parece-nos visível o conflito diglôssico a que Kleiman (2008 [1995]) faz menção quando discute percepções sobre domínios da escrita, conflito que, em nossa compreensão, origina interpretações que tributam como ‘ignorantes’ aqueles que não dominam as variedades tidas como ‘corretas’ e, em contraface, superestimam tais variedades ‘corretas’ tributando-as como inacessíveis a sua ‘ignorância’.

Isso parece revelar-se, ainda, quando são mencionadas duas ou três palavras contidas no texto em questão que, em nossa ótica, poderiam não constituir o seu léxico, as mulheres acabam por afirmar que esses termos poderiam não fazer parte do repertório lexical de alguns dos colegas com que conviveram. Elas, todavia, não se colocam como desconhecedoras de tais termos, o que reitera nossa percepção acerca do estigma e do conflito diglôssico (KLEIMAN, 2008 [1995]) carregados por essas pessoas ao longo de suas histórias de vida (GALVÃO; DI PIERRO, 2007): (11) *É... ‘arrebanhamento’, ‘arrebanhando’ é uma palavra que nem todo mundo sabe. (M. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 08)* e (12) *‘Arrebanhamento’ eu acho que sim (faltou trabalhar em aula), porque nem todo mundo... ((sabe?)) Porque têm pessoas da antiguidade, que rebanho, pra nós, era rebanho de boi::, né... ovelha:: [...]. (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 09).*

Elas sugerem, ainda, terem desenvolvido estratégias leitoras que dão conta da inferenciação especificamente do sentido dos itens lexicais que possivelmente não façam parte de seu repertório (KLEIMAN, 1996 [1989]), o que nos leva a pensar a categoria *ato de dizer nos gêneros do discurso do diagrama* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012): (13) *Mas, assim, eu acho que deu para entender, apesar de ter uma ou duas palavras um pouco diferentes, difíceis... (M. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 10),* ao que MG. complementa: (14) *É, dando seguimento, provavelmente lendo todo ele [o texto], a gente prestando atenção nas outras palavras, dá pra entender... (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 11).*

Ainda em se tratando desse ‘desconhecimento’, ou, mais precisamente de ‘reconhecer desconhecer’⁹³, talvez valha uma reflexão diversa do *estigma*, um olhar com outros contornos não menos importantes: o modo, que tributamos ‘silente’ – expressão que tomamos com sentidos específicos e que abriremos à frente –, como essas mulheres avaliam a ação escolar, sem endereçar a ela uma postura de crítica em relação ao esvaziamento que nela vemos, nem tampouco uma postura de entusiasmo com ela – comportamento que nos parece de substantiva importância e do qual nos ocuparemos à frente – possivelmente justifique essa ausência de ‘reconhecer desconhecer’. Esse reconhecimento, quando vem à consciência, parece implicar uma inquietação, um desconforto: ‘desconheço e por isso não compreendo’; ‘quero compreender e, para isso, preciso conhecer’ e, por imbricamento, ‘compreendendo eu passo a conhecer em maior profundidade’. Essa, sob o ponto de vista cognitivo, é uma questão ‘clássica’ da Linguística Textual, em se tratando da compreensão leitora: a construção da coerência do texto implica agenciamento de conhecimentos prévios de natureza linguística, pragmática, interacional, enciclopédica (KOCH, 2003). No caso dessa discussão que emergiu da *roda*, não vemos esse ‘desconforto’ em desconhecer. Se essa interpretação, procede, não se trataria do mencionado *estigma*, mas de não ‘ter à consciência’ o ‘reconhecimento de desconhecer’. Essa é uma discussão delicada que demandaria novos estudos para transcender eventual pecha de um equivocado olhar subjetivista aqui. Fica o registro de ambas as interpretações.

Ainda em se tratando dessa mesma categoria, o *ato de dizer*, – em que demandamos de tais mulheres refletir sobre o texto de um modo que se afasta significativamente da abordagem habitual dada ao material escrito naquele espaço escolar –, a partir da releitura do primeiro parágrafo do texto⁹⁴, mencionamos as ocorrências do pronome ‘eles’ presentes no trecho e instigamos a recuperação do referente (com base em KOCH, 2004) por parte das participantes da *roda*. Para tal, *MG*. se apoia no recurso imagético, possivelmente inserido no texto quando da veiculação no gênero *livro didático* (com base em BUNZEN, 2009):

⁹³ Assumimos o ‘eco’ no morfema lexical e nos morfemas que o seguem em nome de sustentar a interpretação.

⁹⁴ ‘**Eles** vivem embaixo de viadutos, nas margens e nos passeios das principais cidades. **Eles** constituem um segmento populacional que vem arrebanhando um número cada vez maior de pessoas que estão ou podem entrar no mercado de trabalho, que ganham as ruas ao ver esgotadas as possibilidades de possuir casa própria ou de bancar os altíssimos preços de aluguéis.’

(15) (...) *a gente vê pela foto (...) que (eles) são os moradores de rua.* (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 12).

Por vezes, na busca de precisar nosso olhar interpretativo sobre o modo como a ação didático-pedagógica foi construída, com enfoque mais verticalizado na materialidade textual, foi necessário, durante a conversa, desfocar essas mulheres delas mesmas e fazê-las pensar hipoteticamente considerando a realidade dos colegas, especialmente quando a assunção de um posicionamento pudesse colocá-las em lugar de ‘não sabedoras daquilo’, do que são exemplos (11) e (12) e a referência feita por nós, durante a *roda*, acerca da relação possível entre imagem e título do texto, aproveitando a própria remissão de *MG*. ao recurso imagético quando da recuperação de referente.

(16) ((*E se fosse pensar na imagem e no título...*)) [*elas ficam caladas, sem olhar para o texto impresso*] ((*Qual a relação que dá para fazer entre eles?*)) [*ainda caladas*] ((*Dá para entender o que eles têm a ver?*)) [*permanecem caladas*] ((*Se fosse pensar nos colegas que estavam começando na escola, vocês acham que eles conseguiriam fazer essa relação, pensar o que tem a ver o título com a figura, só com uma leitura como foi feito?*)) *Acho que não... não saberiam dizer que é de pessoas de rua. ((Mas para vocês é tranquilo, né?)) Sim, dá para saber que são os moradores de rua. (M. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 13)*

O reiterado *calar* em (16) e a confirmação de que ‘os colegas’ não conseguiriam estabelecer tais relações entre texto e imagem – relações fundamentais em se tratando do gênero *notícia* – parece novo indício da busca por salvaguardar a face ante o *estigma* de que tratamos anteriormente, tanto quanto pode não ter se constituído *calar* de fato, mas remeter à condição ‘silente’ já mencionada e que nos cabe precisar aqui: concebemos essa condição ‘silente’ como não ruptura do silêncio, mas não como a *ausculta* subjacente ao *calar* (com base em PONZIO, 2007). Especifiquemos melhor: entendemos haver *ausculta*, tal qual a concebe o autor italiano, quando há o ‘não limitar o tempo do outro’, em razão da disposição plena, absoluta para ouvi-lo; um doar-se ao outro em que teríamos o *calar*, entendido como posição efetiva de *ausculta*, de *encontro* de fato, de dispor-se ao ato de dizer nesse *encontro* com o outro. Para haver tal *encontro*, porém, importa que o ato de dizer signifique para os interactantes; nessa condição, *calar* traz consigo

‘abrir-se para o outro’ porque, ao fazê-lo, o *outro* incide sobre o *eu*, que, por sua vez, reverbera esse movimento de incidência da alteridade.

Não é isso que vemos nas participantes de pesquisa quando tributamos sua postura como ‘silente’. Vemos, nessas situações, não o *calar* para dar ‘tempo ao outro de modo que se enuncie’, porque, em tais ocasiões ‘silentes’, o enunciar-se do outro significa pouco, não ‘toca’, não consegue convidar à *ausculta*; não há *encontro* de fato; há posições identitárias macrosociológicas: o professor e os alunos e, nessa identidade, prevalece uma *diferença* que é *indiferente* (com base em PONZIO, 2008-09; 2013). Assumir a condição de *alunas* traz consigo, segundo a tradição escolar, a compreensão de que ‘não haver relevância no enunciado do outro’ é ‘problema meu’, como *aluno*, sobretudo se ‘me encontro fora do tempo escolar normal’. Assim, esse ‘silente’ reduzir-se-ia à ‘não ruptura do silêncio’ por não haver razões para fazê-lo, já que não houve a *ausculta* porque o *encontro* não significou de fato. Tratar-se-ia, assim, de uma resposta, mas não a resposta do *calar* da *ausculta* em que o silêncio não é rompido por conta da ‘relevância do ato de dizer de outrem’ a quem importa ouvir em razão do ‘sentir-se convidado/instigado a responder’.

Esse ‘manter-se silente’ parece decorrência, em boa medida, do que entendemos ser uma ‘superficialidade’ da abordagem da ação escolar, inviabilizando a *horizontalização* das *práticas de letramento* discentes: o que é proposto às mulheres participantes de pesquisa não lhes ‘toca’ para instituir um *encontro*. A inserção em um segmento escolar com os propósitos a que se presta a classe em questão implicaria, no *evento* em análise, uma atenção mais efetiva à materialidade textual no *gênero do discurso* – sua dimensão verbal (RODRIGUES, 2005) – em torno do qual a ação foi organizada, porque dessa atenção depende, em boa medida, a ampliação das vivências desses sujeitos com a leitura e a escrita, considerando que a escolha dos recursos lexicais e gramaticais – e, acrescentamos, também a escolha de outras semioses – atende a projetos de dizer específicos (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]) que ganham sentidos também bastante específicos em *gêneros* da *esfera jornalística*, nos quais a formação do leitor adulto crítico é de importância ímpar sobretudo naqueles estratos da população em que a escola é (ou deveria ser) a principal agência de letramento (KLEIMAN, 2008 [1995]), sem considerar ser tal ampliação das vivências com a leitura e a escrita a razão pela qual compete a essas mulheres dominar o sistema alfabético.

Assim, em linhas gerais, ainda que a professora tenha contemplado o eixo *leitura e produção textual escrita*, entendida como

um dos desdobramentos do eixo *produção textual* – tendo-o feito por meio de uma unidade de tratamento sistêmico, o *parágrafo* –, a ênfase recaiu sobre o desdobramento, do eixo *produção textual, oralidade*, o que ocorreu em boa parte das ações observadas no período em que estivemos em campo. Tal ênfase aproximou-se ao que Freire (2011 [1992], p. 163) criticou como *uso distorcido do diálogo*, asseverando “O diálogo não pode converter-se num ‘bate-papo’ desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos”; isso porque, o que vivenciamos acontecer naquela ambientação escolar distancia as interações, ocorridas em sala, do texto em si, como objeto de conhecimento em torno do qual o *diálogo verdadeiramente pedagógico* devia girar (FREIRE, 2011 [1992]).

Enfim, vemos neste *evento* uma tentativa de articulação entre as vivências cotidianas dos alunos na contemporaneidade – moradores de rua e o frio a que estão sujeitos em potencial –, e conhecimentos historizados pela humanidade – construto histórico-cultural da/do ‘humanidade/humanismo do homem’. Entendemos que se trata de uma possibilidade fecunda de ação pedagógica em EJA, mas tal fecundidade, em nossa compreensão, demandaria a efetiva vivência de tais conhecimentos historicizados, em uma abordagem em dialogia com o dia a dia, na articulação entre o *vernacular* e o *dominante* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998; CERUTTI-RIZZATTI, ALMEIDA, 2013), tendo a modalidade escrita, no conhecimento do sistema alfabético, como implicação, sistema que se presta para o agenciamento, nessa modalidade da língua, de recursos lexicais e gramaticais na construção textual de uma *notícia*, na qual, pelas lentes de cenas contemporâneas, se elicia o construto histórico do ‘humanismo do homem’. Entendemos, porém, que essa compreensão é uma caminhada ainda a ser feita no espaço escolar em que imergimos.

4.2 EVENTO 2 – A ATIVIDADE MILENAR DO EXTRATIVISMO NA TELA DO COMPUTADOR NO COTIDIANO

O *evento*, foco da análise ao longo desta seção, consiste em uma ação didático-pedagógica que resultou do interesse de um dos alunos da turma – L. – em compartilhar com os colegas e com a professora uma situação vivenciada no mesmo dia em sua atividade laboral – L. era pescador. Nessa condição, o aluno propõe que a turma vá ao laboratório de informática para ver um vídeo em que um grande ‘lance’ de tainha,

realizado na praia próxima à escola, fora registrado, o que tem anuência da alfabetizadora S.. Depois de assistirem ao vídeo, eles retornam para a sala. O restante da aula gira em torno de relatos de experiências desse mesmo aluno e de alguns outros colegas, relatos estes relacionados à pesca.

No *evento* em questão, do mesmo modo como procedemos na análise do *evento 1*, a discussão centra-se na caracterização da ação didático-pedagógica em si e na interpretação das três mulheres que participam do estudo acerca dessa mesma ação e tem como base o *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN, IRIGOITE, 2012). Valemo-nos da primeira parte dele para a discussão do enfoque na caracterização da ação e da segunda parte do *diagrama* para a análise da interpretação das mulheres acerca da ação, já que, em um primeiro momento, tratamos da materialização do *evento de letramento*, enquanto, no segundo momento, buscamos eliciar *práticas de letramento*. Seguem *print* da página em que o vídeo assistido em aula foi disponibilizado e nota de campo correspondente ao *evento* em análise.



Figura 3: *Print* da página em que o vídeo foi disponibilizado para acesso
 Fonte: Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=xkSiMu1axl8>. Acesso em: nov. 2011.

- (17) *L., aluno jovem e pescador, chega à sala, no momento em que a professora, em silêncio, organiza alguns papéis para então dar início à aula. Aproveitando-se do silêncio, ele pergunta aos colegas presentes se estão à*

par do 'lance' significativo de tainhas havido no mesmo dia na praia local. Alguns dos alunos presentes mencionam terem ouvido falar vagamente. Ele, dirigindo-se à professora, sugere a ida ao laboratório de informática a fim de que a turma assista ao vídeo que, segundo ele, já estava disponível no youtube®. Lá, ele mesmo conduz a busca pelo vídeo, ao qual os colegas assistem, acompanhados pela professora. Em seguida a essa atividade, voltam para a sala. O restante da aula gira em torno da explicação desse mesmo colega sobre o ofício de pescador e sobre alguns relatos de histórias aportadas em suas vivências empíricas. Ao final, a professora pede aos alunos que façam um registro no diário. (Diário de Campo – junho de 2011. Nota n. 33)

Ao tomarmos a ação como *evento de letramento*, primeiro dos quadros do *diagrama* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), no que respeita à *esfera da atividade humana*, importa o registro de que se trata da única aula⁹⁵ efetivamente ocorrida no laboratório de informática no período em que estivemos em campo. Nos demais momentos em que os alunos lá estiveram, o foco era a pesquisa que realizavam nos moldes da 'pesquisa como metodologia de ensino', a que já fizemos remissão no terceiro capítulo desta tese. Ainda, como registrado na nota de campo imediatamente anterior – nota (17) –, a ida ao laboratório não consistiu um momento planejado pela alfabetizadora. Ela, pelo contrário, foi movida pelo interesse dos alunos, incitado pelo colega que havia experienciado o acontecimento registrado no vídeo. Tal ação, sob vários aspectos, parece suscitar o olhar sensível, de que trata Erickson (1989), endereçado pela professora ao grupo de alunos.

A ação coconstruída sinaliza, ainda, para o que entendemos ser um avanço importante em relação a fazeres didático-pedagógicos mais significativos aos sujeitos, ao mesmo tempo em que parece subverter o

⁹⁵ Ainda que as atividades de pesquisa mencionadas imediatamente a seguir, neste parágrafo, tenham sido computadas como *aulas*, a distinção que fazemos aqui, com base em Matêncio (2001), toma *aula* como acontecimento em que a interação principal é conduzida pelo professor, e as demais interações paralelas convergem ou não – na negativa, a desatenção discente – com essa proposta de interação principal. No caso do trabalho com as pesquisas no laboratório, a ação docente não protagonizava a interação principal de modo a conduzir efetivamente o percurso das interações paralelas, uma vez que os alunos agiam a partir de uma orientação institucional mais ampla, não havendo, por vezes, a presença do professor todo o tempo, como registrado em Pedralli (2011).

status quo dessa esfera: planejamento por parte do professor ou da professora de aulas para os alunos, tomando como mote conteúdos previamente definidos em favor de um projeto didático, muitas vezes, alinhado ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984). Essa postura é problematizada por Geraldí (2010a), especialmente, ao tratar da definição dos objetos do conhecimento nas/pelas instituições escolares. Segundo o autor (2010a), cabe, fundamentalmente, que os atores envolvidos nesse universo tenham em mente o lugar da escola nas sociedades contemporâneas, ou seja, se o foco dessa instituição deve estar no processo de ensino ou de aprendizagem, o que implica um movimento de assunção de tais objetos como estabilizados naquela compreensão e instáveis, fluidos nesta outra⁹⁶.

Acerca, especificamente, da definição dos conteúdos a serem trabalhados em aula, retomamos, aqui, Geraldí (2010b, p. 129), segundo o qual “[...] quem define o que do passado será projetado no futuro são aqueles que se beneficiam com a exclusão e, certamente, os professores não estão entre eles”. De modo que parece estar subjacente à ação dessa professora a compreensão de que “[...] a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude” (FREIRE, 2011 [1965]), o que nos leva à consideração dos *interactantes* no *evento de letramento* em questão. Precisamos, no entanto, admitir que outra possível interpretação para essa ação seria a ‘rendição’ às *práticas sociais de referência* de que trata Halté (2008 [1998]) e a que já fizemos menção anteriormente, compreendidas, neste caso, como aquele conjunto de *saberes* que se constrói na empiria escolar; assim, atender a uma solicitação ou proposta dos alunos pode limitar-se a uma compreensão docente muito mais efetivamente ancorada em tais *práticas sociais de referência* do que em uma base teórico-metodológica que contemple a sensibilidade antropológica de que trata Erickson (1989) e que subjaz, em nossa compreensão, tanto ao pensamento freiriano quanto ao *modelo ideológico de letramento* (STREET, 1984).

Cabe, com o foco nos *interactantes*, buscar compreender que tipo de relação se estabelece entre a professora e seus alunos em situações tais. Quer nos parecer que a profissional aproxima-se do que Kalantzis e Cope (2006) denominam como *pluralismo*, uma vez que, ao destinar uma aula à discussão da pesca, não foram depreensíveis representações docentes de que consistiria ‘uma perda de tempo’ ou que ‘deixaria de lado a aula’. Dessa forma, a ação converge com o que Kalantzis e Cope (2006) entendem diferenciar a postura

⁹⁶ Salvaguardadas aqui as especificidades do ensinar (com base em Duarte (2004)).

multiculturalista da *pluralista*: nesta, as representações dominantes são em si transformadas, estando abertas à negociação, à experimentação, à interrelação com representações alternativas; enquanto naquela, as representações dominantes são ainda tomadas como ‘o’ ideal.

De todo modo, importa que reconheçamos que a ‘pesca da tainha’ transcende a condição marginal atinente ao *multiculturalismo* de que tratam Kalantzis e Cope (2006), já que é uma atividade que se coloca no imbricamento entre economia e cultura e que caracteriza a Ilha de Santa Catarina mesmo no cenário nacional. Assim, tendemos a crer que não se revista da ‘marginalidade’ que costumeiramente caracteriza os *letramentos vernaculares* (HAMILTON; BARTON, 1998). De qualquer maneira, à luz do que tratamos anteriormente sobre *dominantes* e *vernaculares* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013) entendemos que a tensão, aqui, entre as fronteiras do que seja *vernacular* e do que seja *dominante* por si só confere sentidos a essa ação.

Ainda em se tratando dessa relação entre *vernacular* e *dominante*, parece-nos lacunar na ação docente a problematização de questões econômicas e socioculturais envolvidas no universo sociogenético mais estrito da pesca – a extração da *tainha* na vida dos pescadores-alunos no bairro de inserção da escola – em relação ao universo sociogenético mais amplo dessa mesma pesca – a *pesca da tainha* e suas representações no extrativismo em nível nacional (com base em VIGOTSKI, 1997 [1987]; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013), assim como representações dos sujeitos sobre esses mesmos universos, de modo que figura como secundarizada a “[...] passagem do conhecimento ao nível do ‘conhecimento de experiência feito’, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 2011 [1992], p. 116), já que o foco da ação não está na “força transformadora da palavra” (FREIRE, 2005 [1967]). Problematizar os objetos do conhecimento sob essa perspectiva é uma das indicações de Vóvio (2012, p. 17) para o que ela chama de *reinvenção da EPJA* (Educação de Pessoas Jovens e Adultas):

[Em linhas gerais, incluir acervos e saberes historicamente alijados da escola] Não [...] [significa] atribuir um caráter utilitário aos programas educativos ou criar dicotomias entre o que local e global, pois práticas situadas não se encontram apartadas do social. Tomá-las como

ponto de partida e objetos de análise e compreensão na escolarização não exige a ampliação de repertórios [...].

Nessa tensão entre vivências no espaço imediato e inter-relações dessas vivências no espaço mais amplo, questões de temporalidade se impõem no imbricamento entre tempo e espaço, e isso evoca as *configurações cronotópicas*, outra das categorias do *diagrama integrado* sob o qual assentamos nossa análise. Nessa perspectiva, numa visão que exercite olhar a ação mais pela sensibilidade antropológica de Erickson (1989) e menos pela replicação de *práticas sociais de referência* de que trata Halté (2008 [1998]), vemos uma disponibilidade docente em abandonar seu planejamento em nome da proposta feita pelo aluno como aproximação à sensibilidade antropológica, relacionada ao entendimento de que não era possível e nem coerente do ponto de vista pedagógico secundarizar o interesse premente dos alunos, em nome do trabalho com o que fora previamente planejado, por entender esse trabalho desenhado aprioristicamente como mais legítimo, mais relevante ou, mesmo, por entender que não estava devidamente preparada para conduzir uma aula com a nova temática. Agindo desse modo, a alfabetizadora explicitaria, entre outras questões, compreensão acerca da falácia do professor como único detentor do conhecimento, sobre o que Freire (2005 [1967], p. 67), em uma das muitas remissões a essa questão, reflete “[...] a razão de ser da educação [...] está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” ou, mais objetivamente, nas palavras de Vóvio (2012, p. 16), cabe “[...] reconhecer os jovens e adultos como sujeitos ativos e criativos, portadores de cultura [...]”.

Lançando a esse *evento*, no entanto, um olhar menos condescendente, talvez seja possível compreender tal disponibilidade pelo jugo do ‘improvisado’. Expliquemos isso melhor: temos ouvido empiricamente⁹⁷ sucessivas remissões, por parte de profissionais alfabetizadores, em boa parte das vezes, à questão de que o trabalho com turmas de EJA é muito “agradável” e “tranquilo”, em comparação com o trabalho em classes de alfabetização no ensino regular, e que tais profissionais guardam boas lembranças das ocasiões em que estiveram à

⁹⁷ Remissão, aqui, a processos de formação continuada de que participamos – Pró-Letramento e PNAIC –, em interações com grupos de alfabetizadores em ocasiões como palestras, dentre outros momentos em que nos identificamos como vinculados ao campo da EJA.

frente de turmas dessa modalidade, em passagens pontuais normalmente. Quer nos parecer que essa compreensão acerca do trabalho no universo da EJA, em boa medida, está relacionada ao pouco empenho que ela, em uma primeira mirada, parece demandar. Di Pierro (2005, p. 1132), sobre essa questão, afirma que persiste a visão “[...] equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório e aberto à improvisação [...]”, com o que converge Aguiar (2012), ainda que numa discussão que contempla um escopo maior que a aula em si. Parece-nos assim, que pode estar subjacente à abertura depreensível do comportamento da professora ao alterar seu planejamento – supondo que houvesse um –, em nome de uma aula com as configurações que registramos na nota (17), uma percepção sobre a EJA alinhada ao que denuncia Di Pierro (2005) e corroborada pela nossa vivência empírica – a carecer de estudos sistemáticos – no âmbito da formação de profissionais envolvidos, mais direta ou mais indiretamente, com a alfabetização⁹⁸.

No âmbito, ainda, do imbricamento entre tempo e espaço (BAKHTIN, 2010 [1975]), imbricamento que lida com o *grande tempo* (BAKHTIN, 2011 [1979]), importa atenção ao aspecto de que esta ação coloca os *interactantes* em um *evento de letramento* no qual à modalidade escrita compete ‘fazer os sujeitos chegarem ao vídeo’, *artefato* (HAMILTON, 2000) em que várias semioses se enovelam para materializar um conteúdo temático que perpassa o *grande tempo*, mas que se concretiza em um acontecimento que se deu há poucas horas e que no *grande tempo* ganha materializações de outra ordem: um ‘lance’ de tainhas na pesca – atividade de extrativismo milenar, que traz consigo um conjunto de conhecimentos historicizados pelas humanidade e que caracterizam a cultura humana – é objeto de estudo em um *artefato* icônico dos tempos atuais: uma notícia *materializada* na internet.

Talvez o desafio da escola esteja em questões como estas: como articular o ontem e o hoje na relação com a memória de futuro (com base em GERALDI, 2010b), com a “[...] imagem futura desejada” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 143), como lidar com as especificidades do hoje sem render-se à superficialidade do que é transitório, a exemplo de tornar as mídias eletrônicas – transitórias em sua própria configuração e função, substituindo-se a si mesmas em uma velocidade assustadora (com base em CALEFATO, 2013) – como objeto de estudo em si

⁹⁸ Reiteramos: nosso envolvimento com os programas Pró-letramento Linguagem (2010-2012) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013-2014).

mesmas e não nas atividades sociais que a justificam, preocupação marcada por Street (2000).

Sejamos mais precisos: em ir ao laboratório de informática e assistir a um vídeo sobre um ‘lance’ significativo de tainhas, na Ilha de Florianópolis, importa transcender a condição de ‘ver um vídeo’ (foco na tecnologia em si mesma) tanto quanto transcender a condição de ‘informar-se sobre um lance expressivo de tainhas’ (foco na *notícia* em si mesma) – ambos insularizados no hoje e no aqui –, em nome de estabelecer relações com a construção histórico-cultural que a atividade de extrativismo ali tematizada traz consigo, percurso do ontem para o hoje, assim como em nome de lidar com olhares prospectivos em relação ao futuro dessa atividade, relações que implicam tensionar mais uma vez o *vernacular* e o *dominante*, porque imbricam o espaço ao tempo no volume de vozes que se apõem nesse imbricamento. Enfim, a inquietação da busca por articular vivências efetivas com conhecimentos historicizados pela humanidade e que se vinculam aos *letramentos dominantes* – neste caso a natureza milenar do extrativismo como construção histórico-cultural – e especificidades da contemporaneidade dos sujeitos que participam das ações no espaço escolar – um ‘lance’ de tainha acontecido no bairro e que virou notícia na internet. Talvez reflexões dessa ordem pudessem ajudar o professor a compreender o que do passado importa no presente e quais são as implicações humanas, ideológicas e políticas dessa mesma importância, isso para retomar o cuidado de Geraldini (2010a) a que fizemos menção anteriormente.

Em se tratando, por fim, do *ato de dizer nos gêneros do discurso*, a última das categorias do primeiro quadro do *diagrama*, a abordagem do vídeo – mais objetivamente –, tanto quanto dos mecanismos virtuais de busca na internet, do tipo de material que pode ser postado em tal *site* e, na contraface, da utilidade desse recurso no âmbito extraescolar ou escolar, seja mais relacionado à *funcionalidade* ou à *infuncionalidade* (PONZIO, 2008-09), constituem questões que possivelmente, se discutidas, teriam contribuído para a resignificação das *práticas de letramento* dessas mulheres. A ação, nesse ponto, parece atrelada à prototípia escolar: abordagem que não supera a *curiosidade ingênua* (FREIRE, 2006 [1996]) e manutenção da lógica cristalizada nesse universo, ao propor a escrita no diário, a partir das discussões, atividade que materializa a dimensão ‘circular’ característica da escrita na escola (KLEIMAN, 2001a) – escrita ‘na escola’ ‘para a escola’, alinhada à

compreensão dela como treino – ou, na concepção de Geraldí (1997 [1991]), na aproximação da *redação*, por que escrita *para a escola*⁹⁹.

Ao tomarmos o segundo dos quadros que compõem o *diagrama* como ponto de partida para a discussão acerca das *práticas de letramento*, cabe-nos tematizar, no que diz respeito à *esfera da atividade humana*, a compreensão das participantes do estudo acerca da aula em questão. A exemplo de menção já feita, parece prevalecer entre tais mulheres a compreensão de “tudo que se aprende ser bom, nada ser perdido” – a exemplo do excerto (09), na seção anterior; entretanto elas nutrem posicionamentos antagônicos quanto ao interesse pela *pesca* convertida em objeto de estudo. *M.* é enfática ao dizer que o tema *pesca* não seria foco de interesse voluntário por parte dela; ao passo que *MG.* afirma interessar-se muito pela temática, o que justifica pela experiência dela com a atividade ainda na infância, vivida no interior do estado de Santa Catarina nas proximidades de um rio – vivências da sociogênese (com base em VIGOTSKI, 1997 [1987]) imediata, no caso de *MG.*, acentuam como *vernacular* (com base em CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013) as *práticas de letramento* ligadas a esse objeto de conhecimento. De novo, reverberações de não ter havido, na ação em tela, a transição da reflexão da ‘pesca em si mesma’ para o construto histórico-cultural no qual essa atividade ganha sentido.

Especificamente sobre o acesso a conteúdos – a exemplo do vídeo, cujo conteúdo é transformado em *objeto de conhecimento* na ocasião da ação, registrada em (17) –, as mulheres mencionam terem contato pontual com mídias digitais (PEDRALLI, 2011) e alinham a relação mais estreita com a tecnologia à juventude: (18) (...) *mais os JOVENS, né? Eu acredito que até professores para ter uma noção, porque tem que estar sempre estudando, essas coisas...* (*MG.* Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 14). Para elas, assim, informar-se por mídias eletrônicas não corresponde a uma habituação de fato. Em seu entendimento, são os jovens e os profissionais, que estudam e precisam estar informados, que se utilizam dessas mídias. Aqui, visibiliza-se a compreensão de que *eventos de letramento* mediados pelas novas tecnologias interessariam efetivamente a *interactantes* de outras gerações; uma compreensão que toma os *sujeitos* em relações de insularidade com recortes muito específicos do tempo. Eis o que nos parece um desafio substantivo para esta escola e esta

⁹⁹ Ao discutirmos, à frente, a escrita do/no diário, como *evento de letramento* recorrente na ambientação escolar em que se deu o estudo, ficará mais clara a relação de *artificialidade*, e não de *artificialismo constitutivo* (HALTÉ, 2008 [1998]), implicada na prática.

classe na resignificação das *práticas de letramento* dessas mulheres, porque o processo de *horizontalização* de tais *práticas*, tal qual vemos em Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013), implica a possibilidade de vivenciar experiências que transcendem a insularidade do espaço social imediato e do tempo imediato, daí por que os *letramentos dominantes* têm a escola como agência singularmente importante. Para tais vivências cumpre romper com relações biunívocas entre a geração dos sujeitos e sua inserção espacial e o que lhes é dado fazer, neste caso, com a escrita; o contrário é um determinismo que institui e não constitui a subjetividade humana (com base em GERALDI, 2010b). Aqui, importam substancialmente questões de base *cronotópicas*.

O aspecto, ainda, de terem tido contato com tais mídias não é responsável pelas relações seminais que elas estabelecem com os meios digitais, o que elas relacionam mais diretamente às experiências, mediadas principalmente pelos filhos, das quais tomaram parte: (19) *Eu até nem mexo (...) Então, esses tempos, eu queria uma receita, EU NÃO TINHA MAIS... daí eu mandei ela [a filha] ver no computador para mim/ Tem tudo, o que tu quiser tem tudo/ (M. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 15)*

(20) *Eu antes da aula já via meu filho, minha filha... bem mais nova, eu também já... tentava e tentava, já mandava mensagenzinha aí no computador, para dar risada...(...) Mas, eu não sou uma pessoa muito curiosa. (...) talvez seja coisa assim da idade, porque a gente não é da época... (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 16)*

A remissão ao contato com as mídias digitais, mediado por membro familiar que tem construídas *práticas*, que ancoram a participação em *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) dessa natureza, nos leva à assertiva de Maciel e Lúcio (2010, p. 476):

[...] é preciso atentar para as relações que esses adultos estabelecem com as pessoas que dominam e utilizam autonomamente o código alfabético [entendemos possível estender essa assertiva à participação em *eventos de letramento* dessa ordem]. Em outras palavras, cabe refletir sobre o lugar que o outro, alfabetizado, ocupa nas vidas daqueles que não dominam o código escrito [julgamos passível de extensão a sujeitos em

processo pontual, via instituição escolar, por exemplo, de apropriação/horizontalização da escrita], cuja participação nos diferentes eventos e práticas de letramento ocorre por meio de relações mediadas.

Dando sequência à *roda*, *MG.* aconselha *M.* que faça um *facebook*®, a fim de que possam manter contato, já que *M.* morará em outro município. Eis o que interpretamos como um embrião da quebra da insularidade que veem em sua inserção temporal como ‘geração’, mas tributamos essa quebra a relações intersubjetivas que têm lugar na *esfera familiar* mais efetivamente do que na *esfera escolar*.

Dos posicionamentos dessas mulheres acerca das possibilidades que veem na *internet*, emergem compreensões distintas acerca da natureza das interações possíveis com/por meio dela. *MG.* parece alinhar as possibilidades da tecnologia à *infuncionalidade*, de que trata Ponzio (2008-09), quando menciona que as interações que mantém no âmbito dessa *esfera* caracterizam-se não pela aplicação prática, mas para troca de mensagens ‘prontas’ com entes queridos ou para manutenção do contato com pessoas que lhe são caras, no caso do *facebook*®. Já *M.* parece entender as interações possíveis por meio de mídias digitais pela *funcionalidade* (PONZIO, 2008-09), quando afirma ser possível encontrar o que for preciso na *internet*, a exemplo das receitas, ainda que para tal ela claramente mencione necessitar da ajuda de outrem, no caso a filha com quem mora no momento, em evocação à presença de interlocutor mais experiente, o que nos remete a Vigotski (2007 [1978]).

A participação dessas mulheres nesse *evento de letramento* – assistir a um vídeo postado no *youtube*® – poderia ser situada, se considerarmos o *continuum insider/outsider*, tal qual entendem Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2012), tomando por base os conceitos propostos por Kramsch (1998), como aproximada do polo *outsider*, uma vez que elas próprias não se reconhecem como sujeitos que efetivamente interagem por meio de *gêneros do discurso* que têm lugar nessas mídias, como fazem os jovens, por exemplo, na compreensão delas, compreensão que se inscreve, à luz do *diagrama*, na categoria *interactantes*.

No que diz respeito, por fim, ao *ato de dizer nos gêneros do discurso*, ainda que elas explicitem clareza sobre o acontecimento em si, incluindo as pessoas que normalmente se fazem presentes nesses acontecimentos, o local – próximo à residência delas de então – e questões afins, elas demonstram estranhamento quando pergunto acerca

do posicionamento do autor do vídeo¹⁰⁰ em relação ao fato registrado no mesmo vídeo. Ainda que seja facilmente depreensível do vídeo o gênero antropológico, a faixa etária e a relação estreita que o autor mantém com a comunidade em que o *evento* ocorreu, para elas, “é impossível saber”, porque poderia ter sido qualquer pessoa a autora, inclusive uma criança: (21) (...) *às vezes pode ser até o L. mesmo né? (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 17)*, ao que *M.* complementa: (22) *Criança assim com o celular::... Talvez até nem seja ADULTO... porque, se tu for analisar, tem mais vozes (...)* (*M. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 18*).

Compreensão dessa natureza, que não é ressignificada mesmo com o tratamento do vídeo em aula, reafirma nosso apontamento feito na seção anterior: o escasso trabalho, na ambientação escolar, em que se deram as observações, no que compete à *leitura da palavra*, entendida como o debruçar-se sobre o texto, na articulação com a *leitura da palavramundo* (FREIRE, 2009 [1982]), ou seja, não há um trabalho mais efetivo que faculte o desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora por parte dos alunos. Nesse caso, específico, a ausência de um trabalho com esse enfoque não facultou a essas mulheres, e possivelmente aos demais alunos que integravam a turma, realizarem inferências (KLEIMAN, 1996 [1989]) acerca da relação entre as legendas do vídeo, a fala do autor desse mesmo vídeo e as imagens registradas por ele, de modo a depreender, minimamente, seu envolvimento com a comunidade em que ocorreu o *evento* registrado no vídeo. Em nossa compreensão, desconsiderar o que é justamente a especificidade do processo de alfabetização – o sistema de escrita alfabético e o conjunto de convenções de que é composto –, obviamente que em articulação com a dimensão social implicada nos usos da linguagem, é um problema, tanto quanto o seria ter como eixo asséptico o SEA no processo de alfabetização (com base em GONTIJO, 2003), uma vez que pode resultar no chamado *analfabetismo funcional* (com base no INAF, 2001).

Esse movimento, a nosso ver, poderia ser compreendido como decorrente de um processo de *curvatura da vara*, tematizado por Saviani (1992), ancorado em Lênin. Na tentativa de abandono dos métodos tradicionais de ensino e a par da defesa por alfabetizar em contextos de

¹⁰⁰ Trata-se de um vídeo amador. Quanto ao autor, se considerado o conteúdo do enunciado, a variedade de fala e a forma naturalizada como interação com os pescadores, entendemos possível depreender tratar-se de um homem de meia idade que se aproxima da condição de *insider* naquele contexto.

sentido, o que nos confidenciou em determinado momento a professora que conduziu essa ação, essa alfabetizadora sente-se impelida a buscar novos modos de trabalhar com a língua materna no espaço escolar. Desse movimento de mudança se esperaria, então, uma abordagem de base enunciativista, no âmbito da qual o sistema de escrita seria tematizado em favor dos processos interacionais mediados pela escrita: a vara se curvaria em busca do equilíbrio. O que parece emergir, no entanto, é um esvaziamento de ambos os pontos extremos da vara: deixa de acontecer o trabalho com o SEA, tanto quanto não se instaura de fato um trabalho com a materialidade textual em um enfoque enunciativista.

Entendemos esses movimentos como parte do processo de incursão/filiação em/a novo ideário teórico, mas consideramos necessário que as formações continuadas tenham como norte o efetivo equilíbrio entre as duas dimensões que caracterizam o trabalho em classes de alfabetização: a dimensão social da linguagem e o sistema de escrita alfabética (GONTIJO, 2003), com o cuidado em relação ao risco do mencionado esvaziamento de ambos. *Curvar a vara* para o outro polo – o que não chega efetivamente a acontecer aqui – se justificaria somente em nome de pleitear o equilíbrio perdido.

Vale ter presente, ainda, que o fato de ser um vídeo e não um texto materializado no papel, em nossa compreensão, não inviabiliza a abordagem das especificidades deste *segmento* escolar tal qual se organiza na rede de ensino em questão; ao contrário, favorece a compreensão dos inúmeros usos sociais da escrita e, em um olhar mais estrito, ensina que importa o domínio do sistema alfabético porque o mundo atual, marcado pelas novas tecnologias, centra-se fundamentalmente na escrita, o que demanda o uso de teclados alfabéticos, sem cujo domínio o acesso a esse mundo, em todas as suas nuances e especificidades, é dificultado; afinal, as relações intersubjetivas nunca foram, no espectro da História humana, tão marcadamente mediadas pela modalidade escrita da língua (com base em FISCHER, 2006; BRITTO, 2012) e, mais, em tecnologias outras que não a letra na mancha branca do papel, e nossa *memória de futuro* (com base em GERALDI, 2010b; BAHTIN, 2011 [1979]) prenuncia a crescente consolidação desse movimento.

Enfim, neste *evento*, a vida cotidiana vem à tona, evocada pelos próprios alunos: o ‘lance’ de tainhas testemunhado por um deles. Trata-se de uma evocação que redundava na interface com a tecnologia: a vida na contemporaneidade da tela do computador. Ainda nessa evocação da vida, a atividade milenar do extrativismo, materializada na pesca em rede, vem também à tona e traz consigo todo o espectro histórico-

cultural de que se reveste, exatamente em razão dessa condição de *atividade humana* sobre o/no meio físico, com o conjunto de representações que as vozes apuseram a ela ao longo da História, colocando-a no *horizonte* dos *letramentos dominantes* (com base em CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013): eis o conhecimento historicizado pela humanidade, em suas movências na tensão com o presente e com o *vernacular*. Mais uma vez, em nossa compreensão, um caminho fecundo para a ação didática, mas ainda a carecer de amadurecimento nas compreensões que têm lugar naquele espaço escolar, compreensões sem as quais esvazia-se de sentidos, tal qual vemos ocorrer neste *evento*.

4.3 EVENTO 3 – AS ORIGENS DOS DOMÍNIOS DA LINGUAGEM E DO FOGO COMO CONHECIMENTOS HISTORICIZADOS NA TELA CONTEMPORÂNEA DO CINEMA

O *evento* objeto de análise nesta seção diz respeito a uma ação didático-pedagógica realizada com boa parte dos atores envolvidos com a EJA da escola – alunos dos dois segmentos, alguns professores e professoras e secretária, a saber: realização de uma sessão de cinema. A motivação para a escolha do filme não ficou clara para nós e não a pudemos desvelar no contexto porque também não parecia clara aos *interactantes* daquele *evento*. Não foi depreensível do contexto nenhuma relação entre o filme e as vivências dos alunos. Inferimos que algum dos professores, possivelmente o professor de História, tenha sugerido o filme, o qual deve ter sido considerado de interesse de todos os alunos, independentemente do segmento.

À luz desse quadro, o *evento* em questão, tal qual se deu com os dois outros *eventos* discutidos nesta seção, é abordado em duas direções, que se complementam: a caracterização da ação didático-pedagógica em si – a partir da primeira parte do *diagrama* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012) – e a interpretação das três mulheres que participaram do estudo acerca desta mesma ação – considerando a segunda parte desse mesmo *diagrama* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012). Seguem capa do filme a que o grupo assistiu em aula e nota de campo correspondente ao *evento* em análise.



Figura 4: Capa do filme objeto de sessão-cinema

Fonte: Disponível em <http://mestrechassot.blogspot.com.br/2013/09/12-guerra-do-fogo.html>. Acesso em: nov. 2013.

- (23) *Os alunos subiram ao auditório para participar da sessão de cinema proposta para a escola toda. Na chegada ao auditório, eles receberam uma espécie de handout¹⁰¹ com informações sobre a obra – ANEXO C.*

¹⁰¹ Eis o teor da sinopse, uma das duas partes que compõem o *handout* – mantemos pontuação e ortografia do original: “A guerra do fogo é um filme de 1981 feito na França e no Canadá, com locações na Escócia, Islandia, Quênia e Canadá [1]. A direção é de Jean-Jacques Annaud. Anthony Burgess e Desmond Morris foram responsáveis pela linguagem especial que foi criada para o filme que conta uma história de período anterior ao uso da língua de maneira universal, tendo a linguagem corporal um forte apelo, juntamente com outros elementos que renderam a produção dez prêmios, sendo um deles o Oscar, além de sete outras indicações nos anos 1982 e 1983. O filme retrata um período na pré-história e dois grupos de hominídeos. O primeiro, que quase não se diferencia dos macacos por não ter fala e se comunicar através de gestos e grunhidos, é pouco evoluído e acha que o fogo é algo sobrenatural por não dominarem ainda a técnica de produzi-lo; o outro grupo é mais evoluído e tem uma comunicação e hábitos mais complexos, como a habilidade de fazer o fogo. Esses dois grupos entram em contato quando o fogo da primeira tribo é apagado em uma guerra com uma tribo hominídeos mais primitivos, que disputam pela posse do fogo e do território. Noah, Gaw e Amoukar (membros do primeiro grupo) são destacados então para uma jornada para trazer uma nova chama acesa para a tribo. Nesse caminho deparam-se com o grupo de canibais, e resgatam de lá Ika, uma mulher pertencente ao grupo mais evoluído. Do contato com essa mulher, os três caçadores do fogo aprendem muitas coisas novas, já que ela domina um idioma bem mais elaborado que o deles, assim como domina também a técnica de produção do fogo. Levados por diversas circunstâncias a um encontro com a tribo de Ika, percebem que há uma maneira diferente de

Nesse período, a professora permaneceu na sala de aula da turma, 'dando visto' nos diários e nas atividades produzidas pelos alunos nos últimos meses, não participando desta atividade com grupo. Ainda que o filme tenha expressivo teor histórico, ao voltar para a sala, indagados sobre como era o filme, boa parte dos alunos menciona as cenas de sexo que aparecem pontualmente na obra. A professora pediu para que registrassem a atividade no diário¹⁰². A interação em sala sobre o filme limitou-se a essa tarefa. (Diário de Campo – maio de 2011. Nota n. 19)

Ao tomarmos a ação como *evento de letramento*, no que compete à *esfera da atividade humana*, como registramos anteriormente, a participação no *evento* em questão foi facultada a todos os atores do espaço escolar em que se deu este estudo. Para tal, a realização da sessão de cinema se deu no auditório da escola, espaço que foi utilizado em vários momentos durante o período em que aconteceu nossa vivência naquela instituição, tal qual discutido em Pedralli (2011), quando da realização de palestras, apresentação de pesquisas etc.. Tratou-se de uma atividade que parece vir ganhando espaços substantivos na *esfera escolar* nas últimas décadas em razão do advento das novas tecnologias de projeção, hoje bastante mais acessíveis a diferentes espaços sociais, o que favorece a realização de sessões de cinema na escola, normalmente sucedidas de discussões sobre a obra, em articulação com as diferentes áreas do conhecimento humano. Recursos audiovisuais tendem a tornar-se mais presentes no cotidiano escolar, acompanhando o movimento de outras *esferas da atividade humana*, marcadas hoje pela expressiva

viver; observam diferentes formas de linguagem, o sorriso, a construções de cabanas, pintura corporais, o uso de novas ferramentas, e mesmo um modo diferente de reprodução.”

¹⁰² A indicação no documento, que nos foi entregue pelo coordenador tão logo iniciamos a vivência naquela ambientação escolar, clarifica a relação esperada no âmbito escolar com o diário: “Cada aluno recebe um caderno com o qual manterá diálogo todos os dias com os professores e que deverá permanecer sempre no espaço educativo. Servirá para registro de suas dúvidas, suas opiniões sobre as atividades etc.. Os professores deverão também fazer uso dele, principalmente para a construção de vínculo a partir de um diálogo escrito assim como colaborar com a aprendizagem, registrando transformações percebidas. O núcleo deve incentivar a socialização dos diários entre os alunos.” (SME-DEC, 2008, p. 25). O diário, entretanto, assumia, na prática, o papel de caderno de registros e/ou diário pessoal, uma vez que era solicitado, normalmente, que os alunos fizessem ali um registro depois da participação em algum *evento de letramento* específico ou eram convidados a escrever livremente, ocasiões em que os alunos registravam, em boa parte das vezes, acontecimentos cotidianos anteriores a vinda à escola.

evolução das novas tecnologias (com base em RONCAGLIA, 2010; DANESI, 2013)

Já no que se refere aos *interactantes*, ganha destaque o fato de a escola toda ter interrompido suas atividades regulares para participação no *evento*, o que, a nosso ver, suscita posicionamentos teóricos, em boa medida, antagônicos. Sob o prisma da opção pela realização de um *evento* em que turmas dos dois segmentos foram reunidas, como aspecto positivo é possível apontar para o fato de que, se nossas representações de mundo são ressignificadas pela interação com o outro, do modo como defende Vigotski (2007 [1978]), a possibilidade de *encontrar* (PONZIO, 2010) *sujeitos* outros potencialmente incidiria sobre essas mesmas representações. Posicionamento distinto diz respeito à necessidade de os projetos didáticos serem significativos aos *sujeitos* (FREIRE, 2005 [1967]; 2009 [1982]; VÓVIO, 2010; 2013), que são heterogêneos – se esses forem tomados na perspectiva de Ponzio (2008-09) como *sujeitos singulares* – de modo que, para tal, há que se conhecer os sujeitos *com* quem se constrói a ação.

Ainda com relação aos *interactantes*, o fato de a professora não ter acompanhado os alunos na atividade merece, em nossa compreensão, olhar cuidado. Nesse sentido, mesmo que entendamos que, para boa parte dos profissionais que atuam no magistério no Brasil, as rotinas de trabalho sejam extenuantes, tornando tais profissionais, por muitas vezes, ‘cumpridores de tarefas’, uma vez que os ‘quefazereres’, em muitas ocasiões, acabam por se sobrepor à questão pedagógica¹⁰³, entendemos também como condição *sine qua non*, para quaisquer ações didático-pedagógicas, que os atores – professor e aluno, minimamente – tomem parte do *evento de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) em torno do qual se organiza a ação como um todo. A ausência da professora na sessão de cinema, em nossa percepção, inviabiliza qualquer trabalho mais verticalizado acerca do filme, o que é comprovado pela abordagem que tributamos ‘superficial’ empreendida por ela acerca da obra, como evidencia (23), possivelmente mero cumprimento de protocolo típico de *práticas sociais de referência* no âmbito da escolarização em alfabetização: fazer registro por escrito.

Com relação às *configurações cronotópicas* desta ação, entendemos haver nela um potencial singular para discussões que suscitam o diálogo entre o presente, o passado e o futuro na inter-relação

¹⁰³ Tal afirmação está ancorada na empiria, em razão da nossa já mencionada ação como formadora nos projetos Pró-Letramento Linguagem e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

com os espaços físicos, sociais e culturais, nas implicações do *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2010 [1975]; 2011 [1979]). O conteúdo temático do *romance*¹⁰⁴ em filme suscitaria interessantes reflexões que remetem aos conhecimentos historicizados pela humanidade, os *saberes científicos* de que trata Halté (2008 [1998]) no que respeita à gênese da linguagem na vida humana, no cruzamento do tempo e do espaço físico e sociocultural. Essa discussão suscitaria ainda uma interessante articulação com a forma como os *modos de dizer* são ressignificados no percurso espaço-temporal em articulação com os *modos de fazer* (com base em FARACO, 2009). Isso derivaria da menção ao surgimento da linguagem e da articulação da linguagem com outras semioses na interface com a organização da vida humana no tempo e no espaço, de modo que os alunos assistiam à gênese da linguagem e à tensão entre dominar ou não a linguagem e dominar ou não o fogo, em uma sessão de cinema, podendo resgatar o filme, quando lhes aprouver, pelos recursos de computação contemporâneos. Limitar a ação a assistir ao vídeo e registrar, sem maiores discussões, o conteúdo do vídeo em *diário*, em nossa compreensão, sinaliza para uma ação construída *para* os sujeitos e não *com* os sujeitos (FREIRE, 2001 [1992]), caracterizando um “procedimento antidiálogo” (FREIRE, 2005 [1967]), sobre o que Freire (2011 [1965], p. 142) afirma:

O antidiálogo, que implica uma relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso [em linhas gerais: relação horizontal de A com B]. É desamoroso. É acrílico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. (...) No antidiálogo quebra-se aquela relação de ‘simpatia’ entre seus polos, que caracteriza o diálogo.

Entendemos que compreender o tempo e o espaço em que fazemos a nossa história implica compreender o tempo e os espaços aos quais ela se articula na história e na cultura, de modo a projetar uma compreensão mais efetiva acerca do futuro (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]). Entendemos, a partir de nossa leitura de Duarte (2004) que à escola compete lidar com esses conhecimentos do passado que incidem sobre o presente – e nele se modificam – e se projetam no futuro – também perspectivando novas mudanças –, porque disso deriva, em boa medida, a possibilidade de que se faculte aos alunos a

¹⁰⁴ *Romance*, entendido, aqui, como *gênero do discurso*.

horizontalização de que vimos tratando, porque *horizontalizar* implica fazê-lo no tempo e no espaço, mais especificamente no imbricamento de ambos; e mais: no tempo e no espaço que não provamos em nossas vivências cotidianas, em nossa *microgênese* (VIGOTSKI, 1997 [1987]). *Movermo-nos* no espectro mais amplo do tempo e do espaço – no *grande tempo* bakhtiniano – é condição para nossas opções e possibilidades de novas *inserções* efetivas em outras *esferas da atividade humana*, razão pela qual, a nosso ver, existe a escola como instituição social.

Neste *evento* especificamente, parece-nos que, de vivenciar essa movência no tempo e no espaço, dependeria a apropriação de novos conhecimentos historicizados pela humanidade: a evolução humana no tempo e no espaço. E, mais especificamente, a apropriação daquilo que concerne a dois instrumentos de fundamental importância no percurso dessa evolução: o domínio da linguagem como instrumento psicológico e o domínio do fogo como instrumento físico-ambiental, ingredientes da hominização – base conceitual do filme. Tais conhecimentos, neste caso, são tensionados pela contemporaneidade e pelas mídias eletrônicas: um filme que os têm na base. Para essas apropriações conceituais, porém, importaria o *encontro* com o professor; nesse caso, ausente na atividade, logo inviabilizando esse mesmo *encontro* na sua origem, a presença física, a intercorporeidade.

Em se tratando, por fim, do *ato de dizer nos gêneros do discurso*, a última das categorias do primeiro quadro do *diagrama*, interessa primeiramente discutir o material de apoio entregue no início da sessão. Trata-se, possivelmente, de um texto extraído de *site* da *internet*, inferência que se deve à *configuração composicional* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) desse material. Interessante, nesse ponto, o fato de a fonte não ter sido referenciada no impresso, o que sinaliza para articulação rarefeita entre os usos da escrita na escola e esses usos na dimensão extraescolar (PEDRALI, 2011). Além disso, na parte inferior da folha entregue aos alunos – ANEXO C –, é apresentado um conjunto de frases que consistem nas legendas do filme todo, escassas, portanto, ao/sobre o que não foi feita nenhuma remissão/problematização na ocasião.

Ainda quanto ao *ato de dizer nos gêneros do discurso*, especificamente acerca do filme, consideramos central o fato de que, mesmo sendo a História mais ou menos recente objeto de interesse desses alunos, como registraremos à frente, o fato de se tratar de um filme que se passa no período Pré-histórico não foi, na ocasião, problematizado pela professora. Ela, possivelmente em razão de não ter

assistido ao filme, não aborda a obra especificamente; a abordagem é tangencial, o que nos remete a advertências de Freire (2011 [1992], p. 163) quanto à relevância da ação escolar, quando afirma que “O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos”.

A História não é apenas importante, nesse contexto, pelo interesse dos alunos, mas também em razão do direito por parte dos sujeitos de transcendência do “penso que é” (FREIRE, 2011 [1992]), o que implica facultar-lhes a possibilidade de situar-se no universo do qual são parte integrante sobre o qual incidem, seja no âmbito mais ou menos imediato (com base em BRITTO, 2012), para o que tais conhecimentos historicizados pela humanidade, tomados em suas movências, são fundamentais. Para Freire (2011 [1992], p. 186), assim,

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais, sem uma compreensão de como a sociedade funciona.

Essa compreensão do autor, em nosso entendimento, está profundamente imbricada a considerações bakhtinianas sobre o *grande tempo*, o que nos parece axial no ideário histórico-cultural e às quais já fizemos reiteradas menções. Britto (2012, p. 45) converge com essa defesa e advoga, ainda que o faça com foco na leitura, o que entendemos ser possível expandir à escolarização como um todo, que

Uma mudança de perspectiva na direção da formação cultural obriga a reconhecer que a leitura fácil e apoiada no senso comum (difundidos pelos sistemas ideológicos e pela lógica da normatividade produtiva) não estimula a indagação da condição humana nem a crítica e a criatividade desimpedidas. Antes, mantém a pessoas na alienação e na submissão ao que se estabeleceu desde outro lugar, oferecendo-lhe a falsa ilusão de crescimento.

Essa percepção parece se evidenciar nas interpretações das mulheres acerca da participação em boa parte dos *eventos de letramento* facultados pela escola. Para elas, mesmo que o assunto não tenha sido trabalhado efetivamente pela professora não desabona a ação. Das falas delas emerge a compreensão de que “tudo que se aprende tem valor”, “nada é perdido”, o que ficará mais claro à frente, não parecendo haver a representação por parte delas de que a escola, além de facultar o contato/a participação em *eventos de letramento*, potencialmente facultar/deveria facultar a ressignificação das representações dos sujeitos, também sobre a escrita, as *práticas de letramento*. Mais uma vez, aqui, a postura que vimos chamando de ‘silente’, no sentido de não se entusiasmar com a ação escolar, nem tampouco endereçar críticas a ela, possivelmente porque signifique pouco de fato no que diz respeito a incidir sobre sua formação, neste caso, as *práticas de letramento* dessas mulheres. Não tributamos essa postura como ‘passiva’, porque a concepção de *sujeito* com que lidamos implica responder, implica agir; e o silêncio nos parece um ato bastante eloquente, uma resposta significativa, ao que voltaremos pontualmente até o final esta tese, uma resposta, porém – tal qual já mencionamos –, não no sentido da reverberação da *ausculta*, mas uma resposta concebida como desinteresse pela ruptura do silêncio, abrir mão do ato de dizer.

Ao tomarmos o segundo dos quadros que compõem o *diagrama* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012) como ponto de partida para a discussão acerca das *práticas de letramento*, cabe-nos tematizar, no que diz respeito à *esfera da atividade humana*, o fato de as participantes da *roda* referirem que o ato de assistir a filmes é prática relativamente comum em seu cotidiano, incluindo idas ao cinema, mesmo que, segundo *M.*, “não é todo mês” que seja possível ir, mas que é parte das programações de lazer dela, com o que *MG.* limita-se a concordar.

Além disso, elas registram a compreensão que têm acerca do *evento* de assistir a filmes como ‘moldado’ de acordo com *esfera* em que se dá. Na escola, como evidenciam os excertos de *roda* (24) e (25), esse *evento* parece relacionar-se mais à *funcionalidade*, enquanto na *esfera domiciliar* alia-se mais à *infuncionalidade* (com base em PONZIO, 2008-09).

- (24) (...) *em casa, modo de dizer.: tu já come uma pipquinha.: tu dá um pause para fazer mais alguma coisa.: e na escola não, é bem diferente... na escola e em casa/ Eu acho que na escola tu presta mais atenção*

do que se tivesse em casa. (M. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 19)

Concordando com o posicionamento de M., MG. argumenta:

(25) *Até mesmo porque o professor sempre pede que faça um trabalho a RESPEITO, então tu presta atenção::, fica ligada::, pra escrever tudo certinho:: né... por causa dos trabalhos, ganhar nota e tudo /.../. (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 20)*

Em (25), emerge a dimensão escolarizante da qual se esperaria uma ampliação das representações de mundo dos sujeitos para que, fora dessa dimensão – tal qual em (24), pudessem ser leitores – em sentido *lato* – mais proficientes, no relaxamento do lazer que justifica assistir a filmes em outras *esferas da atividade humana*.

Ainda que na superfície do diálogo pareça haver uma convergência entre as compreensões sobre como o filme é recebido quando ganha *status de objeto de conhecimento* ao ser ‘levado’ para a escola, contando com o *artificialismo constitutivo*, de que trata Halté (2008 [1998]) e que parece, em alguma medida, estar subjacente aos posicionamentos assumidos pelas participantes de pesquisa em (24) e (25), nos excertos (26) e (27), à frente, o posicionamento de ambas parece diferenciar-se, especialmente, pelas *práticas de letramento* (STREET, 1988) construídas por essas mulheres: (26) *Tipo... tu lê um livro tu aprende, mas olhando um filme tu vê mais, né? Se emociona mais, né? Às vezes, te emociona pra ruim ou pra bom, mas te emociona/. (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 21). M., complementando e, em alguma medida, contrapondo-se à fala de MG., diz: (27) Que nem aquele livro Marley e eu, o livro conta bem mais coisas... mas se tu for/ que eu vi o filme, é cortado metade do livro... então... o filme, às vezes, até cortam mais do que se ler um livro/. (M. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 22).*

As *práticas* depreensíveis da fala de M., quando discute a participação no *evento* assistir a um filme, parecem mais convergentes com as *práticas* legitimadas socialmente nos *letramentos dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998). Ela é leitora de livros e reconhecedora dos *objetos culturais* (com base em SILVA, 2011) valorizados socialmente, tal qual discutimos em Pedralli (2011). MG., por sua vez, parece estar em um momento mais inicial de compreensão/apropriação de *práticas de letramentos* mais convergentes

com as esperadas na/pela *esfera escolar*. Essa discussão, se tomada à luz do *diagrama* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), relaciona duas categorias: *esfera da atividade humana e interactantes*.

Ainda sobre a relevância do trabalho com filmes na escola é justificada da seguinte forma: (28) *Ali ensina muito/ ensina... a diferença do sexo de hoje pro sexo antigo, a evolução humana::... Meu Deus! É muito importante.* (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 23). Parece-nos claro, aqui, que o eixo nodal do percurso de historicidade que o filme traz consigo foi tangenciado para o olhar sobre a sexualidade, o que deriva, em boa medida, da ausência de uma reflexão mais efetiva sobre o filme em si mesmo; afinal, é na interação com o professor que os alunos constroem o sentido dos textos, conforme Kleiman (1996 [1989]). Ao concordar com o posicionamento de MG., M., no entanto, toca na historicidade nodal na película a que assistiram, fazendo referência aos costumes de uma época histórica que podem ser mais facilmente apreendidos dos filmes, na percepção dela: (29) *Como eles agiam... a maneira assim... era tudo muito ESTÚPIDO, muito... não tinha nada assim... se tu for pegar uma comida já é com jeito, eles comem com as mãos, tudo... então é::.* (M. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 24). De todo modo, a menção à ‘estupidez’ também é indicadora das lacunas nas discussões, porque o que é ‘lido’ como ‘estupidez’, se tomado no horizonte de expectativas daquele tempo e daquele espaço, seria concebido de outro modo – trata-se do processo de hominização –, mas para isso, importa a interação com o ‘outro mais experiente’, tal qual em Vigotski (2007 [1978]); neste caso, o professor. Elas, ao fim e ao cabo, concordam ao considerar os filmes como bom recurso para ser usado nas aulas. Fazem ressalva, no entanto, com relação ao teor do filme, a exemplo do terror, por entenderem que há conteúdos apropriados e outros inapropriados para esse fim, discussão que tematiza, ainda, a categoria *esfera da atividade humana*. De todo modo, a experiência parece ter contribuído pouco para o alargamento de suas vivências com os usos da escrita no que respeita a apropriação de conhecimentos e a vivências com os *letramentos dominantes*.

No que compete à *configuração cronotópica*, as participantes da *roda* referem os recursos de imagem utilizados na época em que frequentaram a escola na infância. M. menciona um recurso que consistia em pequenas lâminas, que eram guardadas em uma caixinha e projetadas na lousa, a partir das quais histórias eram contadas aos alunos pelos professores. MG., por sua vez, registra o fato de que “sua escola não era tão evoluída” e até a pré-adolescência (onze anos) não ter

conhecido, nem na *esfera domiciliar* nem da *escolar*, filmes, desenhos animados ou qualquer recurso dessa ordem. Essa diferença quanto aos recursos utilizados especialmente na escola é creditada, por *MG.*, à questão geográfica: uma delas – *M.* – foi criada na zona urbana, enquanto a outra – *MG.* – viveu a infância na zona rural.

Mais uma vez, aqui, no que tange às relações entre tempo e espaço, parece-nos relevante compreender que mudanças de representações em relação às formas como as diferentes semioses ‘invadiram’ a vida humana, requer da escola mais do que ‘exposição’ a elas – ver filmes –; exige reflexão crítica acerca delas, demanda experimentação com elas, suscita habituação a elas, porque se trata de um outro tempo e de outros espaços, que só se tornaram possíveis a partir dos tempo e espaços já vividos pelo homem e de cuja apropriação dependem relações intersubjetivas que se projetam no futuro (i)mediato.

À escola compete ter presente essa memória de futuro (com base em GERALDI, 2010b) e exatamente em razão dela, à escola compete assegurar aos alunos reflexões sobre a memória do passado, em articulação de ambas com o vivido no presente; a *horizontalização* depende, em grande medida, de uma ação com esses contornos. Essas mulheres, porém, não podem requerer isso da escola porque sua memória de passado e suas vivências atuais parecem insularizadas em um tempo e em espaços mais restritos, o que lhes limita as expectativas. Tensionar essas limitações e abrir ‘frinchas’ para exigências outras, para outras perspectivas é papel da escola, especialmente em EJA e sobretudo em estratos de vulnerabilidade social.

Com relação à categoria *o ato de dizer nos gêneros do discurso* do *diagrama*, cabe o registro de que poucas remissões foram feitas pelas mulheres ao teor do filme em si, o que tributamos ao fato de, como registramos na nota (23), não ter havido em aula um trabalho efetivo acerca do filme. O foco quando se mencionava o filme estava sempre na prática sexual registrada na obra – absolutamente periférica no percurso narrativo do *romance* –, o que elas caracterizam como abordadas de modo ‘realista’, ainda que acreditem que à época – a Pré-História – as relações dessa natureza fossem ainda mais “violentas”. Aqui, mais uma vez, a não vivência de momentos potencialmente enriquecedores suscitados por este filme para a compreensão de que o domínio paulatino da linguagem e do fogo – e dos demais instrumentos culturais e ambientais como um todo – em tese humaniza o homem e que não raro esses mesmos domínios implicam guerras e lutas, as quais, paradoxalmente, são a contraface dessa mesma humanização. Eis os construtos culturais revozeados intensamente ao longo da História

humana e que compõem de algum modo os *letramentos dominantes* os quais, em uma perspectiva de protagonismo e criticidade, deveriam ser objeto de apropriação na *esfera escolar* e que vemos rarefeitos neste espaço campo de estudo.

De todo modo, pelo conjunto de razões e com o rol de implicações que tal tratamento traz consigo, como discutimos ao longo desta seção, cabe, por fim, registrar que nesse quadro, do mesmo modo como se deu nas ações anteriormente discutidas, é visibilizado um relativo avanço em convergência com o ideário histórico-cultural, uma vez que “[...] práticas que não necessariamente teriam lugar num típico processo de escolarização, aquelas que se encontram em variadas situações fora do contexto escolar [...]” (VÓVIO, 2012, p. 17) são agora contempladas nesse universo, mas a ‘superficialidade’ do ponto de vista pedagógico com que tais práticas são abordadas propõe a nós, profissionais envolvidos de modo mais direto ou indireto com a Educação, uma agenda desafiadora. Nessa agenda, deve ser objetivo central a transcendência do “levar a conhecer”, como vimos ocorrer nas ações registradas ao longo desta seção, de forma a contemplar pelo menos duas frentes, as quais consideramos condição *sine qua non* para que o processo de alfabetização – e, mais ainda, o processo de *horizontalização* das *práticas de letramento* – de fato se dê e que são problematizadas seminalmente no pensamento freiriano: *leitura do mundo* e *leitura da palavra*, entendidas como a necessária problematização das representações de mundo dos sujeitos acerca dessas abordagens que ganham *status* de *objeto do conhecimento* nas ambientações escolares e o fundamental trabalho com o que caracteriza o período da escolarização denominado ‘alfabetização’, o trabalho com o SEA em articulação com a escrita em uso social (com base em GONTIJO, 2003).

5 A ORGANIZAÇÃO DE AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM UM EXERCÍCIO DE ATENÇÃO ÀS VIVÊNCIAS DOS ALUNOS

[...] se trabalho com jovens e adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação.
(Freire, 2006 [1996])

Reconhecemos – desde este parágrafo inicial – a compreensão de que o título deste capítulo não deveria caracterizar apenas um conjunto de ações, mas ser isomórfico ao conceito de *educação*; afinal, exercitar a sensibilidade às vivências dos alunos nos parece condição *sine qua non* para que haja de fato qualquer ação escolar. É pena, no entanto, que não seja esse o quadro que encontramos no campo em estudo, realidade que nos autoriza a nomear assim apenas as ações que compõem este quinto capítulo, as quais, no entanto e em nossa compreensão, delineiam-se em meio a incoerências. Feita essa ressalva, o conjunto de *eventos de letramento* que compõe esta seção foi assim organizado pelo eixo que depreendemos das ações didático-pedagógicas que compuseram o *corpus* de dados gerados para esta tese: em nossa compreensão, tentativas das alfabetizadoras de auscultar às vivências dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem regidos por elas. Pelo registro dos *eventos*, ainda que apontem para tal olhar sensível do ponto de vista antropológico (ERICKSON, 1989), parece prevalecer também aqui a já mencionada circularidade das atividades com a escrita, típica de muitas ambientações escolares.

Cabe, no entanto, reconhecer que atentar para as experiências dos sujeitos – também com a escrita, mas não apenas – nas *esferas de atividade humana* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) de que tomam parte, é em si um avanço se considerada a assepsia da dimensão social e, com ela, da historicidade dos sujeitos, que tem caracterizado a *esfera escolar* como instituição (com base em KLEIMAN, 2008 [1995]), incorrendo em posturas educacionais que tomam, em menor ou maior medida, o repertório cultural legitimado socialmente como ‘o’ ideal para o ensino escolar, a exemplo da *exclusão*, da *assimilação* e do *multiculturalismo* (KALANTZIS; COPE, 2006), posturas que se alinham ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984).

No cenário educacional, em se tratando do universo da EJA, é relativamente consensual (HADDAD; DIPIERRO, 2000b; VÓVIO, 2010; 2012; DIPIERRO, 2010) o necessário conhecimento/reconhecimento/abertura, pelos atores envolvidos nas ações didático-pedagógicas, à realidade dos alunos (com base em FREIRE, 2006 [1996]), uma vez que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [,] apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 2006 [1996], p. 23), o que, em convergência com o pensamento de Street (2003), Vóvio (2012) e Britto (2012), não significa circunscrevê-los às representações consolidadas em função dessas vivências, mas *horizontalizá-las* (KALANTZIS; COPE, 2006).

Tal *horizontalização*, entretanto, deve configurar-se como uma ação “[...] *com o povo, e nunca sobre ou simplesmente para ele*” (FREIRE, 2011 [1965], p. 80, grifos do autor), e aproximar-se de uma postura nomeada por Kalantzis e Cope (2006, p. 124) como *pluralista*, a qual “[...] do have [has] an impact on the lifeworld: learners still engage in and their lifeworlds in new ways, but not necessarily in order to leave those lifeworlds in new ways, but not necessarily in order to leave those lifeworlds behind in a kind of one way trip”¹⁰⁵. Essa consideração evoca a escolha pela *dialogia* em detrimento da *dialética*, o que, em uma base bakhtiniana, nos remete a Miotello (2011, p. 91), segundo o qual importa

[...] recuperar esse processo de dialogia como o lugar de construção da alteridade [...] processos dialéticos são excludentes, eles anulam; a dialogia não mata nada, [...] antes incorpora tudo [...] A dialética não, de dois ela faz um; ela vai anulando; cria movimentos de anulação; a dialogia, ao contrário, instaura movimentos de incorporação.

A organização de ações assentadas nesses fundamentos implica, essencialmente, a adoção da atividade social como princípio organizador do ensino, adoção que consiste em uma tarefa complexa, pois demanda, dentre outras questões, depreender que atividades sociais são significativas e, conseqüentemente, depreender o que é um texto

¹⁰⁵ [...] têm [tem] um impacto sobre as vivências: os alunos ainda se engajam em e com suas vivências em novas vivências, mas não necessariamente, a fim de deixá-las para trás em nome de um novo percurso. (tradução nossa)

significativo para os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem:

Determinar o que seja um texto significativo para a comunidade implica [...] partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação [...], já pertencem a uma cultura letrada. (KLEIMAN, 2007, p. 01)

Mesmo cientes do complexo desafio que se apresenta aos profissionais na organização de ações que se alinhem a essas bases, entendemos ser um movimento fundamental para a *reinvenção* da EJA (VÓVIO, 2012), se não por outras razões, pelo fato de que o *olhar sensível* do ponto de vista antropológico às *práticas de letramento* dos sujeitos, especialmente, configura-se como um dos caminhos por meio do qual a superação da exclusão *no* sistema escolar, porque esse tende a incluir apenas quantitativamente (HADDAD; DI PIERRO, 2000b; GERALDI, 2010a), faz-se possível.

5.1 *EVENTO* 1 – O *CORDEL* NA TELENOVELA E NA LITERATURA

O *evento* que orienta a discussão desta seção consiste em uma ação didático-pedagógica na qual o foco é ‘levar a conhecer’ o *gênero cordel*. Nela, a professora coconstrói junto aos alunos uma sequência de atividades tendo, então, o *gênero* em questão como mote. O objetivo, pareceu-nos, foi aproveitar a veiculação de uma telenovela que tinha *cordel* no nome¹⁰⁶, com a qual a professora inferiu que os alunos estivessem tendo contato em suas vivências cotidianas, e contemplar naquele universo escolar um *gênero*, também por inferência, pouco ou não conhecido.

Este *evento* foi analisado tendo como eixo, tal qual se deu na seção anterior, duas frentes: a caracterização da ação didático-pedagógica em si e a interpretação das três mulheres acerca dessa

¹⁰⁶ A telenovela em questão à ocasião foi exibida no ‘horário das seis’ pela Rede Globo, no período de abril a setembro de 2011, e chama-se “Cordel Encantado”. A obra tinha como cenário o sertão brasileiro, sendo narrada no imbricamento dos gêneros *conto de fada* e *cordel*.

mesma ação. A análise, também, da mesma forma como procedemos na seção 4.1, foi orientada pelo *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN, IRIGOITE, 2012). Segue nota de campo correspondente ao *evento* em análise.

- (30) *A professora começa sua abordagem perguntando aos alunos se eles estão assistindo à novela que tem cordel já no nome, e vários alunos sabem do que trata a novela; contam um pouco; a professora que é maranhense lança mão de alguns textos em cordel trazidos do Maranhão e explica como eles eram produzidos originalmente, mencionando a diferença entre os de hoje e os primeiros; enquanto isso os alunos manuseiam os textos no gênero cordel. Ela conta um pouco sobre a tradição deles e realiza a contação oral de um cordel ao grupo. Os alunos ouvem atentamente e continuam em poder dos textos passados pela professora. Ao final da contação, fazem reflexão sobre o cordel contado e estabelecem relações com a vida deles, o que indica à professora a compreensão do texto por parte dos alunos. Por fim, ao recolher os textos no gênero cordel, vários estudantes pedem à professora se podem levar os materiais em questão para ler em casa, ou para o filho ler etc., ao que a professora responde afirmativamente. (Diário de Campo – junho de 2011. Nota n. 29)*

Em se tratando deste *evento de letramento*, cabe-nos no primeiro momento refletir sobre o modo como o gênero *cordel* foi trabalhado na *esfera escolar*, de forma a assumir *status* de *objeto do conhecimento*. Na ocasião, tal qual registramos na nota (30), a professora parece ter dado sentido ao trabalho com um *gênero*, embora distante de especificidades que parecem caracterizar a formação *sociogenética* (com base em VIGOTSKI (1997 [1987]) dos alunos, pela articulação com a *telenovela*. O interesse inicial e geral da turma com relação à ação da professora – do qual tomamos conhecimento depois, nas *rodas de conversa* – deveu-se a tal articulação e ao desconhecimento – ao menos por parte dos alunos – do significado da palavra *cordel*, que nomeava a *telenovela*, o que sinaliza para a centralidade do contexto significativo (FREIRE, 2005 [1967]; VÓVIO, 2012) em processos de alfabetização.

Interessa, ainda, no que tange a essa categoria do *diagrama*, pensar no *artificialismo constitutivo* (HALTÉ, 2008 [1998]), inerente ao

espaço escolar, já que trabalhar com textos que instituem relações em diferentes *esferas da atividade humana* implica deslocar para a escola *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) típicos de outras *esferas*. Nesse movimento, é fundamental que se mantenha presente a dimensão social, visto que os textos precisam ser contemplados nos fazeres escolares como imersos em valores, representações, aspectos ideológicos enfim, o que só é possível quando os tomamos no interior da *cadeia discursiva* (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]), ou por outra, não podemos tratar de *enunciações* tomando-as como ‘abstrações’, “[...] desvinculadas das *esferas* comunicacionais em que são postas a funcionar” (GERALDI, 2010a, p. 186), extraídas de seu contexto e dos sujeitos *interactantes*, sob pena de perder-se com isso o próprio texto, já que não é mais possível a compreensão dos sentidos naquela dada interação (com base em FARACO, 2008). Na ação em questão, parece haver o objetivo por parte da docente de manter presente, pelo menos em parte, a dimensão social, ao contextualizar o *gênero* do ponto de vista histórico, com enfoque nas transformações físicas do suporte ao longo da história. Ainda com relação à dimensão social implicada no trabalho com o *texto-enunciado* (RODRIGUES, 2005), entretanto, a educadora demonstra preocupação menos substantiva com os propósitos interacionais que caracterizam o *gênero*, o que não foi mencionado na ação.

A escolha do *gênero* está relacionada, ainda, à historicidade da professora – *interactante* neste *evento de letramento* – que é maranhense e participava em seu estado natal de um grupo de contação de histórias em *cordel*, no entanto entendemos possível inferir que, mesmo que a escolha do *gênero* possa ser assim compreendida, esse *gênero* só ganha lugar na instituição escolar pelo movimento de legitimação social que o caracteriza, ou seja, *cordéis* instituíam relações intersubjetivas originalmente na dimensão cotidiana, alinhando-se a *práticas de letramento vernaculares*, se considerada, na origem, a delimitação a um espaço sociocultural especificamente (com base em CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013), mas passam por um processo de legitimação social, ganhando o *grande tempo*, o que os aproxima em alguma medida dos *letramentos dominantes*, porque transcendem o espaço geográfico-cultural imediato de modo a ganhar lugar em outros espaços geográfico-culturais, mesmo que o fazendo sob a categoria de modos interacionais característicos de grupos sociais de uma determinada região, associados ao folclore. Nessa condição, se espraiam por outros espaços sociais e por outros tempos, sendo homologados por outras vozes e promovendo deslocamentos da *ideologia dominante*

(BAKHTIN, 2009 [1927]). Assim, aqui parece implicada uma questão substancialmente importante: o que é inicialmente *vernacular* ganha contornos *dominantes* porque passa a dialogar com a *grande temporalidade* (com base em BAKHTIN, 2010 [1975]; 2011 [1979]), espalhando-se no tempo e no espaço sociocultural (com base em CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013): o *cordel* ganhou projeção que transcende a sua gênese espaço-temporal, tanto o faz que dialoga, no momento histórico desta ação, com outro gênero, a *telenovela*, reverberando nacionalmente na contemporaneidade.

Essa transcendência que confere projeções no *grande tempo* do que foi originalmente do *pequeno tempo* e torna o *cordel* objeto de conhecimento no *evento de letramento* em questão na *esfera escolar* implicaria, exatamente em razão dessa objetificação e dessa *esfera*, uma ação pedagógica que facultasse aos alunos vivências provocadoras da dialogia de que trata Miotello (2011) e a que fizemos menção anteriormente: fazer de fato dialogar a ‘sua telenovela diária’ com uma manifestação singular da cultura nordestina que – em alguma medida e sob determinados pontos de vista – ‘ganhou o mundo’, de modo a não apagar – como destaca Miotello (2011) e que ressignificamos à luz de Kalantzis e Cope (2006) – as vivências desses sujeitos com a *telenovela*, mas de modo a, como quer aquele autor, incorporar a tais vivências novos sentidos: eis a *horizontalização* que não vemos acontecer neste *evento*, porque, tal qual discutiremos na sequência, ele não alcançou a dimensão de transcendência que caracteriza o *cordel*, insularizando a ação em uma discussão focada mais na exercitação da leitura por si só e menos no desenvolvimento da leitura como ‘porta’ para provar de novas vivências possíveis no espectro mais amplo da cultura escrita.

A relação do *gênero* trabalhado em sala com a *telenovela* nos leva, ainda em se tratando da discussão da *configuração cronotópica*, a compreender que tornar este *evento* uma experiência que toque o *grande tempo* e transcenda o *pequeno tempo*, implica integrar *telenovela* e cultura do *cordel* em um lastro de historicidade capaz de facultar aos sujeitos o estabelecimento de relações espaço-temporais no espectro da cultura escrita. Como mencionamos anteriormente, a ação focada nesse *gênero* só parece ganhar sentido pela possibilidade de os alunos estabelecerem relação entre o *grande tempo* e o *pequeno tempo* em que veem sua telenovela no cotidiano da *esfera familiar*. Remete-nos ao *cronotopo*, ainda, a ênfase da professora, ao distribuir os exemplares de texto em *cordel* para o grupo, acerca da diferença no modo como o *cordel* instituíra relações intersubjetivas no passado e no presente.

No que compete aos *interactantes*, interessa a questão de que, mesmo que essa ação se aproxime significativamente do que entendemos coerente em se tratando de um trabalho voltado à apropriação/horizontalização dos usos da língua, de base histórico-cultural portanto, vemos esse avanço muito ancorado ainda na *concepção bancária de educação* (FREIRE, 2005 [1967]), num movimento de ‘levar ao universo escolar’; de construir as ações de ensino *para* os sujeitos e não *com* os sujeitos, ainda que tenham tomado os materiais para ler em casa. O grande desafio, em uma ação como a que se materializa neste *evento*, parece ser exatamente como facultar aos *interactantes* deste *evento* a interação por meio do *cordel* no *grande tempo*, o que implica colocar a *esfera escolar* em estreito diálogo com a *esfera literária* e outras tantas *esferas da atividade humana*, criando pontos de fuga da *esfera escolar* e da *artificialidade* que objetifica os *gêneros do discurso* (GERALDI, 2010a) e que dá aos distintos *gêneros* tratamento igual, sob os mesmos passos, com os mesmos objetivos. O *cordel* em uma turma de EJA, em diálogo com uma *telenovela* que tem esse *gênero* no nome, implica consolidar ‘pontes’ entre a *telenovela* e a *esfera literária*, o que possivelmente facultasse às mulheres participantes deste estudo transcender a sua constituição sociogenética (com base em VIGOTSKI, 1997 [1987]) e provar de outras manifestações dos *letramentos dominantes* (com base em BARTON, HAMILTON, 1998; CERUTTI-RIZZATTI, ALMEIDA, 2013).

No que compete à categoria *o ato de dizer nos gêneros do discurso*, a ação parece sustentar-se, em alguma medida, com base no ideário histórico-cultural pelo compartilhamento por parte da alfabetizadora de exemplares de textos no mesmo *gênero* com os alunos, os quais, ainda que não tivessem o texto para acompanhar a contação, o que não é em si um problema, haja vista que as interações mediadas pelo *cordel* tipicamente não contam com material escrito compartilhado, estavam de posse de tais exemplares, sendo possível o estabelecimento de relações entre o que era contado e sua veiculação por escrito. Ter estado em contato com esse material foi significativo aos alunos, o que foi mais efetivamente depreensível da interação em *roda* com as alunas, que, ao receberem um texto em *cordel* para manusearem, mesmo sem ser falado absolutamente nada sobre a aula, já mencionaram lembrarem-se da ação. De todo modo, o fato de a lembrança estar limitada à ação escolar, da qual não redundou a busca por outros textos em *cordel*, parece um forte indicativo de que as ‘pontes’ que mencionávamos anteriormente não se consolidaram e que novas vivências na *esfera*

literária instituídas pelo *cordel* não aconteceram. A experiência ficou intramuros na *esfera escolar*.

Central, a nosso ver, quanto ao ato de dizer nos gêneros do discurso, também, é a compreensão de que mesmo que a professora não tenha solicitado a escrita no *diário* ou a produção de um texto em HPE, como tradicionalmente fazia, a aula pareceu mais efetivamente inscrita na memória – supomos mais significativa, portanto – do que grande parte das ações que acompanhamos. Essa ação materializa o que entendemos ser nodal no trabalho com gêneros de determinadas esferas: nem todos os gêneros com os quais os alunos têm contato precisam necessariamente ser objeto de um trabalho com *produção textual* (GERALDI, 1984; 1997[1991]) seja oral ou escrita para que a ação se configure como significativa. Essa uniformidade que parece ser imprimida aos diferentes gêneros do discurso é parte, em nossa compreensão da mencionada objetificação que é foco de dura crítica de Geraldi (2010a). Isso, a nosso ver, tem na origem um equívoco de compreensão: compreender efetivamente o que são os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) implica necessariamente entender sua relativa estabilidade, exatamente porque o conceito se presta a tratar das movências da vida nas relações intersubjetivas, as quais não se prestam a nenhum tipo de estaticidade e categorização fechada apriorística. Logo, o percurso – ler o texto no gênero, fazer perguntas sobre o texto, produzir textos naquele gênero – parece conferir uma estabilidade incompatível, na origem, com o conceito em si mesmo.

À luz da segunda parte do *diagrama – práticas de letramento –*, com relação à *esfera* e às *configurações cronotópicas*, as mulheres participantes de pesquisa parecem ter relativa clareza acerca dos propósitos interacionais e dos lugares socioculturais em que o *cordel* institui relações intersubjetivas. Para M., ainda que estabeleça relação com gêneros mais próximos de sua inserção sociogenética, a exemplo do *poema*, o *cordel* é entendido como típico do Nordeste brasileiro. Já MG., numa referência às manifestações artísticas da cultura local, relacionadas, portanto, à *infuncionalidade* (PONZIO, 2008-09), em usos relativos às *essencialidades humanas* (FREIRE, 2011 [1992]; BRITTO, 2012), menciona: (31) *Em todo o interior existe o poético... (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 25)*, referindo-se, especificamente, às trovas, típicas do contexto rural em que foi criada. Novamente aqui a importância de colocar em dialogia o *vernacular* com o *dominante*, transcendendo a insularidade do *pequeno tempo* e do *pequeno espaço* (com base em MIOTELLO, 2011) para vivenciar os

usos da escrita que ganharam o *grande tempo* e o *grande espaço*, discutindo implicações dessa projeção, em sua feição ideológica, com desdobramentos sociais, culturais, econômicos e de poder. Facultar aos sujeitos moverem-se criticamente entre o *pequeno tempo* e o *pequeno espaço* e o *grande tempo* e o *grande espaço* é papel da escola, na *horizontalização das práticas de letramento* (com base em KALANTZIS; COPE, 2006; KLEIMAN, 2008 [1995]).

As menções feitas pelas mulheres que participaram do estudo sinalizam para um olhar que parece se ancorar na perspectiva *autônoma do letramento* (STREET, 1984) que orienta o relato da ação, vinculando a discussão do *cordel* a fazeres estreitamente escolares: (32) *Eu lembro do comentário (em aula), foi feito HPEs e tudo. (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 26)*, uma vez que a relevância da ação é referida pelo prisma das atividades feitas para/na escola e não pelas reverberações potenciais na vida delas. Instigadas por nós a pensar para além desses fazeres escolares, como tentativa de estabelecer relações entre o *cordel* e os usos que fazem da escrita no cotidiano, as mulheres referiram inúmeras vezes que o *cordel* era “tipo uma poesia”, situando o gênero claramente na *esfera literária*, buscando semelhanças entre *cordel* e *poema*.

Convidadas a depreender diferenças entre os dois gêneros, *MG.*, por exemplo, entende que o *cordel* é “menos romântico” e “mais realista”, enquanto os *poemas* são, na percepção dela, “mais românticos” e “mais qualificados”. *M.*, buscando ajudar a colega a explicar do que derivaria a maior ‘qualificação’ do *poema* em relação ao *cordel*, remete a especificidades da linguagem. Para ela, o *cordel* conta com linguagem “mais popular”, remetendo a percepções acerca de particularidades do agenciamento de *recursos lexicais* e *gramaticais* em favor dos projetos de dizer nos diferentes *gêneros do discurso* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]). Ainda em se tratando de compreensões dessas mulheres acerca desse agenciamento dos recursos linguísticos, o *cordel*, ainda que situado na *esfera literária*, pelo deslocamento na *ideologia dominante* (BAKHTIN, 2011 [1927]; VOLÓSHINOV 2011 [1929]), fruto da relação de mútua influência com a *ideologia do cotidiano* (BAKHTIN, 2011 [1927]; VOLÓSHINOV 2011 [1929]), é entendido como menos legítimo quando comparado a *gêneros* tidos como ‘mais nobres’, em que a linguagem se afastaria mais efetivamente das manifestações *vernaculares*, discussão cuja relevância nos interessa no âmbito da categoria *o ato de dizer nos gêneros do discurso do diagrama integrado*.

No que compete especificamente a tal *ato de dizer*, *MG.* atribui o não compartilhamento do *cordel* contado pela professora com a turma

à diferença da linguagem utilizada nos *cordéis* pelo grupo de alunos, em razão do que eles “não entenderiam” se fossem ler. Mesmo que tenhamos conversado sobre a relação do *gênero cordel* com a *trova*, com o *repente*, *gêneros* cujos textos são tipicamente orais, a interface estreita do *gênero* com a potencial oralização fica secundarizada na discussão de que participamos na aula em que este *evento* se materializou. Tal compreensão, a nosso ver, sinaliza para a assunção das ações escolares e, por consequência, dos usos da escrita dos quais os sujeitos tomam parte nessa mesma *esfera* como justificáveis apenas naquele contexto, o que nos remete ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984).

Ainda com relação a essa categoria do *diagrama*, interessou a questão de que, em dado momento de nossa interação em *roda*, quando referenciamos o *cordel* que temos em mãos, lendo o título, *M.* apressa-se em dizer que o dela é diferente (consistiam, de fato, em obras diferentes) e lê na capa do *cordel* o nome do autor, sustentando a diferença entre os dois textos de *cordel* pela autoria. Possivelmente valha nossa atenção aqui à educação do olhar para o texto que se materializa no *gênero* naquilo que cognitivistas tendem a chamar de *pré-leitura* (com base em SMITH, 2003 [1989]; SOLÉ, 1998), reportando dados que antecipam especificidades do conteúdo da obra, o que, neste caso, inclui informações que derivam da capa do *cordel*. Nesse ponto, interessa mencionar que, *M.*, tal qual já registramos, é leitora de livros, tendo, pois, familiaridade com o *livro* como *artefato* (HAMILTON, 2000) e com o papel da autoria, que, além do título, é distintivo de uma obra para outra obra e que, assim como o título, anuncia-se na capa.

No dia seguinte, em que não acompanhamos as atividades da turma, de acordo com o que me relataram em *roda* as participantes do estudo, a professora fez com eles um exercício de produção de ‘rimas’, que lembraram o *cordel*, segundo reportam as mulheres. No relato delas, à ocasião, cada um construiu uma “parte” do texto que precisava rimar. No período de minha vivência em campo, a professora entregou-me a folha que segue, informando que o grupo tinha feito uma “poesia”. A turma parecia entusiasmada com a atividade. A relação, entretanto, do texto produzido com o *cordel* não ficou muito clara, no momento, do mesmo modo que o contexto de construção de tal texto não foi depreensível, vinculando a atividade mais aos fazeres escolares prototípicos de produzir *poemas* partindo da rima como estratégia, do que uma atividade em que seria dado aos alunos vivenciar a experiência

do *cordel*. Vemos aqui ainda a *redação escolar*, com as propriedades que Geraldí (1997 [1991]) aponta há décadas atrás¹⁰⁷.

ESCOLA _____
 FLORIANÓPOLIS, 15/JUNHO/2011
 EJA _____
 TURMA: _____

POESIAS ESCRITA PELOS ALUNOS

MEU NOME É _____
 ESTOU AQUI PARA ENSINAR
 QUERO FAZER BEM LEGAL
 E A TURMA AGRADAR.

MEU NOME É I _____
 SER PROFESSORA EU QUIS
 ESTÁGIO NA EJA
 ME DEIXA FELIZ.

HOJE DE MANHÃ VOU A PRAIA PESCAR
 QUANDO EU VOLTAR
 VOU SOLTAR UMA PIPINHA
 LÁ NA MINHA CASINHA DE COR VERDINHA.

VOU PRA CASA DESCANÇAR
 PARA A MANHÃ TRABALHAR
 A NOITE VOLTO PRA ESTUDAR.

MEU NOME É _____
 FAÇO TUDO COM PRAZER
 POR VONTADE DE CRESCER
 QUANDO FAÇO PENSO NO MEU SORRISO
 POR ME CHAMAR _____
 VOU CHEGAR COM VITÓRIA

NÃO IMPORTA
 O QUE OS OUTROS VÃO FALAR
 O IMPORTANTE É QUE VOU TRABALHAR.

MEU NOME É _____
 TENHO UM NETINHO
 QUE LEVANTA CEDINHO
 E ME CHAMA VOVÓ LINDINHA.

MEU NOME É _____
 GOSTO MUITO DE ESTUDAR
 PRETENDO NUNCA MAIS PARAR
 POR ISSO VOU ME DEDICAR
 POIS QUERO LÁ CHEGAR.

Figura 5: Texto produzido pela turma em aula que não presenciamos
 Fonte: Geração nossa

Pareceu-nos, pois, pela relação depreensível, da fala das mulheres participantes do estudo quando discutíamos este *evento de letramento* que teve como centro o *cordel*, que se trata de mais uma

¹⁰⁷ Dificuldades visibilizadas nas relações fonêmico-grafêmicas, como em ‘descansar’ não serão objeto de nossa atenção aqui, mas indiciam para uma relação de ausência de domínio dessas relações por parte da própria alfabetizadora.

atividade de escrita *para* a escola e não *na* escola (GERALDI, 1997 [1991]), distinção que o autor ancora no inerente caráter interacional da *produção de textos*. Para o autor, essa natureza interacional implica que, também na escola, os sujeitos ao produzirem textos tenham *o que dizer*, tenham *razão para dizer o que têm a dizer*, tenham *para quem dizer o que têm a dizer*, *o locutor se constitua como tal e se escolham estratégias para dizer* (GERALDI, 1997 [1991]). Assim, não nos pareceu que, na atividade em questão, o texto tenha sido construído a partir dessas demandas interlocutivas; logo, dissociam-se o *poema* produzido – na verdade, em nossa compreensão, uma *redação escolar* – e o *cordel* estudado. A única convergência nos parece ser a existência de rima silábica. Seria ela também o único objeto de apropriação, estando a riqueza do *cordel* reduzida a uma propriedade meramente estrutural? Fica a inquietação.

Assim, questão apreensível da atividade é tal preocupação de natureza estrutural quando há tentativa de trabalhos com produção textual, que minimamente se aproximem do trabalho com *gênero*. Nessa preocupação, discutida por Geraldi (2010a) e corroborada por estudos do Núcleo do qual fazemos parte, a exemplo de Irigoite (2011), há a tendência de secundarizar aspectos interacionais, como os postulados por Geraldi (1997 [1991]), característicos de determinado *gênero*, em favor do que se entende ser a *configuração composicional* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) típica do *gênero*, concebida, porém, equivocadamente, em uma perspectiva estrutural. Isso se evidencia no texto em questão pela estrutura similar de boa parte das estrofes que compõe o ‘poema coletivo’ – na verdade construído individualmente, em partes, por cada um dos atores e reunido pela professora.

No que compete à categoria *interactantes* do *diagrama*, por fim, ainda que as participantes de pesquisa tenham referido, ao longo da conversa em *roda*, terem gostado muito da aula, quando encorajadas a fazê-lo de modo mais pontual, as mulheres mantiveram suas considerações no âmbito do reingresso na *esfera escolar* como um todo e não discutindo especificamente sobre a aula. O reingresso mencionado por elas é avaliado como “muito positivo”, sem especificar os motivos que as levam à avaliação dessa ordem, mantendo-se, em boa medida, ‘silentes’, como a temos caracterizado ao longo desta análise e a que voltaremos mais à frente.

5.2 EVENTO 2 – A MATEMÁTICA NAS ‘CONTINHAS’ E NO COMPROMISSO COM ‘FOCAR NA LINGUAGEM’

As *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]), no que diz respeito a representações conceituais estereotípicas da *esfera escolar*, como discutimos em Pedralli (2011), têm substantiva importância para as mulheres que participaram deste estudo. Como exemplo desses conhecimentos cristalizados na tradição escolar na exercitação abstrata, estão os cálculos convencionais de *soma* e *subtração* concebidos sob o ‘aprender a fazer contas’, os quais foram mencionados repetidas vezes nas entrevistas realizadas na *primeira etapa* da pesquisa e também apresentados à professora pelos alunos como interesse de estudo.

Retomado esse contexto, o *evento* cuja descrição segue, enfoque desta seção, então, diz respeito a uma ação didático-pedagógica em que a professora busca, por meio de um texto, trabalhar, entre outras questões, com o *sistema métrico*, que é o tema do referido material. Essa ação consiste, assim, numa tentativa da alfabetizadora de contemplar os tais conhecimentos matemáticos mencionados pelo grupo de alunos sem desconsiderar as indicações da gestão da EJA na escola de focalizar o trabalho com a linguagem.

Tal qual procedemos nos demais *eventos* discutidos ao longo deste capítulo, o *evento* registrado à frente é analisado tomando por base as duas partes do *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN, IRIGOITE, 2012). A primeira das partes orientou a caracterização da ação didático-pedagógica em si e a segunda, a apreensão da interpretação das três mulheres acerca dessa mesma ação. Seguem *artefato* e nota de campo correspondente ao *evento* em análise.



HOVE UM TEMPO EM QUE CADA POVO TINHA UM SISTEMA PRÓPRIO DE FAZER MEDIDAS. ESSAS MEDIDAS ERAM DIFERENTES DE UM LUGAR PARA OUTRO, DE UM REINO PARA OUTRO. AGORA VOCÊ VAI CONHECER UMA HISTÓRIA QUE CONTA COMO, ENTRE DOIS REINOS, ACONTECEU...

A GUERRA DAS MEDIDAS

HAVIA, ANTIGAMENTE, DOIS REIS MUITO RICOS E AMIGOS, QUE ERAM VIZINHOS. UM DELES ERA CONHECIDO COMO "O REI DO GADO", E O OUTRO COMO "O REI DAS FRUTAS".

EM UMA FESTA, DECIDIRAM QUE OS DOIS REINOS SERIAM UNIDOS PELO CASAMENTO DE SEUS FILHOS.

DURANTE O NOIVADO, O REI DAS FRUTAS ENVIOU, POR UM MENSAGEIRO, CINQUENTA PÉS DE UM LINDO TECIDO E UMA CARTA AO OUTRO SOBERANO, FALANDO DO SEU PRESENTE.

QUANDO O COSTUREIRO DO REI DO GADO MEDIU O TECIDO, CONSTATOU QUE HAVIA APENAS QUARENTA PÉS.

O REI DO GADO, FURIOSO, MANDOU PRENDER O MENSAGEIRO, ACHANDO QUE ELE TINHA COMETIDO UM ROUBO, E DEVOLVEU O PRESENTE COM OUTRA CARTA, EXPLICANDO TUDO.

QUANDO O TECIDO E A CARTA CHEGARAM, O REI DAS FRUTAS MANDOU CONFERIR A MEDIDA E VERIFICOU QUE ELA ESTAVA

CORRETA. ENVIOU, ENTÃO, O PRESENTE DE VOLTA, MAS O PRESENTE FOI NOVAMENTE RECUSADO PELO REI DO GADO.

O REI DAS FRUTAS PEDIU QUE O TECIDO FOSSE MEDIDO NA SUA FRENTE E, DEPOIS, FOI LEVAR PESSOALMENTE O TECIDO AO SEU VIZINHO.

AO SE ENCONTRAREM, OS REIS VERIFICARAM QUE O PROBLEMA ESTAVA NA DIFERENÇA DE TAMANHO DOS SEUS PÉS. CONCLUÍRAM, ENTÃO, QUE ERA PRECISO HAVER UMA MEDIDA ÚNICA PARA TODOS OS REINOS.

ENTRETANTO, CADA UM QUERIA QUE O TAMANHO DO SEU PÉ FOSSE ESSA MEDIDA, E A CONVERSA ACABOU EM BRIGA, QUE ACABOU EM GUERRA...

A GUERRA NÃO RESOLVEU NADA. UM DIA, OS SÁBIOS DOS DOIS REINOS SE REUNIRAM PARA PENSAR EM UMA SOLUÇÃO. PENSARAM, PENSARAM, E ACABARAM CRIANDO UMA MEDIDA MAIOR QUE O PÉ DE QUALQUER REI: O METRO.

Figura 6: Texto a partir do qual a alfabetizadora buscou contemplar também conhecimentos matemáticos

Fonte: Geração nossa

- (33) *Os alunos têm explicitado repetidas vezes a vontade de ter mais aulas de Matemática, de aprender 'continhas' etc.. A professora, ancorada nesse interesse dos alunos, leva como proposta de trabalho um conto cujo conteúdo trazia remissões indiretas ao sistema métrico. O texto é extraído de algum material didático pela configuração*

que o caracteriza, mas não havia nele indicação da fonte. Ele é lido pelos alunos, depois lido em voz alta pela professora, que, ao final da leitura, pergunta aos alunos: “Como eles poderiam ter feito? Que outra solução poderiam encontrar para o problema?” Os alunos permanecem em silêncio. Ela, fazendo remissão ao texto lido anteriormente, de posse dos alunos, reconta oralmente a história contida no texto e refaz as perguntas. Os alunos continuam em silêncio. Parece subjazer à escolha do texto a intenção por parte da docente de trabalhar com compreensão leitora também e argumentação lógica. Não havendo sinais por parte dos alunos de apontar ideias para solucionar o ‘problema’, como o nomeou a professora, ela me interpela, ao que respondo, dizendo que possibilidade seria outra pessoa medir o pedaço de terra, que havia sido medido pelo rei, com seus próprios pés e converter o tamanho ao número de passos seus, o que implicaria universalizar a unidade de medida [...]. (Diário de Campo – junho de 2011. Nota n. 35)

Neste *evento de letramento*, especificamente, no que se refere à *esfera da atividade humana*, ganha destaque a compreensão de que, ainda que possa parecer que a ação construída pela alfabetizadora, buscando contemplar conhecimentos matemáticos por meio de um texto, tenha subjacente uma tentativa de reduzir a abstração absoluta com que geralmente tais conhecimentos são trabalhados nos espaços escolares, pela própria perspectiva teórica que tende a ancorar tais ações – o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) – em boa parte desses mesmos espaços, parece-nos antes, reiteramos, que ela consiste numa tentativa de articular o pedido do grupo de alunos às indicações da gestão da EJA na escola de focalizar o trabalho com a linguagem na turma de *I segmento*.

Os alunos, entretanto, não sinalizam ter com essa ação satisfeito/ressignificado o seu interesse com relação ao aprendizado convencional de Matemática¹⁰⁸ – as ‘continhas de mais’ e ‘de menos’. Para as participantes deste estudo, especificamente, tal qual discutimos em Pedralli (2011), o trabalho com conhecimentos escolarizados é mencionado em várias ocasiões como “muito importante”, por

¹⁰⁸ Usamos letra maiúscula em incidências como esta do termo porque entendemos tratar-se de questões muito mais vinculadas à disciplina escolar do que propriamente ao pensamento matemático e suas implicações cognitivas e sociointeracionais.

diferentes razões, ou, pelo menos como algo que elas esperavam que fosse trabalhado na escola e pelo que demonstram especial interesse, o que se alinha à discussão acerca da categoria *interactantes* do *diagrama*.

Ainda com relação a essa categoria e em articulação às *configurações cronotópicas*, numa primeira mirada é possível supor que se trata de uma ação *com* os sujeitos, visto que deriva de uma combinação prévia da professora com os alunos de que ela contemplaria também a Matemática, mesmo que, para tal, em alguma medida, tivesse de se contrapor às orientações da gestão; no entanto limita-se ainda a uma ação *para* os sujeitos, já que não transcende a *curiosidade ingênua* (FREIRE, 2005 [1967]; BRITTO, 2012), por não problematizar a representação dos sujeitos acerca dos conhecimentos tipicamente escolares e, no âmbito desses mesmos conhecimentos, tangenciar o enfoque que de fato suscitou a atividade: o aprendizado dos cálculos matemáticos.

Na ação, no que diz respeito ao *ato de dizer nos gêneros do discurso*, ganha lentes de aumento a escolha do material em torno do qual a aula foi organizada. Trata-se de um texto veiculado em livro didático, o que inferimos em razão de sua *configuração composicional* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) no que diz respeito à dimensão verbal (RODRIGUES, 2005). Consiste, novamente, em um material escrito circunscrito à escola, sem circulação social efetiva, aspecto que é reiterado em boa parte dos *eventos* discutidos até o momento. Quanto a essa questão, mais uma vez, a ausência de menção à fonte de origem do *artefato* (HAMILTON, 2000) dissocia esse mesmo *artefato* da função social a que originalmente se presta, dificultando o estabelecimento de relações entre ‘o que acontece dentro da escola’ e ‘o que acontece fora dela’. E, se considerarmos que tais adultos – assim como os estudante de modo geral, nos diferentes níveis de escolaridade – estão ‘na’ escola em nome de viver fora dela, uma vez que as demandas dessa vida extramuros justificam a existência da escola como instituição, a cultura do ‘texto avulso’, na ‘folha xerografada’, parte das *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) da ambientação escolar, pouco contribui para uma processo educacional potencialmente capaz de incidir sobre as representações de mundo dos sujeitos. Se a ação pedagógica não faculta aos sujeitos reconhecerem fora da escola o que nela vivenciam seguramente é uma ação encapsulada em suas próprias especificidades e, por essa mesma razão, inócua sob vários pontos de vista.

Além dessa questão, em se tratando dessa mesma categoria do *diagrama*, a preocupação evidenciada no comportamento da professora

em tratar do texto sob um enfoque da compreensão leitora, não resulta em engajamento por parte dos alunos como registrado na nota (33), de modo que a *aula efetivamente não aconteceu* (com base em MATÊNCIO, 2001; IRIGOITE, 2011). Tal comportamento por parte dos alunos pode ser explicado pelo afastamento na ação da abordagem habitual acerca dos textos: recorrência a relatos de vivências que em alguma medida se relacionam ao tema. Os questionamentos feitos pela professora na ocasião não permitiam tal relação, sendo necessária argumentação lógica e, para tal, abstração. Kleiman (1996 [1989]) problematiza a forma como as aulas de linguagem tendem a contemplar a formação leitora, não raro apagando o conteúdo do texto em nome da discussão das opiniões sobre o tema desse mesmo texto. Já segundo Geraldi (1997 [1991], p. 166, grifos nossos) – em passagem amplamente citada nas discussões sobre formação de leitores –, a leitura remete a dois movimentos – a voz do autor e a voz do leitor –, em uma tessitura

[...] cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; **não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o substituindo-o.**

Importa mencionar que, nesse ponto, não estamos sinalizando para a incapacidade desses alunos de realizarem essa atividade nos moldes como a professora propôs, o que nos alinharia à já superada discussão acerca das ‘capacidades’ de sujeitos alfabetizados vs. sujeitos analfabetos, a exemplo de implicações do estudo de Tfouni (2006 [1984]), no qual a autora reitera e expande a discussão acerca das capacidades de abstração de sujeitos analfabetos, partindo de respostas, repetições e justificativas adequadas a problematizações que têm como mote *silogismos*. Nossa problematização, na verdade, centra-se na recorrente estruturação de boa parte das ações que vivenciamos nessa ambientação escolar: leitura de texto que não raro secundariza a relação entre a escrita da escola e a escrita extraescolar (PEDRALLI, 2011) e o próprio texto; seguida da discussão pautada nas experiências de vida dos sujeitos e na opinião deles acerca dos temas, obviamente com

implicações dessa historicidade dos sujeitos; e escrita de texto aproximada à *redação*, porque *para* a escola e não *na* escola (GERALDI, 1997 [1991]).

Tomando por base a segunda parte do *diagrama – práticas de letramento* –, no que compete ao *ato de dizer nos gêneros do discurso*, ganham destaque as recorrentes interrupções da leitura por parte de *MG.*, que lê o texto em voz alta, a fim de justificar sua *performance* leitora: “(...) eu estou mal, hein?”, “(...) a minha vista tá meio...”, “(...) eu estou quase soletrando”. Essa conduta, a nosso ver, está calcada no *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), no qual o sujeito é culpabilizado e se autoculpabiliza pelo desempenho na instituição escolar (KLEIMAN, 2008 [1995]). Tal leitura em voz alta – a cujas implicações retornaremos à frente – foi feita nesta circunstância voluntariamente por *MG.* com o objetivo de retomar trechos do texto para referendar sua fala na *roda*.

Ganharam destaque, ainda, as dificuldades de compreensão leitora evidenciadas por *MG.* Mesmo depois de *MG.* ter lido o texto e de a aula ter sido contextualizada, o que englobou o questionamento feito pela professora na ocasião sobre como seria possível resolver o problema da diferença dos pés dos reis, ela menciona (34) *Porque parece que na época eles usavam os pés, né, para medir...* (*MG.* Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 27). Tais dificuldades sinalizam para a conduta recorrente nas atividades realizadas em sala de aula que consiste na secundarização da materialidade textual em nome de relacionar seu tema com vivências dos sujeitos e, em consequência disso, a rarefação do trabalho com compreensão leitora na turma.

Uma outra prática que passa por leitura, que não é apenas decodificação, mas também torna a atividade dispensável, pois revela a mesma atitude de descaso em relação à voz do autor, dispensa a etapa de compreensão dessa voz, consiste em solicitar uma opinião dos alunos sobre o assunto logo após a leitura do texto, sem sequer ter discutido o assunto tal como ele é tratado pelo autor. (KLEIMAN, 1996 [1989], p. 23)

Essa secundarização da materialidade textual talvez derive, neste caso, de o objetivo da aula possivelmente ter se delineado para tematizar o raciocínio lógico matemático, um pedido dos alunos; assim, o que

acontece efetivamente no breve *conto* e as particularidades da textualização que constrói essa narrativa são denegados porque fogem a esse objetivo; a atenção fica centrada na unidade de medida ‘pé’.

E, quanto a tais demandas de trabalho do raciocínio lógico – verbalizadas no pedido por ‘aprender a fazer contas’ –, que tenderiam a evocar demandas de interação social – portanto para além da *esfera escolar* – que se historicam na vida desses adultos, parecem, no entanto, limitar-se aos muros da escola, à internalização de *práticas sociais de referência* dessa *esfera*, no que entendemos ser mais uma evidência da ausência do diálogo da ação escolar com outras *esferas da atividade humana*. Assim considerando e à luz das *configurações cronotópicas* do *evento* em análise, é importante registrar que cada uma das mulheres expressam demandas/interesses diferentes com relação ao aprendizado de Matemática na época da ação, mas a vinculação tende a se dar com os sentidos ‘dentro dos muros da escola’ e não para além deles. *E.*, por exemplo, registra que queria aprender ‘continhas de mais’ e ‘de menos’ por não ter “aprendido muito” no período em que esteve na escola. Já *M.* não apresentava nenhuma demanda imediata, uma vez que “o básico” ela refere saber, mas que gostaria de aprender mais. *MG.*, por sua vez, registra: (35) *Eu é porque eu tinha que estudar mesmo; é... eu tinha que estudar mesmo/ (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 28)*. Parece, assim, subjacente à fala dessas três mulheres, especialmente no que diz respeito a *MG.*, a percepção dos conhecimentos escolares como um valor em si mesmo, percepção que é criticada por Graff (1994), com enfoque na ideologização do domínio da escrita, ou seja, na atribuição de valor à escrita em si mesma, quando discute o *mito do alfabetismo*, crítica corroborada por Vóvio (2010).

Quando mencionamos em *roda* se persiste hoje a/o vontade/interesse que havia com relação a esse aprendizado, elas, novamente, são unânimes em afirmar que os conhecimentos escolares de Matemática são muito importantes. *M.*, nesse sentido, afirma:

- (36) *Sim::... Eu/ Para mim/ eu não tenho assim ó/ eu já/ eu tenho um pouquinho de dificuldade na Matemática também. Para mim, eu poderia aprender bem::: mais (...) Mas a tabuada eu já acho um pouco difícil, porque tem já que decorar a tabuada [...].(M. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 29)*

A manutenção dessa compreensão das mulheres participantes deste estudo acerca da insularização dos conhecimentos escolares à *esfera* em que eles têm lugar, mesmo depois de amplas vivências em outras *esferas* antes da reinserção em instituição escolar, a nosso ver, sinaliza para dificuldade de compreender como a escola pode contribuir na ressignificação de suas formas de ver o mundo e a vida. Parece haver um posicionamento da instituição escolar de ‘olhar para os indivíduos’ na uniformidade de sua inserção macrosociológica (com base em PONZIO, 2013), em busca de dar conta do papel que entende ser o seu: ‘levar a conhecer o que já é da tradição escolar’ – neste caso, ‘unidades de medida’. Como problematiza Geraldi (2010a), a distribuição dos mesmos saberes para sujeitos diferentes é desatenta à forma como tais conhecimentos podem reverberar na vida de sujeitos singulares (com base em PONZIO, 2013).

A interpretação das mulheres que participaram deste estudo acerca do aprendizado de Matemática nas aulas da EJA sinaliza também para o *modelo autônomo de letramento* (SREET, 1984), na medida em que reafirma a tradição objetificante do tratamento dos conhecimentos nessa *esfera* – a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas ou em conteúdos como entende Geraldi (2010b) –, tal qual depreensível da interação com *MG.* na roda: (37) (...) *para quem tem muita dificuldade na Matemática... tendo algumas aulas assim, são poucas/ [...] o que seria? Nem que fosse um dia só da MATEMÁTICA/.* (*MG.* Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 30). *M.*, complementando a fala de *MG.*, afirma: (38) *Que nem é agora/ antigamente:::... tem duas aulas/ hoje duas aulas de Matemática, uma de Português, uma de... Física [MG.: é:::].* (*M.* Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 31). *MG.* tenta justificar essa compreensão: (39) *Tipo assim, daí a pessoa aprende, aprende mesmo, né? Aquela dedicação toda...* (*MG.* Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 32).

Ainda com relação a reflexões sobre a *esfera da atividade humana*, tematizando a existência ou não de textos como esse fora da escola, *M.* responde: (40) *Não::: sabe que eu não li ainda/ Não...Eu/ Para mim... NUNCA PRESTEI ATENÇÃO, sabe?* (*M.* Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 33). Essa consideração de *M.* remete-nos à *artificialidade* (HALTÉ, 2008 [1998]), cristalizada na tradição escolar, na qual os textos são tomados na abstração da dimensão social neles implicada.

Acerca da categoria *interactantes*, as mulheres afirmam que, se considerados os interesses e as especificidades do grupo, um trabalho com essas configurações não é significativo:

- (41) *Assim ó... a Matemática que elas [as colegas que pediam por aulas em que o aprendizado de 'continhas de mais' e 'de menos' fosse facultado] estavam querendo aprender era 'mais', 'menos' [M.: 'é!'] Era Matemática... Matemática... [M.: 'vezes', 'dividir', 'somar', 'diminuir', essas coisas e não... (MG. concorda) é, eu, na realidade... isso aqui pra mim não...]. (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 34)*
- (42) *Isso aqui já é um trabalho pra quando a gente já sabe a matemática, pra saber como se resolveram os problemas da história do passado... aí, tudo bem... até que entra bem/ Agora já:::... querem resolver um problema, mas ali não é uma matemática/ Entra, entra que é... metros ((sim)) [M.: que nem se fosse pra J., [colega de turma] isso aqui não ia... não ia ajudar em nada]. (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 35)*
- (43) *(...) porque a matemática/ nós queremos números, somar, aprender a somar [M.: é, números/], sem soma nós não sabemos nada/ Então, a gente que não estudou/ pelo menos a M. teve aquela estrutura desde pequeninha, **mas eu que não estudei [muito], por causa da dificuldade::: no morro e tal (...)** então ali fica aquela dificuldade, porque a pessoa precisa de uma estrutura na matemática/ Isto daqui (o texto) não mostra a estrutura da matemática [...]. (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 36, ênfase em negrito nossa)*

De (41) a (43), vemos a reiteração do encapsulamento na *esfera escolar* das expectativas de 'conhecer', à exceção de um tímido movimento de 'saída' em (43) onde colocamos nossa ênfase, trecho em que vemos *MG.* pensar esses conhecimentos com base em sua própria história e em sua inserção socioeconômica e cultural. É na tensão entre essas representações dos alunos e o compromisso de 'levar a conhecer' que a professora parece ter – mesmo que fruto da apropriação de *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) da *esfera escolar* – construído sua ação didática. Ressignificação e *horizontalização* das *práticas de letramento*, no entanto, entendidas como centrais nos fazeres

docentes, não parecem contempladas aqui, já que dependem diretamente, em nossa compreensão, da transcendência do ‘levar a conhecer’ (com base em FREIRE (2005 [1967]); BRITTO (2012)), o que, por sua vez, relaciona-se a, pelo menos, um dos pressupostos defendidos por Britto (2012, p. 14), ao tratar da educação linguística na interface com formação e emancipação dos sujeitos: a função da escola consistiria no “[...] desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum [...]”; de modo que a agenda desafiadora imposta pelos estudos do *letramento* (VÓVIO, 2010; 2012) para a modificação/ressignificação dos programas voltados à EJA parece demandar irmos para além do ‘olhar para os sujeitos’, a fim de que efetivamente os modos de trabalhar com a linguagem, cristalizados na tradição escolar, possam ser também transcendidos.

5.3 *EVENTO 3* – IDENTIFICAÇÕES DOS SUJEITOS NA PROTOPIA DO INÍCIO DO ANO

O *evento de letramento* registrado à frente tem como mote a leitura da *letra da música* “Quem sou eu?”. Na ocasião, a canção em si não foi apresentada à turma, dada a ausência da melodia correspondente à *letra*. O texto foi extraído de material didático – informação confirmada pela presença de outras atividades que davam sequência ao trabalho com a melodia em questão, na caixa de atividades xerografadas, que a alfabetizadora *M.* mantinha em sala¹⁰⁹, atividades essas que não foram trabalhadas com a turma. Partindo da leitura do texto contido no *artefato* (HAMILTON, 2000), a aula consistiu em uma ampla discussão com o grupo sobre o tema do texto. Nessa ocasião, a ação da professora compreendia releitura de trechos do texto, com ênfase no título.

No percurso analítico deste *evento*, apoiamo-nos nas duas partes do *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012) de modo a contemplar a caracterização da ação didático-pedagógica em si e a interpretação das três mulheres acerca

¹⁰⁹ Tratava-se de uma caixa com um bom número de atividades, xerografadas provavelmente de apostilas e livros didáticos, o que inferimos em razão da configuração composicional, que era mantida em sala de aula pela alfabetizadora *M.* Essas atividades, em linhas gerais, focalizavam a construção de palavras por meio de diferentes recursos: troca de sílabas, organização de letras dispostas aleatoriamente em um quadro, caça-palavras, dentre outros exemplos. Em determinadas situações, a educadora recorria à tal caixa em busca de alguma atividade, normalmente para algum aluno que, na compreensão dela, não acompanharia a proposta de trabalho feita para a turma.

dessa mesma ação. Seguem *artefato* e nota de campo correspondente ao *evento* em análise.

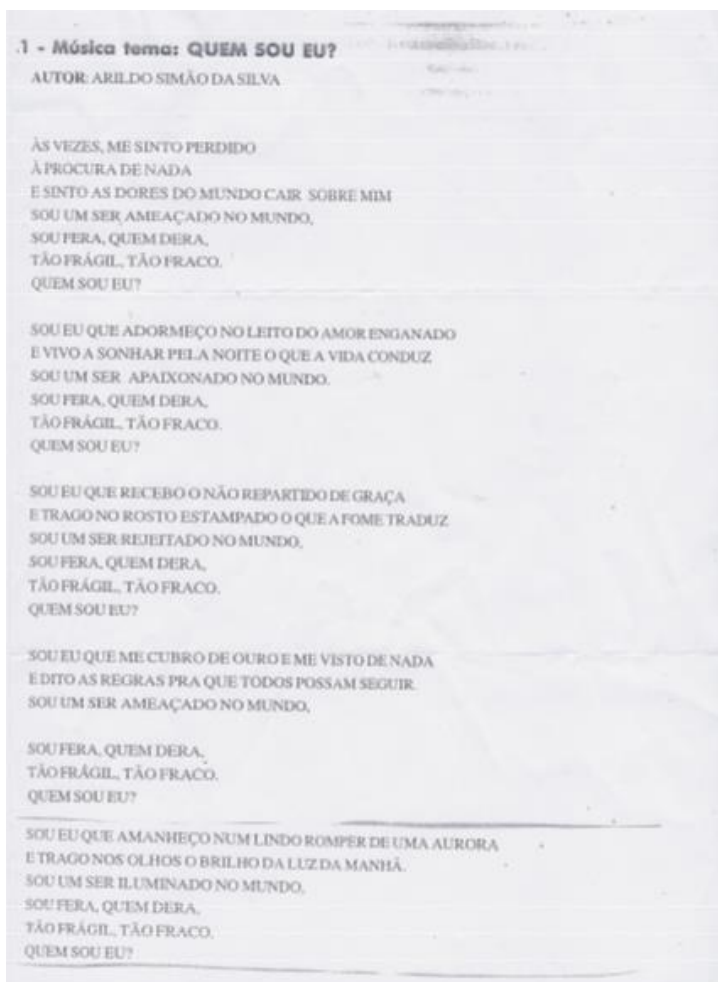


Figura 7: Música, xerografada de material didático, trabalhada em aula
 Fonte: Geração nossa

(44) *A professora entrega a música “Quem sou eu?” xerografada de material didático para que eles acompanhem a leitura realizada por alguns dos alunos que já dominam um pouco a prática. Observo que a professora dissocia a letra da melodia, de modo que os*

alunos não têm contato com a canção em si mesma; não ouvem a canção e não há nenhum movimento docente diante dos questionamentos discentes sobre o fato de não a conhecerem. Os alunos juntamente com a professora discutem questões de senso comum implicadas no texto, a partir de experiências de vida dos alunos e da docente. Por fim, é feita uma fala por uma das alunas sobre a necessidade de encaminharem uma pesquisa (parte do programa) e escolhe dois alunos para tal. (Diário de Campo – abril de 2011. Nota n. 13)

Tomando o *evento de letramento*, no que concerne à *esfera da atividade humana*, merece atenção o fato de que, ainda que o texto tenha circulação social efetiva, do modo como o trabalho foi organizado em sala de aula, a relação com a dimensão extraescolar é secundarizada, uma vez que a *letra da música* é dissociada da melodia, não havendo abordagem da *canção* em si mesma e não se justificando a alusão a tratar-se de uma *música*, sobretudo considerando que os alunos não conheciam a *canção* de que a *letra* era parte. A ausência de remissão ao *suporte* original em que o *gênero* institui relações intersubjetivas e à fonte contribuíram para desarticular o *artefato* em questão dos *eventos de letramento* em que foi gestado e que o justificam (com base em HAMILTON, 2000).

Essa postura sinaliza para o movimento embrionário por parte dessa alfabetizadora em direção à compreensão do necessário trabalho com textos com circulação social (PEDRALLI, 2011), que de fato instituem relações interpessoais em contextos situados, necessidade respaldada por documentos parametrizadores da educação nacional (BRASIL – PCNs, 1998; SC – PC, 1998; por inferenciação também em BRASIL, 2013). Ao que parece, as duas alfabetizadoras encontram-se ainda envoltas na lógica de abordagem de textos que caracterizou a influência da Linguística Textual nas ambientações escolares; de forma que a circulação social efetiva não parece ser um dos critérios para a escolha do material e, com isso, a referência das fontes e o compartilhamento dos suportes em que os textos habitualmente instituem relações intersubjetivas não parecem ser compreendidos como centrais, como tendem a ser numa abordagem mais aproximada do ideário histórico-cultural.

Outro aspecto que não pode ser denegado é a natureza da atividade realizada na EJA pelas duas profissionais: ambas na ocasião em que eram responsáveis pelas turmas tinham outras quarenta horas/aula na rede estadual ou na municipal no ensino regular, quer seja

como efetivas ou como contratadas temporariamente. Nessa condição, a docência na EJA assumia contornos de uma atividade *ad hoc* pela natureza do contrato, mas fundamentalmente porque consistia em uma atividade que visava complementação de renda por período pontual, a exemplo do que acontecia com a alfabetizadora S. que esperava manter esse contrato até que a filha, que cursava Administração à época, realizasse sua festa de formatura, o que estava previsto para o final de 2011 e geraria gastos extras. Logo, a docência, nesse contexto, para ambas, implicava uma rotina extenuante e marcada pelo provisório e, por implicação, também por certo imprevisto – comportamentos criticados por Di Pierro (2005).

Inferimos, já que a motivação da professora para a escolha do texto não ficou clara para nós – e, em nossa compreensão, nem para a turma –, que a educadora escolheu o texto em questão pela temática. Como o ano letivo tinha iniciado há cerca de um mês, é possível que a alfabetizadora estivesse buscando conhecer os sujeitos ou, o mais provável, que tivesse o objetivo de que os alunos se conhecessem, o que sinaliza para as *configurações cronotópicas*. Parece haver, também, aqui, uma tentativa de adaptação de atividade corriqueira nos anos iniciais, com crianças, de trabalho com o nome no início do ano letivo¹¹⁰, o que remeteria mais uma vez à força das já mencionadas *práticas sociais de referência* que compõem a tradição escolar. No *evento* em questão, essa adaptação traria implicações de abordagem identitária, mas, em nosso entendimento, pouco consequente aos propósitos a que se prestaria, dada à natureza estereotípica da abordagem.

Esse objetivo de lidar com a identidade dos alunos – “Quem sou eu?” – parece se visibilizar no modo como a ação é construída pela professora, processo em que o texto é secundarizado em nome do que foi recorrente nas ações didático-pedagógicas observadas no período em que estivemos em campo: conversas sem propósito didático depreensível (FREIRE, 2011 [1992]), que parte do tema do texto e se limitam ao relato de vivências dos sujeitos ou emissão de opiniões – alinhadas ao ‘penso que é’ – a que já fizemos remissão anteriormente – que tende a caracterizar o senso comum (FREIRE, 2011 [1992]) – sobre esse mesmo tema, conduta, em boa medida, comum e esperada pelos alunos que integravam a turma, discussão que diz respeito à categoria

¹¹⁰ Nossas experiências já mencionadas de trabalho com formação docente nos programas federais voltados para os anos iniciais, experiência já registradas anteriormente, mostram-nos que o ‘trabalho com o nome da criança’ no início do ano letivo é parte do cotidiano escolar.

interactantes. Tais *interactantes* do *evento* parecem habituados a atividades com esses contornos, nas quais tendem a se sentir confortáveis porque elas não desestabilizam efetivamente suas representações de mundo – convergem com elas e exatamente por isso não as *horizontalizam* –, de modo a provocar as movências necessárias à constituição dos sujeitos nas relações com a alteridade, como pontua Geraldi (2010a), chamando atenção para a dimensão relacional das discussões sobre *identidade*, cujo tratamento implica relacionar o *sujeito* com o *outro*, situadamente, compreensão reiterada por Miotello (2011) e por Ponzio (2013).

Em se tratando do *ato de dizer nos gêneros do discurso*, parece central o fato de não ter havido compartilhamento da *canção* com o grupo, apenas da *letra da música*, mesmo que os alunos tenham feito sucessivas remissões ao longo da aula ao fato de não conhecerem a melodia. Nesse ponto, parece haver uma tentativa tímida de construção de uma ação em atenção às vivências dos sujeitos, mas a forma prototípica de tratar os textos, cristalizada nas instituições escolares historicamente – as *práticas sociais de referências* como as denomina Halté (2008 [1998]) da *esfera escolar* –, parece acabar por redundar em uma ação que *focaliza o ensino* (GERALDI, 2010a) *para* (FREIRE, 2011 [1992]) *indivíduos intercambiáveis* e não tomados como *sujeitos singulares* (PONZIO, 2008-09; 2013), em que o caráter inerentemente interacional dos textos é denegado (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1952-53]), de modo que esse mesmo texto parece passar de *unidade real* à *unidade convencional* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), porque não é tomado como *elo real da comunicação discursiva* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]).

Outro ponto relacionado a essa categoria do *diagrama*, consiste, como se deu em boa parte dos *eventos* discutidos até o momento, na rarefação do trabalho com a *leitura da palavra* (FREIRE, 2005 [1967]), compreendida como o debruçar-se sobre o texto a partir de um propósito específico, como defende Geraldi (1997 [1991]). O texto em si foi secundarizado em nome do trabalho com o tema, que parece ter orientado a própria escolha do material, o que é também objeto de crítica de Kleiman (1996 [1989]). Significativo na ação em questão e recorrente no contexto escolar em que se deu nossa vivência em campo, ainda, é o não compartilhamento do suporte original em que o texto é veiculado, sobre o que tratamos anteriormente.

À luz do segundo dos quadros do diagrama integrado (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), coube a nós depreender as *práticas de letramento* que emergem desse *evento* em análise. No que

diz respeito à categoria *esfera da atividade humana*, quando falávamos em *roda* sobre as lembranças que nutríamos acerca da aula em questão, *MG.* menciona: (45) *Nós devemos ter feito algum HPEs, porque ela (a alfabetizadora) SEMPRE pedia para fazer, né? (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 37).* Essa menção de *MG.* deixa clara a assunção/apropriação dos *modos de dizer* (GERALDI, 2010a) típicos daquela ambientação escolar, assemelhando-se ao que Geraldi (1984; 1997 [1991]) define como escrita *para* a escola, caracterizada por Kleiman (2001a) como escrita *circular*. Reitera-se, aqui, a insularização dos fazeres na própria *esfera escolar*: ler uma *letra de música* para fazer uma HPE ou um registro em *diário*. As HPEs nesse contexto alinham-se, assim, aos *gêneros escolarizados* (com base em RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011), já que estão estreitamente imbricadas à *artificialidade* (HALTÉ, 2008 [1998]). Essa relação com a produção escrita na escola é reforçada, ao retomarmos que, na ocasião, o pedido de ‘produção textual’ consistiu em escrita no *diário* e *MG.* diz: (46) *Eu estava! Eu acredito que eu escrevi sim no diário, porque eu nunca perdia uma ESCRITA/ (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 38).*

No que compete ao *ato de dizer nos gêneros do discurso*, *MG.* sinaliza, tal qual se deu na seção anterior, para uma preocupação com sua *performance* leitora no momento em que interrompe a leitura, que faz em voz alta do texto, dizendo: (47) *Eu leio baixo e ainda gaguejando, né? (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 39).* Dando sequência à leitura, torna a interrompê-la, justificando: (48) *Eu estou gaguejando porque, geralmente, eu fico meio tímida (...) Então, geralmente, quando eu estou sozinha, eu sou capaz de ler um livro/, meio livro, sem mentira nenhuma, em questão de... quatro, cinco horas/ (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 40).* São depreensíveis desse excerto especialmente dois movimentos: a autoculpabilização pela *performance* aquém do que supõe esperado na/pela *esfera escolar*, conduta característica no *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), e uma compreensão da leitura legitimada socialmente – a leitura de livros, como hábito e com assunção de ‘postura leitora’, tal qual problematizada por Britto (2003).

Ainda com relação a essa mesma categoria do *diagrama*, elas mencionam também outra forma típica de ‘interação’ naquele espaço e característicos da *esfera escolar* de modo geral: a leitura compartilhada do texto em que, quando da ação, “cada um leu um pedaço [do texto]”. Em nossa compreensão, trata-se, aqui, de proposta docente internalizada a partir das reiteradamente mencionadas *práticas sociais de referência*

da *esfera escolar*: a leitura em voz alta que objetiva o treino da decodificação. Sobre essa tradição, Borges (1998) entende que ‘ler em voz alta’ justificou-se historicamente quando os *artefatos* escritos eram rarefeitos e, portanto, posse de poucos, o que demandava que ‘um lesse para muitos’. Na ambientação escolar, tornou-se estratégia para “[...] aprimoramento do exercício da decodificação sonora, previamente aprendida no treino mecânico de transformação dos sinais gráficos em sons da fala.” (BORGES, 1998, p. 49).

Compreendemos que, ainda que se trate de uma atividade bastante consolidada nos anos iniciais, tende a contribuir pouco em se tratando da formação de leitores, porque, nela, a atenção seletiva do sujeito (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]; 2001 [1934]) tende a se endereçar para o ‘não errar diante dos demais’, o que necessariamente desfoca essa mesma atenção do conteúdo do texto em processo de leitura. Quando se fragmenta essa leitura em ‘pedaços’ a serem lidos por um e, na sequência, por outro, o conteúdo do texto tende a ser ainda mais secundarizado. Estamos seguros de que, em se tratando da EJA, atividades como essa pouco contribuem na *horizontalização* das *práticas de letramento*, e concebemos que educar a prosódia no ato de ler demandaria leitura de *peças teatrais*, *poemas* e textos em *gêneros* afins, cuja leitura oral ‘existe’ para além os muros da escola e justifica segmentações e alternância entre os leitores.

Para elas, tal comportamento com relação à leitura parece ser esperado, tendo em vista as relações com a escrita, que elas mantêm no universo escolar, marcadamente circunscritas a esse mesmo universo. A leitura, assim, parece, tal qual se dá com as atividades de ‘produção textual’, entendida como treino, de modo que a compreensão leitora em si não parece consistir o foco da ação; tal foco é a *performance* dos sujeitos ante ao processo de decodificação, inerente à leitura. Kleiman (1996 [1989]) há quase três décadas já atentada para a importância de ressignificar posturas tais.

Boa parte da interação em *roda* acerca deste *evento* teve como mote compreensões e opiniões sobre o texto ou sobre o tema do texto. *MG.*, após longa explicação sobre o que entende da *letra da música*, fala: (49) *Então... eu acredito que essa música/ mais ou menos/ no meu ponto de vista/ desculpa minha ignorância/ eu acredito que deve falar sobre isso [...]* (*MG.* Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 41). Da fala de *MG.* é depreensível a assunção da representação vigente no senso comum de que a instrução escolar é a responsável por conferir legitimidade aos posicionamentos dos sujeitos (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Assim, a linguagem pode tanto legitimar quanto marginalizar as

histórias e as experiências de vida das pessoas que a empregam (FREIRE; MACEDO, 1990). O reingresso na escola não parece ter, nesse sentido, ressignificado as representações de mundo de *MG.*, a ponto de fazê-la reconhecer suas opções interlocutivas como legítimas (VÓVIO, 2012).

M., por sua vez, parece ter construídas *práticas de letramento* mais convergentes com o esperado aprioristicamente no/pelo sistema escolar quando, ao complementar a fala de *MG.*, remete para o texto – “Aqui já diz...” – e lê um trecho que sintetiza a longa fala de *MG.* Exemplificando a fala de *M.*, *MG.* menciona uma série de exemplos da empiria que evocam a fragilidade da vida humana, comportamento que é bastante recorrente naquele universo escolar, como vimos discutindo ao longo deste capítulo. O movimento de aproximação às *práticas de letramento* prototípicas da *esfera escolar* é depreensível também da fala de *E.*, que, ao interromper a longa fala de *MG.*, aponta para a última estrofe da música e diz: (50) *Mas aqui, chegou no final, ele fala tudo de bom: ‘sou eu que amanheço num lindo romper de uma aurora e trago nos olhos o brilho da luz da manhã’, aí aqui no final ele já foi... né... No começo, para ele, foi difícil, mas... (E. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 42).* Tal discussão diz respeito à categoria *interactantes*.

Voltando à categoria *esfera da atividade humana* do *diagrama*, quando instigadas a relacionarem o texto em questão aos usos da escrita do cotidiano e aos lugares em que ele institui relações intersubjetivas, *MG.* refere que “só na internet” são encontrados textos dessa natureza e volta a querer discutir o teor do texto. *M.*, que ainda buscava compreender minha proposta em interação paralela com *E.*, depois que modalizo a proposta, elenca: (51) *As poesias, por exemplo, (...) rimas, né? (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 43).* Novamente, parece ganhar projeção, nesse momento da interação, o estranhamento recorrente que a sugestão de pensar os textos fora do universo escolar causa às mulheres que participaram do estudo. Relacionar os materiais trabalhados em aula às demais *esferas da atividade humana* parece ser um movimento que visivelmente desloca essas mulheres, o que pode ser explicado pela perspectiva na qual se ancoram e, em alguma medida, parece ter sido reforçada na *esfera escolar* em razão da configuração das próprias aulas: o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984; 2000).

Retomando a discussão acerca da categoria o *ato de dizer nos gêneros do discurso*, importa registrar que, ao longo da conversa acerca da *letra de música* em torno da qual se organizou o *evento* em análise

nesta seção, as mulheres, por várias vezes, buscaram estabelecer uma relação com o *poema*. Para tal, faziam remissão a uma obra composta por livro e CD comprada na escola em alguma ocasião posterior a minha vivência em campo. Ao que parece, as assertivas de que *música* seria ‘maior’ que *poesia*, por exemplo, têm como contraparte esse material. Partindo, então, das recorrentes referências aos *poemas* como similares às *letras de música* pelas mulheres, suscitamos a discussão acerca das similitudes e dissimilitudes entre ambos os *gêneros*. Para elas, a diferença entre os *gêneros* reside nas *rimas*. *E.*, por exemplo, entende que, na *letra de música*, as rimas não são tão presentes quanto nos *poemas*. *M.*, por sua vez, complementando a fala de *E.*, diferencia os *gêneros* pela extensão dos textos que neles se materializam: os *poemas*, na percepção dela, teriam tamanho menor quando comparados às *letras de música*; ao mesmo tempo, contrapõe-se à fala de *E.* quando diz (52) *É... mas nem todas as poesias têm essas rimas como tem aqui, mas tem poesias com rimas/ (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 44)*. Como registramos em discussão da seção anterior, o aspecto estrutural inerente à *dimensão verbal do gênero* parece sobrepor-se ao aspecto interacional inerente à *dimensão social do gênero* (com base em RODRIGUES, 2005), quando reflexões dessa natureza são feitas, o que sinaliza para vivências de escolarização que não têm como eixo o uso social da escrita e, com ele, a função inerentemente intersubjetiva dos textos.

Ouvir música para as três mulheres que participam do estudo é algo que se alinha à *infuncionalidade* (PONZIO, 2008-09). Para *MG.* e *E.*, ouvir música parece ser uma atividade relacionada ao ‘gosto’ (BRITTO, 2012), sinalizando para “[...] infuncionalidade, em outros desdobramentos de sentido [...]” (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALLI, 2013, p. 17) que não os legitimados na/pela *ideologia dominante* (BAKHTIN, 2009 [1927]), do que é exemplo a fala de *E.*: (53) *Ó, eu sou assim: quando eu estou fazendo faxina na casa... tudo... sozinha... Meu Deus! Quer ver o Amado Batista/ (risos). (E. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 45)*. *M.* demonstra entender esse papel da música, mas parece perceber também a música como um *objeto cultural* (SILVA, 2011), tal qual entende os livros. O excerto que segue parece apontar para essa compreensão:

(54) *Eu sou uma pessoa ECLÉTICA. Eu escuto de tudo! De ópera... Só não escuto pagode, funk... [E. Ah, eu escuto isso aí] (...) [E. Sertanejo...] Sertanejo, eu gosto, forró daí é mais ou menos... Funk, pagode é uma coisa que*

eu... SAMBA depende (...) Oh, um sonho ainda/ Eu um dia quero assistir uma ópera CANTADA, eu acho LINDO, MARAVILHOSO (...). (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 46)

Também em (55) reitera-se em *M.* a preocupação em vincular seus fazeres e seus gostos àqueles da erudição, do que seguramente a menção à *opera* é exemplar, o que nos remete a representações muito marcadamente vinculadas ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984; KLEIMAN, 2008 [1995]). Tal percepção, no entanto, não parece ser derivada da inserção na *esfera escolar* e, mais importante, não foi ressignificada por essa mesma inserção; é, antes, reflexo da interação com familiar mais escolarizado (MACIEL; LÚCIO, 2010), no caso a filha, que parece caracterizar-se por essa busca pela erudição, como suscita o excerto seguinte:

(55) *Lá no Rio Grande do Sul/ acho que vou ter mais chance de ver lá no Rio Grande do Sul, porque em Porto Alegre é... eles incentivam muito essas coisas de teatro e não é caro/ muita coisa é de graça lá, também assim, sabe? [MG.: Sei...] Até uma vez teve uma ópera aqui, mas naquela época eu não estava em condições, sabe?... Era cem reais, assim, sabe?... A minha filha até foi... [...]. (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 47)*

A partir dessa discussão acerca do papel da música, as mulheres participantes do estudo avaliam como enriquecedora a ação desenvolvida em sala de aula, tendo como eixo a *letra de música*, valendo-se para isso de frases como “tudo que se aprende é bom”, “uma coisinha sempre fica”, dentre outras. *M.* ensaia, timidamente, um olhar mais crítico sobre o processo, quando afirma: (56) *Só a letra fica uma coisa mais assim... FORMAL/ (...) A música já chama mais a atenção. (...) Acho que seria mais interessante ouvindo, cantando a música do que ler, porque ler já é uma coisa mais normal, formal. (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 48).*

A manutenção, por parte dessas mulheres, de posicionamento convergente com as representações cristalizadas historicamente acerca da escrita na escola, mesmo após a inserção em um programa que, justamente, institui-se para buscar romper com a tradição escolar por meio de trabalho orientado pelas pesquisas, dá a ver um fenômeno bastante comum no que compete à educação institucional: a proposta de

programas educacionais verticalmente, ainda que bem intencionada, não significa necessariamente a assunção de tal proposta pelos atores sociais da *esfera escolar*, uma vez que demanda um processo de apropriação das bases teóricas sob as quais tais programas são construídos, apropriação que, por sua vez, implica, em boa medida, participação efetiva, especialmente dos professores, na construção desses programas, tal como sugere Street (2003).

Não podemos negar, obviamente, o relativo avanço que ‘olhar’ para os alunos que tomam parte das ações educativas nos espaços escolares significa quando se tem em mente determinados contextos educacionais; entretanto é necessário nesse movimento que não secundarizemos, tal qual propõe Britto (2012), o que é central no ensino escolar: escola não é lugar de ensinar o que já se sabe, é, antes, lugar de *horizontalizar* (KALANTZIS; COPE, 2006) as *práticas de letramento* e, para isso, é nodal que se compreenda que há formas locais de usar a escrita, que devem ser incorporadas aos processos educativos (VÓVIO, 2010), o que não significa, porém, circunscrever os sujeitos a tais *práticas de letramento* (com base em VÓVIO, 2012).

6 PERMEABILIDADE ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DE REFERÊNCIA DA TRADIÇÃO ESCOLAR

O diálogo [...] não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça.
(Freire, 2011 [1992])

Tal qual se deu em um conjunto significativo de ações discutido ao longo do percurso analítico desta tese, as questões que, de modo mais explícito, justificariam as escolhas docentes no que compete aos textos selecionados para as ações didático-pedagógicas aqui tematizadas – questões de interesse/relevância nas vivências das mulheres participantes deste estudo – parecem ter ficado ‘à sombra’ na condução dessas mesmas ações, não constituindo seu foco efetivo. Isso, a nosso ver, decorre, em boa medida, da ‘rendição’ à força da tradição escolar, de replicação de ações previamente construídas, replicação que suscita um conjunto de aspectos de natureza teórica: a compreensão do papel do professor e as concepções de *sujeito*, de *língua*, de *ensino* e de *aprendizagem* subjacentes às ações.

No modo como tais ações são delineadas, parece haver implicitamente a assunção do professor como ‘executor’ de projetos didáticos. Nessa compreensão, a dimensão protagonista inerente ao papel do professor (GERALDI, 2010a) fica secundarizada. Ao mesmo tempo em que entendemos haver esse esvaziamento do papel agêntivo, protagonista do professor, vemos emergir o alinhamento político (FREIRE, 2011 [1992]), que tributamos não intencional em boa parte das vezes, importa dizer, do profissional docente como a *funcionalidade* do mercado global – e suas contingências político-econômicas e socioculturais – em detrimento dos *sujeitos singulares* (PONZIO, 2008-09) com os quais é convidado a interagir na condição de *educador*.

Tomar os *sujeitos* como *indivíduos intercambiáveis* (PONZIO, 2008-09) – fazendo-o, na maior parte das vezes mais por alinhamento a *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) da *esfera escolar* do que por filiação epistemológica efetiva – neutraliza a singularidade desses mesmos sujeitos, processo materializado em projetos didáticos delineados aprioristicamente como norteadores da ação docente, em relação à qual a concepção de *língua* subjacente merece ser também pensada. Nesse sentido, mesmo com os esforços para ‘levar textos com temas *interessantes* aos alunos da EJA’, tomados, pois, como sujeitos abstraídos da sua existência real, corpórea, a possibilidade de interação

social por meio desses textos por parte de *sujeitos singulares* evidentemente perde o caráter nodal que tem em estudos de base histórico-cultural, base, em tese norteadora das ações escolares se considerados os fundamentos dos documentos que norteiam a EJA na rede municipal de ensino (SME-DEF-DEJA/PMF, 2010; SME-DEF-DEJA/PMF, 2012).

Somos todos nós, assim e ainda, atores sociais de um momento histórico em que a tradição escolar – tomada no que respeita a estereótipias – tende a imperar e, mais que isso, tende a escamotear-se em propostas metodológicas verticalizadas, a partir das quais professores organizam seus projetos didáticos. Nesse contexto, parece não haver uma compreensão mais aprofundada sobre bases teóricas que facultem efetivamente a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), tendo presente concepções de *sujeito* e de *língua* que potencialmente orientem a ação docente, e que tenham como *foco a aprendizagem* (GERALDI, 2010a) sem descuidar, no entanto, da *especificidade do ensinar* (DUARTE, 2004), central na *esfera escolar* e no projeto didático do professor, entendido como *protagonista* da ação pedagógica.

Esse cenário com o qual nos defrontamos ao longo de nossa vivência em campo é, pois, convergente com o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) e também em função disso, em boa medida, reifica as representações das mulheres participantes deste estudo acerca dos comportamentos e do caráter circular que a escrita adquire na *esfera escolar*. A compreensão desse cenário nos aproxima, assim, em boa medida, do pressuposto que emergiu do estudo de Gontijo (2002, p. 39), focalizado no ciclo de alfabetização no ensino regular, endereçado então a crianças: “[...] os sentidos atribuídos pelos sujeitos à alfabetização estavam dissociados de seu significado social e [...] a escola reforçava essa dissociação, veiculando sentidos que também são desintegrados do sistema de significação social da escrita”.

Os *eventos* que constituem este capítulo foram assim agrupados em razão da centralidade que as *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) da tradição escolar parece assumir na configuração das ações didático-pedagógicas e foram analisados a partir do *simpósio conceitual* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012) a que fizemos remissão ao longo desta tese.

6.1 *EVENTO 1 – A TRADIÇÃO ESCOLAR DA ‘TEMÁTICA’: RELAÇÕES ENTRE URBANIZAÇÃO E ECOLOGIA*

O *evento de letramento* em torno do qual se organizou a ação didático-pedagógica tematizada nesta seção consiste no trabalho com dois textos com temática comum, relações entre *urbanização* e *ecologia*. Essa ação foi organizada pela *alfabetizadora S.* e contou com um conjunto de atividades de interpretação dos textos e de separação silábica, entregues em folha xerografada aos alunos – uma das poucas ações com essa configuração que vivenciamos no período em que estivemos em campo. A ação constituiu, na verdade, uma proposta em que o engajamento dos alunos se rarefez, como discutiremos à frente.

Esse *evento* foi abordado, tal qual se deu nos demais capítulos analíticos, sob dois enfoques: a caracterização da ação didático-pedagógica em si mesma e a interpretação das três mulheres participantes do estudo acerca desta mesma ação. Para a análise do primeiro dos enfoques, tomaremos por base a primeira parte do *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012); enquanto que, para a discussão do segundo enfoque, a segunda parte desse mesmo *diagrama* será o eixo norteador. Seguem o *artefato* (HAMILTON, 2000) e a nota de campo correspondente ao *evento* em análise.

EIA INGLESES DA _____
 PROFESSORA _____
 ALUNO _____

Texto I A FLORESTA DO CONTRÁRIO

Todas as florestas existem antes dos homens. Elas estão lá e então o homem chega, vai destruindo, derruba as árvores, começa a construir prédios, casas, tudo com muito tijolo e concreto. E poluição também. Mas esta floresta aconteceu o contrário. O que havia antes era uma cidade dos homens, dessas bem poluídas, feia, suja, meio neurótica. Então as árvores foram chegando, ocupando novamente o espaço, e conseguiram expulsar toda aquela sujeira e se instalaram no lugar. É o que poderia se chamar de vingança da natureza foi assim que terminou o seu relato o amigo beija-flor. Por isso ele estava tão feliz, beijando todas as flores- aliás, um colibri bem assanhado, passava flor por ali, ele já sapecava um beijão. Agora o Nan havia entendido por que uma ou outra árvore tinha parede por dentro, e ele achou bem melhor assim. Algumas árvores chegaram a engolir casas inteiras. Era um lugar muito bonito, gostoso de ficar. Só que o Nan não podia, precisava partir sem demora. Foi se despedir do colibri, mas ele já estava namorando apertado outra florzinha, era melhor não atrapalhar.

(Fragmento do livro "Em busca do tesouro de Magritte.")

Texto II CIMENTO ARMADO	De roseirais.
Batem estacas no terreno morto.	Batem estacas no terreno morto.
No terreno morto surge vida nova.	Século vinte...
As goiabeiras do velho parque	Vida de aço...
E os roseirais, abandonados,	Cimento armado!
Serão cortados	Batem estacas
E derrubados,	No prédio novo de dez andares,
Um prédio novo de dez andares,	Terraços tristes
Frio e cinzento,	Pássaros presos,
Terá seu corpo de cimento armado	Rosas suspensas
Enraizado no velho parque	Flores da vida,
De goiabeiras	Rosas de dor.

Figura 8: Textos com temática comum - urbanização
 Fonte: Geração nossa

(57) A alfabetizadora S. traz textos escritos com atividades de interpretação e separação silábica. Os textos têm temática comum, uma interface entre ecologia e urbanização, como propõe a professora. Um dos textos está sob forma de prosa, é um excerto de conto; o outro está sob forma de poesia, é um poema. A professora aborda, en passant, essa diferença. Ambos estão em

sequência na folha, descolados do suporte. A condução das atividades que ela traz por escrito segue um padrão de tentativa de discussão oral sobre as possíveis relações entre os textos, seguida de um comando de leitura dos enunciados e resposta das questões. Dois dentre os alunos conseguem proceder à leitura dos enunciados e precisam de ajuda da professora que lê as alternativas para responder às questões. Aos demais alunos, a professora lê e explica o comando de cada uma das questões várias vezes sem que eles consigam desenvolver as atividades. A educadora resolve, então, suspender esta proposta em nome de uma nova ação. (Diário de Campo – junho de 2011. Nota n. 37)

No *evento* em questão, analisado à luz da categoria *esfera escolar*, ganha destaque o recorrente agenciamento de materiais escritos descolados do suporte original, possivelmente, mais uma vez, pela prevalência da compreensão dos textos sob o prisma que caracterizou compreensões tangenciadas da Linguística Textual em muitas ambientações escolares (com base em KOCH, 2003): facultar contato dos alunos com textos diversos, contato no qual a instituição de relações por meio desses textos em *esferas da atividade humana*, dados os fundamentos de influência teórica como essa, não constitui foco de atenção efetiva.

Tomando o *evento de letramento* em questão, no que compete às *configurações cronotópicas*, não foi depreensível nenhuma relação mais imediata entre os textos escolhidos pela professora e as vivências do grupo de alunos nos espaços sociais e na temporalidade em que historicizam suas vivências. Ao que parece, trata-se de uma ação que se alinha às *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) da tradição escolar no que respeita a atividades estereotipadas, o que é, em alguma medida, referendado pela *configuração composicional* do material entregue aos alunos, característica de propostas compatíveis com especificidades do *livro didático* tomado como *gênero do discurso* (com base em BUNZEN, 2009). Evidência, também, para essa interpretação é a ausência de fontes bibliográficas: para o excerto de *conto* há remissão à obra, o que não aparece no *poema*. Já para ambos – excerto de *conto* e *poema* – não há indicação de autoria. Aqui, a natureza ‘avulsa’ com que a escrita tende a ser tomada na tradição estereotípica da *esfera escolar* (com base em GERALDI, 1997 [1991]).

Essa interpretação é reforçada pelo conjunto de atividades proposto no momento seguinte à realização da leitura dos textos pela

turma – Figura 9 a seguir. A configuração dessas atividades, entregues em folha xerografada, parece demonstrar a manutenção por parte da educadora de comportamentos cristalizados na tradição escolar, mesmo que constitua, por outro lado, relativo avanço ante à vigente secundarização de uma abordagem que contemple efetivamente o texto nas ações que vimos discutindo ao longo do percurso analítico desta tese – discussão alinhada à categoria *o ato de dizer nos gêneros do discurso*.

Na articulação dessa categoria – *ato de dizer* – à categoria *interactantes*, interessa pensar sobre o fato de *a aula*, centrada nesses textos, *não ter*, de fato, *acontecido* (com base em MATENCIO, 2001; IRIGOITE, 2011), já que os sujeitos não se engajaram nas atividades propostas pela professora, a nosso ver, em razão do afastamento do que se delineava para os alunos daquele grupo como sendo um padrão de aula esperado e, em boa medida, prototípico naquela ambientação escolar – leitura coletiva, discussão ancorada nas vivências dos alunos da turma e registro escrito.

Interessa fundamentalmente nesta ação o fato de – ainda que, a nosso ver, muito relacionado às já mencionadas *práticas sociais de referência* – os alunos terem ‘dificuldades’ significativas na realização das atividades propostas pela professora, a ponto de fazê-la declinar do planejamento inicial. Tal comportamento por parte dos alunos possivelmente se deva antes ao afastamento significativo do padrão de trabalho com o texto instituído naquele espaço escolar e ao qual vimos sinalizando ao longo do percurso analítico desta tese: agenciamento de vivências relacionadas ao tema do texto lido em aula. Seguem as atividades propostas pela professora para trabalho com os textos apresentados aos alunos.

INTERPRETAÇÃO

1) Assinale a opção correta.

a) Os autores dos dois textos falam sobre o mesmo assunto.

O assunto abordado nos dois textos é:

() A devastação e destruição da natureza causada pelo homem.

() A preservação dos recursos naturais.

() Nenhuma das alternativas anteriores.

b) Apesar de abordarem o mesmo assunto, os resultados são diferentes em cada texto, porque:

() no segundo texto a natureza saiu vitoriosa ao recuperar seu espaço outrora perdido, enquanto no primeiro texto os pássaros e as rosas sofrem a consequência da construção de mais um prédio de dez andares.

c) Para “expulsar toda aquela sujeira” e se instalarem no seu lugar, as árvores tiveram que lutar. A parte do texto que confirma o fato de certas árvores conservarem os sinais de sua luta é :

() “ Todas as florestas existem antes dos homens.”

() “ Algumas árvores chegaram a engolir casas inteiras, por isso uma ou outra árvore tinha parede por dentro.”

d) No texto II o poeta fala do prédio como se ele fosse uma pessoa em :

() “ Um prédio de dez andares.”

() “ Terá seu corpo de cimento armado.”

e) O poeta se refere a pássaros presos, terraços tristes, porque :

() os terraços são pintados de preto e cinza.

() os terraços ocuparam o espaço da vegetação, a alegria dos animais e com o agravante de que nas cidades, as pessoas costumam prender os pássaros em gaiolas.

2. Assinalar a alternativa em que todas as palavras estão separadas corretamente:

a) Mas-sa, i-gu-al, miú-da

b) Cons-truir, igual, cri-ei

c) Cri-ei, as-pec-to, mi-ú-da

d) Me-da-lhões, pás-sa-ros, es-ta-ções

3. De acordo com a separação silábica, qual o grupo de palavras abaixo está totalmente correto?

a) as-as-ssi-na-da, chei-ro, ma-de-i-ra

b) ex-ces-so, cac-to, des-cer

c) avi-so, per-spi-caz, em-pa-pa-da, pa-i-nei-ra

d) extra-or-di-ná-rio, ve-lha, fel-ds-oa-tomi-nha. in-fân-cia

Figura 9: Atividades propostas a partir dos textos

Fonte: Geração nossa

Parece-nos evidente – no que respeita ao *ato de dizer* –, no âmbito de todos os desdobramentos da primeira questão na Figura 9, o enfoque no conteúdo temático, dissociado da natureza da relação intersubjetiva a que se presta o texto; dissociado, portanto do *gênero do*

discurso. Entendemos ser esse enfoque sedimentado na tradição escolar a partir de bases cognitivistas que caracterizaram os estudos da leitura sobretudo nas décadas de 1970 e 1980 (como SMITH, 2003 [1989]) e que, não raro equivocadamente compreendidas, suscitaram a priorização da apreensão dos eixos temáticos do texto, no ‘clássico’ comportamento: ler o texto e fazer/responder perguntas sobre o conteúdo da materialidade escrita nos limites internos ‘do título ao ponto final’.

Entendemos que esse enfoque no conteúdo temático é de fundamental importância na formação de leitores e, com base em Vigotski (2007 [1978]), temos tomado esse enfoque no que chamamos, em nosso grupo de pesquisa, de *dimensão intrassubjetiva da leitura* (DAGA, 2011; CATOIA DIAS, 2012), a qual só faz sentido se considerar a que tipo de relações intersubjetivas esse tema se presta. À luz de Geraldini (1997 [1991]), os textos ‘dizem algo’, mas o fazem ‘para alguém’ e por ‘alguma razão’; acrescentaríamos, em um tempo e um espaço específicos, o que nos leva à *dimensão cronotópica* em que tais relações se estabelecem. Tal qual estudos de nosso grupo têm sugerido (GONÇALVES, 2011; CATOIA DIAS, 2012; TOMAZONI, 2012), professores da Educação Básica em Florianópolis/SC – e possivelmente em muitos outros espaços em nível nacional – parecem ainda desconhecer implicações de um trabalho em linguagem com os *gêneros do discurso* e, em se tratando especificamente da modalidade escrita, um trabalho que a tome à luz das bases do *modelo ideológico de letramento* (STREET, 1984).

Considerando, ainda, *o ato de dizer*, ao debruçarmo-nos sobre cada um dos eixos mais diretamente abordados na ação em tela, chama atenção o enfoque dado aos desdobramentos que correspondem à segunda questão na Figura 9. Aqui, abruptamente, de uma abordagem focada no conteúdo temático, a proposta passa para o enfoque na segmentação da escrita com base na oralidade: a preocupação com a dimensão silábica do sistema alfabético, considerando casos como de *clusters*, ditongos e dígrafos, nos quais a estrutura silábica prevaiente em língua portuguesa – consoante + vogal – é rompida, havendo implicações mais complexas nas relações grafêmico-fonêmicas (com base em SCLIAR-CABRAL, 2003), o que, em fase de alfabetização, é seguramente muito relevante, desde que, em nossa concepção, devidamente contextualizado (com base em GONTIJO, 2002). Aqui, porém, parece-nos haver uma posposição de dois enfoques ‘clássicos’ na tradição escolar, fruto tanto da herança cognitivista quanto da herança sistêmica de décadas passadas e que se incorporaram às *práticas sociais*

de referência na esfera escolar em compreensões como ‘é preciso fazer perguntas sobre o conteúdo do texto’ e ‘preciso ensinar separação silábica’: a vulgarização dos *saberes científicos* a que fizemos menção anteriormente e que é mencionada por Borges Neto (2004), mesmo em epistemologia distinta da que nos ancora nesta tese.

Concebemos ambos os enfoques como fundamentos do processo de formação de leitores e produtores de texto, desde que, em nossa compreensão e à luz de Volóshinov (2011 [1929]), deem-se a partir de outra concepção de *língua*, que não o subjetivismo cognitivista e o objetivismo sistêmico¹¹¹. A escrita é seguramente sistêmica – logo, importa dominar o sistema de escrita – e escrevemos para veicular conteúdos dos quais nos apropriamos cognitivamente –; logo, é preciso haver atenção a eles.

Compreendemos, ainda, que a solidificação da *separação de sílabas* tende a estar na tradição escolar pelo cuidado em educar para a *translineação*, processo com cuja preocupação os editores eletrônicos de texto existentes nos computadores nos eximem inteiramente hoje. Possivelmente não haja, em casos como no *evento de letramento* em tela, a compreensão de que a educação para a estrutura silábica da escrita transcende a *translineação*. Mais que isso: antecede essa preocupação, porque dominar o sistema alfabético implica entender que esse sistema tem uma dimensão silábica e que, nas relações grafêmico-fonêmicas, lidar com essa dimensão é ato complexo sobretudo nos casos em que a atividade na Figura 9 toca: dígrafos, *clusters*, ditongos e afins. Se considerarmos os casos das consoantes plosivas, por exemplo, a produção oral não existe senão dentro da sílaba (com base em SCLAR-CABRAL, 2003), o que se torna ainda mais relevante na escrita.

A importância de ambos os enfoques – *conteúdo temático e sistema* –, todavia, está em haver o *encontro com o outro* por meio da modalidade escrita, o *outro a quem temos o que dizer* e, para isso, precisamos de *estratégias para dizer*, do que o sistema alfabético é parte na escrita (GERALDI, 1997 [1991]). Assim considerando, educar para a atenção ao conteúdo e para o domínio do sistema tem relevância se *sistema e conteúdo* forem compreendidos a partir da lógica das relações intersubjetivas (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]). Não parece ser o que ocorre no *evento de letramento* em discussão.

¹¹¹ Optar por *subjetivismo cognitivista* e *objetivismo sistêmico*, adjetivando diferentemente de como o faz Volóshinov (2011 [1929]) se deve ao foco nas bases cognitivistas e sistêmicas em discussão aqui.

Essa opção, a nosso ver, pode ser explicada pela concepção de *sujeito* subjacente a essa ação: para *sujeitos* tomados na dimensão *ontogenética* de que trata Vigotski (1997 [1987]) ou como *indivíduos intercambiáveis* (PONZIO, 2008-09; 2013), tipicamente concebidos em ações alinhadas ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), as questões escolares podem ser propostas na abstração absoluta das atividades sociais de uso da língua em que se engajam os sujeitos, como parece ser o caso daquelas questões levadas a esse espaço escolar.

Já nas perguntas com enfoque na interpretação textual, as estratégias leitoras requeridas no/pelo conjunto de questões parecem centrar-se em *localização de informações* (com base em KLEIMAN, 1996 [1989]), não contribuindo mais significativamente para a *horizontalização* dos usos da língua (KALANTZIS; COPE, 2006), tampouco para uma compreensão mais crítica, por parte dos sujeitos, da realidade *microgenética* na relação com a dimensão *sociogenética* (com base em VIGOTSKI, 1997 [1987]).

Em se tratando da principal diferença entre os dois textos – um *poema* e um fragmento de *conto* –, a menção feita pela professora durante a aula a esse aspecto pareceu-nos bastante pontual, de modo que os alunos a desconsideraram, interpretação que foi confirmada quando da *roda de conversa*, já que as mulheres participantes deste estudo demonstraram não contemplar tal aspecto como relevante na distinção dos dois textos. Possivelmente isso decorra de o foco estar nas semelhanças/diferenças de *conteúdo temático* – um dos importantes, mas vários, elementos constituintes dos usos da língua nas relações intersubjetivas. Tratar dos textos como *poema* ou como [*excerto de*] *conto* seguramente exigiria uma abordagem de outra natureza, no âmbito da qual personificações e subversão da trajetória narrativa, por exemplo, – *estratégias linguísticas* (GERALDI, 1997 [1991]) de que se valeram os autores dos textos lidos, na proposta de *encontro* com o leitor – ganhariam outros sentidos nas reflexões entre professora e alunos, como chama atenção Kleiman (1996 [1989]).

Em cenários com essas configurações é de se esperar que, se as ações não significam efetivamente aos profissionais que as propõem, em razão de a forma como se delineiam tomar por base a estereotipia/prototipia da tradição escolar, elas tampouco signifiquem aos alunos que são convidados a nelas se engajarem sem terem, entretanto, clareza acerca dos propósitos que as justificam, como parece evidenciar a tentativa das três mulheres que participaram deste estudo de apontar relevância e de relacionar os textos pospostos na página que a elas foi entregue na aula tematizada na *roda*, discussão relacionada a

pelo menos duas categorias do diagrama – *esfera da atividade humana e interagentes*. E., a exemplo disso, faz remissão à temática dos textos, à ação humana na depredação da natureza, compreensão que se ancora nas vivências extraescolares dela – ela faz longo relato de momentos em que presenciou a devastação da natureza em nome da construção de edificações. Acrescentemos a isso o amplo espaço que reflexões sobre *ecologia* têm no senso comum.

M., por sua vez, explicitando maior convergência com as *práticas de letramento* (STREET, 1984) requeridas tradicionalmente na/pela escola, ainda que não no contexto escolar em questão, menciona o fato de que (58) (...) *na natureza as coisas acontecem naturalmente, as plantas nascem naturalmente; no ‘cimento armado’ as rosas nascem suspensas, os pássaros estão presos na gaiola* (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 49), remetendo todo tempo ao texto – (...) *como diz ali* (...). Remeter ao texto lido durante a discussão parece ser estratégia aprendida em outros espaços sociais dos quais esta participante de pesquisa tomou parte, talvez na escolarização primeira ou pelo acompanhamento próximo do percurso de escolarização dos filhos (conforme registrado em PEDRALI, 2011). Parece, ainda, suscitar compreensões sobre a necessidade de referendar o dito, de reportar o discurso de outrem (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]; PONZIO, 2010), a voz de autoridade.

A partir da colocação de M., E., agenciando novamente vivências cotidianas, estratégia comum na classe de EJA em que se inseriram – mas um agenciamento via de regra superficializado e destituído de evocação da escrita como instrumento psicológico de mediação simbólica (com base em VIGOTSKY, 2007 [1978]) –, torna a exemplificar:

- (59) *Igual lá na minha casa/ tem um pé de laranjeira... Às vezes, eu fico com pena daquele pé de laranjeira, sabe por quê? Esses dias eu sentei assim embaixo, fiquei olhando, por que eles fizeram aquilo ali... Eles fizeram aquele pé de laranjeira... Quando estava ali só ela na terra, parece que ela estava se sentindo melhor (...) Ai pegaram cimento secaram a raiz dela por tudo assim, daí eu disse ‘COITADINHA!’ (...) Daí a raiz dela está querendo sair assim... Então é o que está aqui ((no texto)) também. (E. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 50)*

Por ocasião da realização da *roda* em que este *evento* foi objeto de discussão, depois de longo período em que essas mulheres se mantiveram discutindo as semelhanças entre os textos a partir de suas experiências, pergunto se elas percebem diferenças entre as produções, as quais assumiram *status* de *objeto do conhecimento* na ação didático-pedagógica em discussão. *MG.* seguiu verbalizando sua opinião sobre relações entre *urbanização* e *ecologia*, no âmbito do que entendemos ser o ‘discurso de catástrofe’ do senso comum, independentemente da minha tentativa de redirecionamento da conversa: (60) (...) *aqui (aponta para o texto) está falando do século que nós estamos né? O que vai acontecer se continuar assim no século XXX, por exemplo? O que vai acontecer? Como é que vai estar o mundo? (...)* (*MG.* Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 51). Essa prática, como vimos discutindo ao longo deste capítulo, foi respaldada e, em alguma medida, estimulada na sala de aula em que tais mulheres estavam inseridas.

A diferença entre os textos no que respeita às relações intersubjetivas que instituem não é comentada pelas participantes de pesquisa, mesmo quando mencionamos o fato de tratar-se de um *poema* e de parte de um *conto*. Isso lhes pareceu pouco importante, o que ganha sentidos se observarmos a forma como os textos foram apresentados a elas, dissociados de seus suportes e abstraídos de seus propósitos interlocutivos; tornados, enfim, apenas ‘conteúdo’ e, portanto, arriscamos ‘pensar’, fora do *ato de dizer* efetivamente porque fora do *gênero do discurso*. Os assuntos que se eliciam dos textos tornam a receber enfoque alinhado à configuração prototípica que se instituiu naquela ambientação – discussão do tema do texto a partir do relato de vivências acompanhadas de compreensões insularizadas no senso comum–, configuração discutida por Freire (2011 [1992]) como ‘penso que é’, característica desse mesmo senso comum.

Ao perguntar sobre a convergência do trabalho com esses textos e o que as mulheres esperavam ser abordado em sala, elas voltam a mencionar vivências empíricas, o ‘gosto pelo campo’ vs. as ‘agruras da urbanização’ (dor de cabeça por conta do barulho típico de contextos urbanos, por exemplo), projetando acerca dos benefícios de morar no campo, a fim de justificar a relevância do trabalho com esse tema. Entendemos haver aqui a educação para a atenção ao *conteúdo temático* em si mesmo, na dissociação com a situação interlocutiva instanciada: o fato de ser um *poema* e o fato de ser um *conto* ficam ‘à sombra’, possivelmente por força da educação escolar para endereçamento da atenção ao *conteúdo temático*, como se ele fosse relevante em si mesmo

e por si mesmo, o que nos remete de novo à herança cognitivista (com base em SMITH, 2003 [1989]).

Quando sinalizamos para o potencial desses textos para estabelecer relações intersubjetivas em outras *esferas da atividade humana* (BAKHTIN, 2011 [1952-53])¹¹² depois de um período de silêncio entre as mulheres, *MG.* menciona a internet e afirma: (61) (...) *se você vai fazer um trabalho sobre a natureza, o primeiro lugar que você vai é à internet!* (*MG.* Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 52). Tal menção por parte de *MG.* torna a nos remeter a perspectiva *autônoma* (STREET, 1984; KLEIMAN, 2008 [1995]) que subjaz à interpretação das mulheres acerca das ações didático-pedagógicas. *M.*, por sua vez, assevera que essa temática é frequente em telejornais e exemplifica contando sobre uma reportagem que viu há poucos dias sobre “toras de madeira” cortadas ilegalmente e inutilizadas por guardas florestais a fim de evitar a comercialização: (62) (...) *até esses dias deu uma reportagem na televisão, tu viu? As toras de lenhas nas florestas que eles estavam desmatando/ Até os policiais para não comercializar as toras eles serravam assim ó, em pedaços, porque daí tinha aquelas toras inteiras (...)* (*MG.* Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 53). Nesse ponto, *M.* avança em direção à consideração de *esferas* outras em que assuntos desse tipo são discutidos, a jornalística especificamente, mas torna a sinalizar para a centralidade que a temática assume em razão, possivelmente, da habituação a esse enfoque, que caracterizou boa parte das ações discutidas ao longo deste capítulo.

Remontando a textos com os quais elas tinham contato na infância na escola, tais mulheres mencionam que esses materiais, à ocasião, eram bem diferentes: em linhas gerais, elas evocam textos que contemplam a floresta numa relação de figurativização do real, comum às histórias infantis. Os aspectos relativos ao que elas chamam de ‘instrução’ – que, em sua interpretação, caracterizam boa parte das ações empreendidas no universo escolar em que se deu este estudo – não eram foco naquele momento histórico, compreensão que se alinha às *configurações cronotópicas*.

Entendemos que este *evento de letramento* em discussão nesta seção materializa ações pedagógicas prototípicas da *esfera escolar*, que parecem ter se justificado sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, quando as já mencionadas influências *cognitivista*, nos estudos de *leitura*, e *sistêmica*, nos estudos da *escritura* (com base em

¹¹² Fizemos isso evidentemente sem evocar tais conceitos acadêmicos.

WEEDWOOD, 2002), reverberaram na *esfera escolar*, atentando para a importância de ‘trabalhar com textos’, ‘fazer perguntas sobre eles’ – a ‘interpretação de textos’ –, tanto quanto a importância de ‘exercícios imanentistas de separação silábica’. Trata-se evidentemente de abordagens que persistem ainda hoje, mas, no que tange ao ideário histórico-cultural, são agasalhadas sob propostas de ressignificação para se colocar como parte dos processos de usos da língua nas relações intersubjetivas – neste caso, da modalidade escrita. Essa ressignificação, porém, que vigeu¹¹³ durante quase três décadas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL – PCNs, 1998) parece não ter sido objeto de apropriação em muitos espaços educacionais em nível nacional, do que este *evento de letramento* constitui exemplo. E, importa a ressalva, o tomamos como *evento* no que diz respeito ao *encontro* entre professora e alunos mediado pelo *artefato* escrito (HAMILTON, 2000) e não no que diz respeito ao potencial desse *artefato* para constituir um *evento* nas relações entre *autor e leitor*.

6.2 EVENTO 2 – A TRADIÇÃO ESCOLAR DO POEMA DISSOCIADO DA ARTE DA POESIA

O *evento* que constitui foco da análise ao longo desta seção consiste em uma nova proposta de atividade da qual a *alfabetizadora S.* lançou mão em substituição à ação didático-pedagógica tematizada em 6.1. Na ocasião, a professora distribuiu um *poema* impresso, pareado a uma figura de uma cidadezinha – pequena igreja, árvores, estrada –, a qual foi colorida pelos alunos por iniciativa deles logo após a leitura do texto, em mais uma evidência de dois comportamentos já mencionados nesta tese: a infantilização do processo, em aproximações com a alfabetização de crianças (com base DI PIERRO, 2005) e a força do estereótipo na tradição escolar consolidada em *práticas sociais de referência* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]) – neste caso, ‘pintar o desenho que a professora deu impresso’. O momento seguinte compreendeu discussão acerca das relações possíveis entre a cidadezinha retratada no *poema* e o bairro em que os alunos viviam, o mesmo em se tratando do grupo todo.

No que concerne a este *evento*, do mesmo modo como procedemos nos capítulos analíticos anteriores, a discussão centra-se na

¹¹³ Usamos o pretérito aqui por entendermos que as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), na objetividade, instauram um novo processo de discussão em nível nacional.

caracterização da ação didático-pedagógica em si e na interpretação das três mulheres que participam do estudo acerca desta mesma ação e tem como base o *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN, IRIGOITE, 2012). Segue nota de campo correspondente ao *evento* em tela.

(63) *A professora [depois de uma tentativa de atividade na qual os alunos não se engajaram] parte para o trabalho com um poema de Mário Quintana sobre a cidadezinha¹¹⁴, possivelmente extraído de material didático pela configuração característica [uma figura, que é colorida pelos alunos depois da leitura, compõe o texto]¹¹⁵. Os alunos leem em silêncio, a professora lê para eles, eles leem em voz alta, ela torna a ler, até que, pelas discussões, eles pareçam ter compreendido o teor do texto. As discussões incitadas pela docente dizem respeito à realidade do bairro em que moram os alunos e no qual está inserida a escola, aspectos positivos e negativos implicados na vivência nesse espaço e*

¹¹⁴ Cidadezinha cheia de graça

Cidadezinha cheia de graça...
Tão pequenina que até causa dó!
Com seus burricos a pastar na praça...
Sua igreja de uma torre só.

Nuvens que venham, nuvens e asas,
Não param nunca, nem um segundo...
E fica a torre sobre as velhas casas,
Fica cismando como é vasto o mundo!...

Eu que de longe venho perdido,
Sem pouso fixo (que triste sina!)
Ah, quem me dera ter lá nascido!

Lá toda a vida poder morar!
Cidadezinha... Tão pequenina
Que toda cabe num só olhar...

Em: Mário Quintana, *Prosa e verso* - série paradidática - Porto Alegre, Editora Globo: 1978.
Disponível em: <http://peregrinacultural.wordpress.com/2010/11/29/cidadezinha-cheia-graca-soneto-de-mario-quintana-uso-escolar/>. Acesso em: dez./2013.

¹¹⁵ Nesta ação especificamente não nos foi disponibilizada uma cópia do artefato entregue aos alunos. A imagem fotográfica feita do material xerografado de posse dos alunos por questões de natureza técnica não pôde ser anexada à pesquisa documental; limitamo-nos, pois, a transcrever o poema.

questões afins. (Diário de Campo – junho de 2011. Nota n. 38)

Tomando o *evento de letramento* em questão, no que compete à *esfera da atividade humana*, ganha relevância a recorrência a texto veiculado em material didático, possivelmente livro didático, o que inferimos pela *configuração composicional* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) – imagem pareada ao texto escrito e formatação da diagramação. Como mencionamos anteriormente, o critério da escolha do texto parece estar relacionado à temática. A circulação social efetiva do texto não figura como aspecto relevante em seu agenciamento para a ação didático-pedagógica.

Retomando a iniciativa dos alunos de colorir a figura presente na folha xerografada entregue, possivelmente podemos explicá-la pela recorrência à memória de escolarização (PEDRALLI, 2011), que parece balizar tanto os comportamentos dos alunos na *esfera escolar* quanto as expectativas acerca dessa mesma *esfera*, interpretação que relaciona três categorias do *diagrama: configurações cronotópicas, interactantes e esfera da atividade humana*. Dessa forma, tanto o planejamento da educadora quanto a postura dos alunos parecem relacionados às já insistentemente mencionadas *práticas sociais de referências*.

No que compete ao *ato de dizer nos gêneros do discurso*, cabe reflexão sobre dois pontos: a *leitura* como *ato* e o *texto* como *pretexto*. Em se tratando da *leitura* compreendida como *ato*, cabe o registro de que ler nessa perspectiva não significa atribuição de sentido ao texto pela “[...] soma das sucessivas palavras que o compõem [...]” (FOUCAMBERT, 1994, p. 06), mas um ato interacional; é o texto, pois, “[...] o lugar onde o encontro se dá” (GERALDI, 1997 [1991], p. 167), *encontro* entre o leitor e o autor, que no entrelaçamento dos fios – recorrendo à metáfora dessa mesma obra –, que resultam das vivências intersubjetivas que estabeleceram na sua historicidade, produzem “[...] a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto” (GERALDI, 1997 [1991], p. 166). Esse processo, no entanto, é dificultado quando a leitura é realizada em voz alta, dentre outras questões, pois,

No oral é obrigatória a pronúncia das palavras na ordem em que se apresentam. Não se podem pular elementos desconhecidos, nem voltar atrás, para palavras já lidas, cujo significado só foi esclarecido mais adiante. Nem se pode inferir as partes a partir do todo. Esse processo de exploração do texto só é

possível quando se corre o risco de errar.
(FOUCAMBERT, 1994, p. 06).

Essa interpretação acerca da estratégia de leitura cristalizada na tradição escolar se alinha ao pensamento de Freire (2009 [1982], p. 11) sobre o *ato de ler* quando esse autor defende, dentre inúmeras passagens, que haja “[...] uma 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”.

Quanto ao *texto como pretexto*, seguramente distingue-se de compreensões de Geraldi (1997 [1991]), que entende que a leitura na *esfera escolar* pode ter diferentes propósitos, mas todos com caráter interacional: *leitura-busca-de-informações*; *leitura-estudo-do-texto*; *leitura-fruição* e *leitura-pretexto*. A *leitura-pretexto*, entendida como tendo finalidades outras que não perguntar ao texto ou escutar o texto, segundo Geraldi (1997 [1991]), não é em si, pois, condenável. Para o autor, entretanto, existem pretextos, tipicamente escolares, que ilegitimam um trabalho com essas configurações, a exemplo da recorrência a textos a fim de referendar explicações sintáticas apriorísticas ou, a nosso ver, tendo como enfoque o agenciamento do texto tematizado nesta seção, a escolha de um texto independentemente de seu caráter interacional e simplesmente pela possibilidade de, a partir dele, discutir com os alunos temas familiares. Esse comportamento de secundarização do texto nas ações didático-pedagógica, importa o registro, tem se mostrado recorrente em boa parte dos *eventos* analisados nos capítulos analítico deste estudo.

Trata-se, nesses casos, do objeto de aguda crítica de estudiosos da década de 1980, a exemplo de Lajolo (1993 [1982], p. 53), segundo a qual “[...] em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo [...] objeto de estudo, disseção [...] a presença do texto no contexto escolar é artificial [...]”. Escreve, ainda, a autora: “Em resumo, se a relação do professor com o texto não tiver um significado, [...] são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas”.

No que compete às *práticas de letramento*, segunda parte do *diagrama* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN, IRIGOITE, 2012), ao pedirmos às mulheres que mencionassem as lembranças que têm da aula em questão, *MG.* afirma que provavelmente eles fizeram algum

“trabalho”, (64) (...) *cada um leu uma parte, que é assim que funciona, né? e depois foi feito um trabalho no caderno/ e talvez um HPE depois no final da aula (...)* (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 54, ênfase em negrito nossa). A memória de MG. materializa a prototípiã das estratégias agenciadas no contexto escolar em questão, alinhada à tradição escolar, tradição normalmente calcada no *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984; KLEIMAN, 2008 [1995]). Nessa descrição da ação, a escrita na/da escola é um fim em si mesmo, adquire, portanto, caráter circular (KLEIMAN, 2007). Em (64), parecemos muito significativa a expressão que enfatizamos em negrito – (...) *é assim que funciona, né?* –, referindo-se à leitura oral fragmentada a que já fizemos menção em *evento* anteriormente analisado e à qual Borges (1998) se contrapõe no que respeita à educação para a construção de sentidos.

As mulheres que participaram deste estudo já parecem mais acostumadas, na segunda *roda de conversa*, com nossa tentativa recorrente de relacionar os materiais escritos trabalhados na escola com os modos com que a escrita institui relações intersubjetivas na dimensão extraescolar, em nossa busca de apreender possíveis ressignificações de suas *práticas de letramento*. O estranhamento ante essa proposta, que caracterizou a primeira das *rodas* – em razão, possivelmente, da perspectiva subjacente à compreensão sobre as ações de ensino por parte dessas mulheres, o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), segundo o qual a escrita é compreendida como neutra e como exercício para uso posterior –, dá lugar à menção pontual por parte delas, ao serem instigadas, acerca das relações que podem ser estabelecidas: (65) (...) *nas histórias infantis tem bastante/* (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 55) e (66) (...) *mais provável de um livro...* (E.: *uhum/*) (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 56).

Diante dessa menção pontual delas acerca de tal relação – escrita na escola e escrita nas demais *esferas da atividade humana* –, buscamos compreender o modo como elas interpretam a escolha desse texto pela professora. M. analisa: (67) (...) *é uma historinha pra se ler/ Claro que se tu vai ler sempre vai achar uma coisa que vai te interessar/ [...] eu acho que é uma historinha mais pra criança ler, eu acho.* (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 57). Da fala de M. é apreensível um relativo estranhamento ante a escolha de um texto compreendido como infantil; entretanto tal postura se enovela à *concepção bancária de educação*, criticada por Freire (2005 [1967]), porque profundamente *autônoma* (STREET, 1984), uma vez que

dependeria dos sujeitos a significação, tanto quanto ‘sorver’ conhecimentos, do que lhes é oferecido.

Compreensões dessa ordem parecem especialmente relevantes neste caso, *poema* de Quintana, em se tratando do *ato de dizer*. O uso do diminutivo para caracterizar a cidade e a personificação da *torre*, colocada a ‘cismar sobre o mundo’ foi relacionado à realidade infantil, como se *poemas* com o agenciamento de tais recursos lexicais e gramaticais e tais figuras de linguagem tivessem como interlocutores óbvios *crianças*. A seleção lexical bucólica do *poema* e o uso recorrente do diminutivo que concorrem para o estranhamento da arte literária parecem não ter sido compreendidos nessa dimensão de *infuncionalidade* (com base em PONZIO, 2008-09; 2013), de fruição artística no *ato de ler* (com base em GERALDI, 1997 [1991]). A leitura dessas mulheres, facultada em boa medida pelo encaminhamento escolar, parece ater-se a um reconhecimento superficial da tessitura léxico-gramatical como sendo precipuamente pueril. A educação estética, o gosto pela *infuncionalidade* parece não ter emergido na abordagem do *poema*, convergindo com o objeto de crítica de Lajolo (1993 [1982]).

No que compete às *configurações cronotópicas*, *E.*, a partir da fala de *M.*, em (67), pondera: (68) *Esse aqui também é um CONTO, né? (Ele) estava contando...* (*E.* Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 58), numa tentativa de compreender o texto a partir dos seus propósitos interacionais, fazendo-o contingenciada pelo morfema lexical *cont-* e atenta à menção anterior nossa à palavra *conto*. *M.*, contrapõe-se, afirmando: (69) *Para mim lembra da faixa de idade de criança assim... de sete, oito anos assim... quando eu estava na primeira série.* (*M.* Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 59), essa compreensão de *M.* sobre o texto talvez possa ser explicada pelo seu percurso como leitora (PEDRALLI, 2011): boa parte dos livros que ela menciona ler consistem em livros religiosos, de autoajuda e *best-sellers*, para cuja leitura ela atribui caráter quase *funcional* (PONZIO, 2008-09), caráter que não pode ser atribuído ao *soneto* em questão, se não por outras razões, pela natureza da *poesia* como *arte*.

Ainda com relação a essa categoria do *diagrama* e, em alguma medida, corroborando nossa interpretação acerca da relação entre a compreensão dos *interactantes* em potencial do *poema* trabalhado em aula e sua formação como leitora, *M.* assevera: (70) (...) *meus livros são diferentes... Eu não escolheria um livro assim/* (*M.* Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 60). Aqui, a importância da *horizontalização* das *práticas de letramento* que caberia à ação escolar: o abrir-se para a

fruição estética, o conhecer a literatura referendada pela crítica especializada. A possibilidade de optar por ler a literatura comercial ou por ler Quintana ou por ler ambos. Para optar, é preciso conhecer o desconhecido, provar dele, vivenciá-lo, processo que requer imergir de fato nele, dialogar sobre ele, contrapor-se a ele, aquiescer a ele, problematizá-lo (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALI, 2013). Entendemos que *horizontalizar* implica esses movimentos e, para tal, a ação escolar precisa transcender a condição do *texto como pretexto* no sentido que é objeto de crítica de Lajolo (1993 [1982]), autora que evocamos por conta da dimensão literária do *poema* em discussão.

MG., reiterando a vinculação do *poema* à puerilidade, pontua: (71) (...) *eu tenho vários livros lá (em casa) por causa dos netos, então tem muita coisa a ver assim/ (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 61). E.* acaba por concordar com a compreensão das colegas ao relacionar tal leitura com os episódios em que é levada a ler com as crianças das quais cuida, especialmente em razão das tarefas de casa. Assim, este *evento* que traz para a cena um *poema* de um dos mais importantes poetas brasileiros e seguramente um dos ícones dos *letramentos dominantes na esfera literária*, termina por ser objeto de apropriação nos limites de uma vinculação com a infância. Se assim o for, este seria um *evento* que pouco contribuiria para ressignificar as *práticas de letramento* dessas mulheres, pelo menos não no que respeita aos usos que concebem como parte da ‘vida adulta’, à exceção do papel do adulto em relação à leitura para as crianças (com base em HEATH 2001 [1982]; GEE [2004]), como parece evidente na ênfase nossa em (73) logo à frente.

Em se tratando, retomamos, do *ato de dizer nos gêneros do discurso*, ao tentar justificar sua interpretação sobre o propósito interacional do texto como sendo a busca por apresentar/contar uma história vivenciada pelo autor, *E.* agencia saberes associados aos *letramentos vernaculares* (BARTON; HAMILTON, 1998), mencionando história de vida de cantores sertanejos que nasceram e foram criados em pequenas cidades do interior, para o que tem apoio de *MG.* Elas falam longamente sobre isso e acerca de suas experiências em cidades do interior quando criança, até que *E.*, em um comportamento de atenção à materialidade textual que não parece comum no grupo, menciona: (72) *Ah:::, mas aqui diz: ‘quem dera ter nascido lá’. Ele não nasceu lá. Agora eu olhei bem aqui (...)* (*E. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 62, ênfase em negrito nossa*). Olhar efetivamente para o texto, como faz *E.* nesse momento, *ler sua palavra* (FREIRE, 2005 [1967]), compreender o texto não consistiu, como vimos

discutindo ao longo deste capítulo, o mote das ações empreendidas naquele espaço de escolarização formal, de modo a implicar, a partir de tal leitura e só a partir dela, a transcendência do texto em si mesmo. A secundarização do texto ou a manutenção de uma relação ‘ilegítima’ com o *texto-pretexo*, como a criticada por Geraldí (1997 [1991]) e Lajolo (1993 [1982]), foi antes abordagem comum na ambientação escolar em que essas mulheres estavam inseridas.

Quando, mesmo depois de sucessivas menções ao texto como infantilizado, pedimos que as mulheres avaliassem a pertinência da ação, *MG.* afirma ter valido muito a pena, ainda que não saiba precisar exatamente em que contribuiu e por que razão a aula em questão foi assim avaliada. *M.*, complementando a fala da colega, afirma: (73) (...) *eu acho assim ó: TUDO, tudo, tudo vale a pena/ pra mim **por mais que seja uma frase de criancinha...** Tu aprende muita coisa com uma criança [...] não tem dizer com esse aí não aprendi nada... uma coisinha ou outra tu sempre vai aprender/ (E. anui com a cabeça) (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 65, ênfase em negrito nossa).* Tais mulheres deixam entrever, assim, a perspectiva teórica que orienta ações didático-pedagógicas das quais foram convidadas a participar no período em que estiveram na EJA – *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) –, perspectiva que, a nosso ver, foi, em alguma medida, reforçada ao longo desse período, tanto quanto a ‘postura silente’, a que vimos fazendo remissão ao longo destes capítulos analíticos. E, assim, essas mulheres apropriam-se de um poema de Quintana, como sendo ‘coisa de criancinha’, compreensão que dificilmente contribuirá para retorno, no futuro, à delicadeza estética desse poeta como ‘escolha’ dessas mulheres e, mais, para a educação estética, para o gosto pela arte da poesia, para a *infuncionalidade* que caracteriza a humanidade do homem, enfim.

6.3 EVENTO 3 – NA TRADIÇÃO ESCOLAR DA BREVIDADE TEXTUAL: A CANTIGA DE NINAR

O *evento* analisado nesta seção diz respeito a uma ação didático-pedagógica em boa medida replicada com os alunos do *segmento I* da EJA. No contraturno, a *alfabetizadora M.* havia trabalhado o mesmo cartaz com a turma de ensino regular composta por crianças. Trata-se de um cartaz que contém a letra de uma cantiga de ninar, letra que foi lida e discutida a partir das vivências dos alunos que compõem o grupo.

À luz desse quadro, o *evento* em questão, tal qual se deu ao longo dos capítulos analíticos até aqui, é discutido considerando duas direções, que se complementam: a caracterização da ação didático-pedagógica em si – a partir da primeira parte do *diagrama* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012) – e a interpretação das três mulheres que participaram do estudo acerca desta mesma ação – considerando a segunda parte desse mesmo *diagrama* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012). Seguem *artefato* e nota de campo correspondente a este *evento*.

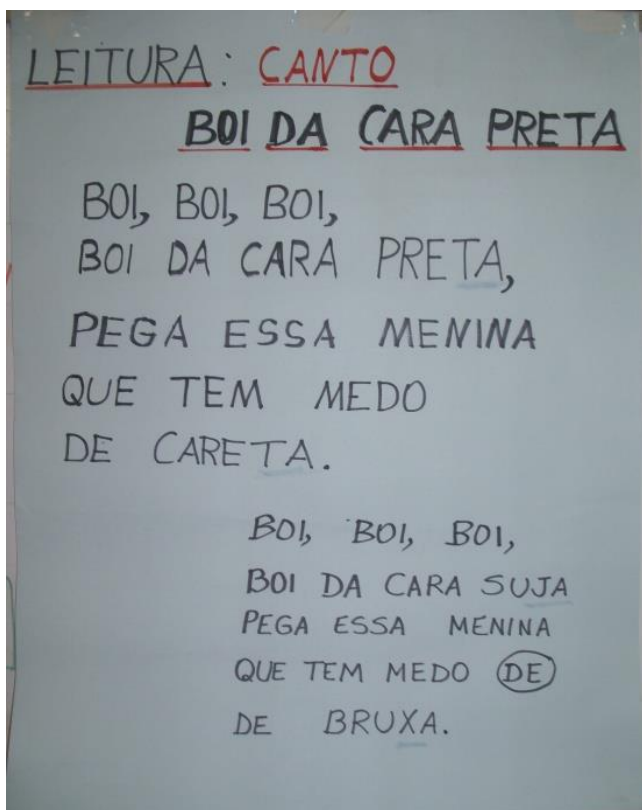


Figura 10: Cartaz com a letra da cantiga de ninar colado na lousa pela alfabetizadora M.

Fonte: Geração nossa

- (74) *A professora fixa cartolina com a cantiga de ninar “Boi da cara preta” na lousa, lê a letra com os alunos e pergunta “Quem lembra dessa musiquinha?”. Os alunos começam a relatar passagens em que já ouviram essa música. Os alunos mais jovens dão indícios claros de que esses relatos não interessam a eles. Um deles se levanta e vai olhar o mapa que está preso à parede, enquanto outro mexe no celular. A professora os chama, dizendo que eles devem participar da discussão. Os demais alunos continuam a relatar episódios em que contaram a cantiga aos filhos ou que ouviram. Os alunos mais velhos começam a relatar situações vivenciadas por eles quando crianças, as diferenças em relação a hoje em dia. O texto é secundarizado. Ao final da aula, a professora afirma que retomará o texto na próxima aula. (Diário de Campo – abril de 2011. Nota n. 22)*

Tomando o *evento de letramento em questão*, no que compete à *esfera da atividade humana*, chama atenção a já mencionada assepsia da dimensão social sob a qual os textos são levados à *esfera escolar*. Nesse caso especificamente, ainda que o texto seja reconhecidamente oral, ele é apresentado em um suporte que se caracteriza como típico da tradição escolar, o *cartaz*. A preocupação com o compartilhamento do texto escrito poderia justificar a apresentação da letra da *cantiga de ninar* em cartaz, entendida, pois, como estratégia metodológica; entretanto a característica oral do texto não foi mencionada pela professora.

Outro aspecto que demanda atenção é o fato de a ação em tela constituir uma replicação de um trabalho desenvolvido em turma de alfabetização do ensino regular; logo, com crianças, aspecto que foi confidenciado pela alfabetizadora em conversa no intervalo da aula: (75) *Eu gosto de trabalhar com poema, música, quadrinha porque eles conseguem, sabe? **Fica fácil de ler, de escrever isso, né?** Os pequenos mesmo, eles adoram...* (Diário de Campo – abril de 2011. Nota n. 25, ênfase em negrito nossa). Se os estudos do *letramento* apontam para a necessária ruptura com paradigmas tradicionais da cultura escolar especialmente no que compete à EJA (VÓVIO, 2012), de modo a, dentre outras questões, não reproduzir as formas de organização, currículo, métodos e materiais da educação básica infantil (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001), a infantilização, ainda que, em boa medida, característica do cenário da EJA nacionalmente deve ser problematizada,

se não por outras razões, pelo necessário olhar aos *sujeitos*, ao qual Freire atenta desde a década de 1960.

A infantilização presente na ação em questão suscita reflexões acerca da concepção de *sujeito* subjacente ao fazer didático-pedagógico da *alfabetizadora M.* Parece ancorar tal fazer, reiteramos, a compreensão dos alunos como *indivíduos intercambiáveis* (PONZIO, 2008-09), o que entendemos ser característica do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984). Assim, do mesmo modo que não parece ser critério da escolha dos materiais escritos, que assumirão *status* de objeto do conhecimento, o caráter interacional inerente aos textos com circulação social efetiva, os alunos não são tomados como *sujeitos singulares* (PONZIO, 2008-09); logo, a ancoragem teórica desta ação, tanto quanto de boa parte do conjunto de ações analisado ao longo deste capítulo, parece fundamentar-se em concepções imanentista de *língua* e universalista/cartesiana de *sujeito* (com base em GERALDI, 2010b).

Os alunos de mais idade da turma, em alguma medida, se engajaram na ação proposta, ainda que essa não tenha sido de fato significativa pelo menos para parte deles, como discutiremos à frente, e que, quando da participação no *evento de letramento* em torno do qual se organizou a aula, os alunos tenham secundarizado o texto. Aqueles mais jovens, por outro lado, não se engajaram, dando indícios claros de descontentamento ante a proposta de aula – foram até os mapas afixados nas paredes da sala, mexeram em seus aparelhos celulares dentre outras ações de alheamento.

Aqui, entendemos clara a relevância da relação *temporalidade-espacialidade*, implicada nas *configurações cronotópicas*: a historicidade dos sujeitos *interactantes* no *evento* suscita um olhar mais cuidado. O que são *cantigas de ninar*? Quem as tem internalizadas em suas vivências? Parece-nos que as gerações mais jovens – e possivelmente aqueles sujeitos inseridos em contextos de baixa escolaridade – distanciam-se desse *gênero do discurso* de ancoragem linguística oral e de valorização como resgate cultural, possivelmente não vendo razões para que haja o enfoque escrito que, em si mesmo, decorre da relevância da *cantiga* na oralidade. Compreendemos que não foi à toa que os *interactantes* mais jovens visibilizaram de modo mais marcado o seu alheamento àquele *artefato* (com base em HAMILTON, 2000).

A professora, mesmo diante desse quadro, não declinou do planejamento, insistindo para que os alunos voltassem a atenção ao que era discutido pelo grupo. Frente a essa ação e assumindo a aula como um momento potencial para o *encontro* (PONZIO, 2010), cabe a compreensão de que a *aula não aconteceu* (IRIGOITE, 2011) porque a

interação proposta como eixo não se consolidou, dando lugar a interações paralelas sem relação com a interação principal (com base em MATENCIO, 2001). Além disso, a forma como a ação se desenrolou, a nosso ver, evidencia o encorajamento no contexto escolar em questão do que vimos chamando ao longo desta tese de ‘postura silente’ dos alunos, considerando, tal qual entende Ponzio *et al.* (2007), a partir de Bakhtin (1970-71), as diferenças entre *silenciar* e *calar*. Escreve aquele autor:

Bakhtin [...] distingue as condições da percepção do som, as condições da identificação do signo verbal e as condições da compreensão do sentido da enunciação. Das primeiras duas [...] faz parte o silêncio; enquanto o calar se acha entre as condições da compreensão do sentido. (PONZIO, 2007, p. 28, grifos do autor)

Na sua concepção é o *calar*, e não o *silêncio*, que “[...] permite captar a enunciação como evento irrepitível, em seu sentido particular, e responder adequadamente a ela.” (PONZIO et al., 2007, p. 28). Segundo esse filósofo italiano, tal qual vimos assinalando, o *calar* é de fato a posição de escuta, mais ainda, de *ausculta*. No caso dessas mulheres, porém, não vemos essa “posição de ausculta” que o autor atribui ao *calar*. Vemos o *silêncio*, que, ainda segundo o autor, é a ausência de som.

O silêncio, a ausência de ruído constituem, ao contrário, a condição física da enunciação, a condição mínima que a ela se refere na dimensão da sinalidade, ou seja, na do reconhecimento e da identificação, mas não basta, para que a enunciação subsista como signo e tenha sentido.

O calar é ou a situação, a posição de onde começa a enunciação, ou a posição em que ela é recebida. A liberdade de palavra tem como condição a possibilidade de calar, como escolha do falante, e é violação do calar e não simples violação de silêncio; ao mesmo tempo, pressupõe o calar como posição de escuta. (PONZIO et al., 2007, p. 30)

Ante essa posição ‘silente’ e no que tange *ao ato de dizer nos gêneros do discurso*, o texto foi lido pela professora, que se referiu a ele

na nomeação genérica ‘musiquinha’ sem menção ao *gênero cantiga de ninar* – não houve, também nesta aula, uso de recursos melódicos que favorecessem o trabalho na conciliação *letra mais melodia*. Ela ensaiou, próximo ao final da aula, uma tentativa de focalizar as rimas do texto, perguntando com quais palavras, além das apresentadas no texto, ‘preta’ e ‘suja’ poderiam rimar, mas logo retornou às discussões pautadas nas vivências dos sujeitos, alinhadas ao ‘penso que é’ (FREIRE, 2011 [1992]), em que um comportamento opinativo sobre o tema é assumido.

Ainda em se tratando do *ato de dizer* e das relações que vimos entre o trabalho da *cantiga* com os adultos e com as crianças – duas diferentes turmas dessa alfabetizadora –, entendemos estarem implicadas características desta *cantiga de ninar* que favorecem uma abordagem linguística nos anos iniciais, o que surge na fala da professora já enunciada em (75), trecho que enfatizamos: *Fica fácil de ler, de escrever isso, né?*. A reiteração nominal de *boi*, um substantivo constituído por uma plosiva bilabial inicial e duas vogais, normalmente de domínio no início do processo de alfabetização, a despeito da existência do ditongo, constitui item lexical cuja estrutura é de fácil aprendizado para alfabetizando em geral. O mesmo vale para vários dentre os outros itens lexicais que compõem a *cantiga* – como *menina*, *careta*, *medo* – itens em que prevalecem plosivas ou nasais e vogais, mantendo o padrão silábico canônico da língua portuguesa consoante + vogal (com base em SCLiar-CABRAL, 2003). Acrescente-se a isso a predominância de rimas silábicas, o que favorece significativamente o processo de apropriação das relações fonêmico-grafêmicas e grafêmico-fonêmicas (com base em YOPP, 1988; VANDERVELDEN; SIEGEL, 1995).

Os alunos, em tais discussões, deixam entrever o entendimento por parte deles de que a *cantiga de ninar* trabalhada em aula constitui um *gênero* que tipicamente institui relações intersubjetivas na *esfera familiar*, quando mencionam, respondendo ao questionamento da professora – “Quem se lembra desta musiquinha?” –, cantarem-na aos netos ou terem crescido ouvindo a música em casa, percepções alinhadas às *configurações cronotópicas* e que correspondem ao grupo com mais idade na turma. Essa compreensão sobre o *gênero* é reiterada na *roda de conversa* em que a ação em questão é tematizada. Nela, as mulheres relacionam a interação por meio desse *gênero* à infância na *esfera domiciliar* e não na escola. Subjaz à fala delas ainda a compreensão de que se trata de um texto que não é ensinado explicitamente, mas é “passado” de geração em geração, apreendido na interação com os avós, pais, familiares enfim – reflexão que engloba três

categorias da segunda parte do *diagrama*: *configurações cronotópicas, interactantes e esfera*:

(76) ((*Se este texto lembra a infância de vocês, ele foi aprendido, trabalhado na escola?*)) **NÃO!** *Isto aqui a gente praticamente aprendeu com os pais, com os avós... [E.: Isso!] [MG.: Com os avós!] Os pais com os avós, os pais passaram para nós e nós já estamos passando para os netos [MG.: Isso!]. (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 64)*

Focalizando a interpretação das mulheres acerca do texto em torno do qual girou a ação empreendida na *esfera escolar*, diante das considerações sobre o texto mencionadas no parágrafo anterior, perguntamos às três mulheres o que elas entendem ter motivado a escolha da professora, ao que *MG.* responde: (77) [...] *eu acho que deve ter sido discutir alguma **coisinha**... porque nós somos adultos e esse tipo de texto...* (*MG.* Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 65, ênfase em negrito nossa). Ela tenta atribuir um significado para a ação que não foi evidenciado em aula numa compreensão colaborativa ao mesmo tempo em que deixa ver um estranhamento frente à escolha docente, do que o diminutivo que enfatizamos parece bastante eloquente:

(78) (...) *que se ela trouxe esse tema, ela trouxe pra ver a diferença disso [das letras de antigamente e das letras das cantigas de ninar de atualmente], que mudou e também pra falar do boi de mamão, essas culturas, essas coisas, **porque é impossível alguém apresentar para adultos uma aula assim (risos), se não for comentar alguma coisa que não venha trazer mudanças pra gente, né?**. (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 66, ênfase em negrito nossa)*

O trecho que negritamos em (78) sinaliza timidamente para as ressignificações das *práticas de letramento* de que temos nos ocupado desde Pedralli (2011). Vale considerar, ainda, que, numa discussão que contempla de modo mais específico os *interactantes*, depois de mencionarem não terem gostado da aula por não verem propósito nela, *MG.* pondera: (79) (...) *eu sempre vou tentar ver um ponto positivo em alguma coisa.* (*MG.* Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 67). *M.*, evidenciando a mesma postura frente ao processo de inserção

na escola, postura que, em boa medida, vimos chamando de ‘postura silente’ ao longo deste estudo – neste caso, um esforço por fazer significar –, afirma: (80) *Não, ponto positivo tem, tudo tem ponto positivo (...)* (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 68). Ao longo da discussão, MG. assume o *calar* em lugar do *silêncio* e deixa entrever sua interpretação sobre a ação: (81) *[...] a gente já viu coisas demais pra ver um texto tão infantil, então...* (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 69).

Em se tratando das *configurações cronotópicas* em articulação ainda à categoria *interactantes*, cabe remissão à fala de E. ao afirmar que, ao final daquele dia, quando iam uma em companhia da outra para casa, mencionaram que, se soubessem em que consistiria a aula, não teriam ido à escola. Nas palavras de E., o diálogo entre elas foi: (82) (...) *‘se eu soubesse não tinha perdido meu tempo’* ((M.: *Não, tempo a gente não perde, mas é que às vezes...*)) *Mas nós falamos...* (E. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 70).

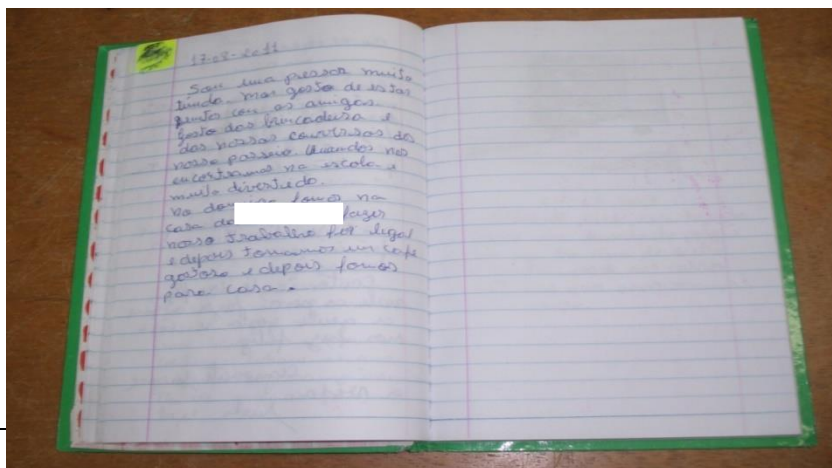
Na tentativa de justificar tal diálogo, mencionado a mim pela colega, eu, um sujeito que toma parte na interação na condição de *outsider* (KRAMSCH, 1998) – ainda que em alguns momentos, em função da convivência, aproxime-se da condição de *insider*, à luz do *continuum* proposto por Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2012) – e é compreendido no *encontro* (PONZIO, 2010) com elas como representante da cultura acadêmica, MG. protagoniza um dos raros momentos de ruptura com a ‘postura silente’ que caracteriza aquele espaço escolar, remetendo ao *calar*, e analisa: (83) *Pra nossa idade, né, profe?* (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 71). M., concordando com MG., depois da relutância inicial, assevera: (84) *Não, pra nossa idade, eu acho que não, não... nem deveria ter* (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 72). De todo modo, mesmo esse ‘acréscimo’, que nos parece ter sido enunciado à guisa de justificação do dito, endossa a atividade escolar, não a desqualifica: seria adequada para outras idades. Eis a aquiescência, a conformação com a escola ‘ser assim, né?’ que vimos ao longo de todo o processo de interação com essas mulheres.

6.4 EVENTO 4 – A TRADIÇÃO ESCOLAR DO REGISTRO: O DIÁRIO

A discussão desta seção consiste em uma reflexão acerca do modo como as ‘interações’ por meio do *gênero diário* eram

encaminhadas no espaço escolar em que as mulheres participantes deste estudo se inseriram. A configuração de tais interações, em linhas gerais, obedecia a dois propósitos: registro a partir de discussões realizadas em aula e notação de acontecimentos cotidianos anteriores à vinda para a escola.

A participação em *eventos* com tais configurações foi analisada tendo como eixo, tal qual se deu nas seções anteriores, duas frentes: a caracterização de registros no *diário* e a interpretação das três mulheres acerca desses mesmos registros. A análise, também, como procedemos nas demais seções que compõem os capítulos analíticos desta tese, foi orientada pelo *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN, IRIGOITE, 2012). Segue registro documental de *diário* de uma das participantes de pesquisa



“Sou uma pessoa muito tímida. Mas gosto de estar junto com as amigas. Gosto das brincadeiras e das nossas conversas dos nosso passeio. Quando nos encontramos na escola é muito divertido. No domingo fomos na casa da M. fazer nosso trabalho foi legal e depois tomamos um café gostoso e depois fomos para casa”.

Figura 11: Diário de E.

Fonte: Geração nossa

O conteúdo registrado na Figura 10 parece-nos representativo da artificialidade – e não do *artificialismo constitutivo* (HALTÉ, 2008 [1998]) – que vimos mencionando em se tratando da escrita escolar.

Entendemos ser clara, aqui, a natureza prototípica de escritos que tem a leitura/avaliação docente como finalidade e que seguramente não seriam ‘ditos’ desse modo em uma relação ‘naturalística’ do sujeito consigo mesmo, finalidade do *gênero diário*. Este excerto “*Gosto das brincadeiras e das nossas conversas dos nosso passeio. Quando nos encontramos na escola é muito divertido. No domingo fomos na casa da M. fazer nosso trabalho foi legal e depois tomamos um café gostoso e depois fomos para casa.*” remete-nos às *redações escolares* de décadas atrás (GERALDI, 1997 [1991]) – ‘Minhas férias’ e afins –, possivelmente parte da história de escolaridade de E., autora do conteúdo na Figura 10; logo, possivelmente esta seja uma atividade que não causa estranhamento a essas mulheres.

Compreendemos que mimetizar o *diário* com tais *redações escolares* derive, em boa medida, da finalidade para a qual esse mesmo *diário* foi instituído naquela ambientação escolar, caracterizado como atividade permanente naquele contexto, considerando que o registro era feito em sala de aula e ali mantido, incorporado, portanto, à *esfera escolar* como instrumento por meio do qual o professor poderia, em tese, ter sua interação com os alunos facilitada, como indica o documento, que nos foi entregue pelo coordenador tão logo iniciamos a vivência naquela ambientação escolar:

Cada aluno recebe um caderno com o qual manterá diálogo todos os dias com os professores e que deverá permanecer sempre no espaço educativo. Servirá para registro de suas dúvidas, suas opiniões sobre as atividades etc.. **Os professores deverão também fazer uso dele, principalmente para a construção de vínculo a partir de um diálogo escrito assim como colaborar com a aprendizagem, registrando transformações percebidas.** O núcleo deve incentivar a socialização dos diários entre os alunos. (SME-DEC, 2008, p. 25, ênfase em negrito nossa)

O *diário*, assim, assumia, na prática, o papel de caderno de registros de atividades para acompanhamento docente do desempenho dos alunos – como sugere o trecho enfatizado por nós na citação imediatamente anterior –, uma vez que era solicitado, normalmente, que os alunos fizessem ali um registro depois da participação em algum *evento de letramento* específico – normalmente leitura de um texto, seguida de discussão na qual esses alunos agenciavam suas vivências –

ou eram convidados a escrever livremente, ocasiões em que os alunos registravam, em boa parte das vezes, acontecimentos cotidianos anteriores à vinda à escola. O *diário* pode ser caracterizado assim como *gênero escolar* (com base em RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011), tal qual a prova, a atividade de fixação etc., uma vez que perde nesse contexto a especificidade interacional que o caracteriza como tal, ganhando propósitos interacionais outros, que imprimem nele a dimensão da *artificialidade* e não do *artificialismo constitutivo* (HALTÉ, 2008 [1998]). Desse modo, não parece possível a expectativa de que uma atividade como essa ressignifique os usos da escrita na ambientação extraescolar, porque se trata de um uso cuja lógica se institui nos ‘muros da escola’. Possivelmente mais ainda: talvez uma atividade como essa incida sobre a compreensão dessas mulheres acerca do que seja um *diário*, porque descaracteriza o *gênero* da função social a que se presta/poderia se prestar efetivamente na vida desses sujeitos.

Assim, o que vivenciamos naquele espaço escolar remete a relações de registro de duas naturezas, ambas protocolares. A primeira delas servia a uma indicação vertical dos documentos parametrizadores que apontam para a necessidade de escrita diária, suscitando uma compreensão de *diário* como sinônimo de *suporte*. Como acontece com boa parte das indicações contidas em tais documentos, pela própria relação que os profissionais acabam por estabelecer com eles, boa parte das vezes tais indicações não resultam de um processo de coconstrução: a professora apenas indica a necessidade de proceder a tal registro livremente – nesse caso, os alunos tendiam a escrever, fazendo-o de modo estereotípico, acerca das atividades cotidianas vivenciadas na dimensão extraescolar – ou dá a ele uma finalidade que, sob a ótica docente, seria significativa à luz das *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]), a segunda das relações de natureza protocolar a que fizemos menção no início deste parágrafo.

Essa natureza protocolar que caracterizou as ‘interações’ por meio do *diário* nesse espaço, o alinha, reiteramos, mais ao *diário* entendido como *suporte* do que ao *gênero diário* efetivamente, já que ele serve a propósitos interacionais outros, como mencionamos anteriormente. Tal percepção do caráter protocolar que o *diário* assume naquele universo é corroborada pela relação que as duas docentes mantinham com os textos ali escritos: vez ou outra, elas ‘davam visto’ em tais cadernos, comportamento alinhado também às *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) da tradição escolar, de modo que nenhum trabalho específico com o *diário* era feito pelas alfabetizadoras junto aos alunos que os escreviam. A relação intersubjetiva instituída

por esse *artefato* era meramente de avaliação de acompanhamento do desempenho dos alunos.

A relação estabelecida pelos *interactantes* por meio do *diário* na *esfera escolar* é explicitada na fala de *E.*:

(85) *No começo, eu 'ai meu Deus do céu, o que vou escrever nesse diário?', ai eu escrevia as coisas do dia, daí foi uma coisa que eu aprendi, porque eu nunca na MINHA VIDA tinha feito diário, aprendido diário. (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011, ênfase em negrito nossa)*

A descrição de *E.* clarifica o modo como os alunos eram instados a realizar seus registros no *diário*, modo que corrobora a natureza protocolar à qual nos referimos, sobreposta ao caráter de desabafo/registro pessoal que o gênero assume na *esfera domiciliar*. Na ênfase que imprimimos a (85) vemos uma angústia ante a ausência de *o que dizer*, possivelmente porque não houvesse coerência efetiva nas relações entre esse mesmo *o que dizer* no que respeita a *a quem dizer* e às *razões para dizer* (com base em GERALDI, 1997 [1991]) em se tratando do gênero *diário* pessoal; afinal, particularidades do cotidiano dos sujeitos, tanto quanto suas compreensões sobre tais particularidades – conteúdo costumeiro dos *diários* pessoais – historicamente não é de interesse da escola, ocupada costumeiramente com seus conteúdos enciclopédicos (com base em KLEIMAN, 2008 [1995]) ou, como no caso deste estudo, com a rarefação deles.

No âmbito dessa discussão, vale mencionar as *configurações cronotópicas*, em relação ao que cabe registrar a compreensão por parte das mulheres participantes deste estudo acerca do propósito que baliza a interação por meio do gênero *diário* na *esfera domiciliar*, exemplificada na fala de *M.*: (86) (...) *outra coisa assim: antigamente, quando eu era adolescente, eu tinha o meu diário. Eu gostava de contar histórias no meu diário, mas hoje em dia eu nem me preocupo em fazer um DIÁRIO [...]* (*M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 73*).

O ato de escrever *diário* é compreendido de maneiras distintas pelas participantes deste estudo, compreensão que parece derivar antes das relações intersubjetivas estabelecidas em outras *esferas da atividade humana* do que pela participação de *eventos* dessa ordem na *esfera escolar*. A reflexão de *MG.* explicita essa questão:

- (87) ((*Depois de escrever diário na escola, vocês passaram a escrever em casa? Lembraram que podiam fazer isso?*)) *Não, profe. Eu acho um diário maravilhoso! Tu tem que ter um diário... só que assim ó: tem que ter um diário organizado, na hora certa, no tempo certo, pra ti chegar em casa, depois do teu café, depois do teu banho, sentar na tua cama e escrever o que tu fez durante o dia/ [M.: Não, pra mim não... não me...] Importantíssimo, mas não a obrigação... [E.: Eu digo... eu nunca tive...] do que ‘que tu fez hoje?’ ‘eu fui no centro, atendi um cliente, fiz isso, fiz aquilo’... E o diário ele fica lá (na escola), né? [M.: Eu... pra mim não me interessa] Você não precisa dizer o que você fez e o que você deixou de fazer/. (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 74)*

E., explicitando sua compreensão sobre o gênero diário, conta um episódio em que, há muitos anos, diante de um momento de “muito sofrimento” em sua vida, se pôs a escrever em uma folha o que ela chamou de “um desabafo”, escrita que ela associou ao diário e *M.*, ao concordar com a colega, assevera: (88) *O diário já serve pra isso! (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 75).*

Retomando o excerto (86), ainda, nele ganha destaque a assertiva de *E.* acerca do fato de ter aprendido a ‘fazer diário’. Na *roda de conversa* em que a escrita no diário foi tematizada, evidenciou-se da fala de *E.*, bem como de *M.* e *MG.*, que ‘aprender a fazer’ não significa efetivamente atribuir *sentido a*; significa, antes, compreender o que é esperado do sujeito que se coloca na condição de aluno naquele contexto escolar, o que se espera que ele ali registre, ainda que para ele tal registro sabidamente não tenha propósito interacional; eis a materialização da ‘postura silente’, à qual vimos fazendo remissão ao longo dos capítulos analíticos desta tese.

Convergindo com essa percepção e contemplando especificamente a segunda parte do *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), acerca das *práticas de letramento*, recorreremos à consideração de *MG.* sobre os *eventos de letramento* dos quais elas eram levadas a participar quando lhes era indicada a escrita no diário: (89) *(Era) obrigação mesmo, porque se a gente puder fazer um diário em casa, tranquila, com tempo, é muito melhor (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 76).* Nela, fica clara a natureza *artificial* (HALTÉ, 2008 [1998]) da relação estabelecida pelos *interactantes* por meio do diário na *esfera escolar*.

Quando instigadas a dar sentido para a escrita do *diário* no espaço escolar, elas recorrem à dimensão circular que os usos da escrita assumem nessa *esfera*: escrita como um fim em si mesmo, como um exercício visando à escrita em outros *gêneros* nas outras *esferas* em que são/serão, também em razão da escolarização completada, convidadas a interagirem, numa aproximação ao *mito do alfabetismo* de que trata (GRAFF, 1994). *MG.*, ainda que concordando com essa compreensão, torna a se alinhar a uma interpretação circunscrita à escola acerca dos *eventos de letramento* em questão ao analisar que: (90) (*Escrever no diário na escola*) *serve para dar informação aos professores do que a gente fez durante o dia, e as tarefas/ (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 77).* Aqui, a evidência da condição protocolar deste uso.

Ao continuar – (91) (...) *esse horário que a gente perde pra escrever tudo ali, é mais ou menos uns... trinta minutos que tá perdendo de escrita ou de matemática ou de **uma aulinha melhor pra gente** (...).* (*MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 78, ênfase em negrito nossa*) –, *MG.* explicita uma compreensão sobre as ações didático-pedagógicas na escola convergente com o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), uma vez que a intenção de ‘ganhar’ o tempo ‘perdido’ com a escrita do *diário* não significa para ela uma aula que faça mais sentido considerando as *esferas* em que são convidadas a interagirem e/ou nas quais é seu desejo fazê-lo, mas tem como foco a própria escola, numa compreensão convergente com o estudo de Gontijo (2002), realizado com crianças e pais de crianças inseridas no universo escolar. Ainda em nossa ênfase em (91), o *calar* em lugar da ‘postura silente’: como resposta à atividade vivenciada fica a expectativa de ‘uma aulinha melhor pra gente’, do que seguramente o diminutivo é significativamente relevante.

Assim, ainda que esse movimento de escrita em *diário*, em tese, abra espaços para ‘ver’ os *sujeitos singulares* (PONZIO, 2008-09; 2013), fugindo em boa medida de posturas de priorização enciclopédicas típicas do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), parece ‘atraíçoar’ os propósitos a que foi criado na origem – o *sujeito* escrever sobre suas impressões acerca do processo educacional, abrindo um espaço de interlocução que o aproxima como *sujeito singular* do professor, como consta na citação de documento referenciado nesta seção – para converter-se em mais uma forma protocolar de execução de atividades que lhe são requeridas na *esfera escolar* e, assim acontecendo, o *evento de letramento* fica restrito a tal *esfera*,

contribuindo pouco na *horizontalização* das *praticas de letramento* das mulheres participantes deste estudo.

7 AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DISSOCIADAS DE EVENTOS DE LETRAMENTO

*A libertação [...] é um parto.
E um parto doloroso.
(Freire, 2009 [1967])*

Definir o que move o ensino no que compete à língua materna em classes de alfabetização é em si mesmo objeto de discussões que implicam questões de natureza teórica, a exemplo do modo como *sujeito* e *língua* são concebidos. O que parece consensual, no entanto, é a compreensão de que, por ser a escola a *principal agência de letramento* em nossa sociedade (KLEIMAN, 2008 [1995]), o organismo paladino dos *letramentos dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000), a modalidade escrita da língua precisa se fazer presente, tanto quanto precisa assumir seu *status* de objeto do conhecimento que caracteriza a educação linguística em espaço institucionalizado. Se assim o for, entendemos que ações didático-pedagógicas que têm lugar na *esfera escolar* devem necessariamente compor-se de *eventos de letramento*, ou seja, de interações em que a modalidade escrita da língua tem uma função, desempenha um papel (com base em HEATH, 2001 [1982]; HAMILTON, 2000; BARTON, 1994). As ações de que nos ocupamos neste capítulo caracterizam-se pela dissociação com *eventos de letramento*, porque nelas a modalidade escrita da língua, em seus usos, em nossa compreensão não está presente nem direta nem indiretamente. Não se trata, aqui, da rarefação que vimos na maior parte dos outros *eventos*, considerando ser *escolar* a *esfera* em questão; trata-se de ausência efetiva, em um flagrante recrudescimento dessa mesma rarefação: rarefaz-se a ponto de desaparecer de fato.

Tais ações caracterizam-se pela evocação de representações da vida cotidiana, as quais não são relacionadas a usos sociais da escrita, o que nos remete a Britto (2012, p. 15), que, articulando princípios gerais da educação escolar à educação linguística, define dois pressupostos como basilares: 1) cabe à escola, primordialmente, “[...] contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos [...]”, essencialmente no que diz respeito “[...] aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum” (BRITTO, 2012, p. 83), compreensão que se alinha à já reiteradamente mencionada defesa de Freire (2011 [1992]) acerca da necessidade de que as ações didático-pedagógicas facultem a transcendência da *curiosidade ingênua* (FREIRE, 2009

[1967]); e 2) mais verticalizada na questão linguística, a ação didático-pedagógica deve levar os alunos a vivenciarem “[...] a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender[em] seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber[em] usá-las com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade” (BRITTO, 2012, p. 84).

O entendimento de que é papel da escola facultar aos alunos proficiência no uso da língua nas modalidades oral e escrita nos leva à necessária compreensão de que é o texto-enunciado (com base em RODRIGUES, 2005) o “[...] objeto de estudo do homem [...]” (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) ou o *ponto de partida* nas ações didático-pedagógicas (GERALDI, 1997 [1991]). E, ainda que evidentemente esse texto-enunciado possa ser unicamente oral, dissociado da escrita, à *esfera* escolar compete, por suas especificidades, mesmo na abordagem da oralidade, transcender as representações da vida cotidiana, ou para além dela, que já são de domínio dos sujeitos, o que implica lidar com o conhecimento historicizado, processo que, em culturas grafocêntricas, de algum modo tende a estar sempre relacionado com o registro escrito.

Essa compreensão leva a considerar que a produção textual na modalidade oral de modo proficiente, assumida como uma atividade que compete à escola facultar ao aluno, significa mais do que ‘falar sobre’; isso porque, falar, se evocarmos os *planos genéticos* vigotskianos (VIGOTSKI, 1997 [1987]), é ação naturalizada na espécie humana (também com base em GEE, 2004), não dependendo, pois, de ensino sistemático; ao passo que a produção de textos orais (FOUCAMBERT, 1994), entendidos como modos de dizer oralmente típicos de diferentes *esferas da atividade humana*, constitui um dos eixos do ensino escolar, especialmente, acrescentamos, em *gêneros* que instituem relações intersubjetivas em espaços legitimados socialmente, o que não é equivalente à discussão sem, por meio da relação com o outro, transcender/romper com o senso comum (FREIRE, 2011 [1992]; BRITTO, 2012). Depende, assim, do contato com/interação por meio de textos socialmente relevantes a *horizontalização* (KALANTZIS; COPE, 2006) das *práticas de letramento* (STREET, 1988; 2003) dos sujeitos; esse, a nosso ver, é o mote das ações didáticas ao longo do percurso de escolarização.

À luz dessa compreensão, neste capítulo afastamo-nos de nosso comportamento analítico que teve até aqui como fio condutor os *eventos de letramento*. Na presente discussão, vemo-nos analisando exatamente a ausência desses *eventos*, em razão de tematizarmos ações didático-pedagógicas em que não há a presença da modalidade escrita da língua

em usos sociais e nem mesmo na aspepsia desses usos em abordagens sistêmicas. A escrita não está presente nas duas ações que tematizamos a seguir.

A despeito dessa caracterização de tais ações, mantemos nossa análise com base no *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), tal qual se deu ao longo do percurso analítico desta tese, com uma alteração substancial: ocupamo-nos de marcar as razões pelas quais essas ações não se constituem *eventos de letramento* e, como tal, não *horizontalizam* as *práticas de letramento* das mulheres participantes desta pesquisa. A base no *diagrama* nos permite compreender que os *eventos* estão ausentes nessas ações porque o *ato de dizer* que tem lugar nelas não implica *artefatos* escritos (HAMILTON, 2000) materializados, tanto quanto não os evoca nas interações verbais. Desse modo, o *encontro* entre os *interactantes* na *esfera escolar* prescinde de uma das especificidades dessa mesma *esfera*: diferenciar-se das demais por lidar com os *letramentos dominantes* e, acrescentamos, fazendo-o na tensão com os *letramentos vernaculares*, na busca da *horizontalização* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998; KALANTZIS; COPE, 2006) já insistentemente mencionada.

7.1 AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA 1 - UMA ‘CONVERSA’ SOBRE TEMA DO COTIDIANO

A ação, que é base desta seção, consiste em uma aula pautada na discussão acerca de longa greve de professores, que ocorria naquele momento. À ocasião, os professores da rede estadual mantinham a greve há mais de um mês, ao passo que os profissionais da rede municipal, ainda que tivessem paralisado as atividades no primeiro momento, haviam já retomado as aulas. O assunto entrou em pauta em razão de boa parte dos alunos da turma conversar sobre a tal greve quando a professora chegou à sala de aula. Diante do interesse do grupo, a alfabetizadora S. manteve o enfoque dos alunos, coconstruindo uma aula ancorada nas opiniões dos sujeitos sobre tal manifestação.

Esta ação didático-pedagógica, ainda que não se configure como um *evento de letramento*, foi analisada tendo como eixo, do mesmo modo como procedemos nas seções dos capítulos anteriores, duas frentes: a caracterização da ação didático-pedagógica em si e a interpretação das três mulheres acerca desta mesma ação. A análise também foi orientada pelo *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI;

MOSSMANN, IRIGOITE, 2012), num movimento no sentido de referendar nossa compreensão de que tal ação não consiste em um *evento* e as implicações depreensíveis de uma aula com tais configurações em se tratando do ciclo de alfabetização. Segue a nota de campo correspondente à ação em análise.

(92) *A partir de um questionamento da professora – derivado de conversa entre o grupo de alunos que estava em sala quando ela chegou – acerca de uma longa greve de professores, ocorrida em 2011, inicialmente da rede municipal e estadual e mantida depois apenas pelos professores da rede estadual, a turma ocupa boa parte do tempo da aula discutindo tal assunto, sem compartilhamento textual. A tônica da interação consiste no agenciamento de opiniões pessoais sobre temas como greve, (des)valorização dos professores, a importância do professor para a sociedade, dentre outros. (Diário de Campo – junho de 2011. Nota n. 40)*

A ação didático-pedagógica aqui tematizada foi assim construída, na *esfera escolar* em que as mulheres participantes deste estudo estavam inseridas, em razão do aparente interesse do grupo de alunos em relação à greve de professores, tema bastante presente à ocasião em noticiários e jornais impressos pela duração da paralisação – vemos, na origem do interesse, a presença de *eventos de letramento*. Afora tal interesse pelo tema, a ação parece alinhada ao ‘improvisado’ (DI PIERRO, 2005), uma vez que a professora, ao chegar à sala de aula, viu os alunos da turma conversando sobre o assunto e engajou-se, então, na interação, ou seja, a aula não derivou efetivamente de um planejamento, tanto quanto não o parece ter ressignificado, dado o ‘ater-se ao tema de uma conversa informal’, sem transcender efetivamente essa mesma condição de ‘conversa informal sobre’, em convergência com os objetivos do ciclo de escolarização em questão.

No que compete ao *ato de dizer nos gêneros do discurso*, a interação ocorrida em aula, em boa medida, girou em torno do que Freire (2011 [1992], p. 116) define como uma postura opinativa em relação ao mundo, o ‘penso que é’, não entendendo – importa o registro – tal conhecimento como ilegítimo, mas compreendendo, como central às ações que se dão nessa *esfera*, facultar aos sujeitos “[...] que vão mais além de suas crenças em torno de si no mundo e de si [...]”, rompendo com o senso comum (BRITTO, 2012). Nesse sentido, mesmo que o

tema evocado em aula estivesse sendo amplamente discutido na mídia – universo do qual derivou o conhecimento desse mesmo tema e o embrião da ‘conversa’ –, nenhum material escrito foi compartilhado com o grupo pela professora. Isso, a nosso ver, constitui uma impropriedade sob o ponto de vista pedagógico se considerarmos a especificidade da *esfera escolar*: da escola, entendida como agência de letramento por excelência em nossa sociedade (KLEIMAN, 2008 [1995]), são esperados, em linhas gerais, dois comportamentos indissociáveis, em nossa compreensão: facultar o desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos que nela se inserem, o que implica, sob vários aspectos, facultar a esses mesmos sujeitos vivências com a linguagem nas modalidades oral e escrita, de modo a *horizontalizar* as *práticas de letramento* de tais sujeitos (com base em BRITTO, 2012; KALANTZIS; COPE, 2006), comportamentos que, dado o delineamento da ação em questão, não foram contemplados.

Em se tratando dos *interactantes*, assim, não depreendemos das intervenções feitas pela educadora ao longo da discussão uma preocupação em “Desafiar os educandos com relação ao que lhe parece o seu acerto [...]” (FREIRE, 2011 [1992], p. 117). As contribuições dos alunos durante a aula, por sua vez, se mantiveram no âmbito dos ‘já ditos’ (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]), que encontram ressonância no discurso característico da *ideologia dominante* (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]; BAKHTIN, 2009 [1927]), havendo, na ocasião, raras remissões a notícias lidas ou ouvidas em veículos de comunicação.

Em relação às *configurações cronotópicas*, como mencionamos anteriormente, devido à duração prolongada, a greve ganhou projeção em meios de comunicação massiva e na própria comunidade escolar, já que em um momento inicial a escola em que se deu o estudo chegou a ter suas atividades paralisadas, sendo retomadas em seguida, considerando o curso espaço de interrupção. O interesse que o assunto gerou entre os atores daquela ambientação escolar, também em função desse cenário e até então objeto de conversas paralelas, contribuiu para que ele se constituísse como *objeto do conhecimento* ao ser assumido pela docente como tema de discussão da aula, mas não pareceu facultar a *horizontalização* (KALANTZIS; COPE, 2006) das vivências sociais mediadas pelo uso da língua, tal qual registramos anteriormente, tampouco não pareceu contribuir para uma compreensão mais crítica da realidade *microgenética* desses sujeitos na relação com a dimensão *sociogenética* (com base em VIGOTSKI, 1997 [1987]) mais ampla.

Atentar para a relevância que esse tema tem sob a ótica dos alunos e para a relação estreita dele com a *microgênese* desses sujeitos,

como mencionamos anteriormente, consiste em um avanço com relação a ações de ensino e aprendizagem tradicionalmente marcadas no espaço escolar pela assepsia da dimensão social. Entendemos, entretanto, que atenção dessa natureza por si só não garante ressignificação das representações de mundo dos sujeitos acerca também dos usos da escrita, papel da escola, especialmente, em classes de alfabetização. Para tal, se faz necessário que as aulas se constituam em *eventos de letramento*, podendo se dar, obviamente, em interface estreita com a modalidade oral, já que a oralidade é compreendida como um dos eixos do trabalho com a língua materna na escola. O trabalho com esse eixo, importa o registro, tem implicações maiores do que ‘pôr-se a conversar’ sobre um assunto, porque situado na *esfera escolar*, o que significa assumir que nessa *esfera* a língua, quer seja na modalidade oral ou escrita, presta-se tanto ao estabelecimento de relações entre os sujeitos quanto como objeto do conhecimento em torno do qual se organizam as ações didático-pedagógicas.

(93) *Pior que eu me lembro que essa discussão foi longe... ((MG.: Foi, foi.)) Todo mundo dava uma opinião e daí tu, tu... Era como se fosse um passa e repassa (MG.: Isso::) Tu falava e a outra pessoa tinha outras coisas assim... Eu me lembro que essa aula... foi uma aula bem questionada! (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 79)*

O tema, como evidencia a fala de *M.* em (93), foi objeto de discussões alinhadas ao ‘penso que é’ (FREIRE, 2011 [1992]), numa postura opinativa que, em boa parte, replica ‘já ditos’ (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]) característicos do senso comum. O fato de a discussão ter se prolongado, como registra *M.*, suscitando posicionamentos acalorados, recrudescer a compreensão acerca da relevância de transcender a ‘conversa’ em convergência com os objetivos de ensino e aprendizagem deste ciclo de escolaridade: se a ‘conversa’ tem lugar nele e se mostra assim envolvente no grupo, parece-nos papel do professor a harmonização entre esse envolvimento e o que lhe cabe facultar a esse grupo em se tratando do alargamento de suas *práticas de letramento* – em última instância, ‘lidar’ com a *palavramundo* (FREIRE, 2011 [1982]) de modo a mover-se para além dela. Quer nos parecer, aqui, que, do modo como esta ação se desenrolou, a presença do educador e o fato de tal cena ser protagonizada na *esfera escolar* foram pouco significativos; ou seja, a ação que documentamos poderia ter se dado em

espaço extraescolar, porque seu delineamento não teve marcas que se esperaria da *esfera* em questão, pelo menos nas especificidades do ciclo de alfabetização em tela.

Ainda acerca do *ato de dizer nos gêneros do discurso*, a nosso ver, merece um olhar mais detido o fato de não ter sido evocado material escrito de qualquer ordem. Isso, a nosso ver, consiste em uma lacuna importante, haja vista que, em se tratando de classes de alfabetização, especialmente, a modalidade escrita da língua precisa estar presente, mesmo que como objeto de escuta, o que não ocorreu na ação em questão. Tributar tal lacuna ao ‘improviso’ que marcou a ação aqui tematizada na origem, bem como interpretar a configuração da ação como um avanço em relação ao cenário educacional brasileiro em razão de a alfabetizadora S. ter endereçado aos sujeitos um *olhar sensível* (com base em ERICKSON, 1989), contemplando em seu fazer o que está na iminência, não nos exime de registrar o que entendemos ser nodal à ação do professor principalmente no ciclo de alfabetização: *horizontalizar as práticas de letramento*, para o que precisa concorrer o paulatino maior domínio do sistema alfabético, processo para o qual a imersão na cultura escrita é central; logo, a escrita precisa estar presente tanto quanto seja possível.

À ocasião, talvez, dada a natureza ‘improvisada’ da ação, em atenção ao que se delineava como premente no grupo, um convite à turma para que fossem todos ao laboratório de informática, com finalidade outra que não a habitual busca por material relevante para as pesquisas, pudesse ter se configurado numa oportunidade significativa aos alunos de valer-se dos *sites* de busca da internet em nome de um informar-se sobre assunto relevante, educando-se no ‘mover-se’ criticamente nos múltiplos recursos de informação hoje disponíveis – embora nem sempre acessíveis (com base em KALMAN, 2003; 2004; BRITTO, 2003) a esse grupo populacional.

Tendo em vista as *práticas de letramento*, segunda parte do *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), no que compete especificamente à *esfera escolar*, as mulheres participantes do estudo relacionam, por ocasião da *roda*, o tema da discussão empreendida em sala à veiculação acerca da greve feita em jornais impressos e telejornais, referidas genericamente como “reportagens” pelas mulheres, assim como são essas as fontes das informações acerca da paralisação de que dispunham à época: reiteramos, na origem da ‘conversa’ estavam *eventos de letramento*, os quais não foram resgatados por ocasião da intervenção docente. M. é um

pouco mais específica ao mencionar: (94) *No jornal:::, na TV::: tudo, né...* (*M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 80*).

Ao serem questionadas sobre a relevância da aula em questão, as três mulheres são unânimes ao afirmarem ter sido uma aula muito importante, o que justificam pela possibilidade de, por meio dela, terem suas habilidades interacionais desenvolvidas, perderem (95) (...) *um pouco da timidez, porque às vezes a gente é meio tímida, né? (...)* (*MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 81*), o que aponta para o importante desenvolvimento da oralidade. Esse excerto, porém, sinaliza para o esvaziamento do papel da escola, na medida em que, para *MG.*, “[...] a alfabetização se transforma, no contexto escolar, na aquisição de um meio ou técnica necessária à resolução de tarefas elaboradas pela própria escola [...]” (GONTIJO, 2002, p. 43). Assim, ao que parece, a ação docente naquela ambientação contribuiu, em boa medida, para a acentuação da dissociação entre o que se aprende na escola e a dimensão extraescolar ou, em uma ancoragem mais convergente com o pensamento de Leontiev (1978), entre o *sentido* e o *significado* das ações de ensino na/da escola – discussão relacionada às categorias *interactantes*, *o ato de dizer nos gêneros do discurso* e *esfera da atividade humana do diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012).

Buscando focalizar a compreensão das mulheres – *interactantes* – sobre discussões dessa ordem na *esfera* escolar, perguntamos a elas como avaliam as interações sobre temas atuais, facultadas na/pela escola, sobre o que *MG.*, com anuência das duas colegas, assevera: (96) (...) *são importantes e interessantes também/* (*MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 82*), sem, no entanto, precisar os motivos do interesse e da importância. *M.* busca ser um pouco mais específica ao avaliar a ação tematizada nesta seção:

(97) *Foi muito::: importante. Muito. Eu... essa eu achei muito importante, porque foi visto os dois lados, né? Então... tanto o lado do professor, do ensino como os dos alunos, então... TODOS saem perdendo! Então... eu acho que essa aula foi interessante. (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 83)*

Esse excerto de fala de *M.* deixa entrever que as configurações das ações didático-pedagógicas levadas a termo naquele espaço escolar, em linhas gerais,

[...] não propiciam meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, [o aluno] simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação¹¹⁶ é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2011 [1965], p. 127)

Considerando que a escola não é lugar de ensinar o que já se sabe, mantendo as discussões no âmbito meramente opinativo, mas é antes espaço social em que a relação intrínseca entre conhecimento e poder precisa ser desvelada, o que inevitavelmente, em se tratando de sociedades grafocêntricas, demanda inserção/imersão na cultura escrita (BRITTO, 2012), processo que implica, em nossa compreensão, que as ações didático-pedagógicas se constituam como *eventos de letramento* das quais os sujeitos são convidados a participarem, o que não parece ser o caso na aula em questão.

Quando mencionamos não ter havido a presença da escrita nesta aula, *MG.* analisa:

(98) *Eu acho assim ó: que se ela fosse... se fosse uma aula com um texto escrito, tudo programado, tudo bonitinho, seria melhor pra ter uma iniciativa na hora dos erros, da conversa e tudo isso, né?... Mas, se foi uma coisa imprevista falar sobre a greve, o interessante dali foi botar... (...) foi falado sobre as perdas de aula dos alunos, sobre o salário dos professores que são... que eu acho um absurdo!* (*MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 84, ênfase em negrito nossa*)

No excerto, *MG.*, depois de tentativa breve de explicar por que seria importante que um texto escrito fosse compartilhado em aula – conteúdo que suscita representações que entendemos ilustrativas do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) –, retoma, como evidencia fragmento negritado em (98), reflexão sobre o tema, ancorada em ‘já ditos’ (VOLOSHINOV, 2011 [1929]) característicos do senso comum, aspecto que vem se delineando ao longo do percurso analítico desta tese como prevalecente nas ações, bem como nas interpretações dessas mulheres acerca dessas mesmas ações.

¹¹⁶ Consideramos mais convergente com as bases epistemológicas que ancoram nosso estudo o termo ‘apropriação’.

Importa o registro de que não colocamos em xeque, aqui, a relevância da discussão, nem tampouco a adequação da sensibilidade docente àquilo que tocava o grupo naquele momento específico, assim como as significativas implicações de desenvolvimento da oralidade no exercício da argumentação, eliciadas no encaminhamento das ações. Inquieta-nos, neste *encontro* o esvaziamento das especificidades do ciclo de alfabetização em que se inseriam os sujeitos, tendo presente que a *esfera escolar* tem especificidades sociais que são apenas suas (com base em BRITTO, 2012): neste caso, entendemos que a articulação das ‘discussões que tiveram lugar nesta ação’ com os ‘usos sociais da escrita’, articulação factível de forma direta ou indireta, constituiria um *evento de letramento* correspondente a essas especificidades da mencionada *esfera* (com base em KALANTZIS; COPEL, 2006). A análise não incide, pois, sobre a ação em si mesma, mas sobre a ausência de transcendência dessa mesma ação para além do “penso que é” (FREIRE, 2011 [1992]), na busca de educar os sujeitos para conhecer o que outros, para além de seu circuito imediato, ‘pensaram sobre’, a exemplo de formadores de opinião que veiculam tais opiniões em suportes específicos, que tem lugar em *esferas* específicas da atividade humana e o fazem em textos em *gêneros do discurso* que instituem relações dessa natureza (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]) e que demandam escrutínio crítico dos sujeitos que os leem.

As *configurações cronotópicas* foram depreensíveis quando buscamos focalizar as relações possíveis entre as aulas de que *E.*, *M.* e *MG.* tomaram parte na infância e a aula em questão. Nesse ponto, *E.* afirma que aulas com essas configurações não eram comuns em sua infância. *M.*, por sua vez, ao tentar estabelecer tal relação, recorre ao tema da aula e relata como a realização de greves era distante da realidade dela à época. Ela relata, ainda, ter presenciado, quando pequena, um período de cerca de dois dias em que foi feita uma greve de ônibus. *MG.* e *E.* dão sua contribuição à discussão da temática iniciada por *M.*. Esse enfoque no conteúdo temático, a que vimos fazendo insistentes remissões ao longo do percurso analítico desta tese, faz-se novamente presente, possivelmente por força da tradição escolar, na qual, dada a herança cognitivista (SMITH, 2003 [1989]), o tema não raro figura como relevante em si mesmo e por si mesmo.

Como vimos sinalizando ao longo desta seção, assim, a modalidade escrita da língua não assume papel na ação didático-pedagógica tematizada aqui; ou seja, ela não medeia a interação de modo objetivo – quando da leitura de um texto, por exemplo –, nem na condição de objeto de escuta – a exemplo da professora contando ao

grupo uma reportagem lida ou de os alunos evocando *notícias* ou *reportagens* –, não sendo parte da aula na forma de usos sociais ou na aspepsia desses mesmos usos. Essa evocação esteve na origem do interesse, mas não se converteu em parte da ação, porque não houve menções a ela. Tal ação, em nosso entendimento, não constituiu um *evento de letramento*, o que inviabiliza, na origem, a possibilidade de *horizontalização* das *práticas de letramento* dos alunos. Arriscamos pensar que esta cena poderia ter transcendido para momentos relevantes de educação para a formação leitora no âmbito dos *gêneros do discurso* da *esfera jornalística* (com base em GERALDI, 1997 [1991]), origem do interesse dos alunos e seguramente de inequívoca relevância em EJA.

Ainda, neste final de seção, entendemos relevante o registro de que estamos seguros quanto à compreensão segundo a qual, como sugere Heath (2001 [1982]), um *evento de letramento* pode se consolidar mesmo se não houver escrita, havendo apenas alusão a ela. Assim considerando, no caso desta ação, as *notícias* que inferimos terem suscitado o interesse dos alunos poderiam conferir à ação a mencionada condição de *evento de letramento*. Distinguímo-nos, porém, de compreensões que assumem posturas tais fora da condição *situada* do *evento* – e Heath (2001 [1982]) o concebe como necessariamente *situado* –, tomando-o na abstração. Expliquemos melhor: trata-se aqui da *esfera escolar* e, mais precisamente, do primeiro ciclo de alfabetização, envolvendo sujeitos de estratos de vulnerabilidade social nos quais os baixos níveis de escolaridade tendem a tornar rarefeita a presença da escrita. Considerar essa condição *situada*, tanto quanto o fato de que depreendemos a presença da escrita, na ação em questão, apenas por inferência acerca da origem do interesse dos alunos – teriam ouvido em telejornais a *notícia* da greve – nos faz conceber que, a despeito de uma compreensão bastante elástica acerca de como a escrita pode compor os *eventos de letramento*, no caso das ações que tematizamos nesta seção, dada sua natureza *situada*, não nos parece haver *eventos de letramento* de fato.

7.2 AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA 2 – A ORALIDADE DO PROVÉRBIO

A aula focalizada nesta seção consiste em uma ação didático-pedagógica na qual a alfabetizadora *M.* empreende uma discussão com o grupo tomando por base um provérbio – “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura” –, proferido por ela. A partir da tal verbalização,

os alunos começam a agenciar vivências que marcaram suas historicidades e que, na interpretação deles, em alguma medida, relacionam-se a tal provérbio.

Do mesmo modo como procedemos nos *eventos* discutidos ao longo dos capítulos analíticos deste estudo, a ação registrada à frente é analisada tomando por base as duas partes do *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN, IRIGOITE, 2012). A primeira das partes orientou a caracterização da ação didático-pedagógica em si e a segunda, a apreensão da interpretação das três mulheres acerca dessa mesma ação. Segue a nota de campo correspondente à ação em análise.

- (99) *Os alunos mais jovens demonstram, durante ação didático-pedagógica, derivada de um provérbio verbalizado pela alfabetizadora M. no começo da aula – “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura” – e que resulta em discussões sobre sua significação, discussão que, em boa medida, se ancora nas vivências dos sujeitos, que esses relatos não interessam a eles. Um dos rapazes do grupo se levanta da carteira e passa a manusear alguns livros infantis que se encontram na sala e que pertencem às turmas do ensino regular do contraturno – Figura 11 –, enquanto o outro olha para fora da sala através da porta aberta. A professora chama W., que devolve o livro que tinha em mãos e volta a se sentar. Nesse momento, L., que disperso olhava para fora da sala de aula, volta o olhar à professora. Os alunos de mais idade continuam participando da interação proposta pela professora, por meio do agenciamento de vivências em que a superação foi fator marcante na compreensão deles. Ao final, é solicitado o registro no diário. (Diário de Campo – maio de 2011. Nota n. 17)*



Figura 12: Acervo infantil mantido na sala de aula

Fonte: Geração nossa

Não foi depreensível da ação didático-pedagógica registrada em (99) a motivação para a escolha docente do *provérbio* que consistiu ponto de partida das discussões. Pareceu-nos que tal escolha derivou novamente do tema, comportamento que vimos assinalando reiteradamente como recorrente no conjunto de *eventos* discutidos nos demais capítulos analíticos desta tese. Cabe ainda assumirmos uma postura menos condescendente em relação à ação didático-pedagógica da alfabetizadora *M.*, do que emerge uma compreensão de que, pelo modo como a aula foi coconstruída, é possível alinhá-la ao ‘improvisado’ de que trata Di Pierro (2005), entendendo-o como marca do cenário nacional da EJA historicamente, perpassando inclusive a seleção dos profissionais docentes, entendimento que pode ser, a nosso ver,

expandido ao planejamento da ação em questão. Essas reflexões englobam duas categorias do *diagrama: esfera da atividade humana e configurações cronotópicas*.

No que se refere aos *interactantes*, as ações de alheamento dos sujeitos mais jovens do grupo de alunos é representativa, do mesmo modo como discutimos em 6.3, da relação *temporalidade-espacialidade*, implicada nas *configurações cronotópicas*. Compreendemos que o alheamento à proposta de interação da professora por parte desses alunos mais jovens evidencia o distanciamento temporal e espacial entre os *projetos de dizer* (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]) que contavam com provérbios e os modos de dizer contemporâneos, interpretação que é respaldada pela representação das mulheres que participaram deste estudo sobre o uso de provérbios como marcadamente “antigo”, do que trataremos mais à frente. Assim, se discutir provérbio não se configura como relevante para essas mulheres, como ficará mais claro ao contemplarmos a segunda parte do *diagrama*, tampouco parece o ser para sujeitos mais jovens, para os quais nem ao menos a temática que se elicia do texto parece relevante. Essa reflexão parece corroborar uma das questões que perpassa as indicações sinalizadas por Vóvio (2012) como axiais no necessário processo de *reinvenção* da EJA: a necessidade de que as ações didático-pedagógicas signifiquem para os sujeitos.

Ainda em se tratando da mesma categoria do *diagrama*, ao endereçarmos um olhar mais detido ao comportamento dos alunos adultos e da professora diante da proposta de aula, vimos reforçada a recorrentemente mencionada ‘postura silente’, que, a nosso ver, está profundamente ancorada no *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984). Tal postura tem sido assim denominada pela relação com o que vimos acontecer nas ações de ensino daquele espaço escolar e a contraposição de Ponzio (2007; 2010), fundada no pensamento do Círculo de Bakhtin, entre *silenciar* e *calar*, ao que já vimos fazendo menção ao longo desta análise. A reafirmação de tal ‘postura silente’ no/pelo espaço escolar é depreensível, em nossa compreensão, especialmente quando a educadora mesmo diante do alheamento dos alunos manteve o suposto planejamento.

Subjacentemente a esse posicionamento docente, parece haver uma concepção de *sujeito* que marcadamente orienta as ações de ensino: o *sujeito* tomado apenas na dimensão *ontogenética* de que trata Vigotski (1997 [1987]), fora da *sociogênese* e da *microgênese*, e, portanto, abstraído da sua existência corpórea, social e historicamente situada ou, como quer Ponzio (2008-09), trata-se de uma compreensão dos sujeitos como *indivíduos intercambiáveis* e não como *sujeitos singulares*. A

partir dessa concepção de *sujeito*, que entendemos subjacente ao posicionamento docente frente às ações de ensino, os planejamentos parecem ser construídos tomando por base não o grupo de alunos reais com os quais a professora é convidada a interagir, mas *indivíduos intercambiáveis* para os quais as ações são pensadas à luz da generificação ‘sujeitos da EJA’, que, em tese, demandam simplificações no tratamento com a educação linguística, quer em se tratando da complexidade discursiva, quer especificamente da complexidade de forma e de conteúdo; simplificações, enfim, nas relações entre projeto discursivo, léxico e estruturação gramatical (com base em MORRIS, 1976). Tais simplificações evidentemente não são inerentes a *provérbios*, marcados por complexidades de toda ordem na forma como se historicizam na cultura humana em cada língua, mas, neste caso, são inerentes ao modo como o *provérbio* em questão foi tomado como eixo desta aula.

No que compete ao *ato de dizer nos gêneros do discurso*, ganha destaque em tal interação o não compartilhamento de materiais escritos durante a aula, não consistindo, pois, a ação como um *evento de letramento*. A exceção a isso é a solicitação da alfabetizadora M. para registro no *diário* a partir da discussão, o que se deu no final do dia. Tal solicitação do modo como foi encaminhada – foi pedido, ao final da aula e depois da discussão, que os alunos ‘pegassem os *diários*’ e fizessem nele um registro – não figura como atividade interligada efetivamente à ação. No encaminhamento da educadora, assim, o registro no *diário* assume, mais uma vez o já mencionado caráter protocolar, como discutimos em 6.4, dentre outras questões, porque o propósito interacional para a escrita é invalidado da origem, já que compartilhamos com Geraldini (1997 [1991]) a compreensão de que é inerente à produção textual em qualquer modalidade que *se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal; e que se escolham estratégias* para tal. Na ausência dessas inter-relações, a ‘escrita no *diário*’ alinha-se à proposta de escrita como *redação escolar* (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011) e, por consequência, à *artificialidade* e não ao *artificialismo constitutivo* (HALTÉ, 2008 [1998]).

Problematizamos a ausência da escrita na ação em questão dada, reiteramos, a especificidade do ciclo de alfabetização. Talvez – importa mencionar, entendendo que “[...] [o] debate é altamente criticizador [...]” (FREIRE, 2011 [1965], p.145) – abrir mão de trabalhar com a escrita em si se justificasse em nome do objetivo de

transcendência da ‘curiosidade ingênua’ (FREIRE, 2009 [1967]) acerca do tema, o que não nos pareceu ser o caso. Cabe ainda o registro de que não se trata aqui de uma defesa de que a escrita assuma, nos projetos didáticos, centralidade tal que secundarize as discussões orais, o que nos alinharia a uma posição por si só ingênua (FREIRE, 2011 [1965]), porque centrada na palavra esvaziada da *existência social efetiva, exaurida da enunciação e do sentido* (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]; PONZIO, 2010) ou, nas palavras de Freire (2011 [1965], p. 125):

A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua.

Trata-se, ao contrário disso, de uma compreensão de que – tal qual vimos marcando nesta análise – dada a especificidade do ciclo de alfabetização, a escrita deve estar presente tanto quanto for possível. Da mesma forma, não se trata de secundarizar as representações de mundo dos sujeitos, pela *inexperiência do diálogo* que caracteriza a escola historicamente (FREIRE, 2011 [1965]), mas de entender que o papel da escola é transcender, sem ‘sobrepor-se a’, ou melhor, facultar a ressignificação de tais representações, o que a nosso ver depende da problematização de tais representações, derivada da interação com o outro, da vida com a outra vida, e não numa discussão que não se estende, não se alonga pela vida, ficando circunscrita à escola.

Em se tratando ainda do *ato de dizer*, como vem se mostrando recorrente no conjunto de ações analisadas ao longo desta tese, a existência social do texto deu lugar ao enfoque no tema. Neste caso especificamente, o *provérbio* proferido pela professora não foi assim denominado durante a aula, bem como não foi efetivamente discutido com os alunos: muitos o ouviram como sendo uma ‘frase feita’ ou algo afim. O *provérbio* em sua dimensão de usos social, na natureza das relações intersubjetivas que institui, não foi objeto de discussão. Tão logo ele foi verbalizado pela educadora, os alunos engajaram-se na proposta de aula relatando vivências relacionadas ao que o grupo entendeu ser o tema central do conteúdo enunciado – a *superação*. Nesse momento, diante de uma fala de *MG.*, que seguiu tal verbalização – fala que consistia em uma longa digressão sobre como a persistência faz-se importante para que as pessoas superem os desafios que se

impõem na vida cotidiana –, a professora endereça a nós um olhar de aprovação do que é exposto pela aluna, referendando essa mesma fala. A partir desse momento a aula mantém essa mesma tônica, de modo que o texto verbalizado em si foi secundarizado em nome de trabalhar com o tema, trabalho que mais uma vez manteve-se em afirmações derivadas do senso comum.

Tendo em vista a segunda parte do *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), em se tratando do ato de dizer nos gêneros do discurso, cabe mencionar que como a professora na ocasião em que trabalhou o *provérbio* em questão não o nominou como tal, mantivemos ao longo da interação em *roda* uma remissão ao *provérbio* como *texto*, deixando para o final da *conversa* sobre a aula a menção ao gênero *provérbio* em sua historicidade e finalidade social. Durante toda a *conversa* sobre a ação, as mulheres participantes deste estudo se referiram ao texto verbalizado pela professora como ‘frasezinha’, ‘isso’, ‘esse tipo de coisa’, do que é exemplo o excerto de fala de MG.: (100) *Eu já cansei de dizer isso daí, tanto que agora eu me esqueci... Quando alguém vem me dizer assim: ‘nossa, sabia que eu consegui? Que estava muito difícil:::’ e não sei o quê, daí eu (...)* (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 85, ênfase em negrito nossa), reportando a episódios em que “antigamente” utilizou o mesmo *provérbio*. Relacionando à discussão sobre a *esfera*, entendemos que o papel da escola não é empreender junto aos alunos uma categorização do gênero, tampouco deve tomar como o escopo de sua ação o escrutínio de um conjunto de gêneros, mas compreendemos como fundamental que a escola faculte a *horizontalização* (KALANTZIS; COPE, 2006) das *práticas de letramento* dos sujeitos que nela se inserem, o que, a nosso ver, depende, em boa medida, do conhecimento/reconhecimento dos propósitos interacionais dos textos que circulam em sociedade, em convergência com o pensamento de Bakhtin (2011 [1952-53], p. 285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Dando continuidade à fala de *MG.*, em (100), *M.* diz que “antigamente” até usou pontualmente “frases desse tipo”, mas hoje não o faz mais. *E.*, por sua vez, é taxativa: (101) *Já eu... eu nunca falei/ (E. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 86).* Essa relação com formas de uso da língua com marcação temporal específica, depreensível da referência a ‘antigamente’, pode ajudar-nos a compreender o não engajamento dos alunos mais jovens do grupo na aula proposta, já que não se prestar mais contemporaneamente ao estabelecimento de relações no âmbito *sociogenético* (VIGOTSKI, 1997 [1987]) pode levar os sujeitos a não atribuírem minimamente significado à discussão de um texto desse tipo. Como, ainda, o tema em si parece não lhes interessar, eles não se engajam na aula ou, como querem Matencio (2001) e Irigoite (2011), *a aula não acontece*, discussão que relaciona *configurações cronotópicas e interactantes*.

Parece-nos relevante a menção de que o conhecimento de *provérbios* de consagração consuetudinária, tanto quanto o conhecimento do que sejam *provérbios* propriamente ditos, é parte da *horizontalização* que vimos mencionando nesta tese. A suposição de que hoje não se enunciem mais *provérbios* com a eventual recorrência com que isso possa ter se dado em épocas passadas evidentemente não exige a escola de ensinar aos alunos acerca de tais questões, como parte de conhecimentos que compõem a historicidade humana (com base em DUARTE, 2004). Assim, mesmo aos mais jovens importa facultar o conhecimento acerca deles. Entendemos, no entanto, que fazer isso de modo que seja significativo para os sujeitos (com base em VÓVIO, 2012) exige estabelecer relações entre os *provérbios* e a realidade contemporânea, lidando com o imbricamento de *configurações cronotópicas* distintas.

Ainda nessa discussão e tomando a categoria *interactantes*, é interessante observar que, mesmo que os alunos adultos da turma tenham se engajado na proposta de aula da professora, quando levados a discutir a ação, mesmo que titubeiem, deixam entrever sua real interpretação sobre o trabalho em questão. Nesse sentido, *MG.* responde pontualmente que a aula não foi relevante. *M.*, depois de perguntar se isso também aparecerá na pesquisa, ao que respondemos que sim, hesitando, assevera:

(102) *Com perdão da palavra, eu acho pobre, um tema pobre/ [...] ((Pobre como?)) Hoje, eu acho que não se usa, só antigamente no tempo da minha mãe, da minha vó... ((Mas contribuiu para o aprendizado de vocês?))*

*Ah, que nem assim... (MG.: Lembranças, por exemplo)
Que nem diz a MG.: é umas frasezinhas que tu pode
tirar uma VANTAGEM, entende? (MG.: Sim, sim (...)).
(M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n.
87)*

Já *MG.*, buscando atribuir sentido ao que foi trabalhado, pondera: (103) (...) *ditados antigos, é sempre bom a gente saber que têm, mas hoje em dia têm outros (...)* (*MG.* Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 88). Da reflexão sobre a ação por parte dessas mulheres emergem três questões imbricadas: ação escolar que reforça a dissociação entre os usos da língua escolares e os extraescolares, do que já nos ocupamos na *primeira parte* deste estudo, correspondente a dissertação; essa mesma ação reafirma a ‘postura silente’ dos alunos, o que se assenta a concepção de *sujeito* subjacente à ação, como *indivíduos intercambiáveis* (PONZIO, 2008-09); e a compreensão dos fazeres da/na escola como relacionados à *funcionalidade*, de que trata Ponzio (2008-09).

Essas mesmas três questões parecem ganhar lentes de aumento em boa parte das ações tematizadas nos capítulos analíticos desta tese, além de materializar-se no excerto que segue:

(104) *((Como vocês avaliam essa aula?)) (...)* *E aí a gente fez trabalho sobre a persistência, o que queria dizer isso, o que a gente poderia tirar de bom disso daí, lembram? Aí a gente escreveu um texto que... o que podia tirar! E... isso aí tem que ser persistente, né? Tipo, se a pessoa for persistente, ela vai conseguir (M. Não desistir:::) (...).* (*MG.* Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 89)

Na sequência, as três mulheres começam a agenciar vivências acerca do ‘efeito’ da água em pedras e conteúdos congêneres. Além dessas três questões que emergem de (105), o tema parece ser também o fio condutor das ações e da própria interpretação de tais mulheres acerca dessas mesmas ações.

Ainda em se tratando da interpretação de *E.*, *M.* e *MG.* sobre a ação em tela, vivenciada na *esfera escolar*, na inter-relação com outras *esferas da atividade humana*, *M.* é enfática: (105) *Isso é outro conto da época lá::: no interior, na nossa adolescência, né* (*MG.*: *Isso!*) (*M.* Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 90), deixando entrever a relação intrínseca com as *configurações cronotópicas*. Na busca,

ainda, por avaliar a aula em resposta à nossa pergunta – excerto (104) –, *M.* define a aula do seguinte modo, sem mostrar entusiasmo: (106) *Foi... essa foi tranquila* (*M. Roda de conversa 2* – janeiro de 2014. Excerto n. 91), sinalizando, novamente, para a tal ‘postura silente’ que a nosso ver caracteriza boa parte das ações vivenciadas naquela ambientação escolar.

A ação tematizada nesta subseção, tanto quanto a ação discutida em 7.1, nos leva a uma questão que seguramente merece olhar mais cuidado: agir consequentemente na condição de professor do ciclo de alfabetização demanda compreensão da especificidade da escola na relação com as demais *esferas da atividade humana* e da especificidade da alfabetização na relação com os demais momentos do processo de alfabetização. Nesse ponto, afora questões de natureza teórica, parece consensual que é marca da *esfera escolar* o compromisso com o desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos que ali se inserem, bem como o é facultar a esses mesmos sujeitos vivências com as modalidades oral e escrita da língua.

No que compete à particularidade da alfabetização no processo de escolarização, é comum a boa parte das vertentes teóricas a compreensão de que as ações didático-pedagógicas devem ter como foco a modalidade escrita da língua, uma vez que é nesse momento da escolarização que o sistema de escrita alfabética é, em tese, ensinado. Numa compreensão desse ciclo mais focalizada no ideário histórico-cultural, entendemos que esse período do percurso educacional institucional fundamentalmente implica trabalho com a modalidade escrita da língua em usos sociais par e passo ao ensino sistemático do sistema de escrita alfabética, tendo como mote a *horizontalização* das *práticas de letramento* (KALANTZIS;COPE, 2006) dos sujeitos que se inserem na esfera escolar. Da forma mais ou menos harmoniosa sob a qual esse processo se dê, os sujeitos na EJA poderão assumir de modo mais efetivo ou menos efetivo a autorregulação de seu processo de aprendizado e desenvolvimento (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]) em face da cidadania, da felicidade, da criticidade, da humanização que justificam a existência do dispositivo escolar na História humana.

Ao final desta seção, importa reiterar a compreensão de que, com base em Heath (2001 [1982]), entendemos que, para haver um *evento de letramento*, é preciso haver a presença direta ou indireta da escrita. Em nossa compreensão, embora o conceito de *cultura escrita* seja amplo e envolva uma série de desdobramentos, não nos parece possível conceber que a imersão dos sujeitos na *cultura escrita*, por si só, torne possível

alargar infinitamente o conceito de *evento de letramento* a ponto de prescindir dessa mesma presença direta ou indireta da escrita. Talvez valha a menção de que, por tal presença *indireta*, entendemos a possibilidade de depreender pontos de convergência entre oralidade e escrita, em situações, tal qual menciona aquela etnógrafa, como a contação de histórias para crianças dormirem, contação que, entendemos, remete às obras em que tais histórias grassam socialmente, mas nem sempre tem tais obras presentificadas nessa mesma contação. O mesmo vale para outras situações, como uma interação oral, em que a escrita se faz presente pelas remissões a ela feitas na oralidade. Assim, é nossa compreensão que, quando esses elos minimamente reconhecíveis entre a oralidade e a escrita não são depreensíveis, seria apelativo conceber tais situações como *eventos de letramento*, o que tem feito emergir o risco da gaseificação do conceito: se tudo é *letramento*, o que é *letramento* de fato?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomar como ponto de partida o estudo da alfabetização de pessoas adultas na *esfera escolar* em uma sociedade grafocêntrica demanda lidar com um cenário no qual a heterogeneidade, que é inerente à *esfera*, ganha lentes de aumento e, também, em razão disso, complexidade adicional. Heterogeneidade e complexidade que vêm requerendo atenção no delineamento de programas de escolarização endereçados a essa parcela da população, o que, no entanto, não tem garantido que o imbricamento ‘sujeitos em relação com vistas à apropriação do objeto do conhecimento’ assuma nessa *esfera* a centralidade que lhe é devida, de modo que “[...] o panorama educacional brasileiro nos mostra que a efetivação do direito à **educação com qualidade** para jovens e adultos é ainda um grande desafio” (VÓVIO; KLEIMAN, 2013, p. 177, grifo nosso).

Cientes desse contexto tanto quanto desse desafio, consistiu nosso interesse neste estudo focalizar as ações didático-pedagógicas levadas a termo no espaço escolar no qual três mulheres adultas encontravam-se inseridas em classe de *primeiro segmento* da EJA na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC e a perspectiva dessas mesmas mulheres acerca do processo de escolarização do qual participaram, interesse que, como sequência a Pedralli (2011), deu luz à seguinte questão de pesquisa: ***Como se caracteriza a organização das ações didático-pedagógicas no processo de apropriação da escrita em que se inseriram as mulheres participantes deste estudo e como tais mulheres interpretam essas mesmas ações, tendo presente a potencial resignificação de suas práticas de letramento?***

Como este estudo consiste, assim, em desdobramento da dissertação de Mestrado, intitulada “Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar” (PEDRALI, 2011), já que, por ocasião da qualificação do projeto de tal pesquisa no âmbito do Mestrado, foi proposto o alçamento para tese de Doutorado, procedemos à retomada, no primeiro capítulo desta tese, sinteticamente, de Pedralli (2011), incluindo questões de pesquisa, bases teóricas e metodológicas, bem como o percurso analítico de então.

O segundo dos capítulos deste estudo teve natureza explicitamente teórica, no qual, orientados pelo foco do estudo, nos propomos a uma discussão que toma por base as vivências com a escrita nas relações entre *subjetividade* e *alteridade* em ações educativas escolarizadas, o que se deu em quatro enfoques teóricos: (1) reflexão

sobre as concepções de *língua* e de *sujeito* em estudos de base histórico-cultural; (2) os estudos do letramento e a retomada de alguns conceitos fundamentais para esta pesquisa; (3) a organização das ações docentes na escola de hoje com vistas à apropriação da escrita e a implicação – para tal organização – do conceito de *gêneros do discurso* de base bakhtiniana; e (4) a centralidade das questões identitárias em ações de ensino que se proponham a facultar apropriação da escrita, ressignificando *práticas de letramento*.

No terceiro dos capítulos, além de retomarmos brevemente os instrumentos utilizados na geração de dados no que denominamos *primeira etapa* do estudo – *observação, notas em diário de campo, entrevista semiestruturada e pesquisa documental* –, discutimos com mais vagar os instrumentos dos quais nos utilizamos nesta *segunda etapa* do estudo – *entrevista semiestruturada* (OLABUÉNAGA; IZPIZUA, 1989; FLICK, 2004) e *rodas de conversa*, com especial atenção a este último instrumento. O capítulo ainda traz uma retomada do campo e do perfil das participantes de pesquisa – os mesmos nas duas etapas, isto é, na dissertação e na tese –, apresentando ressignificações especialmente nos perfis, as quais tiveram por base a nova entrevista realizada e as interações em *roda*. Apresentamos, em tal capítulo, por fim, o *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), que serviu como base para o percurso analítico.

Nesse percurso, importa o registro, foi analisado um conjunto de doze ações didático-pedagógicas – dez delas constituindo *eventos de letramento*, e duas ações que entendemos não o serem –, ações que foram analisadas do ponto de vista de sua organização tomando por base a primeira parte do *diagrama* e no que compete à interpretação das mulheres acerca dessa ação, a segunda parte do diagrama integrado. Esse conjunto de doze ações corresponde, importa reiterar, a todas as ações vivenciadas no período de cinco meses em que estivemos em campo. Afora essas ações, houve momentos em que as chamadas ‘oficinas’ foram o fio condutor da aula, ministradas pelos professores especialistas de área da escola, outras aulas tiveram como tônica a preparação da pesquisa, eixo metodológico da EJA no município de Florianópolis/SC, havendo, ainda, alguns momentos em que as ações estiveram num *entrelugar*, de modo a não se alinharem efetivamente ao *gênero aula*. As ações analisadas, cabe mencionar enfim, não correspondem à sequência das aulas, mas ao enquadramento nos quatro grandes eixos sob os quais as tomamos para as finalidades analíticas.

A condição feminina, mesmo que tenha sido apontada como enfoque possível no percurso de análise dos dados, quando da banca de qualificação deste estudo, não se mostrou, em nossa compreensão, como fator significativo ao longo da análise a ponto de exigir um olhar analítico explicitamente voltado a essa questão, ficando as discussões delimitadas ao âmbito dos *sujeitos singulares*. Esse nosso entendimento decorre da compreensão de que, nas novas *entrevistas* e nas *rodas de conversa*, quando tematizamos as ações didático-pedagógicas objeto de atenção nesta *segunda parte* de nosso estudo, que corresponde à tese propriamente dita, especificidades da condição feminina não se eliciaram do modo como esperávamos que ocorresse. A relevância do enfoque – no conjunto de novos dados gerados, assim como na retomada dos dados da *primeira parte* de nosso estudo – pareceu-nos mais efetivamente imbricada com essa mesma discussão de *sujeitos singulares* em processo de aprendizagem do que ao fato idiossincrático de tais *sujeitos* serem *mulheres*. De todo modo, voltaremos a essa condição feminina, ao final dessas considerações, na relação com a ‘postura silente’ de que nos ocupamos na análise e à qual retornaremos logo a seguir.

Tomando por base cada um dos capítulos analíticos desta tese, no que compete ao primeiro de tais capítulos, em que o interesse docente em articular essas ações aos usos da escrita no cotidiano urbano contemporâneo pareceu ser o aspecto central no conjunto de três *eventos de letramento* ali registrados, entendemos como nodal a compreensão de as ações didático-pedagógicas coconstruídas em torno de tais *eventos* se manterem, a nosso ver, na superfície do ‘contato’ discente com os conhecimentos historicizados pela humanidade, não transcendendo/rompendo com o senso comum (FREIRE, 2011 [1992]); BRITTO, 2012), de forma a terem contribuído pouco para a *horizontalização* (KALANTZIS; COPE, 2006) das *práticas de letramento* das mulheres participantes deste estudo. Com relação especificamente à interpretação dessas mulheres acerca de tais *eventos*, ganha relevo o estranhamento causado pela nossa busca por compreender as relações possíveis de estabelecer, na ótica delas, entre a escrita na escola e a escrita na dimensão extraescolar.

Questão relevante que mereceu atenção foi a ‘postura silente’ dessas mulheres frente às ações objeto de discussão, postura depreensível durante as interações em *roda* e visibilizada, em nossa compreensão, sob forma de um significativo ‘conformismo’ delas diante do pouco significado que reconheciam haver em tais ações, em uma clara sinalização de baixas expectativas em relação a essas mesmas

ações e em uma provável evidência de experiências também ‘silentes’ com a escolarização em sua historicidade pessoal, o que explica em boa medida tal comportamento, uma vez que, se não foram vivenciadas por essas mulheres possibilidades outras frente ao processo de escolarização, como haveria de serem possíveis expectativas outras diante desse mesmo processo, senão as convergentes com o *modelo autônomo de letramento*, e, como consequência, postura diferente a esse *silêncio* ao qual vimos fazendo remissão? Entendendo *silêncio*, aqui, com base em Ponzio (2007), autor, que, tal qual mencionamos no corpo da análise, à luz do pensamento bakhtiniano, concebe *silêncio* como distinto de *calar* – compreendido este comportamento como ‘ausculta’ e aquele como ‘mera ausência de produção de som’, e, acrescentaríamos nós, ‘ausência de razões para romper o silêncio’ –, quer nos parecer que essa ‘postura silente’ dessas mulheres está muito estreitamente vinculada ao ‘conformismo’ que vimos mencionando reiteradamente: um entendimento de que a ‘escola é assim mesmo’, ou seja, ‘significa pouco’ e, de novo o mais angustiante, ‘está bom assim’, tanto que não vale a pena ‘romper o silêncio’ para tratar disso.

Com relação a essa discussão, temos nos perguntado: Poderia ser diferente? Poderiam essas mulheres agir diferentemente desse conformismo? Talvez a questão nodal sejam essas mesmas perguntas. Nossa historicidade e nossas *práticas de letramento* instigam-nos a uma postura de inquietação em relação ao que vivenciamos com elas, mas, para que tal inquietação tenha emergido, nosso processo de escolarização contribuiu de modo a nos apropriarmos de representações de mundo e de um construto axiológico que ancore o estranhamento com que vimos as ações pedagógicas discutidas nesta tese. Não havendo essa mesma apropriação, como as representações de mundo podem ser ressignificadas? Essas mulheres, por sua tradição de formação, parecem confiar na escola e no que a escola faz. Compreendemos, assim, ao final desta tese, que se insurgir contra o percurso formativo – E poderia de fato ser assim adjetivado? – em que imergimos exigiria, de antemão, dessas mulheres, já terem horizontalizado suas *práticas de letramento*. Eis o paradoxo que se institui nesse universo de estudo e que, como tal, torna ainda mais inquietadores seus resultados.

Aqui, vale retomar a mencionada condição feminina. Poderíamos ser tentados a considerar a geração a que essas mulheres pertencem, concebendo-a como uma geração em que, sob vários aspectos, ainda remanescem reverberações de subserviência, obediência, conformação; uma geração a quem o direito de ‘pleitear o melhor’ tendeu a ser denegado. Seríamos tentados, ainda, a conceber que, para

essas três mulheres, poder ter estado na escola, por si só, representaria um grande ganho, dada a faixa etária dos cinquenta anos, o que as colocaria como ainda herdeiras, em alguma medida, de tais cerceamentos de toda a ordem, sobretudo quando se coaduna a essa faixa etária a condição de baixa escolaridade e de vulnerabilidade social. Pensar assim, porém, implicaria pensar sob as categorias macrossociológicas que se assentam em *indivíduos intercambiáveis*, a cilada de que trata Ponzio (2008-09; 2013) porque tira o foco dos *sujeitos singulares*.

Entendemos, então, tal qual mencionamos anteriormente, que essa conformação ao que ‘lhes é dado vivenciar’ não é restritiva à condição feminina, mas a *sujeitos historicizados* por especificidades que os singularizam: neste caso, vulnerabilidade social e destituição, dentre outros desdobramentos, de bens culturais de prestígio – não ter havido a *horizontalização* que caberia ao percurso de formação lhes facultar, tal qual mencionamos no parágrafo anterior. Essa, porém, é uma questão a demandar novos estudos sob essas particularidades, fazendo-o sob novos contornos.

Quer nos parecer, assim, que a questão central não é a condição feminina em si, mas a historicidade que singulariza tais mulheres. Trata-se, pois, de questões atinentes aos *sujeitos historicizados* e não especificamente a *mulheres* – discussão, insistimos, que nos levaria a tais categorias macrossociológicas das quais é nosso objetivo nos afastar. Compreendemos, pois, que, mais do que *mulheres*, temos neste estudo *E. M.* e *MG.*, *sujeitos singulares* historicizados ‘fora do escafandro’, fora da cilada da uniformização do gênero antropológico e de suas possíveis regularidades (com base em PONZIO, 2008-09; 2013). E, para tais *sujeitos*, a atenção aos usos da escrita do cotidiano, ainda que se sobressaia em relação à tradição escolar, não garante por si só uma ação que os tome como *sujeitos singulares* (PONZIO, 2008-09) e conceba a língua em uso, isso no que respeita à discussão dos *eventos* tematizados neste primeiro capítulo.

O segundo dos capítulos focaliza um grupo de três *eventos de letramento* nos quais um exercício de ausculta às vivências dos alunos por parte das alfabetizadoras se configurou como o aspecto prevalecente. Nas ações em questão, ainda que reconheçamos um relativo avanço se considerada a assepsia da dimensão social, e com ela, da historicidade dos sujeitos, que tem caracterizado em muitos espaços a

esfera escolar como instituição¹¹⁷, entendemos que, na abordagem da escrita, o tratamento dado ao que da vivência dos alunos foi apreendido consiste, ainda, numa rendição à tradição escolar, já que, deslocado da *esfera da atividade humana* em que essa modalidade da língua institui relações originalmente. O texto recebe na escola tratamento asséptico do ponto de vista dos propósitos interacionais e demais questões que caracterizam o *gênero*, ao ficar circunscrito à exercitação da leitura em sentido estrito, de forma que não faculta efetivamente a *horizontalização* das *práticas de letramento* dos alunos. No que compete às interpretações das alunas sobre o conjunto de *eventos* em questão, foi depreensível que, mesmo que ter tido contato com tais textos tenha sido “interessante” para elas, não se configurou como uma oportunidade de expansão dos modos de uso da escrita da escola para a dimensão extraescolar, o que, efetivamente, nem era esperado por essas mulheres. Mesmo que a tentativa de interface com a matemática que a professora busca fazer em uma das ações, por exemplo, não tenha sido avaliada favoravelmente pelas mulheres, elas, sob a evocação estereotípica do ‘tudo é importante’ e ‘nada é perdido’, tomam para si a responsabilidade em atribuir sentido ao que é trabalhado em aula e disso tirar proveito, corroborando a ‘postura silente’ que vimos sinalizando, bem como o alinhamento ao *modelo autônomo de letramento* – cabe aos sujeitos ‘extrair’ da experiência escolar o que lhes é dado para se desenvolverem –, subjacente à boa parte das interpretações das mulheres a respeito dos *eventos* de que tomaram parte por ocasião da inserção em ambientação escolar. Os processos de ressignificação de mundo e de *horizontalização* das *práticas de letramento* não pareceram possíveis dadas as configurações das ações, que se mantêm no âmbito do ‘levar a conhecer’, não facultando apropriação de novos modos de dizer e de novas formas de compreender o mundo por parte dessas mulheres.

A permeabilidade às *práticas sociais de referência* características da tradição escolar é aspecto central do conjunto de quatro *eventos de letramento* discutidos ao longo do terceiro dos capítulos de natureza analítica desta tese. Esse aspecto figurou como central nesses *eventos*, ainda que tenha também estado presente em grande parte das doze ações tematizadas neste estudo. A rendição à tradição escolar acabou, como demonstram os dados gerados por meio das *rodas de conversa*, por reforçar a perspectiva *autônoma* na qual se ancoram as compreensões das mulheres participantes deste estudo

¹¹⁷ Estudos de nosso grupo têm visibilizado esse quadro, a exemplo de Euzébio (2011) e Irigoite (2011).

acerca das ações didático-pedagógicas de que tomaram parte quando da inserção na ambientação escolar em questão, tanto quanto pareceu reforçar a ‘postura silente’ dessas mulheres frente a essas mesmas ações. Tal rendição, ainda, tendeu a convergir com a pouca relevância que *circulação social efetiva* teve na escolha dos materiais escritos que foram tratados como *objeto do conhecimento* no espaço escolar em questão. Foi o tema em si e por si mesmo que pareceu balizar essas escolhas, tanto quanto foi o tema o *start* para as discussões que aconteceram, reiteradamente, em aula a partir da leitura fragmentada do texto pelos alunos, estratégia de leitura esvaziada de sentidos contemporaneamente, mas que é também justificada na/pela tradição escolar. Esse enfoque no tema pareceu ainda explicar um comportamento que foi recorrente por parte das mulheres nas interações em *roda* que mantivemos: abordagem das aulas que se detinha ao tema dos textos. As remissões dessas mulheres às ações da escola aludem todo tempo a essa mesma tradição escolar, quando mencionam, por exemplo, os ritos daquela ambientação, o que se materializa em afirmações como “[...] é assim que funciona né?” ou “[...] porque é sempre assim.”, ao relatarem, por exemplo, a leitura dos textos em partes, a escrita de HPEs ou o registro no *diário* depois da discussão de um assunto, dentre outras remissões.

O quarto e último capítulo analítico tem como mote duas ações didático-pedagógicas dissociadas de *eventos de letramento*. Nelas, a rarefação da escrita nas ações didático-pedagógicas é significativa e ilustrativa da secundarização do que é, a nosso ver, central no ciclo de alfabetização: a modalidade escrita da língua em uso social. A grande questão que se elicia dessas duas ações em que a escrita não foi parte da interação, assim, pareceu ser esse movimento de tornar secundária a necessária presença da escrita nessa *esfera*, necessidade que se deve, se não por outras razões, ao compromisso inerente à escola de *horizontalizar* as *práticas de letramento* dos sujeitos, o que não é possível, evidentemente, se a escrita não estiver presente. Da interpretação das mulheres acerca dessas ações, ganha relevo a delimitação da importância das atividades à resolução das demandas da própria escola, como, por exemplo, perder a timidez para apresentação das pesquisas aos colegas, o que ganharia outros contornos se concebido pela perspectiva do desenvolvimento da oralidade. Ainda que as mulheres tenham críticas à escolha do *provérbio*, que assumiu *status* de *objeto do conhecimento* em uma das ações tematizadas no capítulo em questão, a todo tempo há remissões por parte delas à compreensão de que não consistiu uma escolha muito pertinente, mas que “[...] sempre se

tira um proveito do que se discute em aula,” o que aponta para o conformismo dessas mulheres com o que era trabalhado em aula, a chamada ‘postura silente’ para a qual vimos chamando a atenção ao longo do percurso analítico do estudo.

Os resultados sinalizam, assim, para ações ancoradas no *modelo autônomo de letramento*, por meio das quais é reforçada a dissociação entre a escrita na/da escola e a escrita na/da dimensão extraescolar e nas quais a preocupação com a temática tende a balizar a escolha dos *artefatos* que ganham *status de objeto do conhecimento* no espaço escolar. À luz desse contexto, as ações didático-pedagógicas, do modo como foram organizadas, não ressignificaram as representações de mundo das três mulheres que participaram deste estudo e pouco contribuíram para a *horizontalização* de suas *práticas de letramento*. E – talvez aqui o que provoque maior inquietação – isso tampouco era esperado por essas mulheres, nem tampouco justificou a busca pela inserção na *esfera escolar*. Ao que parece, ao contrário disso, as ações didático-pedagógicas das quais elas tomaram parte contribuíram para reforçar as representações dessas mulheres não só sobre a escola em si, mas acerca dos *modos de dizer* da escola, convergindo para uma compreensão circular do trabalho com a escrita nessa *esfera*, pelo fato de a escola veicular sentidos sobre a escrita que estão também dissociados de sua significação social (GONTIJO, 2002).

Perpassam a tese como um todo, o que encontra eco nas sinalizações feitas em Pedralli (2011), algumas questões, em nosso entendimento, centrais ao delineamento de programas educacionais endereçados, especialmente, à parcela jovem e adulta da população. Do conjunto de ações didático-pedagógicas aqui analisado na relação com as interpretações das mulheres acerca dessas mesmas ações, dessa forma, ganham relevo: a não transcendência do saber do senso comum; a ancoragem no *modelo autônomo de letramento*; a aproximação a uma postura *multiculturalista* de educação no sentido que é objeto de crítica de Kalantzis e Cope (2006); o enfoque prevalecente na temática em detrimento de conceber o tema no âmbito da natureza das relações intersubjetivas; a insularização na oralidade, em que o uso ‘distorcido’ (FREIRE, 2011 [1992]) do termo *diálogo* parece configurado, tanto quanto parece haver afastamento de uma compreensão dessa mesma oralidade como produção textual oral, alinhada portanto a *gêneros* tipicamente orais e implicando trabalho – no sentido histórico-cultural do termo – dos *sujeitos*; o esvaziamento da atividade com a escrita, pela secundarização da língua em uso na escolha dos textos que assumiram caráter de *objeto do conhecimento* naquela ambientação escolar, bem

como por não contemplar a abordagem do sistema de escrita alfabética; as produções textuais escritas alinhadas à *redação escolar*, dissociadas das condições de produção (GERALDI, 1997 [1991]); o paradoxo entre a atenção/sensibilidade à microgênese dos alunos e o tratamento universalizante dos *sujeitos* nas ações de ensino, ou seja, *sujeitos* tomados na prototíпия dos ‘alunos da EJA’, como *indivíduos intercambiáveis* (PONZIO, 2008-09) e distribuição do mesmo saber a sujeitos diferentes (GERALDI, 2010a), em convergência com a *concepção bancária de educação* (FREIRE, 2005 [1967]), num movimento de construção das ações *para* os sujeitos e não *com* os sujeitos (FREIRE, 2011 [1992]); e a rendição às *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]), que caracterizam a tradição escolar, em ações que tendem a reforçar a dissociação entre a escrita da/na escola e a escrita da/na vida extraescolar.

Esse cenário em boa medida contribuiu, a nosso ver, para a ‘postura silente’ que marca tanto a interação dos sujeitos em sala de aula quando da nossa vivência em campo quanto o posicionamento de *E.*, *M.* e *MG.* quando de nossas interações em *roda*, na forma de um recorrente conformismo – ou, talvez ainda mais sério, de uma ‘conformação’ a uma tradição escolar que replica a dominação econômica e explora a vulnerabilidade social – diante das ações de ensino, que se materializa em passagens como “[...] é assim que funciona né?”, “Tudo que se aprende na escola vale a pena.”, “[...] cada um leu uma parte, porque é assim né?” dentre outros recortes de fala que evidenciam a rendição a essa mesma tradição escolar de exclusão. Paralelamente a essa postura e convergente do mesmo modo que tal postura com o *modelo autônomo de letramento*, há a assunção por parte dessas mulheres da autorresponsabilidade por atribuir sentido às ações levadas a termo naquela ambientação escolar bem como por “aproveitá-las”, além da autoculpabilização por uma *performance* escolar eventualmente aquém do esperado, como nos momentos em que elas fazem a opção pela leitura em voz alta dos textos e, diante de episódios de hesitações durante a leitura, interrompem-na para justificarem seu desempenho.

Como reflexo desse conjunto de questões, as *práticas de letramento* dessas mulheres não parecem ter sido efetivamente ressignificadas pela inserção no universo escolar, ao contrário disso a inserção em tal universo reafirmou compreensões sobre a dissociação entre ‘o que se dá na escola’ e entre ‘o que se dá na vida’, especialmente no que compete à escrita, tanto quanto o que seriam as posturas convergentes com essa *esfera escolar*, incluindo nelas a aceitação do que lhes é apresentado pelo professor, sendo responsabilidade delas,

como mencionamos, a atribuição de sentido e o aproveitamento, que, por sua vez, tendem a ser relacionados a essa mesma *esfera* quer seja para resolução de questões impostas pela própria escola quer seja para a continuidade dos estudos.

No que compete especificamente à intenção de dar continuidade aos estudos, aspecto fundamental para a manutenção da condição de *alfabetizados*, como apontam Freire (2009 [1982]) e Stromquist (2001), importa registrar que duas das três mulheres que participaram deste estudo completaram o Ensino Fundamental no ano de 2012 na mesma escola. Da fala delas, é depreensível que foi o certificado em si mesmo que legitimou/significou a participação na EJA, tanto que hoje *M.* e *MG.* já se encontram envoltas no desejo de “terminar” o Ensino Médio. O foco, pois, não está na disposição de tomar parte do processo em si, mas de concluí-lo e com isso ter legitimada sua ‘passagem pela escola’, do que se distingue *E.*, que parece evidenciar um interesse em “aprender mais” que se sobrepõe à vontade/necessidade de reinserção escolar para conclusão dos estudos, o que é depreensível do planejamento de iniciar leituras em casa, para o que espera contar com a ajuda do namorado da filha, com a qual divide a residência.

Sob esse enfoque, a ‘postura silente’ frente ao processo de escolarização, a que vimos fazendo remissão a longo deste estudo, fica mais compreensível, tanto quanto mais preocupante se assumimos a escola como a *agência de letramento* por excelência em nossa sociedade (KLEIMAN, 2008 [1995]), do mesmo modo que compreendemos essa escola como o organismo paladino dos *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000) e que, em boa medida, depende da inserção nessa *esfera*, por meio do contato/inserção com a/na cultura escrita, a transcendência/ruptura com o senso comum especialmente para sujeitos que se historicizam em entornos sociais de maior fragilidade econômica; de modo que, se isso não se der com tal inserção nessa *esfera*, essa experiência com/a partir de determinados desdobramentos da cultura escrita, como os típicos do *letramento dominante*, será *ad infinitum* negada a essas pessoas? Que tipo de relações sociais em quais *esferas* será preciso que esses sujeitos estabeleçam a fim de que um posicionamento mais crítico acerca da sua existência no mundo seja desenvolvido, a fim de que eles conheçam novas formas de dizer e compreender o mundo que estão para além da sua *sociogênese*, que transcendem os fazeres pragmáticos e do ‘gosto’?

Ao que parece, assim, com configurações tais, a escola tem negado aos alunos o direito de autoassunção de sua condição de *sujeito* que age e transforma a história, uma vez que dois dentre os pressupostos

– (1) desenvolvimento intelectual e social pela transcendência da curiosidade ingênua e/ou pelo rompimento com o senso comum e (2) engajamento em vivências com a língua nas duas modalidades em contexto de uso social (BRITTO, 2012) –, que, em tese, orientam a construção das ações didático-pedagógicas, não são contemplados. A língua na modalidade escrita, especificamente, que é importante em sociedades grafocêntricas e deveria estar presente tanto quanto fosse possível na *esfera escolar* – porque, em boa medida, justifica a própria recorrência dos sujeitos a instituições dessa monta, especialmente, no ciclo da alfabetização, que se distingue do restante do percurso escolar pela necessária ênfase ao sistema de escrita alfabética em textos com circulação social efetiva – ganha delineamentos que a torna periférica.

Importa, ainda, considerar que a forma como as ações didático-pedagógicas se delineiam no universo em que imergimos precisa suscitar a atenção da *esfera acadêmica*, sobretudo em se tratando da universidade pública, porque entendemos que o ‘agir docente’ é gestado, em boa medida, na formação inicial e alimentado ou ressignificado na formação continuada; ou, talvez mais apropriadamente: não está sendo gestado nessas mesmas formações se considerarmos os espaços de discussão que a EJA tende a ter nos cursos de Pedagogia e Letras e nos cursos de extensão. Do mesmo modo, tal configuração das ações demanda atenção de políticas públicas que, via de regra, oferecem a profissionais da área um quadro pouco alentador para atuação, reduzindo essa mesma atuação, em vários contextos, a mera ‘complementação de renda’ e, nessa condição, destituindo-a dos compromissos e demandas que traz consigo. Entendemos, enfim, que a fase de ater-se a ‘culpabilizar o professor’ é passado e que amplas inteligibilidades já foram produzidas acerca da complexidade que subjaz a esse mesmo agir docente. É pena que tais inteligibilidades não venham se convertendo em mudanças na formação acadêmica e nas políticas públicas de fato; quadro do qual este estudo é ilustrativo.

Nesta tese buscamos, assim, dar relevo às vozes em dialogia na ambientação escolar em que imergimos neste tempo. São vozes que – nas distinções propostas por Ponzio (2007) entre *calar* e *silenciar* – algumas vezes, sim, se *calam*, mas que, na maior parte das vezes, parecem limitar-se a *silenciar*. São vozes que se apõem a um conjunto de outras vozes já historicamente rendidas pela força de uma tradição escolar excludente. Almejamos com a tese fundamentalmente dar voz a essas três mulheres que vimos tantas vezes conformando-se, assumindo uma postura silente frente às ações didático-pedagógicas das quais foram levadas a participar pela inserção numa esfera que, pela força de

um conjunto de vozes que caracteriza essa mesma tradição, tem sistematicamente lhes negado o direito de *ser mais* (FREIRE, 2011 [1992]), sem que elas sequer tenham clareza desse direito. Dar voz a elas se coaduna a nossa compreensão do que é *encontrar*: *calar* em nome de ouvir o outro e, no diálogo com o outro, deslocar e ser deslocado, ressignificar minhas representações sobre o mundo incluindo a escrita e, sempre, em alguma medida, transformar a história da qual sou também sujeito.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Paula Alves de. **Letramentos de adultos em processo de alfabetização**: reflexos da escolarização nas práticas de leituras. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável** [tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920/24].
- _____. **O Freudismo**: um esboço crítico [tradução Paulo Bezerra]. São Paulo: Perspectiva, 2009 [1927].
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal** [tradução Paulo Bezerra]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53], p. 261-306.
- _____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1975].
- _____. **Estética da criação verbal** [tradução Paulo Bezerra]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweell, 1994.
- _____.; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.
- BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. SEF. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. Vera Maria Masagão Ribeiro (coord.). Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

BRASIL. SEF. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEF, 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997.

_____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BORGES, Teresa Maria Machado. **Ensinando a ler sem silabar**. 2. ed. Campinas/SP: PAPIRUS, 1998.

BORGES NETO, José. **Ensaio da Filosofia da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2004.

BUNZEN, Clecio dos Santos. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2009.

CALEFATO, Patrizia. **Metamorfosi della scrittura**. Bari: Progedit, 2013.

CATOIA DIAS, Sabatha. **O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Formação de leitores**. Florianópolis: SENAI/SC, 2011.

_____; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa Coelho. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de *simpósio* entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Revista Fórum Linguístico**. v.9. n.4, 2012.

_____; PEREIRA, Hellen Melo; PEDRALLI, Rosângela. **Práticas de letramento**: um estudo sobre conflitos e encontros na escola. Florianópolis, 2012¹¹⁸ (mimeo).

_____; ALMEIDA, Kamila Caetano de. **Letramento**: uma discussão sobre interpenetrações e sobreposições entre os conceitos *global/dominante, local/vernacular*. Florianópolis, 2013¹¹⁹. (mimeo).

_____; PEDRALLI, Rosângela. **Entre as essencialidades ontológicas e o pragmatismo estreito**: uma reflexão sobre os estudos do letramento no universo de alfabetizando adultos. Florianópolis, 2013 (mimeo).

CHRAIM, Amanda. **As relações implicacionais entre desenvolvimento da consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

DAGA, Aline Cassol. **Compreensão leitora**: o ato de ler e a apropriação e conhecimentos na EaD. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DANESI, Marcel. **La comunicazione al tempo di Internet**. Bari: Progedit, 2013.

DE ANTONI, C.; MARTINS, C.; FERRONATO, M. A.; SIMÕES, A.; MAURENTE, V.; COSTA, F. & KOLLER, S. H.. **Grupo focal**: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 53(2), 2001, p. 38-53.

¹¹⁸ Artigo já aceito para publicação na Revista do Gel.

¹¹⁹ Artigo já aceito para publicação na Revista Scripta – PUC/MG.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 58-77, novembro/2001.

_____. Nota sobre a redefinição da identidade das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1169, Especial out. 2005.

_____. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology**: a reader. Oxford: Blackwel, 2001 [1982], p. 318-342.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, II**: metodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e interpretação dos textos do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia (org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2. ed., 2004.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [1965].

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1967].

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

_____; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 [1990].

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1992].

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006 [1996].

GAČEV, Geogij D. **Ritratti di culture**. Perugia: Guerra Edizione, 2011.

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

_____; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3 ed. Belo Horizonte: 2010, p. 27-58.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005

GEE, James Paul. The new literacy studies: from 'socially situated' do work of the social. In: BARTON, David. et al. **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

GEE, James Paul. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004.

GEGe - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

_____. João Wanderley Geraldi. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana. (Org.) **Conversas com linguistas**. São Paulo: Parábola, 2003. p.77-90.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

_____. Leitura em diálogos entrelaçados. In: MOURA, Edite Marques. **Leitura em Bakhtin e Paulo Freire** – Palavras e mundos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 9-11.

GIANNOTTI, José Arthur. **Marx**: além do marxismo. Porto Alegre: L&PM, 2009 [2000].

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONÇALVES, Fernanda Carginin. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores**: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 014, p. 108-130, mai/ago 2000a.

_____. Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**. 14(1), p. 29-40, 2000b.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição (L'espace didactique et la transposition). *Pratiques*. Metz: Siège Social, n.97-98, p. 171-192, juin 1998. **Fórum Linguístico**, 5 (2): 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008 [1998].

HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz (Orgs.) **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

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

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

IPM – Instituto Paulo Montenegro & Ação Educativa. **9º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**: avaliação de Leitura. São Paulo: IPM / Ação Educativa, 2009.

IRIGOITE, Josa Coelho da S. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

IVANIC, Roz. **Writing and Identity**: the discursal construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Changing the role of schools. In: _____ (Eds.). **Multiliteracies**. London and NY: Routledge, 2006, p.121-149.

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

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

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1996 [1989].

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita. Campinas, SP: Mercado dos Letras, 2008 [1995], p.15-64.

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

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

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

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREIA, Manuel Luiz Gonçalves; KOCH, Françoise (org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. New York: Oxford University Press, 2008 [1998].

_____. Language, thought and culture. In: DAVIS, Alan; ELDER, Catherine. **The handbook of Applied Linguistic**. Blackwell Publishing: Oxford/UK, 2010. p. 235-261.

KOCH, Ingedore V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAJOLO, Marisa P.. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993 [1982], p. 51-62.

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

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

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 167-176.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos/SP: Pedro e João, 2011.

MORRIS, Charles. **Fundamentos da teoria do signo**. RJ/SP: EDUSP, 1976.

OLABUENAGA, Jose I. Ruiz; ISPIZUA, Maria Antonia. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; VÓVIO, Cláudia Lemos. Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Global, 2004, p. 155-176.

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

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. A pesquisa como princípio educativo: construção coletiva de um modelo de trabalho. 2004. In: PMF/SME-DEC. **Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos**, 2008, p. 37-43.

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

_____; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 771-788, 2013.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de Filosofia da Linguagem**. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

_____. (Cura) Globalizzazione e infunzionalità. **Athantor**. Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. Roma: Maltemi, 2008-09. p. 21-41.

_____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: VOLÓCHINOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail M.. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 07-58.

_____. **La filosofia del linguaggio**: segni, valori, ideologie. Bari: Giuseppe Laterza, 2013.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**: historia e cultura em los procesos educativos. 1º ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Paidós, 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

_____; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

RONCAGLIA, Gino. **La quarta rivoluzione**: sei lezioni sul futuro del libro. Bari: Laterza, 2010.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. SP: Autores Associados, 1992.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

SME-DEF-DEJA/PMF. **Proposta Curricular para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SME, 2008. Disponível em:

<

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=educacao+de+jovens+e+adultos+++eja&menu=7>>. Acesso em: 14 ago. 2010.

SME-DEF-DEJA/PMF. **Resolução Nº 02/2010**. Florianópolis: SME, 2010. Disponível em: <
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_05_2011_12.08.55.735d2fbf7f7260f583b585211b7bdf60.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2013.

SME-DEF-DEJA/PMF. **Diretrizes para a implantação do Plano de Curso da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2012. Disponível em: <
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_10_2011_1.26.24.263a8cb0cd31e35b5391ce3621650972.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2013.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do ato de ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003 [1989].

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STAKE, Robert E.. The case study method in social inquiry. **Educational Researcher**, vol. 7, No. 2, fev. 1978. p. 5-8.

STAM, Robert. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa** [tradução de Heloísa Jahn]. São Paulo: Ática, 1992.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.) **The written world: studies in literacy thought and action**. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

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

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

STROMQUIST, Nelly P. Convergências e divergências na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, p. 301-320, jul/dez 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006 [1984].

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual na disciplina de Língua Portuguesa**: concepções de professores de terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental nas escolas da rede estadual de Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

VOLÓSHINOV, Valentin Nikoláievich. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje** [tradução Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2011 [1929].

VANDERVELDEN, M. C.; SIEGEL, L.S. Phonological recoding and phoneme awareness in early literacy: a developmental approach. **Reading Research Quarterly**, v. 30, oct/nov/dec, 1995 .

VÓVIO, Cláudia Lemos. Outras perspectivas sobre a alfabetização de pessoas de jovens e adultos. In: SERRANI, Silvana (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo, Editora Horizonte, 2010, p. 100-115.

_____. Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas. In: **EJA em debate** –

Instituto Federal de Santa Catarina – Vol. 1, n. 1, Florianópolis: IFSC, 2012.

_____; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In.: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). **Letramento e formação do professor** – práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras (Coleção Idéias sobre Linguagem). 2005. p.41-64.

WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística**. Tradução de Marcos Bagno. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOPP, H.K. The validity and reliability of phonemic awareness test. **Reading Research Quarterly**, v.23, p.159-177, 1988.

ANEXO A – Autorização do Comitê de Ética da universidade

Certificado

Page 1 of 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CERTIFICADO Nº 2173

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 0584 GR.99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o conteúdo no Regimento Interno do CEPSH, CERTIFICA que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

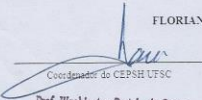
APROVADO

PROCESSO: 2173 FR: 449138

TÍTULO: Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizados em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar

AUTOR: Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti, Rosângela Pedrali

FLORIANÓPOLIS, 03 de Outubro de 2011.


Coordenador do CEPSH UFSCProf. Washington Portela de Souza
Coordenador do CEP/PRPe/UFSC

ANEXO B – Primeira parte do *diagrama integrado*

Eventos de letramento

• Caracterização da esfera a partir da natureza das atividades e da configuração das relações interpessoais que são visibilizadas, natureza das instituições em que as relações têm lugar, elementos capturáveis por meio de observação empírica. Descrição linear das atividades a partir de critérios como propósitos que as movem, tecnologias envolvidas, etapas em que se organizam, espaços da escrita rítmicas atividades, resultados que as caracterizam, elementos capturáveis por meio de filmagem, fotografia, observação e afins.

Esfera da atividade humana

Cronotopo

• Implicações do cronotopo: datação histórica e caracterização espacial em que se dá o 'encontro', elementos passíveis de captura por meio de fotografia, filmagem e pesquisa documental.

O encontro do eu e o outro mediado pela modalidade escrita da língua

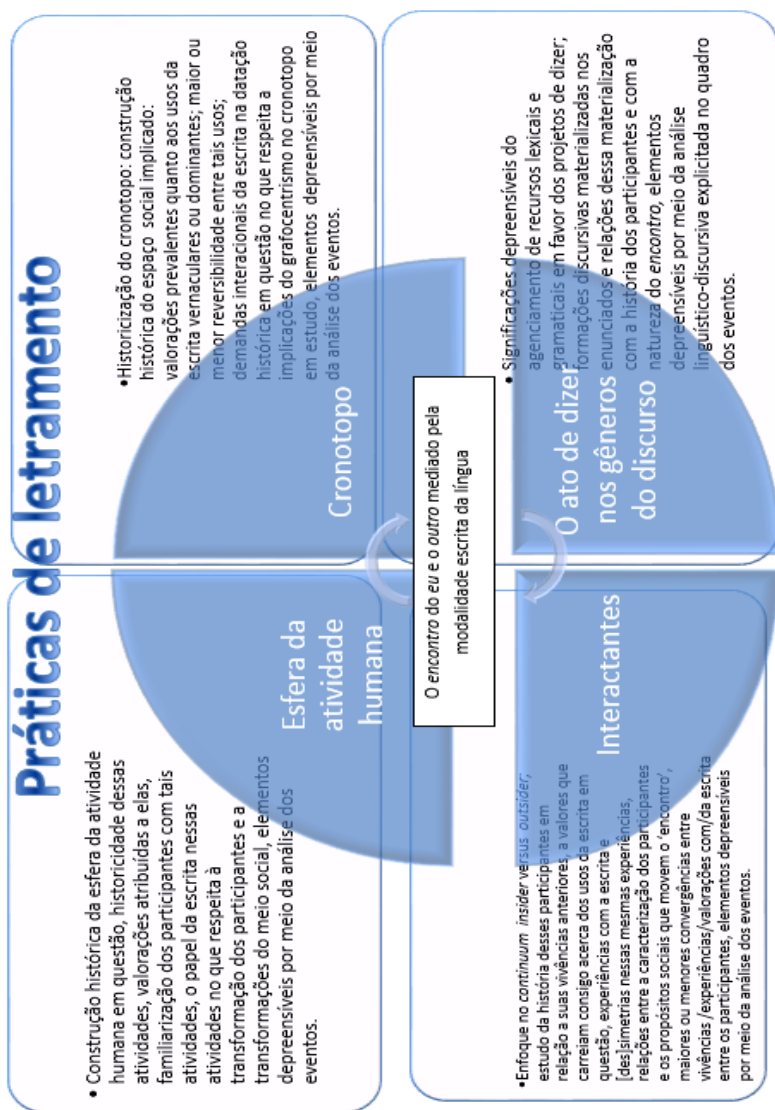
Interactantes

• Descrição dos participantes, caracterização etária, de pertencimento socioeconômico, de genealogia, de profissão, de constituição familiar, de pertencimento cultural: escolaridade, religião, naturalidade e itens afins, resgatáveis por meio de entrevistas ou mesmo de preenchimento de questionários.

O ato de dizer nos gêneros do discurso

• Análise discursiva do ato de dizer, focalizando as estratégias de dizer por meio da escrita: configuração composicional, conteúdo temático e recursos lexicais e gramaticais que materializam os enunciados.

ANEXO C – Segunda parte do *diagrama integrado*



ANEXO D – *Handout* entregue antes da sessão de cinema

A GUERRA DO FOGO

A Guerra do Fogo é um filme de 1981 feito na França e no Canadá, com locações na Escócia, Islândia, Quênia e Canadá.[1] A direção é de Jean-Jacques Annaud. Anthony Burgess e Desmond Morris foram responsáveis pela linguagem especial que foi criada para o filme que conta uma história de período anterior ao uso da língua de maneira universal, tendo a linguagem corporal um forte apelo, juntamente com outros elementos que renderam a produção dez prêmios, sendo um deles o Oscar, além de sete outras indicações nos anos de 1982 e 1983.

O filme retrata um período na pré-história e dois grupos de hominídeos. O primeiro, que quase não se diferencia dos macacos por não ter fala e se comunicar através de gestos e grunhidos, é pouco evoluído e acha que o fogo é algo sobrenatural por não dominarem ainda a técnica de produzi-lo; o outro grupo é mais evoluído e tem uma comunicação e hábitos mais complexos, como a habilidade de fazer o fogo. Esses dois grupos entram em contato quando o fogo da primeira tribo é apagado em uma guerra com uma tribo hominídeos mais primitivos, que disputam pela posse do fogo e do território. Noah, Gaw e Amoukar (membros do primeiro grupo) são destacados então para uma jornada para trazer uma nova chama acesa para a tribo. Nesse caminho deparam-se com um grupo de canibais, e resgatam de lá Ika, uma mulher pertencente ao grupo mais evoluído. Do contato com essa mulher, os três caçadores do fogo aprendem muitas coisas novas, já que ela domina um idioma muito mais elaborado que o deles, assim como domina também a técnica de produção do fogo. Levados por diversas circunstâncias a um encontro com a tribo de Ika, percebem que há uma maneira diferente de viver; observam as diferentes formas de linguagem, o sorriso, a construções de cabanas, pintura corporais, o uso de novas ferramentas, e mesmo um modo diferente de reprodução

Legenda

80.000 anos atrás,
a sobrevivência do homem

numa vasta e desconhecida terra
dependia da posse do fogo.

Para aqueles humanos primitivos,
o fogo era objeto de grande mistério,

até então ninguém dominava sua criação.

O fogo tinha de ser tirado da natureza
e mantido aceso - protegido do vento

e da chuva
e mantido longe das tribos rivais.

O fogo era símbolo de poder
e significava sobrevivência.

A tribo que possuísse fogo
possuía vida.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Federal Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Língua e Literatura Vernáculas
Curso de Letras - Português



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO¹²⁰¹²¹

As informações que recebi sobre o estudo **“Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar”** foram suficientes para o meu entendimento sobre a pesquisa. Ficaram claros, para mim, quais são os objetivos do estudo, os passos a serem realizados, as garantias de que meus dados serão mantidos em sigilo e de que terei explicações quando for necessário. Ficou claro, também, que minha participação é livre de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar essa participação a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento, que foi escrito e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora.

_____ Data ____/____/____

Assinatura do aluno

Nome: _____

Endereço: _____

¹²⁰ Este termo foi lido em voz alta às participantes, uma vez que não tínhamos conhecimento prévio sobre as habilidades de leitura delas.

¹²¹ Em razão do alçamento para o doutorado e, com ele, da manutenção do campo, das participantes do estudo e da abordagem metodológica, mantivemos o mesmo termo de consentimento para a segunda etapa do estudo, a presente tese.

RG: _____

Fone: () _____

_____ Data ____ / ____ / ____
Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas *semiestruturadas* realizadas na segunda etapa do estudo

Entrevista *semiestruturada* realizada ao final do processo de geração de dados.

[Algumas questões foram ressignificadas, em razão da interação prévia em roda]

Nome: _____

Telefones para contato: _____ Idade: _____

Gênero: _____

Está ainda na EJA? Terminou o Ensino Fundamental? Pretende dar continuidade aos estudos? _____

Se não concluiu e não estuda mais no momento, qual a razão da desistência do processo em que se inseriu? _____

Qual a constituição familiar atual? Marido [ou esposa]? Filhos? Outros membros? _____

Escolarizados? Ocupações profissionais? _____

Casa própria? Endereço. _____

Trabalha? Qual a atividade? No Norte da Ilha? _____

Quais as outras atividades que você realiza além de escola e trabalho? Vai à igreja? Pratica algum tipo de atividade esportiva? Está engajado em algum grupo? _____

Observações

APÊNDICE C – ‘Gatilhos’ para *roda de conversa I*

RODA I [As interações em roda foram gravadas em áudio]

1) Busca de articulação com os usos da escrita no cotidiano urbano contemporâneo.

Evento 1 – ‘Notícia’

**Sempre em maior número
e à margem da vida**



Comentário
com as
idéias sobre
os problemas
de moradia
que geram
na região,
que não é
muito
boa e não
são capazes
de
resolver
os
problemas.

Eles vivem embaixo de viadutos, nas margens e nos passeios das principais cidades. Eles constituem um segmento populacional que vem arrebanhando um número cada vez maior de pessoas que estão ou podem entrar no mercado de trabalho, que ganham as ruas ao ver esgotadas as possibilidades de possuir casa própria ou de bancar os altíssimos preços de aluguéis.

São os integrantes da chamada população de rua, que moram e/ou trabalham nas ruas, cujo crescimento em todo o mundo vem preocupando governos e entidades sociais. Em função disso, já existem, nas diversas cidades, instituições que debatem e procuram visualizar o problema.

O maior número desses habitantes das ruas trabalha na capital como camelôs, lavadores de carro, catadores de papel e, no caso de muitas mulheres, na prostituição.

Jornal Estado de Minas, 15 de outubro de 1995.

Entregar o *artefato* xerografado a cada uma das mulheres. Solicitar que mencionem o que lembram sobre a aula. A partir de contextualização da aula, pedir para que leiam o texto e propor, uma a uma – quando a

abordagem destes aspectos não emergir naturalmente da interação do grupo –, as seguintes questões – *gatilhos*.

Estratégias linguísticas¹²²

Que relação há, na opinião de vocês, entre o título e a imagem?

No primeiro parágrafo, o autor menciona ‘eles’ por duas vezes. A quem esse termo se refere?

Do que o autor trata no segundo parágrafo?

Vocês entendem que essas questões foram abordadas na época?

Vocês lembram de terem conseguido entender o conteúdo da notícia na época?

Esfera da atividade humana

Esse tipo de texto lembra a vocês algum texto com o qual vocês têm contato na vida cotidiana?

Em que ‘lugares’ textos como esses aparecem? [Foco nas *esferas*]

Cronotopo

Notícias de jornal têm como objetivo informar sobre fatos, acontecimentos da vida cotidiana, não é mesmo? Ao longo da vida de vocês, o que vocês lembram sobre ‘notícias de jornais’?

O que vocês acham de trabalhos como este que a professora realizou com vocês, enfocando as notícias de jornais?

Interactantes

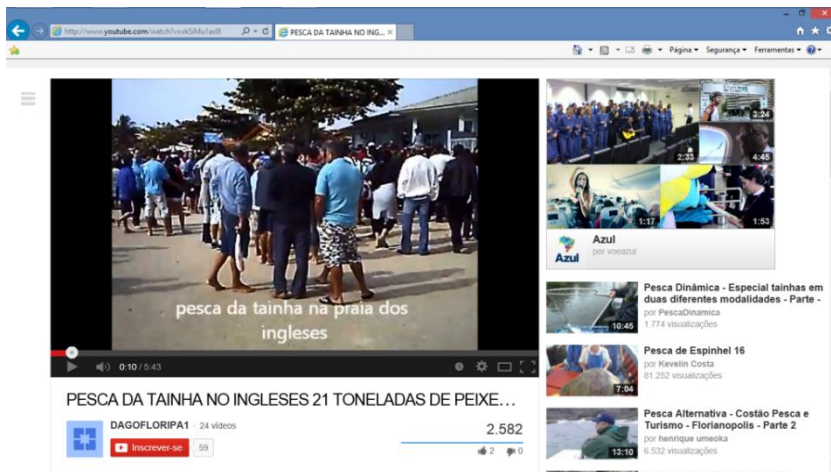
Essa aula foi significativa para vocês?

Converge com o que vocês esperavam que fosse trabalhado nas aulas?

Vocês acham que, para pessoas como vocês e seus colegas na época, estudar notícias desse modo é importante?

¹²² A intervenção foi organizada sob forma de questões apenas para segurança nossa no planejamento da ação. Por ocasião da realização as *rodas*, a interação prescindiu de uma abordagem assim sistemática sob formas de perguntas.

Evento 2 - Aula no Laboratório de Informática



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=xkSiMu1axl8>

Solicitar que mencionem o que lembram sobre a aula. A partir de contextualização da aula, assistiremos ao vídeo e serão propostas, uma a uma – quando a abordagem destes aspectos não emergir naturalmente da interação do grupo –, as seguintes questões – *gatilhos*.

Estratégias linguísticas

O que aconteceu? Com quem, onde e como?

Podemos identificar como o autor do vídeo se posiciona em relação ao fato?

De que modo podemos identificar esse posicionamento?

Esfera da atividade humana

Quem vocês acham que costuma ver vídeos do Youtube? Em que lugares vocês acham que isso é mais comum?

Vocês acham que a escola ajuda na formação de vocês quando acontece uma aula como essa?

Cronotopo

Considerando sua vida hoje, vocês costumam se informar sobre os fatos – neste caso, a pesca da tainha – deste modo, pelo computador, por vídeos do Youtube?

Uma aula como essa ajudou vocês a fazerem isso (com mais frequência ou com mais facilidade)?

Interactantes

Essa aula foi significativa para vocês?

Converge com o que vocês esperavam que fosse trabalhado nas aulas?

Vocês acham que aulas assim são importantes para alunos como vocês em EJA?

Evento 3 – Sessão-cinema



Solicitar que mencionem o que lembram sobre a aula. A partir de contextualização da aula, assistiremos ao *trailer* do filme e serão propostas, uma a uma – quando a abordagem destes aspectos não emergir naturalmente da interação do grupo –, as seguintes questões – *gatilhos*.

Estratégias linguísticas

O que aconteceu? Com quem, onde e quando?

O que vocês acharam sobre o modo como o cineasta aborda o tema do filme nas cenas? [fortes, polêmicas, suaves, romantizadoras]

O que vocês entenderam ser central no filme na ocasião?

Há algum ponto sobre o qual vocês lembram ter tido dúvida? Não ter ficado muito claro?

Interactantes

Essa aula foi significativa para vocês? Por quê?

Vocês acham que aulas assim ajudam alunos de EJA como vocês a lidarem melhor com a compreensão dos textos e com a escrita?

Esfera da atividade humana

Em que espaços sociais é comum assistir a filmes?

Vocês assistem com frequência a filmes? Onde fazem isso?

Como vocês veem a presença de filmes nas aulas?

Os filmes na escola têm os mesmos objetivos que os filmes fora dela?

Por que, na opinião de vocês, a escola trabalha com filmes?

Cronotopo

No mundo atual, a imagem e o som são muito comuns. O que vocês acham disso?

Como é isso em sua vida cotidiana?

O que vocês pensam sobre o uso desses recursos em aulas como as que vocês tiveram?

Que mudanças vocês veem no uso de recursos como esses na escola do seu tempo de colégio até a experiência em EJA?

2) Busca de ausculta às vivências dos alunos.

Evento 1 - Cordel

Entregar alguns cordéis para que sejam manuseados pelas participantes do estudo. Depois disso, pedir para que mencionem o que se lembram sobre a aula que teve como mote os cordéis. No momento seguinte, serão propostas, uma a uma – quando a abordagem destes aspectos não emergir naturalmente da interação do grupo –, as seguintes questões – *gatilhos*.

Esfera da atividade humana

Onde vocês acham que o cordel é comum? Por quê?

Na época desta atividade, vocês lembram por que a professora trouxe o cordel? (Interface da esfera literária com a esfera do consumo de massa)

Vocês acham que ter conhecido ou sabido mais sobre o cordel desse modo ajudou vocês a usarem melhor a escrita e a serem melhores leitoras? Por quê?

Cronotopo

O que vocês aprenderam sobre o cordel?

Onde ele é mais comum?

Vocês acham que todos o conhecem? Por quê? [Tentar apreender as relações entre o cordel e os traços de grupos culturais específicos]

Vocês acham que esta aula sobre o cordel ajudou a saber mais sobre a escrita? De que modo?

Estratégias linguísticas

O que eles têm de diferente em relação a outros textos?

A professora, na ocasião, contou o cordel para vocês e vocês não tinham o texto em mãos para que acompanhassem. Por que vocês acham que isso aconteceu?

O que chamou mais a atenção de vocês na forma do cordel, no modo como ele é feito?

Interactantes

Essa aula foi significativa para vocês?

Converge com o que vocês esperavam que fosse trabalhado nas aulas?

Ter tido contato com o cordel foi uma experiência importante para vocês na EJA?

Evento 2 - Texto sobre medidas



HOVE UM TEMPO EM QUE CADA POVO TINHA UM SISTEMA PRÓPRIO DE FAZER MEDIDAS. ESSAS MEDIDAS ERAM DIFERENTES DE UM LUGAR PARA OUTRO, DE UM REINO PARA OUTRO. AGORA, VOCÊ VAI CONHECER UMA HISTÓRIA QUE CONTA COMO, ENTRE DOIS REINOS, ACONTECEU...

A GUERRA DAS MEDIDAS

HAVIA, ANTIGAMENTE, DOIS REIS MUITO RICOS E AMIGOS, QUE ERAM VIZINHOS. UM DELES ERA CONHECIDO COMO "O REI DO GADO", E O OUTRO COMO "O REI DAS FRUTAS".

EM UMA FESTA, DECIDIRAM QUE OS DOIS REINOS SERIAM UNIDOS PELO CASAMENTO DE SEUS FILHOS.

DURANTE O NOIVADO, O REI DAS FRUTAS ENVIOU, POR UM MENSAGEIRO, CINQUENTA PÉS DE UM LINDO TECIDO E UMA CARTA AO OUTRO SOBERANO, FALANDO DO SEU PRESENTE.

QUANDO O COSTUREIRO DO REI DO GADO MEDIU O TECIDO, CONSTATOU QUE HAVIA APENAS QUARENTA PÉS.

O REI DO GADO, FURIOSO, MANDOU PRENDER O MENSAGEIRO, ACHANDO QUE ELE TINHA COMETIDO UM ROUBO, E DEVOLVEU O PRESENTE COM OUTRA CARTA, EXPLICANDO TUDO.

QUANDO O TECIDO E A CARTA CHEGARAM, O REI DAS FRUTAS MANDOU CONFERIR A MEDIDA E VERIFICOU QUE ELA ESTAVA

CORRETA. ENVIOU, ENTÃO, O PRESENTE DE VOLTA, MAS O PRESENTE FOI NOVAMENTE RECUSADO PELO REI DO GADO.

O REI DAS FRUTAS PEDIU QUE O TECIDO FOSSE MEDIDO NA SUA FRENTE E, DEPOIS, FOI LEVAR PESSOALMENTE O TECIDO AO SEU VIZINHO.

AO SE ENCONTRAREM, OS REIS VERIFICARAM QUE O PROBLEMA ESTAVA NA DIFERENÇA DE TAMANHO DOS SEUS PÉS. CONCLUÍRAM, ENTÃO, QUE ERA PRECISO HAVER UMA MEDIDA ÚNICA PARA TODOS OS REINOS.

ENTRETANTO, CADA UM QUERIA QUE O TAMANHO DO SEU PÉ FOSSE ESSA MEDIDA, E A CONVERSA ACABOU EM BRIGA, QUE ACABOU EM GUERRA...

A GUERRA NÃO RESOLVEU NADA. UM DIA, OS SÁBIOS DOS DOIS REINOS SE REUNIRAM PARA PENSAR EM UMA SOLUÇÃO. PENSARAM, PENSARAM, E ACABARAM CRIANDO UMA MEDIDA MAIOR QUE O PÉ DE QUALQUER REI: O METRO.

Entregar artefato xerografado para cada uma das participantes. Solicitar que mencionem o que lembram sobre a aula. A partir de contextualização da aula, pedir para que elas leiam o texto. Serão propostas, a seguir, uma a uma – quando a abordagem destes aspectos não emergir naturalmente da interação do grupo –, as seguintes questões – *gatilhos*.

Estratégias linguísticas

O que vocês entenderam do texto?

Em que ponto há dúvida?

Vocês poderiam me mostrar a parte que mais chamou sua atenção?

[tentativa de leitura em voz alta, sem solicitação expressa]

Esfera da atividade humana

Onde encontramos textos como esses? Por quê?

Estudar textos como esse ajuda em nossa vida diária? Em quê?

Cronotopo

Considerando as vivências de vocês hoje, em alguma medida tem relação com essa forma de usar a linguagem?

E a necessidade de aprender matemática, manifestada naquele momento, persiste ainda hoje?

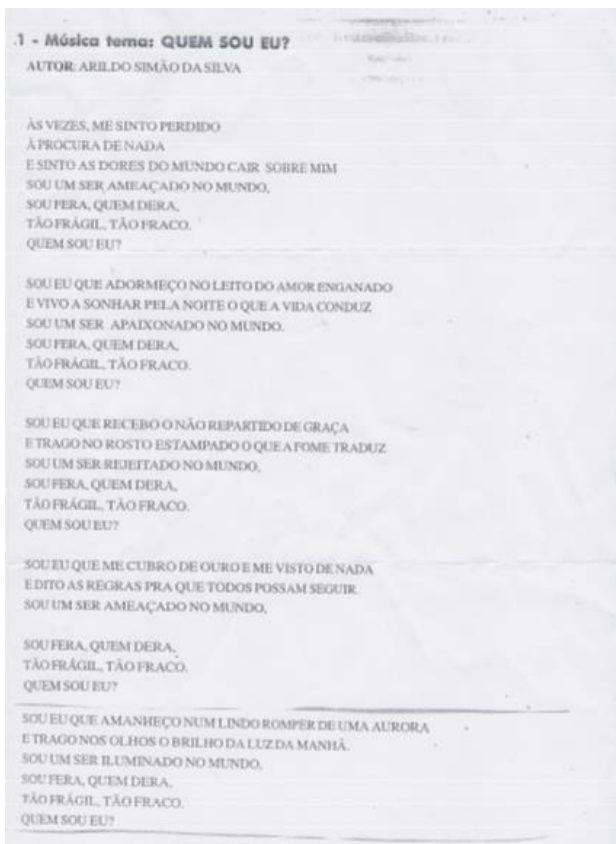
Interactantes

Essa aula foi significativa para vocês?

Converge com o que vocês esperavam que fosse trabalhado nas aulas?

APÊNDICE D – ‘Gatilhos’ para *roda de conversa II*

Evento 3 – Letra de música [Remanescente da *roda I*]



Entregar *artefato* xerografado para cada uma das participantes. Solicitar que mencionem o que lembram sobre a aula. A partir de contextualização da aula, pedir para que leiam a letra da música, propondo, em seguida, uma a uma – quando a abordagem destes aspectos não emergir naturalmente da interação do grupo –, as seguintes questões – *gatilhos*.

O ato de dizer nos gêneros do discurso

O que vocês entenderam do texto?

Em que ponto há dúvida?

Textos desse tipo são encontrados na vida cotidiana?

Em que vocês acham que a letra de música difere de outros textos como um romance, um poema?

Esfera da atividade humana

Que tipo de relação poderia ser feita entre esse tipo de texto e os modos de uso da linguagem que vocês conhecem – do trabalho, da casa, dos usos relacionados ao lazer?

Vocês costumam ouvir músicas?

Conheciam esta música?

Onde a música está presente na vida de vocês?

Cronotopo

A música faz parte da vida humana, não é mesmo? Gostaria que vocês me falassem um pouco sobre a música em sua história pessoal... As pessoas, os lugares, as vivências que músicas lembram a vocês...

Como vocês veem a música na vida humana, antigamente e agora?

Vocês acham que aulas com canções são interessantes na EJA hoje? Por quê?

Interactantes

Essa aula foi significativa para vocês?

Na época, vocês não ouviram a música, apenas leram a letra. Seria importante ter ouvido a música também? Por quê?

Converge com o que vocês esperavam que fosse trabalhado nas aulas?

Vocês acham que esta aula ajudou vocês a ampliarem seus conhecimentos sobre os usos da escrita na sociedade? Como?

RODA II

3) Permeabilidade às práticas sociais de referência da tradição escolar.

Evento 1 - Textos sobre desmatamento e urbanização

EIA INGLÊSES DATA _____
 PROFESSORA _____
 ALUNO _____

Texto I A FLORESTA DO CONTRÁRIO

Todas as florestas existem antes dos homens. Elas estão lá e então o homem chega, vai destruindo, derruba as árvores, começa a construir prédios, casas, tudo com muito tijolo e concreto. E poluição também. Mas esta floresta aconteceu o contrário. O que havia antes era uma cidade dos homens, dessas bem poluídas, feia, suja, meio neurótica. Então as árvores foram chegando, ocupando novamente o espaço, e conseguiram expulsar toda aquela sujeira e se instalaram no lugar. É o que poderia se chamar de vingança da natureza foi assim que terminou o seu relato o amigo beija-flor. Por isso ele estava tão feliz, beijando todas as flores- aliás, um colibri bem assanhado, passava flor por ali, ele já sapecava um beijão. Agora o Nan havia entendido por que uma ou outra árvore tinha parede por dentro, e ele achou bem melhor assim. Algumas árvores chegaram a engolir casas inteiras. Era um lugar muito bonito, gostoso de ficar. Só que o Nan não podia, precisava partir sem demora. Foi se despedir do colibri, mas ele já estava namorando apertado outra florzinha, era melhor não atrapalhar.

(Fragmento do livro "Em busca do tesouro de Magritte.")

Texto II CIMENTO ARMADO

De roseirais.

Batem estacas no terreno morto.
 No terreno morto surge vida nova.
 As golabeiras do velho parque
 E os roseirais, abandonados,
 Serão cortados
 E derrubados...
 Um prédio novo de dez andares,
 Frio e cinzento,
 Terá seu corpo de cimento armado
 Enraizado no velho parque
 De golabeiras

Batem estacas no terreno morto.
 Século vinte...
 Vida de aço...
 Cimento armado!
 Batem estacas
 No prédio novo de dez andares,
 Terraços tristes
 Pássaros presos,
 Rosas suspensas
 Flores da vida,
 Rosas de dor.

Entregar artefato xerografado a cada uma das mulheres. Solicitar que mencionem o que lembram sobre a aula. A partir de contextualização da aula, pedir para que leiam os textos e propor, em seguida, uma a uma – quando a abordagem destes aspectos não emergir naturalmente da interação do grupo –, as seguintes questões – *gatilhos*.

Esfera da atividade humana

Que tipo de relação poderia ser feita entre textos como esses e os modos de uso da escrita que vocês conhecem – do trabalho, da casa, dos usos relacionados ao lazer?

Vocês costumam ler textos desse tipo?

Onde esses textos estão escritos quando vocês os leem? [Focar no suporte]

O ato de dizer nos gêneros do discurso

O que vocês entenderam dos textos?

Em que ponto há dúvida?

Textos desse tipo são encontrados na vida cotidiana?

Vamos falar um pouco sobre semelhanças e diferenças entre esses dois textos, pensando nos lugares onde eles aparecem, nas finalidades a que se prestam....

Interactantes

Esta aula foi significativa para vocês?

Converge com o que vocês esperavam que fosse trabalhado nas aulas?

Por quem e para quem, de modo geral, textos como estes são escritos?

Cronotopo

Aulas como essas eram comuns em sua infância e na adolescência? O que mudou? O que permanece mais ou menos igual?

Vocês acham que uma aula como essa ajudou vocês a aprenderem mais sobre para que serve a escrita, sobre os modos de usar a escrita na sociedade de hoje? Por quê?

Considerando as vivências de vocês hoje, uma aula como essa ajudou de algum modo a ampliar suas formas de usar a escrita na sociedade?

Evento 2 – Soneto

- (04) (03) *A professora [depois de uma tentativa de atividade na qual os alunos não se engajaram] parte para o trabalho com um poema de Mário Quintana sobre a cidadezinha, possivelmente extraído de material didático pela configuração característica [uma figura, que é colorida pelos alunos depois da leitura, compõe o texto]. Os alunos leem em silêncio, a professora lê para eles, eles leem em voz alta, ela torna a ler, até que, pelas discussões, eles pareçam ter compreendido o teor do texto. As discussões incitadas pela docente dizem respeito à realidade do bairro em que moram os alunos*

e no qual está inserida a escola, aspectos positivos e negativos implicados na vivência nesse espaço e questões afins. (Diário de Campo – junho de 2011. Nota n. 38)

Entregar *artefato* xerografado a cada uma das mulheres. Solicitar que mencionem o que lembram sobre a aula. A partir de contextualização da aula, pedir para que uma das participantes leia o texto e proponha, em seguida, uma a uma – quando a abordagem destes aspectos não emergir naturalmente da interação do grupo –, as seguintes questões – *gatilhos*.

Esfera da atividade humana

Que tipo de relação poderia ser feita entre esse tipo de texto e os modos de uso da linguagem que vocês conhecem – do trabalho, da casa, dos usos relacionados ao lazer?

Vocês costumam ler esse tipo de texto?

Onde estão escritos esses textos quando vocês os leem? [Focar no *suporte*]

Textos desse tipo são encontrados na vida cotidiana? Em que lugares/situações? Para que finalidades se prestam?

O ato de dizer nos gêneros do discurso

O que vocês entenderam do texto?

Em que ponto há dúvida?

Interactantes

Essa aula foi significativa para vocês?

Converge com o que vocês esperavam que fosse trabalhado nas aulas?

Por quem e para quem, de modo geral, textos como esse são escritos?

Cronotopo

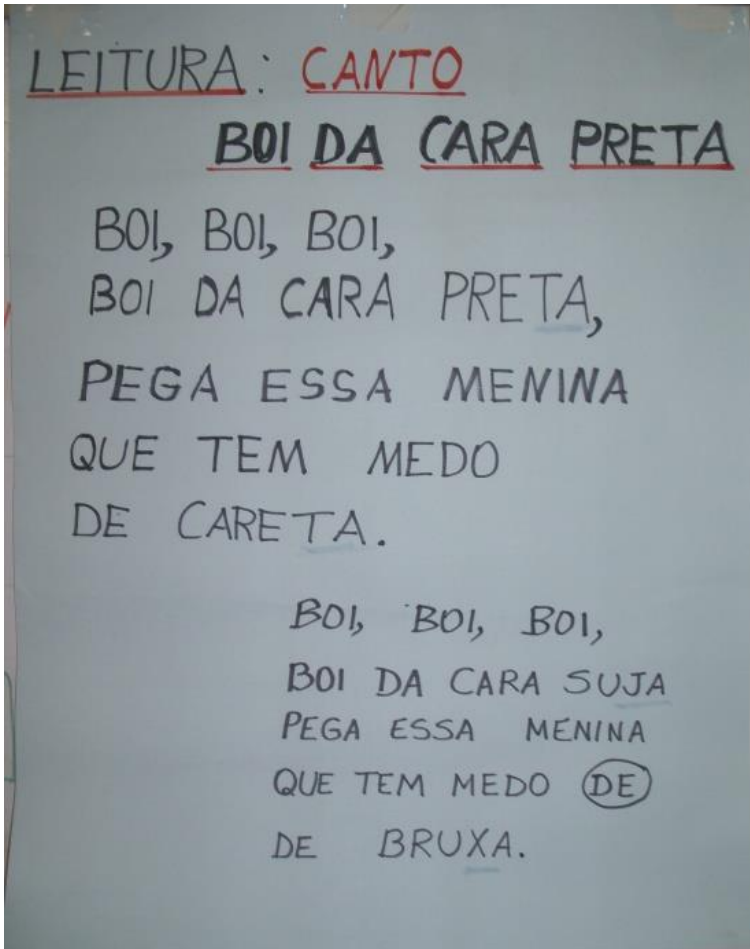
E textos como esse lembram suas aulas na infância e na adolescência?

Por quê?

Vocês acham que uma aula como essa ajudou vocês a aprenderem mais sobre para que serve a escrita, sobre os modos de usar a escrita na sociedade de hoje? Por quê?

Considerando as vivências de vocês hoje, que relações podem ser estabelecidas entre uma aula como essa e os modos de usar a escrita na vida diária?

Leituras desse tipo são comuns em seu cotidiano? Por quê?

Evento 3 - Boi da cara preta

Mostrar figura e explicar que consistia em um cartaz afixado na lousa. Solicitar que mencionem o que lembram sobre a aula. A partir de contextualização da aula, pedir para que leiam o texto e propor, em seguida, uma a uma – quando a abordagem destes aspectos não emergir naturalmente da interação do grupo –, as seguintes questões – *gatilhos*.

O ato de dizer nos gêneros do discurso

O que vocês entenderam do texto?
Em que ponto há dúvida?
Para que finalidades servem textos assim?

Esfera da atividade humana

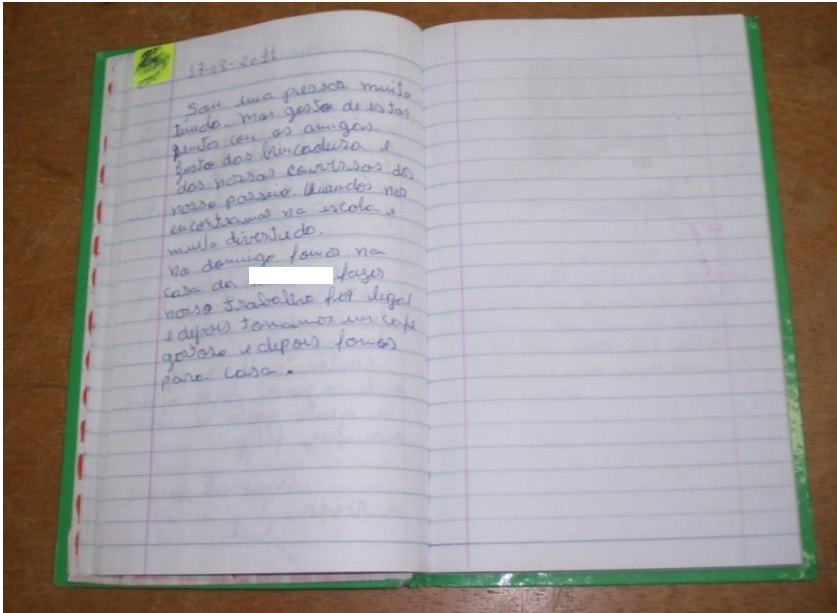
Texto deste tipo é encontrado na vida cotidiana? Onde?
Que tipo de relação poderia ser feita entre esse tipo de texto e os modos de uso da escrita que vocês conhecem – do trabalho, da casa, dos usos relacionados ao lazer?
Este tipo de texto tem lugar na vida de vocês?

Interactantes

Por que vocês entendem que a professora trabalhou com este texto em aula?
Essa aula foi significativa para vocês?
Converge com o que vocês esperavam que fosse trabalhado nas aulas?
Por quem e para quem textos como esses são escritos?

Cronotopo

Textos e atividades como esses lembram suas aulas na infância e na adolescência? Por quê?
Vocês acham que essa aula ajudou vocês a usarem melhor a escrita em seu dia a dia? Como/por quê?
Considerando as vivências de vocês hoje, que relações podem ser estabelecidas entre uma aula como essa e com os modos de usar a linguagem no dia a dia?

Evento 4 - Registro em diário

Solicitar que mencionem o que lembram sobre a escrita no diário no âmbito da aula. Propor uma a uma – quando a abordagem destes aspectos não emergir naturalmente da interação do grupo –, as seguintes questões – *gatilhos*.

O ato de dizer nos gêneros do discurso

E este diário, por que era feito? Vocês acham que ele atendeu os propósitos para os quais era produzido? E como vocês avaliam esses propósitos?

Esfera da atividade humana

Textos desse tipo são encontrados na vida cotidiana?

Que tipo de relação poderia ser feita entre esse tipo de texto e os modos de uso da escrita que vocês conhecem – do trabalho, da casa, dos usos relacionados ao lazer?

Esse tipo de texto tem lugar na vida de vocês?

Onde eles são comuns?

Interactantes

A escrita de diário foi significativa para vocês?

Converge com o que vocês esperavam que fosse trabalhado nas aulas?

Por quem e para quem diários são escritos? E este especificamente?

Cronotopo

Antes da estada na escola, a escrita de diário não era parte das práticas de vocês, não é mesmo? E, depois desta experiência, passou a ser?

Vocês acham que escrever esse diário ajudou vocês a entenderem melhor para que serve a escrita na nossa vida hoje?

Esta aula lembrou a vocês aulas de sua infância e adolescência ou foi diferente delas?

Considerando as vivências de vocês hoje, que relações podem ser estabelecidas entre a escrita deste diário e os modos de usar a linguagem no dia a dia na sociedade?

4) Prevalência do senso comum na ausência da escrita.**Ação didático-pedagógica 1 - Greve dos professores**

(05) *A partir de um questionamento da professora – derivado de conversa entre o grupo de alunos que estava em sala quando ela chegou – acerca de uma longa greve de professores, ocorrida em 2011, inicialmente da rede municipal e estadual e mantida depois apenas pelos professores da rede estadual, a turma ocupa boa parte do tempo da aula discutindo tal assunto, sem compartilhamento textual. A tônica da interação consiste no agenciamento de opiniões pessoais sobre temas como greve, (des)valorização dos professores, a importância do professor para a sociedade, dentre outros. (Diário de Campo – junho de 2011. Nota n. 40)*

Solicitar que mencionem o que lembram sobre a aula em que a greve dos professores foi objeto de discussão. A partir de contextualização da aula, propor uma a uma – quando a abordagem destes aspectos não emergir naturalmente da interação do grupo –, as seguintes questões – *gatilhos*.

O ato de dizer nos gêneros do discurso

Este tipo de discussão importa estar presente na escola? Por quê?

Discutir este assunto especificamente importou? Por quê?
 Onde, de que modo, para que finalidades, por quem temas como esses normalmente são tratados? Por quê? [Tentativa de apreensão dos gêneros]

Esfera da atividade humana

Que tipo de relação poderia ser feita entre discussões dessa natureza e os modos de uso da escrita que vocês conhecem – do trabalho, da casa, dos usos relacionados ao lazer?

Interações desse tipo têm lugar na vida de vocês?

Na época, você dispunha de informações sobre aquele evento? Por quais fontes – telejornais, jornais impressos, revistas, conversas com conhecidos?

Interactantes

Essa aula foi significativa para vocês?

Converge com o que vocês esperavam que fosse trabalhado nas aulas?

Essa aula foi uma aula falada, sem leitura de textos. O que vocês acharam de uma aula assim?

Quem costuma tratar de temas como esse e a quem esse tratamento normalmente interessa?

Cronotopo

Eram comuns aulas assim na sua infância ou adolescência?

Vocês acham que essa aula ajudou a compreender para que e como usamos a escrita na sociedade hoje?

Considerando as vivências de vocês hoje, que relações podem ser estabelecidas entre uma aula como essa e os modos de usar a linguagem escrita na vida diária?

Ação didático-pedagógica 2 - Água mole em pedra dura

- (13) *Os alunos mais jovens demonstram claramente, durante ação didático-pedagógica derivada de um provérbio verbalizado pela professora-alfabetizadora M. no começo da aula – “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura” – e que resulta em discussões sobre sua significação, discussão que, em boa medida, se ancora nas vivências dos sujeitos, que esses relatos não interessam a eles. Um deles se levanta e vai olhar*

o mapa que está preso à parede, enquanto outro mexe no celular. A professora os chama, dizendo que eles devem participar da discussão, ignorando as demonstrações de pouca significação daquelas propostas para aqueles sujeitos. (Diário de Campo – 13 de maio de 2011. Nota n. 13)

O *provérbio* será oralizado. Solicitar, então, que mencionem o que lembram sobre a aula. A partir de contextualização da aula, propor, uma a uma – quando a abordagem destes aspectos não emergir naturalmente da interação do grupo –, as seguintes questões – *gatilhos*.

O ato de dizer nos gêneros do discurso

Importa que esse tipo de modo de usar a linguagem esteja presente na escola? Por quê?

Discutir esse provérbio especificamente importou? Por quê?

Esfera da atividade humana

Que tipo de relação poderia ser feita entre discussões dessa natureza e os modos de uso da escrita que vocês conhecem – do trabalho, da casa, dos usos relacionados ao lazer?

Interações desse tipo têm lugar na vida de vocês?

Em que espaços sociais, situações, contextos, vocês acham que os provérbios são comuns?

Interactantes

Essa aula foi significativa para vocês?

Converge com o que vocês esperavam que fosse trabalhado nas aulas?

Essa foi uma aula falada, sem leitura de textos. O que vocês acham de aulas assim?

Vocês costumam ler/dizer provérbios? Para quem? Em que situações?

Cronotopo

Vocês acham que esta aula ajudou a compreender melhor para que serve ler e escrever na vida hoje?

Considerando as vivências de vocês hoje, que relações podem ser estabelecidas entre essa aula e os modos de usar a escrita na sociedade?