

“Escrever explicando é mais difícil”: hipóteses de estudantes adultos sobre a produção de textos escritos

“To write explaining is more difficult”: adult students’ hypothesis on the production of written texts

Fernanda Maurício Simões
simoesaral@gmail.com

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
mcfrfon@gmail.com

Resumo: Este artigo discute modos como pessoas jovens e adultas estudantes da Educação Básica se apropriam das práticas de letramento escolares que demandam a produção de determinados gêneros textuais. Apoia-se, do ponto de vista teórico, em investigações que têm reiterado a necessidade de se considerar a dimensão sociocultural das práticas escolares para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Tais investigações mostram, ademais, que estudantes da EJA constroem modos de lidar com a língua que ora se aproximam, ora se distanciam das formas escolares. No âmbito do estudo aqui apresentado, as posições assumidas pelas estudantes participantes da pesquisa, em uma situação de produção de texto, permitiram-nos confrontar seus modos de se comunicar – que ocorrem, de forma privilegiada, por gêneros textuais orais informais produzidos cotidianamente – com os modos de comunicação escrita do contexto escolar – que, frequentemente, operam com situações hipotéticas e são vistos como regidos por princípios e procedimentos diferentes e distantes das práticas orais. O trabalho investigativo mostrou que o conhecimento das práticas de letramento de estudantes e de suas relações com as práticas escolares auxilia o professor a compreender o ensino da leitura e da escrita em sua dimensão sociocultural e a dialogar melhor com os processos de aprender que os educandos vivenciam.

Palavras-chave: letramento, apropriação, Educação de Jovens e Adultos.

Abstract: This article reflects on the ways in which youths and adults who are students of basic education (EJA) appropriate school literacy practices that require the production of certain genres and how they participate in those practices. Investigations in this field have reiterated the need to consider the sociocultural dimension of school practices in order to understand the teaching and learning processes of reading and writing. EJA students construct ways of dealing with language that sometimes get close to and sometimes move away from school forms. In the study presented here, the positions taken by students in a situation of text production enabled us to compare their ways of communicating – that occur mainly through informal oral texts which are produced daily – with the forms of written communication from the school context – that often operate with hypothetical situations and are seen as governed by principles and procedures that are different and distant from oral practices. The research project indicates that becoming familiar with the students’ literacy practices and their relations with school practices helps us to understand the teaching process of reading and writing in its sociocultural dimension and to have a better dialogue with the learning processes that students experience.

Key words: literacy, appropriation, youth and adult education.

Introdução

Estudos relacionados à Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) têm buscado compreender os modos como seus sujeitos, estudantes e educadores, apropriam-se de práticas de leitura e de escrita com que se deparam no contexto escolar (Kleiman, 1995; Ribeiro, 1999; Oliveira, 2001; Almeida, 2003; Lúcio, 2007; Kalman, 2009; Simões e Fonseca, 2009). Foi nessa busca que se engajou a pesquisa que subsidia este artigo e que teve como sujeitos alunas e alunos adultos que cursavam o segundo ano de um ciclo de escolarização correspondente ao Ensino Fundamental. A análise que aqui apresentamos focaliza, de modo especial, posicionamentos desses estudantes em situações de ensino e de aprendizagem que envolvem a produção de determinados gêneros textuais/discursivos¹. Para operacionalização do estudo, mobilizamos os conceitos de letramento (Soares, 2006), alfabetismo (Rojo, 2009) e apropriação (Smolka, 2000). A reflexão desenvolvida aponta que os modos de os estudantes se apropriarem das práticas escolares são condicionados pelas maneiras como esses sujeitos significam e operam as formas de usar a linguagem que são características dessas práticas, as quais envolvem conhecimentos, valores e estratégias específicas.

Alfabetismo e letramento: domínio de habilidades e apropriação de práticas

A adoção do conceito de letramento como referindo-se “ao que

as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em um contexto determinado e como essas habilidades relacionam-se com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 2006, p. 72) e a observação de Kleiman sobre a variabilidade das “práticas discursivas de grupos socioeconômicos distintos devido às formas em que eles integram a escrita no seu cotidiano” nos permitem considerar as especificidades desse fenômeno no espaço escolar. Segundo Soares (2003), os usos da leitura e da escrita nessa instituição são planejados, selecionados e implementados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados. Identificam-se, assim, práticas de letramento escolares que, tendo a leitura e a escrita como objetos de aprendizagem, visam possibilitar aos alunos a apropriação de certas habilidades letradas, geralmente valorizadas socialmente. Essas práticas se configuram em atividades de leitura e de escrita que ora objetivam o ensino de conceitos e procedimentos relativos ao registro escrito da língua materna e da matemática – que é o que aqui denominaremos por *alfabetização* –, ora visam ao aprendizado de habilidades de leitura e de escrita mais complexas – a que aqui nos referimos como promoção do *alfabetismo* (Rojo, 2009).

Essa relação entre alfabetização e alfabetismo baseia-se no trabalho de Rojo (2009), que toma esses conceitos como construtos teóricos que se referem à dimensão individual do fenômeno da leitura e da escrita em nossa sociedade. Neste trabalho, todavia, buscamos focalizar a dimensão sociocultural das práticas

escolares que visam ensinar habilidades complexas de escrita. Como nos interessa investigar os sentidos que os estudantes atribuem a elas, não nos basta identificar as habilidades envolvidas nas atividades escolares ou avaliar se os estudantes as dominam quando logram sucesso nessas tarefas. Procuramos compreender os comportamentos assumidos pelos alunos e pelas alunas e “as concepções sociais e culturais que os configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação” (Soares, 2006, p. 105). Por isso, analisamos tais práticas como práticas de *letramento*.

Dessa forma, em nossa intenção de investigar como estudantes da EJA se *apropriam* das práticas de leitura e de escrita escolares, entendemos o termo *apropriação* segundo a perspectiva teórica de autores como Bakhtin (1997), Smolka (2000) e Kalman (2009). Esses estudiosos partem da premissa comum de que, se por um lado, as relações nas quais os indivíduos estão envolvidos constituem fatores importantes na explicação dos seus modos de ser, de relacionar e de conhecer, por outro, esses sujeitos desempenham um papel ativo em seus processos de compreensão do mundo. Nesse contexto, as práticas de leitura e de escrita são vistas como atividades sociais, e a investigação das formas pelas quais os sujeitos se apropriam delas considera as particularidades de seu contexto de uso, os propósitos de quem usa, os efeitos esperados, a posição do leitor frente a outros leitores, as ideias e significados que norteiam

¹ Neste trabalho, compartilhamos da perspectiva de Costa Val (1996) e de Marcuschi (2001) que consideram gênero discursivo e gênero textual como expressões sinônimas. Em uma análise do conceito de linguagem em Bakhtin, Costa Val (1996, p. 114) explica que, segundo o autor, os gêneros discursivos são modos de usar a língua (tipos relativamente estáveis de enunciados) que “se constituem historicamente pelo trabalho linguístico dos sujeitos nas diferentes esferas da atividade humana, para cumprir determinadas finalidades em determinadas circunstâncias”. Entretanto, como nos explica Marcuschi (2001, p. 43), o gênero “tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos”. Marcuschi acrescenta que os gêneros discursivos podem ser exemplificados “em textos orais ou escritos” (2001, p. 43), como telefonemas, sermão, reportagem, aula expositiva, etc.

a participação de cada um e as concepções que as pessoas possuem sobre si mesmas (Kalman, 2009).

Consideramos, assim como Smolka (2000), que a apropriação é uma resposta ativa do sujeito à interação social e não uma reprodução mecânica. Tal conceito está relacionado ao problema da significação e, portanto, das formas mobilizadas pelos indivíduos para interpretar uma situação social. Essa ideia de apropriação é decisiva para o modo como consideramos a aprendizagem e a compreensão.

Mobilizamos também em nossa análise o conceito de discurso, pois nos interessa considerar “as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada e com as condições sociais e históricas de sua utilização” (Soraes, 1988, p. 59). Nesse sentido, compartilhamos da ideia defendida por Mikhail Bakhtin de que a aprendizagem implica a apropriação de discursos, processo em que os sujeitos convertem as palavras alheias em próprias, opondo à palavra do locutor uma contrapalavra:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica (Bakhtin, 1997, p. 105).

Em seu artigo “O (im)próprio e (im)pertinente na apropriação das práticas sociais”, Smolka chama a atenção para o fato de que a ideia de *apropriação* com que trabalha não se restringe à avaliação do desempenho dos sujeitos tendo em vista o que é considerado adequado ou pertinente a determinada situação social. Ao contrário, o termo “apropriação” se relaciona aos “diferentes modos de participação das pessoas nas práticas

sociais, diferentes possibilidades de produção de sentidos” (Smolka, 2000, p. 33). Assim também, na análise das formas pelas quais os alunos e as alunas da EJA se apropriam das práticas de letramento escolares, consideramos, como Smolka, que “tornar próprio, tornar seu não significa exatamente, e nem sempre coincide com, tornar adequado às expectativas sociais” (Smolka, 2000, p. 13). Por isso, o estudo que aqui propomos focaliza os diferentes modos de apropriação assumidos por esses sujeitos em sua relação com a cultura escrita, suas expectativas relativas à escolarização, suas demandas, suas críticas, seus desejos e seus posicionamentos na ação pedagógica.

A produção do material empírico

As interações que trazemos para análise neste artigo foram extraídas do material empírico produzido numa pesquisa realizada em uma escola pública, por nós selecionada como campo de investigação porque seu projeto pedagógico explicitava a intenção de oportunizar aos estudantes jovens e adultos experiências significativas de leitura e escrita. Apostávamos, assim, que uma instituição com esse perfil criaria, no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, maiores possibilidades para que os alunos demarcassem seus posicionamentos e, por conseguinte, as relações que constroem com as práticas de letramento escolares vivenciadas.

Escolhemos uma turma que cursava o nível intermediário do Ensino Fundamental, porque nos interessava contemplar as práticas de letramento escolares vivenciadas por estudantes que, tendo já certo domínio da tecnologia da leitura e da escrita, seriam convidados a desenvolver atividades que visassem à

abordagem de algumas habilidades mais complexas de alfabetismo, com vistas à apropriação de práticas de letramento socialmente valorizadas.

A natureza da questão de pesquisa também levou-nos a optar por uma investigação de cunho qualitativo, que permitisse “compreender o significado que as pessoas ou grupos estudados conferem a determinadas ações e eventos” (André, 2000, p. 19). Em decorrência dessa opção teórico-metodológica, utilizamos como principal técnica de pesquisa a observação participante.

Nesse sentido, durante um semestre letivo, estivemos todas as noites na sala de aula, participando da dinâmica de suas atividades, registrando detalhadamente, em um caderno, as observações relativas a essa dinâmica, aos diálogos estabelecidos entre os estudantes e a professora e mesmo às situações em que os alunos e as alunas solicitavam o auxílio da pesquisadora para a realização das atividades. Além disso, gravamos em áudio as aulas presenciadas. Em todo o trabalho, esforçamo-nos por “integrar a cultura dos sujeitos observados e ‘ver’ o ‘mundo’ por intermédio de sua perspectiva” (Vianna, 2003, p. 26).

A partir da escuta das gravações e da leitura do “Diário de Campo”, foram construídas narrativas de situações de ensino e de aprendizagem envolvendo práticas de leitura e de escrita, perante as quais os estudantes se posicionavam discursivamente. Neste artigo, apresentamos uma análise elaborada a partir das reflexões suscitadas pelas interações que ocorreram numa das aulas a que assistimos. Tais interações foram aqui destacadas porque vimos, nos jogos interlocutivos que nelas se estabeleceram, estudantes demarcarem diferentes modos pelos quais significam e se relacionam com atividades escolares de produção de textos.

Num artigo sobre “Letramento,

pesquisadora inicia o seguinte diálogo com a aluna Iraci, cujo nome real é aqui utilizado, com autorização da estudante:

Pesquisadora: Como é que você está fazendo?

Iraci: [Silêncio].

Pesquisadora: Vamos supor, a rodoviária é aqui, como você vai explicar como chega na sua casa?

Iraci: [Silêncio].

Pesquisadora: Você vai ter que falar os nomes das ruas?

Iraci: Eu não sei explicar nada... Ai gente, como eu vou fazer?...

Pesquisadora: Vamos supor, eu estou aqui na rodoviária, no telefone e ligo pra você me explicar como chega na sua casa. O que você falaria?

Iraci: [Silêncio].

Pesquisadora: Você vai me deixar aqui na rodoviária?

Iraci: [Risos] A gente fica aqui matutando: escrever explicando é mais difícil.

Pesquisadora: Mas como você faria nessa situação?

Iraci: Não, eu estou falando assim... vamos supor... eu vou escrever... No modo de eu escrever... ‘Você... você pega a rua tal’..., é assim que eu tenho que escrever?

Pesquisadora: Isso, você pega a rua tal...

Iraci: Minha rua fica na rua Bauru, é...terceira casa do quarteirão... é... entre... aaa... terceira à direita, terceira casa... é assim que eu tenho que falar?

Pesquisadora: Você acha que a pessoa vai entender como chega na sua casa?

Iraci: Não vai não, vai ficar meio perdida... [risos].

Pesquisadora: Por quê? O que tem na sua explicação que pode fazer ele ficar perdido?

Iraci: Depende né... não sei... vamos supor é... é rua reta... tem que entrar em algum quarteirão? Entendeu?

Pesquisadora: Então, você não está explicando isso? Vamos supor, estou lá na rodoviária, no telefone, falando com você: “Iraci, como eu chego na sua casa?”

Iraci: [Silêncio].

Pesquisadora: Você já tinha me explicado antes... e tava legal... como eu chego na sua casa, Iraci?

Iraci: Você pega a rua Penápolis, segue ela em frente, passa um quarteirão, dois quarteirão... são a minha casa... rua Bauru... entra à direita, primeira, segunda... terceira casa é a minha, ao lado... vamos supor que tá em frente... da prefeitura.

Pesquisadora: Muito obrigada, não vou mais me perder [risos]. O que você achou dessa atividade?

Iraci: Ótima... agora que eu entendi ela mais ou menos...

Pesquisadora: E qual era a sua maior dúvida?

Iraci: Como que eu podia escrever ela explicando...

Pesquisadora: A sua dúvida era escrever explicando...

Iraci: Isso... eu tenho que pôr a fala sua... ou eu tenho que falar: você entra... entra à direita na rua tal, segue a tal... é isso que eu tenho que escrever? É isso que eu queria ver, o texto que eu tenho que fazer... com essa...

Pesquisadora: Se era você falando...

Iraci: É, eu explicando pra você... eu vou escrever aqui tipo eu tô explicando pra você: ‘você pega a rua tal’... É isso?

Pesquisadora: Exatamente, olha o que tá pedindo no livro: como você explicaria pra o seu amigo. Que outra forma você imagina que poderia ser?

Iraci: Não... é que eu fico pensando pra mim chegar assim... nessa... nessa conclusão... como que seria mais certo... mais correto... que eu ia explicar.

Nessa atividade, a pesquisadora percebe a dificuldade de Iraci em executar a tarefa (“Como é que você está fazendo?”) e pergunta-lhe como procederia diante da necessidade de explicar oralmente o caminho da rodoviária à sua casa: “Vamos supor, eu estou aqui na rodoviária, no telefone e ligo pra você me explicar como chega na sua casa”. A aluna, em vez de responder à questão, apresenta suas dúvidas em relação à elaboração escrita dessa explicação: “Não, eu estou falando assim...

vamos supor... eu vou escrever... No modo de eu escrever... ‘Você... você pega a rua tal’..., é assim que eu tenho que escrever?”. Quando a pesquisadora retoma a expressão que Iraci mobilizara em seu enunciado e referenda a sua hipótese em relação à forma como deveria iniciar a resposta (“Isso, você pega a rua tal...”), a aluna arrisca um palpite: “Minha rua fica na rua Bauru, é... terceira casa do quarteirão... é... entre... aaa ... terceira à direita, terceira casa... é assim que eu tenho que falar?”.

Ribeiro (1999), em sua pesquisa sobre os níveis de alfabetismo da população de São Paulo, aponta que jovens e adultos pouco escolarizados recorrem à oralidade em detrimento da escrita para a busca de informações. Nesse sentido, para esses sujeitos, oferecer explicações sobre o modo como se chega a algum lugar é uma prática social normalmente satisfeita pelo uso de um gênero textual oral, caracterizado por um estilo informal, em que o principal objetivo é não deixar que o interlocutor se perca no caminho, do ponto onde está ao ponto em que pretende chegar. Quando se depara com uma atividade, que, por meio de um enunciado transcrito no quadro, solicitava a explicação por escrito do caminho da rodoviária à sua suposta casa, assinalada no mapa reproduzido no livro didático (“Faça um texto no caderno, atendendo ao que é pedido na página 79”), a aluna Iraci manifesta seu estranhamento em relação à possibilidade de transposição de um texto oral – que produz em suas práticas sociais cotidianas – para o suporte escrito, sem que esse sofresse maiores modificações: “Não, eu estou falando assim... vamos supor... eu vou escrever... No modo de eu escrever... ‘Você... você pega a rua tal’..., é assim que eu tenho que escrever?”. Segundo Costa Val (2001), o fato de vivermos em uma sociedade letrada nos permite formular

hipóteses sobre a configuração e o funcionamento de alguns gêneros discursivos escritos, mesmo sem o domínio das habilidades necessárias para a leitura e a escrita autônoma de textos. De fato, Iraci sugere-nos ter construído certos conhecimentos relacionados à escrita de textos na escola. Ao que parece, a instrução “Faça um texto” estimula a aluna a mobilizar uma concepção de texto que se caracteriza por um estilo mais formal – que faça uso, por exemplo, de uma introdução: “Para chegar à minha casa você deve...”. Essa instrução estimula também a estudante a duvidar da possibilidade de o texto oral que domina – caracterizado por sua intenção pragmática e por um estilo que lança mão de uma sucessão de frases no imperativo: “pegue a rua tal” – servir de modelo para produção do texto escrito solicitado.

Com efeito, o enunciado da questão – elaborado em um jargão do contexto escolar: “Faça um texto...” – parece favorecer a percepção de que as modalidades escrita e oral da língua seriam caracterizadas por aspectos, se não dicotômicos, pelo menos bastante diferentes. Ao que tudo indica, esse é um fator que faz com que a aluna, ao longo do diálogo, manifeste sua dificuldade em “escrever explicando”. Diante desse desafio, Iraci estranha a tentativa da pesquisadora de mobilizar a linguagem oral, usada na prática social de “informar o caminho pelo telefone”, para auxiliá-la na construção do texto escrito e aponta a necessidade de maior clareza em relação às características do gênero discursivo solicitado na atividade para que lhe seja possível “explicar de modo correto”.

A professora, talvez, não tenha se dado conta da problemática que poderia instaurar na realização da atividade, ao solicitar o registro escrito de um gênero textual oral, com a instrução: “Faça um texto”.

Ao se deparar com a exigência da produção escrita, a aluna parece mobilizar uma concepção de língua escrita que não considera o contexto em que se forjam seus diversos usos. Segundo Kleiman (1995), esse modelo de pensamento concebe a escrita como uma modalidade de comunicação que se materializa por textos expositivos ou argumentativos e se caracteriza por sua coerência interna e autonomia em relação ao contexto social. A estratégia da pesquisadora de simular uma situação de conversação cotidiana (“Vamos supor, eu estou aqui na rodoviária, no telefone e ligo pra você me explicar como chega na sua casa. O que vocêalaria?”) parece esclarecer melhor as condições de produção do texto requerido e possibilitar à aluna o estabelecimento de relações menos polarizadas entre a fala e a escrita (Rojo, 2001).

O conflito vivenciado por Iraci é compartilhado por muitos jovens e adultos em processo de escolarização básica quando confrontam os seus modos de comunicar – que ocorrem, de forma privilegiada, por gêneros textuais orais informais – com os modos de comunicação escrita no contexto escolar – que são vistos como regidos por princípios, procedimentos e valores diferentes e distantes das práticas orais. Se, por vezes, esses estudantes apostam numa transposição automática da fala para a escrita, em outras tantas situações, especialmente no contexto das atividades escolares, assumem posições como as de Iraci, que sugerem a percepção de que, de fato, a produção de um texto na modalidade escrita coloca ao autor questões específicas, como ressalta Magda Soares:

Os problemas de compreensão/expressão da língua escrita são diferentes dos problemas de compreensão/

expressão da língua oral: o discurso oral e o discurso escrito são organizados de forma diferente. Por exemplo: na língua escrita, é preciso explicitar muitos significados que, na língua oral, são expressos por meios não verbais (Soares, 2003, p. 17).

Nesse sentido, se o uso de gêneros orais cotidianos (as conversas espontâneas de todo dia) é feito de forma intuitiva e assistemática, o mesmo não acontece com os gêneros discursivos escritos que mais frequentemente circulam na escola. A dúvida levantada por Iraci referente, pois, a necessidade, apontada por Costa Val (2001), de a escola oferecer oportunidades para os alunos se envolverem em reflexões sistemáticas sobre esses gêneros, para que aprendam a avaliar qual o texto mais apropriado à situação interlocutiva, a elaborar produções segundo os padrões composicionais mais adequados à situação e a escolher e utilizar os recursos e arranjos linguísticos pertinentes.

Além das questões até aqui discutidas, a preocupação em explicar “*de modo correto*” nos sugere que Iraci lida com uma dimensão específica das práticas de letramento escolares: a avaliação dos textos produzidos pelos estudantes, conceituados como corretos ou errados de acordo com a obediência a um modelo padrão. A apropriação de certas práticas de letramento escolares a leva a considerar que o modelo para textos escritos se diferencia daquele dos textos orais, o que justifica sua desconfiança de que a reprodução das orientações faladas pudesse atender às exigências da atividade. Assim, ela se preocupa em se certificar de que o que lhe recomenda a pesquisadora fará com que ela logre sucesso: “Isso... eu tenho que pôr a fala sua... ou eu tenho que falar: você entra... entra à direita na rua tal, segue a tal...”

é isso que eu tenho que escrever? É isso que eu queria ver, o texto que eu tenho que fazer... com essa...”. Ao que parece, a aluna intui que os modelos que parametrizam a prática avaliativa escolar valorizam a retórica do texto, que prima pela perfeição das formas e pela ordenação lógica das informações, como reflete Inês Signorini:

E como a escola trabalha [...] com o ideal de pureza de uma escrita que não se confunde com a fala, todo o desafio de escrever adequadamente, corretamente, passa a ser o de limpar, extirpar da escrita o que é percebido como resíduo ou “interferência” da oralidade, e o de reproduzir uma dada “lógica” institucionalizada de composição do texto (Signorini, 2001, p. 114).

Nossa análise e outros estudos no campo da EJA (Kleiman, 1995; Ramirez, Wertsch, 1998; Ribeiro, 1999; Vóvio, 1999; Fonseca, 2001; Paiva, 2001; Pereira, 2002; Almeida, 2003; Lúcio, 2007; Souza, 2008; Kalman, 2009; Rojo, 2009) indicam, pois, que a consideração de que “textos corretos são textos *puros*” – na acepção descrita na citação – leva os alunos e as alunas não só a reconhecerem que esse modo de operar com a língua é valorizado na escola, mas também a perceberem o déficit que lhes é imposto por não o dominarem por completo.

Em outro momento, a pesquisadora percebe que a aluna Geralda atendia à solicitação dessa mesma tarefa, escrevendo o trajeto a ser percorrido da rodoviária da cidade em que mora até a sua própria casa:

Pesquisadora: O que você está escrevendo?

Geralda: Da rodoviária até minha casa.

Pesquisadora: Mas olha a pergunta.

Geralda: Ah é... Então é pra olhar esse mapa?

Pesquisadora: Onde você mora aqui [aponta para o mapa].

Geralda: [aponta para a casa no mapa].

Pesquisadora: Então, como é que fica?

Geralda: Segue essa rua, passa em frente à prefeitura, da creche e da escola...

Pesquisadora: Isso mesmo.

A princípio, Geralda mobiliza uma prática de letramento que lhe parece ser íntima: explicar o caminho da rodoviária até sua própria casa. A aluna não apresenta questões em relação à necessidade de ter que elaborar esse texto por meio da modalidade escrita da língua. Ante a produção da estudante, a pesquisadora chama atenção para a consigna da atividade: “Mas olha a pergunta”. Geralda percebe, então, que, para atender à proposta da atividade escolar, deveria focalizar a situação hipotética e basear-se no mapa reproduzido no livro didático. Assim, a aluna inicia, oralmente, a construção desse novo texto: “Segue essa rua, passa em frente à prefeitura, da creche e da escola...”.

Essa disposição de utilizar o texto para evocação de experiências pessoais não se circunscreve a essa situação de ensino e aprendizagem, vivenciada pela aluna Geralda. Ribeiro (1999), ao buscar compreender como jovens e adultos com pouca escolaridade abordam o texto escrito, analisou o seu desempenho em tarefas de leitura que demandavam a habilidade de extrair informações do material lido. Segundo a autora, ao serem chamados a contar oralmente o resumo de uma notícia, esses sujeitos não diferenciavam seus conhecimentos prévios das informações oferecidas pelo texto e, constantemente, se distanciavam do tema, dando sua opinião sobre o assunto em questão.

Na situação que aqui descrevemos, enquanto o desconforto de Iraci

questiona a proposição da produção de um texto escrito para “explicar o caminho da casa à rodoviária” – necessidade, geralmente, atendida com a elaboração de gêneros textuais orais e informais –, a opção inicial de Geralda nos incita a problematizar essa outra característica típica das práticas escolares, de operar com situações hipotéticas, mais adequadas à padronização. Em particular, escrever textos de acordo com contextos artificiais envolve conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos específicos, dos quais alunos e alunas devem apropriar-se para se sentirem confortáveis no desempenho das atividades de produção.

A diferença entre a primeira produção de Geralda e o texto solicitado pela atividade nos remete, assim, à observação de Oliveira de que “o modo de fazer as coisas na escola é específico da própria escola e aprendido em seu interior” (Oliveira, 2001, p. 21). Nesse sentido, conhecer as práticas de letramento dos estudantes e suas relações com as práticas escolares nos auxilia a conferir ao ensino da leitura e da escrita um tratamento que considere a sua dimensão sociocultural. Nessa perspectiva, reitera-se a necessidade de, por um lado, a escola promover a discussão sobre as proximidades e os distanciamentos entre os seus usos da leitura e da escrita e as práticas letradas vivenciadas pelos alunos e pelas alunas da EJA; e, por outro, aproximar-se e ter como objeto de estudo os diversos contextos em que se forjam práticas de letramento em nossa sociedade.

Considerações finais

Este trabalho indica-nos as possibilidades analíticas decorrentes da consideração de que as atividades com os gêneros textuais na sala de aula são práticas culturais. Se, por um lado, a aferição dos níveis de

alfabetismo é pertinente quando pretendemos avaliar “o estado ou condição de quem sabe ler e escrever” (Soares, 2003), tal aferição não é suficiente para dar suporte a estudos sobre os modos como os sujeitos lidam com tarefas escolares que buscam ensinar habilidades de leitura e de escrita. Não cabe aqui, em nossa proposta analítica, avaliar o quanto o comportamento desses alunos e dessas alunas se mostrou adequado ao que foi requisitado na prática escolar, pois essa medição de “sucesso” não nos possibilitaria compreender os processos de significação vivenciados pelos sujeitos.

Nesse sentido, o tratamento que conferimos aos episódios aqui analisados procurou contribuir para uma compreensão das maneiras pelas quais estudantes da EJA participam e se apropriam das práticas de letramento escolares.

Deve-se destacar que tais processos de apropriação são oportunizados por uma nova ou primeira experiência de escolarização, vivida pelos sujeitos na idade adulta. Refletem, portanto, os efeitos das diversas possibilidades de relação com a cultura escrita que sua trajetória de vida, marcada pela exclusão do sistema escolar, mas também pela inserção – ainda que, muitas vezes, precária – numa sociedade letrada, lhes permitiu estabelecer.

As posições assumidas por esses sujeitos nos jogos interlocutivos da sala de aula nos indicam seus esforços para conformarem o próprio discurso ao gênero demandado pelas atividades escolares. Todavia, as estratégias mobilizadas pelos alunos e pelas alunas, para garantir a sua inclusão nessa esfera de comunicação humana, não são as mesmas e nem sempre as previstas pelas propostas de atividades escolares. Esses sujeitos, por terem vivenciado experiências diversas e serem constituídos de forma singular, trazem para

a sala de aula diferentes modelos e concepções culturais que também os orientam em sua tomada de decisão quando se propõem a se apropriar das práticas de letramento escolares.

Assim, se, por um lado, os enunciados dos estudantes permitem a reflexão sobre seu pertencimento social, caracterizado pela condição de “não crianças” e de excluídos da escola (Oliveira, 2001), por outro, mostram-se configurados de forma particular por cada sujeito. Com efeito, as posições assumidas pelos alunos reforçam a advertência de Oliveira (2001) de que, para os processos de significação das práticas escolares, serão decisivas tanto as especificidades decorrentes do pertencimento a grupos culturais particulares, quanto as diferenças individuais em relação às formas de os sujeitos significarem as situações com que se deparam. Dessa forma, compreendemos que, ao se engajarem em situações de aprendizagem de práticas de leitura e de escrita e demarcarem suas posições em relação a elas, os alunos e as alunas da EJA se assumem como sujeitos de aprendizagem e de cultura.

Referências

- ALMEIDA, M.L. 2003. Sujeitos não alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. In: L. SOARES (org.), *Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 39-63.
- ANDRÉ, M.E.D. A. de. 2000. *Etnografia da prática escolar*. 5ª ed., Campinas, Papirus, 132 p.
- BAKHTIN, M. 1997. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 196 p.
- COSTA VAL, M. da G. 2006. *Redação e textualidade*. 3ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 133 p.
- COSTA VAL, M. da G. 2001. O desenvolvimento do conhecimento linguístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, 5(1):83-104.
- COSTA VAL, M. da G.F. 1996 *Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação de discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização*. Belo Horizonte, MG. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 512 p.
- FONSECA, M. C. F. R. 2001. *Discurso, memória e inclusão: reminiscências da Matemática Escolar de alunos adultos do ensino fundamental*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 445 p.
- MARCUSCHI, L.A. 2001. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: I. SIGNORINI (org.), *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, p. 23-50.
- KALMAN, J. 2009. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: I.B. OLIVEIRA; J. PAIVA (orgs.), *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis, DP et Alli, p. 72-95.
- KLEIMAN, A. 1995. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A. KLEIMAN (org.), *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado das Letras, p. 15-64.
- LÚCIO, I.S. 2007. *Os significados da alfabetização e do letramento para adultos alfabetizados*. Belo Horizonte. MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 258 p.
- OLIVEIRA, M.K. 2001. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: V.M. RIBEIRO (org.), *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas/São Paulo, Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB)/Ação Educativa, p. 15-43. (Coleção Leituras no Brasil).
- PAIVA, J. 2001. Novos significados para as aprendizagens da leitura na educação de jovens e adultos. *Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, 12:9-18.
- PEREIRA, M.L. de C. 2002. *Um estudo sobre um processo de construção de letramento na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 181 p.
- RAMIREZ, J.D.; WERTSCH, J.V. 1998. Retórica e alfabetização: as funções do debate na educação de adultos. In: C. COLL; D. EDWARDS (orgs.), *Ensino,*

- aprendizagem e discurso em sala de aula.* Porto Alegre, Artes Médicas, p. 201-222.
- RIBEIRO, V.M. 1999. *Alfabetismo e atitudes: uma pesquisa com jovens e adultos.* Campinas, Papyrus/Ação Educativa, 255 p.
- RIBEIRO, V.M.; FONSECA, M.C.R. 2009. Matriz de referência para a avaliação do alfabetismo: uma proposta de abordagem integrada da leitura, escrita e habilidades matemáticas. *Lectura y Vida*, XXX:30-43.
- ROJO, R.H.R. 2001. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: I. SIGNORINI (org.), *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, p. 51-76.
- ROJO, R.H.R. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. 1ª ed., São Paulo, Parábola Editorial, 128 p.
- SIGNORINI, I. 2001. Construindo com a escrita "outras cenas de fala". In: I. SIGNORINI (org.), *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, p. 97-134.
- SIMÕES, F.M.; FONSECA, M.C.F.R. 2009. O que faz uma história ser boa? In: ANAIS, *Jogo do Livro VIII: A tela e o livro*. Belo Horizonte, CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/UFGM, vol. 1, p. 1-12.
- SMOLKA, A.L.B. 2000. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, XX(50):26-40.
- SOARES, M. 2006. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, 128 p.
- SOARES, M. 1988. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: R. ZILBERMAN (org.), *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, Ática, p. 18-29.
- SOARES, M. 2003. Letramento e escolarização. In: V.M. RIBEIRO (org.), *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo, Global, p. 89-113.
- SOUZA, M.C.R.F. de. 2008. *Gênero e Matemática (s) – jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas*. Belo Horizonte, MG. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 316 p.
- VIANNA, H.M. 2003. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília, Plano Editora, 106 p.
- VÓVIO, C.L. 1999. *Textos narrativos orais ou escritos produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 237 p.
- VÓVIO C.L. (coord.). 1998. *Viver, Aprender*. [ilustrações de Cecília Esteves]. São Paulo/ Brasília, Ação Educativa/MEC, vol. 2, 166 p.

Submetido: 30/04/2011
Aceito: 09/09/2011