

DA RAREFAÇÃO AO APAGAMENTO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: UMA ANÁLISE DE AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DISSOCIADAS DE EVENTOS DE LETRAMENTO

Rosângela Pedralli

Doutora/UFSC

rosangelapedralli@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tematiza a modalidade escrita da língua em turma de *I Segmento do Curso de Educação de Jovens e Adultos* da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC. Nosso objetivo é problematizar o apagamento dessa modalidade da língua nas ações didático-pedagógicas, analisando tais ações quanto à sua caracterização e quanto à interpretação de três mulheres, que faziam parte da turma em questão, sobre essas mesmas ações. Para tal, utilizamos o *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012). Os resultados do estudo sinalizam para a não constituição dessas ações como *eventos de letramento* e, com isso, não contribuem para a *horizontalização das práticas de letramento* das mulheres participantes do estudo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Ensino de Língua Materna. *Horizontalização* das práticas de uso da língua.

ABSTRACT

The present article approaches the written modality of the language in a Youth and Adult Education Course in a Segment I class by the Municipal Government of Florianópolis/SC. Our objective is to problematize the erasure of this modality of the language in the didactic-pedagogic actions, analyzing those actions regarding their characterization and regarding the interpretation of three women, that were part of the class under study, about those same actions. For that, we adopted the integrated diagram (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012). The results of the study signalize the non-constitution of those actions as literacy events and, thus, they do not contribute to the horizontalization of the literacy practices of the women who participate of the study.

Keywords: Youth and Adult Education. Literacy. Mother tongue teaching. Horizontalization of the language use practices.

Introdução

O presente artigo tem por objeto a modalidade escrita da língua em classe de Alfabetização de Jovens e Adultos. A partir da análise de ações didático-pedagógicas levadas a termo nesse contexto, é nosso propósito compreender em que medida o processo de rarefação da escrita se instaura de tal modo a resultar em ações de ensino em que a modalidade escrita é apagada, o que constitui questão problemática, uma vez que o que destaca a alfabetização do restante da escolarização é justamente a *apropriação/horizontalização das práticas de uso da escrita* pelos alfabetizados, inviável se a escrita em si ali não tiver espaço.

Buscando compreender tal relação, o estudo em tela é organizado em quatro partes: na primeira das seções, o foco é a discussão das bases teóricas a partir das quais entendemos a modalidade escrita como central no processo de alfabetização; já na segunda seção, apresentamos, em linhas gerais, os procedimentos metodológicos orientadores deste estudo; nas terceira e quarta seções, são descritas e analisadas duas ações didático-pedagógicas, nas quais a modalidade escrita da língua não se faz presente; e, por fim, as considerações finais sobre o estudo.

A modalidade escrita da língua no processo de alfabetização

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), o organismo paladino dos *letramentos dominantes* (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 (HEATH, 2001; HAMILTON, 2000; BARTON, 1994). As ações de que nos ocupamos neste artigo 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 da escrita, mas 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 defesa de Freire (2011b) acerca da necessidade de que as ações didático-pedagógicas facultem a transcendência da *curiosidade ingênua* (FREIRE, 2009); e, 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) ou o *ponto de partida* nas ações didático-pedagógicas (GERALDI, 1997). 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, que já são, portanto, de domínio dos sujeitos, o que implica lidar com o conhecimento historicizado, processo que, em culturas grafocêntricas, de algum modo, tende a estar 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), é ação naturalizada na espécie humana (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, 2011b; 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.

Na presente discussão, analisamos exatamente a ausência de *eventos de letramento* em ações didático-pedagógicas, visto que não há a presença da modalidade escrita da língua em usos sociais e nem mesmo na assepsia desses usos em abordagens sistêmicas. A escrita não está presente nas duas ações tematizadas à frente.

Procedimentos metodológicos

Serão analisadas, ao longo deste artigo, duas ações didático-pedagógicas, levadas a termo em uma turma de *I Segmento do Curso de Educação de Jovens e Adultos* da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC. Essas ações foram objeto de discussão em “rodas de conversa” (PEDRALLI, 2014; PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2014) compostas por três mulheres, moradoras de Florianópolis – SC, inseridas no mercado de trabalho e participantes dessa mesma turma, em uma escola da rede municipal do norte da ilha nesse município.

O percurso analítico de tais ações orientar-se-á em duas frentes. O primeiro desdobramento analítico consiste na discussão de aspectos metodológicos das ações. Já o segundo desdobramento tem como eixo a análise das interpretações das três alfabetizandas acerca dessas mesmas ações, o que se dará com base no “*diagrama integrado*” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012). 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 do estudo.³³

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, ocorrida no momento em que realizávamos as observações em campo. 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

33 Este artigo consiste em recorte da tese intitulada “Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA” e defendida em 2014.1, sob orientação da Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

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, como mencionamos anteriormente, duas frentes: a caracterização da ação didático-pedagógica em si e a interpretação das três mulheres acerca desta mesma ação. A análise, ainda, 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 de letramento* 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.

(01) 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)

81

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 (2011b, 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), 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 (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, 2011b, p. 117). As contribuições dos alunos durante a aula, por sua vez, se mantiveram no âmbito dos ‘já ditos’ (VOLÓSHINOV, 2011), que encontram ressonância no discurso característico da ideologia dominante (VOLÓSHINOV, 2011; BAKHTIN, 2009), 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 curto 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 pareceu contribuir para uma compreensão

mais crítica da realidade *microgenética* desses sujeitos na relação com a dimensão *sociogenética* (VIGOTSKI, 1997) 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.

(02) 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)

83

O tema, como evidencia a fala de *M.* em (02), foi objeto de discussões alinhadas ao ‘penso que é’ (FREIRE, 2011b), numa postura opinativa que, em boa parte, replica ‘já ditos’ (VOLÓSHINOV, 2011), 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, 2011b) 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* (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 (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: (03) *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 (04) (...) *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: (05) (...) *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:

(06) 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 incorporação³⁴ é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2011a, p. 127)

34 Consideramos mais convergente com as bases epistemológicas que ancoram nosso estudo o termo ‘apropriação’.

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* dos 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:

(07) 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 reflexão sobre o tema, ancorada em ‘já ditos’ (VOLÓSHINOV, 2011) característicos do senso comum.

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 (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* (KALANTZIS; COPE, 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, 2011b), 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 (BAKHTIN, 2011) 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.*. O enfoque no conteúdo temático, como observável, faz-se presente de modo recorrente, possivelmente por força da tradição escolar, na qual, dada a herança cognitivista (SMITH, 2003), 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 assepsia 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* (GERALDI, 1997), 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), 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) 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 neste artigo, dada sua natureza *situada*, não nos parece haver *eventos de letramento* de fato.

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 na análise da seção anterior, 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 depreensão da interpretação das três mulheres acerca dessa mesma ação. Segue a nota de campo correspondente à ação em análise.

(08) 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, 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)

Não foi depreensível da ação didático-pedagógica registrada em (08) 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 recorrente nas ações vivenciadas naquele contexto escolar. 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 ‘improviso’ 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 são representativas 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) 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 uma ‘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*. A afirmação 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), fora da sociogênese e da microgênese, e, portanto, abstraído da sua existência corpórea, social e historicamente situada ou, como quer Ponzio (2008, 2009), 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 (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 caráter protocolar, porque o propósito interacional para a escrita é invalidado da origem, já que compartilhamos com Geraldi (1997) 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).

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, 2011a, p. 145) – abrir mão de trabalhar com a escrita em si se justificasse em nome do objetivo de transcendência da ‘curiosidade ingênua’ (FREIRE, 2009) 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, 2011a), porque centrada na palavra esvaziada da *existência social efetiva, exaurida da enunciação e do sentido* (VOLÓSHINOV, 2011; PONZIO, 2010) ou, nas palavras de Freire (2011a, 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 nacionais, 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, 2011a), 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 uso 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.: (09) *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, 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 (09), M. diz que “antigamente” até usou pontualmente “frases desse tipo”, mas hoje não o faz mais. E., por sua vez, é taxativa: (10) *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) 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. 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 exime a escola de ensinar aos alunos acerca de tais questões, como parte de conhecimentos que compõem a historicidade humana (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 (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:

- (11) 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: (12) (...) *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; essa mesma ação reafirma a ‘postura silente’ dos alunos, o que se assenta na concepção de sujeito subjacente à ação, como *indivíduos intercambiáveis* (PONZIO, 2008; 2009); e a compreensão dos fazeres da/na escola como relacionados à *funcionalidade*, de que trata Ponzio (2008; 2009).

Essas mesmas três questões parecem ganhar lentes de aumento em boa parte das ações observadas em campo, além de materializar-se no excerto que segue:

(13) ((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 (13), 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: (14) 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 (13) –, M. define a aula do seguinte modo, sem mostrar entusiasmo: (15) *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 seção, tanto quanto a ação discutida anteriormente, nos leva a uma questão que seguramente merece olhar mais cuidado: agir conseqüentemente 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 escolarização. 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.

Considerações Finais

A base no *diagrama* nos permite compreender que os eventos de *letramento* 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* (BARTON; HAMILTON, 1998; KALANTZIS; COPE, 2006).

Ao final deste artigo, importa reiterar a compreensão de que, com base em Heath (2001), 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?

Cabe ainda nesse fecho retomar a reflexão que mais reiteradamente perpassa a nossa discussão: 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 da 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 (VIGOTSKI, 2007) em face da cidadania, da felicidade, da criticidade, da humanização que justificam a existência do dispositivo escolar na História humana.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **O freudismo**: um esboço crítico. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

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

_____.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

BRITTO, L. P. L. **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.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; MOSSMANN, S.; IRIGOITE, J. C. 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.

DI PIERRO, M. C. 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.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

_____. **Educação como prática de liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da esperança**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

GEE, J. P. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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.

HAMILTON, M. 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.

IRIGOITE, J. C. 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.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of schools. In: _____ (Eds.). **Multiliteracies**. London and NY: Routledge, 2006, p.121-149.

KALMAN, J. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en 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.

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

KLEIMAN, A. 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 das Letras, 2008, p.15-64.

MATENCIO, M. de L. M. **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).

MORRIS, C. **Fundamentos da teoria do signo.** RJ/SP: EDUSP, 1976.

PEDRALLI, R. **Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA.** Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. 319 p.

PONZIO, A.; CALEFATO, P.; PETRILLI, S. Fundamentos de Filosofia da Linguagem. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

_____. (Cura) Globalizzazione e infunzionalità. **Athanos.** Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. Roma: Maltemi, 2008-09. p. 21-41.

_____. **Procurando uma palavra outra.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RODRIGUES, R. H. 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.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do ato de ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

STREET, B. **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.

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

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Da rarefação ao apagamento da modalidade escrita da língua em classes de Alfabetização de Adultos: uma análise de ações didático-pedagógicas dissociadas de eventos de letramento

VOLÓSHINOV, V. N. **El marxismo y la filosofía del lenguaje** [tradução Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2011.

VÓVIO, C. L. 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.

Recebido em: 30/07/2014

Aprovado em: 05/11/2014