

ARTIGO

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ESCRITA NUMA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Josilene Domingues Santos Pereira*¹

Resumo: Este trabalho, fruto de pesquisa de campo, de cunho etnográfico e colaborativo, na área da Linguística Aplicada, descreve as concepções e as práticas de escrita nos eventos de letramento escolar numa classe alfabetização de jovens e adultos, como também analisa as implicações dessas práticas para a construção da autonomia no processo de aprendizagem da escrita desses alfabetizandos.

Palavras-chave: Autonomia. Escrita. Letramento.

1 Considerações iniciais

Este trabalho resulta de uma pesquisa de campo, de cunho etnográfico e colaborativo², em que foram utilizados vários instrumentos de pesquisa (anotações de campo, entrevistas, relatos verbais da professora), com o objetivo de descrever as concepções e práticas de escrita que se constituem nos eventos de letramento escolar numa classe de alfabetização de jovens e adultos, como também analisar algumas implicações para a aprendizagem da escrita, reveladas na interação verbal entre o alfabetizador e os alfabetizandos.

¹ Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: josilds@yahoo.com.br.

² A propósito, confira os trabalhos de Erickson (1984; 1986) e Cameron (1992).

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2004 e 2006 na escola Municipal Professora Iza Medeiros, em Vitória da Conquista, Bahia, onde, até o ano de 2006, funcionavam algumas classes do programa de alfabetização Repensando a Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (REAJA). Nessa comunidade escolar, pode-se afirmar que os alfabetizados são, em sua maioria, adolescentes, jovens, adultos e idosos, provenientes, geralmente, de meios rurais, com pouca ou nenhuma escolarização. Além disso, trabalham em meios urbanos, assumindo ocupações não-qualificadas e chegam à escola após um longo dia de trabalho.

Tomando como base os registros dos instrumentos de pesquisa e o convívio do pesquisador com a turma, ora como observador, ora como professor colaborador, foi possível selecionar duas categorias de análise – medo de errar e tratamento pedagógico –, a partir dos eventos comunicativos entre alfabetizador e alfabetizados durante a aula.

É válido salientar que, por se tratar de uma pesquisa de cunho etnográfico e colaborativo, no processo de análise dessas categorias não se procurou testar qualquer hipótese, nem tampouco se elaborou padrões de medida, classificações que poderiam limitar a investigação da realidade e a focalização natural dos acontecimentos. Toda a análise se baseia nos registros de campo, considerando a realidade pesquisada, as situações comunicativas, os eventos de letramento escolar e os pontos de vista dos participantes da ação (alfabetizador, alfabetizados e investigador).

2 A natureza social da escrita

Como considerar a escrita? É uma questão fundamental para proceder à descrição das concepções de escrita e de suas práticas nessa classe de alfabetização. Para tanto, deve-se considerar as representações que os agentes sociais têm sobre o que é a escrita e como é caracterizada a escrita nos eventos de letramento escolar.

Analisar a aprendizagem da escrita nessa sala de aula, levando-se em consideração a clássica representação dos fonemas em letras, das relações biunívocas ou das relações não-biunívocas entre fonemas

e letras, tal como propõe Lemle (1994), seria desvincular a escrita da razão que a faz existir: o seu meio sociocultural. É claro que, com essa delimitação, não se pretende dizer que a aprendizagem dessas convenções lingüísticas deva ser desconsiderada, mesmo porque as convenções lingüísticas representam usos lingüísticos de prestígio e de poder em nossa sociedade.

Por essa razão, é preciso relacionar a aprendizagem da escrita, no contexto da alfabetização de jovens e adultos, aos significados socioculturais de apropriação do discurso letrado, uma vez que a língua revela, como nas considerações de Bakhtin (2004, p. 17), “a expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo ao mesmo de tempo de instrumento e de material”.

Não se pode, pois, analisar as concepções e práticas de escrita sem levar em conta que a escrita é uma “atividade cultural complexa” (VIGOSTSKY, 1998, p. 156), ou uma atividade não somente inserida e dependente do contexto social, o qual, para Fairclough (1989, apud CLARK; IVANIC, 1997), diz respeito não somente ao local onde se realiza a comunicação, mas também às condições políticas e histórico-culturais nas quais os interlocutores estão inseridos, sendo que o aspecto mais importante do contexto social é o “detalhamento” das relações de poder que nele existem, além dos interesses, valores e crenças que mantêm essas relações de poder.

Tal pressuposto conduz a análise para as relações de poder entre os educandos, a educadora e a pesquisadora na interação verbal. Além disso, é preciso ainda considerar que a própria prática escriturística no Ocidente também é um “instrumento de poder”, pois, como aponta De Certeau (1994), numa análise simplificada da história entre os séculos XVI e XVIII, a transformação operada da Escritura-fala (a Bíblia), o lugar de onde, por “vocalização”, se fazia ouvir a voz do “Primeiro Locutor” (DEUS), para uma Escritura-fábrica, a qual foi se impondo por uma prática “sem voz”, de um sujeito que, com desaparecimento do Primeiro Locutor, se viu obrigado a “apoderar-se de um espaço, colocar-se a si mesmo como um produtor de escritura” (DE CERTEAU, 1994, p. 230).

Com esse deslocamento histórico, a escrita passa do campo do “decifrar” para o do “lavar”, no sentido de lei, já que “Ela funciona como a lei de uma educação organizada pela classe dominante que pode fazer da linguagem [...] o seu instrumento de reprodução” (DE CERTEAU, 1994, p. 230). Nesse sentido, é preciso enfatizar não somente as relações de poder perpassadas pela posição socialmente hierárquica entre professora/pesquisadora e alunos, mas, principalmente, o meio pelo qual essa posição se torna instrumento de poder – a escrita – que acaba corroborando para salientar as relações de poder entre esses agentes. Como salientam Clark e Ivanic (1997, p. 21)³:

A escrita tem uma importância estratégica na manutenção dessas relações de poder, quando nós falamos sobre seus dois significativos meios de propagação: a mídia e a escola. Nós argumentamos que as práticas de escrita nestas duas instituições têm um papel central na construção e manutenção das ideologias dominantes e no estabelecimento da ordem socioeconômica em que elas se sustentam.

Como, então, as concepções de escrita nessa classe de alfabetização promovem a perpetuação das relações de poder entre os alfabetizandos, a alfabetizadora e a pesquisadora? Como elas funcionam como meios de manutenção das ideologias dominantes e da ordem socioeconômica? Tais questões só podem ser respondidas por meio da análise de alguns eventos de letramento nessa classe de alfabetização:

O texto proposto para cópia é extenso. Alguns alunos expressam cansaço através das falas e dos gestos. Dona A. (62 anos), com princípio de Parkinson, tenta copiar o texto, mas há dificuldade para manter a mão equilibrada. Já faz algum tempo e ela ainda está na primeira linha. Agora, compreendo claramente o meu incômodo, os meus receios quando tive que expressar para eles (os alfabetizandos) o que, de fato, estava fazendo nesta sala. No início, eu tentei “dissimular”, “fingir”, para mim mesma, o que estava acontecendo comigo. Mas percebo, neste momento, o quanto me incomoda esta situação: os alfabetizandos realizam um “esforço” imenso para

³ A tradução é de inteira responsabilidade da autora deste artigo.

copiar, enquanto eu vou quase “maquinalmente” escrevendo estas linhas. Não quero permitir que a minha presença os faça pensar a aprendizagem da escrita como algo cada vez mais distante. A escrita que, para essa realidade, assume um significado místico, contemplativo, de uma ilusão, tipo um “amor platônico”, de um ideal impossível de acontecer, pois a pergunta constante que eles me fazem é: “Será que eu aprendo a escrever?” É como se fosse algo “sobrenatural”, além de suas próprias capacidades.

(Notas de campo, 16/03/2005)

Os significados “místicos” atribuídos à escrita pelos alfabetizandos os levam a conceber a escrita como “um objeto totalmente estranho à sua realidade, às suas capacidades”. Por isso, a presença da pesquisadora na classe, ao fazer constantemente anotações, escrevendo, representava, ao mesmo tempo, “a personificação da possibilidade de aprender”, mas também um “modelo de representação da escrita”, e, como modelo, a pesquisadora acabava também representando “um ser incomum” nessa classe. Em razão disso, a escrita se tornava um objeto “inatingível” e, como tal, distante da realidade desses educandos, no sentido de que “a escrita da pesquisadora” era, na verdade, algo com o qual “eles não poderiam almejar”, “não conseguiriam aprender” justamente por ser colocada num “altar”, significando mesmo um objeto “divino”.

No caso da professora, essas relações ainda significavam, para os alfabetizandos, a “reprovação”. Na percepção dos alfabetizandos, “não escrever certo” significava que não “seria possível” à professora aprová-los:

a professora A exige né como todas pode exigir... que se eu faço um nome aqui ERRADO... ela corrigiu... aqui tá errado ela num vai dar o visto né? ... ela tem que corrigir se tiver certo... porque ela num vai passar o aluno pela metade não... ela já falou se não tiver condições de ir pra terceira... num vai não...

(Entrevista/ L:A; I: 59; S:M; 24/10/2004) ⁴

⁴ Todos os dados gravados serão transcritos tomando como base a norma ortográfica, contudo foram adotadas as seguintes convenções: Pausa será indicada por ... ; cortes no trecho transcrito [...]; ênfase na fala [letras maiúsculas]; L [letra inicial do nome do alfabetizando]; I [idade]; S [sexo].

Além disso, é preciso considerar a influência que a história de vida da educadora exerce sobre os alfabetizandos: a sua história representa, ao mesmo tempo, a “possibilidade de recriação das relações desses alunos com a escrita”, já que a professora, como os alunos, foi alfabetizada na fase adulta e conseguiu, de certo modo, subverter a sua condição socioeconômica, mas, por outro lado, essa associação entre a escrita e a mudança de *status* socioeconômico constitui, para os alunos, mais uma “responsabilidade destinada a eles”, uma tensão, pois aprender a escrever está ligado a uma finalidade: “melhorar de vida”.

É interessante ressaltar aqui que as relações de poder constituem o meio sob o qual se perpetua o processo de transformação cultural através da aprendizagem da escrita. Nas palavras de Kleiman (2001, p.4):

[...] o que está envolvido para o aluno adulto é a aceitação ou o desafio e a rejeição dos pressupostos, concepções e práticas de um grupo dominante – a saber, as práticas de letramento desses grupos, entre as quais se incluem a leitura e a produção de textos em diversas instituições, bem como as formas legitimadas de se falar desses textos –, e o conseqüente abandono (e rejeição) das práticas culturais primárias de seu grupo subalterno que, até esse momento, eram as que lhe permitiam compreender o mundo.

Como salienta Kleiman (2001), o que está em questão, na alfabetização de jovens e adultos, por meio desse jogo de perdas e ganhos, de luta social, são as práticas da língua escrita efetivadas na escola – uma dominante, representada pela prática da pesquisadora, da professora, de seus modos típicos de se relacionarem com a escrita, e a outra, a dos alunos, os quais passam a valorizar esse objeto cultural e suas formas legitimadas de expressão em detrimento de suas práticas culturais primárias. Contudo, nesse processo de luta social, como se poderá examinar adiante, há, como defende De Certeau (1994), processos de “assimilação astuta” na qual, neste caso, a escrita, como objeto de poder, se metaforiza segundo as referências culturais dos alfabetizandos.

Aprender a escrever é algo “tão sobrenatural” para esses alfabetizandos, que, em muitos trechos das entrevistas, atribuem a uma

representação divina – a “DEUS” – o fato de estarem aprendendo, conforme um alfabetizando jovem disse na entrevista: “eu tenho assim... que agradecer muito a Deus num sabe... porque eu tem aprendido alguma coisa né... eu fico feliz de tá aprendendo alguma coisa... Deus tem me ajudado muito” .

Faz-se necessário entender como as representações dessa “imagem escriturística divinatória” vão corroborando para a perpetuação das relações de poder por meio da escrita. Numa análise superficial da questão, inferem-se apenas alguns *insights*, dada a complexidade do tema.

Muitos dos alfabetizados desta classe freqüentam igrejas evangélicas e católicas. Eles afirmam, inclusive, que estão também freqüentando a escola para poder ler a bíblia na Igreja. A professora, ao saber desse objetivo, escolhe, muitas vezes, textos bíblicos para serem “trabalhados” nessa classe:

[...] aí eu pego... às vez eles gostam muito da gente trabalhar muito... é o texto bíblico... eu pego... porque eles gostam muito né... porque a maioria é evangélico... eles ADORAM ... e chega pra mim e diz... professora já estou lendo a bíblia na igreja e o pastor me deu parabéns...

(Entrevista/ I:59;S:F;15/07/2005)

Nota-se, no trecho, que o fato de os alunos adorarem “trabalhar” com os textos bíblicos tem a ver com o significado que essa prática escolar possibilita para eles fora da escola: a inserção nas práticas letradas da igreja, porque a relação, anterior ao aprendizado da escrita, é compreendida pelo alfabetizando como sendo uma “leitura importante”, mas mediada pela “voz do pastor”, o que não significaria propriamente “sua leitura”, já que as práticas letradas na igreja se consistiam num “ouvir”, e esse “ouvir”, tal como se verifica nas igrejas evangélicas, significava um “deslocamento identitário”, já que o movimento de olhar o papel e ler “a palavra de Deus” é deslocado para o movimento de ouvir o pastor, “uma voz autorizada de Deus”, mas não a personificação de Deus – a bíblia. O costume nas práticas culturais dessas igrejas é “carregar” a bíblia, mesmo que nem todos

os seus adeptos leiam, por isso, na igreja ou fora dela, é comum fazer uso da bíblia, da “palavra de Deus”, diferentemente do que se observa nos rituais das igrejas católicas.

A aprendizagem da escrita, portanto, significa um processo identificatório para os alfabetizandos, pois produz a criação de uma “relação de proximidade” com a igreja, já que “eles estão lendo a bíblia e o pastor os parabenizou por isso”, ou seja, eles estão se inserindo nas práticas letradas dessas instituições, como se percebe no trecho abaixo:

eu chegava na igreja... os outros levantava lá pra ler a bíblia... e eu ficava ali com a bíblia na mão... eu ficava procurando aquele versículo... aquele capítulo... que eles ia ler e eu num achava... hoje não... já levo tudo decorado... na hora que fala assim... vai ler tal palavra... já abro a BÍBLIA no lugar certo né... então pra mim é uma grande vantagem...

(Entrevista/ I:59; S:M; 29/10/2004)

A religião parece funcionar como *o lugar da explicação e, em seguida, da identificação*. A religião, ao transmitir a importância da fé, a qual, segundo Geertz (2001, p. 159), “sustenta, cura, consola, corrige as injustiças, melhora a sorte, garante recompensas, explica, impõem obrigações, abençoa, esclarece, reconcilia, regenera, redime ou salva”, como convencionalismo, passa a dar uma explicação divina para os problemas sociais dos alfabetizandos. Com isso, eles passam a se identificar com esse discurso de tal modo que a explicação para “o aprender a ler e a escrever” está vinculado a um poder divino. Neste sentido, as práticas de letramento fora da escola, para esses alfabetizandos, também favorecem a perpetuação das relações hegemônicas por meio da escrita. Por essa razão também, a análise das práticas de letramento, como práticas sociais, envolve as posições em que as pessoas se inserem nas relações sociais, as estruturas nas quais elas fazem parte, os valores e as atitudes que elas trazem consigo, pois, como expõe Barton (1994), os eventos de letramento⁵ envolvem, além dos diferentes locais onde eles ocorrem (casa, escola, trabalho, igreja...), tipos e usos diferenciados da escrita, sustentados por práticas de letramento também distintas.

⁵ São eventos nos quais a escrita assume um papel no desenrolar das atividades da interação social.

Desse modo, é preciso levar em consideração não somente as práticas da escrita na escola, mas também as relações entre essas práticas e outras instituições (igreja, a família, o trabalho...), para compreender também como os fatores socioculturais nos ambientes extra-escolares interferem na construção das negociações das práticas escriturísticas dentro da escola.

3 As “práticas escriturísticas”: os rituais da autonomia e da heteronomia

Ao pressupor que as práticas sociais da escrita se interpenetram com o exercício da oralidade, Barton (1991) demonstra que, nessas práticas, é possível estabelecer variados significados, além da multiplicidade de papéis que os sujeitos passam a assumir. Com base nesse pressuposto, ele aponta para a necessidade de se considerar as atividades cotidianas nas quais ocorrem os usos da escrita.

Primeiramente, para tratar das práticas escriturísticas e dos rituais da autonomia e heteronomia nessa classe de alfabetização, mobilizar-se-ão as considerações de Castoriadis (2000), para, posteriormente, propor um deslocamento para aquilo que será denominado como “letramento no ensino do código escrito”.

O próprio autor enfatiza, no início do livro, que o objeto sob o qual este vai se defrontar não se trata de uma *teoria*, mas de uma *elucidação*. Por elucidação, ele quer chamar a atenção para o processo de criação social-histórica na qual o homem está inserido. Por isso, ele conceitua o termo *elucidação* como “trabalho pelo qual os homens tentam pensar o que fazem e saber o que pensam” (CASTORIADIS, 2000, p.14).

Todo o seu trabalho reside em demonstrar a relação entre esse processo de construção social, histórico, e, portanto, político, como projeto de uma “política revolucionária” na qual a autonomia seria a sua finalidade. Assim, a práxis é a questão essencial, pois a política, do domínio da práxis, visa à construção de sujeitos autônomos. Castoriadis (2000, p. 96-97) define essa política revolucionária como:

uma práxis que se dá como objeto a organização e a orientação da sociedade de modo a permitir a autonomia de todos, reconhecendo que esta pressupõe uma transferência radical da sociedade que, por sua vez, só será possível pelo desdobramento da atividade autônoma dos homens.

Dessa forma, a autonomia, embora esteja no plano dos indivíduos, se constitui pela e na coletividade. Essa constituição, enquanto práxis, remete a um estado inconcluso, a uma situação ativa, na qual o sujeito não realizaria um discurso somente seu, “mas a uma pessoa real, que não pára seu movimento de retomada do que havia sido adquirido, do discurso do Outro, que é capaz de revelar seus fantasmas como fantasmas e não se deixar finalmente dominar por eles [...]” (CASTORIADIS, 2000, p. 97). Assim, a constituição de sujeitos autônomos também perpassa pela reflexão da heteronomia, que significa “regulação ou legislação pelo outro”, no sentido de que a autonomia indica a superação das diferentes formas de heteronomia.

Essa questão é importante para a compreensão do deslocamento que se vai propor. A constituição de sujeitos autônomos não vai significar a negação do discurso regulador do outro, mas, ao contrário, ela requer justamente o reconhecimento das diversas formas de regulação impostas pelo discurso do outro. Porém, antes de continuar a análise, faz-se necessário delimitar em que sentido os termos *autonomia* e *heteronomia* serão utilizados no campo do ensino da escrita nessa classe de alfabetização.

Por meio da análise da categoria – *medo de errar* –, percebe-se que os alfabetizados revelam um sentimento de incapacidade, pois vêem a escrita como “algo muito grandioso”, ou mesmo “sobrenatural”. Esse fato “impede” os alunos de se relacionarem com a escrita de forma autônoma, no sentido proposto por Castoriadis (2000), isto é, de se posicionarem criticamente em relação a esse objeto cultural. A ausência do reconhecimento de como a escrita exerce a perpetuação das relações hegemônicas parece ser uma questão crucial para se pensar em construção da autonomia desses agentes sociais: da professora e dos alunos.

Como o modelo escolar vincula-se a uma “mecanização da prática escriturística”, que pode ser entendida aqui como práticas de perpetuação das relações de poder (a heteronomia), os alunos e também a professora parecem crer numa escrita como “norma ortográfica”. Essa norma não diz respeito somente às convenções lingüísticas, mas, principalmente, ao modo cultural como a escrita é “desenhada” no papel.

O “desenho” no papel representa todo um modo cultural de conceber a escrita: articular as palavras, separando-as, conforme a maneira da cultura letrada ocidental já legitimada; saber “organizar” o texto no papel em branco; colocar o “dedo” sobre o papel para dar início ao parágrafo etc. representam também uma “norma” para os alfabetizando e, como tal, “um pré-requisito à leitura, à escrita”, uma prática na qual “vai se impondo” não somente um código lingüístico, mas uma maneira letrada de ver o mundo. Inserir-se nessa prática letrada constitui, para os alunos, “a inserção” nesse mundo letrado e todas as implicações que resultam “dessa inserção”, como “melhorar de vida”, “conseguir um emprego”, “ter sabedoria”, entre outros aspectos.

Nesse sentido, falar de “uma autonomia desses agentes sociais” significa, antes de tudo, o reconhecimento das relações hegemônicas que perpassam o modelo escolar de escrita. Significa reconhecer que essa prática é uma técnica, “tendo por programa essencial *fazer* uma linguagem e não mais *lê-lá*” (DE CERTAU, 1994, p. 230), significa deslocar “o como se faz na escola” para “o porquê se faz na escola o que se faz”.

Em muitos momentos na sala de aula, foi presenciada a prática da “regulação pelo outro” – o modelo “mecânico” de escrita –, o qual se caracteriza pela “submissão” a uma maneira letrada de ver o mundo, e, como tal, pode-se pensar em “práticas heteronômicas de escrita”, já que a aprendizagem desse objeto cultural – a escrita – é, por sua vez, a aprendizagem de uma técnica, sem reflexão sobre o letramento, o seu caráter sócio-político.

Porém, como lembra De Certeau (1994), há no “microcosmo social” espaços de “inventividade”, de assimilação “astuta” da ordem dominante, ações que se fazem nos microcontextos da relação social

e que constituem “espaços” de autonomia dos sujeitos. Por isso, neste estudo, paradoxalmente, tratar-se-á da autonomia e da heteronomia como práticas cotidianas da escrita dos sujeitos envolvidos, lidando, como se verificou na análise dos dados, ao mesmo tempo, de um sujeito que “se deixa regular pelo outro, pela cultura letrada”, mas também, de um sujeito que “recria, reinventa a ordem dominante”, utilizando-se de sua “maneira astuta” para lidar com a “cultura escrita dominante”.

É, neste aspecto, dialogando com Castoriadis (2000), um trabalho de elucidação pela e na própria práxis escolar escriturística, um movimento incessante, uma construção social-histórica, por vezes, contraditória, já que, concomitantemente, é possível falar de práticas autônomas e heteronômicas em relação a um mesmo sujeito.

O que se pretende, na verdade, é uma caracterização da tensão existente entre uma “prática escriturística instituída” e “uma prática escriturística instituinte” como um movimento duplo presente nas relações entre a alfabetizadora e os alfabetizados.

Para compreender a relação entre as práticas instituintes e instituídas de escrita nessa turma de alfabetização, deve-se, inicialmente, analisar “as falas” dos agentes envolvidos. Observe-se o que a professora disse nos *Relatos Verbais* sobre uma atividade de produção de textos:

[...] tem hora que eu falo assim... oh gente faça aí um texto pra mim... aí eles fala... por exemplo... o caso de Seu A... vou levar pra mim fazer em casa... fugindo de fazer ali naquele momento... porque ele não sabe... pra não dizer assim... eu não sei... ele fala oh professora... eu vou levar pra mim fazer em casa... lá ele pede a netinha pra fazer... às vezes até COPIA texto de um livro... aí a netinha faz aquele texto... aí ele vai e passa a LIMpo... isso ele fica duas... três... quatro horas passando a limpo... enquanto ele não acha que tá bom... ele não pára... aí ele chega e diz... professora fiz o texto... mas eu tô tão cansado... não é o CORPO não professora... é a mente... porque eu fiz o texto num deixei de fazer...

(Relatos Verbais/ I: 59;S:F;11/09/2004)

Percebe-se, no trecho transcrito, quando o alfabetizando se recusa a escrever o texto na sala de aula, porque não “sabe fazer” no modelo

em que a professora, por meio de sua prática educativa, instituiu como “certa”, retrata a exemplificação de “uma prática de escrita instituída”, porém, há aqui algo que deve ser relativizado: ele reconhece que há um modelo escolar a ser realizado e como tem “consciência” de que não “sabe fazer no modelo escolar”, pede a alguém para fazer ou ainda copia um texto de algum livro, demonstrando “astúcia” ao lidar com a escrita no ambiente escolar, porque o alfabetizando quer “dar a entender à professora” que ele já sabe o que ela “espera” que ele saiba.

Pode-se deduzir que a escrita, como compreende o alfabetizando, é um trabalho cansativo da *mente* e não do *corpo*. Essa fala permite concluir, mais uma vez, que o aluno parece estar ciente da relação de poder que acaba por desprestigiar o trabalho manual em detrimento do trabalho intelectual, buscando, desse modo, meios de negociar, de fazer valer os seus limites sem infringir as regras do jogo escolar. Nesse sentido, ele acaba por referendar o sistema escolar, pois pedir a alguém para fazer a sua atividade reforça a idéia de que há algo “muito grandioso” a ser feito e ele. Para passar, ou melhor, para sentir-se fazendo parte das negociações pré-determinadas pelo sistema escolar, acaba reafirmando a heteronomia, uma vez que joga o jogo da escola ao não questionar o porquê de fazer “daquele jeito” e não de outro, ou ainda, ao não questionar o porquê ter que fazer algo se ele estava cansado da mente e não do corpo.

Esse mesmo fato foi comentado pelo referido aluno na entrevista:

P: Por que o senhor pediu sua neta para fazer?

A: ... porque eu achava que eu ia fazer ERRADO... e ela fez pra mim... quando chegou aqui num passou ... porque a professora conhece... pode fazer um Azinho aqui oh... outra pessoa fazer ela conhece... desse dia pra cá mais nunca... eu falei professora a partir de HOJE... ninguém vai fazer uma letra pra mim... ela disse o senhor num deixa ninguém fazer não... o senhor mesmo faz... o que o senhor faz certo ou errado hoje... amanhã o senhor faz certo viu... nós TEM o ano todo pra fazer esse trabalho... por isso que eu falo pra senhora ((pesquisadora)) eu daqui não desisto não viu ...

(Entrevista/ L:A; I:59; S:M; 21/03/2005)

Na triangulação entre a fala da professora e a do aluno, percebe-se claramente que o *medo de errar* produz no aluno a “desistência”. Essa atitude diz respeito ao modelo de escrita presente em seu imaginário, que é, na verdade, fruto de uma imagem de “escrita certa”, resultado do trabalho pedagógico nessa classe e de todo o imaginário sobre a escrita, presente em nossa sociedade. O pedido da professora, para que ele faça a atividade, “mesmo certa ou errada”, reflete a idéia no aluno de que “ele não passou” e isso promove “uma certa surpresa” para ele, pois ele esperava que, seguindo “o modelo de escrita escolar”, fosse “aprovado” pela professora.

Daí uma outra postura desse mesmo alfabetizando se faz presente: escrever será igual a copiar o modelo de escrita da professora, porque, para ele, essa atitude significa a aprovação. A submissão ao modelo escolar instituído, diversas vezes promove no alfabetizando a vontade de escrever como a professora, colocando esse modelo “num altar”, tentando, sempre que possível, copiar a escrita da professora.

Contudo, deve-se observar também que, apesar de a professora atestar na entrevista a distinção entre copiar e escrever, em sua práxis, essa distinção não é tão clara assim, pois, rotineiramente, nas atividades em classe, a cópia era solicitada pela professora e os alunos compreendiam essa solicitação como uma “escrita”.

O que importa nessa práxis? O aluno passa a pensar que escrever é sinônimo de copiar, significando, inclusive, sua aprovação. Por isso, a cópia é uma atividade constante nessa classe e fora dela, pois como afirmou a professora em entrevista: “... eles fazem cópia em casa e me entregam sempre...”, ou ainda como uma professora afirmou na reunião de coordenação: “... vocês sabem né... que nossos alunos do REAJA adoram copiar...”.

Porém, uma pergunta é necessária: O que é escrever para a professora? E para os alunos? Pelo que se pode depreender do trecho acima, a professora distingue entre copiar e escrever. Para ela, escrever é conceituado como um texto que transmite mensagem, “... eu entendo a escrita como um texto que transmite mensagem ao aluno...” (Entrevista/11/06/2005). Para os alunos, essa distinção não parece ser tão clara assim. Os alunos acreditam que escrevem, pois, para eles, escrever significa também copiar um texto de um livro, de alguém.

A relação entre copiar e escrever ainda merece ser analisada a partir da distinção proposta por Geraldi (1988) entre *redação* e *texto*. Quando afirma que a cópia é uma prática de escrita heteronômica, ela não se refere somente à atividade de copiar textos, mas também à atividade de reprodução do modelo escolar de escrita, o qual “não representa o produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível” (GERALDI, 1988, p. 32). Por isso, na seqüência que se segue, ao anular o sujeito, as práticas escriturísticas acabam por perpetuar a categoria do *aluno-função*, quando este produz uma *redação*.

Nessa acepção, a análise de algumas produções escritas dos alfabetizandos é necessária, a título de exemplificação, da relação que se tenta estabelecer entre *aluno-função* como uma referência a uma prática heteronômica de escrita, e *sujeito do dizer* como uma prática de escrita autônoma, na acepção de Castoriadis (2000).

Escola Municipal Professora Iza Medeiros
 Professora:
 Aluno(a):
 Idade: 56 Anos

Alfabetização de Jovens e Adultos
 Produção de texto

Tema: _____

Escola Municipal Iza Medeiros
 Eu gosto da cidade de Vitória da
 Conquista
 Minha professora é Maria A. Ela é boa e alegre.
 Ela é boa professora
 fui para casa da minha mãe cuidar dele
 eu não tive oportunidade de estudar
 quando criança e agora estou estudando e
 gostando de estudar nesta escola
 eu só falta na escola quando
 eu estou doente eu também cuido
 das crianças.

Figura 1 – Produção de texto 1 ⁶

⁶ Transcrição ortográfica do texto da alfabetizanda: “Eu gosto de minha cidade de Vitória da Conquista. Minha professora é M. A. Ela é boa e alegre. Ela é uma boa professora. Fui para casa do meu pai, fui cuidar dele. Eu não tive oportunidade de estudar quando criança e agora estou estudando e gostando de estudar nesta escola. Eu só falta na escola quando estou doente. Eu também cuido das crianças”.

Cabe salientar o contexto social no qual foi proposta a elaboração do texto: foi pedido aos alunos que fizessem um texto, como se eles fossem o prefeito da cidade de Vitória da Conquista, e, como tal, apresentassem aspectos da cidade que deveriam ser modificados.

A análise do texto da alfabetizanda revela uma preocupação central: elogiar a professora, fugindo ao tema proposto. Porém, faz-se necessário abordar um pouco a relação entre essa aluna, a escrita e a alfabetizadora. A aluna já frequenta a escola há 03 anos e continua no módulo II do programa REAJA e não estabelece uma inserção “militante” em práticas letradas fora da instituição escolar⁷. Com princípio de Parkinson, ela “luta com o lápis e o papel para sair algumas palavrinhas”. A professora, para ela, representa “um modelo de perfeição”. Esta última reconhece “suas dificuldades” e tenta, por meio de variadas estratégias educativas (elogios, conversas particulares, orientações individuais...), melhorar a auto-estima da alfabetizanda. Por isso, para a aluna, “esse texto” foi uma atividade gratificante, pois, quando entregou a redação, disse: “... veja, professora, o tanto que eu escrevi...”. Essa questão, é claro, não modifica o comentário sobre a redação da aluna como uma prática heteronômica de escrita, já que, levando-se em conta um outro dado das experiências de campo, ela, muitas vezes, escrevia palavras, textos que refletiam o estágio em que se encontrava com relação à aquisição da escrita, tal como exposto em Ferreiro e Teberosky (1999), mas apagava-os assim que se defrontava com a escrita da professora no quadro.

Esse “apagar” foi interpretado como atitude negativa para o processo de aprendizagem da escrita, haja vista que ele significava a negação “da produção escrita” dos alunos, pois notou-se que toda vez que a alfabetizanda se defrontava com “as normas escritas escolares”, enfatizava-se o *medo de escrever*, produzindo, por sua vez, implicações em torno da construção da autonomia.

Por outro lado, a título de ilustração, há alunos, freqüentemente, os adolescentes, os jovens e os adultos, cuja inserção “militante” em práticas letradas fora da escola (associações de bairro, igreja, trabalho)

⁷ Com esta asserção, vale ressaltar que a referida aluna não estabelece uma inserção em práticas sociais mais mediadas pela cultura escrita dominante, como, por exemplo, a igreja, o trabalho. Esta aluna, particularmente, trabalha como doméstica em casa de família e, segundo suas próprias palavras, “ele só faz lavar, passar e cuidar das criança... não dá pra ler... professora em casa...”.

possibilita “um olhar mais autônomo” com relação à escrita escolar, pois questionam o modelo das atividades escolares: “... eu num gosto de fazer esse dever... escrever nomes das figura... num dá pra entender as figura... a gente fica quebrando a cabeça pra entender as figura...”.

Dessa maneira, pode-se considerar tal atitude, mesmo que o aluno se submeta a responder o exercício, como uma *elucidação*, no sentido de Castoriadis (2000), visto que já indica um trabalho pelo qual o alfabetizando “tenta pensar o que faz”.

O alfabetizando A., de 35 anos, por exemplo, escreveu sobre o mesmo tema.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA IZA REDEIROS
MÓDULO II DE ALFABETIZAÇÃO
PRODUÇÃO DE TEXTO

Vitória da Conquista 08/09/2005
Se você fosse o prefeito, o que faria pela educação?
 1. Aumentaria a verba para melhorar o salário dos professores, para que eles trabalhassem em melhores condições de vida, pagando a folha salarial e melhorando o material didático, melhoraria a merenda escolar e construiria mais escolas.
 2. Pela saúde, o que faria?
 3. Lutaria junto aos meus colegas, para que todos os municípios tivessem hospitais para atender seus habitantes.
 Na política atual, o que vemos são pessoas que se candidatam somente para usar o dinheiro público para seu próprio enriquecimento. Essa atitude deve ser repudiada por todos pararem de votar não escolhendo políticos corruptos.
 Resumindo minhas palavras: eu gostaria de fechar o Congresso, prender todos os ladrões do dinheiro público.

Figura 2 – Produção de texto 2⁸

⁸ Transcrição ortográfica do texto do alfabetizando: “Vitória da Conquista/ 08/09/2005/ Se você fosse o prefeito, o que faria pela educação?/R: Aumentaria a verba para melhorar o salário dos professores, para que estes pudessem ter melhores condições de vida, podendo trabalhar menos e melhor. Aumentar material didático, melhoraria a merenda escolar e construiria mais escolas./ E pela saúde, o que faria? R: Lutaria junto aos meus colegas, para que todos os municípios tivessem hospitais para atender seus habitantes./ Na política atual, o que vemos são pessoas que se candidatam somente para usar o dinheiro público para seu próprio enriquecimento. Essa atitude deve ser repudiada por todos pararem de votar não escolhendo políticos corruptos./ Resumindo minhas palavras: eu gostaria de fechar o Congresso, prender todos os ladrões do dinheiro público”.

Diferentemente do texto da alfabetizanda A., o texto desse aluno já revela um sujeito-interlocutor, o qual se manifesta por um “posicionamento crítico”, com a utilização de argumentos sólidos, que representam o produto de uma reflexão acerca de sua própria realidade. Além disso, é preciso salientar o modo como ele estrutura o seu texto, num gênero pouco usual nas escolas, a entrevista. Essa construção demonstra como ele “se insere” na proposta de produção feita pela professora, pois ele se vê na posição de prefeito e, ainda, critica de um lugar imaginando a própria ação do prefeito atual da sua cidade, manifestando também um “domínio” sobre os acontecimentos relativos à situação dos professores municipais da cidade, do sistema de saúde e do atual contexto da política brasileira.

É preciso salientar também que esse mesmo alfabetizando já participou de associações trabalhistas, demonstrando o que se vem chamando de “inserção militante” em práticas de letramento fora da escola. Fica claro aqui que essas práticas são fatores que devem ser considerados na relação que esse alfabetizando estabelece com a escrita no contexto escolar. Este exemplo retrata, além de uma “prática de escrita instituinte”, uma interação da atividade humana com o seu contexto social, como salienta Barton (1991), na defesa de uma visão ecológica do letramento, pois, ao mesmo tempo em que o letramento constitui uma parte do ambiente, ele influencia e é influenciado pelo próprio ambiente, exemplificando, desse modo, a interação entre os indivíduos e o seu contexto social.

4 Considerações finais

Diante da análise realizada, percebe-se que, no contexto de ensino-aprendizagem da escrita nessa classe de alfabetização, é preciso considerar, primeiramente, o *como se faz*, ou melhor, o *que se faz com a escrita* na principal agência de letramento – a escola. (KLEIMAN, 1995). É por essa razão que Tfouni (1995) propõe que as discussões sobre a escrita sejam deslocadas de sua visão enquanto “puramente” código lingüístico para as condições sócio-históricas de sua produção, pois são elas que produzem sentidos na interação social.

Certamente, pelo que se percebeu na análise, é preciso dessacralizar a escrita, retirá-la do “altar”, justamente por reconhecer nela um objeto cultural envolvido nas relações sociais e, portanto, de poder. É nisto que consiste, então, o deslocamento proposto: ao invés de se ater à escrita, por si só, enquanto representação divinatória para os alunos e para a professora, deve-se deslocar a discussão para o *modus operandi* dessa escrita na relação ensino-aprendizagem.

Dessa forma, é preciso considerar as práticas de letramento escolar para se (re)pensar e/ou propor práticas autônomas de escrita, pois elas revelam o que Tfouni (1995) denomina como o jogo ideológico entre a *escrita-veneno* e a *escrita-remédio*. É, então, no reconhecimento da escrita como “veneno” que está o “remédio” para a dessacralização da escrita nessa classe de alfabetização, pois o “tenho medo de errar, de escrever” pode ser reconfigurado para “por que tenho medo de errar, de escrever?”. Assim, as práticas de letramento nessa sala de aula, tal como elabora Street (1984) para o modelo ideológico de letramento, podem “garantir” a reconfiguração desse quadro na medida em que não se anulam as práticas instituídas e a partir do momento em que, por elas, se reconhecem a função social da escrita.

Nesse sentido, a escrita passaria a ser ensinada nas escolas em função do seu significado sociocultural tanto para o indivíduo que se matricula numa agência de letramento, levando-se em conta suas expectativas, sua relação com a escrita em outras instituições (trabalho, lar, igreja...), sua interação com toda uma gama de práticas culturais (HEATH, 1983), como também em função do fato de que vivemos numa sociedade grafocêntrica, regrada por práticas de letramento distintas, uma vez que garante, “de um lado, a *participação eficaz* dos sujeitos que dominam a escrita; e, por outro, *marginaliza* aqueles que não têm acesso a esse conhecimento” (TFOUNI, 1995, p. 64).

É claro que, no reconhecimento desse jogo, os alfabetizandos e a alfabetizadora assumem papéis que serão determinados pelas práticas discursivas, mas também estarão relacionados ao contexto social mais amplo em que se situam as organizações hierárquicas

dentro da escola (diretores, coordenadores, secretaria de educação etc.). Portanto, re-significar a prática educativa, no que diz respeito às práticas heteronômicas de escrita, leva a uma complexa rede de negociações interpretativas, desde a análise da interação professor-aluno na aula até a relação desses interactantes no contexto social mais amplo: como a professora se insere em práticas letradas fora da escola? Ou qual a relação dos alunos com a escrita nos ambientes extra-escolares? Ou ainda, quais as imagens que os órgãos fomentadores de programas de alfabetização de jovens e adultos, como no caso do REAJA, têm dos alunos e da professora? Como essas relações se estabelecem no cotidiano escolar? Todas essas questões estão indubitavelmente intrincadas nas práticas de letramento nessa escola. Conclui-se, então, que não se pode falar em re-significação da prática educativa, limitando-a ao universo das interações na sala de aula, descartando os sujeitos de suas vivências cotidianas com a escrita, as quais também geram suas concepções sobre esse objeto cultural.

WRITING CONCEPTIONS AND PRACTICES IN THE YOUNG AND ADULT LITERACY CLASSROOM

Abstract: The present work is based on an ethnographic and collaborative research model in the field of Applied Linguistics. It aims to describe some conceptions and practices of writing in a literacy classroom of young and adult students, as well as analyze the implication of those practices to the autonomy development in their writing learning process.

Keywords: Autonomy. Literacy. Writing.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

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

BARTON, D. Literacy as a social practice. In: BARTON, D.; IVANIC, R. (Ed.). **Writing in the community**. Newbury Park: Sage Publications, 1991.

CAMERON, D. et al. Introduction. In: _____. **Researching Language**: issues of power and method. London: Routledge, 1992.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 5. ed. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CLARK, Rommy; IVANIC, Roz. **The politics of writing**. London and New York: Routledge, 1997.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 10. ed. Trad. Ephraim Ferreira alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

ERICKSON, F. What makes school ethnography ethnographic? **Anthropology and Education Quarterly**, [s.l.], n. 15, 1984.

_____. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, Merlin C. (Org.) **Handbook of research on teaching**: a project of the american educational research association. 3. ed. London: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 119-161.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diane Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GEERTZ, C. O beliscão do destino: a religião como experiência, sentido, identidade e poder. In: GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: ZILBERMAN, Regina; MOYSÉS, Sarita Maria A. Recuperando a alegria de ler e escrever. 2. ed. **Caderno Cedes**. São Paulo: Cortez, 1988.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words:** language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: University Press, 1983.

LEMLE, Myrian. **Guia teórico do Alfabetizador.** 8. ed. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, A. O que é Letramento? Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica:** a contribuição dos estudos do letramento. Educ. Pesq: [on line]. Jul/dec. 2001, v. 27, n. 2. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> . Acesso em: 21 set. 2004.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. A escrita – remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M.A.; MARQUES, M. L. **Alfabetização hoje.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Artigo recebido em: 26/11/2007

Aprovado para publicação em: 03/06/2008