



OS SENTIDOS DOS PROCESSOS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO PROEJA

Evanir Piccolo Carvalho – UCPel¹

Hilário Inácio Bohn – UCPel²

Resumo: A pesquisa investiga os processos de letramentos de alunos de um curso técnico da modalidade PROEJA em Língua Portuguesa. Os dados originam-se de entrevistas narrativa e individual cujas análises, na perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2000, 2002), apontam: representações positivas do início da escolarização, como prática social significativa, relacionada à leitura como fruição; a produção escrita percebida como difícil e pouco significativa na maioria dos casos; as dificuldades advindas das condições socioeconômicas, do afastamento da escola e das práticas de análise linguística que se opõem à perspectiva sociocultural dos letramentos em língua materna (STREET, 2006, KLEIMAN, 2010). Há também a menção a práticas interacionistas de linguagem e da mediação (VYGOTSKY, 2008) mobilizando aprendizagens. A interpretação dos dados permite inferir importantes implicações pedagógicas para os professores envolvidos na construção do saber linguístico de alunos PROEJA.

Palavras-chave: Processos de letramentos; Língua Portuguesa; Alunos PROEJA.

Introdução

A educação profissional técnica na modalidade de educação de jovens e adultos (doravante PROEJA), como educação popular, apresenta desafios por promover mudanças em âmbito escolar, em práticas já instituídas e requer olhares diferenciados para os sujeitos e elaboração didática cuidadosa. O PROEJA constitui uma alternativa educacional por possibilitar a inclusão social e, numa perspectiva sociocultural, integrar e valorizar saberes da população trabalhadora e promover a atualização dos saberes. Segundo o Documento Base (BRASIL, 2007), por muito tempo, a educação de jovens e adultos foi tratada como forma de o aluno compensar o atraso escolar.

Os sujeitos do PROEJA retornam à escola, após um período de afastamento, trazem outros saberes, mas em outro tempo, com a tecnologia da informação e comunicação muito presentes. É fundamental, então, garantir a eles a identidade social e política, oferecer

¹ Doutoranda do PPGL da UCPel- RS.

² Professor PPGL UCPel- RS.

possibilidades de atuar sobre a realidade e participar da história em que a linguagem ocupa um papel importante (KLEIMAN, 2005), visto que os conhecimentos linguísticos e discursivos possibilitam a participação em práticas sociais. Esses sujeitos contribuem com conhecimentos da experiência pessoal e do trabalho, ressignificam seus saberes e trazem em suas memórias aspectos sociais representativos da cultura do grupo (BRAGA, 2000).

Esta investigação objetiva levantar, a partir dos discursos do PROEJA, aspectos importantes para o grupo sobre a construção do saber linguístico na língua materna (doravante LM). Parte-se do pressuposto de que os sujeitos por suas trajetórias constroem conhecimentos diferentemente. Assim, ao se inserirem no curso técnico, esses sujeitos inscrevem-se em novas manifestações de letramentos (CORREA, 2010) que inclui considerar outras linguagens. Para Kleiman (2010), esse é um processo de aculturação e formação de novas identidades por meio da escrita e, no caso em estudo, via atualização tecnológica. Compreender esse complexo processo é fundamental para a continuidade dos letramentos dos sujeitos e para assegurar sua permanência na escola.

Para as análises do tema, divide-se o artigo em cinco partes. A primeira apresenta as ideias centrais da investigação. A segunda traz os aspectos teóricos que fundamentam a concepção de linguagem (Bakhtin, 2000, 2002) e Sobral (2009), enfatizando a perspectiva dialógica dos discursos sobre os processos de letramentos. A terceira apresenta a descrição dos procedimentos metodológicos e dos sujeitos participantes da pesquisa. A quarta parte contém as análises com Bakhtin (2000, 2002), Bohn (2003), Street (2006), Kleiman, (2010), Ribeiro (2005), Dionísio (2007), Sobral (2009) e contém a categorização das marcas linguísticas e representações dos sujeitos sobre os processos de letramentos em LM, enunciados numa narrativa escrita e entrevistas e individuais (BAUER; GASKELL, 2002) as quais compõem o corpus deste trabalho. Na parte final, estão as considerações, bem como as sínteses das análises das entrevistas e as possíveis implicações pedagógicas para os envolvidos na construção do saber linguístico de alunos do PROEJA.

Concepções de linguagem, leitura e escrita

Os sujeitos interagem por meio de enunciados que integram e revelam os seus componentes histórico-sociais e culturais (BAKHTIN, 2002). Por essa razão os enunciados não podem ser compreendidos fora do contexto social. Dessa forma, ao analisarmos os enunciados dos sujeitos, trazemos os sentidos sobre a leitura e a escrita construídos nos contextos sociais os

quais podem situar os discursos e recuperar a situação de produção e interpretação (ROJO, 2010).

BAKHTIN (2002) sugere que os enunciados são ligados aos contextos de produção. Exigem, portanto, contexto histórico definido, atores sociais identificados, compartilhamento da cultura e dialogia, para que a interação se realize. Esses são alguns dos elementos envolvidos na enunciação e a definem.

Os enunciados estabelecem relações dialógicas com outros enunciados, a partir das avaliações do sujeito sobre os diálogos estabelecidos e das referências axiológicas construídas no processo histórico-social. As produções linguísticas contextualizadas constroem significados na interação social (SOBRAL, 2009). Assim, podemos afirmar que os sujeitos do PROEJA revelam os significados construídos sobre os processos de letramentos em suas trajetórias.

Por outro lado, a leitura e a escrita constituem processos que caminham concomitantemente. Para Kleiman (2010), a abordagem dos letramentos se opõe à visão funcional e instrumental da escrita, centrada em capacidades individuais. Ao contrário, os letramentos pressupõem uma experiência social, uma interação com outros sujeitos, o uso competente da linguagem (BAKHTIN, 2002).

As práticas linguísticas, na perspectiva dos letramentos, estão intrinsecamente ligadas às histórias de vida dos sujeitos. Conforme Vóvio (2005), as configurações das práticas dependem dos papéis desempenhados pelos sujeitos, objetivos de uso linguístico e formas de interação nos contextos sociais. Assim, pode-se dizer que os letramentos não se restringem às práticas escolares, relacionam-se aos contextos sociais atuais e pregressos dos sujeitos.

A escola visa desenvolver processos de leitura e de escrita de modo que os sujeitos atinjam bons níveis de letramentos para compreensão da funcionalidade da escrita e possibilitar a participação nas práticas sociais. No entanto, dados do Indicador de Alfabetismo Funcional 2009 revelam que a educação brasileira trabalha, lentamente, para a superar os problemas relativos à promoção dos letramentos.

Para Rojo (2009, p.33), isso se deve ao fato de haver uma concepção tradicional de ensino de língua, em detrimento do “uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, capacidade de defender posições e de protagonizar soluções”. A ineficácia dos resultados dessa concepção revela-se pelo número de não alfabetizados e de sujeitos que não utilizam plenamente as competências de leitura e escrita em situações contextuais (SOARES, 2009).

Pode-se afirmar que o ensino da leitura e da escrita, com vistas à autonomia dos sujeitos, na sociedade contemporânea, inclui o domínio de práticas sociais de uso da língua, em diferentes

gêneros do discurso, nas diferentes esferas que criam os gêneros do discurso de acordo com as necessidades, produzindo “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, P. 279).

As práticas de letramento têm como base as produções linguísticas em cada esfera social, através de gêneros, estilos, conteúdos, composição, funções discursivo-ideológicas específicas. Assim, para os sujeitos se apropriarem do complexo processo de uso da língua e perceberem, também, as relações de poder e ideologias envolvidas, o trabalho com a linguagem apoia-se em práticas sociais reais, uma vez que as práticas, nas esferas sociais, são perpassadas por questões ideológicas e disputas de poder.

Assim pensadas, as propostas de letramentos destinadas ao PROEJA favorecem o protagonismo, a reflexão e a inserção efetiva dos sujeitos em práticas situadas (BARTLETT, 2007), cuja base está nas necessidades enunciativas dos envolvidos. No caso do PROEJA, as práticas sociais relacionam-se à atuação profissional, ao curso técnico e aos interesses do grupo constituído por adultos.

Formar sujeitos leitores e escritores é um dos desafios da escola, pois ainda oscilam as práticas tradicionais no ensino de língua e abordagens cujo objetivo são os usos dos gêneros discursivos nas práticas sociais. O texto ainda é utilizado como suporte para o ensino da gramática, e isso produz o que Bohn (2003, p.50) chamou de “aprisionamento da palavra” que se relaciona “às abordagens de ensinar, baseadas na interdição em vez da utilização de metodologias que privilegiam a dialogia, a interlocução, a expressão da subjetividade [...]”. No mesmo sentido, para Bartlett (2007), esse processo de letramentos exige *fazer*; envolvimento contínuo dos sujeitos em processos de leitura e escrita, compreensão dos sentidos das produções e tomada de decisões como sujeitos autônomos.

Dionísio (2007) contribui acrescentando que as práticas culturais representativas promovem identificações e envolvem os alunos na construção de sentidos. No entanto, esse processo não é construído pelo sujeito, individualmente, mas na interação (VYGOTSKY, 2001). A apreensão do contexto social e as ações sobre ele ocorrem pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos que o sujeito elabora nas interações, nas experiências sociais.

Há uma relação muito estreita entre pensamento e linguagem e, por meio dela, desenvolve-se o pensamento e realiza-se a mediação dos sujeitos com o mundo. A linguagem desencadeia o desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos, e a aprendizagem, nesse contexto, tem natureza sociointeracional; exige, portanto, a participação de outros sujeitos num processo

gradual e contínuo de aprendizagem em que os sujeitos se apropriam dos conhecimentos pela ação entre pares que atuam na Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 2008).

Usar a língua com autonomia consiste em o sujeito apreender os aspectos envolvidos no uso da língua como produtora de sentidos. Exige conhecer as diferentes opções sobre os usos linguísticos, considerando o contexto sociocultural, os contratos sociais evidentes ou implícitos, os interlocutores e recursos expressivos da linguagem, conforme os contextos sociais e as tecnologias envolvidas, nos processos de comunicação oral e escrita, ter entoação avaliativa e responsividade ativa para com o ato de enunciação (SOBRAL, 2009).

Aspectos Metodológicos

Este artigo investiga como alunos de um curso técnico da modalidade PROEJA, da região central do Rio Grande do Sul, constroem o conhecimento em Língua Portuguesa (doravante LP), especialmente, em leitura e escrita, visto que compreender como aprendem e o que aprendem é fundamental para a promoção dos letramentos desses sujeitos, para que ampliem “a competência enunciativa para participar da vida profissional” (BOHN, 2011), na sociedade que produz desafios e transforma-se continuamente.

A abordagem qualitativa de investigação define a metodologia de pesquisa cujos dados originam-se de dez textos escritos a partir de tópicos-guias e de cinco entrevistas individuais gravadas com sujeitos voluntários (BAUER; GASKELL, 2002). Esses dados constituem o *corpus* da investigação e fornecem subsídios para o estudo dos processos utilizados pelos sujeitos, na construção de seus letramentos. Para tanto, participaram da pesquisa dez sujeitos de uma turma de um curso técnico, na modalidade PROEJA, identificados aqui com nomes fictícios.

Os métodos utilizados dão maior profundidade aos dados e possibilitam o cruzamento de informações e a análise mais abrangente, pois as entrevistas representam diálogos entre o individual e o sociocultural e, pela materialidade discursiva, fazem emergir aspectos dos processos de construção do conhecimento linguístico realizado pelos sujeitos, suas singularidades e a complexidade desses processos (BAKHTIN, 2000). Além disso, é pelos dados que se analisam e interpretam os discursos proferidos pelo grupo.

As representações, as análises sobre os processos de letramentos em LP e sobre as práticas sob o olhar dos sujeitos do PROEJA, possibilitam fazer reflexões teórico-metodológicas, a partir das marcas linguísticas. Essas permitem discutir as concepções que subjazem as noções de leitura e escrita, as relações com as situações vividas pelos sujeitos em diversos contextos.

Além disso, pela linguagem revelam-se partes significativas dos processos de letramentos construídos pelos sujeitos nos percursos escolares, em experiências extraescolares e na atuação profissional.

Como suporte teórico relacionado à linguagem e ao discurso a pesquisa encontra apoio em autores como Bakhtin (2000, 2002), Sobral (2009), Bohn (2003), Freire (2011) e busca a identificação de representações e conceitos que norteiam a construção dos conhecimentos relacionados à LP para os alunos de PROEJA. Em relação à teoria sociocultural dos letramentos, a investigação apoia-se em Kleiman (2010, 2008, 2005), Rojo (2010), Soares (2009), Street (2006,1995). A partir dos dados obtidos, realiza-se a descrição, análise e interpretação das entrevistas narrativas (SOBRAL, 2009). A interpretação realiza-se a partir das marcas linguísticas e representações dos sujeitos sobre o próprio processo de aprendizagem da língua a partir dos saberes trazidos das experiências.

Os sentidos nos processos de letramentos

Sentidos da leitura

A prática da leitura integra a vida dos sujeitos desde cedo quando iniciam os processos de compreensão da realidade, ao decifrar e interpretar os sentidos dos enunciados, ao perceber as diversas perspectivas que integram o contexto social. Segundo Kleiman (2005), ler permite apreender os sentidos contidos nos enunciados e a compreensão é alcançada no processo interativo entre os conhecimentos de mundo, a percepção das subjetividades, as relações contextuais e as negociações de sentidos entre os interlocutores.

Os letramentos integram esses processos, mas vão além das habilidades individuais, envolvem práticas sociais de leitura e escrita inseridas nos contextos sociais (ROJO, 2009). Devido a essa indissociação do contexto social, Street (2006) destaca o enfoque ideológico de letramento relacionado com as estruturas culturais e de poder da sociedade.

As representações de leitura e escrita descritas pelos sujeitos revelam parte do universo escolar e apontam também para representações positivas da leitura e dos primeiros anos de escolarização, como enfatiza Ana: “*Lembro como se fosse hoje o dia em que comecei a ler*”. Esse trecho mostra a leitura como prática significativa para o sujeito e constitui parte da memória ressignificada, por ter promovido a inserção na cultura letrada.

Isso também é reiterado no trecho: “*Mas o que sei é que saber ler conhecer as palavras é um bem “rico” e precioso*” (Sandra). A leitura como “bem rico e precioso” revela a significação

da prática na vida desse sujeito, representando como compreende os conhecimentos construídos, a partir de um ponto de vista desse sujeito. Neste contexto, a linguagem constitui os fatos, traz as significações axiológicas à superfície pelo discurso (BAKHTIN, 2000). Assim, ler e escrever são valores socialmente construídos pelo sujeito e a linguagem atua, nesse contexto, como forma de garantir a memória de um fato social (GOULART, 2006).

As representações de leitura são positivas, mas a escola, neste depoimento, aparece como instituição que impõe a prática; não mobiliza ações de letramentos: “*Aprendi a gostar de leitura quando me preparei para o Exame de Admissão [...] nesta época que comecei a despertar, a gostar de ler e escrever [...] mesmo assim ainda me perco nos objetos direto e indireto*” (Paula). O trecho refere o antigo exame (BRASIL, 1961) que limitava o acesso e a continuidade do ensino fundamental (OLIVEIRA, 2007). Isso remete a um tempo longínquo, mas significativo na história de vida do sujeito e representativo da história da educação brasileira neste estudo.

O despertar para a leitura, nesse contexto, deriva de uma vontade do próprio sujeito. No entanto, a escola não é representada como mobilizadora da leitura, mas como instituição que exige conhecimentos dissociados do contexto, realiza práticas de análise da língua: “*objetos direto e indireto*”. Essas práticas afastam-se do ensino da língua a partir de contextos reais (FREIRE, 2011). Embora essas memórias representem um tempo distante, percebe-se em outros relatos mais recentes ainda a manutenção de práticas tradicionais semelhantes no ensino da língua.

Rita expõe o aspecto lúdico e envolvente da leitura: “*é tão bom ler [...] quando a gente descobre é outro mundo te dá, sei lá... tu viaja [...] comecei a me interessar pela leitura. Li e viajava com as leituras*”. Neste depoimento, há o despertar para a sensibilidade artística e do gosto estético que se traduz pelo prazer “das coisas que não se fecham em utilidades materiais imediatas” (ANTUNES, 2009, p.200).

Esse gosto pela leitura não parece ter sido estimulado pelas práticas escolares, mas por outras esferas, haja vista o trecho a seguir em que a autora revela: “*Não gostava muito de português. Objeto direto, indireto [...] só consegui entender um pouco*”. Esse modelo de ensino, em primeiro lugar, provoca rejeição às práticas de LM adotadas em âmbito escolar. Evidencia a dissociação entre leitura, escrita e aspectos formais no ensino da LP. Afasta-se da perspectiva dos letramentos em que ler e escrever promovem diálogos com ideias, concepções e informações de diversas esferas (ANTUNES, 2009).

Algumas das significações sobre a leitura aparecem ligadas a certa dificuldade que, também, servem como desafios para o sujeito: “*Quanto maior a dificuldade, mais fascínio me trazia*

por conseguir fazer ou escrever [...]” (Vera). A dificuldade, inicialmente, apontada pelo sujeito como elemento gerador de desconforto serve como mobilizador do processo de aprendizagem para, no final, “desvendar” um processo que parecia estar sendo construído por meio da realização das atividades. Aqui se pode analisar o processo de leitura e escrita, indicando envolvimento do sujeito em conhecer a mecânica da escrita (ROJO, 2009) a qual envolve despertar a consciência fonológica, isto é, conhecer as relações entre fonemas e grafemas, a descoberta dos significados do letramento, enfatizada no depoimento de Vera: “[...] eu não sei; mas as palavras para mim são o que de bom e valioso, um bem que possuímos”.

O depoimento de Sandra: *“Meus pais são semianalfabetos e sei como sempre foi difícil para eles, se virar nesse mundo assim, por isso me sinto privilegiada por saber ler e escrever mesmo com algumas dificuldades”,* evidencia dois aspectos: um ligado à leitura “como um privilégio” e outro à dificuldade enfrentadas.

Ao mencionar o “privilégio” obtido, pode-se dizer que ele traduz uma situação social que evidencia desvantagem, ausência de garantias do direito aos letramentos. A linguagem, nessa situação, mostra-se como portadora dos significados de mudanças sociais por que passa o sujeito e alingagem está no centro do processo (Bakhtin, 2002). Assim a palavra “*privilégio*” remete a algo que está situado no exterior, a situação social que desfavorecia os letramentos. As “dificuldades” mencionadas podem referir-se aos problemas de escrita e de leitura que o sujeito apresenta mesmo tendo acesso à escolarização.

Em *“Hoje em dia gosto muito de ler, às vezes fico prestando atenção de como as pessoas falam”* (Rita), há uma síntese de parte do processo utilizado pelo sujeito para construir os conhecimentos linguísticos onde a interação com outros sujeitos e as relações dialógicas exercem papel importante (BAKHTIN, 2002). O sujeito destaca o papel da mediação (VYGOSTSKY, 2008) estabelecida por outros sujeitos, nessas interações, levando-o a apreender outros conhecimentos linguísticos que passam a ser incorporados. A partir disso, o sujeito estabelece elos entre os saberes adquiridos ao longo da vida e as novas experiências nas relações dialógicas. Por outro lado, as práticas de leitura, em meio escolar, quando mencionadas, afastam-se da perspectiva sociocultural dos letramentos, como em: *“[...] gostava de pedir para a turma que lesse um livro e depois contasse na aula, eu odiava aquilo, não que eu não gostasse de ler, mas sou tímido [...]”* (Jorge).

Pelo que se conhece da tradição escolar, esse enunciado evidencia a prática da leitura de texto literário que consiste em resumir a obra oralmente. A prática da oralidade, sem dúvida, tem grande importância na aprendizagem da língua, entretanto a exposição oral proposta, nesse

contexto, constitui uma inadequação por não parecer tão significativa ao ponto de promover o envolvimento do sujeito, resultando na rejeição quando deveria envolvê-lo na prática.

Rita revela dificuldades ligadas à leitura e à interpretação: *“Minha dificuldade antes era a interpretação de texto, as respostas que eu dava lá, nunca batia com o que o professor queria, mas agora... sei lá [...] tenho uma interpretação diferente, agora eu leio, antes eu não lia.* (Rita). O sujeito revela um descompasso entre o que o propósito docente e o resultado obtido com a atividade. Implicitamente, o sujeito assume a dificuldade como sendo uma característica sua e busca a solução pela prática da leitura. Isso se evidencia pelo contraponto de sentidos: *“antes era”* e *“agora”*. A leitura é mostrada, nesse trecho, como prática que vai oportunizar o desenvolvimento da leitura e a apreensão de conhecimentos linguísticos de forma implícita.

Em relação à leitura, percebe-se uma representação positiva em *“Comecei a me interessar pela leitura. Lia e viajava com as leituras”* (Rita). A atividade de leitura realizada pelo sujeito relaciona-se à fruição, ao divertimento; não objetiva, portanto, o aprofundamento de estudo ou a busca de um saber específico pela leitura formativa (KLEIMAN, 2008).

A leitura e escrita são apresentadas por Pedro como práticas sociais situadas, no trecho: *“[...] uma professora da 4ª série chamada X, lembro-me que nós escrevíamos carta para ela e enviava pelos correios [...] era uma forma que ela achou de nós aprendermos ainda mais a ler e escrever”*. Essa prática configura-se como leitura e escrita tendo como foco o contexto social, a relação natural do sujeito com a língua. Constitui um exemplo de prática social estruturante do currículo escolar, orientadora do planejamento das aulas (KLEIMAN, 2010). Exceção de práticas que ocorrem, no meio escolar, em que há dificuldade em implementar práticas socioculturais de linguagem, devido à concepção tradicional que permeia a escola, trata a língua como um objeto a ser detalhado, sem a significação necessária e desconsidera o uso nos contextos sociais.

O estímulo ao protagonismo dos sujeitos e sua inserção em práticas socioculturais promovem a representação positiva da leitura e induz à ação. Tal perspectiva evidencia-se no depoimento de Ana: *“Participava [...] de peças de teatrais, na 3ª série participei de um concurso onde escrevi uma redação e na qual tirei a 1ª lugar para mim e meus pais foi um orgulho”*. Essa inserção significativa no evento de letramento trouxe para o sujeito um sentido de pertencimento ao mundo letrado (RIBEIRO, 2005), isto é, a participação constrói significações psicológicas, sociolinguísticas e culturais para os sujeitos como atores em um evento.

O início do processo de letramento é relatado por Jorge em: “[...] *gostava de brincar que sabia ler, ficava imaginando como as figuras de gibi representavam as letras*”. O sujeito ao “brincar”, segundo Bartlett (2007), simula parecer letrado, ao imaginar os significados para cada cena de um gibi, um artefato cultural. Isso significa compreender o sentido do produto cultural escrito, significa conhecer a função do objeto cultural “gibi”.

Em âmbito geral, as significações da leitura não se apresentam como práticas correntes das quais os sujeitos tenham participado ativamente no meio escolar, evidenciam práticas ainda tradicionais que não traduzem os desejos e não mobiliza os alunos para o processo de leitura.

Os sentidos da escrita

A memória dos primeiros processos de escrita evidencia detalhes da fase relatada como positiva e emocionante, como relata Jorge: “*Lembro-me até hoje a emoção de formar a primeira palavra, a primeira frase*”. A narrativa relata o processo de alfabetização ocorrido, em curso regular, na infância do sujeito e revela as metodologias de ensino da época. O início desse processo ocorre por associação, de forma linear e gradual (ROJO, 2009).

No trecho: “[...] *aprendi as vogais, a soletração de cada uma, depois a junção do a+o = ao, a= e= ae, etc. Veio as consoantes mais um grau aprendido juntando as vogais e consoantes*” (Paula), relatam-se práticas de decodificação do início da escolarização regular, relativas ao domínio das convenções gráficas, conhecimento do alfabeto e as relações entre grafemas e fonemas. Essa visão associacionista de alfabetização evidencia-se, também, no trecho: “[...] *nos ensinavam sempre associando as palavras a alguma coisa, por exemplo, b de bola, c de casa, [...]. Lembro-me até hoje a emoção de formar a primeira palavra*” (Jorge). A memória registra a significação positiva do processo e o método adotado para incorporar a forma da linguagem cujo método consistia em associar um desenho a um som, após o aluno ter desenvolvido a habilidade visual, auditiva e motora (ROJO, 2009).

Há reiteração da preocupação com a forma e a codificação, nos enunciados de dois sujeitos: “[...] *sempre tive dificuldade entre o S e Z confundido os dois [...]. Verbos, ah nunca entendi muito bem os pretéritos perfeitos e etc...*” (Sandra) e “*E o que eu nunca vou esquecer mesmo é que antes de P e B se usa M*” (Camila). Embora a forma seja relevante na constituição dos letramentos, ela não deve constituir a principal preocupação no ensino da língua. Assim, uma possível explicação para a preocupação com a grafia das palavras esteja na valorização excessiva atribuída pela escola aos aspectos normativos, no ensino da LM, em detrimento da construção dos sentidos, nos textos produzidos pelos sujeitos.

A prática da escrita raramente é mencionada pelos sujeitos e, quando ocorre, vincula-se à esfera escolar como redação, desvinculada dos contextos sociais, da noção de gêneros discursivos e de interlocutores reais. Essa escrita é direcionada ao professor e o objetivo, no contexto, é avaliar o desempenho do aluno, em aspectos superficiais do texto, como vemos em: “[...] *tinha uma professora que gostava de dar redação*” (Jorge).

A competência da escrita resulta do aprimoramento de um processo interativo, significativo na atuação social dos sujeitos, vai além das propostas de redação em meio escolar (ANTUNES, 2009). Na perspectiva sociocultural, escrever é inserir-se num contexto de atuação social e usar a linguagem sob a forma de gêneros discursivos. Dessa forma, ao utilizarem a escrita, os sujeitos são levados a perceber situações reais, como as variações, os estilos e os recursos linguísticos próprios de cada gênero são usados nos diferentes contextos de cada esfera social (FISHER, 2010).

As dificuldades

As dificuldades recorrentes nos discursos são tanto de ordem escolar quanto pessoal. Há reiteração de palavras nos enunciados: “dificuldade, difícil” e “novo”, todas se ligam ao processo de aprender e a situações cotidianas passadas e também se relacionam a algo novo, evidenciando que uma das dificuldades reside, justamente, na mudança, na apresentação de um elemento diferente, uma influência do contexto social sobre o sujeito. Para Bakhtin (2000), os enunciados produzidos por esses sujeitos refletem a individualidade, constituem parte das histórias de vida, desvelam outras significações que se relacionam aos sentidos das construções em suas vidas.

A dificuldade aparece novamente, no discurso de Joana: “*Aprender era difícil e muito traumatizante, exigia romper o medo e querer muito entender o novo*” (Joana). A dificuldade é reforçada por escolhas lexicais que a intensificam sob a forma de “trauma” e “medo”. Esses sentidos relacionados às dificuldades da língua, embora sejam construções individuais dos sujeitos de PROEJA, trazem aspectos das significações coletivas, no contexto social em que os sujeitos estão inseridos (BOURDIEU, 2002).

A representação também é negativa no trecho: “*Não gostava muito de português. Objeto direto, indireto... só consegui entender um pouco*” (Rita). O trabalho priorizando o sistema da língua, desconectado dos contextos sociais acaba por gerar uma representação negativa da disciplina de Língua Portuguesa, como se percebe pela reiteração de enunciados que

mencionam conteúdos gramaticais, práticas tradicionais de linguagem, orientadoras das atividades didáticas que negam os processos de letramento.

As mediações

Uma categoria importante surgida, nas entrevistas, remete à aprendizagem na interação, com a intervenção de outro sujeito (VYGOTSKY, 2001). A colaboração de um par mais experiente que realiza a mediação entre o conhecimento já construído e os novos, constitui o elemento mobilizador da aprendizagem da língua, como evidenciam os depoimentos de Jorge e Rita, respectivamente: “Ela *tinha 13 anos, e gostava de ler para mim e sempre que podia gostava de me mostrar as letras (Jorge)* e “*Minha mãe me ajudou muito na alfabetização sempre exigindo muito*“ .

Esses exemplos evidenciam interação, relações dialógicas entre os sujeitos, (BAKHTIN, 2000) nas quais a linguagem atua como mediadora de significações e configura-se como um sistema simbólico, fator mobilizador e motivador da aprendizagem para os sujeitos, uma vez que o sujeito não tem acesso direto aos objetos, necessita da mediação dos sistemas simbólicos e de outros sujeitos para acessar conhecimentos (VYGOTSKY, 2008).

A interação é um elemento fundamental na constituição da linguagem, pois é na relação dialética entre interioridade e exterioridade que os sentidos se constroem (BAKHTIN, 2000). Os sentidos emergem nessas interações dialógicas em que há uma influência recíproca de sentidos compartilhados de forma reflexiva nas interações sociais.

Considerações finais

A necessidade de se conhecerem melhor os processos realizados pelos sujeitos de PROEJA na construção dos conhecimentos em língua materna justifica-se pelo papel constitutivo da linguagem na vida dos sujeitos. A partir dos olhares e discursos dos próprios sujeitos, expõem-se as singularidades que identifica os sujeitos do PROEJA como grupo e também os diferencia pelas singularidades (HALL, 2011). Aprender as trajetórias de letramentos realizadas pelos sujeitos, em contextos sociais diferenciados, traz contribuições para se alterarem abordagens e metodologias, em meio escolar, relacionadas ao PROEJA de modo a constituírem processos reais de letramento.

Na descrição dos percursos dos sujeitos do PROEJA em seus letramentos, aparecem a leitura, a observação das produções orais de outros sujeitos, a aplicação das construções linguísticas

novas em situações de uso e a escrita como processos significativos na construção dos saberes linguísticos.

A leitura é apontada como prática importante e aparece vinculada ao livro e ao gênero literário. Este é especialmente referido, possivelmente, por uma influência de ênfases dadas pela escola que privilegia a linguagem literária e a variante padrão como modelos a serem seguidos. Além disso, a leitura como prática prazerosa está mais ligada a esses textos literários, realizada em contexto extraescolar e mais motivada por interesse dos sujeitos, do que como prática proposta em LP. Quando vinculada à escola, a leitura não traduz o interesse dos sujeitos envolvidos, ao contrário, representa atividade que gera ansiedade e desconforto.

Outra estratégia utilizada pelos sujeitos e compõe os processos de letramentos é *ouvir interlocutores*, realizar uma escuta ativa do outro para, posteriormente, incorporar ao próprio discurso formas de dizer de outro sujeito. Para Bakhtin (2002, p.146) isso representa uma “apreensão ativa, apreciativa da enunciação” de outro com o qual os sujeitos estabelecem relações dialógicas e passam a utilizar, após análise da pertinência das manifestações linguísticas naquela comunidade.

A *dificuldade* é mencionada por todos os sujeitos e parece significar a percepção dos sujeitos sobre todo o contexto: a reorganização da vida cotidiana, a retomada aos estudos, às à aprendizagem da língua e à inserção em curso técnico. Quando relacionada à LP, a dificuldade evidencia-se na relação estabelecida pelos sujeitos com práticas propostas envolvendo a escrita e análise do sistema da língua. Essas se ligam a formas de ensinar descontextualizadas e voltadas aos conceitos gramaticais com que os sujeitos não estabelecem significação, pois estudar a língua não se traduz em prática social e interação, natural nos contextos sociais.

A escrita é um processo pouco mencionado pelos sujeitos, evidenciando que, no processo de escolarização, essa prática parece não ter sido muito significativa nem ter contribuído significativamente para a competência linguística dos sujeitos. É importante destacar também que a escrita relaciona-se à redação escolar, não constituindo um gênero discursivo real. Desse modo, pouco contribui para a percepção da heterogeneidade da escrita nos diversos espaços sociais e para compor as diferentes formas de manifestação dos letramentos (CORRÊA, 2010).

As referências às práticas escolares como importantes na aprendizagem da língua surgem nos relatos da fase inicial dos processos de letramentos, porém houve somente uma referência à importância delas, nos processos finais de escolarização, para a construção dos saberes relacionados à leitura e escrita. Uma hipótese que se levanta para isso é a desvinculação das práticas sociais no ensino da LP, consistindo basicamente no estudo da forma. Esse contexto

gera representações que vinculam a LP à imagem de disciplina de difícil. Além disso, gera identidades associadas à incapacidade, à dificuldade de aprender a usar a linguagem de modo adequado em outras situações sociais. Isso exige dos sujeitos um constante provar: “[...] *pra nós mesmos que a gente pode chegar onde imagina... com grandes dificuldades [...]*” (Fernando).

Com base nessas evidências, percebe-se que o trabalho linguístico com alunos trabalhadores exige a ressignificação de práticas de modo a desconstruir imagens negativas relativas à leitura e à escrita. É preciso também passar a considerar, no ensino da língua, práticas na perspectiva sociocultural letramentos, e isso constitui algumas das implicações pedagógicas e reflexões para todos os envolvidos na construção do saber linguístico dos alunos de PROEJA.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARTLETT, L. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. *Teachers College Record*. Columbia University, v. 109, n. 1, p. 51-69, January 2007.

BAUER, M. W. H.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOHN, H. I. *Defesa de doutorado de Fernanda Pizarro de Magalhães*. PPGL da Universidade Católica de Pelotas, RS, em 30 dez 2011.

BOHN, H. I. Produção textual e cultura: a interlocução necessária para a construção do saber. In: BOHN, H.; SOUZA, O. (Orgs). *Escrita e cidadania*. 1ed. Florianópolis, SC: Insular, 2003. P. 75-87

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 5ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRAGA, E. S. *A constituição social da memória: Uma perspectiva histórico-cultural*. Ijuí: Unijuí, 2000.

BRASIL. *INAF Brasil 2009: indicador de alfabetismo funcional: principais resultados*. Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil_2009_relatorio_divulgacao_revisto_fev-11_vFinal.pdf. Acesso em: 31jan 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: *Documento Base*. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Seção 1 - 27/12/1961, P. 11429.

CORRÊA, M. L. G. Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v.28, n.2, 625-648, jul./dez. 2010

DIONÍSIO, M. L.; OLIVEIRA, M.; MARTINS, L.; CUNHA, L. (Con)viver com as letras ou do que foram e como foram as oficinas das novas experiências com a literacia no Vale do Minho. In: GONÇALVES, A; VIANA, F. L.; DIONÍSIO, M. L. *Dar vida às letras: promoção do livro e da leitura – prêmio europeu de inovação na leitura*. Vale do Minho: Comunidade Intermunicipal, 2007, p. 46-58.

FISHER, A. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. *Perspectiva*, Florianópolis, v.28, n.2, 569-599, jul./dez.2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 43ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*. Setembro-dezembro n.33, 2006.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Revista Perspectiva*. UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, v.28, n.1, 2010.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 11ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. *Linguagem e letramento em foco: preciso ensinar letramento? Não posso ensinar a ler e a escrever?* Ciefiel/Unicamp 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf. Acesso em: 07fev2012.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2012.

RIBEIRO, V. M. (Coord.) *Relatório INAF 2009: Indicador de Analfabetismo Funcional*. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf. Acesso em: 07fev2012.

_____. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, A. MATÊNCIO, M. L.(Orgs.). *Letramento e formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

ROJO, R. Letramentos escolares: Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. *Perspectiva*, Florianópolis, v.28, n.2,433-465, jul/dez.2010.

_____. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

_____; LEA, M.R. The academic literacies model: theory end applications. *Theory into Practice*. v. 4, n. 45p. 368-377, 2006.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 2ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.