

### Universidade Federal da Bahia Instituto de Letras Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística

Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA Tel.: (71) 263 - 6256 – Site: http://www.ppgll.ufba.br - E-mail: pgletba@ufba.br

# OS SIGNIFICADOS DO "ERRO" NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA NUMA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

por

#### JOSILENE DOMINGUES SANTOS PEREIRA

Orientadora: Profa. Dra. América Lúcia Silva Cesar

SALVADOR 2006



### Universidade Federal da Bahia Instituto de Letras Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística



Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA Tel.: (71) 263 - 6256 – Site: http://www.ppgll.ufba.br - E-mail: pgletba@ufba.br

# OS SIGNIFICADOS DO "ERRO" NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA NUMA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

por

#### JOSILENE DOMINGUES SANTOS PEREIRA

Orientadora: Profa. Dra. América Lúcia Silva Cesar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras e Lingüística.

SALVADOR 2006

#### **BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. América Lúcia Silva Cesar Universidade Federal da Bahia (Orientadora)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha de Jesus Machado Maher Pontifícia Universidade Católica de Campinas/ Universidade Estadual de Campinas

> Prof°. Dr°. Iracema Luiza de Souza Universidade Federal da Bahia

> > Salvador, 07 de abril de 2006.

Ao amor de minha vida, **Rony Peterson**, pela compreensão e dedicação em todos os momentos desse trabalho.

#### **AGRADECIMENTOS**

Com certeza, agradecer assume um significado especial- lembrar dos momentos e dos seres que se fizeram presente nesses dois anos de minha vida-. Muitos contribuíram para a realização deste trabalho: familiares, amigos, colegas, professores... Todos, de certa forma, estão guardados em meu coração. Mesmo correndo o risco de esquecer alguns nomes, vou tentar, nessa folha de papel limitada, trazer a infinitude dos meus sentimentos por esses seres tão caros ao coração:

Em primeiro lugar, ao **Pai**, e a **Jesus**, pelas oportunidades de crescimento moral, espiritual e intelectual;

Aos espíritos amigos, cuja paciência e amor me acompanharam na estrada percorrida. Em especial, ao velho **Omolú**, a **Ana Rosa**, a **Seu Martim**, a **Mãe Maria**, a **Marigleide** e tantos outros que me ajudaram anonimamente.

Aos entes queridos de minha família, meu pai, José Grigório (em memória), minha mãe, Celene David, meu padastro, Aderlindo, minhas irmãs, Cris e Tati, minha sogra, Anália Lima, meus cunhados, Meire, Dedeu, Marlos, "Amizade", Laércio, Lourdes, Reimar, Néia, e ao meu querido esposo, Rony Peterson;

Aos amigos eternos, **Fáfá** e **Romero**, **Danilo**, **Day**, **Renata**, **Jana**, pelo incentivo e pelas preces nos momentos mais difíceis;

À alfabetizadora, à diretora, à coordenadora e aos alunos do programa- REAJA, a quem devo muito do que está escrito neste trabalho.

A minha orientadora, **América Lúcia**, pelo apoio, pela confiança, pelo respeito com que me orientou em todas as etapas deste trabalho;

À professora **Serafina Pondé**, pelas aulas dialogadas, sempre buscando me incentivar nas incertezas do meu espírito investigador;

Aos funcionários da UFBA, em especial, a Laís, D. Dália e Natal;

Aos colegas Braulino, Raquel e Júnior, pelos momentos de diálogo, de trocas e amizade;

Agora, em especial, quero agradecer a uma família, em cujo coração fraterno, encontrei um lar em Salvador, repleto de amor, carinho e atenção... à família Guilliod, nas pessoas de **Virgilina**, **Paulo**, **Paulinha**, **Juliana**, **Guga**, **Manuela**, **Márcio** e **Carminha**, minha eterna GRATIDÃO. Jamais os esquecerei.

# **SUMÁRIO**

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO	
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	
RESUMO	
ABSTRACT	•••
PRIMEIRAS PALAVRAS	•••
INTRODUÇÃO	•••
1 PAISAGENS DE UM PERCURSO	•••
1.1 Delimitando o foco da pesquisa	•••
1.2 Metodologia da pesquisa	· • •
1.2.1 A etnografia no contexto da sala de aula	· • •
1.2.2 A pesquisa colaborativa	
1.3 Descrição dos instrumentos de pesquisa	
1.4 A comunidade escolar	
1.4.1 A escola	
1.4.2 Os participantes da ação.	
1.4.3 Algumas ritualizações cotidianas	
2 O "ERRO" E A ESCOLA ENTRE AS "NORMAS"	· • •
2.1 Primeiras aproximações	
2.1.1 Alfabetização e Letramento(s): conceitos que se cruzam?	
2.1.2 Realidade em trânsito: mitos e utopias em relação à alfabetização	
2.2 Desembaraçando alguns nós	
2.2.1 O que os alfabetizandos e a professora consideram "erro"?	•••
2.2.2 Relativizando a(s) "norma(s) lingüística(s)": a(s) norma(s) no cotidiano social	
2.3 Na construção dos significados	· • •
2.3.1 " É difícil eu errar eu faço tudo certinho"	
2.3.1.2 Relações causais entre o <i>medo de errar</i> e o(s) <i>silenciamento(s)</i>	· • •
2.3.2 " o professor não pode falar com eles você errou".	
3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ESCRITA NOS RITUAIS DA SALA I	E
AULA	

	Vi
3.1 Por qual(is) viés(es) teórico(s) os dados foram me guiando?	89
3.1.2 A natureza social da escrita: viés a pesquisadora	91
3.2 As "práticas de escrita": o que os rituais simbolizam?	99
3.2.1 Considerações no ensino da escrita: autonomia e heteronomia	99
3.2.1.2 O trabalho com a escrita: entre práticas instituintes e instituídas	103
3.2.1.3 O trabalho com a leitura: entre práticas instituintes e instituídas	112
4 A PESQUISA E A PESQUISADORA: relatos e reflexões da experiência de	
campo	118
4.1 A pesquisa, a pesquisadora e a lingüística aplicada	118
4.2 Dessacralizando a escrita as práticas de letramento no ensino do código	121
escrito	
4.3 E a alfabetizadora?	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
6 REFERÊNCIAS	138
7ANEXOS	145

# **CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO**

Transcrição ortográfica, observando às seguintes convenções:

- ✓ Os nomes dos informantes serão indicados pela letra inicial maiúscula;
- ✓ Pausa marcada por vírgula [,] será substituída por [...];
- ✓ Recortes no trecho transcrito será indicado por (...);
- √ Comentários do analista será por (( ));
- ✓ Para prolongamentos na fala, a convenção adotada foi [::];
- ✓ Truncamentos na fala serão indicados por [/];
- ✓ As letras e palavras em caixa alta representam destaque na entonação;
- ✓ Abaixo dos trechos transcritos, o leitor encontrará as seguintes informações sobre o informante, obedecendo à ordem:
- •L: Letra inicial do nome;
- •I: Idade;
- •**S**: Sexo;
- •OP: Observação participante;
- •DC: Diário de campo;
- •E: Entrevistas;
- RVP: Relatos verbais da professora;
- •DA: Diário da alfabetizadora;
- •NC: Notas de campo;
- EC: Eventos comunicativos;
- •**MP**: Material pedagógico;
- •Data em que aconteceu o registro;

# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1: Visão frontal da escola	21
Foto 2: Sala de aula: visão das carteiras escolares	22
Foto 3: Sala de aula: visão do quadro de giz	22
Foto 4: Os participantes da ação: alfabetizadora e alfabetizandos	26
Figura 1: Organograma: Rede temática/ 2005	24
Tabela 1: Relação número de alunos por freqüência diária	27
Figura 2: O "erro" no funcionamento do imaginário nessa classe de	
alfabetização	59
Figura 3: Produção de texto 1	106
Figura 4: Produção de texto 2	109

#### **RESUMO**

Este trabalho, fruto de pesquisa de cunho etnográfico e colaborativo, na área da Lingüística Aplicada, descreve os significados que o "erro" assume, no processo de aprendizagem da escrita, para a alfabetizadora e para os alfabetizandos jovens e adultos do programa de alfabetização REAJA da Secretária de Educação do município de Vitória da Conquista –BA. O estudo realizado utilizou notas de campo, diário da alfabetizadora, entrevistas, gravações de aulas, observações participantes como instrumentos de pesquisa, durante o período de três meses, entre os anos de 2004 e 2005. Na análise desses instrumentos, estabeleceu-se nas representações constituídas nessa comunidade escolar, algumas implicações entre o "erro" e a escrita, visto que há uma imagem de "escrita correta" nessa classe de alfabetização, pois a "a escrita só é escrita se for correta". No cotejo desses dados, foi necessária a utilização de várias áreas de conhecimento, dentre elas, a pedagogia crítica (GIROUX; McLAREN, 2000; FREIRE, 2001, 2002a, 2002b, 2003), a antropologia (GEERTZ, 1989), a sociolingüística (ÁLEONG, 2001; REY, 2001; MATTOS E SILVA, 2001), estudos do letramento (STREET, 1984; BARTON, 1994; BARTON; IVANIC, 1991), que possibilitaram a escolha de duas categorias de análise, descritas no segundo capítulo, medo de errar e tratamento pedagógico. Tais categorias revelam que as concepções sobre o "erro", nessa comunidade escolar, são fruto do imaginário social sobre uma "língua escrita correta", corroborando para uma "tensão" entre práticas de letramento instituintes e instituídas (CASTORIADIS, 2000), que produz uma relação "conflituosa" entre a escrita e os agentes sociais, interferindo, pois, na aprendizagem da escrita.

**PALAVRAS-CHAVE**: alfabetização de jovens e adultos, erro, escrita, práticas de letramento.

#### **ABSTRACT**

The present work is based on an ethnographic and collaborative research model in the area of Applied Linguistics describing the meanings that "mistake" assumes in the process of early literacy for both literacy teacher and youth and adult literacy learners in the literacy program REAJA by Municipal Secretary of Education in Vitória da Conquista city, state of Bahia. The data were obtained by field notes, teacher's diary, classroom recording and participant's comments as research instruments during the period of three months in 2004 and 2005. In the analysis of those instruments it was possible to establish the consisting representations at that school community, some implications between the "mistake" and the writing, once there is an image of "correct writing" in that literacy classroom, therefore "the writing by itself is just a writing if that is correct". To overall the probabilities of those data, plenty areas of knowledge were made necessary to be used. Such as, critical pedagogy (GIROUX; McLAREN, 2000; FREIRE, 2001, 2000a, 2002b, 2003), anthropology (GEERTZ, 1989), sociolinguistics (ÁLEONG, 2001; REY, 2001; MATTOS e SILVA, 2001), literacy studies (STREET, 1984; BARTON, 1994; BARTON; IVANIC, 1991), that make it possible the choice of two categories of analysis, described in the second chapter, medo de errar e tratamento pedagógico (fear to mistake and pedagogical treatment). Such categories disclose that the conceptions on "mistake" at that school community are a social imaginary fruit on a "correct writing language " corroborating for a "tension" between instituing and instituted practices (CASTORIADIS, 2000), which produces "a conflictual " relationship between writing and social agents, intervening therefore in the writing learning.

**Keywords**: youth and adult literacy learners, mistake, spelling, literacy practices

#### PRIMEIRAS PALAVRAS...

Meados de outubro de 2004, primeiro encontro com a turma. Além de uma imensa expectativa, não sabia ao certo o que fazer, pois começava a me familiarizar com os postulados básicos de uma pesquisa etnográfica escolar. Lembro-me de que fui repetindo. ao longo do trajeto entre a residência e a escola, a pergunta recomendada por Erickson (1987) para aqueles que vão se aventurar numa pesquisa de cunho etnográfico: O que está acontecendo aqui? Era mesmo uma tentativa de internalizar o que significava aquela pergunta para a realidade que eu iria adentrar, mas também uma tentativa pessoal de procurar um sentido para o tipo de estudo que iria empreender, era como se ao ato mecânico da repetição da pergunta, eu pudesse conscientemente encontrar a objetividade, dar "cientificidade" ao trabalho. Era ainda a herança positivista, representada pela minha vontade em manipular a realidade e trazer, para o leitor, a redução de sua complexidade. Porém, mal sabia eu o quanto de caminhos essa realidade iria me apontar! Já havia lido alguns artigos sobre a alfabetização de adolescentes, jovens e adultos e, na minha ingenuidade de pesquisador neófito, fazia um quadro de conjecturas dos mais variados, elaborava hipóteses sobre a dificuldade que esses alfabetizandos poderiam ter ao se depararem como a escrita, sobre a formação "deficitária da alfabetizadora", imaginava como iria conseguir responder a pergunta, imaginava a recepção ora calorosa, ora fria dos alunos e dos professores da escola...

Foi nesse turbilhão de pensamentos que cheguei à escola pela primeira vez. O coração batia acelerado... Esse contato inicial com a turma se caracterizava como um momento singular, pois era preciso estabelecer o que de fato era significativo para aquele grupo social. Todavia, nesse mar de emoções conflituosas, só conseguia enxergar de modo bastante generalizado a forma como eles entendiam e concebiam a escrita. A professora parecia animada com a minha presença, os alunos me olhavam o tempo todo e pensaram inclusive que eu era uma nova colega, visto que, nesse momento inicial, a professora me pediu que não revelasse o meu objetivo naquela classe, me pediu que deixasse o tempo transcorrer até que eles se acostumassem com a minha presença para, enfim, poder dizer o que eu estava fazendo naquele local. Respeitei o pedido da professora, mas disse a ela que assim que eu sentisse a necessidade, eu exporia para eles a razão de estar na sala de aula.

Depois de certo tempo em campo, retornei para Salvador e procurei me distanciar da realidade que estava vivenciado. Era uma tentativa de encontrar respostas para os múltiplos ângulos que aquela comunidade escolar me direcionava. Foi num desses dias que eu encontrei um artigo interessante de Kleiman (1993), em que ela, logo no início do texto, afirmava que a alfabetização de jovens e adultos é uma área problemática. Eu, no momento que li, percebi mais claramente o significado que aquele momento inicial representava para mim. Problemas variados que exigiam de mim algo que eu não possuía: um manejo de várias áreas de conhecimento (sociologia, antropologia, educação...), que me apontavam, portanto, a depender do foco da pesquisa, para caminhos ora opostos, ora interdisciplinares, ora transdisciplinares. Contudo, era como se eu, levando para a metáfora, fosse uma aranha, que tivesse que começar a tecer os fios para produzir uma teia, ligando-os, cruzando-os, traçando caminhos, porém comigo, diferentemente de como tece a aranha, o caminho estava inverso, pois a aranha tece os seus fios a partir de um foco e depois vai expandido, crescendo, aumentando a sua teia, e eu, ao contrário, tinha diante de mim, uma vasta teia em que, logo no início, me vi presa aos fios sem conseguir me desatar deles.

Só sabia que, para sair desse emaranhado em que me encontrava, era necessário focalizar antes de começar a tecer os fios desse texto... Nessa longa e demorada decisão levei vários meses. Consegui, então, estabelecer o foco dessa pesquisa: *Os significados do "erro" no processo de aprendizagem da escrita numa classe de alfabetização de jovens e adultos.* 

Hoje percebo que essa demorada decisão se deve muito mais a uma resistência particular do que propriamente aos fatos do comportamento social da comunidade de alfabetizandos com a qual estava convivendo, pois o "erro" se apresentava com tanta regularidade nas falas da professora, dos alunos e nos eventos comunicativos, que eu, mesmo vendo-os, não queria vê-los. O paradoxo em mim estava instalado: por um lado, os fatos, as regularidades do comportamento social dos membros daquela comunidade me orientavam a todo instante para a questão do "erro", por outro lado, (in)conscientemente esse tema, de uma certa forma, me provocava uma grande inquietação, que pode ser sumarizada em três questões fundamentais, cujas implicações afetaram diretamente o desenvolvimento da pesquisa: a primeira diz respeito às concepções teóricas sobre o "erro", dialogar com essas concepções de forma clara e crítica para escolher o trajeto supunha um corte teórico-metodológico, que serviria de "esqueleto" para toda a análise, representava, portanto, uma séria e importante decisão. Nisso demorei mais algum tempo. A segunda refere-se mais especificamente ao conjunto de minhas memórias escolares, tratar do "erro" era também reviver velhas feridas ainda não totalmente cicatrizadas, era relembrar as palavras daqueles que se fizeram meus primeiros instrutores, cujas bases teóricas, hoje sei, se pautavam naqueles estudiosos que são reconhecidos por defenderem a tese segundo a qual a escrita é uma ordem de comunicação superior e oposta à oralidade. Tal supervalorização foi, muitas vezes, sentida por mim ao longo de minha formação escolar. A terceira e última, muito ligada a esta, tem a ver com uma tríade que convivi durante o período em que estive no campo: pesquisadorescrita-alfabetizandos. Muitas vezes senti um contra-senso. Explico-me. A escrita ao mesmo tempo em que me aproximava dos alfabetizandos, quando eles queriam que eu os ajudasse nas atividades, me distanciava deles, porque eles diziam "a senhora sabe, eu não sei", ou ainda, "o meu saber é pouco" e, por mais que eu tentasse "desfazer" estas impressões, elas estavam lá, marcadas, historicamente, pela perpetuação das duradouras tiranias dos mitos em relação à alfabetização e à escrita (GRAFF, 1994). Esta também é uma das questões delicadas do trabalho, pois falar sobre a escrita é entrar numa "ordem arriscada do discurso" (FOUCAULT, 1996), pois exige falar de um lugar de desconstrução do etnocentrismo, do grafocentrismo, falar de um lugar em que eu mesma fui me construindo e fui pensando a linguagem. Era, portanto, repensar as minhas crenças e os meus valores, era refazer as minhas bases epistemológicas.

Precisava colocar todas essas questões antes de iniciar propriamente. Eram, antes desse texto, "um silêncio barulhento" como Freire expôs em uma de suas palestras, um silêncio que move agora a minha escrita e que me faz dizer de um lugar de dentro das imagens e significados do processo de aprendizagem da escrita para tais alfabetizandos, como também de fora, do lugar daqueles que teorizam sobre tal processo. Por isso, fui me decidindo e reorganizando, "nesse jogo de negociações", as minhas representações, que, nesses quase três meses de convivência, entre períodos de permanência e despedidas, entre colaborações na aula, entre perguntas, entrevistas e notas de campo, foram se criando, se refazendo e se constituindo...

(Juntando pedaços, algumas elaborações das notas de campo / março de 2005).

# **INTRODUÇÃO**

O quadro de analfabetismo, no Brasil, continua apresentando elevados índices de pessoas não-alfabetizadas. Segundo dados do IBGE<sup>1</sup>, no ano de 1996, havia cerca de 15.560.260 pessoas analfabetas na população brasileira acima de 15 anos. Desta caracterização, deve-se ressaltar que a região nordeste apresenta maior índice de analfabetismo (28,7%) em comparação às outras regiões brasileiras.

As políticas educacionais, no que se refere à alfabetização de jovens e adultos, foram e são criadas como uma alternativa para o enfrentamento desse quadro. Situar como, ao longo da história educacional brasileira, foram sendo construídas imagens da alfabetização e do alfabetizando adulto nos programas de alfabetização propostos por instituições governamentais é fundamental para, como se verá no capítulo segundo, compreender como algumas das imagens que ainda vigoram são também reflexos do contexto histórico-social no qual os primeiros programas de alfabetização foram promovidos.

Uma breve resenha dessas políticas educacionais pode ajudar a situar a questão da alfabetização de jovens e adultos na atualidade. Ela é fruto desse processo de construção histórica e social. Por essa razão, trago sumariamente alguns acontecimentos de implementação dos programas de alfabetização de jovens e adultos, a fim de que a rede de negociações interpretativas, construídas ao longo deste trabalho, seja também interligada a esses acontecimentos, uma vez que alguns dos "dilemas" vivenciados em campo são também reflexos da construção histórica e social de implementação dos programas de alfabetização. Enredar, pois,

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> MEC, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, 2000.

um pouco dessa história sinaliza como alguns fatos históricos se (re) apresentaram diante de "meus olhares" na comunidade escolar.

É sabido que na história da educação brasileira, a promoção dessas políticas públicas começou a ser cogitada após o ano de 1930, quando se iniciou um sistema público de educação elementar no país. Todavia, é somente em 1947, que a primeira campanha de Educação de Adultos é lançada. Os princípios dessa campanha revelam a representação do adulto analfabeto como "incapaz e marginal, identificado psicológica e socialmente com a criança, e o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país (MEC, 1997, p.20)".

Em contrapartida, no final da década de 50, muitas críticas foram feitas a essa campanha de Educação de Adultos. As críticas convergiram para a defesa e necessidade de uma diferente concepção do adulto analfabeto: sujeito, diferente da criança, cujas experiências de vida devem ser valorizadas , já o analfabetismo passa a ser compreendido como efeito da pobreza, gerado pelas desigualdades sociais. Essas críticas, realizadas principalmente por Freire (1987), acabam ganhando repercussão no cenário educativo brasileiro, inspirando alguns programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no Brasil no início dos anos 60, por meio dos círculos de cultura², inicialmente instalados na região nordeste do país, na cidade de Angicos, depois espalhados pelo território nacional com apoio do Governo Federal.

No entanto, com o Golpe Militar em 1964, esses programas foram desativados, pois eles foram vistos como ameaças à ordem vigente. Em função desses acontecimentos, em 1967, o governo assume o controle da atividade e lança

-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Paulo Freire propõe no lugar da "escola" os "círculos de cultura" em defesa de uma alfabetização conscientizadora, com base na tese de que uma educação libertadora deve contar com a participação crítica e livre dos educandos. (FREIRE, 2003).

o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), cujo caráter foi essencialmente assistencialista, acrítico e conservador.

Em 1985, com a abertura política e emergência dos movimentos sociais, o MOBRAL foi extinto e substituído pela FUNDAÇÃO EDUCAR. Este período de reconstrução democrática da sociedade brasileira contribuiu para uma recuperação dos ideais freirianos no que se refere ao processo alfabetizador por meio da incorporação da cultura e da realidade dos educandos como ponto de partida para a prática alfabetizadora. Nessa época, procurou-se imprimir à Educação de Adultos um caráter crítico, criativo e problematizador.

A partir da década de 90, a FUNDAÇÃO EDUCAR é extinta e os estados e municípios passaram a assumir a responsabilidade de oferecer programas para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse período, mais especificamente em 1997, a SMEC (Secretaria de Educação e Cultura do município de Vitória da Conquista-BA), com base nas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) para a educação de jovens e adultos, promove o programa de alfabetização REAJA (Repensando a Educação de adolescentes, jovens e adultos).

Este programa foi implantado em várias escolas do município de Vitória da Conquista/ Bahia nas zonas urbana e rural. Na escola Municipal Professora Iza Medeiros, local onde foi realizada a pesquisa, os alfabetizandos 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, caracterização também exposta em OLIVEIRA (2001).

Com o objetivo de compreender, no contexto de uma pesquisa de cunho etnográfico e colaborativo, quais os significados produzidos pelos agentes sociais em relação às imagens do "erro" no processo de aprendizagem da escrita, a

alfabetização passou a ser concebida como uma etapa constitutiva da Educação de Jovens e Adultos (FERNANDES, 2002), como um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, não somente enquanto codificação e decodificação do sistema de escrita, mas também e, principalmente, como os usos reais da escrita e suas funções em nossa sociedade, cada vez mais mediada pela cultura letrada.

Da convivência com os diversos membros dessa comunidade escolar, algumas questões foram sendo tecidas, produzindo os capítulos que compõem essa dissertação.

No primeiro capítulo, intitulado *Paisagens de um percurso*, exponho o contexto inicial de formulação das questões de pesquisa, desde as primeiras perguntas provenientes das minhas experiências como professora no cotidiano escolar, como também algumas das primeiras "inquietações", resultado dos estudos no curso de Especialização em Alfabetização. Após essa contextualização, apresento uma breve descrição da metodologia utilizada durante a pesquisa, dos procedimentos de coleta dos dados, além de uma sumária caracterização da escola, dos participantes, do programa de alfabetização- REAJA- e de alguns aspectos funcionais que evidenciam o dia-a-dia desses agentes na sala de aula.

O segundo capítulo, *O "erro" e a escola entre as "normas"*, sistematiza as fundamentações teóricas aliadas às interpretações recíprocas dos participantes da escola (pesquisadora, alunos e alfabetizadora). É neste capítulo que "costuro" os fios da teia de significados que o "erro", a escola e as "normas" foram se apresentando ao longo das experiências de campo. Nele, o leitor encontrará os conceitos principais que fundamentam a análise sobre os significados que o "erro" assume na aprendizagem da escrita para os agentes sociais. Com o objetivo de levar em consideração os pontos de vista dos participantes da ação, os conceitos, defendidos pela Sociolingüística (REY, 2001; ALÉONG, 2001), sobre o "erro" e as "normas"

foram ampliados. Na descrição desses conceitos, foram se moldando posições, "percalços", dilemas da experiência de campo, do ponto de vista teórico, uma vez que, como se verá, era necessário expor o imaginário da pesquisadora sobre o "erro" e as normas sem, contudo, apresentá-los como uma "verdade absoluta", o que poderia caracterizar os "sintomas do etnocentrismo".

No terceiro capítulo, *Concepções e práticas de escrita nos rituais da sala de aula*, analiso mais detidamente a relação entre a alfabetizadora e os alunos diante do processo de aprendizagem da escrita. Neste capítulo, também apresento sucintamente a minha busca por um viés teórico com o qual eu pudesse dialogar com os dados, analisando-os, sem engessar a interpretação pelo viés da pesquisadora frente à realidade observada.

Para tanto, outras fontes teóricas foram sendo incorporadas à análise (BARTON, 1991; CASTORIADIS, 2000; DE CERTEAU, 1994) com o objetivo de detalhar as implicações das categorias de análise (cf. capítulo 2) para o processo de aprendizagem da escrita. Desse modo, mobilizei os conceitos de autonomia e heteronomia (CASTORIADIS, 2000), juntamente com as considerações de De Certeau (1994) sobre a existência de espaços de "inventividade", de "assimilação astuta" da ordem dominante nos microcontextos da relação social, objetivando uma "ampliação teórica" na condução das interpretações dos acontecimentos que ocorreram na sala de aula.

No quarto capítulo, *E os agentes sociais...? Relatos e reflexões da experiência de campo*, procuro fazer uma reflexão sobre a relação da pesquisadora com as diversas possibilidades que a "prática da etnografia", na pesquisa de campo, promove, relacionando-a ao contexto de pesquisa na área da Lingüística Aplicada (LA). Além disso, discuto alguns aspectos sobre o ensino da escrita na escola, procurando apresentar uma reflexão sobre o que foi analisado ao longo dos capítulos

2 e 3. Tal reflexão, como se verá, resulta de questionamentos produzidos na experiência de campo: É ético revogar as utopias dos alfabetizandos? Como as práticas letradas da instituição escolar podem promover o rompimento com os mitos em torno da alfabetização (GRAFF, 1995)? Propor mudanças na formação continuada da alfabetizadora será o caminho para a introdução de uma discussão em torno das práticas de letramento como fenômenos culturais, políticos e sociais na instituição escolar? Se sim, de que forma deve ser realizada? Além disso, o que fazer para romper com o medo de errar, e, conseqüentemente, de escrever? Como essa questão pode ser ressignificada na prática educativa da professora?

Mesmo problematizando sucintamente essas questões no capítulo referido, elas já servem como início para uma reflexão acerca do ensino de escrita na instituição escolar, mais especificadamente para o contexto de aprendizagem da escrita na alfabetização de jovens e adultos, situando essas relações de ensino-aprendizagem numa sociedade onde as práticas de letramento escolar são ainda instrumentos de legitimação da ordem socioeconômica.

#### 1 PAISAGENS DE UM PERCURSO

Este capítulo descreve o modo como foi sendo *traçada* a realização da pesquisa e como fui, no transcurso do tempo, *trançando* e *laçando* os nós entre o foco, o método e a comunidade escolar, considerando meus desejos, depois, minhas condições reais e as regularidades dos comportamentos (ERICKSON, 1984) dos alfabetizandos e da professora na sala de aula durante a minha estadia com eles. São, sucintamente, paisagens de meu percurso...

#### 1.1 Delimitando o foco da pesquisa

Desde o início de meus estudos na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde cursei Letras com habilitação em Língua Inglesa e Língua Portuguesa, sempre me interessei pelo campo de estudos lingüísticos. O interesse pela área me motivou na escolha das disciplinas optativas, sempre voltadas para o campo de estudos lingüísticos. Essa atração também esteve voltada para o ensino de Língua Portuguesa, pois , durante o curso de Letras, me questionava como, enquanto professora de *Leitura e Produção de textos* no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e até no ensino Superior, relacionar as recentes descobertas nos campos da Sociolingüística, da Psicolingüística e da Lingüística Textual com os fatos surgidos em sala de aula: as dificuldades dos alunos em produzir textos, o pouco hábito da leitura etc.

Foi por esse viés que comecei a pensar num projeto de pesquisa, a fim de encontrar "respostas" para os meus "dilemas" no cotidiano escolar. Nesse ínterim, fiz um curso de Especialização em Alfabetização, na Universidade Estadual de Santa Cruz, entre os anos de 2002 e 2003. Tal curso me possibilitou leituras de alguns teóricos (FREIRE, 2002, 2004; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, VIGOTSKY, 1998)

e me proporcionou outros tantos questionamentos, principalmente voltados para a alfabetização de jovens e adultos. Porém, esses questionamentos ficaram como que "guardados" numa das "caixinhas" de minha memória de longo-termo, já que o interesse mais imediato estava voltado para a interface Lingüística e Ensino de Leitura e Produção de Textos na escola.

Desse desejo, elaborei então um projeto de pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, na linha de pesquisa Aquisição e Ensino de português, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esse projeto inicial tinha como foco a dêixis no processo de retextualização da fala para a escrita, como esboça Marcuschi (2001), porém esse projeto não seguiu adiante, pois não havia professores na referida universidade que, na época da seleção, pudessem me orientar.

Ao passar no exame da seleção, a coordenação do Programa me encaminhou para a professora Drª. América Lúcia Silva Cesar, a qual, pelo projeto elaborado, seria a pessoa mais indicada para me orientar. Encontrei-me, então, com a professora supracitada. Desse encontro, as turmas iniciais onde seria realizada a pesquisa (4ª EFI, 8ªEFII, 3ºEM) foram redefinidas e uma classe de alfabetização de jovens e adultos foi escolhida, o que redirecionou o meu olhar para as minhas memórias do curso de Especialização. Comecei a rememorar algumas questões do Curso de Especialização com o intuito de projetar os primeiros caminhos para realização da pesquisa.

Seguindo as recomendações de Erickson (1984, 1986), para aqueles que vão fazer uma pesquisa etnográfica na escola, fui até à escola, e convivi por três dias consecutivos com os alunos e a professora do Módulo II de uma classe de alfabetização de jovens e adultos do município de Vitória da Conquista- Bahia. Após essas observações e de uma entrevista realizada com a alfabetizadora, notei que o

"erro" assumia o foco central nos eventos comunicativos (HYMES, 1964) na interação em sala de aula, nas falas da professora e dos alfabetizandos<sup>3</sup>.

Daí, então, enfocar a recategorização da dêixis na relação fala-escrita já não trataria das regularidades do comportamento social dessa turma de alfabetização. Assim, baseando-me na afirmação de Erickson (1984), segundo a qual o etnógrafo vai para o campo com um quadro de questões e um referencial teórico prévio não-rígidos, haja vista que as questões de pesquisa podem ser mudadas no campo, redefini o foco da pesquisa para os significados do "erro" nessa comunidade escolar as suas implicações para a aprendizagem da escrita. Depois de ter redefinido o foco da pesquisa, refiz o projeto e todo o quadro teórico-metodológico da pesquisa foi repensado em razão das atuais considerações sobre a pesquisa no campo aplicado (PENYCOOK, 1998; KLEIMAN, 1998a; SIGNORINI, 1998; EVENSEN, 1998).

Como assevera Penycook (1998, p. 25), é necessário reavaliar as bases epistemológicas (pensamento iluminista europeu aliado aos seus dois produtos, o positivismo e o estruturalismo) nas quais a Lingüística Aplicada (LA) tem se pautado, pois essa forma de pensar vem produzindo uma visão de linguagem apolítica e ahistórica. Essa asserção caracteriza o quadro teórico-metodológico no qual meu projeto anterior se pautava, pois supunha a LA como aplicação de teorias lingüísticas, e os instrumentos de pesquisa e as propostas para análise dos dados condiziam com o paradigma positivista de pesquisa.

Considerando-se as propostas de reconfiguração da LA, como uma área inter/pluri/transdisciplinar (CAVALCANTI, 1986, 1994; CELANI, 1998), que se caracteriza como um campo de conhecimento que busca subsídios teóricos da

\_

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Vou geralmente utilizar os termos *alfabetizando* e *não-alfabe*tizado em lugar de *alfabetizado* e *analfabeto* respectivamente por dois motivos: o primeiro termo remete mais claramente à noção processual da alfabetização; já o segundo termo, não-alfabetizado, produz uma significação não-pejorativa do processo de alfabetização, já que ao termo analfabeto, ao longo dos séculos, vêm sendo associados termos como doença, incapacidade, praga, tal como nos demonstra Barton (1994). Contudo, em alguns momentos do texto, utilizo o termo *analfabeto*, pois o que se pretende é "realçar" esses significados na interação em sala de aula.

Lingüística, como também de outras áreas de conhecimento, como o das Ciências Sociais (Antropologia, Psicologia Social, Sociologia...), além de uma revisão dos procedimentos de coleta e análise dos dados da tradição positivista e nas minhas experiências de campo, as questões de pesquisa foram redefinidas.

- (1) Quais os significados produzidos pelas imagens do "erro" em relação à escrita pelos alfabetizandos e pela professora nesta classe de alfabetização?
- (2) Quais as implicações desses significados para a aprendizagem da escrita?
- (3) Como interagem os alfabetizandos adolescentes, jovens, adultos e idosos com a escrita? E como essa "heterogeneidade etária" reflete no tratamento da escrita pela professora?
- (4) E a pesquisadora, como se situa nesse contexto?

Assim sendo, os objetivos propostos para a realização da pesquisa são:

- (1) Compreender os significados que a concepção de escrita e "erro" assumem para os atores sociais envolvidos na interação em sala de aula;
- (2) Descrever eventos de letramento escolar, com foco na relação professoraluno e nos conhecimentos sobre a escrita;
- (3) Analisar algumas implicações para a aprendizagem da escrita, provenientes dos significados atribuídos à escrita e ao "erro" pelos alfabetizandos e pela professora.

#### 1.2 Metodologia da pesquisa

#### 1.2.1 A etnografia no contexto da sala de aula

A etnografia, de um modo geral, é a descrição de grupos (lingüístico, aldeia, região etc.), em que ocorre qualquer relação social regulada pelo costume. A etnografia é um método de pesquisa utilizado inicialmente na Antropologia

(MALINOWSKY, 1978)<sup>4</sup>, com o objetivo de descrever o *modus vivendi* de grupos sociais. Atualmente outras áreas de conhecimento (Educação, a Sociologia, a Psicologia Social, a Lingüística Aplicada) têm utilizado o método etnográfico, porque ele se enquadra no interior de um paradigma qualitativo e interpretativo de pesquisa, possibilitando a investigação de questões difíceis de serem abordadas por meio das pesquisas experimentais com orientação positivista e behaviorista do comportamento humano no contexto social.

No final do século XIX, as discussões em defesa de uma abordagem qualitativa, baseada numa perspectiva idealista-subjetivista<sup>5</sup> de conhecimento, no campo das ciências sociais, representaram um esforço de deslocamento do método de investigação das ciências físicas e naturais, que se fundamentavam na perspectiva positivista de conhecimento, e indicaram basicamente uma oposição entre qualitativo e quantitativo. Atualmente, a oposição entre qualitativo e quantitativo já não mais procede, o que, segundo André (1995, p.15), poderia levar a uma redução genérica de denominar de qualitativo qualquer estudo que não envolva números.

É também por essa razão que Erickson (1986) defende o uso do termo "interpretativista" no lugar de qualitativo, pois tal termo permite que se evite definir a abordagem interpretativista de pesquisa como abordagem essencialmente não-quantitativa. O que importa, na verdade, é considerar as diferenças substancialmente promovidas por essa abordagem em relação ao paradigma positivista, porque o que faz uma pesquisa ser considerada interpretativista é a

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> A referência feita ao trabalho de Malinowsky deve-se ao caráter inovador de sua descrição dos povos nas ilhas Trobriand. Malinowsky foi o primeiro antropólogo a considerar relevantes os pontos de vista dos participantes da ação, como também a interferência da subjetividade do observador na coleta dos dados e na sua descrição.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Essa abordagem tem suas origens com o cientista social e historiador alemão Wihelm Dilthey, o qual defendia a necessidade uma metodologia diferente para as ciências sociais, "argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia". (ANDRÉ, 1995, P.16).

maneira de descrever a realidade, visto que ao pesquisador cabe a tarefa de "dar visibilidade aos significados construídos na interação social", considerando também os pontos de vista dos próprios participantes. Além disso, as situações, os eventos e as pessoas são observados em sua manifestação natural. Essa característica faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalista ou naturalística. Assim sendo, o objetivo de uma etnografia é oferecer uma descrição interpretativo-exploratória do comportamento das pessoas em determinado ambiente, na sala de aula, por exemplo.

De acordo com Geertz (1989, p. 5), o verdadeiro objeto da etnografia é uma descrição densa. Por tal definição, deve-se compreender não a descrição de um relato minucioso, cronológico de determinado contexto social, mas a compreensão, a apreensão e depois a apresentação de "uma hierarquia estratificada de estruturas significantes".

Cesar (2000, p.2), partindo da posição de Geertz (1989), salienta que descrever significa expor a "trajetória intersubjetiva entre pesquisador e pesquisados e nela identificar e pinçar pontos que possam, uma vez interligados, produzir significados". Essa trajetória intersubjetiva leva em consideração as várias maneiras dos interactantes de olhar para o mesmo objeto de investigação e é o que permite a produção dos significados na análise dos dados. Com base então nessas definições, cabe ao etnógrafo apresentar acontecimentos do contexto social a partir de como ele foi produzido, percebido e interpretado pelos interactantes dentro do contexto em que eles ocorreram.

No nosso caso, não se trata propriamente de uma etnografia no sentido usado pelos antropólogos (descrição da cultura), mas de uma pesquisa de cunho etnográfico na sala de aula como propõe Erickson (1984). Para o autor, a pesquisa de campo é altamente indutiva, porém não existem induções puras, visto que o

etnógrafo vai para o campo com um conjunto de perguntas e um quadro teórico prévio. O que resulta desses questionamentos é uma descrição (ERICKSON, 1984, p. 52)<sup>6</sup>:

- das regularidades do comportamento social numa situação considerada como um todo;
- (2) da experiência do etnógrafo por estar lá no contexto social;
- (3) de como ele ou ela (o etnógrafo) vê a situação e o comportamento situacional à luz de uma ampla variedade do comportamento humano encontrada no mundo;

Segundo Erickson (1986, p.121), a pesquisa interpretativa envolve um trabalho de campo, o qual se caracteriza por: (a) uma participação longa e intensiva do pesquisador; (b) um registro cuidadoso do que ocorre no campo por meio de notas de campo e outros tipos de evidências documentais (apontamentos, gravações em áudio e em vídeo, trabalhos de alunos, etc.); (c) uma reflexão analítica subseqüente sobre os registros utilizados e obtidos no campo por meio de um relato detalhado dos acontecimentos, eventos comunicativos e da situação, utilizando-se de vinhetas, de falas coletadas nas entrevistas, assim como descrições gerais na forma de tabelas analíticas, sumários e descrições estatísticas. Ainda segundo o autor, a pesquisa interpretativa envolve rigor e reflexão por parte do pesquisador ao observar, registrar e analisar os eventos diários no campo da pesquisa na tentativa de identificar os significados das ações nos eventos a partir do ponto de vista dos próprios participantes.

Esse tipo de pesquisa é ideal para responder as questões abaixo (ERICKSON, 1986, p.121):

(1) O que está acontecendo, especificamente, no comportamento social que ocorre em um contexto particular?

.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> A tradução é de minha responsabilidade.

- (2) O que essas ações significam para os atores nela envolvidos, no momento de sua ocorrência?
- (3) Como os acontecimentos estão organizados em padrões de organização social e em princípios culturalmente aprendidos para a conduta da vida cotidiana?
- (4) Como o que está acontecendo neste contexto como um todo (i.e. a sala de aula) se relaciona com os acontecimentos em um outro nível do sistema (o sistema escolar, o Governo Federal etc.), fora e dentro desse contexto?
- (5) Como os modos de vida nesse ambiente estão organizados, ao compará-los com outras formas de organização social em outros lugares e em outras épocas?

No decorrer da pesquisa, do diálogo com a professora, da relação que foi se estabelecendo entre a pesquisadora e a alfabetizadora, a pesquisa foi assumindo um caráter colaborativo no sentido proposto por Cameron et al (1992) - "*empowering research*"-<sup>7</sup>. Os principais princípios e implicações deste tipo de pesquisa serão tratados na próxima seção.

#### 1.2.2 A pesquisa colaborativa

Partindo do pressuposto de que a ciência social não é e não tem sido um campo neutro na investigação do comportamento humano e das instituições, Cameron et al (1992) vêm se preocupando com a relação entre pesquisadores e pesquisados em contextos caracterizados pela desigualdade e como essa relação pode ser usada para beneficiar a ambos, como ela pode ser usada para propiciar aos pesquisados o "empoderamento". Este tipo de pesquisa se define como uma pesquisa no ambiente, para e com os sujeitos pesquisados e seus princípios fundamentais são (CAMERON et al, 1992, p.23):

- (1) O uso de procedimentos interativos;
- (2) A consideração dos objetivos dos sujeitos pesquisados;

\_

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Este termo vem sendo traduzido por "empoderamento na pesquisa".

#### (3) A troca de conhecimentos entre pesquisador e pesquisados;

Como asseveram Cameron et al. (1992, p. 20)8, o "empoderamento na pesquisa" leva em consideração uma visão não-monolítica do poder. A população não está dividida em dois grupos distintos economicamente: dominantes e dominados. Por isso, o empoderamento não deve ser visto como uma simples questão de transferência de poder de um grupo para o outro, ou ainda como a doação de poder às pessoas quando elas nada têm, visto que o poder opera através de várias maneiras, pois qualquer indivíduo deve ter uma identidade múltipla e complexa: a pessoa torna-se um intricado mosaico com diferentes potenciais de poder nas diversas relações sociais.

No contexto dessa pesquisa, a alfabetizadora falava muito de toda a sua experiência com a alfabetização de jovens e adultos e eu, especificamente interessada nas questões sobre o "erro" e a escrita, procurei trazer para ela alguns textos que tratavam das recentes contribuições do campo da sociolingüística (BAGNO, 1999) sobre o foco da pesquisa. Além de minha co-participação nas aulas, de minhas contribuições no planejamento, compartilhamos conhecimentos, pois a alfabetizadora lia meu diário de campo, analisava as notas de campo que eu fazia sobre as relações entre os alfabetizandos, sobre os conteúdos e a metodologia utilizada, o que a fez refletir com mais freqüência sobre sua prática docente. Em seu diário, ela também registrou alguns benefícios que a minha presença em classe havia trazido para os alunos: "os alunos comentam felizes como trabalho que a professora Josilene está fazendo com eles. Este trabalho de orientação, entrevistas está agindo como se fosse "sessão de psicólogo", eles estão com a auto-estima a todo vapor".

-

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Preferi colocar no corpo do texto as traduções dos textos dos autores, que é de minha inteira responsabilidade, a colocar o texto em inglês em função da própria mecânica da leitura.

#### 1.3 Descrição dos instrumentos da pesquisa

Esta pesquisa, de cunho etnográfico e colaborativo, utilizou vários instrumentos de pesquisa a partir do acompanhamento das aulas como observadora participante e como colaboradora numa turma de alfabetização, do segundo módulo do Programa de Alfabetização (REAJA)- Segmento I- do município de Vitória da Conquista- Bahia, durante o período de três meses, entre os anos de 2004 e 2005. Além desse período, continuo mantendo contatos, por telefone, com a professora da classe, por isso as anotações desses contatos, relevantes na elucidação das questões de pesquisa, serão registradas como "comunicação pessoal".

É válido salientar que, por se tratar de uma pesquisa de cunho etnográfico e colaborativo, não se procurará testar qualquer hipótese pré-estabelecida, nem tampouco se baseará em padrões de medida, classificações que venham a limitar a investigação da realidade e a focalização natural dos acontecimentos. Toda a análise toma por base a própria realidade pesquisada, considerando situações, eventos, e os pontos de vista dos participantes da ação. As categorias de análise utilizadas, *medo de errar* e *tratamento pedagógico* provêm dos registros das *anotações de campo*, das *entrevistas*, dos *relatos verbais da professora*, da *elaboração do diário da alfabetizadora* e, por fim, *das gravações das aulas*. Todos instrumentos dessa pesquisa.

A) NOTAS DE CAMPO	Durante todo o período de observação, registrei de forma breve anotações, falas, situações, perguntas dos alunos, atividades escolares, incluindo também algumas falas minhas. Todos eles foram posteriormente ampliados, com análise e releituras, inclusive, das próprias reflexões, no diário de campo após as aulas.	
	No diário, registrei algumas reflexões sobre as situações vivenciadas, algumas dúvidas sobre os rumos da pesquisa, mais especificamente, sobre o trajeto teórico que os dados me direcionavam, o que, de certa	

#### forma, foi sendo decidido ao longo da pesquisa. Esse percurso me deixou angustiada, porque a todo instante eu me perguntava: Como interpretar tal fato? Quais as teorias que podem me ajudar na análise desses B) DIÁRIO DA registros? O que fazer? Como fazer, pois o tempo já está se esgotando? **PESQUISADORA** Por outro lado, todavia, o caminho percorrido me possibilitou mais segurança, porque acabei fazendo muitas leituras, o que me proporcionou um amadurecimento, principalmente em relação à realidade pesquisada. Sei também que todo esse trajeto provém ainda da minha pouca experiência como pesquisadora, mas é preciso não esquecer também que a complexidade dos fatos e o próprio paradigma da pesquisa produziram muitas questões, que, por enquanto, em função do objeto de estudo e do tempo, revelaram-se mais pertinentes para embasar um projeto mais amplo de pesquisa. Sugeri à alfabetizadora que registrasse as suas dúvidas, a sua prática C) DIÁRIO DA cotidiana na sala de aula, as suas impressões, suas reflexões sobre sua **ALFABETIZADORA** prática pedagógica, a fim de que pudéssemos trocar anotações, analisar algumas questões sobre a práxis pedagógica no tratamento do objeto de investigação. No projeto de pesquisa, objetivava gravar 30 minutos de aula, durante 10 D) GRAVAÇÕES EM dias. Porém, só consegui gravar 45 minutos de uma aula, por duas ÁUDIO razões: 1. A professora da classe me pediu que não fizesse mais as gravações; 2. As condições físicas do ambiente da sala de aula propiciavam uma gravação com vários ruídos, pois havia interferência sonora, proveniente das acomodações externas à sala de aula. Por isso, fiz anotações adaptadas no diário de campo de alguns eventos comunicativos, em especial àqueles que diziam respeito ao foco da pesquisa. Com esse instrumento de pesquisa, tentei entender a maneira como a professora analisa sua própria práxis, como ela "percebe" a relação entre **E) RELATOS VERBAIS** a escrita, a escola e os alfabetizandos. A categoria utilizada foi o auto-DA ALFABETIZADORA relato. Para o auto-relato, a professora foi convidada a falar sobre alguns acontecimentos ocorridos na sala de aula, sobre os alunos e as atividades desenvolvidas, e o seu "ponto de vista" sobre esses acontecimentos. Interessada nos pontos de vista dos participantes da ação, foram realizadas entrevistas informais não-estruturadas com a professora da classe, os alfabetizandos, a diretora da escola e a coordenadora do programa, para que se pudesse proceder a um cruzamento dessas falas, F) ENTREVISTAS construindo uma rede de significados para as ações sociais. É válido **INFORMAIS** ressaltar que as entrevistas tinham como roteiro central a história de vida dos participantes, após a transcrição das fitas, eu fui elaborando, para alguns entrevistados, questões que pudessem elucidar alguns aspectos do objeto de investigação. Algumas das entrevistas foram realizadas no ambiente escolar, outras no CEAP (Centro de Aperfeiçoamento Profissional), onde ocorrem as reuniões de coordenação dos alfabetizadores do programa REAJA, e no ambiente doméstico da professora.

#### 1.4 A Comunidade escolar

Com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa, acompanhei por três meses, entre os anos de 2004 e 2005, uma turma do segundo módulo de alfabetização do Programa REAJA (Repensando a Educação de adolescentes jovens e adultos), na Escola Municipal Professora Iza Medeiros, na cidade de Vitória da Conquista/ Bahia. O que guiou a minha opção por essa classe foi, primeiramente, o interesse, de um modo geral, pelo tema *alfabetização* aprendizagem da escrita. E, em segundo lugar, a necessidade de aprofundar mais os meus estudos na área, já que vinha tendo alguns *insights* desde o curso de Especialização.

#### 1.4.1 A escola

#### A) Localização e caracteres gerais

A escola se localiza num bairro periférico da cidade (Cf. foto abaixo) de Vitória da Conquista. Este bairro registra elevados índices de violência (assassinatos, tráfico de drogas, assaltos). Ele não possui em sua totalidade rede de esgotamento sanitário, asfalto. Além disso, há um hospital e um posto de saúde que não "funcionam", pois os alunos-moradores sempre se queixam da falta de atendimento, da necessidade de "madrugar" em longas filas para conseguirem uma consulta. Na escola, há violência, não no seu entorno, mas dentro dos seus muros, como o uso e tráfico de drogas pelos alunos, explosão de bombas, ameaças aos professores e aos colegas, com o uso de "armas brancas".

Na escola, faltam freqüentemente água e merenda escolar. No quarteirão, onde a escola foi construída, há um posto policial, porém, como registrei durante o período em que estive em campo, as professoras não dão muita credibilidade aos policiais, pois segundo elas, "eles não resolvem nada". Os professores saem sempre

em grupo da escola, porque a partir das 20:30h já não se pode "confiar em mais nada, nem no posto policial que fica do lado da escola". O horário de funcionamento dessa escola é diferente das demais escolas municipais. No ano de 2004, a escola, no turno noturno, funcionava das 17:00h às 20:30h em função dos casos de violência registrados, dos alunos idosos, e dos alunos que moravam longe da escola.

No início do ano de 2005, no dia 14 de fevereiro, quando retornei ao campo para dar prosseguimento à pesquisa, havia uma imensa excitação no ambiente, pois a escola recebeu da SMED um comunicado, proibindo terminantemente o funcionamento da escola no horário supracitado. A SMED estabeleceu o mesmo horário das demais escolas, das 19:00 às 22:00h. Esse fato provocou um clima tenso em todos os presentes. Tal acontecimento mobilizou os professores, os quais, juntamente com alguns alunos, saíram da escola e foram conversar com a secretária de educação do município para reivindicar, segundo eles, "os seus direitos". Essa conversa resultou no estabelecimento do seguinte horário para essa escola, das 18:00 às 21:00h para o ano letivo de 2005.



Foto 1: Visão frontal da escola

#### B) A sala de aula

O espaço da sala de aula é pequeno para a quantidade de alunos matriculados, contudo essa característica não é percebida pelos alunos, nem mesmo pela professora, em virtude da baixa freqüência dos estudantes. As carteiras de madeira foram feitas para crianças, são pequenas e dificultam a acomodação dos alunos. O quadro de giz é muito pequeno, como se pode notar nas fotos a seguir, e, além disso, possui várias ondulações, dificultando a escrita da professora, como também as atividades de leitura pelos alunos.



Foto 2: Sala de aula: visão das carteiras escolares



Foto 3: Sala de aula: visão do quadro de giz

#### C) O programa de alfabetização (REAJA)

As formulações regimentais do Programa de Alfabetização- REAJA-, criado em 1997 pela Secretária de Educação e Cultura do Município (SMEC, atualmente SMED), baseiam-se nos princípios freirianos de educação e, em particular de alfabetização de jovens e adultos (FREIRE, 2002 [1987], e tem como objetivo fundamental "... promover a cidadania e a inclusão social, mediante o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica e criativa do mundo, por parte de adolescentes, jovens, homens e mulheres, do campo e da cidade" (REAJA: Fundamentos I, 1999, p.2).

A justificativa para o oferecimento desse Programa pelo município de Vitória da Conquista se pautou nos elevados índices de evasão (14,5%) e repetência (16,5%) em todo o estado da Bahia. Além desse fator, com relação à cidade de Vitória da Conquista, o Censo de 1991 apontou, para a faixa etária acima de 15 anos, 41.950 pessoas analfabetas, ao passo que um Censo mais recente, de 1996,

constatou um índice de 39% de analfabetos no município, sendo que destes 59% estão na zona rural<sup>9</sup>.

Como esse Programa se fundamenta nos postulados freirianos, a sua proposta se caracteriza por uma consideração dos saber dos educandos, pelas suas características individuais, pela utilização do Tema Gerador (Cf. FREIRE, 2002 [1987], p. 77-120) como construção do conteúdo programático na dialogicidade, característica fundamental da educação como prática da liberdade.

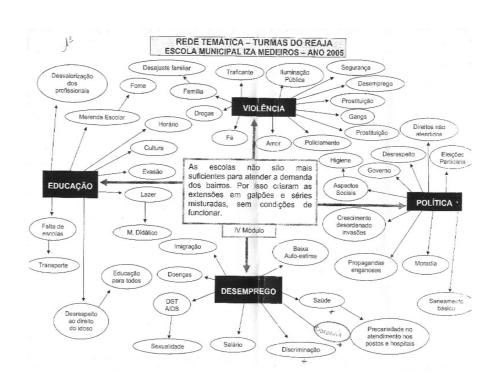


Figura 1: Rede Temática/ 2005

Nota-se no organograma acima, que a rede temática, construída no início do ano de 2005, se pautou na fala de um aluno do IV Módulo do Programa REAJA-Segmento I. A construção dessa rede temática resulta de um "processo de discussão entre alunos, professores, comunidade escolar e equipe de coordenação". A

-

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Todos os dados deste parágrafo foram retirados dos textos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade de Vitória da Conquista- Bahia (REAJA: fundamentos I, 1999).

concepção básica do Programa REAJA é uma metodologia baseada nas experiências de vida dos alunos, em sua visão de mundo, em seu "universo vocabular" e em suas necessidades de aprendizagem.

Em sua estrutura didático-pedagógica, o Programa é composto por dois segmentos (I e II). O segmento I corresponde, numa caracterização seriada, de quatro Módulos, a saber: Módulo I- 1º série, Módulo II- 2º série, Módulo III- 3º série, Módulo IV- 4º série; o segmento II corresponde ao Ensino Fundamental II, composto também de quatro Módulos: Módulo V- 5º série, Módulo VI- 6º série, Módulo VII- 7º série, Módulo VIII- 8º série. O segmento II só foi implementado no ano de 2005 em uma única escola do município.

De acordo com o REAJA (1997, p.13-14), a avaliação do processo de aprendizagem não se dá mediante o critério de estadia do aluno em um dos módulos supracitados. Antes do término do ano letivo, um aluno do Módulo I, por exemplo, pode ser "avançado" para o Módulo II. Os critérios que o professor deve observar, ainda segundo o Programa, são:

(...) reações afetivas, culturais e sociais do educando durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas; registrar ocorrências significativas; avaliar tanto o processo pedagógico, como o da aprendizagem do aluno, e auto-avaliar-se".

É importante salientar que essa caracterização do programa teve por base unicamente o regimento do Programa tal como estabelece a Rede Municipal de Educação. As questões do funcionamento cotidiano da sala de aula, em muitas situações, divergem desses princípios educativos que fundamentaram a organização político- pedagógica do referido programa.

#### 1.4.2 Os participantes da ação

#### A) A alfabetizadora

A professora da classe cursou o Magistério e é alfabetizadora há 17 anos. Desde 1997, ano de implementação do REAJA, ela vem trabalhando com turmas de alfabetização de adolescentes, jovens, adultos e idosos. Segundo dados da entrevista (11/09/2004), a alfabetizadora escolheu trabalhar com esses alfabetizandos, porque ela própria foi alfabetizada em uma turma de crianças aos 27 anos de idade. Proveniente da zona rural, lutou muito para estudar, pois, naquela época, como ela própria diz, "(...) casada, o marido num deixava eu estudar e eu sentia assim uma dificuldade que meus filho chegava em casa com atividades pra... pra fazer e eu não sabia(...)". Atualmente, aos 59 anos, registra em suas falas a alegria de estar trabalhando com esses alfabetizandos, pois ela consegue ver um pouco da sua história de vida na história de cada aluno.

Outro fato que a motiva em função é a existência de uma "sala própria" para esses alfabetizandos, haja vista que, quando ela se alfabetizou, não havia classes de alfabetização de jovens e adultos (Cf. foto abaixo).



Foto 4 : Os participantes da ação: alfabetizadora e alfabetizandos

## B) Os alfabetizandos

Uma diversidade de faixa etária caracteriza essa classe de alfabetização. Há adolescentes, jovens, adultos e idosos. Essa distinção não é registrada nas DCN<sup>10</sup> para a Educação de Jovens e Adultos, visto que os idosos são incluídos no estado de adultícia. No entanto, diante de minhas experiências de campo, não é possível fazer a inclusão dos idosos nessa categoria, em virtude de fatores cognitivos, sociais, interativos, culturais que os distinguem, revelando a necessidade de tratamentos diferenciados na práxis pedagógica da professora.

Essa heterogeneidade marca, inclusive, a organização da sala por setores. Os idosos ficam sentados próximos ao quadro de giz, na frente da sala; em seguida, os jovens e adultos, e, no fundo da sala, os adolescentes, em número inferior ao de idosos. No quadro a seguir, pode-se comparar o número de matrículas, a média de freqüência e o ano em que aconteceu o registro.

ANO	Nº DE	FREQÜÊNCIA/	Nº DE	Nº DE	Nº DE	Nº DE
	MATRICULADOS	DIA	ADOLESCENTES	JOVENS	ADULTOS	IDOSOS
2004	45	23	03	05	06	09
2005	43	18	05	03	04	06

TABELA 1: Relação número de alunos por freqüência diária

Um aspecto interessante é a complicada relação entre os idosos e os adolescentes. Os idosos reclamam do barulho que os adolescentes fazem, da "falta de respeito" diante da professora, e os adolescentes costumam "fazer gozações" em relação às perguntas dos idosos, ao modo vagaroso de sua escrita. Além desses

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2000, p.4).

problemas, há ainda um que talvez venha contribuir para aprofundar o distanciamento entre eles: os adolescentes aprendem com mais facilidade, enquanto que os idosos apresentam mais dificuldade, devido à própria idade, aos problemas de saúde (há alunos com problemas graves de visão, a doença de Parkinson, artrose etc.), produzindo no idoso um sentimento de incapacidade, uma baixa-estima, porque eles a todo instante se questionam sobre a sua capacidade de aprendizagem. No trecho a seguir, a própria professora salienta este fato:

(...) os adultos e os idosos ... quando vem pra sala de aula... geralmente eles estudam à noite... depois de um longo dia de trabalho... vai diretamente pra escola chega lá já cansado... outros doente não querem faltar aula vai assim mesmo e aí uma mente cansada... você sabe que tem dificuldade de aprender né ... e aí vem aquela pergunta... porque tá junto com os adolescentes e os jovens... eles aprendem mais rápido então quando eles vê aqueles (...) aprender mais rápido com uma explicação duas eles pegam é:: aquele assunto e demoram às vez duas... três... quatro explicações... pra entenderem e mesmo assim olhe lá.. então eles ficam com medo... será que vou aprender... por que que fulano é é entendeu primeiro?(...).

(Prof.; I: 59; S: F; RV.; 09/11/2004)

Outra característica dessa classe são os diferentes objetivos dos alunos com relação à escolarização. Os adolescentes, jovens e adultos vão para a escola na esperança de "melhorarem de vida, arrumarem um emprego melhor", confirmando os mitos em torno da alfabetização, como apontou Graff (1994). Os idosos, no entanto, retornam à escola para realizar um "sonho de infância", como disse um alfabetizando, "(...) eu tô na escola pro mode eu ler e escrever BEM, ler a bíblia na igreja, professora (...) é meu sonho professora".

Deve-se também registrar, na caracterização desses alunos, o alto índice de evasão escolar. De acordo com a alfabetizadora (dados da entrevista), as causas da evasão foram associadas a vários fatores: 1. problemas de saúde entre os alunos com mais de 50 anos; 2. a rotatividade das famílias em função de trabalhos

temporários em fazendas próximas à cidade; 3. a localização da escola, que registra elevados índices de violência.

Para uma descrição de alguns aspectos que conduzem a uma rede de negociações interpretativas sobre o objeto em estudo, exponho algumas "ritualizações cotidianas", que sinalizam o funcionamento da interação entre os alunos, a professora, a pesquisadora no cenário de aprendizagem da escrita nessa classe de alfabetização:

# 1.4.3 Algumas ritualizações cotidianas

## A) "... boa noite minhas crianças... que tarefinha vocês querem fazer primeiro?...".

Esta vinheta retrata uma cena freqüente dos participantes nessa sala de aula. A professora da classe chegava à sala de aula e cumprimentava os alunos, chamando-os de crianças. Estes, por sua vez, riam e falavam: "...a professora é engraçada...". Nas leituras que vinha fazendo, Freire (2002a, p.16-17) nos chama a atenção para o modo paternalista com que os alfabetizandos são tratados e os significados implícitos dessa maneira, segundo o autor, deformada de tratá-los: "Não se lhes reconhece a experiência existencial bem como o acúmulo de conhecimentos que esta experiência lhes deu e continua dando". Para tentar estabelecer uma interpretação para esses acontecimentos, perguntei à professora sobre o porquê dessa atitude. Ela acredita que, agindo dessa forma, os alunos possam descontrair e "... retirar um pouco da tensão do ambiente... porque... Jôse... eles ficam muito tensos na sala de aula, por causa da escrita... da leitura... da auto-estima deles que é muito baixa... (Prof.; I: 59; S: F; E.; 11/09/2004)". Se, por um lado, a atitude dos alunos perante a fala da professora indicava um clima de descontração como a

professora acredita, por outro lado, deve-se considerar seriamente a tese de Freire (2002a, p. 17), pois a essa fala se juntavam também "textos cartilhados", cuja ausência de significação contribui para uma "...transfusão" alienante na qual, por isto mesmo, não pode resultar nenhuma contribuição ao processo de transformação da realidade".

É válido salientar que não estou vendo esta atitude da professora e dos alunos como opostas totalmente à tese freiriana, situando, de um lado, os comportamentos dos participantes da ação e, de outro, a filosofia freiriana para a alfabetização, que ele denominou de alfabetização libertadora.

O que ocorre, na verdade, é uma dinamicidade entre as alfabetizações mecanicista e libertadora (FREIRE, 2002 [1970], 2002a, 2003). Em muitas situações na sala de aula, presenciei a tentativa da professora de estabelecer diálogos com os alunos, contando sua história de vida e pedindo a estes que falassem sobre a sua, sobre as suas atuais condições de vida e, dessas falas "ricos debates" surgiam. De uma dessas discussões, a professora sugeriu à classe a vinda de um representante do órgão de defesa do consumidor (CONDECOM), a fim de que este lhes falasse sobre o Código de Defesa do Consumidor, seus direitos e obrigações. Depois da palestra, os alfabetizandos perguntaram, discutiram, analisaram suas situações de vida e a dos colegas, fizeram, inclusive, uma análise da aula, "...foi muito bom professora, agora a gente já tem como se defender...".

Porém, comumente o ritual estava lá, sacralizado pelos participantes da ação. Os alunos já esperavam da professora, no início da aula, a entrega ou a exposição no quadro de algumas atividades mimeografadas, geralmente três ou quatro, para que eles pudessem escolher qual delas faria primeiro. Esse micro-ritual (ERICKSON, 1984) coadunava com as imagens que os alfabetizandos criavam em torno da escola- a escola é, para eles, o lugar onde se aprender a ler e a escrever, e

isso significa que a professora tem que "passar tarefinhas" com o objetivo de fazer com que eles possam, de fato, aprender a ler e a escrever-.

# B) "... só deu pra chegar agora... posso entrar professora?...".

Outro aspecto interessante do funcionamento dessa classe é a questão da presença dos alunos em classe. A baixa freqüência em relação ao número de alunos matriculados aliado ao problema do horário em que os alunos chegavam à escola e saiam.

Os idosos costumavam chegar antes do início da aula e sentar-se na carteira e copiar tudo o que estivesse escrito no quadro. Quando eles não podiam comparecer, pediam aos filhos, netos, sobrinhos, que também estudavam na escola, para pegarem "as tarefinhas do dia", já que, por motivos de doença, por problemas familiares, não poderiam ir à escola.

Geralmente, os jovens, adolescentes e adultos chegavam atrasados porque saíam do trabalho tarde, ou moravam longe da escola. Esses desencontros, no que se refere à chegada à escola, promovem um "re-planejamento" da aula pela alfabetizadora: Ela explicava o assunto várias vezes para grupos de alunos.

É interessante notar aqui o comportamento do grupo de alunos que já tinham "recebido" a explicação anteriormente: eles paravam o que estavam fazendo e novamente prestavam atenção ao que a professora estava falando. A sensação que eu tinha era de "uma certa incompletude" no processo de explicação e produção do conhecimento, pois a professora não conseguia dar prosseguimento à aula, porque a cada momento alunos iam chegando até a sala, enquanto que outros já começavam a pedir pra sair...

## C) "... queria escrever como você... você escreve fácil...".

Essa vinheta vai tratar especificamente da minha relação com os alfabetizandos. No início de minhas experiências em campo, costumava fazer anotações durante a aula. Não notei, a princípio, os significados que a minha relação com a escrita proporcionava para os alunos: Um certo dia, ao retornar para classe, após a minha ida à sala dos professores, vi um grupo de alunos com o meu caderno de campo, olhando para ele fixamente. Os alunos, ao me verem, pediram desculpas e um deles me disse "... queria escrever como você... você escreve fácil".

É importante considerar aqui o significado criado em função da imagem que os alfabetizandos fazem de minha escrita e de meu ato de escrever: escrever é fácil. Esse dado foi confirmado por mim durante as entrevistas. Depois de ter triangulado os acontecimentos da sala de aula com as entrevistas, percebi que essa imagem corroborou para que os alfabetizandos continuassem a criar uma auto-imagem negativa, pois costumeiramente passei a ouvir frases "...será que eu aprendo... porque é tão fácil escrever e eu não sei... a gente sente assim vergonha... pessoa assim já avançada na idade e num fazer umas coisinha simples daquela...".

Diante desses significados, passei a "restringir" minhas anotações no caderno durante a aula, pois a "minha escrita" era percebida como "escrita diferente da que eles faziam" em dois aspectos. O primeiro tem a ver com a conotação dada à minha escrita. Ela era considerada superior, por ser a "escrita certa" em comparação a que eles estavam aprendendo. Essa percepção de minha escrita os levavam a creditarem um valor místico, divino à escrita, funcionando, desse modo, negativamente para o processo de aprendizagem da escrita.

Por outro lado, contudo, esse significado pode assumir uma conotação positiva ao processo de aprendizagem da escrita, pois revela uma concepção de

escrita por parte dos alfabetizandos: **escrever não é só responder as tarefinhas que venho fazendo, é algo mais**. Nesse sentido, este fato nos leva à compreensão de que esses sujeitos estão pensando no que fazem, e esse processo de elucidação de sua práxis, por certo, desenvolve-se em atividade consciente que os conduz à transformação do real (CASTORIADIS, 2000).

# 2 O "ERRO" E A ESCOLA ENTRE AS "NORMAS"

Uma noção que fundamenta esta pesquisa é a de que os significados são construídos na interação social. Essa interação é constituída pelos participantes e se configura em circunstâncias históricas, culturais e institucionais específicas (BAKHTIN, 2004[1977]). Dessa maneira, a rede de significações que tento apresentar está sendo construída com base num diálogo sistemático entre as leituras (STREET, 1984; IVANIC; CLARK, 1997, FREIRE, 1987, 2002, 2003, VIGOTSKY, 1998, BARTON, IVANIC, 1998, COOK-GUMPERZ, 1991, BAKHTIN, 2004, [1977]) e as experiências de campo, considerando os significados do "erro" para os alfabetizandos e para a professora, com o objetivo de tentar compreender a complexidade dos fatos com os quais convivi. Nessa complexidade, não se pode deixar de considerar também a representação dos conflitos constantes provocados por minha posição nessa classe de alfabetização (representante de uma instituição acadêmica, ou melhor, de um saber legitimado, numa cultura letrada e grafocêntrica), para que não representem concepções etnocêntricas, mas que revelem "um processo dinâmico de interpretação recíproca e de negociação das representações" (GNERRE, 1987, p.33). Para adentrar nesse jogo de representações recíprocas, utilizo-me das considerações esboçadas por Castoriadis (2000 [1982]) sobre Imaginário Social, com o qual se forma a rede de sentidos dos alunos e da professora sobre o "erro" e, consequentemente, sobre a(s) norma(s) lingüística(s) que servem de referência para esses agentes sociais qualificarem de erradas ou certas as suas produções lingüísticas, a dos colegas e, no caso da professora, a de seus alunos.

#### 2.1 Primeiras aproximações

## 2.1.1 Alfabetização e Letramento(s): conceitos que se cruzam?

O tema alfabetização produz sempre uma série de questões (psicológicas, sociais, históricas, culturais, lingüísticas, políticas, educacionais) no meio sócio-acadêmico, revelando o caráter multidisciplinar que envolve todo o processo alfabetizador.

O que vem a ser a alfabetização? Quais as suas dimensões? Quais os significados e implicações da alfabetização nas sociedades? Como alfabetizar? Por que alfabetizar?...São perguntas que reafirmam o caráter multifacetado do processo

alfabetizador. Para dar conta desse caráter multifacetado, uma nova noção vem sendo acrescentada ao conceito de alfabetização, o letramento ou letramentos como apontam Barton (1994) e Street (1984).

Para a compreensão do conceito de alfabetização, utilizarei a definição apresentada por Tfouni (2004 [1995], p.9): "(...) aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem.(...), em geral, por meio do processo de escolarização (...) a alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual". A alfabetização, desse modo compreendida, diverge da idéia de letramento, pois este focaliza os aspectos sóciohistóricos de aquisição da escrita, focaliza os usos, as funções e efeitos da escrita nas sociedades, no âmbito coletivo, à medida que trata das relações entre os indivíduos e a escrita no contexto social.

Dessa maneira, poder-se-ia afirmar que alfabetização e letramento são conceitos que se distinguem. Porém, Soares (2001, p.24) fornece um exemplo que nos permite inferir que os conceitos de alfabetização e letramento se interagem e se complementam.

(...) um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas para que um alfabetizado as escreva (...), se pede alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Com base na asserção acima, pode-se dizer que, se por um lado, a alfabetização como processo de codificação e decodificação do sistema de escrita difere da idéia de letramento, por outro, alfabetização e letramento se interpenetram, haja vista que a continuidade e ampliação dos níveis de letramento dependem da

alfabetização. É, por esse aspecto, que podemos dizer que eles são processos interligados, apesar de estarem separados enquanto natureza e abrangência.

A palavra letramento é uma tradução da palavra inglesa literacy (cf. Soares, 2001) e significa estado ou condição daquele que aprende a ler e a escrever, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Assim sendo, a pessoa que faz uso da leitura e da escrita e se envolve em suas práticas sociais, torna-se letrada. Note-se que a palavra letrado assume significado diferente daquele comumente divulgado nos dicionários<sup>11</sup> de língua portuguesa (pessoa culta, erudita, versado em letras).

De acordo com Street (1984)<sup>12</sup>, devem-se considerar duas concepções distintas nos estudos do letramento: o *Modelo Autônomo de Letramento* e o *Modelo* Ideológico de Letramento.

O Modelo Autônomo de Letramento estabelece uma relação causal entre aquisição da escrita e progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social, atribuindo-se à escrita o "poder" de transformação cognitiva, social e cultural dos indivíduos. Dessa forma, ele se caracteriza pela 'autonomia' da escrita, concebida como um produto completo em si mesmo, cujo processo de interpretação está determinado pelo funcionamento lógico-interno do texto escrito. Assim sendo, a escrita é concebida como uma ordem de comunicação superior em relação à oralidade, o que promove uma dicotomização entre oralidade e escrita. Além dessa dicotomização, tal concepção acaba (re) produzindo o etnocentrismo, visto que as comunidades ágrafas são caracterizadas como primitivas, porque não se utilizam de um sistema escrito nos eventos comunicativos (cf. OLSON, 1995; ONG, 1982), reforçando também o grafocentrismo, pois, ao atribuir poderes à escrita, descarta as

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Cf. Novo Aurélio da Língua Portuguesa.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Cf. também o texto de Kleiman (1995) sobre o trabalho de Street (1984).

práticas orais, ilegitimando-as em função dos 'atributos' da escrita (transformação social, cognitiva e cultural), das relações de poder que perpassadas pelas práticas sociais realizadas por meio da escrita (GNERRE, 1985).

Esse modelo, no contexto escolar, promove práticas de letramento 13 em que oralidade e escrita são situadas em pólos dicotômicos, corroborando para, no processo de aprendizagem da escrita, vários conflitos interculturais, em virtude da situação diglóssica 14, que caracteriza os eventos comunicativos no contexto específico da alfabetização de jovens e adultos. Assim, a língua oral e a língua escrita não são consideradas duas modalidades de um mesmo objeto - a linguagem verbal-, mas como objetos diferentes, não relacionados. Dessa maneira, não há como os alunos se apoiarem nas experiências lingüísticas da oralidade com o intuito de tentar compreender o funcionamento da escrita. O evento comunicativo a seguir exemplifica essa questão que foi vivenciada no campo da pesquisa.

#### **EXCERTO 1**

M: Gente... tô morrendo de dor de cabeça...

J: Faz um chá de vacideira e nanuscada e toma...

M: Anota aí pra mim... J....

J: Professora... escreve aí vacideira e nanuscada que é pra ela aqui copiar... ((a professora foi até o quadro e escreveu ERVA-CIDREIRA e NOZMOSCADA))

J: ((o aluno olhava para o quadro fixamente, seus olhos ficaram arregalados, denotando surpresa diante das formas lingüísticas apresentadas pela professora no quadro de giz))NÃO... professora é pá escrever vacideira e nanuscada...

A: Pois é J... Olha aqui ((soletrando)) ER-VA-CI-DREI-RA e NOZ-MOS-CA-DA...

J: NÃO... mas num escreve assim não... eu falei errado?

P: De maneira nenhuma... J... essa maneira que você falou é a maneira que nós falamos... é a nossa linguagem... é a nossa

<sup>13</sup> Aqui, as práticas de letramento devem ser entendidas como as atividades, que envolvem a leitura e a escrita, no contexto interacional da sala de aula.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Por diglossia, quero expressar, no contexto da alfabetização de jovens e adultos, o conflito entre "duas línguas", ou melhor "dois discursos": o oral e o escrito. Este dominante, aquele subalterno, revelando *status* sócio-político diferentes, já que às práticas orais se interpõem às práticas escritas, significando a legitimação destas em detrimento daquelas.

cultura... é o que você aprendeu... a gente fala de um jeito... mas a escrita tem que ser de outro...

J: OBA... valeu... agora aprendi duas palavra nova...

(EC/ 11/09/04)

Dois aspectos podem ser notados neste evento comunicativo: O primeiro aspecto a ser salientado é a dicotomização entre fala e escrita quando a professora diz que: "... a gente fala de um jeito... mas a escrita tem que ser de outro...", permitindo ao aluno pensar a escrita como um objeto ainda mais distanciado da sua realidade, pois o aluno pode questionar: "Como é mesmo que se deve escrever se a escrita tem que ser de um jeito diferente do que eu falo?". Isto pode ser evidenciado na própria assertiva do aluno, quando ele notifica à professora que tinha aprendido duas palavras novas.

O segundo aspecto, que também corrobora para essa dicotomização, é a situação diglóssica (KLEIMAN, 2001; BORTONI-RICARDO, 1984) em função das formas lingüísticas apresentadas pela professora no quadro (erva-cidreira e nozmoscada) e das formas lingüísticas utilizadas pelos alfabetizandos (vacideira e nanuscada), produzindo conflitos interculturais, pois quando o aluno diz: "NÃO... mas num escreve assim não...", revela a sua resistência a um uso lingüístico que não é o seu, já que ele não se identifica com ele. O conflito intercultural se salienta também em função das expressões fisionômicas do alfabetizando (o aluno olhava para o quadro fixamente, seus olhos ficaram arregalados...) quando a professora escreveu as duas palavras no quadro.

Como salienta Kleiman (1993,p. 417), em se tratando da introdução do adulto na cultura letrada, esse processo "é um problema dentro de um quadro educacional já extremamente problemático, caracterizado pelo fracasso generalizado", uma vez que a interação na sala de aula é marcada por conflitos, porque tem como objetivo a aquisição de práticas discursivas por parte do alfabetizando como necessárias à

sobrevivência na sociedade tecnologizada, aliada a uma atitude, na práxis pedagógica, de não-inclusão dos saberes (lingüísticos, culturais, sociais) dos alfabetizandos em função da valorização de saberes privilegiados numa sociedade letrada.

Já os estudos que se baseiam no Modelo Ideológico de Letramento, segundo Street (1984, p. 95), buscam entender o letramento em termos de práticas sociais concretas e as teoriza a partir das ideologias nas quais os diferentes eventos de letramento se inserem no contexto sócio-cultural. Com base neste modelo, portanto, não existe um LETRAMENTO, mas múltiplos letramentos, os quais são culturalmente determinados. Ainda segundo o autor, os estudiosos que contribuem para este modelo reconhecem os significados das práticas de letramento construídos pelos participantes no processo de socialização e se preocupam com as instituições sociais em que as interações ocorrem. Neste sentido, tais estudos descartam afirmações gerais sobre as conseqüências do letramento, como esboçadas pelo Modelo Autônomo, pois têm como objetivo compreender os significados do letramento para grupos sociais específicos inseridos em contextos histórico-culturais. Logo, a escrita assume significados específicos para um grupo social por meio de contextos e instituições nos quais ela for adquirida.

A compreensão desse postulado nos permite afirmar que uma pessoa pode ser letrada sem necessariamente ser alfabetizada, pois um adulto ainda não-alfabetizado pode, de certa forma, ser considerado letrado, em virtude do seu envolvimento com a leitura e a escrita no dia a dia, como, por exemplo, quando um adulto ouve a leitura de jornais, dita alguma carta para que alguém a escreva, recebe cartas, vai ao banco e utiliza o caixa eletrônico etc.. Tal como exemplifica o trabalho de Heath (1983), ao descrever os valores e significados da leitura e da escrita na

interação social entre crianças nos contextos do lar, da vizinhança, da sala de aula, em duas comunidades (Roadville e Trackton) nos EUA.

Assim, parto, com base nesse modelo, do seguinte pressuposto: O adolescente, o jovem, o adulto e o idoso não-alfabetizados, ao ingressarem na escola, já têm contato com a escrita nas mais diversas relações sociais, usando o seu "grau de letramento" para interagir socialmente, visto que eles passam a resolver problemas típicos de uma sociedade que elegeu a escrita como forma de comunicação imprescindível na interação social. Por isso, é importante reconhecer que o termo analfabeto não é sinônimo para iletrado, porque não existe em nossa sociedade o letramento "grau zero" (iletramento). Na verdade, o que há são "graus de letramento". Isto significa dizer que o acesso à escrita, pela instituição escolar, será mais um meio de desenvolver e ampliar os níveis de letramento desses alunos, quando (re) iniciam no processo de escolarização.

No contexto escolar, esse modelo contribui para a análise da escrita como um objeto não-neutro, associado ao jogo de dominação, de poder, de exclusão social (TFOUNI, 1988), desnaturalizando, assim, os postulados do modelo autônomo. Como salientam Clark e Ivanic (1997), qualquer orientação pedagógica no trabalho com a escrita deve considerar como pré- requisito a sua natureza político-social. Essa natureza deve revelar, nos eventos interativos em sala de aula, a ligação entre a escrita e o local, as instituições, como também as condições histórico-sociais dentro das quais os interlocutores estão situados.

Um exemplo dessa orientação pedagógica foi desenvolvido por Freire (2003) nos "círculos de cultura", onde a abordagem da leitura e da escrita estava associada ao (re) conhecimento da realidade na qual os alfabetizandos estavam inseridos, por

meio do conceito antropológico de cultura<sup>15</sup> (fase inicial para o processo alfabetizador), pelo qual o aprendizado da leitura e da escrita é visto como uma apreensão crítica do alfabetizando em relação à necessidade de se aprender a ler e a escrever, tornando-o agente do aprendizado, possibilitando, por esse viés, o domínio consciente da leitura e da escrita.

## 2.1.2 Realidade em trânsito: mitos e utopias em relação à alfabetização

Nesta seção, em particular, vou tratar de três mitos, os quais estão diretamente ligados às questões de pesquisa e que são responsáveis pela criação de imagens "míticas" em relação à escola e à alfabetização.

A maneira mitológica (COOK-GUMPERZ, 1991; GRAFF, 1994) como a alfabetização foi concebida, ao longo dos séculos XVIII e XIX e ainda nos séculos XX e XXI, promove uma série de conseqüências para a realidade do processo alfabetizador, pois, como nos atesta Barthes (1985), os mitos acabam escamoteando a realidade, retirando sua complexidade dialética, organizando o mundo sem contradições.

De acordo com Graff (1994), um dos mitos bastante difundidos na sociedade é o que apresenta a alfabetização como finalidade da escolarização. Esse mito acaba criando uma representação da escola como "o único lugar possível para se alfabetizar", e como à alfabetização se atribui o "poder de transformar a realidade

"doadas".

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup>Freire (2003) pressupõe que, na relação dialógica, base para o processo educativo, "quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa". "Essa alguma coisa" é o conceito antropológico de cultura, o qual possibilita a distinção entre dois mundos: o da natureza e o da cultura, o início para todo o processo de alfabetização, o qual é concomitante à conscientização. Para Freire (2003, p.117), a cultura é compreendida como "o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez (...). A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições

social dos alfabetizandos" (mais um mito), eles juntos reforçam a idéia de que é por meio da escola que se poderá melhorar de vida.

A "naturalização" dos mitos, na comunidade pesquisada, nos dá uma dimensão de como "(...) as coisas parecem significar sozinhas, por elas próprias" (BARTHES, 1985, p. 164), notando-se a inversão ideológica da realidade, que se reproduz e acaba se tornando, na perspectiva da alfabetizadora e dos alfabetizandos, a própria realidade. Para se ter uma idéia de como esses mitos fazem parte do cotidiano escolar, em uma entrevista realizada com uma alfabetizanda de 50 anos, fiz a seguinte pergunta:

P:Por que você voltou para a escola depois de tanto tempo?

M: "(...) olha... porque EU quero assim... UM DIA... nem que eu tiver sessenta anos ou setenta... eu quero ser alguma coisa na vida né... coisa boa... arrumar um bom emprego... SER PROFESSORA... ou ser qualquer uma coisa boa né... eu só num quero assim ficar trabalhando em casa de família (...)".

(L:M; I: 50; S:F; E.; 21/ 03/2005)

Note-se como à escola é atribuído o poder de transformar a realidade socioeconômica e cultural da alfabetizanda. O que é mais pernicioso na perpetuação desses mitos é a propagação de que o próprio alfabetizando é o culpado pela sua realidade socioeconômica, pois a alfabetizanda realmente acredita no "poder transformador da escola" e projeta sua vida em função dessa utopia.

Atualmente, vigora, nos canais televisivos, a propaganda do mais recente programa do Governo Federal para a alfabetização de jovens e adultos, BRASIL ALFABETIZADO, cujo slogan<sup>16</sup> promove a propagação desse mito, creditando ao alfabetizando a responsabilidade, ou, para ser mais incisiva, a culpabilidade por sua condição de não-alfabetizado e, conseqüentemente, por sua realidade

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> "...pra aprender a ler.. pra isso não tem hora... pode ser de dia... pode ser de noite... pode ser agora... pode ser jovem, pode ser adulto ou aposentado... pra aprender a ler... só não pode ficar parado...".

socioeconômica, quando, por exemplo, afirma que "... pra aprender a ler e a escrever só não pode ficar parado...", ou seja, o analfabetismo é proveniente da atitude do adolescente, do jovem, do adulto e do idoso em "ficar parado", pois o Governo Federal vem fomentando vários programas de alfabetização, i.é., "o adulto só não se alfabetizou porque não se matriculou nos programas de alfabetização".

Dessa maneira, a causa do analfabetismo não está na realidade que exclui socioeconômica e culturalmente esses seres, mas no próprio indivíduo. Essa inversão ideológica, como se verá mais adiante, está também ligada ao mito de que a aprendizagem da escrita promove uma distinção falaciosa segundo a qual os seres que se alfabetizam são "cognitivamente" superiores àqueles que não o são (OLSON, 1986). É desse mito que passo a falar agora.

Esse mito se baseia no pressuposto de que é somente por meio da aquisição da escrita que os indivíduos conseguem desenvolver o raciocínio lógico-dedutivo, o que os capacitaria para a resolução de problemas como a classificação, a categorização e a memorização. Esta perspectiva contribui para a visão dos indivíduos não-alfabetizados como "incapazes de raciocinar logicamente, de fazer inferências, de efetuar descentrações cognitivas etc...." (TFOUNI, 2004, p.24).

Uma série de mal-entendidos em relação à alfabetização é produzida e perpetuada por esse mito, visto que a partir dele tende-se a fazer comparações, partindo dos pontos de vista dos membros de culturas ocidentais letradas-etnocentrismo, entre grupos não-letrados e não-escolarizados com os grupos letrados e escolarizados. Ele ainda corrobora para a tese, muito difundida entre os autores do Modelo Autônomo de Letramento e muito presente nas práticas de letramento em nossas escolas, de que a escrita é uma ordem de comunicação diferente da oralidade e superior a esta, pois a escrita "exige" um pensamento

abstrato, um produto completo em si mesmo, visto que, para ser interpretada, ela não está ligada ao contexto de sua produção.

Ressalto aqui a ligação entre esse mito e as representações dos alfabetizandos, geralmente notadas na escola, com relação à escrita: o sentimento de incapacidade, de dúvida, insegurança e de todo o "poder", devotado à escrita, porque a perpetuação desse mito os levava a atribuir à escrita "um significado místico, contemplativo, de uma ilusão, tipo um "amor platônico", de um ideal impossível de acontecer, pois a pergunta constante que eles me faziam era : "Será que eu aprendo a escrever:"É como se fosse algo "sobrenatural", além de suas próprias capacidades"<sup>17</sup>.

Além disso, a relação estabelecida com a escrita era, na maioria das vezes, ligada a uma imagem de uma "escrita certa", pautada numa concepção de que ensinar e aprender a ler e escrever significa somente "traduzir sons em grafemas" <sup>18</sup>. Essa noção é agravada no processo inicial de aprendizagem da escrita e acaba, na práxis pedagógica, se confundido com ela. Assim, leitura e escrita são ensinadas com função reduzida: aprendizagem de normas ortográficas e ritualizadas como se verá nas próximas seções.

O que os alfabetizandos consideram, então, "escrita certa" e, por consequência, uma "escrita errada"? Como é tratada a oralidade pelos alunos e pela alfabetizadora com base nessa imagem? O que essa imagem significa? Como a professora considera o erro na escrita e na fala? São questões que passo a considerar na próxima seção, na tentativa de começar a tecer a construção de

-

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Notas do diário de campo/ 16/03/2005.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Com esta afirmação não quero dizer que essa "mecanização da leitura e da escrita" não seja relevante. Ë uma importante fase no processo de aquisição da escrita, como salientam Lemle (2004) e Soares (2003). Só quero ressaltar que se deve, no ensino-aprendizagem da escrita, levar em conta a natureza social da escrita, os eventos de letramento nas instituições do lar, da escola, do trabalho etc..

significados, gerada por essa imagem de escrita, e que revela o imaginário desses participantes.

## 2.2 Desembaraçando alguns nós

Para a compreensão dos significados do "erro" no contexto da alfabetização de jovens e adultos, defrontei-me com muitas questões, que me guiavam para caminhos ora intercambiáveis, ora excludentes. Um "verdadeiro" labirinto se mostrava diante de mim: O que vem a ser "erro" para os alfabetizandos e para a alfabetizadora? Como as noções desses participantes casam-se com o que a Ciência Lingüística considera erro? Esses caminhos se divergem ou se interpenetram? Relacionam-se, em que ponto eles se enlaçam? Qual(ais) norma(s) lingüística(s) serve(m) de parâmetro para os alfabetizandos e para a professora qualificarem de "erro" suas produções orais e escritas? É a norma-padrão, idealizada nas gramáticas? São as normas sociais de prestígio (MATTOS E SILVA, (2001 [1996])? Por que erro sem aspas e "erro" com aspas? O que está nas entrelinhas desse meu jogo semântico? Qual(ais) viés(es) teórico(s) posso utilizar para interpretar os fatos?

A partir dessa gama de questões, que foram surgindo da minha convivência no campo e dos diálogos com as leituras realizadas, fui me dando conta da imensa "teia de aranha", ou, em outras palavras, da rede de complexas relações que recobrem a noção de "erro", mais precisamente do que vem sendo considerado "erro no processo de aprendizagem da escrita" em nossas escolas e que, de certo modo, encontra-se enraizado na sociedade com infinitas ramificações por todas as classes sociais.

Dessa constatação, passei a considerar não somente os saberes produzidos no campo da Lingüística, mais especificamente da Sociolingüística em sua interface com a abordagem histórico-cultural (VYGOSTKY, 1998) nas relações de ensino-aprendizagem, mas também e, principalmente, com os sistemas de crenças, as imagens, os rituais, os mitos, cristalizados na rotina do cotidiano da escola, e que fazem parte, no macrocontexto, das concepções que os agentes sociais (alunos, professora, diretora, coordenadora...) têm das relações de ensino-aprendizagem, e que, no microcontexto, dizem respeito às práticas pedagógicas que fomentam esse sistema de relações e acabam por "naturalizá-los" a ponto de se tornarem, para esses agentes, "verdades universais", (re) produzindo conceitos sob os quais se formam e se perpetuam, no caso específico deste trabalho- "a noção de erro"-, produzindo algumas implicações para a aprendizagem da escrita nesta turma de alfabetização, como se será mais detalhado no próximo capítulo.

Essa situação me direcionou para um campo de investigação denominado Imaginário Social tal como aparece nas postulações de Castoriadis (2000 [1982]). Para o autor (2000, p. 142), o Imaginário Social é, *tout court*, um sistema simbólico, que consiste em:

(...) ligar a símbolos (a significantes) significados (representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer, conseqüências- significações, no sentido amplo do termo) e fazê-los valer como tais, ou seja a tornar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou grupo considerado.

Em outras palavras, é uma rede de sentidos, resultante das atividades da imaginação e da razão. Nessa rede de sentidos, encontram-se sonhos, desejos, interesses, fantasias, intuições, raciocínios, onde se funda todo o processo simbólico.

É válido ressaltar que, para Castoriadis (2000 [1982]), o Imaginário Social não é um reflexo da realidade, é um fragmento, um amálgama de construções simbólicas, instituídas histórica e culturalmente, ao produzir uma conjunção de interpretações das experiências individuais, mas vividas e construídas na coletividade.

A escolha por esse viés coaduna com o nosso objeto de estudo- significados do "erro"-, intrinsecamente ligado ao imaginário social sob o qual se formam as representações do conceito de escrita comunidade nessa escolar conseguintemente, as concepções do "erro", as quais contam com a mídia, as instituições escolares, os materiais didáticos como meios de difusão do imaginário social em torno da língua, estabelecendo relações de poder, protegendo o discurso hegemônico, que também se constitui nesse imaginário social, e assim perpetua seu domínio por meio de variados dispositivos coercitivos como os códigos, as normas, os valores...

#### 2.2.1 O que os alfabetizandos e a professora consideram "erro"?

As formas lingüísticas, geralmente percebidas como "erro", nessa comunidade escolar, dizem respeito aos próprios usos da língua com os quais os alfabetizandos e a professora se comunicam nas interações que ocorrem na instituição escolar, mas também em eventos comunicativos no lar, como o caso peculiar registrado na entrevista, de uma alfabetizanda de 44 anos, casada com um homem letrado<sup>19</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> O marido da referida alfabetizanda nasceu na zona rural assim como ela, porém, muito cedo, deixou a sua comunidade rural para morar e estudar na cidade de Vitória da Conquista, onde cursou Contabilidade. Ele também estudou Direito, embora não tenha terminado o curso. Atualmente trabalha no DETRAN. Além disso, é importante salientar que todos os seus três irmãos possuem alto nível de escolaridade, sendo que dois atuam como professores no ensino superior.

De um modo geral, o erro, em relação à fala, para os alfabetizandos, equivale às formas lingüísticas estigmatizadas socialmente, como, por exemplo, no trecho a seguir, em que a alfabetizanda considera como sendo sua fala "repleta" de "erros".

O trecho revela uma auto-imagem negativa, pois a alfabetizanda tenta negar, inclusive, sua própria identidade lingüística, por caracterizar sua fala como "inexistente, algo absurdo", já que, em função da escolarização recente, ela entende que não comete mais esses "erros".

A percepção do "erro" parece estar relacionada às formas estigmatizadas socialmente, haja vista que, ao analisarmos os seus próprios exemplos "... de noito, nos vai, leito...", nota-se que eles, geralmente, denotam formas que são estigmas, porque são estigmatizados os indicadores que denotam a procedência sociocultural do alfabetizando (meio rural, pouca escolaridade, baixo nível socioeconômico).

(...) às vezes tem hora que eu fico assim angustiada... que eu falo uma palavra errada... ele fala A. não é assim... pra você ter uma idéia do que eu cometo de erros... eu eu falava LEITE eu falava LEITO... pode/... de noite eu falava de noito... nós vamos... nós vai... então era assim e ele ia e corrigia A. não é assim... não é nós vai É NÓS VAMOS... não é leito... É LEITE e começou sabe/... aí falou assim pra mim um dia... A. por que você não volta à aula/... volta à escola... começa a estudar... e eu não...NÃO que eu tem vergonha... e o tempo foi passando né (...)

(L:A; I:44; S:F; E.; 06/04/2005)

O *modus operandi* da ideologia<sup>20</sup> produz a negação das formas lingüísticas utilizadas pela alfabetizanda, quando ela diz *"... pra você ter uma idéia do que eu cometo de erros... eu falava leite eu falava leito... PODE..."*, ou seja, "é um absurdo falar assim", "não tem cabimento falar assim", é "sinal de ignorância falar assim". Assim sendo, os significados sociais explícitos em sua fala revelam que a "fala" da

socialmente.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Neste trabalho, para o termo ideologia, adoto a concepção apresentada por Fairclough (1992, p. 67), em que o autor enfatiza a natureza política e ideológica do discurso- como um modo da prática política e ideológica-. Sendo que, para ele, a ideologia se constitui na prática discursiva com o objetivo de naturalizar, sustentar e modificar as significações do mundo com base nas diversas posições nas relações de poder estabelecidas

alfabetizanda é desprestigiada, indica "falta de cultura", como ela própria se qualifica. A adoção por parte da alfabetizanda dessa representação coaduna com a seguinte afirmação de Rossi<sup>21</sup>:

É sabido que o normal nas relações de dominação é a coincidência entre a ideologia do dominador e a do dominado, porque o processo de dominação elabora, para legitimar-se, uma ideologia sem a qual não teria como sustentar-se e não deixa, enquanto vige, alternativa ao dominado, que, até construir a sua própria, só dispõe da que lhe é imposta, como (por sinal falacioso) instrumento da chamada ascensão social.

Para a professora, que assume o papel de ensinar a ler e a escrever, o "erro" está diretamente relacionado com a escrita, sendo que, para ela, o "erro" é a escrita não-ortográfica. Conforme ela afirma na entrevista, *o erro é o erro ortográfico*. A associação entre o "erro" e a escrita pela professora também pôde ser comprovada em outros registros, como por exemplo, nos relatos verbais, em que ela "assume" a tese para os alunos de que "ninguém fala errado":

(...) um dia...o aluno C. me perguntou sobre o porquê das pessoa... do norte... do sul... falarem do jeito deles...que é tão diferente do da gente..ele me perguntou ...é errado professora?... eu disse a ele... ninguém fala errado... Oh C. não existe errado... é a cultura deles... das pessoas do norte...do sul... do nordeste...todo mundo fala e não fala errado... é a cultura C. (...).

(Prof.; I:59; S:F; RV.; 31/10/04)

Por outro lado, apesar de a professora assumir essa posição, conflitos interculturais, provenientes do confronto entre as formas lingüísticas utilizadas pelos alunos e a "norma ortográfica", são freqüentes, visto que os alfabetizandos, ao se depararem com as formas lingüísticas escritas e expostas pela professora no quadro e/ou nas atividades escolares, criam a imagem de que "suas falas são erradas", como se pôde perceber no evento comunicativo já citado no excerto 1deste capítulo.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Apud: Mattos e Silva (2001 [1997], p. 13).

Além disso, deve-se considerar a obliteração do hibridismo das produções escritas dos alunos em virtude da tentativa de "modelar a escrita", pois as práticas de letramento escolares seguem um "molde legitimado de escrita": as convenções lingüísticas, a posição gráfico-visual no papel, que diferencia uma carta de uma receita médica, por exemplo, a organização gráfico-visual das letras no papel, a constituição dos parágrafos etc..

O hibridismo, neste trabalho, será entendido de duas formas:

(A) a interferência de traços típicos da oralidade na escrita, denotando a procedência sociocultural do alfabetizando, como por exemplo, *pranta, poblema,nós vai, alembrar, abroba* etc.:

(B) as formas lingüísticas escritas que revelam desvio às normas ortográficas vigentes, como por exemplo, *conçiencia, inçatisfeito, precizando, fautar,* etc.;

Ambas as formas constituem exemplos de escrita não-legitimada, "e portanto muda e sem visibilidade na esfera pública", já que, a letra (A) retrata formas estigmatizadas socialmente e a letra (B) constitui, no imaginário social, exemplos que caracterizam desvio em relação às normas ortográficas vigentes, que, como tais, representam formas autorizadas, já que são, concomitantemente, produto de elaboração das instituições de poder (escola, igreja, estado, mídia dentre outras), e funcionam como formas que caracterizam os sujeitos que pertencem a essas instituições.

Mas como essas formas eram obliteradas nas relações de ensinoaprendizagem? A professora, no excerto a seguir, exemplifica essa questão ao relatar o seu trabalho de correção das produções escritas dos alunos:

(...) mesmo que ele ((o aluno)) faça uma tarefa errada você não pode dizer que está errada... você passa um tracinho de caneta azul BEM pequenininho pra chamar a atenção... ou melhor você pega uma caneta e anota o que ele errou e não fala pra ele que ele errou pra você preparar o seu plano de aula em cima daquele ERRO dele... qual é a dificuldade que ele teve (...)

(Prof.I:59;S;F;E; 11/09/2004)

Nota-se, no trecho acima, a preocupação da alfabetizadora em querer corrigir os "erros", os quais, para ela, são: "o esquecimento de letras, como *nh* em palavras como *ninho*, grafadas pelos alunos como *nio*, ou ainda o acréscimo de grafemas em razão da pronúncia da palavra, como em *família*, geralmente grafada como *familha*, a junção de palavras, como em *por exemplo*, grafada como- *poresemplo*-, de modo que os alunos não sintam "constrangimentos".

Há ainda os "erros" que denotam a procedência sociocultural dos alfabetizandos, como em *pranta*, *poblema*, os quais, segundo a alfabetizadora, devem ser valorizados na fala, pois pertencem à cultura do alfabetizando.

No caso desses exemplos com relação à escrita, o esforço da professora consistia em colocá-los no quadro conforme as convenções ortográficas, a fim de que, como ela salienta, "...no momento da escrita... na hora de escrever a palavra no papel... você ((o aluno)) deve entender que a pronúncia ele pode falar... mas na escrita não...não coloca no quadro como eles fala... porque aí fica mais difícil aprender a escrever correto...". Daí, talvez, um fato interessante: nos textos coletados, durante a pesquisa, esses exemplos não aparecem na produção escrita dos alunos.

Diante dessa exposição, não se trata, é claro, de defender a "abolição" do ensino da ortografia nas escolas. Quero apenas demonstrar qual o significado dessas ações na alfabetização de jovens e adultos. O que parece haver é um confronto entre uma escrita não-autorizada (caracterizada pela "interferência" de um uso oral da língua não prestigiado socialmente ou ainda de uma escrita "desviada" das normas ortográficas vigentes) e uma escrita autorizada, com a qual o ensino passa a "criar um fosso ainda maior", já que a escrita desses alunos (pouco ou não-escolarizados) "costuma ser percebida como não existente enquanto objeto

significativo, como não atuante em nenhum contexto comunicativo" (SIGNORINI, 2001, p.98). Por isso, a "correção", o "apagamento", tanto por parte da professora ou, como no trecho a seguir, pelo próprio alfabetizando:

P: (...) Depois que você voltou pra escola... você sentiu que houve mudança no seu modo de ler e escrever em relação ao que você produzia antes?

A: (...) com certeza.. que antes eu num conseguia fazer uma frase... vamos supor assim.... se você me desse uma palavra... carro por exemplo... aí eu ia ficar assim meia aérea... eu num ia saber como fazer uma frase... hoje eu já faço sozinha... a frase né... é:: separar as silaba... eu achava assim muito difícil... hoje eu já separo as silaba facilmente... às vezes eu dou umas erradinha sabe? ((risos)) (...).

P: O que são... pra você... essas erradinha?

A: É:: que às vezes... tem essa palavra aqui... não separa não e o meu tá separado ... VICHE... tá errado... deixa eu desmanchar aqui ((risos)).. aí eu conSERto né... por exemplo CARRO... eu achava que os dois "erres" tinha que ficar junto né... e não fica né... e aí eu separei que tinha que ficar separado (...) VICHE deixa eu desmanchar... aí eu desmanchei tudo...

(L: T; I:16; S:M; E.; 07/05/2005)

Percebe-se logo como a concepção da professora sobre "escrita certa", já assinalada acima, conduz a uma visão de "escrita certa" pela alfabetizanda. A imagem da alfabetizanda está ligada às práticas de letramento nessa escola, onde se valoriza uma mecânica da escrita, pois, como a alfabetizanda expõe, em função da escola, ela já sabe fazer frases, separar sílabas, caracterizando muito mais uma maneira de ver a escrita do que as convenções lingüísticas em sentido restrito. Aqui, a "escrita ortográfica", fruto de um imaginário social, assume outras configurações, pois basta analisarmos os exemplos da referida aluna: "... eu num conseguia fazer frase... se você me desse uma palavra... carro por exemplo...aí eu ia ficar assim meia área...", ou seja, nessa classe, o que parece ser um consenso entre os atores envolvidos do que vem a ser "escrever certo" é colocar as palavras em ordem para formar uma frase, é separar as sílabas, pensando onde e como as sílabas devem

ficar sobre o papel. Note-se que o "erro" é justamente não separar as sílabas conforme a convenção, não colocar as palavras em ordem para formar uma frase. Essa imagem leva os alfabetizandos a valorarem a escrita como "certa" ou "errada", pois, para esses alunos, "a escrita tem de ser certa, o que vale é escrever certo", "é escrever como a professora".

Além disso, deve-se observar que essa concepção de escrita e de "erro" se pauta na prática educativa da professora, pois "escrever certo" é não colar uma palavra na outra, não esquecer uma letra, saber construir frases, como se pode notar na fala da alfabetizadora a seguir :

(...) quando você dá uma atividade que depende do raciocínio dele e da escrita... ele transcrever aquilo que eles pensam... então eles começam a cobrir a tarefa... botar o braço assim por cima... pra você não ver como ele tá escrevendo... uma palavra faltando uma letra ou colando uma palavra na outra (...) ou a dificuldade deles na construção de frases...

(Prof.:I:59;S:F;E:14/08/2005)

O trecho acima nos mostra que o "erro", para a professora, parece estar vinculado a um modo cultural dominante de visualizar a escrita em nossa sociedade, o qual é representado pelas convenções lingüísticas, pois há uma valorização pela presença "de todas as letras" que compõem a palavra, mas também pelo distanciamento entre palavras, ordenamento das palavras para a construção de frases. É esse o consenso entre os atores envolvidos, é essa a imagem de "escrita certa", ou seja, uma escrita com a qual tanto os alfabetizandos como a alfabetizadora passam a negociar e criar redes de sentidos para o processo de aprendizagem dessa escrita.

Dessa descrição, uma pergunta deve ser feita: Qual(is) norma(s) lingüística(s) serve(m) de parâmetro para os alfabetizandos e para a professora qualificarem de "erro" as produções orais e escritas nos eventos de letramento escolar? Para

responder a essa questão, fiz um estudo detalhado da posição de vários autores (REY, 2001 [1983]; MATTOS E SILVA, 2001 [1996]; ALÉONG, 2001 [1983]; CASTILHO, 2002 [1978]; BAGNO, 2001; LUCCHESI, 2002) sobre os conceitos de norma<sup>22</sup> e a relação desses conceitos com os julgamentos sociais a que eles se vinculam.

2.2.2 Relativizando os parâmetros da(s) "norma(s) lingüística(s)": a(s) norma(s) no cotidiano da interação social

Não pretendo com este título esboçar nenhuma proposta teórica sobre o conceito de norma lingüística, mas tentarei apresentar como a(s) norma(s) lingüísticas(s), no intercâmbio social, redundam em "múltiplas interinfluências" (FARACO, 2002), conforme a posição social dos interactantes nos contextos<sup>23</sup> da interação social.

Essa relativização objetiva uma "fidedignidade" com o mapeamento das experiências de campo, porque, na análise dos dados, desconsiderar as relações nos microcontextos da interação social seria reduzir a complexidade dos comportamentos desses agentes sociais.

Para tanto, tive que fazer um "balanço" entre os estudos produzidos sobre a norma lingüística no interior das academias e o que, de fato, os alfabetizandos e a professora consideram a(s) norma(s) de referência para as suas produções escritas

\_

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Cumpre ressaltar que a exposição que será feita em torno da necessidade de relativização do conceito de norma apóia-se especificamente nos domínios da sociolingüística, mais especificamente da sociolingüística interacional (GOFFMAN, 2002[1964]; PHILIPS, 2002[1976]); GUMPERZ, 2002[1982]). Desse modo, não tratarei da concepção coseriana de norma, pois sua proposta (a visão tripartida de sistema/ norma /fala) se respalda na defesa de um sistema funcional (língua) homogêneo, invariável e autônomo (Cf. Coseriu, 1967, p.11- 113). Nosso ponto de partida é totalmente diverso, pois consideramos a constituição da língua com base na interação social e dependente de fatores extralingüísticos (sexo, idade, classe social, escolaridade, local, as relações de poder entre os interlocutores, etc) e todas a implicações que a ele se referem.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Aqui a palavra *contexto* é entendida como "criação conjunta de todos os participantes presentes ao encontro e emergente a cada novo instante interacional". (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p.8).

e orais. Por isso, o resultado da análise me levou a trabalhar com "quatro normas lingüísticas" que aparecem nos registros das experiências de campo, aliando aos conhecimentos produzidos no campo da sociolingüística.

Do registro das experiências de campo, "quatro normas" aparecem como estatuto de referência para os participantes dessa comunidade escolar:

- I) Um caso peculiar, já citado neste trabalho, é o da alfabetizanda A., de 44 anos, casada com um homem letrado, cuja fala serve de "norma" para essa alfabetizanda;
- II) Outra "norma" de referência se estabelece na relação entre professora e pesquisadora, pois para aquela tanto a produção oral como a escrita desta são qualificadas de "certas", "melhores";
- III) A terceira, mais ligada às relações de ensino-aprendizagem na classe, tem a ver com uma "norma letrada", que não se refere simplesmente a algumas convenções lingüísticas, mas, principalmente, a uma maneira letrada de lidar com a escrita, como, por exemplo, "o desenho da escrita no papel- da esquerda para a direita", "a colocação do dedo sobre o papel para formar a margem e dar início à escrita", "a luta do lápis com a borracha e o papel", "a escrita das letras enfileiradas, conforme apresentada no quadro de giz";
- IV) Esta última diz respeito à leitura da pesquisadora sobre os dados, a qual reflete a influência do seu imaginário, pautado numa formação lingüística descritiva.

Mas antes de demonstrar o funcionamento da relação entre "as três normas" na classe estudada, convém trazer algumas questões, referendadas no item IV acima, fruto do imaginário que compõe o viés da pesquisadora: O que vem a ser *norma*? Como ela vem sendo tratada pelos lingüistas?

Como afirma Rey (2001 [1983]), por trás da definição desse termo, deve-se considerar, pelo menos, duas noções, a fim de que não se utilize, ao mesmo tempo, o termo *norma* em sentidos contraditórios. A ambigüidade é, geralmente, desfeita com o uso de qualificativos como *normal* e *normativo* para, respectivamente, os conceitos (1) e (2) abaixo:

(1) O termo NORMA vai se referir ao que é freqüente, normal, relativo a uma observação objetiva e estatística;

(2) O termo NORMA refere-se ao que é normativo, atinente a um sistema de valores que correspondem a determinadas intenções subjetivas em conformidade a uma regra de juízo de valor.

Enquanto que no conceito (1), o termo *norma* vai estar diretamente ligado aos usos, demarcando grupos sociais em uma determinada sociedade, o conceito (2) é uma idealização que funciona como uma espécie de lei ao prescrever para os usuários da língua como estes devem se expressar nas modalidades oral e escrita, servindo, dessa maneira, como uma referência para a correção das formas lingüísticas.

Como esses conceitos aparecem nas representações dos alunos e da professora em relação à "norma lingüística" e, conseqüentemente, ao "erro", é o que preciso "destrinchar" agora. Para tanto, trago algumas "cenas" vivenciadas no campo:

#### CENA 1: Norma lingüística na relação professora e pesquisadora

Geralmente, quando a professora me entrega o seu diário para que eu faça a leitura, ela me diz: "(...) olha... você lê tudo e vê se tá certo... não mostra sua professora ((orientadora)) antes de ler não... você corrige viu?... porque você sabe eu num me formei como ocorre com o normal das pessoas... eu já alfabetizei adulta... à noite... com muitas dificuldades pra sustentar os filhos... pois naquela época eu lavava roupa pra fora...

(NC/ 04/07/2005)

## CENA 2: Norma lingüística na relação professora/ pesquisadora e alunos

Para os alunos, a(s) norma(s) da professora/ pesquisadora na escrita serve(m) de parâmetro para os alunos "balizarem" sua escrita como certa ou errada. Aqui também é necessário falar da desconsideração da norma lingüística dos colegas (adolescentes, jovens, adultos) por parte dos idosos. A todo o momento, os idosos parecem querer provar aos colegas que "são capazes de aprender". É como se no imaginário deles tivesse a "reprovação estampada" dos colegas em relação as suas produções escritas, à maneira morosa de fazerem as atividades...

(NC/ 25/10/2004)

Os alunos idosos confirmam esta impressão? Vejamos o que um aluno disse na entrevista:

P: Por que ... um dia na aula o senhor disse que só deve tirar as dúvidas com a professora?

A: (...) um exemplo né?... tenho que procurar a senhora... que a senhora é minha professora.... a senhora vai me orientar eu fazer aquele dever... aquela palavra ali né?... que vocês junto ((referindose à professora e à pesquisadora))... se eu não consegui hoje... eu vou tentar amanhã...a mesma coisa que nem tem acontecido né?... ontem eu num consegui fazer o dever aqui na sala... hoje eu fiz em casa... tá aqui no caderno... eu espero que ele teja CERTO sabe?... então eu num sou assim de chegar no colega e pedir uma orientação ... que talvez ele pode me orientar de maneira ERRADA... aí vou fazer aquilo errado... aí né eu vou direto na professora (...)

(L:A; I:58; S:M; E; 29/10/2004)

Na entrevista com a alfabetizanda A.., nota-se claramente a "norma" que serve de referência para ela: a "fala" do marido, o qual, inclusive, insiste na correção das formas lingüísticas utilizadas pela alfabetizanda a ponto de esta pensar que não sabe falar, quando pede ao esposo: "... então... faz assim... começa a me ensinar a falar...":

#### CENA 3: Norma lingüística na relação alfabetizanda e esposo

A: (...) eu tenho medo de começar a falar muito errado... e ele falava assim pra mim A . fala assim... vê como é que eu falo... e você começa a falar pra você não tá falando assim muito errado... você é tão bonita... uma pessoa que tem assim uma classe e começa a falar errado... você fica HORROROSA... um dia ele me falou isso... você fica HORROROSA quando você fala nós vai... aí eu falei ai meu Deus do céu e eu tava apaixonada por ele... falei oh R. então faz assim... começa a me ensinar a falar... ele falou A . não é assim e começou a me dar dica né... aí sempre quando eu tava conversando... sempre começava a prestar atenção de como eu TINHA que falar... mas isso não mudou o amor da gente... ele continuava apaixonado por mim quando como me conheceu aos dezessete anos (...)

(L:A; I:44; S:F; E.; 06/04/2005)

Ao analisar as três cenas acima, logo percebemos como os intercâmbios interativos interferem na negociação das interpretações pelos participantes (GUMPERZ, 2002) ao qualificarem determinadas produções orais e escritas como "certas" ou "erradas". No caso específico dessas cenas, uma característica comum

pode ser notada: as relações de poder entre os interactantes servem como variante na eleição da norma lingüística que serve de referência e funciona como uma espécie de "fronteira" entre eles.

A variante *relações de poder* marca os grupos e a distinção entre eles, sendo que, neste caso, o *poder* pode ser caracterizado de três formas.

Na cena 1, tem-se o nível de escolarização como "balizador" das imagens do que é "certo" e "errado" no que se refere à língua, pois a professora credita à pesquisadora o papel de "corrigi-la", a fim de que a "orientadora" não "possa perceber os seus erros de português". Note-se, também, por um outro viés, que a professora tenta "evitar" que a orientadora leia os seus textos antes da minha "idealizada correção", pois, para ela, a "vergonha seria maior", já que a orientadora posiciona-se num nível de escolarização superior ao meu.

Na cena 2, tem-se também, numa análise mais superficial, o fator escolarização como "divisa" entre os que sabem "escrever certo" (a professora/ a pesquisadora) e os que não sabem (os alunos) tal como eles imaginam, por isso "ir direto na professora" significa "ultrapassar essa divisa", significa "passar a ter poder", já que a sua escrita passa a ser um "simulacro" da escrita da professora e da pesquisadora. Porém, num nível menos aparente, tem-se aqui uma "subordinação" tanto da professora quanto da pesquisadora em relação a um padrão de língua imposto, visto que ambas se preocupam com uma "escrita ortográfica", que é, na verdade, uma escrita "tida como correta porque é fruto de uma convenção socialmente estabelecida".

Além disso, deve-se atentar também, na entrevista da *cena 2*, para "o ritual de escrita" percebido nas práticas de letramento escolar. Esse "ritual" também serve de parâmetro para os alunos qualificarem de "certo" ou "errado" em relação ao processo de aprendizagem da escrita, cabendo à professora, como sujeito

autorizado, "regrar" os rituais. Por isso é que somente a professora pode "orientar a fazer aquele dever". Isto confirma mais uma vez que, mais do que saber escrever uma palavra, obedecendo a uma norma ortográfica, há um "dever para fazer" como uma parte do rito, como parte de uma "norma", em que é preciso "usar o caderno e fazer o dever", pois o não-cumprimento do ritual sugere ao aluno que ele fez "de maneira errada", demonstrando que é esse ritual da escrita escolar que lhe serve de referência, que lhe interessa, apesar das dificuldades.

No contexto da *cena 3*, além do *fator escolarização*, há o *fator gênero*, utilizado pelo esposo da alfabetizanda A. como meio de exercer "poder social, cultural e lingüístico", no que diz respeito às manifestações lingüísticas de sua esposa, já que, considerando fatores históricos e culturais, a sociedade ainda reproduz a figura da mulher como "sujeito menor", que devia obediência ao marido, e que era, portanto, submetida às suas decisões. Fato que ainda pode ser comprovado nos trechos da entrevista que realizei com a alfabetizanda A.: "...se você estivesse no lugar do seu marido (alto nível de escolaridade), e, como esposa dele, você agiria assim? Ou melhor, você o corrigiria em público? E ela, automaticamente, me respondeu: "...NÃO ... não eu não faria isso...". Logo em seguida, ela "arregalou os olhos, franziu a testa" como se quisesse me dizer... "mas que absurdo é esse".

Nota-se, pois, como os comportamentos lingüísticos dos falantes estão submetidos às regras culturais, interacionais, que "atribuem" valoração de "certo" ou "errado" à "norma lingüística" dos seus interlocutores em função de suas posições sociais, do poder que delas advêm (escolaridade, gênero).

Todavia, é preciso questionar se, do ponto de vista lingüístico, as imagens que esses atores sociais fazem do "certo" ou "errado" em relação à língua são, de fato, erros lingüísticos (e aqui sem aspas). Para apresentação das considerações sobre o

erro no campo da Lingüística, faz-se necessário remetermo-nos primeiramente aos conceitos (1) e (2) acima esboçados.

A associação do conceito (1), apresentada por Rey (2001[1983]), com as conceituações de Mattos e Silva (2001[1996], p.14), nos remete às normas sociais ou normais (normas que definem grupos sociais que constituem a rede social de uma determinada sociedade), que se subdividem em:

1.A) Normas "sem prestígio social" ou estigmatizadas;

1.B) Normas "de prestígio social", **equivalentes ao que se denomina** norma culta, **quando o grupo de prestígio que a utiliza é da classe dominante e, nas sociedades letradas, aqueles de nível alto de escolaridade.** 

Dessa maneira, não se poderá denominar de ERRO os desvios a essas normas, visto que esses desvios são compreendidos como INADEQUAÇÕES DE USO (MATTOS E SILVA, 2001) ou de DIFERENÇAS LINGÜÍSTICAS (POSSENTI, 1996). As normas sociais se atentam para a descrição dos usos lingüísticos, e, por essa pressuposição, deve-se compreender que, geralmente, numa comunidade rural brasileira, por exemplo, o normal, o freqüente é a não-concordância entre sujeito e verbo, como no caso da alfabetizanda A., com o uso da expressão *nós vai*, a qual denota a procedência sociocultural da aluna, que, na convivência com o esposo (usuário da norma culta em função do seu grau de escolaridade), passa a ser desprestigiada em virtude do significado sociocultural que a norma lingüística do marido representa na sociedade, indicando a classe social do esposo- dominante-em relação à classe social da alfabetizanda- dominada-, indicando também o prestígio da escrita - o marido é alfabetizado, ao passo que a esposa dele é analfabeta.

Como se pode notar, nestes casos, do ponto de vista lingüístico, o que há são diferenças lingüísticas e não erros lingüísticos. Porém, é válido ressaltar, como

registra Scherre (2002, p. 243), que a noção de erro também se faz presente na Ciência Lingüística:

É oportuno observar que, diferentemente do que às vezes se pensa, a noção de erro (ou agramaticalidade no sentido técnico) também existe em lingüística. Se uma construção não está conforme as regras intuitivas ou naturais de um determinado sistema lingüístico, a construção não faz parte da língua em questão e, nesse sentido, é considerada errada. Mas esta noção de erro se aplica a qualquer língua e a qualquer variedade de uma mesma língua, seja uma variedade com ou sem prestígio.

Todavia, levando-se em conta que, nos dados comentados até aqui, não houve a presença de enunciados agramaticais<sup>24</sup> em falantes nativos do português, pode-se concluir que o imaginário sobre o "certo" e o "errado" em relação à língua para os alfabetizandos e para a professora da classe não são erros lingüísticos. Daí então o meu jogo semântico com o uso das aspas para indicar que o "erro" para os alfabetizandos e para a alfabetizadora não é erro do ponto de vista da Ciência Lingüística, quer se considere como referência as normas sociais ou a normapadrão, haja vista que esta última caracteriza como "erro lingüístico" a(s) forma(s) lingüística(s) utilizada(s) pelo interlocutor que não estão de acordo com as formas lingüísticas eleitas como exemplo de "boa linguagem", geralmente apresentadas nas gramáticas normativas e que vem sendo denominadas de NORMA-PADRÃO<sup>25</sup>. Assim, por exemplo, o uso de *nós vai* pela alfabetizanda é considerado erro, pois, na norma padrão, o "certo" é dizer *nós vamos*. Aqui fica evidente uma diferença básica

\_

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Seguem alguns exemplos de enunciados agramaticais: "tu vamos", "a menino", "uma menino". Esses enunciados, como enfatiza Possenti (1996), "só por um engano ocorreriam com falantes nativos", já que "todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado" (BAGNO, 2001, p.66).

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Neste trabalho, o termo norma-padrão deve ser compreendido a partir da associação ao conceito (2) de Rey (2001[1983]) com o de Mattos e Silva (2001[1996], p.14), "conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagogos, diretriz até certo ponto para o controle da representação escrita da língua, sendo qualificado de erro o que não segue esse modelo...".

entre a norma-padrão e as normas sociais: o caráter prescritivo daquela em relação ao caráter descritivo desta.

Com esta assertiva, "dois nós" são desatados, elucidando-nos o tema: as concepções do "erro" que compõem o imaginário social sobre os fenômenos lingüísticos se diferem daquelas que os lingüistas vão constatando a partir dos fatos da língua. Esta "elucidação" se insere numa complexa rede de significados, pois, como nos lembra Faraco (2002, p.44), na própria atividade científica dos lingüistas, há uma série de dificuldades para separar "o imaginário que recobre os fenômenos lingüísticos, da observação e análise sistemática desses mesmos fenômenos".

É nisto que consiste o "descompasso" entre as "normas" visualizadas pelo olhar da pesquisadora e a análise realizada, visto que a "norma" que serve de referência para a pesquisadora é basicamente as normas lingüísticas, a qual é "reduzida" em relação às normas referentes para os agentes sociais envolvidos (a professora e os alfabetizandos), haja vista que, para eles, o "ritual da escrita" (normas letradas ritualizadas) parece "regrar" os seus comportamentos muito mais do que as "normas lingüísticas" presentes no imaginário da pesquisadora.

O reconhecimento desse descompasso me levou a ampliar o meu imaginário sobre o "erro" em relação à aprendizagem da escrita, conforme se verifica no quadro a seguir:

## Normas de Referência Normas de Prestígio Social "Normas letr<mark>a</mark>das Ritualizadas" R Professora ----**Escrita** Pesquisadora Pesquisadora (Orientadora) Coordenação Pedagógica Instituição que reproduz a Normas de Referência legitimação das formas de pretigio Social Normas de Prestígio Social Ε Alunos "Normas letradas Ritualizadas" Caso da Aluna A. **Escrita** Fala **Pesquisadora** Pesquisadora **Professora Professora** Esposo da Aluna A. Esposo da Aluna A.

Imaginário da Pesquisadora sobre o erro.

Figura 3: o "erro" no funcionamento do imaginário nessa classe de alfabetização.

Dessa exposição, pode-se notar quais "normas" servem de referência para esses atores sociais qualificarem de erradas as suas produções lingüísticas, a dos colegas e a dos alunos (no caso da professora). Numa tentativa de generalização, duas normas (representadas pelos participantes nos intercâmbios interativos) podem ser deduzidas:

A) Normas lingüísticas (*strictu sensu*) de prestígio social, representadas pela fala e pela escrita da pesquisadora, do esposo da alfabetizanda e da professora;

B) "Normas letradas ritualizadas", referentes ao modo específico que compõem os rituais de uma cultura letrada nesta sala de aula.

A construção dos significados sobre o "erro" nessa classe de alfabetização se fará em torno dos significados que essas "normas" representam no contexto da sociedade. Por isso, são necessárias ainda duas colocações sobre as normas lingüísticas de prestígio social, haja vista que, paradoxalmente, sua conceituação, por um lado, separa-se da denominada norma-padrão, mas, por outro lado, são as normas que mais se aproximam dela.

De modo generalizado, vou esboçar algumas questões-chave com base nas considerações de Possenti (1996) e de Faraco (2002) e que servem como ponto de partida para o desenvolvimento da análise.

É sabido que o imaginário social em torno da língua que se ensina na escola diz respeito a uma norma idealizada, geralmente denominada de *norma normativo-prescritiva*, onde podemos encontrar uma das forças mais coercitivas em relação à língua, já que passa a idéia, a qual, por sinal, falaciosa, de que "a verdadeira língua, a língua certa, é a que está sob a égide das leis gramaticais". Essa operação ideológica se reproduz nos materiais didáticos, pela (na) mídia, nas relações de ensino e tem feito perpetuar uma série de significados mitológicos<sup>26</sup> sobre a língua e, conseqüentemente, sobre o "erro", já que a *norma-padrão* se figura como um "absurdo modelo único, anacrônico e artificial de língua" (FARACO, 2002), desconhecendo a própria história da língua, sua variação e mudança no fluxo temporal.

Contra a perpetuação desse imaginário, alguns lingüistas (POSSENTI, 1996; FARACO, 2002, MATTOS E SILVA, 2001) têm argumentado e demonstrado, com

\_

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Sobre esses significados, o leitor encontrará um estudo detalhado na obra de Bagno (2001a).

base no próprio uso da língua, a sua falaciosa reprodução. Todos esses autores salientam para o fato da ocorrência de variação no interior do padrão<sup>27</sup>.

Partindo dessa posição, a minha tentativa é demonstrar a necessidade de distinção entre normas de prestígio social e a norma padrão, mas também comprovar, como salienta Faraco (2002, p. 42), o intercâmbio entre elas, pois, apesar de não se confundirem, as normas de prestígio social são as que estão mais se aproximam do padrão<sup>28</sup> em relação às demais normas, uma vez que "os codificadores e os que assumem o papel de seus guardiões e cultores saem dos extratos sociais usuários das normas ditas cultas".

Mas agora é preciso retornar às questões esboçadas sobre as representações do "erro" para os alfabetizandos e para a alfabetizadora. A reprodução do imaginário social funciona como uma espécie de avaliação para esses agentes sociais ao tentarem qualificar como "erradas" as suas produções escritas, a qual diz respeito não somente a "uma imagem de escrita certa", mas também aos valores socioculturais atribuídos às práticas letradas em nossa sociedade. Neste sentido, o que se pode concluir é que, ao conceito de "norma" ou "normas", uma série de valores socioculturais se agregam às formas lingüísticas.

Para destrinchar esse jogo, denominei esses valores de "normas letradas ritualizadas", os quais estão intimamente ligados a uma maneira letrada de conceber a escrita. É esse o jogo de negociações que tentarei detalhar na próxima sessão e nos leva a questionar sobre o que faz uma forma lingüística ser legitimada ou

<sup>27</sup> A propósito, cf. o exemplo de Possenti (1996, p.79).

<sup>28</sup> É preciso enfatizar o caráter arcaizante e artificial da norma-padrão, pois os exemplos encontrados "nos compêndios gramaticais conservadores" se baseiam num passado mais ou menos remoto e, além disso, não retratam os usos da língua, construindo um círculo vicioso de difícil ruptura como apresentou Bagno (2000, 2001) ao tratar dos mitos e dos preconceitos que são gerados pela operação ideológica das gramáticas normativas, resultando numa rede de complexas associações entre a interação discursiva na escola e os textos propagados na mídia, de modo que os preconceitos sociais, culturais gerados pelo imaginário sobre "erro" são interiorizados pelos alfabetizandos, pela professora, os quais, mesmo pertencendo à classe popular, passam a pensar e a advogar os preconceitos sociais que compõem a classe dominante.

\_

ilegitimada? Quais os significados gerados nesse processo de (i)legitimação das formas lingüísticas no processo de aprendizagem da escrita?

## 2.3 Na construção dos significados...

Anterior à discussão sobre os significados produzidos pelas imagens dos alfabetizandos e da professora em relação ao "erro", é preciso que fique claro ao leitor, que não se tem a pretensão de "esgotar a descrição dessas imagens. É apenas um olhar entre os múltiplos olhares que a realidade me apontou. Os caminhos escolhidos foram traçados a partir do comportamento desses participantes e, mais precisamente, daqueles que pareciam influir significativamente na dinâmica da sala de aula e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem da escrita. As categorias escolhidas (*medo de erral tratamento pedagógico*) me guiaram para as seguintes estruturas significantes:

- (A) Relação entre faixa etária e "erro";
- (B) O "erro" e as relações de poder entre os interactantes;
- (C) Relação entre fala/ escrita e "erro" na práxis pedagógica;

Cumpre agora reviver, por meio de uma construção discursiva, a rede de negociações entre o quadro teórico e o mapeamento do experenciado, como também entre as relações intersubjetivas que me orientaram na interpretação dos comportamentos dessa classe de alfabetização.

2.3.1 "... é difícil eu errar... eu faço tudo certinho...".

Uma categoria chave para a construção da rede de significados em torno do que os alfabetizandos e a professora consideram erro é *medo de errar*. Foi a partir dessa categoria que comecei a construir "uma hierarquia estratificada de estruturas significantes", a qual Geertz (1989, p.5) expõe como sendo o objeto da etnografia. Por que os alfabetizandos têm tanto medo de errar e, conseqüentemente, de escrever? Esse sentimento de medo sempre esteve presente durante as atividades da classe, principalmente quando a professora pedia aos alunos para escreverem ou lerem.

Antes de analisarmos o funcionamento dessa categoria na classe de alfabetização, convém ressaltar que à categoria escolhida devem ser aliados os acontecimentos históricos de implementação dos programas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil, quando, em 1947, o primeiro programa de alfabetização é lançado. Nessa campanha, ser analfabeto significava incapacidade, marginalidade, e o analfabetismo era visto como causa das desigualdades socioeconômicas, por isso a defesa em torno da "erradicação do analfabetismo", que, como nos lembrou Freire (2002), diz respeito a uma concepção, "na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo", já que essa concepção defende uma neutralidade da educação que, de fato, não existe. Com ela são propagados *slongans* dos analfabetismo como *incapazes, de pouca inteligência, marginais, deficientes*, e do analfabetismo como "erva daninha" que precisa ser erradicada, como se fosse uma doença, um sintoma de "não-civilidade" dentre outras conotações.

Todos esses significados permeiam o imaginário dos alfabetizandos, principalmente no que diz respeito ao sentimento de "incapacidade, de pouca inteligência", porém, é preciso aqui estabelecer como esses significados se constituem, primeiramente, com relação à leitura e à escrita, e, posteriormente, como

eles se relacionam na interação entre a professora e os alunos, entre os colegas, e também na minha relação com esses agentes sociais.

De um modo geral, pode-se afirmar que o *medo de errar* está associado aos significados que a leitura e a escrita assumem nesta sala de aula. Saber ler e escrever significa "oportunidade de emprego", "demonstração de capacidade", "mudança de *status* socioeconômico". Por isso, não saber ler e escrever se associa semanticamente à cegueira, à vagueza, no sentido de uma "insignificância do ser", um sentimento de "impotência" diante da leitura e da escrita, aliada a um sentimento de vergonha, como se pode notar no trecho a seguir:

P: O que você sentia no seu primeiro casamento sendo rodeada de livros e não sabendo ler?

A: (...) eu sentia um VAZIO muito grande... eu me sentia muito pequena... quando chegava as vezes na loja e via os funcionários... que seria meus empregado lendo escrevendo e eu como a DONA ali eu não sabia de nada... eu era CEGA ... por sinal no balcão chegou um rapaz com uma nota fiscal... com um pedido pra mim passar pra nota fiscal e:: eu fiquei com VERGONHA de dizer que eu não sabia escrever... a funcionária viu o meu embaraço junto com o rapaz... não dona A. pode me dar (...).

(L:A; I:44; S:F; E.; 06/04/2005)

No detalhamento da análise deste trecho, observa-se que a utilização das palavras - *vazio*, *cega* e *vergonha*- pela alfabetizanda revela a criação de uma auto-imagem negativa. A palavra *vazio* associa-se à insignificância em que a alfabetizanda se atribuía por não saber ler e escrever, o que se confirma em seguida com a frase "eu me sentia muito pequena. À cegueira, podemos compreender o que vem, de certa forma, sendo atribuído ao analfabeto, ao longo da história de implementação das políticas de alfabetização, uma deficiência, uma deformidade, que, associada à falta de leitura, segrega ainda mais o analfabeto adulto, pois não saber ler significa, dentre outras coisas, "não ter acesso aos bens culturais propiciados pela escrita" e, por conseqüência, "não poder ascender-se socialmente".

Ainda neste trecho, pode-se associar o sentimento de vergonha a um "estado de marginalização", pois, numa sociedade grafocêntrica como a nossa, "não saber escrever" significa incapacidade, pouca inteligência e, por isso, marginalização, discriminação.

Além disso, é preciso expor um outro significado revelado na fala da alfabetizanda e que constitui um importante dado na análise. Note-se que, pela sua fala, há uma incompatibilidade entre ser proprietária de um estabelecimento comercial e a condição de ser analfabeta "...quando chegava às vezes na loja e via os funcionários... que seria meus empregado lendo escrevendo e eu como a DONA ali eu não sabia de nada...", ou seja, o fato de ela ser "dona" do estabelecimento não "casava"com o fato de ser analfabeta. É como se fosse "pré-determinado" pelas relações sociais que a condição de ser analfabeta não "permite" que tenha uma posição social privilegiada na sociedade.

Num exame mais pormenorizado, foi possível estabelecer significados mais específicos produzidos em função da diversidade de faixa etária (adolescentes, jovens, adultos e idosos) na classe. Por essa razão, considerei a estrutura significante exposta na letra A (cf. p. 62). Ela se refere aos diferentes significados, presentes no imaginário desses participantes sobre o "erro", tendo em vista as expectativas com relação à escolarização.

"O não-querer errar", para os idosos, está associado a uma tentativa de comprovação de sua capacidade para os colegas, principalmente para os adolescentes e para a professora, já que aqui há um outro preconceito implícito em relação ao idoso ("gagá, caduco"), que acaba associando idade com enfraquecimento da capacidade de aprender ou lembrar. Por isso, "errar na escrita" significa "saber pouco", "incapacidade para aprender":

P: No momento da correção das atividades... com o que o senhor preocupa?...

A: É:: justamente eu fico preocupado... será que tá CERTO...será que tá ERRADO?...

P: Por que? ... o senhor pode me explicar...

A: (...) devido o saber pouco né...meu por exemplo né... aí eu faço aquilo ali ((atividades escolares)) e fico preocupado será que era para fazer assim... será que num era... às vez eu leio ali... alguma parte que é pra completar né... às vez eu num entendo... mas ACONTECE eu tá fazendo um negócio ali que eu tô pensando que tá errado e TÁ CERTO... que nem semana passada eu mesmo fiz um trabalho aqui no caderno...achei que tava fazendo ERRADO...e tava fazendo CERTO... às vez o que eu acho que tô fazendo certo... tá ERRADO... mas MUITO difícil eu faço uma coisa errado... muito difícil mesmo... que a senhora sabe a professora A. é rigorosa né... TÁ CERTO tá... num tá né... viu?(...) na semana que a professora A. num veio... veio outra professora... eu fiz tudo CERTINHO... (...) mas eu faço pouquinho...

(L:A; I:59; S:M; E.; 29/10/2004)

Nota-se como, para o alfabetizando, o "erro" está associado a um "fazer escriturístico escolar", a "uma prática letrada ritualizada", pois como ele salienta, na tentativa de "explicar o seu *medo de errar*", "fico preocupado... será que era pra fazer assim... será que num era...", isto é, a sua preocupação diz respeito "a um modo de fazer a escrita", a um modo de conceber a escrita nessa classe de alfabetização, o qual interfere na dinâmica das relações de ensino-aprendizagem da escrita, haja vista que o próprio alfabetizando tenta enfatizar que, embora repleto de dúvidas quanto ao "certo" e ao "errado", "ele faz certinho, porém pouquinho", porque, como se pode comprovar nos trechos em negrito, ele parece não querer demonstrar suas dificuldades diante das práticas letradas escolares e o justifica em função de sua imagem com relação à professora A.(rigorosa e quer tudo certinho). Como se verá mais adiante, nos excertos em que trago a "fala" da professora, a imagem do aluno com relação à alfabetizadora não é a imagem que esta faz de si, pois como ela

afirma nas entrevistas "...eu peço pra eles fazerem e digo que num importa que teja certo ou errado... que o importante é fazer o exercício...".

O medo de errar está, pois, associado a uma auto-imagem negativa com o uso do adjetivo "pouco" para qualificar o saber. Freire nos chama a atenção para essa questão em *Pedagogia da Esperança* (2001 [1921]), quando ele cita uma de suas vivências nos "círculos de cultura", sobre os saberes diferenciados, mas não menos importantes, entre os educandos e o educador. O "jogo de saberes" foi promovido por Freire (2001, p. 48-49) com o objetivo de demonstrar aos alfabetizandos que eles possuem conhecimentos, diferentes dos seus, mas não menos importantes. Com essa atitude, Freire propiciou uma desmistificação em torno de sua figura como um sujeito escolarizado: "quem sabe ler e escrever não sabe tudo". Por essa razão, eles (os alfabetizandos) não deveriam silenciar-se, numa atitude não-curiosa, acrítica, não-criativa diante do objeto de conhecimento, pois "o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador" (FREIRE, 2001, p.47-48).

Na verdade, quando o alfabetizando afirma ter *medo de errar* e o justifica em função do saber que ele considera pouco, ele demonstra, em outras palavras, a questão da legitimidade do saber. A nossa sociedade se construiu e se constrói sob o respaldo legitimado da escrita (quem sabe ler e escrever) em detrimento da oralidade (quem não sabe ler e escrever), haja vista que aquela está associada ao "progresso", uma prática mitológica, como afirma De Certeau (2004[1994], p. 224):

O "progresso" é de tipo escriturístico. De modos os mais diversos, define-se portanto pela oralidade (ou como oralidade) aquilo de que uma prática "legítima"- científica, política, escolar-, deve distinguir-se. "Oral é aquilo que não contribui para o progresso; e reciprocamente, "escriturístico"aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição.

Em relação aos adolescentes, o *medo de errar*, além dos significados já expostos, assume mais um outro: "errar significa continuar mais tempo na escola, mais dificuldade para arrumar um emprego". Pois, como se verá no trecho a seguir, a fala do adolescente T. relaciona "escrever certo" com "passar de ano e arrumar um emprego", os quais significam, juntos, "melhorar de vida".

P: (...) O que você acha de suas atividades escolares?

T: (...) é:: às vez eu gosto... às vez não...

P: Por quê... você gosta e às vezes não gosta...? Você poderia me explicar...?

T: É:: o seguinte... que às vez é fácil... às vez num é (...) eu tenho que fazer certinho... às vez eu num consigo sabe?... continuo tentando fazer certo... pra eu aprender alguma coisa na vida... nós é pobre né... num tem como... tem que estudar...pra ver se consegue ter uma coisa melhor...eu quero passar de ano...arrumar um emprego...tem então né que fazer os dever o melhor que vou conseguindo(...)

(L:T; I:16; S:M; E.; 07/05/2005)

Devem-se ainda considerar outros significados derivados dessa categoria. O *medo de errar*, ou seja, de fazer a atividade *errada*, de não cumprir com "as exigências escriturísticas escolares" produz, numa paráfrase a Orlandi (1996), *silêncios de muitos gumes*, ou melhor, produz uma multiplicidade de significados para o processo de aprendizagem da escrita nesta classe de alfabetização. Tal como expõe Orlandi (1996, p.263), o silêncio como a palavra tem suas condições de produção e, em virtude da diversidade dessas condições, podemos pensar em variados sentidos para o silenciamento.

Partindo, então, dessa pressuposição, a minha tentativa consiste em demonstrar como a categoria medo de errar mobiliza o silenciamento nas práticas de letramento escolar, como também nos eventos comunicativos do lar, já que estes

últimos corroboram para a construção de formas significativas em que o silêncio vai se configurando e ressignificando as práticas de letramento escolar.

### 2.3.1.2 Relações causais entre o medo de errar e o silenciamento

No início das anotações de campo, utilizei a nomenclatura de Freire (1995), para começar a compreender como o *medo de errar* produzia na prática educativa o(s) silenciamento(s) e o que este(s) significava(m). A nota de campo a seguir mobiliza os dois conceitos iniciais com os quais comecei a construir a rede de sentidos e, por isso, vou utilizá-la como tópico introdutório para o desenvolvimento desta seção.

Momento singular estou presenciando agora. Os alunos atentos à explicação da professora sobre "a importância das margens" na organização do texto nas folhas de caderno. Alguns vão copiando o texto e soletrando as palavras. Seu A.(59 anos), que já possui uma certa intimidade comigo, olha para mim e me pergunta se o modo como ele está fazendo é correto. Dona A.(62 anos) vai soletrando as letras uma por uma, as mãos sobre o papel, e o lápis, com a ponta finíssima, entre os dedos, vai desenhando as letras. Uma seriedade inconfundível marca o seu olhar sobre o quadro e o seu caderno. Um silêncio toma conta da sala. Que silêncio é esse? O "silêncio barulhento" do qual nos fala Paulo Freire, que indica pensar, conscientizar-se, indagar-se ou o "silêncio opressor", que silencia os oprimidos?

(NC/ 19/11/2004)

As perguntas em negrito, no trecho transcrito, estabelecem, na verdade, uma interessante relação entre o silenciamento e as práticas escritas escolares. Quais os significados desses silêncios para a aprendizagem da escrita? O questionamento nos leva a inferir que as duas categorias de silêncio, expressas por Freire (1995), provocariam uma construção de sentidos reducionista diante da complexa rede de negociações produzidas nas relações interativas nessa classe de alfabetização.

Por essa razão, vou focalizar três estruturas significantes na constituição da produção dos sentidos em torno do silenciamento com o intuito de descrever as relações entre a categoria MEDO DE ERRAR e os AGENTES SOCIAIS:

- A) a imagem do "erro" no lar reproduz o medo de errar e o silenciamento;
- B) o medo de errar na relação entre alfabetizadora e alfabetizandos para a constituição dos sentidos do silenciamento.

Anterior à análise dos tópicos, faz-se necessário expor como vou compreender o silenciamento. De acordo com Orlandi (1996, p.264), "silenciar não é o mesmo que calar o interlocutor", pois às relações de poder interessam menos calálo a fazê-lo dizer o que se quer que ele diga. Essa injunção, no contexto dessa classe de alfabetização, assume nuances diversificadas, pois ora ela indicará exclusão, via imposição de "falas silenciadoras" no microcosmo da sala de aula (relação entre as imagens que os alfabetizandos trazem para a escola e os processos interativos que ocorrem na sala de aula) e no macrocosmo da escola (relação coordenação pedagógica e professora), ora indicará resistência, via, concomitantemente, evasão e permanência na escola.

No que se refere ao tópico apresentado na letra (a), trago uma questão importante para a composição dos significados: as imagens que os familiares têm da escola e do alfabetizando que (re)inicia o processo de escolarização. As imagens se diferem com relação às atitudes, mas, como se verá adiante, corroboram para a construção de teias significativas muito similares, pois essas imagens ora supervalorizam a escola como fonte de conhecimento e de inserção social, ora "menosprezam" o alfabetizando, pois "ele não tem mais idade de freqüentar a escola." Esta última diz respeito especificamente aos alfabetizandos idosos.

Como, então, essas imagens interferem na dinâmica da sala de aula? O que elas indicam? Qual(is) formas de silêncio são produzidas?

Retornemos, pois, ao caso da alfabetizanda A. de 44 anos. Como já referi, a aluna é casada com um homem que possui grau elevado de escolaridade e considera a escola como o "Lugar do Conhecimento", com letra maiúscula, já que ele supervaloriza a cultura escolar e a vê como a "Certa". O imaginário do esposo da alfabetizanda sobre o "erro no uso da língua" influencia sobremaneira as atitudes da aluna na interação social no ambiente doméstico e na sala de aula. Analisemos o trecho a seguir:

P: Você poderia detalhar um pouco mais a sua fala quando você disse que seu marido a corrigia em casa quando você falava... sobre o fato dele já ter estudado e você não...

A: (...) os irmão dele são tudo formado... médico dois ensina na faculdade... um ensina matemática o outro química... então os irmão dele são assim... tem um irmão dele que ensina em três universidade né... são tudo formado... o único que chegou num grau menor mas foi formado em contabilidade... depois chegou a fazer direito até o segundo ano... foi R. meu marido (...) é:: minha vida assim com R. (...) é uma vida MARAVILHOSA... no começo foi um pouco difícil porque ele falava assim pra mim... meu Deus quando eu chegar a apresentar A. pra meus amigos... como é que eu vou ficar quando ela falar né?... ele ficava assim né um pouco com medo e:: assim por eu ser assim achar que eu tava falando errado... que hoje eu ainda falo muito ERRAdo ainda... eu me escondia... eu num era muito de conversar... eu sou muito calada... eu só converso quando as pessoa assim muito amiga minha... mas com pessoas de fora eu num converso muito porque eu tenho medo de começar a falar muito errado... (...) aí ele falou eu num vou abrir mão só pelo fato dela ser analfabeta não... eu tenho é que ajudar... e começou a me mostrar revistas... a me mostrar livros... a começar a me ensinar (...) e: me falava assim por que você num volta estudar?

(L: A; I: 44; S: F; E.; 06/04/2005)

Nos trechos em negrito, a imagem que a alfabetizanda faz de si resulta da relação que ela estabelece com o seu esposo, o qual a corrige, porque considera "erradas" as formas lingüísticas usadas pela sua esposa. Essa atitude produz na alfabetizanda a criação de uma auto-imagem negativa, já que ela "se cala", "se esconde", "tem medo de falar", pois a "sua fala" é desprestigiada socialmente, promovendo, desse modo, a desqualificação de "sua fala" como interlocutora, em

que a atitude de silenciar-se diante dos seus interlocutores, representantes de uma cultura grafocêntrica, significa, de certa maneira, a negação de sua própria cultura.

Por essa razão, a identidade que se cria na interação social resulta numa relação de conflito entre o que é legitimado, "o que é falar certo" do que não é legitimado e é concebido como "falar errado". E é válido salientar que o que predominará na representação que ela própria faz de si é justamente a reprodução do imaginário social de que o analfabeto não sabe falar, o que confere a ilegitimidade do sujeito e a sua própria percepção dessa representação a faz silenciar-se, esconder-se. Como salienta Kleiman (2001, p.7), a identidade<sup>29</sup>, embora sendo elemento da realidade subjetiva, se constrói na interação social, já que "a representação subjetiva que o indivíduo tem de si mesmo não é independente do processo social que confere legitimidade ao sujeito".

A fala silenciadora do seu esposo pode ser interpretada como uma forma de exclusão da alfabetizanda nos processos interativos no contexto do lar, pois a imagem que ela gera dos seus interlocutores é, sobretudo, a imagem de que "eles sabem mais do que ela", já que lêem e escrevem, freqüentaram a escola, por isso o "medo", o "calar-se", o "afastar-se". Nota-se aqui que a fala silenciadora do esposo não chega a ser nem uma imposição "quanto ao que se diz", mas uma interdição "a um dizer que não condiz com o que sua cultura letrada considera o aceitável, o normal nos eventos comunicativos", pois à alfabetizanda lhe é "negado" falar. Aqui também é importante considerar um conflito entre o que é estabelecido socialmente e as suas disposições afetivas, constituindo-se num ponto de tensão em função do modo como o esposo da alfabetizanda considera o aceitável, o normal, o estabelecido socialmente, que contradiz a sua vivência com a alfabetizanda no lar,

-

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> De acordo com Hall (2001), a identidade referida por Kleiman (2001) diz respeito a uma concepção de sujeito sociológico, pois este pressuposto baseia-se na constituição da identidade a partir da "interação" entre o eu e a sociedade.

embora seja possível afirmar que há uma tentativa constante de moldar a sua esposa no paradigma instituído socialmente.

Como essa imagem interfere na dinâmica da sala de aula? A alfabetizanda, na análise que se faz do trecho abaixo, parece trazer essas imagens para as relações interativas na classe:

P: Agora eu gostaria que você me contasse um pouco sobre o seu retorno à escola...

A: (...) MAS MENINA... eu vim com TANTO medo... com tanta VERGONHA que até hoje eu lembro... fiquei assim TÃO quietinha... procurando assim distância sabe das pessoas pra não me verem (...) (L: A; I: 44; S: F; E.; 06/04/2005)

Observemos, pois, como o "medo", a "vergonha" são os sentimentos que ela traz consigo para a escola, cujos significados a fazem afastar-se, esconder-se das pessoas, perseverando o "calar-se". Ressalto ainda que, nas relações interativas na sala de aula, a referida aluna permanece com os sentimentos que envolvem sua interação no ambiente doméstico, pois seus comportamentos são os mesmos apresentados nos eventos comunicativos do lar: fala muito pouco e, quando se manifesta oralmente, o tom de sua voz é extremamente baixo, além disso, senta-se distante dos colegas.

Neste caso, a professora, depois que leu a história de vida da alfabetizanda através da entrevista, compreendeu o porquê de determinadas atitudes da referida aluna na classe e passou, então, a trabalhar com a alfabetizanda de forma diferente, sentava-se ao lado dela, orientava individualmente a aluna, e, sempre que podia, conversava com ela fora da sala de aula sobre diversificados assuntos na tentativa de "diminuir as distâncias". Esse comportamento da professora trouxe importantes contribuições para as atitudes da alfabetizanda na sala de aula, pois como ela própria assevera: "...hoje ADORO a escola... tá me fazendo um bem...a escola pra

mim tá fazendo um verdadeiro MILAGRE na minha vida...a professora me ajudou muito...".

Em relação aos alfabetizandos idosos, parece haver, entre os seus familiares, um pensamento contrário ao do alfabetizando, pois "o querer estudar nessa idade" é visto até com um certo "menosprezo" pelos familiares. Em alguns exemplos, retirados das entrevistas, pode-se notar claramente esse "menosprezo". O alfabetizando A., de 58 anos, informa na entrevista que sua esposa achou um absurdo o fato de ele ter voltado a estudar em função de sua idade. Segundo suas próprias palavras:

(...) professora, minha mulher num quer ver eu estudando de jeito nenhum... ela até pegou meu caderno e escondeu... ela acha professora que... vamo supor assim... um homem velho que nem eu... que num serve mais pra nada... o que que quer fazer na escola... mas eu disse pra ela que eu num ia desistir não...."

(L:A: I:59; S:M; E.; 29/10/2004)

Os trechos em negrito revelam as imagens que a esposa tem do alfabetizando: "... homem velho... que num serve pra nada...o que que quer fazer na escola...". O que importa considerar, com base no trecho transcrito, é como essa imagem negativa da esposa em relação ao alfabetizando aparece na interação em sala de aula. O alfabetizando possui uma imagem negativa de si, comprovada, inclusive, em várias partes da entrevista, como em: "... eu tem muita dificuldade pra aprender... eu sou velho... tenho problemas na visão...já sou até aposentado...". A representação que tem de si, como estigma de um *sujeito menor* (RATTO, 2001), é uma forma de fala silenciadora, pois esse estigma promove "o rompimento com a indagação, com o questionamento no contexto de ensino-aprendizagem da escrita, visto que, "como sujeito menor", ele não "DEVE" questionar, mas seguir as orientações escolares sem "pestanejar", haja vista que "ele não sabe nada". Essa forma de imposição corrobora ainda mais para o *medo de errar* e, talvez, por isso,

ele insista na afirmação, em vários trechos da entrevista, de que "não vai desistir da escola não".

A construção em dupla negativa de sua afirmação pode ser interpretada da seguinte forma: "todas as imagens que eu tenho de mim deveriam me fazer desistir da escola, mas eu não desistirei dela". O que significa, então, a fala silenciadora de sua esposa, a qual ele também traz para a sala de aula? Diante do exposto, a permanência do sujeito na escola pode ser vista como uma forma de *resistência*. Evadir da escola, no caso em análise, seria "concordar com a identificação das imagens negativas de sua esposa".

No contexto da sala de aula, o alfabetizando traz o estigma de "sujeito menor", e esse estigma funciona como uma das maneiras pelas quais a *fala silenciadora* se manifesta. Neste caso, não há propriamente uma *interdição* a um dizer, mas uma *injunção* a um dizer, já que "ao aluno cabe justamente reproduzir essa estereotipia". Contudo, principalmente em relação aos idosos, a práxis da professora consistia em tentar reverter essa relação, pois, para a alfabetizadora, é preciso sempre elogiar as atividades dos idosos, suas maneiras de vestir e se comportar com o objetivo de "acabar com o *medo de errar*" e, conseqüentemente, com o estigma de "sujeito menor."

No que se refere à letra (b) (cf. p. 69), no macrocosmo da escola, quais nuances do silenciamento podem ser visualizadas? Para tanto, torna-se necessário examinar mais duas cenas, a fim de que seja construída a rede de sentidos na relação entre a alfabetizadora e a coordenação pedagógica<sup>30</sup>:

\_

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Por coordenação pedagógica, vou compreender o núcleo pedagógico do programa REAJA, a secretaria de educação do município, a direção e a coordenadora da escola.

#### Cena 4: Comunicados da SMED

No início das aulas, em 14 de fevereiro de 2005, quando retornei ao campo para dar continuidade à pesquisa, havia uma imensa excitação no ambiente, a escola recebeu da Secretaria de Educação do Município um comunicado que proibia o funcionamento da escola no horário organizado pelos alunos e professores, das 17:00 às 20:00h. A SMED estabeleceu o mesmo horário das demais, das 19:00 às 22:00h.

(NC/ 14/02/2005)

A proibição do funcionamento da escola no horário estabelecido em conjunto (alunos, professores e direção) pela comunidade escolar, como forma de *fala silenciadora*, nesta sala de aula, produz inicialmente dois significados paradoxais: *resistência* e *exclusão*.

A exclusão é provocada pela imposição de uma fala silenciadora, já que revela a ausência de diálogo entre os participantes dessa comunidade escolar e a SMED. Aos agentes sociais da escola, cabe a tarefa de "cumprir com as determinações da Secretaria de Educação". Essa imposição funciona como uma interdição ao dizer dos membros da escola, pois são cerceadas as expressões dos alunos e dos professores, porque o que está em jogo são as relações de poder entre os membros da escola e o sistema educacional do município.

Contudo, a professora tem questionado essa *fala silenciadora opressora*, pois, para ela, tem-se uma ação contrária ao regimento do programa REAJA, uma vez que um dos seus princípios pedagógicos é "considerar as especificidades dos alunos jovens e adultos". A contrariedade da professora no que diz respeito a essas imposições tem influenciado decisivamente o funcionamento da sala de aula. A professora não acatou o horário estabelecido e tem "liberado" os alunos no momento em que estes pedem para ir embora, pois, segundo ela, quem deve escolher o horário são os alunos. No depoimento, ela assim se coloca:

Estou muito nervosa com a atitude da SMED. Enviou quatro coordenadores para pressionar a diretora da escola no sentido do horário e a dispensa de alguns alunos antes do horário determinado por eles. Estes coordenadores não estão sendo maleáveis aos estados de saúde, cansaço e a própria idade em que se encontra a maioria dos nossos alunos do REAJA. Para nossa surpresa recebemos duas coordenadoras do REAJA, uma as 17:00h para verificar se o professor já está na escola para cumprir seu horário, isto porque o alunado chega às 18:00h. Às 19:30 outra visita, esta foi para espionar a freqüência de alunos e o conteúdo trabalhado pelo professor regente. Continua a briga, não querem que o aluno saia antes das 21:00h.

(DA; 07/06/2005)

As expressões que a professora utiliza em seu depoimento (*nervosa, pressionar a diretora*) denotam indignação, pois "os coordenadores não estão sendo maleáveis aos estados de saúde, cansaço e a própria idade em que se encontra a maioria dos nossos alunos do REAJA". Note-se que, ao final do seu depoimento, ela enfatiza a existência de conflitos, pois o horário estabelecido pela Secretaria de Educação não vem sendo "acatado" pelos professores da escola.

No trecho que se segue, a alfabetizadora salienta o conflito, assumindo claramente sua posição contrária à Secretaria de Educação do Município (SMED):

Eu comprei esta briga do horário com a SMED. Alguns dos meus alunos de idade que tem problemas de saúde, ou alguns que trabalham de faxineira em casa de família, estes é, quem marca o seu horário, o seu limite de tolerância na escola. Já disse isso a coordenadora E.; quem manda na minha sala sou eu! Quem conhece as condições e os limites da minha clientela sou eu! Portanto já tomei a decisão, o horário de saída são eles ((os alunos)) quem decide.

(DA; 21/06/2005)

No caso da professora, as falas silenciadoras da SMED têm indicado uma resistência como pode ser comprovado nos trechos em negrito. Porém é preciso enfatizar que, em função de sua atitude, as *falas silenciadoras* ainda continuam. A professora caracteriza o momento como uma "briga", além disso, como ela diz, em

um dos trechos do seu diário, "continua a perseguição", ou seja, o momento de resistência inicial da professora tem promovido, na SMED, outras formas de *falas silenciadoras*: "supervisão escolar contínua, com visitas dos coordenadores em vários horários num mesmo dia, verificação da freqüência dos alunos nos diários de classe".

Essas ações têm promovido na professora sentimentos de angustia e tristeza, provocando, inclusive, sua "aceitação" às falas silenciadoras, pois como ela assevera: "eu num vou poder fazer muita coisa... a PRESSÃO é grande...". Nesse aspecto, o objetivo do silenciamento é uma *injunção ao dizer*, o qual, além de silenciar, produz a reprodução do discurso da SMED, ou seja, do "discurso hegemônico".

## 2.3.2 "... o professor não pode falar com eles... você errou...".

Esta vinheta mobiliza a segunda categoria de análise - *tratamento pedagógico*-. Por essa categoria, vou compreender a práxis da professora, as suas crenças ao lidar com os imaginários sobre o "erro" nessa comunidade escolar, as representações dos alfabetizandos em relação à práxis pedagógica da professora, como também algumas cenas de sala de aula, procurando demonstrar eventos comunicativos que exemplifiquem a relação entre fala/ escrita e "erro" na práxis pedagógica, exposta na estrutura significante da letra C (cf. p. 62).

Desde as primeiras visitas à escola, a professora tentou me mostrar como a questão do "erro" deve ser tratada em sua prática educativa, já que, para ela, um tratamento pedagógico não sensível à realidade cultural do alfabetizando pode levar os alfabetizandos a evadirem da escola:

(...) o professor do REAJA tem que ter um cuidado MUITO grande... porque para não ferir o aluno... a auto-estima dele... porque ele já vem da sua casa com a auto-estima lá embaixo... porque não tem o apoio da família (...) o professor se não tiver muito cuidado... pode ferir esse aluno e aí o aluno desiste... porque ele se sente magoado... ele quer que você ((o professor))... tudo que ele faz...ele quer ser valorizado....mesmo que ele faça uma tarefa ERRADA... você não pode dizer que está ERRADA (...) sem falar pra ele que ele errou (...) porque ele já faz com MEDO... que se você disser assim... ah:: você errou ou der um risco de caneta vermelha... aí você pode ter certeza... ELE num volta na escola mais NUNCA (...)

(Prof., I: 59; S:F,E; 11/09/04)

O que se percebe no depoimento da professora é a tentativa de valorizar a cultura do aluno como uma estratégia de fazer com que os alunos não evadam da escola, como também uma forma de "realçar" a auto-estima deles. Esta última, na crença da professora, está associada ao pouco incentivo que esses educandos recebem de seus familiares, o qual, para ela, representa um desafio, tendo em vista que a alfabetizadora assume o papel de tentar "melhorar" a auto-estima do aluno, a fim de que os alfabetizandos não tenham tanto medo da escrita, e, por conseqüência, não "desistam" da escola.

Note-se como o tratamento do "erro" tem implicações nas relações de ensinoaprendizagem. Mesmo a professora considerando "erradas" as manifestações
lingüísticas dos seus alunos, ela "representa" para os alunos uma visão do "erro"
diferente do seu próprio imaginário, com o objetivo de que não ocorram conflitos
comunicativos em sua prática educativa, os quais poderiam levar o aluno a NUNCA
mais retornar à escola, haja vista que, no caso da alfabetização de jovens e adultos,
as manifestações lingüísticas dos alfabetizandos são, geralmente, usos da língua
desprestigiados socialmente. Tal estratégia demonstra o que Erickson (1987)
denominou de "pedagogia culturalmente sensível":

Um tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformandose em amargas lutas de identidade negativa entre alunos e seus professores.

Em outro trecho da entrevista, a professora parece confirmar, em seu sistema de crenças, exemplos de uma "pedagogia culturalmente sensível":

(...) a gente fala o erro... é o erro ortográfico... porque a gente tem também que procurar entender que é a cultura deles... então você não pode simplesmente... eles chegar na sua sala de aula... e:: você tirar deles aquela cultura pra passar a outra... que eles vêm aprender... escrever... porque na realidade quando eles vêm pra sala de aula... eles trazem uma bagagem muito RICA (...) eles já fazem a leitura visual (...) eles só vêm pra escola mesmo... pra aprender só a ESCRITA... que é o que eles não sabem (...) então você só vai aproveitar aquela bagagem deles (...) e facilitar um pouco o conhecimento deles das letras.

(Prof., I: 59; S:F,E; 11/09/04)

Como se pode depreender do excerto acima, a professora demonstra em sua fala o reconhecimento e a valorização da realidade cultural dos educandos (procedentes, em sua maioria, da zona rural, pouco ou não-escolarizados, assumem, na zona urbana, trabalhos não-qualificados etc.). Além disso, pode-se fazer uma associação entre *cultura deles* com *oralidade* e *outra cultura* com *escrita*. Infere-se também que essas "duas culturas", por meio da fala da professora, parecem conviver "harmonicamente" nesta sala de aula, pois tomando como base o que a professora afirma: "... não pode simplesmente... eles chegar na sua sala de aula...e:: você tirar deles aquela cultura pra passar a outra", já que a alfabetizadora parece reconhecer a necessidade de se considerar a fala dos alunos como o início para a aprendizagem da escrita, o que se confirma quando ela assevera: "... então você vai aproveitar aquela bagagem deles (...) e facilitar um pouco o conhecimento deles das letras". Pela fala da professora, supõe-se que a oralidade, "como uma prática social"

interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora" (MARCUSCHI, 2001, p.25), será o meio pelo qual a alfabetizadora desenvolverá o trabalho para a aprendizagem da escrita.

Considerando, então, essa pressuposição, pode-se afirmar que a professora compreende o seu papel nessa classe e leva em consideração as propostas de Freire (2003) sobre o ponto de partida para o processo alfabetizador, a fala dos educandos, a sua realidade histórico-cultural.

Desse modo, é preciso verificar como esse "sistema de crenças" da alfabetizadora aparece ou não na rotina da sala de aula. Para tanto, mobilizo as orientações de Erickson (2003 [2001]) para o trabalho de análise dos dados, o qual deve obedecer ao cruzamento dos tipos de instrumentos coletados, para que a *triangulação* configure-se como uma maior evidência dos significados literais e metafóricos das ações para esses agentes sociais.

Todavia, alguns eventos comunicativos nessa classe de alfabetização vêm demonstrando, na verdade, um ponto de vista dicotômico em relação à oralidade e o(s) letramento(s):

#### EXCERTO 2:

A: Professora, eu tava passando na rua e achei uma placa e consegui ler... tava escrito CÃO BRABO...

P: CÃO BRAVO...

A: É bravo né... professora...

P: É:: mas você fala brabo... a gente fala brabo... menino brabo... cão brabo...MAS na hora que a gente escreve... a gente escreve BRA-VO... certo, seu A.?

A: Ah:: entendi... professora... então é cão BRAVO... AH::

(EC; 10/09/04)

O objeto de conhecimento no contexto dessa interação vem demonstrar a utilização de dois itens lexicais dicionarizados, ou seja, autorizados pela Norma

Gramatical Brasileira (NGB). Nota-se como o aluno tenta tirar uma dúvida sobre a escrita e, conseqüentemente, sobre a pronúncia da palavra, a qual foi encontrada fora do ambiente escolar. A professora, ao perceber a estratégia do aluno (dizer se estava "certa" ou "errada" a expressão), automaticamente utilizou a expressão que ela considera "correta"- CÃO BRAVO. É válido ressaltar que, embora os dois itens lexicais sejam legitimados pela NGB, as condições histórico-culturais propiciaram uma diferença cultural entre as duas formas lingüísticas: o item- *bravo*- apresenta *status* privilegiado socialmente em relação ao outro item -*brabo*-.

Essa questão reflete na avaliação da professora, a qual considera "errada" a forma CÃO BRABO, pois corrige o aluno apresentando a outra forma lingüística - CÃO BRAVO-. Quando o aluno ratifica a fala da professora, numa tentativa de confirmação da forma lingüística eleita, por ambos, como "correta", a alfabetizadora, com o objetivo de não "constranger" o aluno, insere no contexto interativo a seguinte informação: "na fala é possível falar brabo, mas na escrita não". Confirma-se aqui a visão dicotômica entre fala e escrita, além disso, permite inferir, pela argumentação da professora, que na FALA não existe "erro", e que o "erro" só ocorre na escrita.

Dessa atitude, um sentimento de inquietação surge no comportamento dos alunos em virtude das dúvidas sobre "a escrita das palavras", como, por exemplo, "... professora, tá certo o que eu escrevi... como se escreve a palavra honesto... professora, vê se tá certo, acho que eu escrevi errado... e a palavra ressurreição, como se escreve..", funciona como "um adiamento do ato de escrever" ou, muitas vezes, a negação de sua própria escrita, visto que, para eles, a escrita tem de ser "certa", o que vale é "escrever certo", é escrever como a professora etc. Essa forma de pensar a escrita os leva muitas vezes a conceberem a escrita como cópia, e quando a professora solicita aos alunos para que eles escrevam um texto, eles se esquivam de fazê-lo ou simplesmente não escrevem.

Dessa constatação, utilizo o evento comunicativo a seguir como exemplificação do comportamento desses alfabetizandos com relação à escrita.Uma cena de sala de aula em particular merece ser apresentada - Leitura em voz alta de "texto"<sup>31</sup>:

Cena 5: Aspectos da interação entre professora-escrita- alfabetizando

#### **TEXTO**

Cassiano é um bom garoto.

Ele gosta de ajudar sua mãe.

Dona Ester vai fazer doce de caju.

Cassiano subiu na escada para tirar caju do cajueiro.

Cassiano tirou muitos cajus.

A professora inicia a aula pedindo a alguns alunos que leiam. Essa práxis sempre modificava "o clima" da sala de aula. Os alunos, geralmente, se entreolhavam. Comecavam a tossir, fechavam o caderno, pegavam o lápis e a borracha e começavam a provocar ruídos provenientes do contato do lápis com a carteira. A professora tentava descontrair o ambiente, sorria, cantava uma música... Mas o nervosismo era latente. "O medo de errar ao ler" era novamente o sentimento presente e, com ele, a vergonha se a "leitura" não fosse feita "de modo correto". A professora pediu ao adolescente T. para iniciar a leitura. Quando a professora o solicitou, ele automaticamente modificou sua postura na carteira, sentou-se de modo ereto, demonstrando muita ansiedade: pegou a borracha e a passava na perna, colocou o rosto colado sobre o papel, movimentava as pernas como se fosse um "tique" nervoso sem, contudo, pronunciar uma palavra. A professora solicitou novamente e ele começou a ler silabando. Os colegas, num gesto impaciente, começaram a ajudá-lo. A alfabetizadora interrompeu a leitura e disse: "Só T., vocês não". Os colegas pararam de ler e ele, num gesto de esforço mesmo, colocava a cara sobre o caderno e continuava silabando as palavras... A professora passou a mão nas costas do aluno e perguntou: "Tá engasgando com as letras, T.?" Ele respondeu: "Tá calor, professora. Cheguei suar".

(DC/ 24/10/04)

No contexto interativo acima, interessa apresentar como a aprendizagem do aluno T., que é individual, é revelada na interação em sala de aula, "como é avaliada e julgada em relação aos implícitos do sistema escolar" (GUMPERZ,1991, p.62). A leitura silabada provocou no ambiente um sentimento de inquietação, tanto por parte

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Na verdade, vou considerar o exemplo como um anti-texto, tal como nos enfatiza Massini-Cagliari (2001) sobre os textos cartilhados utilizados no processo alfabetizador.

dos alunos, como também por parte da professora. O aluno T., por conseguinte, demonstrava ansiedade, nervosismo em função das avaliações e dos julgamentos revelados na interação, porque ele sabia que, interiormente, o modo de sua leitura-silabada- não atingia os padrões de leitura esperados pelos participantes da interação, nem atendia às expectativas que o sistema escolar o exigia. Essa constatação provocava no alfabetizando um sentimento de dúvida ainda maior com relação às palavras a serem lidas, por isso o "suor", o qual, segundo ele, advinha do ambiente físico, como uma estratégia de "fuga" das avaliações da professora e dos colegas. Em outras palavras, é como se ele quisesse dizer: "o suor é por causa do ambiente, não é porque eu não sei ler".

Como salienta Gumperz (1991, p.71), o estudo da interação no processo de escolarização permite "estudar o que é atingindo em sala de aula como uma função do que se comunica através da interação entre os currículos, estratégias pedagógicas e o que os participantes percebem ao longo do tempo". Dessa forma, a partir do que foi comunicado neste contexto, o alfabetizando criou a imagem de "sua leitura", ou melhor, a imagem do que "é uma leitura certa", diferente daquela que ele havia realizado, corroborando, pois, para a perpetuação do "medo" com relação à escrita, como pode ser comprovado pela fala da professora: "Tá engasgando com as letras T.?.

Na entrevista com o referido aluno, perguntei sobre as atividades escolares, sobre as atividades de leitura em voz alta e ele assim me respondeu:

P: O que você acha das atividades escolares? Teve um dia na sala de aula que a professora pediu pra que você lesse em voz alta... você se lembra? ...

T: Ah... lembro sim...

P: Você poderia contar um pouquinho pra mim... o que você sentiu?

T: É:: eu senti assim... é:: tem hora é:: tem hora que eu sinto envergonhado né... que eu sou já sou/ que eu já tô na meia idade... já idade que eu to num saber uma tarefa daquela... é eu sinto estranho...

(L: T; I: 16; S: M; E; 07/05/2005)

Nota-se que, embora a professora em seu discurso saliente a tentativa de evitar "situações conflituosas em relação à leitura e à escrita", algumas ações de sua práxis levavam os alunos a continuarem com "medo de errar", o qual pode ser associado ao medo de escrever, ao medo de ler, à vergonha, comportamentos desses alfabetizandos que parecem estar enraizados de tal forma que, mesmo em momentos cuja prática educativa parecia apresentar características de uma "pedagogia culturalmente sensível", tais reações/comportamentos se faziam presentes nesta classe de alfabetização. Uma pergunta, então, se torna necessária: Quais as razões que os levavam a perpetuarem esse "status quo comportamental"?

As respostas para essa pergunta, primeiramente, têm a ver com um "clima de opiniões externas à sala de aula" - os estereótipos culturalmente perpetuados em relação ao analfabeto jovem, adulto-. Tais alfabetizandos são vistos como pessoas incapazes, de pouca inteligência, por isso o sentimento que o próprio alfabetizando disse - envergonhado-, pois ele realmente acredita que o fato de não saber, já na sua idade, uma tarefa daquela, "não é normal"; daí uma outra característica que ele se atribui - estranho-. A professora parece ignorar os significados que a escrita e a leitura assumem para esses alfabetizandos, porque, embora ela não considere a ansiedade como um indício do *medo de errar*, visto que, para a alfabetizadora, os alunos não têm vergonha de escrever "errado", de ler, é só uma questão de ansiedade para fazer "tudo certinho", ela funciona como tal:

(...) por exemplo... que a questão do erro deles.... porque a gente não pode falar com eles você errou... isso aqui ta errado... riscar alguma coisa... porque isso pra eles é um choque... então não é que eles ficam com vergonha de escrever, de ler não J.((pesquisadora))... eles

querem... eles querem aprender e eles ficam naquela ansiedade pra fazer tudo certinho... e acaba faltando uma letra... e:: colando uma palavra na outra... e você tem que ter o maior cuidado pra explicar pra eles...

(Prof.; I: 59; S:F; E; 11/09/2004)

Num segundo momento, há ainda que considerar a relação que o alfabetizando passa a ter com a escrita. A escrita, que lhe é apresentada como válida, constitui-se "numa série de ritos letrados", os quais simbolizam um conjunto de valores socioculturais bem distanciados das formas de relação estabelecidas com a escrita em sua comunidade e que servem mais como um instrumento de coerção e reprodução dos comportamentos supracitados, visto que essas "normas letradas ritualizadas", em comparação com as suas, valem mais, são prestigiadas socialmente, pois, numa aproximação à tese de Gnerre (1989, p.4), as "normas letradas ritualizadas" "vale(m)" o que "valem" na sociedade seus falantes, isto é, vale(m) como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais". Daí o sentimento de dúvida, de vergonha, de dificuldade, uma vez que esse aluno reconhece, por meio das práticas letradas escolares, a diferença sociocultural entre as suas maneiras de se relacionarem com a escrita fora do ambiente escolar e aquelas que lhe são apresentadas no contexto escolar.

Nessa relação, a professora assume papel fundamental, quer para a perpetuação desses estereótipos, quer para a sua transformação. Como a professora opera dentro de um sistema de conhecimentos e uma ideologia educacional pré-concebidos, ela também sofre as coerções desse sistema ideológico, pois mesmo que em seu discurso ela afirme a necessidade de se ter cuidado com o tratamento pedagógico do "erro", já que essa práxis pode levar os alunos a evadirem da escola, ela também passa a perpetuar, por meio de sua prática educativa, as atitudes e avaliações socioculturais predominantes, porque ela própria

sistema de representações construído em relação às "normas letradas ritualizadas" ensinadas na escola. Pois, para ela, apesar de rotineiramente se constatar o "erro", principalmente na produção escrita dos alunos, deve-se caracterizá-las como

acaba aceitando naturalmente, sem interrogações (operação também ideológica) o

"lindas, bonitas, corretas", pois essa atitude promove auto-estima nos alunos, visto

que os alfabetizandos passam a representar "alegria, brilho", o que corroboraria para

o "desbloqueio" com relação à escrita, produzindo rompimento com o "medo de

errar":

(...) o ERRO é comum... mas você não pode falar tá errado... porque senão ele vai achar... poxa tudo que eu faço tá errado... então eu num vou fazer mais não... vou desistir da escola... e aí ao invés de falar tá ERRADO... você fala tá lindo... tá maravilhoso... você aplaude... fala que ta bonito... e aí você olha pros olhos deles... você vê o brilho nos olhos deles...

(Prof.; I: 59; S:F; E; 11/09/2004)

Essa crença da professora se confirma na fala dos alunos, de todos os entrevistados (06). Contudo, a título de exemplificação, vou utilizar somente um trecho da alfabetizanda M.. de 50 anos:

P: Você se lembra de uma pergunta que você me fez na sala de aula sobre sua atividade... se estava certa ou não... quando eu disse que estava certa... o que você sentiu?

M: (...) aí eu fiquei toda feliz viu? .... ((risos))... fiquei toda feliz viu? Aí eu senti minha filha ((olhos cheios d'água)) que tava lá GRANDE... lá em cima... fiquei toda contente né?...

(L:M;I:50;S:F;E; 21/03/2005)

Porém, questionei durante a minha estadia no campo sobre essa atitude: O simples fato de dizer aos alunos que estavam "certas" as suas atividades significava realmente o "desbloqueio" dos alfabetizandos com relação à escrita, rompendo com o "medo de errar"?

Logo no início da pesquisa, reproduzi o que a professora pediu a mim: "nunca diga a eles que a tarefa tá ERRADA". Mas essa atitude passou a me incomodar, pois

dizer simplesmente que suas atividades estavam "certas", ou dar o *visto*, pois isto indicava também que a tarefa havia sido respondida de maneira "certa", não "apagavam" os significados, já expostos, no que se refere à escrita e à leitura nesta sala de aula. Pelo contrário, o "medo de errar", a "vergonha" e a "inquietação" continuavam presentes na dinâmica da sala de aula.

Resolvi, então, com base nesta certificação, dialogar com os alfabetizandos sobre a questão das "normas lingüísticas e das normas letradas" na escola, na tentativa de demonstrar as implicações socioculturais no processo histórico, político e social de eleição "dessas normas". Também argumentei sobre algumas questões que giraram em torno da variedade lingüística no português do Brasil, tais como: "pregunta, nós vai, nós quer, inteligença, abroba, alembrar etc.", com o objetivo de demonstrar que esses exemplos se tratavam de uma "variedade lingüística" do português brasileiro desprestigiada socialmente, mas que esses usos não deveriam ser vistos como um erro. No transcurso dessa argumentação, uma aluna levantou e disse: "Mas, professora, eu só quero saber se tá certo ou tá errado, mais nada".

Relendo o trecho do diário de campo (15/03/2005), percebi que o modo sucinto pelo qual apresentei uma temática tão complexa tenha corroborado para a réplica da aluna, não-ratificando minha fala. Contudo, é preciso aqui considerar também a "natureza desse deslocamento argumentativo": A aluna opera também de um lugar onde só há espaço para o "decreto" do "certo" ou do "errado" em relação à escrita, pois tais alfabetizandos reconhecem, no domínio social, a reprodução ideológica de que a melhoria de suas condições de vida está ligada a esse aprendizado. Por essa razão, eles querem ansiosamente aprender, visto que, diferentemente da referência feita por Faraco (2002, p. 54-55) com relação ao deslocamento argumentativo operado pelas colunas de jornais, uma vez que a referência aos clássicos desapareceu da argumentação dos colunistas sobre o que é

"certo" ou "errado", este caso evidencia também a reprodução, por meio da fala da aluna, de um *deslocamento argumentativo*, talvez em função da:

(...) decorrência de inevitável imposição do mercado que, face à velocidade do nosso cotidiano, não pode mais perder tempo com sólidos argumentos e quer o pragmatismo das soluções rápidas e diretas, o que, evidentemente, favorece as asserções categóricas e não fundadas na pesquisa filológica e lingüística.

Como se pôde perceber, a desconsideração dos significados socioculturais da escrita promove a sua desvinculação das relações de poder, e propicia, pois, no ensino da escrita, nesta classe de alfabetização, a constituição do sentimento de incapacidade, de vergonha, de estranhamento, de medo, de insegurança.

Todavia é preciso questionar se a promoção da discussão do caráter ideológico no ensino do código escrito nesta classe de alfabetização realmente propiciará o surgimento de uma visão crítica<sup>32</sup> em relação à escrita, cujas práticas de letramento<sup>33</sup> seriam propulsoras de atividades de construção de autoria/ autonomia, no sentido proposto por Cesar (2002, p.71), "diversidade de práticas e atos sociais e discursivos, realizados por sujeitos individuais ou coletivos, no sentido de deslocar determinadas posições hegemonicamente constituídas", e se a discussão no ambiente de sala de aula mostrará caminhos para uma pedagogia crítica da escrita, que levem em conta os significados sociais, culturais, identitários e políticos da escrita para esses agentes sociais.

Por práticas de letramento, deve-se compreender como propõe Street (1995, p.133), citado a partir de Marcuschi (2001, p.37-38), "As práticas de letramento são modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na base da leitura e da escrita".

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> O conceito de crítica, no qual me baseio, diz respeito à proposta de Chauí (2000, p. 22), "Um discurso que seja capaz de tomar o discurso ideológico e não contrapor a ele um outro que seria verdadeiro por ser "completo" ou pleno, mas que tomasse o discurso ideológico e o fizesse desdobrar todas as suas contradições, é um discurso que se elabora no próprio interior do discurso ideológico como o seu contradiscurso.

# 3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ESCRITA NOS RITUAIS DA SALA DE AULA

Neste capítulo, descrevo o *modus vivendi* dos alunos, da professora e da pesquisadora em relação às práticas de escrita na comunidade escolar, além disso, analiso algumas implicações para o processo de aprendizagem da escrita nessa classe de alfabetização.

## 3.1 Por qual(is) viés(es) teórico(s) os dados foram me guiando?

Uma das anotações de campo funcionou como "ponto de partida" para a "busca" de subsídios teóricos no que diz respeito à relação entre os agentes sociais e a escrita, com os quais alguns "fios interpretativos" foram tecidos, tendo como base as regularidades dos comportamentos dos alfabetizandos e da alfabetizadora:

Hoje, durante a aula, percebi que os alfabetizandos não "se sentem bem" escrevendo, percebi que eles copiam o tempo todo. Esse comportamento tem me "angustiado": Por que os alfabetizandos copiam tanto? Por que eles não escrevem? O esforço em seguir a "escrita da professora" (a escrita convencional) é imenso. Eles olham, principalmente os idosos, repetidas vezes para o quadro, porém nem comparam com o que já escrevem. Nitidamente eles não comparam, apagam imediatamente o que escreveram e copiam, copiam num esforço nítido de querer mostrar que "já sabem de uma vez por todas escrever como a professora".

(NC/ 11/11/ 2004).

Como interpretar tal fato? Como vinha estudando a teoria piagetiana<sup>34</sup> sobre a gênese do conhecimento e, conseqüentemente, a noção de erro subjacente no processo de aquisição do conhecimento pelo sujeito epistêmico, tentei estabelecer uma associação desse fato com as leituras de Ferreiro e Teberosky (1999), visto

\_

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Cf. PIAGET, 1976, p.11-70.

que, em seu trabalho, as autoras, com base na teoria psicogenética, estudam a aquisição da escrita a partir do que elas denominaram níveis de evolução da escrita. Os cinco níveis<sup>35</sup> sucessivos revelam em que estágio de compreensão da escrita a criança<sup>36</sup> escolarizada ou não se encontra, porém o caminho em direção ao conhecimento objetivo não é linear, feito por meio de grandes reestruturações globais. É nessas reestruturações que vamos encontrar os chamados "erros construtivos", os quais devem ser entendidos como "erros que constituem prérequisitos necessários para a obtenção da resposta correta". Tais erros, na teoria piagetiana, se distinguem dos erros em geral (aqueles que acontecem por simples falta de atenção e/ ou memória), pois vão revelar, no caso da escrita, o momento cognitivo em que se encontram a criança e o adulto com relação a esse objeto de conhecimento. Por essa razão, pensei que se "a professora tivesse contato com tais leituras", ela poderia chegar à conclusão de que, por exemplo, no momento em que os alunos escrevessem AO para a palavra PATO, eles, no processo de aquisição da escrita, estariam no nível silábico e, portanto, tal escrita não seria vista como erro nem pela alfabetizadora nem pelos alfabetizandos.

Porém, quando fiz a releitura da nota citada, percebi, mais claramente, que a teoria psicogenética para a aquisição da escrita, tal como formulam Ferreiro e Teberosky (1999), não se apresenta como um viés teórico "suficiente" para a interpretação dos dados, pois o desejo dos alfabetizandos em "querer escrever ansiosamente como a professora", retrata, de fato, a perpetuação dos mitos (a

\_

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> De um modo geral, Ferreiro e Teberosky (1999) estabeleceram os seguintes níveis: 1) Pré-silábico I e II (escrever significa reproduzir traços típicos da escrita, que são, para a criança, a forma básica da mesma); 2) Silábico (atribuição de um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita- cada letra vale por uma sílaba); 3) Intermediário (passagem da hipótese silábica para a alfabética, que se caracteriza pelo conflito entre a hipótese silábica e as formas gráficas convencionais); 4) Escrita alfabética (fase final da evolução, caracterizada pela compreensão que cada caractere da escrita constitui valores sonoros menores que a sílaba, realizando uma análise sonora dos fonemas que vai escrever).

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> É válido salientar que um estudo, com base na teoria psicogenética, já foi também realizado no campo da alfabetização de jovens e adultos como demonstra o trabalho de Fuck (2002).

alfabetização como fator de mudança socioeconômica, cognitiva; alfabetização como finalidade da escolarização), como apontou Graff (1994), com os quais a escola se alia de tal modo que se torna, a olho nu, quase imperceptível o jogo entre a perpetuação e a subversão: passa a falsa idéia de que ela existe para romper com as desigualdades sociais, quando, na verdade, é uma das instituições reprodutoras do *status quo*. Essa constatação me dirigiu para os aspectos histórico-culturais, ideológicos, como também para as relações de poder que marcam a interação verbal (BAKHTIN, 2004) na sala de aula entre alfabetizadora/ pesquisadora e alfabetizandos.

Esse viés me encaminhou para a análise da escrita como um objeto cultural, situado historicamente no contexto das circunstâncias sociais, institucionais. Os estudos sobre a escrita, nessa perspectiva, têm se denominado de estudos sobre o letramento. Aqui, no sentido proposto por Street (1984), para M*odelo Ideológico do Letramento*. Também considero as contribuições de Clark e Ivanic (1997), de Barton (1995) e de De Certeau (1994).

Os pressupostos básicos desses estudos serão descritos na sessão seguinte, onde realizo uma análise do instrumental teórico, tomando como base também as questões que se fazem presentes em meu imaginário social acerca da escrita, juntamente com os conflitos entre o meu imaginário e os imaginários da professora e dos alunos.

## 3.1.2 A natureza social da escrita: viés da pesquisadora

Como considerar a escrita? É uma questão fundamental para toda a construção da rede de significados, a qual deve levar em conta os imaginários dos

agentes sociais sobre o "o que é a escrita, como é essa "escrita certa", como essas representações se "ritualizam" nessa classe de alfabetização, juntamente com o meu imaginário sobre o erro, sobre a escrita, que está pautado numa formação lingüística "strictu senso".

Esse foi, aliás, um dos "dilemas" que enfrentei, pois tinha que lidar com os imaginários dos alunos, da professora, mas também com o meu próprio: Como fazer uma análise dos dados, "trazendo" o meu imaginário, pautado numa formação lingüística descritiva, cujo fundamento é a análise da estrutura lingüística de *per si*, é a "língua pela língua", e, por que não dizer também um imaginário escolar de língua (a tradição normativo-prescritiva)<sup>37</sup>, sem tomá-los como "verdadeiros" para a análise? Como produzir uma construção das representações, sem conduzir a relação língua/ cultura e história por uma visão etnocêntrica?

Um viés estritamente linguístico, certamente, não dá conta dos múltiplos significados sociais que a escrita passa a ter para esses atores sociais. Analisar a aprendizagem da escrita nesta sala de aula, levando-se em consideração a clássica representação dos fonemas em letras, das relações biunívocas ou das relações não-biunívocas entre sons 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 estou querendo dizer que a aprendizagem dessas convenções lingüísticas deva ser desconsiderada, mesmo partindo do pressuposto de que a língua, como um fato social, está impregnada de cultura, de história. A língua, aqui, é concebida como um fenômeno cultural, como nas considerações de Bakhtin (2004,

\_

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup>Com esta inclusão, quero salientar que, apesar de toda a minha formação numa lingüística descritiva, o imaginário de uma "língua certa" é, por diversas maneiras, também reproduzido no interior da academias, onde se espera uma "escrita perfeita", um "conhecimento de todas as regras gramaticais" etc.. Quero enfatizar também, que existe toda uma ideologia lingüística na qual um conjunto de valores e julgamentos é amplamente difundido no meio, cuja pesquisa sinaliza para justamente "o rompimento" com esse imaginário.

p. 17), "língua como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo ao mesmo de tempo de instrumento e de material".

Por isso, os estudos do letramento representaram, para mim, um "novo olhar", que, de imediato, se contrapôs a minha formação escolar de língua e a minha formação lingüística. Lidar com essas "divergências", "passar a defender uma análise da aprendizagem da escrita, aliada às situações naturais de seu acontecimento, representou um conflito", o qual, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, foi sendo negociado, de modo que, um outro sistema de crenças sobre a escrita foi se constituindo, dinamizando a minha relação com as interpretações e com as percepções dos sujeitos envolvidos: o olhar que dantes se voltava somente para os aspectos lingüísticos cedeu espaço a um olhar "etnograficamente situado", um olhar que se respaldou no "relativismo cultural" 38, já que esse olhar me permitia, como descreve Kleiman (2001, p.3), "conhecer as perspectivas específicas dos usuários e os contextos de uso e apropriação da escrita(...)".

Desde o capítulo anterior, venho analisando os significados do "erro" a partir de um viés histórico-cultural e ideológico, não os restringindo ao código linguístico, pois parto do pressuposto de que a escrita deve ser entendida como uma "atividade cultural complexa" (VIGOSTSKY, 1998, p.156), ou ainda como uma atividade não somente inserida e dependente do contexto social, o qual, para Fairclough (1989)<sup>39</sup>, não deve ser compreendido somente como o local onde se realiza a comunicação, mas e, principalmente, como as 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 existem nele, como também os interesses, os valores e as crenças que mantêm essas relações de poder.

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> Termo usado na Antropologia para se referir à compreensão dos fenômenos observados levando-se em consideração o contexto específico em que eles ocorrem.

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> Citado a partir de Clark e Ivanic (1997, p. 11)

Essa tese me conduz para análise das práticas de escrita na escola, tomando como base as relações de poder entre os agentes na interação verbal. Porém, 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 um pouco simplificada da história entre os séculos XVI e XVIII, a transformação operada da Escritura- fala (a Bíblia), o lugar de onde, por "vocação", se fazia ouvir a voz do "Primeiro Locutor" (DEUS), a 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 produtor de escritura".

Com esse deslocamento histórico, a escrita passa do campo do "decifrar" para o do "lavrar", no sentido de lei, já que "a escritura se torna um princípio de hierarquização social que privilegia, ontem o burguês, hoje o tecnocrata. 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).

Assim sendo, além da posição socialmente hierárquica entre professora/
pesquisadora e alunos, entre a professora e a pesquisadora, deve-se considerar o
objeto pelo qual essa hierarquia se faz ainda mais latente: *a escrita*. Por isso, nesse
aspecto, é preciso enfatizar não somente essas relações de poder, mas,
principalmente, a escrita enquanto instrumento de poder, a qual reforçará ainda mais
o distanciamento entre esses agentes sociais. Como salientam Clark e Ivanic (1997,
p.21):

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 nesta classe de alfabetização promovem a perpetuação das relações de poder entre os interagentes? 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 rituais de escrita nesta sala de alfabetização de jovens e adultos, considerando-se, especialmente, as relações de poder entre os interlocutores no que se refere ao processo de aprendizagem da escrita. Analisemos, então, uma das notas de campo:

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 no primeiro parágrafo. 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 copiar, enquanto eu vou quase "maquinalmente" escrevendo estas linhas. Não quero permitir que a minha presença os deixe com mais distanciamento da escrita... 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.

(NC/ 16/03/2005)

Este trecho, agora citado na íntegra, já foi utilizado, no capítulo segundo, como um *insight* para a análise dos significados que a escrita têm para esses atores sociais. Agora, mais direcionada para uma construção das negociações entre os interactantes, vou comentar sobre a relação entre a escrita, a pesquisadora, a professora e os alfabetizandos.

Os significados "místicos" da escrita para os alfabetizandos os levam a conceberem a escrita "como um objeto totalmente estranho a sua realidade, as suas capacidades". Por isso, a minha presença na classe, ao fazer constantemente escrevendo, representava, ao mesmo tempo, "a personificação da possibilidade de aprender", mas também um "modelo de representação da escrita", e, como modelo, eu acaba também representando "um ser incomum" nesta 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". Essa concepção de escrita está imbricada nas relações de poder, significando concomitantemente, a sua perpetuação. Ela também se confirma, quando, em muitas situações, os alfabetizandos me questionavam sobre a capacidade de aprender, ou ainda, como uma alfabetizanda me disse, "...eu me dirijo à senhora, porque a senhora parece ser uma pessoa entendida, aí eu vou poder aprender um dia...".

Esse comportamento também foi presenciado com relação à professora, os alunos e à escrita. 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 não pode dar o visto aqui... ela corrigiu... aqui ta 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...

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. 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, que marcam a interação entre os alunos, a alfabetizadora e a pesquisadora, constituem o meio sob o qual se perpetua o processo de transformação cultural por meio 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 conseguinte 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 e usos da língua escrita efetivados 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 valorizarem esse objeto cultural e suas formas legitimadas de expressão em detrimento de suas práticas culturais primárias. Contudo, nesse processo de luta social, 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, o que se poderá examinar mais adiante.

Aprender a escrever é algo "tão sobrenatural" para esses alfabetizandos, que, em muitos trechos das entrevistas, eles atribuem a uma divindade- a "DEUS" o fato de estarem aprendendo, conforme um jovem me disse "(...) 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(...)".

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, vou sinalizar apenas alguns *insights*, dada a complexidade do tema. Muitos dos alfabetizandos 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" nesta classe:

(...) aí eu pego... às vez eles gostam muito da gente trabalhar muito... é o texto bíblico... eu pego... porque eles gosta 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(...)

(Prof. I:59;S:F;E;15/07/2005)

Note-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 do olhar o papel e ler "a palavra de Deus" é deslocado para 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 tal palavra... já abro a BÍBLIA no lugar certo né... então pra mim é uma grande vantagem (...)

(L:A; I:59; S:M; E.; 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 que as pessoas

se inserem nas relações sociais, as estruturas nas quais elas fazem parte, os valores e as atitudes que elas trazem consigo (BARTON, 1995). É, por isso, que Barton (1995) fala em domínios da escrita, na tentativa de mostrar como os eventos de letramento<sup>40</sup> 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.

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

## 3.2 As "práticas de escrita": o que os rituais simbolizam?

Interessa-me detalhar as várias configurações sobre os significados da prática escriturística escolar, fruto do imaginário de uma "escrita certa". Esta questão já foi citada no capítulo anterior, mas, agora, cumpre "tecer as teias de implicações das estruturas significantes" para o processo de aprendizagem da escrita.

## 3.2.1 Considerações no ensino da escrita: autonomia e 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

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> São eventos nos quais a escrita assume um papel no desenrolar das atividades da interação social.

se considerar as atividades cotidianas nas quais ocorrem os usos da escrita. Por isso, neste tópico, em particular, vou tratar de algumas "implicações" no ensino ritualizado da escrita nessa sala de aula.

Para falar de autonomia, utilizo-me das considerações de Castoriadis (2000), tentando ainda um deslocamento para aquilo que vou denominar, no capítulo 5, como "letramento no ensino do código escrito". No entanto, antes de esclarecer o deslocamento proposto, torna-se necessário entender em que sentido Castoriadis (2000) compreende a autonomia.

O próprio autor enfatiza, no início do livro, para o leitor, que o objeto sob o qual este vai se defrontar não se trata de uma *teoria*, mas de uma *elucidação*. Por elucidação, ele quer nos chamar a atenção para o processo de criação socialhistórica na qual estamos inseridos. Por isso, ele conceitua o termo *elucidação* como "trabalho pelo qual os homens tentam pensar o que fazem e saber o que pensam".

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...". 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 discussão, quero agora delimitar o que vou chamar de autonomia e heteronomia no campo do ensino da escrita nesta classe de alfabetização.

Para abordar em que sentido utilizarei os dois termos, retorno o meu olhar para a categoria MEDO DE ERRAR. *O medo de errar*, como se notou, provoca nos alfabetizandos um sentimento de incapacidade, e eles vêem a escrita como "algo muito grandioso", ou mesmo "sobrenatural".

Essa constatação "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, como já analisada no capítulo

anterior, 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 alfabetizandos e, como tal, "um pré-requisito à leitura, à escrita", uma prática na qual "vai se impondo" não somente um código linguístico, 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-la*, significa deslocar "o como se faz na escola" para " o por que se faz na escola o que se faz?

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

Porém, como nos 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, vou tratar da autonomia e da heteronomia como práticas cotidianas da escrita dos sujeitos envolvidos, lidando, como apareceu nos 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", ou mais especificamente, de "suas astúcias" ao aprender esse objeto cultural.

É, neste aspecto, dialogando com Castoriadis, um trabalho de elucidação pela e na própria práxis escolar escriturística, um movimento incessante, uma construção social-histórica, por vezes, contraditória, já que, concomitantemente, falarei 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 alfabetizandos.

## 3.2.1.2 O trabalho com a escrita: entre práticas instituintes e instituídas

Para compreender a relação entre as práticas de instituintes e instituídas de escrita nessa turma de alfabetização, utilizo-me, inicialmente, "da voz" dos agentes envolvidos. Vejamos o que a professora disse 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...

(Prof.;I: 59;S:F;RV, 11/09/2004)

Percebe-se, no trecho transcrito, quando o alfabetizando recusa 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 alguém para fazer ou ainda copia um texto de algum livro, demonstrando "astúcias" 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.

Nota-se também, no final da fala da professora, uma dedução importante, quando ela ratifica a fala do aluno, quando este afirma estar "cansado da mente" em função da escrita de um "texto, pode-se deduzir que a escrita, como compreende o alfabetizando, é um trabalho cansativo da *mente* e não do *corpo*. Essa fala nos 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 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, questionar o porquê ter que fazer algo se ele estava cansado da mente e 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 (...)

(L:A; I:59; S:M; E.; 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 da imagem de uma escrita "certa", resultado do trabalho pedagógico nesta classe. 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 "o ensejo 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 pôde 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.. (CP/ 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. Os alunos entrevistados afirmaram que "gostavam de escrever", de "fazer textos", quando, na verdade, no diário de campo, registrei várias vezes, quando a professora solicitava aos alunos para escreverem um texto, "as preocupações, as expressões fisionômicas contraídas, a mudança do corpo na carteira, tentando-se acomodar, lápis e borracha eram apalpados nas mãos suadas, que chegavam a molhar o papel, o olhar atento para o que o colega "começava a escrever", a demora até que eles diziam: "...professora, posso terminar em casa?...."

Também deve ser levado em consideração o fato de que essa afirmação tem uma razão de ser: a pesquisadora, para eles, também era vista como professora. Por esse motivo, dizer que não "gostavam de escrever" significaria discordar da prática "das professoras" e, como "eles sabem que a autoridade na classe é a professora", ir

-

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Notas do diário de campo, 12/11/04.

de encontro a sua práxis, significaria, numa análise superficial, divergências, mas, numa análise menos aparente, a reprovação, porque dizer que não "gostavam de escrever", no seu imaginário, seria afirmar, para a professora, que eles não sabiam escrever e, portanto, não poderiam ser aprovados.

A relação entre copiar e escrever ainda merece ser analisada também a partir da distinção proposta por Geraldi (1988) entre redação e texto. Quando falo de cópia como uma prática de escrita heteronômica, não quero só me referir à atividade de copiar textos, mas também à atividade de reprodução do modelo escolar de escrita, o qual, segundo Geraldi (1988, p.32), "não representa o produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível". 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, trago algumas produções escritas dos alfabetizandos, a título de exemplificação, da relação que tento 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:		
. Cocola Municipal Iga Mederia		
Gu anto Min do mide de neilabada		
vitain do conquesto		
Witaus de conquerto Minha professora é Maria mala.		
alo i una los professors.		
fue para cora da men gai andar del		
que mão tivi o partunidade de estuda		
quanda Caionga e agara estau estudondo Postendo de etuado mesto escala en sa fanto no escala quelo		
gorionas de lucara nesta locala-		
Lu este doente u tombem Cuide		
das crimças.		
Sec : Carrican :		
•		

Figura 3: Produção de texto 142

Cabe salientar o contexto social no qual foi proposta a elaboração do texto:

Nós pedimos 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 em "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 freqüenta 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 escolar<sup>43</sup>. 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".

<sup>43</sup> Com esta asserção, quero salientar 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...".

-

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> 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 falto na escola quando estou doente. Eu também cuido das crianças".

Esta última reconhece "suas dificuldades" e tenta, por meio de variadas estratégias educativas (elogios, conversas particulares, senta-se ao lado da aluna...), 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 influencia 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 (FERREIRO; 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 notei que toda vez que ela 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) possibilitam "um olhar mais autônomo" com relação à escrita escolar, ao questionar 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 (Cf. p. 109), e, diferentemente do texto da alfabetizanda A., o texto dele 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 "pelas professoras", pois ele se vê na posição de prefeito e, ainda, critica de um lugar imaginado 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.

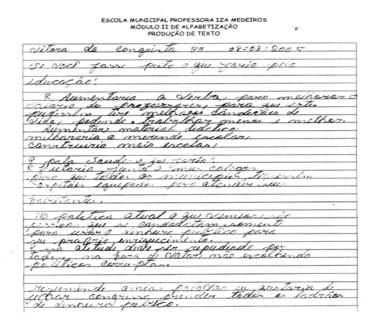


Figura 4: Produção de texto 244

\_

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup> 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

É preciso salientar também que esse mesmo alfabetizando já participou de associações trabalhistas, demonstrando o que venho 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, p. 29), na defesa de uma visão ecológica do letramento, pois, ao mesmo tempo em que o letramento constitui uma parte do ambiente, ela influencia e é influenciada por ele, exemplificando, dessa maneira, a interação entre os indivíduos e o seu contexto social.

Há ainda que considerar um documento, bastante divulgado pela coordenação do REAJA sobre as "verdades" e "mentiras" da cópia. Os trechos a seguir, retirados do documento (cf. em anexo), revelam uma preocupação da Coordenação Pedagógica do programa com a circulação da idéia de que *copiar* é sinônimo de *escrever*, por isso, propõe aos professores uma reflexão sobre as utilidades da CÓPIA no processo de alfabetização, como também a necessidade de reavaliação dessa sinonímia:

## A cópia ensina a escrever

Não é verdade. A cópia tem sido considerada uma atividade de escrita, utilizada com freqüência nas séries iniciais com o objetivo de ensinar a escrever. A ela se atribuem poderes que não possui: nenhuma criança aprende a produzir escrita, copiando. Copiar e transcrever não é escrever- escrever é uma forma de expressar por escrito, de representar por escrito o que se pretende dizer.

(MP/ Coordenação do REAJA/ 2004)

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 parar de votar não escolhendo políticos corruptos./ Resumindo minhas palavras: eu gostaria de fechar o Congresso, prender todos os ladrões do dinheiro publico".

Na análise dos trechos acima, logo se percebe a preocupação da *Equipe Pedagógica do Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores* com a relação de similaridade, muito comumente observada na sala de aula, entre as atividades de copiar e de escrever.

Diante desse fato, por meio da utilização do texto, a equipe pedagógica parece ter noção sobre qual concepção de escrita vem constituindo a práxis nas escolas municipais, em que a atividade de copiar ganha *status* igual à atividade de escrever. A própria estrutura do documento (cf. em anexo), com perguntas indiretas e respostas, nos demonstra o modo "objetivo", "claro" com o qual se tenta interagir com os leitores-professores. Essa característica manifesta, na verdade, a intenção de reverter essa concepção de escrita, e, conseguintemente, "transformar" a prática pedagógica dos professores.

Tal prática pedagógica ainda encontra ressonância nos vestígios de uma herança behaviorista de aprendizagem. A cópia tende a ser vista como "um estímulo" para a escrita, ou seja, a escrita é o resultado da repetição do estímulo - a cópia-. Por isso, o objetivo do texto é "desautorizar" essa prática, colocando-a como um mito, além de mostrar como, de fato, a cópia pode ser usada na classe de maneira significativa.

## 3.2.1.3 O trabalho com a leitura: entre práticas instituintes e instituídas

Nesta seção, vou tratar primeiramente da questão da autonomia em relação ao trabalho com os diferentes gêneros textuais (MARCUSCHI, 2001a). Como já exposto, um dos gêneros mais trabalhados é o bíblico, além desse, as músicas, poemas, bulas de remédio e receitas são também frequentes.

Vou considerar essas escolhas como "práticas de leitura instituintes", apesar de, concomitantemente, às vezes, na práxis pedagógica, elas se relacionarem a uma "prática de leitura instituída", pois há, nessa prática, sempre uma voz autorizada a ser considerada como "certa", como "o meio de interpretação correto" para o texto, visto que "interpretar corretamente" é entender o que o autor quis dizer, cabendo ao aluno "depreender" o pensamento do autor e apresentá-lo. A interpretação, nessa concepção, acaba sendo concebida como "um ditado do certo e do errado", pois visa à imposição de "conhecimentos" da cultura letrada como superior" àquela que o alfabetizando utiliza em suas práticas interativas na comunidade de origem.

No entanto, embora essa "voz autorizada" na interação verbal funcionasse como uma espécie de "palavra final", a professora considerava, na interpretação dos textos, os valores, as experiências, as crenças dos alfabetizandos. A seguir, focalizo justamente a tentativa da professora em valorizar os sistemas de crenças dos alunos, exemplificando também "uma prática de leitura instituinte" ao incentivar o aluno A. a "expor um dizer":

((a professora chegou na classe e copiou o texto abaixo no quadro))

## O dia 07 de Setembro

As professoras e os alunos organizaram na escola uma festa muito bonita para o dia 7 de setembro. É uma data muito importante para todos os brasileiros; comemoram-se nesse dia a Independência do Brasil. Foi D. Pedro quem proclamou a Independência do Brasil, no dia 07 de setembro de 1822. Desse dia em diante, o Brasil não depende mais de Portugal, ficou um Brasil livre e independente.

(...)

**P**. ... vamos gente... vamos ler o texto... ontem foi 07 de setembro... quem foi para o desfile/ eu trouxe esse texto aqui que é pra gente conversar/

((a professora lê o texto em voz alta))

A: eu num fui não professora/

P: ué... por que você não foi A.?...

((incompreensivel))

T: ah... eu fui pró... foi TÃO bonito... tinha tanta gente...

P: Peraí... eu quero saber por que A. não foi...

A: TÔ cansado dessa coisa professora/

P:Como assim? ... uma festa bonita...

((muitos alunos conversando ao mesmo tempo))

**P:** OH GENTE... peraí... um de cada vez...vamos lá... Seu A.... por favor... fale aí

**A:** é que professora a gente vê aqueles político lá ((no palanque)) dando risada e tudo continua do mesmo jeito...

**P:** É realmente A. você tem razão... apesar da festa bonita... engana todo mundo né?

((o restante dos alunos conversavam paralelamente e não ratificaram esse diálogo))

**P:** Oh... gente isso aqui é importante oh... ((todos ficaram em silêncio)) o que A. falou é importante/

**A:** É professora antes eu ia... mas agora que eu vejo que ELES ((os políticos da cidade)) num faz nada pra melhorar a vida da da gente...

P: É mesmo A.((incompreensível))

J:É mesmo professora...

P: Gostei viu turma da discussão...AGORA...(...)

Pode-se notar, no evento comunicativo acima, uma prática educativa na qual a professora tenta "considerar o viés interpretativo" do aluno, pois, embora a professora sinalize a participação da turma toda, a fala inicial de A chama sua atenção, justamente porque ela não esperava que A. (59 anos) não gostasse do desfile, "já que é uma festa bonita". A discordância de A. centraliza o evento comunicativo entre a professora e o referido educando, produzindo a não-ratificação da fala de T. (16 anos), além da ocorrência de eventos comunicativos paralelos entre grupos de alunos. Por outro lado, a atitude de não-ratificar o aluno T. pode ser interpretada também como uma insistência da professora em "querer ouvir o dizer" de A., o qual ela adota e, em seguida, chama a atenção da turma toda para a exposição argumentativa de A.

Cabe ainda ressaltar aqui um dado interessante das observações de campo. Essa "insistência da professora" tem a ver com uma atitude de valorizar e estimular a produção oral dos idosos , pois era "difícil ouvir" esses alfabetizandos, uma vez que quase não expunham suas idéias em virtude dos significados sociais da inserção dos idosos na cultura letrada dominante, como já exposto ao longo do capítulo segundo.

É preciso salientar ainda que, além desses gêneros, os "textos cartilhados" ou "não-textos" (MASSINI-CAGLIARI, 2001) também eram constantes. A professora os utilizava, principalmente, para o trabalho de reflexão metalingüística, como também para a "interpretação do texto", que se caracteriza como "perguntas de localização" e não como "interlocução":

#### **TEXTO**

O macaco toca piano.
Ele gosta de música.
A menina toca violão.
Ela canta bem.
O macaco e a menina são amigos.
Eles são alegres.

Ele/ ela e eles são <del>pronomes</del> ((nesse momento, a professora apagou o termo *pronomes* e substituiu por palavras)) palavras que substituem os nomes. As palavras que substituem os nomes são os pronomes: EU- NÓS- ELAS-TU-VOCÊS.

## QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO:

1)Quem toca piano?	
2)De quem o macaco é amigo?	
3)Como canta a menina? Ela toca o quê?	
4)Complete:	
O macaco e a menina são	são alegres.

(NC/ 27/10/04)

Essa "prática de leitura instituída" geralmente era utilizada pela alfabetizadora para trabalhar a "interpretação do texto" por meio da escrita, cujo objetivo básico, como se pode notar, é verificar se os alunos já sabem decodificar os sinais gráficos. Não há uma interlocução, além de se tratar de uma següência de frases aleatórias, o que não caracteriza um texto<sup>45</sup>. As perguntas feitas demonstram um modelo de leitura em que se lê frase/ frase, sendo que, nesse tipo de leitura, o leitor é visto como um mero decodificador da letra. Por isso, tal forma de manipulação da linguagem pode, como assevera Dietzsch (2001, p.39), "envolver uma concepção de criança (neste caso o adulto) incapaz de opinar, pouco importando com o que se ouça o que se tem a dizer, e que se atente para a sua história de leitura e de escrita".

Por todas essas exemplificações, o que se pôde verificar nessa classe de alfabetização, é uma tensão entre as práticas de escrita instituídas- heteronômicase as práticas de escrita instituintes- construção de autoria/ autonomia-.

No entanto, até o momento, não tratei da inter-relação entre a alfabetizadora e o sistema educacional no qual ela está inserida, pois, como expõe Erickson (1986), o que os professores fazem na sala de aula é influenciado pelo que acontece na esfera social mais ampla desde a organização social até os padrões de comportamento.

Ë preciso salientar, neste contexto, a pouca valorização das falas das alfabetizadoras nas reuniões de coordenação. Como participei também dessas reuniões, vou trazer alguns dados relevantes para a análise da relação entre as práticas de leitura nessa classe de alfabetização e as práticas de leitura nas reuniões de coordenação do programa- REAJA-.

As professoras do programa- REAJA- demonstraram muito desejo em falar, em expor suas dificuldades no ensino da escrita, os problemas da escola, os

Dressler (1981).

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> Como se sabe, os estudos na área da Lingüística Textual vem demonstrando que o que faz um texto ser um texto é a textualidade. Tal propriedade distingue textos de não-textos e constitui-se de três fatores que se complementam: a coerência, a coesão e os fatores pragmáticos. A propósito, cf. o trabalho de Beaugrande e

problemas dos alunos, mas o "sistema de pacotes prontos" predominava. Os coordenadores iniciavam a reunião falando sobre temáticas que não estavam relacionadas à realidade na qual as professoras enfrentavam no cotidiano da escola.

A prática de leitura consistia em ler um texto para, posteriormente, discuti-lo. A discussão era, na verdade, uma exposição do conteúdo do texto, pois a coordenadora expunha "seu viés de leitura como uma forma de apresentar aos professores o que era certo ou errado interpretar no texto". Na nota de campo abaixo, trago o registro de como as professoras se comportavam nesses momentos:

A coordenadora fala o tempo todo. Os professores levantam a mão sinalizando para ela o desejo de falarem. Inútil. Alguns professores param de prestar atenção e conversam paralelamente com os colegas. Outros escrevem anotações no caderno, demonstrando que estão atentos à explicação do texto pela coordenadora. Porem, alguns começaram a falar interrompendo claramente a fala da coordenadora e o assunto não diz respeito ao texto que ela vinha explicando. Esses professores, inclusive a alfabetizadora da classe de alfabetização pesquisada, começam a falar sobre suas problemáticas no cotidiano escolar: violência, drogas na escola, desrespeito da SMED com relação aos "pedidos" dos professores, como melhores condições de trabalho, sendo que um deles é a declarada necessidade de separar salas diferentes para idosos e adolescentes.

(NC/ 26/08/2005)

Percebe-se que, no trecho acima, as práticas de leitura nas reuniões de coordenação se caracterizam por uma prática de leitura instituída, na qual deve-se considerar a interpretação de um sujeito que, por assumir uma posição de poder na esfera social, é autorizado para "explicar o texto". As atitudes das professoras revelam ora a adoção dessa prática instituída, ora a negação, já que procuram, por meio de "seus contradiscursos", revogarem a perpetuação da prática instituída de leitura.

Como pôde ser notado, também na interação entre coordenação e alfabetizadores, há uma tensão entre as práticas de leitura instituídas e instituintes.

Essa consideração confirma a posição de Castoriadis (2000) sobre um aspecto essencial da práxis, em que "o sujeito é transformado constantemente a partir da experiência na qual está engajado e que ele *faz*, mas que o *faz* também".

# 4 A PESQUISA E A PESQUISADORA: RELATOS E REFLEXÕES DA EXPERIÊNCIA DE CAMPO

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a trajetória da pesquisa, ao buscar um diálogo entre "os meu olhares" na vivência no campo, num movimento de retroação e num movimento de prospecção ao mesmo tempo. Assim, são mais questões do que repostas para a realidade pesquisada, uma vez que tratarei de alguns "dilemas", vivenciados na comunidade escolar, voltando, pois, às minhas relações com os fatos, os comportamentos dos alfabetizandos e da alfabetizadora e com as diversas representações sobre o "erro" e a aprendizagem da escrita nesse contexto de ensino.

## 4.1 A pesquisa, a pesquisadora e a Lingüística Aplicada

Nesta seção, em particular, trago uma indagação que me assaltou nos primeiros momentos na vivência de campo: Que lingüística é essa?, ou melhor, o que estou fazendo pode ser classificado como uma pesquisa no campo lingüístico? Essa pergunta, proveniente de meus sistemas de crenças, de minha formação acadêmica, até então voltada para uma análise dos fenômenos lingüísticos de *per si*, foi, ao longo das experiências de campo, motivo de muitas dúvidas e questionamentos. Onde, afinal, encontrar "*essa Lingüística*" no meu trabalho? Outra voz me respondia: mas o que estou fazendo é Lingüística Aplicada! Mas o que é, então, Lingüística Aplicada? Aplicação de teoria lingüística? Ou uma ciência autônoma que utiliza a Lingüística e seus domínios como um dos aportes teóricos para resolver os problemas da prática de uso da linguagem (KLEIMAN, 1998, p.55)?

Escolher entre esses conceitos divergentes representava traçar um rumo para a pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. Essa escolha, relatada no primeiro capítulo, foi "moldando" a pesquisa ao longo da vivência de

campo, nos momentos de decisão do contexto pesquisado, do foco da pesquisa e de qual viés metodológico seria utilizado para o tratamento dos dados.

No capítulo primeiro, importava a colocação sumária ou "acabada", que mostrasse o produto de um estudo, que mostrasse "o molde sem o desenho". Porém, neste momento, em função das questões que perpassam os meus questionamentos e as próprias discussões dos estudiosos no campo da Lingüística Aplicada (PENNYCOOK, 1998; EVENSEN, 1998; SIGNORINI, 1998; CELANI, 1998), percebo que a escolha por um viés teórico-metodológico representa não somente um corte epistemológico, mas insere-se num conjunto de questionamentos sobre o que é ciência, sobre o que vem sendo "exigido" da produção científica no mundo contemporâneo.

De acordo com Bohn (1995, p.11), no conceito de pesquisa, deve-se considerar além de um posicionamento axiológico, os sentidos produzidos pela visão de mundo, os quais se circunscrevem na busca "do universal na expressão e nos sentidos de palavras localizadas na cultural local":

(...) conversar sobre pesquisa é produzir sentidos sobre a visão de mundo, é posicionar-se axiologicamente sobre um conjunto de variáveis que envolvem aspectos da episteme e da metodologia; é procurar o universal na expressão e nos sentidos de palavras localizadas na cultura local (cf. BHABHA, 1994); é articular e (des) construir sentidos designados pelos discursos de autoridade, paradigmáticos, legitimados pelos exercícios de subjugação por aqueles que se atribuem o direito de distribuírem os sentidos das palavras, e de designarem as identidades (...).

Nesse sentido, fazer pesquisa está fundamentalmente ligado às perspectivas dos agentes da ação e, no nosso caso, a uma perspectiva de linguagem ligada aos aspectos histórico-culturais, ao modo como os participantes do processo interativo estão envolvidos no contexto social de modo a produzir sentidos *com* e *para* a linguagem.

Aqui, os significados sobre o "erro" e a escrita foram construídos, levando-se em conta os comportamentos interativos da alfabetizadora, dos alfabetizandos e da pesquisadora e suas perspectivas sobre a escrita/ o "erro" na cultura local. Por isso, as reflexões sobre os significados produzidos me levaram a questionar que tipo de contribuição a LA poderia fornecer a essa situação de pesquisa? Ou melhor, como eu, depois dessa vivência de campo, poderia propor os "encaminhamentos", resultados da análise feita, como pesquisadora que agora necessita da "distância" para refletir sobre os acontecimentos?

Diferentemente dos papéis que fui assumindo durante a realização da pesquisa (observadora participante/ professora), a "pesquisa etnográfica" se mostra agora sob um outro viés. É um momento *ex post facto*, mas que ainda está *lá*, na escola, acontecendo, repetindo, perpetuando e transformando-se como toda prática histórico-social, ou seja, há paradoxalmente um situar-se após a experiência etnográfica, mas que não se "pode" esquecer, como expõe Geertz (1989), que a pesquisa etnográfica, num sentido amplo, é "uma conversa com eles", o que é muito mais difícil, pois como assevera Cesar (2000, p. 17-18),

Por deformação moral nos acreditamos "superiores" (mesmo que nunca o reconheçamos publicamente, ou, pelo contrário, velemos com atitudes pretensamente tolerantes essa postura etnocêntrica) ou portadores de alguma consciência maior, atribuindo-nos um poder messiânico de os fazer vislumbrar alguma verdade, geralmente em nome da sua emancipação.

Por essa razão, durante a estadia no campo da pesquisa, vivi intensamente uma situação paradoxal, já que o "fazer etnográfico" me encaminhava para um "além de mim", ao me propor a tentativa de "desligamento dessa postura etnocêntrica", tanto no que diz respeito aos sujeitos pesquisados quanto ao próprio objeto de investigação, *o "erro" no processo de aprendizagem da escrita*, o que me fez questionar, por diversas vezes, sobre *o que fazer naqueles momentos em que as* 

minhas interpretações ontológicas se opunham à dos outros agentes sociais? Como me sentir participante se havia em mim um profundo estranhamento?

O estranhamento de estar *lá*, mas *ser de fora* (como um estrangeiro) ainda se casava com um *para fora de* (CESAR, 2000). Não era simplesmente *estar lá*, mas era uma espécie de, reconhecendo-me "estrangeira", "ter que compreender aquela "nova" realidade social sem prejulgamentos".

Com efeito, esse foi um dos "dilemas" que se figura como "envolvimento da pesquisadora" ainda não resolvido, embora tenha tentado considerar as perspectivas dos alfabetizandos e da alfabetizadora sobre o "erro" e a escrita, as minhas representações sobre o objeto de investigação ecoavam como uma "verdade", "como meu sistema de crenças". Por essa razão, o olhar da pesquisadora, concomitantemente, se reflete e se refrata nas experiências de campo (BAKTHIN, 2004), promovendo as questões que ainda ficam "nos silêncios do dito" ao longo dos capítulos anteriores como "ecos", reelaborando outras tantas questões, as quais, por ora, servirão para embasar um projeto mais amplo de pesquisa....

No entanto, outros dizeres, materialidades históricas e políticas de um discurso possível, "insistem" e tomam agora o corpo de perguntas, passando da tentativa de possibilidade para se inscreverem no texto como *memórias* da experiência de campo: É ético revogar as utopias dos alfabetizandos? Como as práticas letradas da instituição escolar podem promover o rompimento com os mitos em torno da alfabetização (GRAFF, 1995)? Além disso, o que fazer para romper com o medo de errar, e, conseqüentemente, de escrever? Como essa questão pode ser re-significada na prática educativa da professora? Propor mudanças na formação continuada da alfabetizadora será o caminho para a introdução de uma discussão em torno das práticas de letramento como fenômenos culturais, políticos e sociais na

instituição escolar? Se sim, de que forma deve ser realizada? São questões que serão tratadas nas próprias seções.

## 4.2 Dessacralizando a escrita... as práticas de letramento no ensino do código escrito

Uma pergunta freqüente promovida pela convivência com os alfabetizandos e a professora foi: Como romper com os mitos em torno da alfabetização? Como dizer, ou melhor, devo dizer a esses participantes que a suas utopias (desejos, projeção de memórias para um futuro melhor) estão sacralizadas numa memória do passado, caracterizada por esses mitos já discutidos na seção 2.1.2 do capítulo 2?

Como se percebeu na análise realizada ao longo dos capítulos 2 e 3, a atribuição de poderes "divinos", "místicos" à escrita exerce uma "forte" influência na manutenção dos mitos no que se refere à alfabetização e, conseqüentemente, na perpetuação das relações de poder nessa sala de aula. Porém, como salienta Tfouni (1995, p.63), "... a escrita, enquanto código, não traz, em si, nem poderes de vida, nem poderes de morte". O que está em jogo, no contexto de ensino-aprendizagem, é o *como se faz*, ou melhor, é o *que se faz com a escrita* (código) na principal agência de letramento - 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, corroborando para diversas representações desse objeto cultural que é a escrita.

Desse modo, dizer "simplesmente" a esses alfabetizandos que "aprender a escrever" pode não resultar na melhoria de suas condições socioeconômicas seria,

fundamentalmente, perpetuar as "práticas mecanicistas de alfabetização", pois, como percebi nas experiências de campo, as imagens criadas por esses agentes sociais com relação à escrita são frutos de construções históricas e sociais, nas quais também há, nessas criações, as imagens que o "outro" faz de nós, que a sociedade representa por meio de variados dispositivos ideológicos. Além disso, como salienta Orlandi (1996), essas representações, como formas de conhecimento, não são compartilhadas homogeneamente, elas são socialmente distribuídas, reafirmando a improdutividade dessa "minha tentativa simplificadora" para a reconstrução dessa *imagem poderosa* atribuída à escrita.

Assim, a inversão ideológica promovida pelos mitos (cf. capítulo 2) é percebida pelos alfabetizandos e pela alfabetizadora como "verdades", em que a afirmação contrária a essa realidade, para eles, não "surtiria" o efeito esperado por mim: revogar os mitos, reverter o quadro de imagens sobrenaturais, divinas, poderosas com relação à escrita.

A pergunta, então, permanece... como reverter esse quadro de *imagens* divinatórias com relação à escrita? Como pôde ser percebido na análise, esse "poder divino" corrobora também para o sentimento de incapacidade, de dúvida, de insegurança no processo de aprendizagem da escrita, já que o *medo de errar* e, por conseguinte, de *escrever* também está ligado a essas concepções e práticas escriturísticas nessa sala de aula.

Certamente, pelo que se percebeu na análise (capítulos 2 e 3), 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 nos atermos à escrita, por si só, enquanto representação divinatória para os alunos e para a professora, devemos

deslocar a discussão para o *modus operandi* dessa escrita no contexto de ensinoaprendizagem nesta classe de alfabetização de jovens e adultos.

Nesse sentido, as práticas de letramento escolar passam a assumir o foco central da discussão, pois as suas percepções "servem" para o estabelecimento do jogo ideológico entre a *escrita-veneno* e a *escrita-remédio* na metáfora de Tfouni (1995). Tomando por base, então, essa metáfora, é no reconhecimento da escrita como "veneno" que está o "remédio" para a dessacralização da escrita nesta classe de alfabetização, pois o "*tenho medo de errar, de escrever*" pode ser reconfigurado para "*por que tenho medo de errar, de escrever*?".

É no reconhecimento desse jogo que 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, mas a partir do momento em que, por elas, se reconhecem:

(...) um jogo ideológico regrado, ligado à produção de sentidos que, ao mesmo tempo que garantem a permanência, a difusão e a atemporalidade do conhecimento (materializados em discursos pretensamente "objetivos"), acabam por gerar um mecanismo de exclusão (e dominação) onde o "mais fraco" (antropologicamente falando) nunca leva vantagem. (TFOUNI, 1995, p.67)

Assim sendo, a escrita "seria" ensinada nas escolas em função do seu significado sociocultural tanto para o individuo 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 distintivas, uma vez que passa a garantir, "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 papeis 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.).

Por essa razão, é necessário salientar que as práticas de letramento, no sentido aqui proposto, devem ser consideradas juntamente com o contexto histórico-social no qual a escola e seus agentes estão inseridos. Desse modo, não incorreremos no erro de afirmar que a reconstrução das *imagens divinatórias* com relação à escrita são dependentes única e exclusivamente das relações de ensino-aprendizagem que se estabelecem no contexto da sala de aula.

Portanto, re-significar a prática educativa no que diz respeito ao *medo de errar*, *de escrever* nos leva a uma complexa rede de negociações interpretativas, desde a análise da interação professor-aluno na aula até a relação desses interagentes no contexto social mais amplo, como, por exemplo, 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 intricadas nas práticas de letramento nessa escola. Não podemos 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 (cf. capítulo 3). Também é por esse viés que se pode entender como as relações de poder "desautorizam" as expectativas da alfabetizadora, promovendo, como ela afirma em seu diário, uma "luta" contra as imposições dos organizadores do programa REAJA.

## Lutar sempre

Vou falar dos meus alunos Que querem muito aprender Vem doentes e cansados Para seu nome fazer

Não agüenta ficar até o final da aula Pois de uma lida já vem Só a SMED não entende Que a perseguição não convém

Ele é cego de um olho E quer muito aprender Ler a bíblia na igreja Escrever cartas e receber

A maioria é idosa Que luta pra valer Trazendo consigo um sonho De ler e escrever

Como pode a SMED O sonho atropelar Tornando dificultoso O idoso estudar

São alunos que amo muito É um tesouro do meu bem Só a SMED não reconhece O valor que eles têm

Vou lutar com unhas e dentes Para meus alunos defender Dando a eles a liberdade Do horário escolher

## (DA/ 13/07/2005).

Um outro aspecto que também deve ser levado em consideração no poema da alfabetizadora é a contradição significativa entre o que ela espera da escola e o

que, de fato, a escola vem se mostrando para a professora. A SMED, órgão fomentador do programa de alfabetização REAJA, no discurso da alfabetizadora, "não entende, não reconhece as especificidades socioculturais dos alfabetizandos". É nesse sentido que se caracteriza a escola como um lugar paradoxal: ela existe para "transformar" a realidade social, porém ela própria acaba reproduzindo e legitimando as desigualdades sociais, uma vez que "dar lugar a voz dos alunos e da professora" vem acompanhado de uma "luta com unhas e dentes" em prol dos direitos dos alunos, ou seja, na suposição da professora, essa luta não deveria existir, pois o que está em questão é o reconhecimento dos direitos dos alunos, de suas especificidades, o que é, por lei, "obrigação da escola", ou melhor, "obrigação do programa de alfabetização-REAJA".

Porém, aqui cabe uma ressalva. Se, por um lado, não podemos creditar somente às relações de ensino-aprendizagem que ocorrem nesta sala de aula a resignificação do quadro divinatório atribuído à escrita; deve-se também, por outro, creditar a essas relações o papel de agenciador no processo de modificação do quadro de interpretações em que se formam as concepções e práticas de escrita nesta classe de alfabetização.

É por esse viés que Mclaren e Giroux (2000, p. 38) defendem, mais precisamente, para o tratamento pedagógico dos textos nas escolas, a necessidade de não-submissão à autoridade do texto, ou, no nosso caso, a não-submissão às práticas de letramento escolar literalizadas, isto é, dominadoras quanto *ao como escrever* e *ao que ler*.

Para os estudantes, significa ensiná-los a ler os textos como linguagens construídas através do ordenamento de códigos particulares que nomeiam e legitimam a realidade e as identidades sociais de maneiras específicas. Os estudantes precisam aprender a ler não como processo de submissão à autoridade do texto, mas

como um processo dialético de compreensão, de crítica e de transformação. Eles precisam escrever e reescrever as histórias nos textos que lêem, de forma a serem capazes de identificar e desafiar, se for o caso, as maneiras pelas quais tais textos funcionam ativamente para construir nas histórias e vozes. Ler um texto deve ser uma maneira de aprender a fazer escolhas, a construir uma vez, e a localizar a si próprios na história.

Por esse motivo, é preciso que a escola seja o lugar onde as relações de poder, perpetuadas pela escrita, sejam desmascaradas, sejam discutidas e, para que essa realidade seja transformada, faz-se necessário uma pedagogia crítica da linguagem e da experiência, como nos recomendam Mclaren e Giroux (2000, p.45):

O que a pedagogia crítica da linguagem e da experiência busca fazer é prover os alunos com "contradiscursos" ou "posições de sujeito resistentes"- ou seja, uma nova linguagem de análise- por meio da qual eles possam assumir um distanciamento crítico de suas posições de sujeitos mais familiares para engajar-se numa práxis cultural mais adequada para o projeto de transformação social; É preciso dar lugar aos alunos para que questionem a especificidade da produção de suas próprias posições de sujeito, seus modos de sociabilidade e seu lugar na rede de poder social hegemônica dos dias de hoje.

Mas nessa promoção de contradiscursos deve se inscrever também a alfabetizadora. É sobre esse aspecto que tratarei na próxima seção.

#### 4.3 E a alfabetizadora?

A própria alfabetizadora, em entrevista realizada (11/09/04), caracteriza sua formação no curso do magistério como "deficitária": "você sabe né... as dificuldade... a gente num fez um CURso assim bom... à noite... eu mesmo num tinha NEM tempo pra estudar... trabalhava o dia todo em casa... cuidando dos filho... da casa e AINDA lavava roupa pra fora...".

Essa caracterização não difere muito da apresentada por Kleiman (2001a, p.29) ao tratar da função exercida pelos alfabetizadores que foram preparados no

curso do magistério, os quais "(...) por força da instituição, (...) passa(m) a ser a representante dos grupos letrados na sala de aula, sendo que nem a sua formação, nem a sua extração social, nem a sua condição econômica lhe permitem exercer com segurança esse papel". Além dessas características, a formação da referida professora em muito se parece com a situação sociocultural de seus alfabetizandos (cf. capítulo 1).

Como se depreende da história de vida da alfabetizadora, o magistério não representou uma opção de carreira, mas uma imposição diante das necessidades de sobrevivência. Com efeito, esse quadro de sua formação corrobora para algumas "incertezas" frente às exigências do seu local de trabalho (espera-se que, por ser professora, ela seja uma representante inequívoca dos grupos letrados de prestígio), pois tais exigências não representam a sua realidade cultural.

Por outro lado, nas experiências de campo, as incertezas, principalmente no que diz respeito à escrita, demonstradas em suas atitudes -inseguranças, medo ao lidar com as práticas letradas de prestígio (interação com a pesquisadora, na elaboração de seu diário)-, parecem ser apagadas em sua práxis educativa, em função, numa análise aparente, da longa experiência com a alfabetização (13 anos) e com a alfabetização de jovens e adultos (08 anos), pois como registrei no diário de campo, a professora, mesmo reconhecendo sua formação "deficitária" no curso de magistério, nas entrevistas e na sala de aula, parecia "gozar" de certa tranqüilidade quanto aos conteúdos ensinados e quanto a sua práxis pedagógica (NC/ 11/02/05).

Nessa situação, voltamos, pois, à pergunta do início: como, considerando a realidade na qual se inscreve a alfabetizadora, re-significar as práticas de letramento escolar? Como se percebeu pela sua história de vida, ela vem assumindo uma posição social, a qual exige dela uma inserção militante (cf. capítulo 3) nas práticas de letramento prestigiadas socialmente, que não reflete sua condição cultural. Não

se trata, é claro, de tratar os fatos com tal simplificação. A professora pode não se inserir nos eventos de letramento "exigidos" pela sua profissão<sup>46</sup>, mas isto não significa anular o seu "nível de letramento" (TFOUNI, 2005), pois, embora a professora tenha demonstrado também medo ao lidar com a escrita, ela, durante o tempo em que estive na comunidade escolar, escreveu várias paródias para os alunos, poemas, registrados no seu diário, além de se envolver em eventos de letramento cotidianos, como "leitura de receitas médicas para os alunos, leitura de histórias infantis para os netos, leitura da bíblia todas as noites, elaboração de planos de aula".

Contudo, há nessa caracterização um *dado em potencial* a ser relativizado: se, por um lado, a professora demonstrava certa desenvoltura ao lidar com os eventos de letramento supracitados; por outro, em se tratando da leitura deste texto, **resultado de uma "pesquisa com ela"**, ela já não se mostrava tão confiante assim, como pode ser comprovado no trecho a seguir:

Pesq.: Terminei de escrever a dissertação. Vou enviar para que você possa ler.

Prof.:Não não precisa enviar (...) porque... porque você sabe né... eu num tenho uma leitura assim razoável né... num entendo esse linguajar que você usa...num precisa eu ler... tá tudo bom....

(CP/ 13/06/05)

Dois aspectos devem ser considerados a partir desse contexto comunicativo. O primeiro deles tem a ver com o que denominarei de *o que a escola fez com ela* e, nesse sentido, deve-se examinar a ambigüidade do termo. Para ela ter dito "que não tem uma leitura razoável", pode-se levar a questão para o fato de que não houve em sua formação momentos de inserção nesse tipo de prática letrada, mas também

leitora assídua de jornais, leitora dos clássicos da literatura etc.

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> Tais exigências, segundo Kleiman (2201a), refletem a representação social, também partilhada pelo meio acadêmico de que as alfabetizadoras apresentam falhas sérias em suas capacidades para ler e escrever, alegandose, desse modo, que elas não são plenamente letradas, pois se espera, com essa descrição, que a professora seja

deve se pensar a questão no sentido de que a escola promoveu a criação de uma auto-imagem negativa na alfabetizadora, já que não possui leitura razoável nem entende "esse linguajar". Todos os dois sentidos fortemente excludentes, pois como afirma Kleiman (2001a, pp.42-43), "pode-se dizer que, de forma verdadeiramente cruel, a escolaridade teria servido para conscientizá-las sobre o que ainda lhes falta para serem legitimadas como leitoras e usuárias competentes da escrita".

O outro aspecto, também interligado a este, só que sob um outro prisma, redireciona a questão para o *como reverter tanto essa auto-imagem quanto as imagens dessa concepção de escrita nas relações de ensino-aprendizagem*? Examinando essa indagação sob o viés de uma *pedagogia crítica da linguagem*, na elaboração de *contradiscursos*, já suporia a leitura, por exemplo, desse texto como uma inserção nessas práticas letradas com o objetivo de questionamento da sua posição social e da posição de seus alunos, de seus modos de socialização, dentro do quais se inserem as relações de poder que perpassam o ensino-aprendizagem da escrita nessa sala de alfabetização.

Além disso, essa também "deveria" ser uma posição frente aos cursos de formação continuada que ela vem fazendo. Porém, pela análise dos dados, os cursos propostos pela SMED, vem tratando de modo generalizado a problemática da diversidade (lingüística, social e cultural) desses alfabetizandos, uma vez que não se problematizam esses aspectos com os alfabetizadores, com suas experiências cotidianas na sala de aula. É, antes de tudo, uma imposição de um *pacote pronto*, a fim de que os professores "levem" esse "pacote" para a sua práxis educativa.<sup>47</sup> Dessa maneira, nenhum curso de formação poderá possibilitar uma inserção crítica

4

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> Dados do diário de campo, quando participei, juntamente com a s alfabetizadoras, do curso sobre o "o currículo na pratica educativa do alfabetizador".

desse profissional, se não levar em conta as representações dos alunos e da professora (cf. SANTOS, 2005) no que se refere à escrita nesse contexto de ensino.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Rememorar agora a pergunta central de pesquisa (Quais os significados produzidos pelas imagens do "erro" em relação à escrita pelos alfabetizandos e pela professora nesta classe de alfabetização?) possibilita traçar uma trajetória sucinta dos acontecimentos da sala de aula, como também abordar alguns "insights", que se figuram como "descobertas" e/ou "possibilidades" para o enfrentamento de algumas questões ligadas às imagens de "uma escrita certa", as quais implicam para o processo de aprendizagem da escrita na classe examinada.

A elaboração da questão de pesquisa (Capítulo 1) teve como fonte o próprio contexto pesquisado. Desse modo, pode-se dizer que ela tem como característica fundamental a consideração de um diálogo constante entre as imagens da pesquisadora sobre o objeto de estudo, seu envolvimento no campo da pesquisa e, mais precisamente, com as representações dos sujeitos envolvidos, as quais foram sendo evidenciadas nas falas, na interação em sala de aula.

Esse diálogo me conduziu para uma reconfiguração teórico-metodológica: em função dessa posição, já não se tratava de demonstrar aos sujeitos pesquisados o *meu olhar* sobre o que de fato era importante para eles, mas tratava-se de procurar *dar visibilidade* aos seus comportamentos sobre o que *significava aprender a escrever*.

Na tentativa de dar visibilidade aos significados sobre "o aprender a escrever" para os sujeitos envolvidos (professora, alunos e pesquisadora), passei a considerar as representações desses sujeitos no que se refere ao "erro" e à escrita. As representações me direcionaram para a descrição de uma construção discursiva

repleta de imagens sobre o "erro" e a escrita (Capítulo 3), diferentes da minha, e, por vezes, contraditórias, mas que são, para os alfabetizandos e para a alfabetizadora, compreendidas como "verdades", modelos de escrita canonizados nos livros, nos discursos autorizados.

Lidar com essas diferenças, expondo, mas não impondo as minhas representações sobre o "erro" e a escrita se revelou de suma importância durante a pesquisa. Esse fato conduz a uma importante contribuição para os estudos no campo da escrita e da alfabetização de jovens e adultos, pois, ao lidar com as representações da professora e dos alunos em relação ao objeto de estudo, passase a considerar as perspectivas sociais e situadas da linguagem escrita, as quais são necessariamente praticadas pela comunidade escolar. Dessa maneira também, as minhas representações sobre o "erro" e a escrita não foram descritas como definições prévias e/ou "verdadeiras", mas como mais uma forma de representação na condução das interpretações dos dados.

Essa atitude me possibilitou tratar a complexidades dos fatos como sendo uma rede de negociações, cujo objetivo fundamental era tentar desconstruir o etnocentrismo e o grafocentrismo, os quais ainda figuram como categorias decisivas entre os participantes da ação ao qualificarem suas produções escritas.

Os significados apresentados ao longo do Capítulo 2 demonstraram, parcialmente, que as representações dos alfabetizandos e da professora sobre o que é escrever, ou mais especificamente, do que é uma "escrita correta" e, portanto, válida, para esses agentes sociais, tem como fundamento o Modelo Autônomo de Letramento (STREET, 1984), o que, por sua vez, revela a maneira como eles compreendem a escrita, suas funções e usos na sociedade.

Por outro lado, contudo, a análise das concepções e práticas de escrita, expostas no Capítulo 3, revela que essa maneira autônoma de compreender a

escrita convive também com práticas de letramento que se caracterizam, seguindo a nomenclatura de Street (1984), como Modelo Ideológico do Letramento. Daí, então, a conclusão da existência, nessa classe de alfabetização, de uma tensão entre práticas de letramento instituídas e instituintes (CASTORIADIS, 2001).

O que conduz a essa tensão? E o que ela promove no processo de ensinoaprendizagem da escrita nessa classe de alfabetização de jovens e adultos?

No que se refere à alfabetizadora, essa tensão parece caracterizar determinadas "incertezas" quanto à concepção do que é "uma escrita", e, por conseqüência, quanto ao ato pedagógico da escrita. Ensinar a escrever, ao mesmo tempo, parece estar associado a uma "escrita convencional", a uma escrita que "tem de ser certa", seguindo tantos as normas ortográficas vigentes quanto as "normas letradas ritualizadas" (re)produzidas na instituição escolar, mas também uma assunção de respeito às diversidades lingüística, social e cultural dos alfabetizandos.

Essa "duplicidade", no processo de ensino-aprendizagem da escrita, nos faz situar a questão para a formação da alfabetizadora. Ela, assim como seus atuais alunos, foi alfabetizada na fase adulta, cujo estudo foi, muitas vezes, "sacrificado" por causa do trabalho (faxineira, lavadeira de roupas), do divórcio com o marido, o qual a deixou com seis filhos pequenos sem ajuda financeira alguma.

Além disso, os recentes cursos de formação que ela vem fazendo pela Secretaria de Educação do Município parecem somente "expor", de modo generalizado, a problematização da diversidade (lingüística, social e cultural) na escola, o que, na prática educativa da alfabetizadora, funciona como uma espécie de "discursos da moda", sem que haja, contudo, uma compreensão de tal problemática e de como ela pode (res)significar sua ações educativas.

A análise revelou que, na relação ensino-aprendizagem, essa prática educativa corrobora para uma concepção de escrita que se distancia da realidade

sociolingüística dos alfabetizandos, pois permite a criação de uma imagem de "escrita certa", "escrita mística", em virtude da diferença entre o que o aluno fala daquilo que lhe proposto para escrever.

É nesse sentido que se pode fazer uma associação entre a escrita e o medo. O *medo de errar*, como se notou na análise, parece advir desse distanciamento entre a realidade sociolingüística dos alfabetizandos e as práticas de letramento escolar. Porém, deve-se considerar que o *medo de errar* não é somente gerada por essas recentes relações de ensino: ela é também memória, ela está ligada ao contexto histórico-social no qual se formaram imagens sobre o jovem e o adulto não-alfabetizado nos programas de alfabetização no Brasil desde de 1947.

Para o processo de aprendizagem da escrita, o exame dos dados revelou que:

- O medo de errar se manifesta em todos os alfabetizandos (adolescentes, jovens, adultos e idosos) como também na alfabetizadora, pois à leitura e à escrita são atribuídos poderes de transformação socioeconômica, em virtude da associação que esses agentes sociais fazem entre alfabetizar e conseguir emprego, alfabetizar e melhorar de vida;
- II) Na interação entre os alfabetizandos, a análise revelou que o medo de errar promove conflitos entre os adolescentes e idosos, os quais produzem a perpetuação de alguns mitos no que diz respeito ao alfabetizando idoso: o idoso não sabe, é incapaz de aprender;
- III) Há uma relação causal entre medo de errar e silenciamento(s), manifestada por movimentos de "desistência" da escrita, significando ora interdição, ora exclusão, ora resistência;
- IV) Na análise da categoria tratamento pedagógico, o "erro" deve ser corrigido pela alfabetizadora, desde que não promova a permanência de uma imagem negativa nos alfabetizandos, característica presente em todos os alunos da classe:
- V) Notou-se também que, embora a professora sempre tentasse demonstrar em suas práticas pedagógicas uma valorização da "escrita dos alunos", cujo objetivo era melhorar a auto-estima dos mesmos, o tratamento pedagógico do "erro" e da escrita, na sala de aula, conduzia ao medo de errar e, conseqüentemente, ao de escrever.

- VI) Percebeu-se que, na análise das duas categorias, a produção escrita constitui-se como um momento de tensão, o qual implica na relação entre os alunos e a professora, entre os próprios alunos e entre esses agentes sociais com a escrita, o que, conseqüentemente, corrobora para o processo de ensino-aprendizagem da escrita nessa classe de alfabetização.
- VII) As práticas de letramento em ambientes fora da instituição escolar (família, igreja, trabalho) constituem-se também num importante caminho para a interpretação das imagens sobre uma "escrita certa" no ambiente escolar, já que, como se pôde notar no cotejo dos dados, os fatores sócio-culturais nesses ambientes interferem na construção das negociações das práticas escriturísticas na sala de aula.

Esses resultados podem possibilitar a elucidação de algumas questões úteis no campo do ensino-aprendizagem da escrita na alfabetização de jovens e adultos e da formação do professor alfabetizador.

No que diz respeito à formação do professor alfabetizador, é fato que não se poderá pensar em e/ou propor cursos de formação continuada sem levar em consideração as representações do alfabetizador sobre a escrita, sua própria práxis pedagógica, como também as representações dos alunos.

Os adolescentes, jovens, adultos e idosos da classe de alfabetização estudada podem ser caracterizados como um público fortemente "marcado" pelas desigualdades sociais, constitui-se nas chamadas minorias-maiorias (CAVALCANTI, 1998). Essa caracterização deve servir como base para o processo de ensino-aprendizagem, em que as diversidades lingüística, social e cultural sejam respeitadas, haja vista que, como se notou na análise, aprender uma cultura escrita legitimada não pode significar a negação dos sujeitos, de sua cultura, sob pena de continuarmos a reproduzir as imagens de um "poder escriturístico autorizado", as quais induzem, nessa classe de alfabetização, à perpetuação do sentimento de "incapacidade do aprender a escrever" e do "medo de escrever", distanciando ainda

mais esses sujeitos dos processos de apropriação do discurso letrado autorizado em nossa sociedade.

Há também que considerar algumas questões sobre a minha relação com esses atores sociais durante a realização da pesquisa (Capítulo 4). Na elaboração do que seja uma proposta de projeção das memórias para além dos fatos descritos, a pesquisa pode ainda "ensaiar" alguns aspectos no que diz respeito ao campo da Lingüística Aplicada (LA) e do seu objeto de estudo: as práticas de uso da linguagem em contextos específicos.

Se, por um lado, posso afirmar que a pesquisa de cunho etnográfico e colaborativo me permitiu visualizar a comunidade em seu *habitat* natural, em seus comportamentos no contexto social, possibilitando descrever o objeto de investigação em sua relação direta com as regularidades do comportamento na comunidade escolar; por outro lado, tal tipo de pesquisa, para a sua realização, exige do pesquisador um "manuseio" de várias áreas do conhecimento, além de um longo tempo de trabalho. Esses aspectos funcionaram constantemente como "obstáculos", cuja superação representava uma "luta constante" a cada (re)leitura dos dados, a cada (re)escrita dos capítulos. Parece-me que há todo momento "surgia" algo novo, pois a cada análise parecia que "a interpretação estava inconclusa", o que necessitava de mais tempo de estudo.

Por essa razão, acredito que, embora a pesquisa de cunho etnográfico e colaborativo no que se refere à LA, tal como foi compreendida nesse trabalho, apresente-se como um lugar propício a investigações sobre a linguagem em seu contexto de realização, uma vez que o estudo das práticas de uso da linguagem constitui-se como fenômeno complexo, envolvendo áreas de conhecimento diversas, o tempo para a realização de tal empreendimento deva ser estendido, pois percebo

que, em função do prazo para a conclusão do trabalho, o investimento em mais leituras bibliográficas e no próprio "retorno" aos dados ficou prejudicado.

Ao término dessa construção discursiva, percebo que só um longo fio foi tecido e ele é só o início da construção do "tapete" sobre "o que está acontecendo aqui?". Voltando, pois, à metáfora da aranha, os fios que foram entrelaçados nesse texto me permitem afirmar que há muito a tecer sobre o que há (os acontecimentos praticados com a linguagem na instituição escolar), sobre o porvir (ação configurada como projeção e, principalmente, como ação) em busca da compreensão das relações intersubjetivas na escola e dos processos de aprendizagem da escrita.

Nessa tessitura, certamente estou no início do enredamento dos fios... Contudo um início que já sinaliza para a possibilidade de "dar à periferia social, ou aos dados marginais, o direito de significar para encontrar respostas às perguntas educacionais, tão essenciais para a construção da cidadania e da nacionalidade" (BOHN, 1995, p.21).

### 6 REFERÊNCIAS

ALÉÓNG, Stanley. Normas lingüísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: Bagno, Marcos (org.). **Norma Lingüística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, p.145-174, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BEAUGRANDE, R. de; W. U. DRESSLER. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1981.

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: Editora Hucitec, 2004.

BARTHES, Roland. Mitologias. 6.ed. São paulo: Difel, 1985.

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

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

BOHN, Hilário I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Lingüística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, M.N; ABRAHÃO, M.H.V; BRACELOS, A.M.F. (orgs.). Lingüística aplicada e contemporaneidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Problemas de comunicação interdialetal. **Revista Tempo Brasileiro**, n.78/79, p.9-32, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação de jovens e adultos:** proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

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

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetal e ensino institucionalizado de língua portuguesa. In: BAGNO, Marcos (org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, p. 27-36, 2002.

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

CAVALCANTI, Marilda. A propósito de Lingüística Aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas**, n.7, p.5-12, 1986.

CÉSAR, América Lúcia Silva. **A propósito de etnografias**. Trabalho de qualificação (Disciplina de Antropologia) - Programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: 20p. 2000.

Lições de abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha. Tese(doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n], 2002.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CLARK, Rommy; IVANIC, Roz. **The politics of writing**. London and NewYork: Routhledge, 1997.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

COSERIU, Eugenio. **Teoría del lenguaje y lingúistica general**: cinco estúdios. Madrid, Espana: Editorial Gredos, S.A, 1967.

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

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

	Transform	nation and school	success: the	e politics an	d culture of	
educational a	achievement.	Antropology and	<b>Education C</b>	<b>Quartely</b> [s.l	l], n.18/4, p.	335-
346, 1987.				-		

\_\_\_\_\_\_. 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, p. 119-161, 1986.

. Prefácio. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (orgs.). Cenas de sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. EVENSEN, L.S. A Lingüística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. Trad. Maria da Glória de Moraes. In: CAVALCANTI, M.; SIGNORINI, I. (orgs.). Linguistica Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas, SP, Mercado de Letras, p. 81-98,1998. FAIRCLOUGH, N. Discourse and social change. USA, Polity Press with Blackwell Publishers, 1992. FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). Lingüística da norma. São Paulo: Edições Loyola, p. 37-61, 2002. FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos**: pontos críticos e desafios, Porto Alegre: Mediação, 2002. FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France. pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Samapaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 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. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a. . Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. . Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 10ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b. \_. **Educação como prática da liberdade**. 27.ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2003.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de adultos**: relato de uma experiência construtivista. 8ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. [s.l. s.n.]. Rio de Janeiro, 1989.

\_\_\_\_\_\_. 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.

GNERRE, Maurizzio. Linguagem, escrita e poder. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B; GARCEZ, P. (org.). **Sociolingüística Interacional**: Antropologia, Lingüística, Sociologia em Análise do Discurso. São Paulo: Edições Loyola, p.149-182, 2002.

GUMPERZ, John J. A sociolingüística Interacional no estudo da escolarização. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 58-82, 1991.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 5.ed. Rio de janeiro, DP&A, 2001.

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

HYMES, D. Toward etnographies of communication: the analysis of comunicative events. **American Anthropologist**. V. 66, n.6, p. 12-25, 1964.

KLEIMAN, Ângela B. Interação e produção de texto: elementos para uma análise interpretativista crítica do discurso do professor. **DELTA**. V. 9, n. Especial, p. 417-435, 1993.

O que é Letramento? Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). <b>Os significados do letramento</b> : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: mercado de letras, 1995.
O Estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: CAVALCANTI, M.; SIGNORINI, I. (orgs.). Linguistica Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas, SP, Mercado de Letras, p. 51-80,1998.
Histórico da proposta de (auto) formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, A.B.; SIGNORINI,I. et al. <b>O ensino e a formação do professor</b> : alfabetização de jovens e adultos. 2.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.
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, nº 2 [citado 21 de setembro de 2004], p. 267-281. Disponível na World

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

wibe web: http://www.scielo.br/scielo.phd?script=scri arttext&pid=s1517-

97022001000200006&Ing=pt&nrm=iso.ISSN1517-9702.

LUCCHESI, Dante. Norma lingüística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (org.). Lingüística da norma. São Paulo: Edições Loyola, p. 63-92, 2002.

MALINOWSKI, B. Os argonautas do pacífico ocidental. São Paulo: Ed. Abril, 1978.

MARCUSCHI, Luiz A . **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001a.

Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de letras, p. 23-50, 2001b.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MASSINI-CAGLIARI, Gládis. **O texto na alfabetização**: coerência e coesão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala X a língua que se ensina. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

McLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, Pedagogia e Poder. In: McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Trad. Márcia Moraes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

OLSON, D. R. Cultura e escrita e objetividade: o surgimento da ciência moderna. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PENNYCOOK, A. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. Denise Braga e Mari Cecília Fraga. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). Lingüística aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.23-50, 1998.

PIAGET, Jean. O desenvolvimento mental da criança. In: **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense, p.11-70, 1976.

PHILIPS, Susan U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. RIBEIRO, B; GARCEZ, P. (org.). **Sociolingüística Interacional**: Antropologia, Lingüística, Sociologia em Análise do Discurso. São Paulo: Edições Loyola, p. 21-44, 2002.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: mercado de letras, 1995.

REY, Alain. Usos, julgamentos e prescrições lingüísticas. In: Bagno, Marcos (org.). **Norma Lingüística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, p. 115-144, 2001.

SANTOS, Cosme Batista dos. **Um assunto puxa o outro**: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n], 2005.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. A norma do imperativo e o imperativo da norma: uma reflexão sociolingüística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, Marcos (org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, p. 217- 251, 2002.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita "outras cenas de fala". In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de letras, p. 97-134, 2001.

\_\_\_\_\_\_. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: In: CAVALCANTI, M.; SIGNORINI, I. (orgs.). **Linguistica Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP, Mercado de Letras, p. 99-112,1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas, SP: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. 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.

#### 7 ANEXOS



# Verdades e mentiras sobre a cópia

Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

#### I. A cópia ensina a escrever

Não é verdade. A cópia tem sido considerada uma atividade de escrita, utilizada com frequência nas séries iniciais com o objetivo de ensinar a escrever. A ela se atribuem poderes que nao possui: nenhuma criança aprende a produzir escrita, copiando. Copiar é transcrever, não e escrever – escrever é uma forma de expressar por escrito, de representar por escrito o que se pretende dizer.

#### 2. A cópia pode ser uma atividade significativa na escola

**Verdade.** A cópia pode ser uma atividade escolar interessante, se estiver relacionada aos interesses dos alunos ou fizer sentido para eles – quando, por exemplo, copiam letras de músicas ou poemas de que gostam, receitas de guloseimas, nomes, endereços e telefones dos amigos, nomes de canções de um cantor preferido etc. Por meio dessas atividades os alunos podem aprender de maneira significativa o procedimento de copiar.

#### 3. A situação de cópia pode surgir espontaneamente dos alunos

**Verdade.** As crianças copiam espontaneamente textos que lhes interessam c/qu, que querem preservar – e a cópia, sendo significativa, deixa de ser um ato mecánico. É o que acontece com alunos que possuem um caderno ou uma agenda com adivinhações, anedotas, versos de amor, de humor etc., e trocam com os colegas de forma que día a dia a coleção aumenta. Entretanto, o que é contraditório é o fato de que, justamente na escola, onde se valoriza tanto a cópia, essas situações espontâneas e significativas não são aproveitadas e incentivadas.

# 4. A cópia favorece o aprendizado de algumas convenções da escrita como: escrever da esquerda para a direita e transcrever os escritos da lousa usando a linha do caderno adequadamente

**Verdade.** Mas isso só é possível se houver intervenções por parte da professora durante a atividade. Essas convenções o aluno não aprende sozinho, precisam ser ensinadas.

#### S. A-cópia ajuda os alunos a aprenderem ortografia

Não é verdade. Acreditar que se aprende ortografia por meio da cópia é o mesmo que dizer que a ortografia é um conhecimento de natureza perceptiva, aprendido passivamente e que por meio da repetição da forma correta os alunos passarão a escrever certo. Hoje sabemos que aprender a escrever corretamente depende de refletir sobre o sistema de escrita e sobre as normas ortográficas.

Durante certas atividades de cópia, algumas questões sobre a ortografia podem até se colocar para os alunos, desde que lhes sejam dados oportunidade e tempo adequado para que possam pensar sobre como as palavras são escritas, a fim de poder relletir sobre a ortografia correta.

#### 6. A cópia é uma atividade para melhorar a caligrafia dos alunos

Não é verdade. Muitos professores acreditam que dando páginas e páginas de cópia para os alunos fazerem, eles desenvolverão uma boa caligrafia. O que a prática tem mostrado é o contrário: ao final de uma página inteira de cópia, muitas vezes as escritas estão piores do que as do começo. A cópia só é feita com capricho quando os alunos vêem sentido em copiar. E não podemos esquecer que a qualidade da caligrafia dos alunos depende do objetivo e do destinatário da escrita e do tempo que têm para produzi-la.

#### 7. A cópia pode ser um encontro com a gente mesmo

Verdade. O que copiamos pode ser revelador dos nossos gostos, sentimentos, desejos, emoções etc. Quando lemos um texto e ele nos parece instigante, automaticamente tendemos a reler e muitas vezes temos desejo de copiar (para poder retomar em outros momentos) aquilo que nos pareceu belo, marcante, diferente etc. Freqüentemente, os registros desse tipo são pontos de referência de como certas coisas foram importantes em nossas vidas, num determinado momento, e nos ajudam a conhecer nossas próprias mudanças.

#### 8. A cópia exige atenção e concentração e alguns cuidados

Verdade. Ao copiar, não se pode pular palavras ou frases que desfiguram o sentido do texto, não se pode deixar de transcrever os sinais de pontuação, não se pode desconsiderar os espaços entre as palavras e os parágrafos etc., porque, afinal, o que se copia é o que foi produzido por outra pessoa e deve, portanto, ser transcrito exatamente como foi escrito. Tudo isso exige atenção. E alguns cuidados adicionais são necessários nas situações de cópia de livros, como anotar toda a referência que garante o respeito à fonte original e permite posteriormente, se necessário, o acesso a ela – nome do autor e da obra, edição, capítulo, página etc.

Mas existe uma circunstância na qual errar na cópia pode ser sinal de progresso: é quando o aluno acabou de aprender a ler. É comum encontrar professores se perguntando por que determinado aluno que antes copiava tão bem começou a errar tanto na cópia. Em geral isso acontece porque antes o aluno copiava letra por letra, já que ele não sabia ler. No entanto, quando começa a ser capaz de ler, deixa de copiar letra por letra e... erra.