

# O LEMA “PARTIR DA REALIDADE DOS SUJEITOS” E ORGANIZAÇÃO DE AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM UM EXERCÍCIO DE ATENÇÃO ÀS VIVÊNCIAS DOS ALUNOS

## THE MOTTO “FROM THE INDIVIDUALS’ REALITY” AND THE ORGANIZATION OF DIDACTIC-PEDAGOGICAL ACTIONS IN THE ATTENTION EXERCISE TO THE STUDENTS EXPERIENCES

**Rosângela Pedralli**

Universidade Federal de Santa Catarina  
rosangelapedralli@hotmail.com

### Resumo

O lema “partir da realidade dos sujeitos” vem ganhando espaço no cenário educacional nos últimos vinte anos, mas, muitas vezes, de modo enviesado, quando assumido como *slogan*. Buscando identificar o risco que a assunção de tal lema no espaço escolar pode significar para o que caracteriza a especificidade dessa instância formativa, são analisados dois *eventos de letramento*. A análise teve como ponto de partida os mencionados eventos, observados em uma classe de alfabetização de adultos da rede municipal de Florianópolis/SC, e interações em *rodas de conversa* com três das alfabetizandas dessa classe. Foi adotado para a análise o *diagrama integrado* proposto por Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2012). Ainda que tenham sido observados avanços na configuração das ações de ensino gestadas naquele espaço, a prevalência de *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) parece não contribuir para a ressignificação das práticas de uso da escrita dos alfabetizandos.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Eventos de Letramento. Realidade dos sujeitos. Planejamento.

### Abstract

The motto “from the individuals’ reality” has been gaining space in the educational scenario in the last twenty years, but often, in a biased way, when it is assumed as a *slogan*. In order to identify the risk that the assumption of such a motto in the school space can signify to what characterizes the specificity of this formative instance, two literacy events are analyzed. The analysis had as starting point the mentioned events, observed in an adult literacy class of the municipal system in Florianópolis/SC, and interactions in a “round of conversation” with three of the literacy students of this class. The integrated diagram proposed by Cerutti-Rizzatti, Mossmann and Irigoite (2012) was adopted for the analysis. Although, there have been advances in the configuration of teaching actions developed in that space, the prevalence of reference social practices (HALTÉ, 2008 [1998]) does not -seem to contribute to the re-signification of the practices of literacy students’ use.

**Keywords:** Literacy. Literacy events. Individuals reality. Planning.

## Introdução

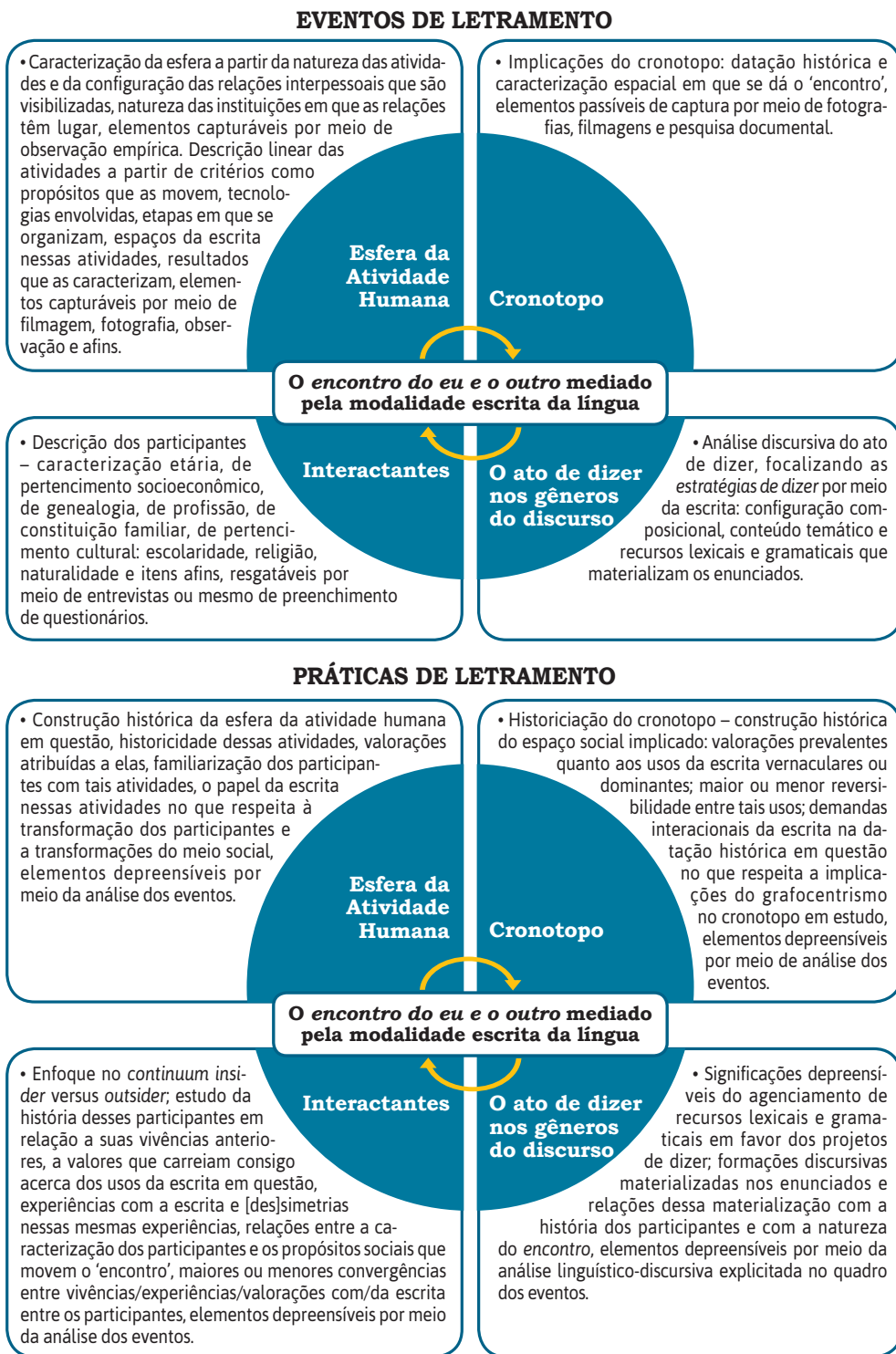
É bastante recorrente a remissão à necessidade de “partir da realidade dos alunos” nas discussões que versam sobre planejamento em processos de alfabetização, sejam eles pensados para crianças ou para a parcela jovem e adulta da população. Tal remissão tem distintas fundamentações, dentre elas as concepções freirianas de educação e de alfabetização na perspectiva do letramento, ambas com filiação à fenomenologia. Para tal corrente epistemológica, a empiria e as vivências do sujeito são elementos, de fato, fundamentais; entretanto, do mesmo modo é fundamental a ela a compreensão da essência dos fenômenos, o que já inviabiliza na origem a negação de uma possibilidade de compreensão do todo.

O relevo que “partir da realidade dos sujeitos” ganhou nas últimas duas décadas no cenário educacional brasileiro, assumindo-o quase como princípio pedagógico, justifica a sua evocação como *slogan* (com base em SAVIANI, 1982). Destituído das bases teórico-filosóficas que o sustentam, tanto na obra de Paulo Freire quanto nos Estudos do Letramento e de sua projeção como alternativa ao modelo educacional tradicional (SAVIANI, 1982), no entanto, a relevância que considerar as práticas sociais nas quais os sujeitos se envolvem como ponto de partida do trabalho pedagógico pode converter-se em uma cilada de alinhamento pós-moderno. Em tal cilada, tende a ser flagrante, nas ações educativas, a secundarização dos conhecimentos curriculares formais e uma tendência a folclorizar práticas já instauradas, sem conseguir, em razão disso, facultar uma reflexão mais aguda sobre essas mesmas práticas aos sujeitos da aprendizagem, desnaturalizando-as, o que constitui a essência da educação formal.

Os dois *eventos de letramento* analisados neste artigo são demonstrativos de tentativas de alfabetizadores de auscultar às vivências dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem regidos por eles. Trata-se de um recorte de tese de doutoramento, que focalizou a relação escolar com a escrita por sujeitos adultos em processo de alfabetização<sup>1</sup>. À ocasião, o grupo, de uma escola da rede municipal de Florianópolis/SC, foi acompanhado em sala de aula pela pesquisadora por cerca de cinco meses (em 2010), e três das alfabetizandas, assumidas como as participantes do estudo, ouvidas em *rodas de conversa* (PEDRALLI, 2014) em duas outras ocasiões. Como recurso analítico, a pesquisadora adotou o *diagrama integrado* (em anexo), proposto por Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2012), assumindo assim o *simpósio conceitual*, defendido pelas mesmas autoras, que aproxima as teorizações bakhtinianas, vigotskianas e os Estudos do Letramento, pela convergência das concepções de sujeito e língua que veem entre elas.

<sup>1</sup> Tese intitulada *Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA*, defendida em 2014, sob orientação da Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

Diagrama 1 – Diagrama integrado – Partes I e II



Fonte: Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2012).

Cabe, no entanto, reconhecer que, afora as fragilidades depreendidas no processo em tela, atentar para as experiências dos sujeitos – também com a escrita, mas não apenas – nas *esferas de atividade humana* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) de que tomam parte, é em si um avanço se considerada a assepsia da dimensão social e, com ela, da historicidade dos sujeitos, que tem caracterizado a *esfera escolar* como instituição (com base em KLEIMAN, 2008 [1995]). Com tal assepsia, reiteram-se posturas educacionais que tomam aprioristicamente, em menor ou maior medida, o repertório cultural legitimado socialmente como “o” ideal para o ensino escolar, a exemplo da *exclusão*, da *assimilação* e do *multiculturalismo* (KALANTZIS; COPE, 2006), posturas que se alinham ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984).

Tendo isso presente, este artigo está organizado em duas seções de conteúdo. Cada uma delas tematiza um planejamento, definido como tal pela pesquisadora, em função do convite ao engajamento dos alfabetizandos, pelo alfabetizador de então, em um *evento de letramento* (HAMILTON, 2000).


### **A matemática nas “continhas” e no compromisso com “focar na linguagem”**

As *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]), no que diz respeito a representações conceituais estereotípicas da *esfera escolar*, têm substantiva importância para as mulheres que participaram deste estudo. Como exemplo desses conhecimentos cristalizados na tradição escolar na exercitação abstrata, estão os cálculos convencionais de *soma* e *subtração* concebidos sob o “aprender a fazer contas”, os quais foram mencionados repetidas vezes nas interações com essas participantes, além de apresentados à professora pelos alunos como interesse de estudo.

Retomado esse contexto, o *evento* diz respeito a uma ação didático-pedagógica em que a professora busca, por meio de um texto, trabalhar, entre outras questões, com o *sistema métrico*, que é o tema do referido material. Essa ação consiste, assim, numa tentativa da alfabetizadora de contemplar os tais conhecimentos matemáticos mencionados pelo grupo de alunos sem desconsiderar as indicações da gestão da EJA na escola de focalizar o trabalho com a linguagem.

O *evento* registrado à frente é analisado tomando por base as duas partes do *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN, IRIGOITE, 2012), mencionado anteriormente. A primeira das partes orientou a caracterização da ação didático-pedagógica em si, e a segunda, a depreensão da interpretação das três mulheres acerca dessa mesma ação. Seguem *artefato* e nota de campo correspondente ao *evento* em análise.

**Figura 1** – Texto a partir do qual a alfabetizadora buscou contemplar também conhecimentos matemáticos



• HOUVE UM TEMPO EM QUE CADA POVO  
• TINHA UM SISTEMA PRÓPRIO DE FAZER  
• MEDIDAS. ESSAS MEDIDAS ERAM  
• DIFERENTES DE UM LUGAR PARA OUTRO, DE  
• UM REINO PARA OUTRO.  
• AGORA VOCÊ VAI CONHECER UMA HISTÓRIA  
• QUE CONTA COMO, ENTRE DOIS REINOS,  
• ACONTECEU...  
.....

### A GUERRA DAS MEDIDAS

HAVIA, ANTIGAMENTE, DOIS REIS MUITO RICOS E AMIGOS. QUE ERAM VIZINHOS. UM DELES ERA CONHECIDO COMO “O REI DO GADO”, E O OUTRO COMO “O REI DAS FRUTAS”.

EM UMA FESTA, DECIDIRAM QUE OS DOIS REINOS SERIAM UNIDOS PELO CASAMENTO DE SEUS FILHOS.

DURANTE O NOIVADO, O REI DAS FRUTAS ENVIOU, POR UM MENSAGEIRO, CINQUENTA PÉS DE UM LINDO TECIDO E UMA CARTA AO OUTRO SOBERANO, FALANDO DO SEU PRESENTE.

QUANDO O COSTUREIRO DO REI DO GADO MEDIU O TECIDO, CONSTATOU QUE HAVIA APENAS QUARENTA PÉS.

O REI DO GADO, FURIOSO, MANDOU PRENDER O MENSAGEIRO, ACHANDO QUE ELE TINHA COMETIDO UM ROUBO, E DEVOLVEU O PRESENTE COM OUTRA CARTA, EXPLICANDO TUDO.

QUANDO O TECIDO E A CARTA CHEGARAM, O REI DAS FRUTAS MANDOU CONFERIR A MEDIDA

E VERIFICOU QUE ELA ESTAVA CORRETA. ENVIOU, ENTÃO, O PRESENTE DE VOLTA, MAS O PRESENTE FOI NOVAMENTE RECUSADO PELO REI DO GADO.

O REI DAS FRUTAS PEDIU QUE O TECIDO FOSSE MEDIDO NA SUA FRENTE E, DEPOIS, FOI LEVAR PESSOALMENTE O TECIDO AO SEU VIZINHO.

AO SE ENCONTRAREM, OS REIS VERIFICARAM QUE O PROBLEMA ESTAVA NA DIFERENÇA DE TAMANHO DOS SEUS PÉS. CONCLUÍRAM, ENTÃO, QUE ERA PRECISO HAVER UMA MEDIDA ÚNICA PARA TODOS OS REINOS.

ENTRETANTO, CADA UM QUERIA QUE O TAMANHO DO SEU PÉ FOSSE ESSA MEDIDA. E A CONVERSA ACABOU EM BRIGA, QUE ACABOU EM GUERRA...

A GUERRA NÃO RESOLVEU NADA. UM DIA, OS SÁBIOS DOS DOIS REINOS SE REUNIRAM PARA PENSAR EM UMA SOLUÇÃO. PENSARAM, PENSARAM, E ACABARAM CRIANDO UMA MEDIDA MAIOR QUE O PÉ DE QUALQUER REI: O METRO.

Fonte: Geração nossa

- (01) Os alunos têm explicitado repetidas vezes a vontade de ter mais aulas de Matemática, de aprender “continhas” etc. A professora, ancorada nesse interesse dos alunos, leva como proposta de trabalho um conto cujo conteúdo trazia remissões indiretas ao sistema métrico. O texto é extraído de algum material didático pela configuração que o caracteriza, mas não havia nele indicação da fonte. Ele é lido pelos alunos, depois lido em voz alta pela professora, que, ao final da leitura, pergunta aos alunos: “Como eles poderiam ter feito? Que outra solução poderiam encontrar para o problema?”. Os alunos permanecem em silêncio. Ela, fazendo remissão ao texto lido anteriormente, de posse dos alunos, reconta oralmente a história contida no texto e refaz as perguntas. Os alunos continuam em silêncio. Parece subjazer à escolha do texto a intenção por parte da docente de trabalhar com compreensão leitora também e argumentação lógica. Não havendo sinais por parte dos alunos de apontar ideias para solucionar o “problema”, como o nomeou a professora, ela me interpela, ao que respondo, dizendo que possibilidade seria outra pessoa medir o pedaço de terra, que havia sido medido pelo rei, com seus próprios pés e converter o tamanho ao número de passos seus, o que implicaria universalizar a unidade de medida [...]. (Diário de Campo – junho de 2011. Nota n. 35)

Neste *evento de letramento*, especificamente, no que se refere à *esfera da atividade humana*, ganha destaque a compreensão de que, ainda que possa parecer que a ação levada a termo pela alfabetizadora, buscando contemplar conhecimentos matemáticos por meio de um texto, tenha subjacente uma tentativa de reduzir a abstração absoluta com que geralmente tais conhecimentos são trabalhados nos espaços escolares, pela própria perspectiva teórica que tende a ancorar tais ações – o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) – em boa parte desses mesmos espaços, parece-nos antes, reiteramos, que ela consiste numa tentativa de articular o pedido do grupo de alunos às indicações da gestão da EJA na escola de focalizar o trabalho com a linguagem na turma.

Os alunos, entretanto, não sinalizam ter com essa ação satisfeito/ressignificado o seu interesse com relação ao aprendizado convencional de Matemática<sup>2</sup> – as “continhas de mais” e “de menos”. Para as participantes deste estudo, especificamente, o trabalho com conhecimentos escolarizados é mencionado em várias ocasiões como “muito importante” (PEDRALLI, 2011), por diferentes razões, ou, ao menos, como algo que elas esperavam que fosse trabalhado na escola e pelo que demonstram especial interesse, o que se alinha à discussão acerca da categoria *interactantes do diagrama*.

<sup>2</sup> Usamos letra maiúscula em incidências como esta do termo porque entendemos tratar-se de questões muito mais vinculadas à disciplina escolar do que propriamente ao pensamento matemático e suas implicações cognitivas e sociointeracionais.

Ainda com relação a essa categoria e em articulação às *configurações cronotópicas*, numa primeira mirada é possível supor que se trata de uma ação com os sujeitos, visto que deriva de uma combinação prévia da professora com os alunos de que ela contemplaria também a Matemática, mesmo que, para tal, em alguma medida, tivesse de se contrapor às orientações da gestão; no entanto, limita-se ainda a uma ação para os sujeitos, já que não transcende a *curiosidade ingênua* (FREIRE, 2005 [1967]; BRITTO, 2012), por não problematizar a representação dos sujeitos acerca dos conhecimentos tipicamente escolares e, no âmbito desses mesmos conhecimentos, tangenciar o enfoque que de fato suscitou a atividade: o aprendizado dos cálculos matemáticos.

Na ação, no que diz respeito ao *ato de dizer nos gêneros do discurso*, ganha lentes de aumento a escolha do material em torno do qual a aula foi organizada. Trata-se de um texto veiculado em livro didático, o que inferimos em razão de sua *configuração composicional* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) no que diz respeito à dimensão verbal (RODRIGUES, 2005). Consiste, novamente, em um material escrito circunscrito à escola, sem circulação social efetiva. Quanto a essa questão, a ausência de menção à fonte de origem do *artefato* (HAMILTON, 2000) dissocia esse mesmo *artefato* da função social a que originalmente se presta, dificultando o estabelecimento de relações entre “o que acontece dentro da escola” e “o que acontece fora dela”. E, se considerarmos que tais adultos – assim como os estudantes de modo geral, nos diferentes níveis de escolaridade – estão “na” escola em nome de viver fora dela, uma vez que as demandas dessa vida extramuros justificam a existência da escola como instituição, a cultura do “texto avulso”, na “folha xerografada”, parte das *práticas sociais de referência* (HALTÊ, 2008 [1998]) da ambientação escolar, pouco contribui para um processo educacional potencialmente capaz de incidir sobre as representações de mundo dos sujeitos. Se a ação pedagógica não faculta aos sujeitos reconhecerem fora da escola o que nela vivenciam seguramente é uma ação encapsulada em suas próprias especificidades e, por essa mesma razão, inócua sob vários pontos de vista.

Além dessa questão, em se tratando dessa mesma categoria do *diagrama*, a preocupação evidenciada no comportamento da professora em tratar do texto sob um enfoque da compreensão leitora não resulta em engajamento por parte dos alunos como registrado na nota (01), de modo que a *aula efetivamente não aconteceu* (com base em MATÊNCIO, 2001; IRIGOITE, 2011). Tal comportamento por parte dos alunos pode ser explicado pelo afastamento na ação da abordagem habitual, naquele espaço, acerca dos textos: recorrência a relatos de vivências que em alguma medida se relacionam ao tema. Os questionamentos feitos pela professora na ocasião não permitiam tal relação, sendo necessária uma argumentação lógica e, para tal, abstração. Kleiman (1996 [1989]) problematiza a forma como as aulas de linguagem tendem a contemplar a formação leitora,

não raro apagando o conteúdo do texto em nome da discussão das opiniões sobre o tema desse mesmo texto. Já segundo Geraldí (1997 [1991], p. 166, grifos nossos) – em passagem amplamente citada nas discussões sobre formação de leitores –, a leitura remete a dois movimentos – a voz do autor e a voz do leitor –, em uma tessitura

[...] cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; **não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o.**

Importa mencionar que, nesse ponto, não estamos sinalizando para a incapacidade desses alunos de realizarem essa atividade nos moldes como a professora propôs, o que nos alinharia à já superada discussão acerca das “capacidades” de sujeitos alfabetizados *vs.* sujeitos analfabetos, a exemplo de implicações do estudo de Tfouni (2006 [1984]), no qual a autora reitera e expande a discussão acerca das capacidades de abstração de sujeitos analfabetos, partindo de respostas, repetições e justificativas adequadas a problematizações que têm como mote *silogismos*. Nossa problematização, na verdade, centra-se na recorrente estruturação de boa parte das ações que vivenciamos nessa ambientação escolar: leitura de texto que não raro secundariza a relação entre a escrita da escola e a escrita extraescolar (PEDRALLI, 2011) e o próprio texto; seguida da discussão pautada nas experiências de vida dos sujeitos e na opinião deles acerca dos temas, obviamente com implicações dessa historicidade dos sujeitos; e escrita de texto aproximada à *redação*, porque *para* a escola e não *na* escola (GERALDI, 1997 [1991]).

Tomando por base a segunda parte do *diagrama – práticas de letramento* –, no que compete ao *ato de dizer nos gêneros do discurso*, ganham destaque as recorrentes interrupções da leitura por parte de *MG.*, que lê o texto em voz alta agora já em situação de *roda de conversa*, a fim de justificar sua *performance* leitora: “(...) eu estou mal, hein?”, “(...) a minha vista tá meio...”, “(...) eu estou quase soletrando”. Essa conduta, a nosso ver, está calcada no *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), no qual o sujeito é culpabilizado e se autoculpabiliza pelo desempenho na instituição escolar (KLEIMAN, 2008 [1995]). Tal leitura em voz alta – a cujas implicações retornaremos na seção seguinte – foi feita nesta circunstância voluntariamente por *MG.* com o objetivo de retomar trechos do texto para referendar sua fala na *roda*.



Ganharam destaque, ainda, as dificuldades de compreensão leitora evidenciadas por *MG*. Mesmo depois de *MG*. ter lido o texto e de a aula ter sido contextualizada, o que englobou o questionamento feito pela professora na ocasião sobre como seria possível resolver o problema da diferença dos pés dos reis, ela menciona (02) *Porque parece que na época eles usavam os pés, né, para medir...* (*MG*. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 27). Tais dificuldades sinalizam para a conduta recorrente nas atividades realizadas em sala de aula, que consiste na secundarização da materialidade textual em nome de relacionar seu tema com vivências dos sujeitos e, em consequência disso, a rarefação do trabalho com compreensão leitora na turma.

Uma outra prática que passa por leitura, que não é apenas decodificação, mas também torna a atividade dispensável, pois revela a mesma atitude de descaso em relação à voz do autor, dispensa a etapa de compreensão dessa voz, consiste em solicitar uma opinião dos alunos sobre o assunto logo após a leitura do texto, sem sequer ter discutido o assunto tal como ele é tratado pelo autor. (KLEIMAN, 1996 [1989], p. 23)

Essa secundarização da materialidade textual talvez derive, neste caso, de o objetivo da aula possivelmente ter se delineado para tematizar o raciocínio lógico matemático, um pedido dos alunos; assim, o que acontece efetivamente no breve *conto* e as particularidades da textualização que constrói essa narrativa são denegados porque fogem a esse objetivo; a atenção fica centrada na unidade de medida “pé”.

E, quanto a tais demandas de trabalho do raciocínio lógico – verbalizadas no pedido por “aprender a fazer contas” –, que tenderiam a evocar demandas de interação social – portanto para além da *esfera escolar* – que se historicam na vida desses adultos, parecem, no entanto, limitar-se aos muros da escola, à internalização de *práticas sociais de referência* dessa *esfera*, no que entendemos ser mais uma evidência da ausência do diálogo da ação escolar com outras *esferas da atividade humana*. Assim considerando e à luz das *configurações cronotópicas* do *evento* em análise, é importante registrar que cada uma das mulheres expressam demandas/interesses diferentes com relação ao aprendizado de Matemática na época da ação, mas a vinculação tende a se dar com os sentidos “dentro dos muros da escola” e não para além deles. *E.*, por exemplo, registra que queria aprender “continhas de mais” e “de menos” por não ter “aprendido muito” no período em que esteve na escola. Já *M.* não apresentava nenhuma demanda imediata, uma vez que “o básico” ela refere saber, mas que gostaria de aprender mais. *MG.*, por sua vez, registra: (03) *Eu é porque eu tinha que estudar mesmo; é... eu tinha que estudar mesmo/* (*MG*. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 28). Parece, assim, subjacente à fala dessas três mulheres, especialmente no que diz respeito a *MG.*, a percepção

dos conhecimentos escolares como um valor em si mesmo, percepção que é criticada por Graff (1994), com enfoque na ideologização do domínio da escrita, ou seja, na atribuição de valor à escrita em si mesma, quando discute o *mito do alfabetismo*, crítica corroborada por Vóvio (2010).

Quando mencionamos em *roda* se persiste hoje a/o vontade/interesse que havia com relação a esse aprendizado, elas, novamente, são unânimes em afirmar que os conhecimentos escolares de Matemática são muito importantes. M., nesse sentido, afirma:

- (04) *Sim:::... Eu/ Para mim/ eu não tenho assim ó/ eu já/ eu tenho um pouquinho de dificuldade na Matemática também. Para mim, eu poderia aprender bem::: mais (...) Mas a tabuada eu já acho um pouco difícil, porque tem já que decorar a tabuada [...].(M. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 29)*

A manutenção dessa compreensão das mulheres participantes deste estudo acerca da insularização dos conhecimentos escolares à *esfera* em que eles têm lugar, mesmo depois de amplas vivências em outras *esferas* antes da reinserção em instituição escolar, a nosso ver, sinaliza para a dificuldade de compreender como a escola pode contribuir na ressignificação de suas formas de ver o mundo e a vida. Parece haver um posicionamento da instituição escolar de “olhar para os indivíduos” na uniformidade de sua inserção macrosociológica (com base em PONZIO, 2013), em busca de dar conta do papel que entende ser o seu: “levar a conhecer o que já é da tradição escolar” – neste caso, “unidades de medida”. Como problematiza Geraldi (2010a), a distribuição dos mesmos saberes para sujeitos diferentes é desatenta à forma como tais conhecimentos podem reverberar na vida de sujeitos singulares (com base em PONZIO, 2013).

A interpretação das mulheres que participaram deste estudo acerca do aprendizado de Matemática nas aulas da EJA sinaliza também para o *modelo autônomo de letramento* (SREET, 1984), na medida em que reafirma a tradição objetificante do tratamento dos conhecimentos nessa *esfera* – a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas ou em conteúdos como entende Geraldi (2010b) –, tal qual depreensível da interação com MG. na *roda*: (05) *(...) para quem tem muita dificuldade na Matemática... tendo algumas aulas assim, são poucas/ [...] o que seria? Nem que fosse um dia só da MATEMÁTICA/.* (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 30). M., complementando a fala de MG., afirma: (06) *Que nem é agora/ antigamente:::... tem duas aulas/ hoje duas aulas de Matemática, uma de Português, uma de... Física [MG.: é:::].* (M. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 31). MG. tenta justificar essa compreensão: (07) *Tipo assim, daí a pessoa aprende, aprende mesmo, né? Aquela dedicação toda...* (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 32).

Ainda com relação a reflexões sobre a *esfera da atividade humana*, tematizando a existência ou não de textos como esse fora da escola, *M.* responde: (08) *Não::: sabe que eu não li ainda/ Não... Eu/ Para mim... NUNCA PRESTEI ATENÇÃO, sabe? (M. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 33).* Essa consideração de *M.* remete-nos à *artificialidade* (HALTÉ, 2008 [1998]), cristalizada na tradição escolar, na qual os textos são tomados na abstração da dimensão social neles implicada.

Acerca da categoria *interactantes*, as mulheres afirmam que, se considerados os interesses e as especificidades do grupo, um trabalho com essas configurações não é significativo:

- (09) *Assim ó... a Matemática que elas [as colegas que pediam por aulas em que o aprendizado de “continhas de mais” e “de menos” fosse facultado] estavam querendo aprender era “mais”, “menos” [M.: é!] Era Matemática... Matemática... [M.: “vezes”, “dividir”, “somar”, “diminuir”, essas coisas e não... (MG. concorda) é, eu, na realidade... isso aqui pra mim não...]. (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 34).*
- (10) *Isso aqui já é um trabalho pra quando a gente já sabe a matemática, pra saber como se resolveram os problemas da história do passado... aí, tudo bem... até que entra bem/ Agora já:::... querem resolver um problema, mas ali não é uma matemática/ Entra, entra que é... metros ((sim)) [M.: que nem se fosse pra J., [colega de turma] isso aqui não ia... não ia ajudar em nada]. (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 35).*
- (11) *(...) porque a matemática/ nós queremos números, somar, aprender a somar [M.: é, números/], sem soma nós não sabemos nada/ Então, a gente que não estudou/ pelo menos a M. teve aquela estrutura desde pequeninha, **mas eu que não estudei [muito], por causa da dificuldade::: no morro e tal (...)** então ali fica aquela dificuldade, porque a pessoa precisa de uma estrutura na matemática/ Isto daqui (o texto) não mostra a estrutura da matemática [...]. (MG. Roda de conversa 1 – dezembro de 2013. Excerto n. 36, ênfase em negrito nossa).*

De (09) a (11), vemos a reiteração do encapsulamento na *esfera escolar* das expectativas de “conhecer”, à exceção de um tímido movimento de “saída” em (11) onde colocamos nossa ênfase, trecho em que vemos *MG.* pensar esses conhecimentos com base em sua própria história e em sua inserção socioeconômica e cultural. É na tensão entre essas representações dos alunos e o compromisso de “levar a conhecer” que a professora parece ter – mesmo que

fruto da apropriação de *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) da *esfera escolar* – elaborado sua ação didática. Resignificação e *horizontalização* das *práticas de letramento*, no entanto, entendidas como centrais nos fazeres docentes, não parecem contempladas aqui, já que dependem diretamente, em nossa compreensão, da transcendência do “levar a conhecer” (com base em FREIRE (2005 [1967]); BRITTO (2012)), o que, por sua vez, relaciona-se a, pelo menos, um dos pressupostos defendidos por Britto (2012, p. 14), ao tratar da educação linguística na interface com formação e emancipação dos sujeitos: a função da escola consistiria no “[...] desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum [...]”; de modo que a agenda desafiadora imposta pelos Estudos do Letramento (VÓVIO, 2010; 2012) para a modificação/ressignificação dos programas voltados à EJA parece demandar irmos para além do “olhar para os sujeitos”, a fim de que efetivamente os modos de trabalhar com a linguagem, cristalizados na tradição escolar, possam ser também transcendidos.

### **Identificações dos sujeitos na prototipia do início do ano**

O *evento de letramento* registrado à frente tem como mote a leitura da *letra da música* “Quem sou eu?”. Na ocasião, a canção em si não foi apresentada à turma, dada a ausência da melodia correspondente à *letra*. O texto foi extraído de material didático – informação confirmada pela presença de outras atividades que davam sequência ao trabalho com a melodia em questão, na caixa de atividades xerografadas, que a alfabetizadora *M.* mantinha em sala<sup>3</sup>, atividades essas que não foram trabalhadas com a turma. Partindo da leitura do texto contido no *artefato* (HAMILTON, 2000), a aula consistiu em uma ampla discussão com o grupo sobre o tema do texto. Nessa ocasião, a ação da professora compreendia releitura de trechos do texto, com ênfase no título.

No percurso analítico deste *evento*, apoiamos-nos nas duas partes do *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012) de modo a contemplar a caracterização da ação didático-pedagógica em si e a interpretação das três mulheres acerca dessa mesma ação. Seguem *artefato* e nota de campo correspondente ao *evento* em análise.

<sup>3</sup> Tratava-se de uma caixa com um bom número de atividades, xerografadas provavelmente de apostilas e livros didáticos, o que inferimos em razão da configuração composicional, que era mantida em sala de aula pela alfabetizadora *M.* Essas atividades, em linhas gerais, focalizavam a construção de palavras por meio de diferentes recursos: troca de sílabas, organização de letras dispostas aleatoriamente em um quadro, caça-palavras, dentre outros exemplos. Em determinadas situações, a educadora recorria à tal caixa em busca de alguma atividade, normalmente para algum aluno que, na compreensão dela, não acompanharia a proposta de trabalho feita para a turma.

**Figura 2** – Música, xerografada de material didático, trabalhada em aula

## **1 – Música tema: QUEM SOU EU?**

**AUTOR:** ARILDO SIMÃO DA SILVA

ÀS VEZES, ME SINTO PERDIDO  
À PROCURA DE NADA  
E SINTO AS DORES DO MUNDO CAIR SOBRE MIM  
SOU UM SER, AMEAÇADO NO MUNDO,  
SOU FERA, QUEM DERA.  
TÃO FRÁBIO, TÃO FRACO.  
QUEM SOU EU?

SOU EU QUE ADORMEÇO NO LEITO DO AMOR ENGANADO  
E VIVO A SONHAR PELA NOITE O QUE A VIDA CONDUZ  
SOU UM SER APAIXONADO NO MUNDO.  
SOU FERA, QUEM DERA,  
TÃO FRÁGIL, TÃO FRACO.  
QUEM SOU EU?

SOU EU QUE RECEBO O NÃO REPARTIDO DE GRAÇA  
E TRAGO NO ROSTO ESTAMPADO O QUE A FOME TRADUZ  
SOU UM SER REJEITADO NO MUNDO.  
SOU FERA, QUEM DERA,  
TÃO FRÁBIO, TÃO FRACO.  
QUEM SOU EU?

SOU EU QUE ME CUBRO DE OURO E ME VISTO DE NADA  
E DITO AS REGRAS PRA QUE TODOS POSSAM SEGUIR.  
SOU UM SER AMEAÇADO NO MUNDO,  
SOU FERA, QUEM DERA.  
TÃO FRÁBIO, TÃO FRACO.  
QUEM SOU EU?

SU EU QUE AMANHEÇO NUM LINDO ROMPER DE UMA AURORA  
E TRAGO NOS OLHOS O BRILHO DA LUZ DA MANHÃ  
SOU UM SER ILUMINADO NO MUNDO,  
SOU FERA, QUEM DERA.  
TÃO FRÁBIO, TÃO FRACO.  
QUEM SOU EU?

**Fonte:** Geração nossa

- (12) *A professora entrega a música “Quem sou eu?” xerografada de material didático para que os alunos acompanhem a leitura realizada por alguns dos alunos que já dominam um pouco a prática. Observo que a professora dissocia a letra da melodia, de modo que os alunos não têm contato com a canção em si mesma; não ouvem a canção e não há nenhum movimento docente diante dos questionamentos discentes sobre o fato de não a conhecerem. Os alunos juntamente com a professora discutem questões de senso comum implicadas no texto, a partir de experiências de vida dos alunos e da docente. Por fim, é feita uma fala por uma das alunas sobre a necessidade de encaminharem uma pesquisa (parte do programa) e escolhe dois alunos para tal. (Diário de Campo – abril de 2011. Nota n. 13)*

Tomando o *evento de letramento*, no que concerne à *esfera da atividade humana*, merece atenção o fato de que, ainda que o texto tenha circulação social efetiva, do modo como o trabalho foi organizado em sala de aula, a relação com a dimensão extraescolar é secundarizada, uma vez que a *letra da música* é dissociada da melodia, não havendo abordagem da *canção* em si mesma e não se justificando a alusão a tratar-se de uma *música*, sobretudo considerando que os alunos não conheciam a *canção* de que a *letra* era parte. A ausência de remissão ao *suporte* original em que o *gênero* institui relações intersubjetivas e à fonte contribuíram para desarticular o *artefato* em questão dos *eventos de letramento* em que foi gestado e que o justificam (com base em HAMILTON, 2000).

Essa postura sinaliza para o movimento embrionário por parte dessa alfabetizadora em direção à compreensão do necessário trabalho com textos com circulação social (PEDRALI, 2011), que de fato instituem relações interpessoais em contextos situados, necessidade respaldada por documentos parametrizadores da educação nacional (BRASIL – PCNs, 1998; SC – PC, 1998; por inferenciação também em BRASIL, 2013). Ao que parece, as duas alfabetizadoras encontram-se ainda envoltas na lógica de abordagem de textos que caracterizou a influência da Linguística Textual nas ambientações escolares; de forma que a circulação social efetiva não parece ser um dos critérios para a escolha do material e, com isso, a referência das fontes e o compartilhamento dos suportes em que os textos habitualmente instituem relações intersubjetivas não parecem ser compreendidos como centrais, como tendem a ser numa abordagem mais aproximada do ideário histórico-cultural.

Outro aspecto que não pode ser denegado é a natureza da atividade realizada na EJA pelas duas profissionais: ambas na ocasião em que eram responsáveis pelas turmas tinham outras quarenta horas/aula na rede estadual ou na municipal no ensino regular, quer seja como efetivas ou como contratadas temporariamente. Nessa condição, a docência na EJA assumia contornos de uma atividade *ad hoc* pela natureza do contrato, mas fundamentalmente porque

consistia em uma atividade que visava complementação de renda por período pontual, a exemplo do que acontecia com a alfabetizadora S. que esperava manter esse contrato até que a filha, que cursava Administração à época, realizasse sua festa de formatura, o que estava previsto para o final de 2011 e geraria gastos extras. Logo, a docência, nesse contexto, para ambas, implicava uma rotina extenuante e marcada pelo provisório e, por implicação, também por certo imprevisto – comportamentos criticados por Di Pierro (2005).

Inferimos, já que a motivação da professora para a escolha do texto não ficou clara para nós – e, em nossa compreensão, nem para a turma –, que a educadora escolheu o texto em questão pela temática. Como o ano letivo tinha iniciado há cerca de um mês, é possível que a alfabetizadora estivesse buscando conhecer os sujeitos ou, o mais provável, que tivesse o objetivo de que os alunos se conhecessem, o que sinaliza para as *configurações cronotópicas*. Parece haver, também, aqui, uma tentativa de adaptação de atividade corriqueira nos anos iniciais, com crianças, de trabalho com o nome no início do ano letivo<sup>4</sup>, o que remeteria mais uma vez à força das já mencionadas *práticas sociais de referência* que compõem a tradição escolar. No *evento* em questão, essa adaptação traria implicações de abordagem identitária, mas, em nosso entendimento, pouco consequente aos propósitos a que se prestaria, dada a natureza estereotípica da abordagem.

Esse objetivo de lidar com a identidade dos alunos – “Quem sou eu?” – parece se visibilizar no modo como a ação é levada a termo pela professora, processo em que o texto é secundarizado em nome do que foi recorrente nas ações didático-pedagógicas observadas no período em que estivemos em campo: conversas sem propósito didático depreensível (FREIRE, 2011 [1992]), que parte do tema do texto e se limitam ao relato de vivências dos sujeitos ou emissão de opiniões – alinhadas ao “penso que é”, que tende a caracterizar o senso comum (FREIRE, 2011 [1992]) – sobre esse mesmo tema, conduta, em boa medida, comum e esperada pelos alunos que integravam a turma, discussão que diz respeito à categoria *interactantes*. Tais *interactantes* do *evento* parecem habituados a atividades com esses contornos, nas quais tendem a se sentir confortáveis porque elas não desestabilizam efetivamente suas representações de mundo – convergem com elas e exatamente por isso não as *horizontalizam* –, de modo a provocar as movências necessárias à constituição dos sujeitos nas relações com a alteridade, como pontua Geraldi (2010a), chamando atenção para a dimensão relacional das discussões sobre *identidade*, cujo tratamento implica relacionar o *sujeito* com o *outro*, situadamente, compreensão reiterada por Miotello (2011) e por Ponzio (2013).

<sup>4</sup> Nossas experiências com formação docente nos programas federais voltados para os anos iniciais mostram-nos que o “trabalho com o nome da criança” no início do ano letivo é parte do cotidiano escolar.

Em se tratando do *ato de dizer nos gêneros do discurso*, parece central o fato de não ter havido compartilhamento da *canção* com o grupo, apenas da *letra da música*, mesmo que os alunos tenham feito sucessivas remissões ao longo da aula ao fato de não conhecerem a melodia. Nesse ponto, parece haver uma tentativa tímida de desenvolvimento de uma ação em atenção às vivências dos sujeitos, mas a forma prototípica de tratar os textos, cristalizada nas instituições escolares historicamente – as *práticas sociais de referências* como as denomina Halté (2008 [1998]) da *esfera escolar* –, parece acabar por redundar em uma ação que *focaliza o ensino* (GERALDI, 2010a) *para* (FREIRE, 2011 [1992]) *indivíduos intercambiáveis* e não tomados como *sujeitos singulares* (PONZIO, 2008-09; 2013), em que o caráter inerentemente interacional dos textos é denegado (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1952-53]), de modo que esse mesmo texto parece passar de *unidade real* à *unidade convencional* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), porque não é tomado como *elo real da comunicação discursiva* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]).

Outro ponto relacionado a essa categoria do *diagrama* consiste, como se deu em boa parte dos *eventos* discutidos até o momento, na rarefação do trabalho com a *leitura da palavra* (FREIRE, 2005 [1967]), compreendida como o debruçar-se sobre o texto a partir de um propósito específico, como defende Geraldi (1997 [1991]). O texto em si foi secundarizado em nome do trabalho com o tema, que parece ter orientado a própria escolha do material, o que é também objeto de crítica de Kleiman (1996 [1989]). Significativo na ação em questão e recorrente no contexto escolar em que se deu nossa vivência em campo, ainda, é o não compartilhamento do suporte original em que o texto é veiculado, sobre o que tratamos anteriormente.

À luz do segundo dos quadros do diagrama integrado (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), coube a nós depreender as *práticas de letramento* que emergem desse *evento* em análise. No que diz respeito à categoria *esfera da atividade humana*, quando falávamos em *roda* sobre as lembranças que nutríamos acerca da aula em questão, MG. menciona: (13) *Nós devemos ter feito algum HPEs<sup>5</sup>, porque ela (a alfabetizadora) SEMPRE pedia para fazer, né?* (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 37). Essa menção de MG. deixa clara a assunção/apropriação dos *modos de dizer* (GERALDI, 2010a)

<sup>5</sup> As horas não-presenciais ou Horas de Produção Externa (HPE), prática constitutiva do modelo assumido para EJA no município de Florianópolis/SC, são registradas a partir da participação em atividades sociais, culturais e esportivas na comunidade (mutirões, coral, grupos de dança, teatro, música); leitura de livros, jornais e revistas; síntese de filmes aos quais os alunos assistiram ou programas de televisão; idas a cinema e/ou ao teatro; participação em associações comunitárias; ida a cursos e palestras diversos; realização de atividades propostas pelos professores (atividades de casa, pesquisas na comunidade, entrevistas); passeios, saídas programadas a museus, parques etc. Essas HPEs são registradas no caderno de estudante do aluno e em planilha própria que é distribuída a todos os professores.



típicos daquela ambientação escolar, assemelhando-se ao que Geraldini (1984; 1997 [1991]) define como escrita *para* a escola, caracterizada por Kleiman (2001a) como escrita *circular*. Reitera-se, aqui, a insularização dos fazeres na própria *esfera escolar*: ler uma *letra de música* para fazer uma HPE ou um registro em *diário*. As HPEs nesse contexto alinham-se, assim, aos *gêneros escolarizados* (com base em RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011), já que estão estreitamente imbricadas à *artificialidade* (HALTÉ, 2008 [1998]). Essa relação com a produção escrita na escola é reforçada, ao retomarmos que, na ocasião, o pedido de “produção textual” consistiu em escrita no *diário* e *MG*. diz: (14) *Eu estava! Eu acredito que eu escrevi sim no diário, porque eu nunca perdia uma ESCRITA/ (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 38).*

No que compete ao *ato de dizer nos gêneros do discurso*, *MG*. sinaliza para uma preocupação com sua *performance* leitora no momento em que interrompe a leitura, que faz em voz alta do texto, dizendo: (15) *Eu leio baixo e ainda gaguejando, né? (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 39).* Dando sequência à leitura, torna a interrompê-la, justificando: (16) *Eu estou gaguejando porque, geralmente, eu fico meio tímida (...) Então, geralmente, quando eu estou sozinha, eu sou capaz de ler um livro/, meio livro, sem mentira nenhuma, em questão de... quatro, cinco horas/ (MG. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 40).* São depreensíveis desse excerto especialmente dois movimentos: a autoculpabilização pela *performance* aquém do que supõe esperado na/ pela *esfera escolar*, conduta característica no *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), e uma compreensão da leitura legitimada socialmente – a leitura de livros, como hábito e com assunção de “postura leitora”, tal qual problematizada por Britto (2003).

Ainda com relação a essa mesma categoria do *diagrama*, elas mencionam também outra forma típica de “interação” naquele espaço e característica da *esfera escolar* de modo geral: a leitura compartilhada do texto em que, quando da ação, “cada um leu um pedaço [do texto]”. Em nossa compreensão, trata-se, aqui, de proposta docente internalizada a partir das reiteradamente mencionadas *práticas sociais de referência* da *esfera escolar*: a leitura em voz alta que objetiva o treino da decodificação. Sobre essa tradição, Borges (1998) entende que “ler em voz alta” justificou-se historicamente quando os *artefatos* escritos eram rarefeitos e, portanto, posse de poucos, o que demandava que “um lesse para muitos”. Na ambientação escolar, tornou-se estratégia para “[...] aprimoramento do exercício da decodificação sonora, previamente aprendida no treino mecânico de transformação dos sinais gráficos em sons da fala.” (BORGES, 1998, p. 49).

Compreendemos que, ainda que se trate de uma atividade bastante consolidada nos anos iniciais, tende a contribuir pouco em se tratando da formação de leitores, porque, nela, a atenção seletiva do sujeito (com base em

VIGOTSKI, 2007 [1978]; 2001 [1934]) tende a se endereçar para o “não errar diante dos demais”, o que necessariamente desfoca essa mesma atenção do conteúdo do texto em processo de leitura. Quando se fragmenta essa leitura em “pedaços” a serem lidos por um e, na sequência, por outro, o conteúdo do texto tende a ser ainda mais secundarizado. Estamos seguros de que, em se tratando da EJA, atividades como essa pouco contribuem na *horizontalização* das *práticas de letramento*, e concebemos que educar a prosódia no ato de ler demandaria leitura de *peças teatrais*, *poemas* e textos em *gêneros* afins, cuja leitura oral “existe” para além os muros da escola e justifica segmentações e alternância entre os leitores.

Para elas, tal comportamento com relação à leitura parece ser esperado, tendo em vista as relações com a escrita, que elas mantêm no universo escolar, marcadamente circunscritas a esse mesmo universo. A leitura, assim, parece, tal qual se dá com as atividades de “produção textual”, entendida como treino, de modo que a compreensão leitora em si não parece consistir o foco da ação; tal foco é a *performance* dos sujeitos ante ao processo de decodificação, inerente à leitura. Kleiman (1996 [1989]) há quase três décadas já atentava para a importância de ressignificar posturas tais.

Boa parte da interação em *roda* acerca deste *evento* teve como mote compreensões e opiniões sobre o texto ou sobre o tema do texto. *MG.*, após longa explicação sobre o que entende da *letra da música*, fala: (16) *Então... eu acredito que essa música/ mais ou menos/ no meu ponto de vista/ desculpa minha ignorância/ eu acredito que deve falar sobre isso [...]* (*MG. Roda de conversa 2* – janeiro de 2014. Excerto n. 41). Da fala de *MG.* é depreensível a assunção da representação vigente no senso comum de que a instrução escolar é a responsável por conferir legitimidade aos posicionamentos dos sujeitos (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Assim, a linguagem pode tanto legitimar quanto marginalizar as histórias e as experiências de vida das pessoas que a empregam (FREIRE; MACEDO, 1990). O reingresso na escola não parece ter, nesse sentido, ressignificado as representações de mundo de *MG.*, a ponto de fazê-la reconhecer suas opções interlocutivas como legítimas (VÓVIO, 2012).

*M.*, por sua vez, parece ter desenvolvidas *práticas de letramento* mais convergentes com o esperado aprioristicamente no/pelo sistema escolar quando, ao complementar a fala de *MG.*, remete para o texto – “Aqui já diz...” – e lê um trecho que sintetiza a longa fala de *MG.* Exemplificando a fala de *M.*, *MG.* menciona uma série de exemplos da empiria que evocam a fragilidade da vida humana, comportamento que é bastante recorrente naquele universo escolar, como vimos discutindo ao longo deste capítulo. O movimento de aproximação às *práticas de letramento* prototípicas da *esfera escolar* é depreensível também da fala de *E.*, que, ao interromper a longa fala de *MG.*, aponta para a última estrofe da música e diz: (17) *Mas aqui, chegou no final, ele fala tudo de bom: “sou*

*eu que amanheço num lindo romper de uma aurora e trago nos olhos o brilho da luz da manhã”, aí aqui no final ele já foi... né... No começo, para ele, foi difícil, mas... (E. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 42). Tal discussão diz respeito à categoria *interactantes*.*

Voltando à categoria *esfera da atividade humana* do *diagrama*, quando instigadas a relacionarem o texto em questão aos usos da escrita do cotidiano e aos lugares em que ele institui relações intersubjetivas, *MG.* refere que “só na internet” são encontrados textos dessa natureza e volta a querer discutir o teor do texto. *M.*, que ainda buscava compreender minha proposta em interação paralela com *E.*, depois que modalizo a proposta, elenca: (18) *As poesias, por exemplo, (...) rimas, né? (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 43). Novamente, parece ganhar projeção, nesse momento da interação, o estranhamento recorrente que a sugestão de pensar os textos fora do universo escolar causa às mulheres que participaram do estudo. Relacionar os materiais trabalhados em aula às demais esferas da atividade humana parece ser um movimento que visivelmente desloca essas mulheres, o que pode ser explicado pela perspectiva na qual se ancoram e, em alguma medida, parece ter sido reforçada na esfera escolar em razão da configuração das próprias aulas: o modelo autônomo de letramento (STREET, 1984; 2000).*

Retomando a discussão acerca da categoria *o ato de dizer nos gêneros do discurso*, importa registrar que, ao longo da conversa acerca da *letra de música* em torno da qual se organizou o *evento* em análise nesta seção, as mulheres, por várias vezes, buscaram estabelecer uma relação com o *poema*. Para tal, faziam remissão a uma obra composta por livro e CD comprada na escola em alguma ocasião posterior a minha vivência em campo. Ao que parece, as assertivas de que *música* seria “maior” que *poesia*, por exemplo, têm como contraparte esse material. Partindo, então, das recorrentes referências aos *poemas* como similares às *letras de música* pelas mulheres, suscitamos a discussão acerca das similitudes e dissimilitudes entre ambos os *gêneros*. Para elas, a diferença entre os *gêneros* reside nas *rimas*. *E.*, por exemplo, entende que, na *letra de música*, as rimas não são tão presentes quanto nos *poemas*. *M.*, por sua vez, complementando a fala de *E.*, diferencia os *gêneros* pela extensão dos textos que neles se materializam: os *poemas*, na percepção dela, teriam tamanho menor quando comparados às *letras de música*; ao mesmo tempo, contrapõe-se à fala de *E.* quando diz (19) *É... mas nem todas as poesias têm essas rimas como tem aqui, mas tem poesias com rimas/ (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 44). Como registramos em discussão da seção anterior, o aspecto estrutural inerente à dimensão verbal do gênero parece sobrepor-se ao aspecto interacional inerente à dimensão social do gênero (com base em RODRIGUES, 2005), quando reflexões dessa natureza são feitas, o que sinaliza para vivências de escolarização que não têm como eixo o uso social da escrita e, com ele, a função inerentemente intersubjetiva dos textos.*

Ouvir música para as três mulheres que participam do estudo é algo que se alinha à *infuncionalidade* (PONZIO, 2008-09). Para *MG.* e *E.*, ouvir música parece ser uma atividade relacionada ao “gosto” (BRITTO, 2012), sinalizando para “[...] infuncionalidade, em outros desdobramentos de sentido [...]” (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALLI, 2013, p. 17) que não os legitimados na/pela *ideologia dominante* (BAKHTIN, 2009 [1927]), do que é exemplo a fala de *E.*: (20) *Ó, eu sou assim: quando eu estou fazendo faxina na casa... tudo... sozinha... Meu Deus! Quer ver o Amado Batista/ (risos).* (*E.* Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 45). *M.* demonstra entender esse papel da música, mas parece perceber também a música como um objeto cultural, tal qual entende os livros. O excerto que segue parece apontar para essa compreensão:

- (21) *Eu sou uma pessoa ECLÉTICA. Eu escuto de tudo! De ópera... Só não escuto pagode, funk... [E. Ah, eu escuto isso aí] (...) [E. Sertanejo...] Sertanejo, eu gosto, forró daí é mais ou menos... Funk, pagode é uma coisa que eu... SAMBA depende (...) Oh, um sonho ainda/ Eu um dia quero assistir uma ópera CANTADA, eu acho LINDO, MARAVILHOSO (...).* (*M.* Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 46)

Também em (22) reitera-se em *M.* a preocupação em vincular seus fazeres e seus gostos àqueles da erudição, do que seguramente a menção à *opera* é exemplar, o que nos remete a representações muito marcadamente vinculadas ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984; KLEIMAN, 2008 [1995]). Tal percepção, no entanto, não parece ser derivada da inserção na *esfera escolar* e, mais importante, não foi ressignificada por essa mesma inserção; é, antes, reflexo da interação com familiar mais escolarizado (MACIEL; LÚCIO, 2010), no caso a filha, que parece caracterizar-se por essa busca pela erudição, como suscita o excerto seguinte:

- (22) *Lá no Rio Grande do Sul/ acho que vou ter mais chance de ver lá no Rio Grande do Sul, porque em Porto Alegre é... eles incentivam muito essas coisas de teatro e não é caro/ muita coisa é de graça lá, também assim, sabe? [MG.: Sei...] Até uma vez teve uma ópera aqui, mas naquela época eu não estava em condições, sabe?... Era cem reais, assim, sabe?... A minha filha até foi... [...].* (*M.* Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 47)

A partir dessa discussão acerca do papel da música, as mulheres participantes do estudo avaliam como enriquecedora a ação desenvolvida em sala de aula, tendo como eixo a *letra de música*, valendo-se para isso de frases como “tudo que se aprende é bom”, “uma coisinha sempre fica”, dentre outras. *M.* ensaia, timidamente, um olhar mais crítico sobre o processo, quando afirma: (23)

*Só a letra fica uma coisa mais assim... FORMAL/ (...) A música já chama mais a atenção. (...) Acho que seria mais interessante ouvindo, cantando a música do que ler, porque ler já é uma coisa mais normal, formal. (M. Roda de conversa 2 – janeiro de 2014. Excerto n. 48).*

## Considerações finais

A manutenção, por parte dessas mulheres, de posicionamento convergente com as representações cristalizadas historicamente acerca da escrita na escola, mesmo após a inserção em um programa que, justamente, institui-se para buscar romper com a tradição escolar por meio de trabalho orientado pelas pesquisas, dá a ver um fenômeno bastante comum no que compete à educação institucional: a proposta de programas educacionais verticalmente, ainda que bem intencionada, não significa necessariamente a assunção de tal proposta pelos atores sociais da *esfera escolar*, uma vez que demanda um processo de apropriação das bases teóricas sob as quais tais programas são construídos, apropriação que, por sua vez, implica, em boa medida, participação efetiva, especialmente dos professores, na construção desses programas, tal como sugere Street (2003).

Não podemos negar, obviamente, o relativo avanço que “olhar” para os alunos que tomam parte das ações educativas nos espaços escolares significa quando se tem em mente determinados contextos educacionais; entretanto é necessário nesse movimento que não secundarizemos, tal qual propõe Britto (2012), o que é central no ensino escolar: escola não é lugar de ensinar o que já se sabe, é, antes, lugar de *horizontalizar* (KALANTZIS; COPE, 2006) as *práticas de letramento* e, para isso, é nodal que se compreenda que há formas locais de usar a escrita, que devem ser incorporadas aos processos educativos (VÓVIO, 2010), o que não significa, porém, circunscrever os sujeitos a tais *práticas de letramento* (com base em VÓVIO, 2012).

## Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **O Freudismo**: um esboço crítico. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2009 [1927].

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53], p. 261-306.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BORGES, Teresa Maria Machado. **Ensinando a ler sem silabar**. 2. ed. Campinas, SP: PAPIRUS, 1998.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa Coelho. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de *simpósio* entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Revista Fórum Linguístico**. v. 9. n. 4, 2012.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, Hellen Melo; PEDRALLI, Rosângela. A escrita na escola: um estudo sobre conflitos e encontros. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 35-64, 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. Nota sobre a redefinição da identidade das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1169, Especial out. 2005.

\_\_\_\_\_. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [1965].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1967].

\_\_\_\_\_; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 [1990].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1992].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006 [1996].

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, mai/ago 2000.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição (L'espace didactique et la transposition). *Pratiques*. Metz: Siège Social, n.97-98, p. 171-192, juin 1998. **Fórum Linguístico**, 5 (2): 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008 [1998].

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

- IRIGOITE, Josa Coelho da S. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Changing the role of schools. In: \_\_\_\_ (Eds.). **Multiliteracies**. London and NY: Routledge, 2006, p. 121-149.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1996 [1989].  
\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008 [1995], p. 15-64.  
\_\_\_\_\_. Os usos sociais da escrita e a educação inclusiva no Brasil. **II Seminário Internacional Sociedade Inclusiva** – Palestras, p. 84-101, 2001.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LUCIO, Iara Silva. O analfabeto e o alfabetizado: a leitura e a escrita como atividades socialmente situadas. In: MARINHO, Marildes; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos, SP: Pedro e João, 2011.
- PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado**: dimensões extraescolar e escolar. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de encontros via escrita**: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. 319 p.
- PONZIO, Augusto. (Cura) Globalizzazione e infunzionalità. **Athanon**. Trad. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. Roma: Maltemi, 2008-09. p. 21-41.  
\_\_\_\_\_. **La filosofia del linguaggio**: segni, valori, ideologie. Bari: Giuseppe Laterza, 2013.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.  
\_\_\_\_\_. CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.
- STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.  
\_\_\_\_\_. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn. **Multilingual literacies**: reading and writing different worlds. John Benjamins B.V., 2000, p. 17-29.  
\_\_\_\_\_. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Apresentado durante a **Teleconferência Unesco Brasil sobre “Letramento e Diversidade”**, outubro de 2003.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006 [1984].

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

VOLÓSHINOV, Valentin Nikoláievich. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje**. Trad. Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2011 [1929].

VÓVIO, Cláudia Lemos. Outras perspectivas sobre a alfabetização de pessoas de jovens e adultos. In: SERRANI, Silvana (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010, p. 100-115.

\_\_\_\_\_. Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas. In: **EJA em debate** – Instituto Federal de Santa Catarina – Vol. 1, n. 1, Florianópolis: IFSC, 2012.