

ESCRITA, ESCRITURA E SOCIEDADE ESCRITURÁRIA NO COTIDIANO DE TRABALHADORAS E TRABALHADORES RURAIS DE UM ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA

Inez Helena Muniz **Garcia** – UFF

Introdução

Compreender o lugar, o significado, o sentido e as apropriações da escritura que se dão no decorrer do tempo em determinada sociedade são práticas investigativas que vêm se configurando nos últimos anos em diversas abordagens, dentre as quais destacamos: escrita, escritura, cultura escrita, culturas do escrito e culturas escritas.

O objeto de estudo do presente trabalho, escrita, escritura e sociedade escriturária se refere a um grupo e a um lugar específicos – trabalhadoras e trabalhadores rurais do Palheiros I, um assentamento de Reforma Agrária situado na região do Semiárido no Estado do Rio Grande do Norte. Serão apresentados e discutidos resultados parciais de uma pesquisa maior, realizada ao longo de seis anos. O trabalho está relacionado à seguinte questão: o que as pessoas selecionadas fazem com a escrita e o que a escrita faz com elas, no contexto do que sabem, conhecem e desejam? A discussão dessa questão foi organizada com base na teoria da enunciação de Bakhtin (1988; 1998; 2003), além de outros estudos da linguagem.

Foram realizadas visitas ao referido Assentamento entre os anos 2006 e 2011 que incluíram observações, entrevistas e fotos. No período assinalado, somente em 2006, os adultos tinham a oferta e frequentavam um espaço formal de ensino-aprendizagem. São oito trabalhadores/trabalhadoras pesquisados: Benedito, Maria do Socorro, Edivaldo, José, Maria Cassimiro (D. Mocinha), Antônia, João Batista e Maria Goretti, e uma trabalhadora diferenciada, a professora Isabel.

O começo de tudo, o ponto de partida para esta pesquisa foi assim: *Escreva uma pequena carta para quem você gosta muito*. Esta era a última questão de um teste aplicado em turmas de alfabetização de jovens e adultos.

Diante da tarefa a ser empreendida, Seu João exclamou: *Ô cumadri, se eu soubesse fazer uma carta eu não vinha praqui*¹... (João, 22/08/2006).

O teste, mencionado acima, foi aplicado quando realizava um trabalho de acompanhamento pedagógico que estava vinculado a um convênio do Governo do Estado Rio Grande do Norte/Secretaria de Educação – Programa Lendo e Aprendendo (de alfabetização de jovens e adultos), com a Fundação Banco do Brasil/Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, BB Educar, em parceria também com o Programa Brasil Alfabetizado, do Governo Federal; ocorreu no período de outubro de 2005 a dezembro de 2006.

Nove municípios receberam o acompanhamento, situados em diferentes regiões daquele Estado, com turmas de alfabetização localizadas na capital e região metropolitana, em municípios de pequeno e médio portes, nas zonas rural e urbana e em comunidades quilombolas e pesqueiras. A atividade envolveu 19.046 alfabetizandos, 830 alfabetizadores e 79 supervisores.

Na etapa inicial do trabalho de acompanhamento, foi aplicado um instrumento de avaliação diagnóstica, por amostragem, em 932 alfabetizandos e, na etapa final, em 892, localizados nos diversos municípios acompanhados.

O caminho investigativo

O lócus selecionado para a presente pesquisa, o assentamento Palheiros I, originou-se da desapropriação da Fazenda Palheiros, através de decreto da Presidência da República de 1986. No local vivem cerca de 75 famílias, mais alguns agregados, cada uma possuindo um lote de terra entre 25 e 30 hectares. Situa-se a 30 km da sede do município de Açú² e a 235 km de Natal, a capital do Estado.

O desejo de uma maior aproximação da realidade e da vida das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais orientou-me na perspectiva de uma pesquisa qualitativa. As questões estudadas não poderiam ser tratadas sem

¹ Vale ressaltar que, na dimensão teórica adotada por este estudo, a transcrição dos discursos dos sujeitos manteve a variedade linguística por eles utilizada como forma de respeito, de reconhecimento e de legitimação dos seus falares, pois postulamos, como Geraldi (2010, p. 61), que “interditar formas linguísticas é interditar sujeitos”. Os trechos/fragmentos relativos às falas dos sujeitos, citados no corpo do texto, aparecerão sempre com a letra em itálico para se diferenciarem da escrita da autora.

² Usaremos a grafia Açú, que é a utilizada pelo IBGE. Entretanto, ao se consultar na internet a página da prefeitura do município, a grafia usada é Assú.

promover um encontro entre o lugar em que vivem os pesquisados e as relações e inter-relações estabelecidas a partir daí.

Perceber os diversos fatores que interferiram e interferem no cotidiano dos sujeitos, suas histórias e trajetórias de vida e de escolarização, de modo que a investigação pudesse me levar a compreender de que maneira a escrita faz parte de suas vidas e que usos sociais fazem da escrita.

Para melhor captar e compreender os diferentes significados das experiências vividas pelas trabalhadoras e trabalhadores do Palheiros, bem como as inter-relações entre os sujeitos, seus contextos e ações, foi adotado como procedimento metodológico o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989; 2004). A utilização do paradigma indiciário requer, porém, cautela, para que não se considere qualquer dado como indício, *sem a preocupação de demonstrar a relação entre os dados e as questões maiores sob investigação*, nos adverte Abaurre (s/d).

O que caracteriza o paradigma indiciário é que dados aparentemente considerados negligenciáveis, migalhas de informação, podem possibilitar apreender detalhes individuais, pormenores, singularidades, sinais, indícios que tragam à tona o que estava oculto, invisibilizado. Ginzburg questiona o rigor tomado pelas ciências naturais, que seria inalcançável e indesejável para este paradigma. Argumenta a favor de um *rigor flexível*, mesmo admitindo ser algo contraditório, reconhece que essa elasticidade não pode ser eliminada do paradigma indiciário, uma vez que este não trabalha com as regras explícitas dos paradigmas de investigação centrados nas experiências que se repetem, na quantificação, pois se privilegiam uma intuição, um faro, um olhar, fatores que não podem ser mensurados.

Segundo Bakhtin (2003), o rigor do texto em ciências humanas centra-se na sua bivocalidade, uma vez que, ao introduzirmos na nossa fala as palavras do outro, elas se revestem de algo novo, a partir da nossa compreensão e da nossa avaliação, daí tornarem-se bivocais (Cf. BAKHTIN, 2008, p. 223). Rigor esse que aproximo ao apontado por Ginzburg (1989, 2004), uma vez que nada, por si mesmo, é evidente, e, cabe ao pesquisador, produzir interpretações.

Escrito, escrita, culturas do escrito, culturas escritas, linguagem escrita

Cultura, bakhtinianamente falando, é uma construção social da existência humana num determinado grupo ou sociedade. Um sujeito, para fazer-se histórico, isto é, para fazer, desfazer e refazer aquilo que já se encontra constituído, necessita de um grupo social, uma vez que a história não está pronta e acabada, não é um já-dado, mas um vir-a-ser, um porvir, com todos os seus limites e fronteiras, num tenso processo de interação social e de disputas ideológicas³. Desse modo, o contexto ideológico-situacional caracteriza a cultura como uma produção social.

Conforme postula Galvão (2010, p. 219), usa-se a palavra “escrito” em vez de “escrita” para enfatizar não apenas o ato de escrever, mas toda e qualquer situação mediada pela palavra escrita. Assim, cultura escrita, uma expressão muito utilizada em diversas pesquisas, segundo essa mesma autora, é o lugar ocupado pelo escrito em uma determinada comunidade ou sociedade.

Uma distinção entre escrita e linguagem escrita encontra-se em Goulart (2010), quando discute questões relacionadas ao processo de alfabetização. Para a autora, escrita requer uma compreensão do modo de organização do sistema alfabético, numa relação que envolve morfemas, fonemas e a própria organização espacial da escrita no papel. Já a linguagem escrita envolve modos diversos de um texto se organizar e de produzir sentidos nas diferentes esferas sociais de saber e nos diversos gêneros do discurso.

Galvão (2007) chama a atenção para três dimensões constitutivas da cultura escrita no Brasil: modos de inserção não-escolares, o manuscrito e a oralidade. Enfatiza que essas dimensões muitas vezes são desconsideradas pela historiografia, que tende a concentrar suas pesquisas na escolarização, considerando este, o processo por excelência de entrada na cultura escrita, em contraposição a práticas orais de socialização do escrito (GALVÃO, 2007).

A escrita, no que se refere à relação oral/escrito, se constitui de modos heterogêneos, como postula Corrêa (1997; 2004), uma vez que as práticas sociais, sejam escritas ou orais, não podem ser caracterizadas como puramente escritas ou puramente orais, já que tanto nos gêneros do discurso

³ No texto “¿Que es el lenguaje?”, de 1930, de Voloshinov (1993, p. 224), encontramos: “Por ideología entendemos todo el conjunto de los reflejos y de las interpretaciones de la realidad social y natural que suceden en el cerebro del hombre, fijados por medio de palabras, diseños, esquemas, y otras formas sígnicas”.

orais quanto nos escritos há heterogeneidade, isto é, há marcas de uns nos outros.

Em um de nossos encontros, em ocasião quando uma trabalhadora explicita seu desejo de saber escrever de acordo com aqueles que são considerados os padrões da escrita hegemônica, da escrita escolar, já que se souber manejar tal tipo de escrita terá chances de que todas as pessoas compreendam o que escreve, o que deseja transmitir, ela assim se manifesta:

Sabe o que eu queria fazer? Queria escrever melhor. Pra quem... Eu escrevesse pra uma pessoa que entendesse bem. Porque eu ia saber de uma palavra que todo mundo compreendesse o que era. (D. Maria Cassimiro – D. Mocinha)

Considerando-se o valor legal, social da escrita para a sociedade, Certeau (2003, p. 224) refere-se à escrita como uma “prática mítica moderna”: uma história que foi criada ao longo dos últimos quatro séculos, na tentativa de separar oralidade de escrita, de apagar configurações históricas imbricadas, como se ambas – escrita e oralidade -, não fossem tramas de uma mesma tapeçaria, a que ele denomina “economia escriturística” (CERTEAU, 2003, p. 223).

Tal economia escriturística, segundo esse mesmo autor, torna o aprender a escrever uma iniciação necessária na sociedade moderna, que exhibe em seus frontões: “Aqui, trabalhar é escrever” ou “Aqui só se compreende aquilo que se escreve” (CERTEAU, 2003, p. 224-225). O domínio da linguagem escriturária passa então a definir o poder: as leis, sociais ou religiosas, os códigos, os regulamentos, as propagandas, os editais passam a ser escritos. As estruturas sócio-políticas, as relações sociais hierarquizam-se em função da escrita. A distância que se estabelece entre a palavra falada e a escritura, esta uma forma de poder – poder de ler e escrever –, que não estava ao alcance de todos, mas reservado a uma minoria, sacraliza a escritura (Cf. RAMA, 1985).

Em seu estudo sobre as cidades latino-americanas, em que propõe a leitura da *cidade das letras* enquanto uma construção histórica da América Latina, Rama (1985, p. 49), ao discutir sobre a supremacia da *cidade letrada*, cita Bernardo de Balduena (poeta e sacerdote espanhol). Este autor, ao tomar

como ponto de partida a oposição campo/cidade para se referir à cidade do México e à grandeza mexicana, enfatizando “a essência urbana do intelectual”, assim escreveu, em 1604: “se deseja viver e não ser mudo/ tratar com sábios que é tratar com pessoas/ fora do campo torpe e do povo rude”.

Tal passagem remeteu-me a algumas respostas que recebi dos sujeitos da pesquisa, quando os questioneei se sentiam necessidade de ler e de escrever em suas vidas, no dia-a-dia. Responderam-me:

Porque é muito triste a pessoa não saber de nada. (D. Maria do Socorro)

[...] é, realmente, é muito triste você não saber ler. (Seu José)

Nas situações apontadas acima, os sujeitos não valorizam, não consideram legítimos seus conhecimentos porque se utilizam da língua escrita de uma maneira que está fora daqueles que são considerados os padrões exigidos pela *cidade das letras*.

Rama (1985) argumenta que as cidades das letras foram *planejadas* (grifo nosso) para, através das leis, normatizarem a vida da comunidade e instituírem a ordem. Dessa maneira, os escritos não emanavam da vida social, impunham-se a ela para enquadrá-la. Segundo o autor, a cidade letrada:

Só ela é capaz de conceber, como pura especulação, a cidade ideal, projetá-la antes de sua existência, conservá-la além de sua execução material, fazê-la sobreviver inclusive em luta com as modificações sensíveis que introduz incessantemente o homem comum (RAMA, 1985, p. 53).

Uma escritura idealizada, aquela da qual D. Mocinha deseja se apropriar é a escritura que a cidade ideal convencionou como o único tipo válido, um modo linguístico canônico, a alfabética, ortograficamente correta que, se não apaga totalmente os outros tipos de escrituras, ridiculariza-os, desclassifica-os, torna-os vexatórios no anel central, o anel protetor da cidade letrada de onde emanavam as leis que asseguravam o poder (Cf. RAMA, 1985).

Na perspectiva que orienta este trabalho, compreendo a escrita e suas apropriações para além da normatividade das classes dominantes, compreendendo-a como um processo, em um quadro de diversidade sócio-

cultural, portanto, a partir de possibilidades de interações que retratam tal diversidade evidenciada de modo particular pela variação linguística.

Vale ressaltar que a variação linguística, um fenômeno da oralidade, é constitutiva das línguas; qualquer língua é falada de modos variados por diferentes grupos sociais. No contexto de produção de linguagem de cada sujeito também há variação, não se utiliza a língua da mesma maneira em todos os espaços e com todas as pessoas. Diversos fatores atuam levando à variedade de usos linguísticos. Embora apenas a ortografia da língua portuguesa seja objeto de legislação específica, existem socialmente modos de falar que são considerados os corretos.

Ao se compreender a realidade como multifacetada, multicultural, leva-se em conta que diversos processos de apropriação da língua escrita são constituídos, de acordo com o movimento e a organização dos grupos dentro de uma mesma sociedade. Assim, o que me interessa é o discurso, “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2008, p. 207).

Nos processos discursivos não podemos destituir o dialógico, portanto, repensar a escrita e o mundo da escrita requer que o ponto de partida sejam as relações dialógicas que se estabelecem entre os sujeitos e a linguagem, nos diversos contextos de suas vidas, em todas as suas ações e atitudes. Nessa abordagem, as relações dialógicas são extralinguísticas e se situam no âmbito da metalinguística, que deve completar a linguística e não com ela se fundir (BAKHTIN, 2008). Esse olhar metalinguístico observa a língua viva, possibilitando enxergar os sujeitos e as múltiplas vozes sociais que interagem discursivamente em uma constante renovação de sentidos, tornando os enunciados irrepetíveis, isto é, um acontecimento.

Os sujeitos da pesquisa em tela demonstram que possuem múltiplas experiências com a linguagem escrita nas mais diversas situações de seus cotidianos. Tais experiências evidenciam que a linguagem escrita, embora seja fonte das interações, não necessariamente se apresenta na forma de texto escrito (Cf. GOULART et al, 2005). Diversos são os atos, as situações, os discursos, os objetos, os espaços em que se evidenciam práticas de escrita.

Colocar-se como autor do próprio discurso, seja ele oral ou escrito, significa então estruturá-lo, segundo Tfouni (2004, p. 42): “de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável, que lhe

possibilita uma “posição de autorreflexibilidade crítica no processo de produção de seu discurso [...]”

Retomo os mesmos discursos, já apresentados anteriormente, em que os trabalhadores, ao se referirem à escrita e à leitura, expressam que é *muito triste não saber de nada; é muito triste não saber ler*, para refletir por que os sujeitos com baixa escolaridade não se reconhecem sabedores, portadores de conhecimento para dizer e escrever a sua palavra.

Ao se referir às pessoas desescolarizadas, Britto (2003, p. 1) afirma que apresentam um perfil bastante homogêneo⁴: “são pessoas pobres, que vivem nas zonas rurais ou nas periferias das grandes cidades, com pouco acesso aos serviços públicos de qualidade e que exercem trabalhos de baixa qualificação, quando não vivem sob o desemprego ou o subemprego”.

Também Freire (2001, p. 18) já afirmara que o analfabetismo não se trata de um problema “nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”.

Os estudos do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, com resultados divulgados no Censo 2010⁵ apontam que houve no país uma redução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de 13,63% no ano de 2000 para 9,6% em 2010. Entretanto, tal taxa atinge 28% nos municípios com até 50 mil habitantes⁶ na região Nordeste. O estudo revela também que na região do Semiárido⁷ a taxa de analfabetismo se mostrou bem mais elevada do que a média obtida para o país, porém houve uma redução de 32,6%, em 2000, para 24,3%, em 2010. Além disso, 65% dos residentes nessa região eram pessoas maiores de 60 anos de idade.

Sobre os instrumentos de avaliação (diagnóstico inicial e diagnóstico final)

⁴ Faço uma ressalva às palavras do autor, pois compreendo que *o perfil é homogêneo* do ponto de vista da pobreza, uma vez que a categoria *classe* unifica, mas não homogeneiza. Segundo Thompson (2004, p. 9): “**Classe** (grifo do autor), e não classes [...] Evidentemente, há uma diferença. [...] Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno **histórico** (grifo do autor). Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas”.

⁵ Censo 2010 disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

⁶ O município de Açu, onde se localiza o Assentamento Palheiros I, se enquadra nessa faixa.

⁷ O Assentamento Palheiros I está situado na região do Semiárido.

Tendo em vista que os instrumentos de avaliação, denominados diagnóstico inicial e diagnóstico final, foram o ponto de partida para esta pesquisa, discuto sobre a utilização de tais testes e o quê/como se propõem a avaliar.

Naquela ocasião em que foram aplicadas, as duas avaliações deixaram as/os alunas/os muito inquietas/os e preocupadas/os e sempre que nos encontrávamos, elas/eles se lembravam dos testes. Daí que, em 2009, D. Mocinha ao ser questionada: “E se a senhora soubesse escrever do jeito que a senhora tem vontade de saber, o que é que a senhora gostaria de fazer?”, ela responde: *Sabe o que eu queria fazer? Queria escrever melhor... Queria até um dia fazer um curso pra mim responder aquelas provazinhas...* “Aqueles provazinhas”, se bem respondidas, legitimam a pessoa pelo conhecimento valorizado socialmente. A escola acaba funcionando como um espaço que se interpõe entre aqueles que detêm tal conhecimento, e sabem responder as provas, e aqueles que não têm conhecimento, por isso não sabem responder as questões.

Tal resposta deixou-me inquieta. Com tantas coisas que ela sempre revelou ter desejo de escrever - cartas para duas filhas que moram longe, listas de compras, anotações diversas, por que mais ela quereria *responder aquelas provazinhas*? O que fazemos de um processo de alfabetização de pessoas adultas para que D. Mocinha deseje *fazer um curso para fazer aquelas provazinhas*?

Tal resposta provocou-me algumas reflexões. Quando avaliamos, avaliamos para quê? A nossa experiência e prática têm demonstrado que a avaliação vem sendo utilizada, na maioria das vezes, apenas como um demonstrativo daquilo que falta, ou seja, é usada, quase sempre, apenas para detectar o que o aluno não sabe, o que o aluno não conhece, o que o aluno não aprendeu, isto é, o exame não indica o que cada aluno sabe. Entretanto, diante dos resultados de uma avaliação, não é normal nos perguntarmos por que o aluno não sabe, por que o aluno não conhece, por que o aluno não aprendeu. Não nos interessa o que o aluno nos mostra, o que é evidente; isso não é capaz de suscitar questionamentos em nós. O que nos incomoda, inquieta e às vezes nos deixa indignados é julgarmos que nosso aluno não

aprendeu aquilo que ensinamos, embora acreditemos que tenhamos nos esforçado para ensiná-lo.

Voltemos a D. Mocinha. Desde que a conheci, todas as vezes em que nos encontramos ela sempre repete: *eu sei lá escrevê, mulé!* Em 18 de janeiro de 2010, estive em sua casa pela primeira vez. Achava-me ansiosa para encontrar materiais escritos. Nas paredes, algumas folhinhas (tipo calendário), algumas de 2009, outras de 2010.

Conversa vai, conversa vem, pergunto: tem alguma coisa que a senhora escreveu, algum papel guardado? Ela responde negativamente. Insisto um pouco mais, ela resolve remexer sua bolsa. Diz que se lembrou de que havia feito umas anotações das ovelhas que nasceram. Fico inquieta para que ela encontre o papel. Ela encontra a folha e fica segurando-a. Peço para ver. Finalmente ela me entrega uma folha de caderno, conforme cópia, a seguir:

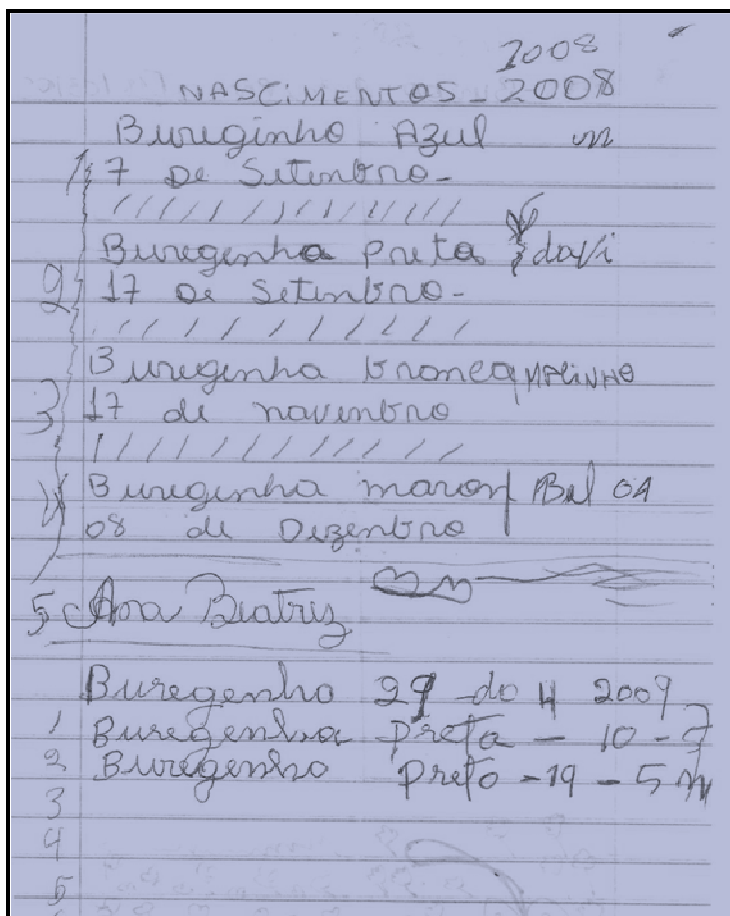


Figura 1 – Anotação feita por D. Mocinha sobre os nascimentos dos borreguinhos

Fonte: Folha cedida por D. Mocinha

Começo a ler. Logo no início encontro “bureginho azul”. Curiosa, questiono: “*D. Mocinha, já vi borreguinho de várias cores, mas azul eu não conheço. Existe?*” Ela solta uma risada bem grande e responde negativamente. Pergunto novamente: “*de que cor então é o bichinho?*” Ela explica que é um animal todo malhado de preto e branco, com umas manchas pequenas. Mais uma vez questiono: “*por que a senhora escreveu então que a cor dele é azul?*” Novamente ela ri e responde: *é porque eu não sabia escrever a cor dele, não sabia explicar, e então escrevi azul, que eu sei como é.*

A resposta de D. Mocinha desafia-me. Se entendermos o diálogo enquanto pronúncia do mundo, como afirma Freire (1987), essa pronúncia não pode se restringir à fala, às opiniões e visões de mundo que são verbalizadas. O(a) aluno(a) também tem o direito de poder pronunciar seu mundo através de sua escrita. A escrita de D. Mocinha revela o que ela sabe, o que faz sentido para ela ao ousar escrever o seu próprio texto.

Sendo assim, a linguagem, não somente oral, mas também escrita, deve assumir um papel preponderante nos contextos de ensino e de aprendizagem, para que os (as) alunos (as) possam expressar seus pensamentos, suas palavras, seus mundos, para que se sintam sujeitos dessa prática social. Se o (a) aluno (a) pode dizer sua vida, deve também poder escrever a sua vida.

Compreende-se, então, a linguagem como uma prática social. Nesse processo, a linguagem não está “solta no ar”, ela está diretamente interligada à realidade, pois entre a leitura de mundo e a leitura da palavra há um ir e vir constante, e isso nos afirma o próprio Freire (1987).

Segundo Fiori (1987, p. 10): “talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”.

O texto elaborado por D. Mocinha explicita conhecimentos significativos, variados em suas naturezas, sobre a função social de registro da escrita associada a conhecimentos de diferentes funções da escrita do sistema de numeração. Chamo atenção aqui, em especial, para conhecimentos ortográficos que na tradição da alfabetização têm derrotado muitas pessoas. O título da anotação apresenta a palavra *nascimentos* escrita ortograficamente. Palavras como essa são, em geral, consideradas difíceis nos métodos tradicionais de alfabetização, por conterem o dígrafo SC. A palavra

borreguinho, escrita como *bureginho*, entraria nessa mesma classificação de difícil, por conter três dígrafos também; Beatriz, branca, preto/a, escritas de acordo com as convenções, são palavras que também estariam na categoria difícil na tradição do ensino da escrita. Além disso, a marcação do plural nessa mesma palavra também se explicita, outra marca nem sempre expressa nas falas dos sujeitos entrevistados. Nesse caso, é a observação da própria escrita influenciando a escrita de D. Mocinha. Os meses do ano “pecam” somente por não obedecerem à regra da letra M, antes das letras B e P; cumpre observar que a senhora escreve branca com a letra N antes de C, corretamente. A organização do texto em forma de lista é adequada aos propósitos, à intencionalidade, do gênero de discurso em questão. Os números são utilizados no texto para expressar datas, quantidades e ordenação, revelando a complexidade de conhecimentos de D. Mocinha. Os aspectos ressaltados compõem o sentido do texto, integrando e legitimando o seu discurso, e apontam que os processos de aprendizagem não são lineares e ordenados, como é pressuposto ainda hoje em muitos livros didáticos, cartilhas e materiais apostilados. No caso do texto em análise, o sentido social da escrita prevalece, evidenciando uma pessoa que já possui muitos conhecimentos sobre a produção do discurso escrito.

De acordo com Goulart (2010, p. 9)⁸, analisando textos escritos de crianças,

no processo de aprender a escrever as crianças se utilizam dos conhecimentos de variadas naturezas que já possuem, para produzir seu discurso. Tais conhecimentos estão relacionados a suas constituições como sujeitos sociais por meio da construção de sistemas de referência que vão sendo organizados como linguagem e incluem diferentes formas de representação do mundo, ou seja, amplamente semiotizados.

A análise do texto de D. Mocinha e outras análises assistemáticas realizadas ao longo de meu percurso como profissional apontam que é possível fazer a afirmação de Goulart em relação à escrita de jovens e adultos, guardando-se as diferenças entre experiências destes e das crianças.

Por que D. Mocinha deseja fazer um curso para fazer aquelas provazinhas? Aquilo que escreve no seu dia a dia não é importante? Não

⁸ Texto apresentado em simpósio no ENDIPE, Belo Horizonte/MG - **ALFABETIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NO DISCURSO ESCRITO. 2010.**

revela que sabe escrever? O que se deve ensinar a escrever? Deve-se buscar ampliar as possibilidades de usos e funções sociais da língua escrita para que nos processos de alfabetização de pessoas adultas, os (a) alfabetizados (as) possam se constituir, através dos textos escritos que produzem, como sujeitos que buscam atribuir sentidos para suas vidas.

A discussão feita sobre a apropriação da escrita pela trabalhadora tem o intuito de refletir sobre processos de alfabetização que possam contribuir para que os (as) alfabetizados (as) se sintam sujeitos nesse processo ao optarem por aquilo que desejam aprender a escrever e para que tenham autonomia de elaborar hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, pois não basta apenas dizerem suas vidas através das palavras, mas escreverem suas vidas com suas próprias palavras.

Mais uma vez, Fiori (1987, p. 18) ajuda-me a refletir: “a alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a sua palavra humana imita a palavra divina: é criadora”. Nessa perspectiva, deve-se buscar ampliar as possibilidades de usos e funções sociais da língua escrita para que nos processos de alfabetização de pessoas jovens e adultas, estes aprendizes possam se redimensionar como pessoas, criativamente, incorporando novos sentidos a suas vidas.

Se D. Mocinha pode ter um *bureginho azul*, o que nós, professoras e professores podemos aprender com ela? Por que ela nos descola do lugar onde colocamos a alfabetização de pessoas adultas? Por que nós, professoras e professores, não podemos pensar uma alfabetização que seja “um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores, numa alfabetização em que o homem desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e de reivindicação”, como nos diz Freire (1999, p. 112).

Esses são alguns questionamentos que a escrita de D. Mocinha provocaram em mim. Assim, acredito que o desafio é entender educação como aquela em que “ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas” (ARROYO, 2011, p. 51-52), é uma educação em que *bureginho azul* seja reconhecido e

valorizado como conhecimento, conhecimento que se produz na prática social, na experiência social que *aquelas provazinhas* não conseguem ver, ignoram.

Conclusão

Ao se discutir os sentidos, apropriações, usos e funções sociais da escrita na vida dos(as) trabalhadores (as), conclui-se que são heterogêneas as atividades sociais com a escrita no cotidiano dos sujeitos: anotações de vendas de realizadas, controle do nascimento dos animais, registro de vendas “no fiado” feitas na bodega, escrita de cartas para parentes. Mesmo usando a escrita de modos diversos, negam que sabem escrever porque entendem que não dominam a escrita valorizada socialmente, a escrita de acordo com a norma da língua considerada culta.

Vale resgatar que minha chegada ao assentamento se deu através de um programa de alfabetização de jovens e adultos, que tinha como ponto de partida a aplicação de um teste, denominado diagnóstico inicial. Este tinha a finalidade de averiguar que conhecimentos relativos à oralidade, leitura, escrita, interpretação e matematização os (as) alfabetizados (as) possuíam no início do processo de alfabetização para, a partir daí, serem planejadas atividades que pudessem possibilitar tais aprendizagens. Estas deveriam ser novamente verificadas, ao final do processo, em outra avaliação, denominada diagnóstico final. Avaliar os sujeitos apenas através de tais instrumentos impede que se apreenda e valorize o que escrevem, o que leem, que operações matemáticas realizam; enfim, as experiências, os usos sociais que fazem de tais conhecimentos no dia a dia não são considerados, o que faz com que repitam que não sabem nada. Assim, ao nos depararmos com a escrita de D. Mocinha, em que efetua o registro dos nascimentos dos borreguinhas, podemos ver as palavras que escreveu e confrontá-las com o que era exigido nos testes e constatar que a complexidade das anotações feitas por D. Mocinha é grande.

Se considerarmos que avaliação é um jogo, um jogo discursivo, entenderemos que, ao apresentarmos um teste aos alunos, novos discursos, contrapalavras advirão daí.

Quanto dos/as alunos/as não foram mutilados/as (em sua autoestima, em seus saberes locais, em seus saberes da experiência vivida, em conhecimentos que não podem ser classificados, aprisionados e previstos num

instrumento diagnóstico), pois não se adequaram aos padrões estabelecidos? O que eles/elas teriam produzido se o ponto de partida dos diagnósticos fosse aquilo que já sabiam, que já conheciam, que já eram capazes de ler, escrever, calcular?

Por que temos que enquadrar todos os alunos em padrões estabelecidos? A avaliação pode ser reduzida em estabelecer comparações entre desempenho e objetivos pré-determinados, ou seja, comparar os resultados dos alunos ao que foi proposto num plano?

Surge-nos, dentre outras, a seguinte questão: é possível a escola deixar de ser “uma espécie de aparelho de exame ininterrupto”, que mede, compara, classifica, exclui (FOUCAULT, 1997) e adotar práticas pedagógicas que não sejam imutáveis, repetitivas, cristalizadas, norteadas em currículos que têm uma função reguladora? É possível levar em conta, no dia a dia escolar, os conhecimentos que os alunos trazem, seus desejos e necessidades de aprendizagem, que possibilitem sua real participação no processo de ensino de aprendizagem?

Os oito sujeitos da presente pesquisa, excetuando-se a alfabetizadora, nunca passaram por um processo contínuo de escolarização. As experiências escolares que têm são fracionadas, sempre em programas de alfabetização. A escolarização não é vista como um processo, ao ponto de Goretti afirmar: *Eu achei muito bom a escola. Já era pra ter de novo.* Também Seu José, ao ser questionado sobre o que significou participar do processo de alfabetização, afirmou: *E pra mim foi uma honra eu ter tirado esse tempo todim com ela (refere-se a Isabel, a alfabetizadora), até o último dia, que foi aquele evento que houve lá no Açú. E a gente tá com saudade, que comece de novo, porque... é aquilo que eu lhe disse agora: é um tempo que a gente sai de casa e que é bem aproveitado. É uma escola na nossa comunidade. É muito importante que a escola nunca faltasse pra nós.* Já D. Mocinha contou que falou para a filha: *“Ô, Isa, você tá vendo que eu to lendo muito depois que eu fui pra escola de Isabel?”* *“Ela disse: tô”. Quando eu chego assim num livro, aí tiro direto... Ahhhh! Fico tão maravilhosa, contente!* Ou, quando perguntei se fossem escrever uma carta hoje, para quem escreveriam e Seu José responde: *Se fosse pra eu escrever, eu pedia escola de novo [...] Eu gostei das escolas*

aqui, sabe? [...] Lula, mande pro Palheiro uma escola aqui. Pague direitinho quem vai ensinar. Pronto!

Considero que práticas escolares devam ser intimamente ligadas a práticas sociais, portanto impregnadas de sentido. Considero também que tais práticas sejam condicionadas pelos contextos específicos em que são produzidas, logo investigá-las implica abrir-se tanto para o estável quanto para o instável, heterogêneo, tanto para o singular quanto para o geral.

Não há de se perder de vista na educação de jovens e adultos que ela precisa ser encarada como um ato político-cultural-crítico. Como nos afirma Freire (1983, p. 27): “uma das questões fundamentais seja a clareza em torno e a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política”.

Os sujeitos, jovens e adultos, explicitam, por meio do discurso, diferentes visões de mundo, de classe ou segmento de classe em um dado momento histórico e, portanto, marcado também por coerções ideológicas. Tal afirmação me leva à reflexão: existe separação entre projeto societário e projeto pedagógico-educativo para esse Outro, jovem e adulto, em processo de alfabetização e/ou escolarização? Ou, valendo-me de uma expressão de Willinsky (2003), “*quem-é-de-que-lugar*” na elaboração dos projetos educacionais?

Compreendo a escola e o currículo como espaços socioculturais que constituem, fortalecem e renovam identidades, que refletem e refratam uma realidade, em permanente construção, configurando também espaços de encontro de diferentes identidades em mudança, marcados por conflitos, disputas, lutas, angústias, rupturas, continuidades, resistências, desejos, acordos, vivenciados na linguagem no ambiente escolar.

As reflexões e questionamentos mostram que são necessárias pesquisas no campo da Educação voltadas para os assentamentos rurais. Que se investiguem as desigualdades históricas sofridas pelas trabalhadoras e trabalhadores rurais para subsidiar a elaboração de políticas públicas específicas na área da educação, voltadas para a escolarização de jovens e adultos, na perspectiva do direito à educação e das histórias que vêm construindo ao longo da vida.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *Notas sobre o paradigma indiciário*, s/d. Mimeo.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Nazário e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec: UNESP, 1998.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Problemas da poética em Dostoiévski*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetização e diversidade. Mesa-redonda: Definindo a alfabetização. In: TELECONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 3., Brasília: SESI Nacional, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: arte de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003. v. 1.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. 1997. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas-SP, 1997.

_____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987, p. 9-21.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1997

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 218-248.

_____ et al (Orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais-morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. 2. ed. 3. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A. *O signo de três*. Tradução Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 89-129.

GOULART, Cecília M. A. *Escrita, discurso e escola: aspectos do processo de produção de textos em abordagem transversal*. Relatório técnico final CNPq. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Fevereiro de 2010.

_____ et al. *Processos de letramento na infância: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal*. Relatório Final de Pesquisa – CNPq. Niterói-RJ: Universidade Federal Fluminense, 2005. Mimeo.

RAMA, Angel. *A cidade das letras*. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1985.

TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004.

THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. Tradução de Denise Bottmann. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. v. 1.

VOLOSHINOV, V. N. ¿Que es el lenguaje? In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Antrophos, 1993. p. 217-243.

WILLINSKY, J. O Estado-Nação após o globalismo. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (organizadores). *Currículo na contemporaneidade: desafios e incertezas*. São Paulo: Cortez, 2003.