

Alfabetização de adultos: o sentido da escrita em uma comunidade com predominância oral

Ivete Silveira¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo responder à pergunta: qual o sentido da escrita para adultos não alfabetizados que pertencem a uma comunidade de predominância oral? A construção dessa resposta é formulada a partir do recorte da dissertação intitulada *Usos funcionais da escrita na história de vida dos atores de EJA da Escola Municipal de Bananeiras/Ilha de Maré – Salvador/BA*, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em setembro de 2010. Para responder a essa pergunta, seguimos uma organização textual que parte da descrição da comunidade de Bananeiras, traçando-lhe um perfil etnográfico e, em seguida, discorremos sobre o caminho percorrido, com ênfase na Análise do Discurso de tradição francesa, dispositivo empregado para a análise do material de linguagem coletado. A partir da análise dessa coleta, trazemos o sentido da escrita atribuído pelos adultos não alfabetizados, categorizando esses sentidos em forças mobilizadoras em sentido amplo e forças mobilizadoras em sentido restrito. Antes disso, porém, distinguimos letramento autônomo e letramento ideológico, e práticas de letramento e evento de letramento com o intuito de relacioná-los aos sujeitos-educandos e ao contexto sociocultural de Bananeiras. Nas Considerações Finais, evidenciamos que os educandos e as educandas revelaram, e desvelaram, que o sentido atribuído à escrita é o sentimento de pertença à sociedade grafocêntrica pela qual transitam.

Palavras-chave: EJA; Alfabetização de Adultos; Análise do Discurso; Letramento; Sentidos da Escrita.

INTRODUÇÃO

Saber escrever é um ato social, histórico, cultural e político que possibilita a inserção dos indivíduos em uma sociedade grafocêntrica – aquela que possui na escrita e na leitura instrumentos de acesso aos bens culturais produzidos

¹ Mestra em Educação e Contemporaneidade, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), UNEB. Professora da UNEB, Campus XIII – Itaberaba/BA. E-mail: ivetesilveira@yahoo.com.br.

socialmente. Por ser grafocêntrica, essa sociedade é também letrada — a leitura e a escrita são usadas como práticas sociais. Entretanto, o acesso à escrita não está disponível a todos, e essa falta de acesso configura-se como um dos instrumentos de manutenção das desigualdades sociais.

Ler e escrever possibilita a circulação cotidiana de homens e mulheres pelos ambientes sociais e culturais onde a palavra organiza as atividades ali desenvolvidas: ruas e avenidas, escolas, hospitais, bancos, supermercados, instituições públicas e particulares, teatro, cinema e tantas outras. Dito de outra forma, os indivíduos precisam estar alfabetizados e letrados para empregarem a leitura e a escrita nas suas práticas sociais. Quem ainda não possui essas condições torna-se interditado socialmente, sem autonomia para a sua circulação, dependente de um outro que possui essas habilidades.

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) insere-se no âmbito dos direitos humanos. O direito humano é aquele que antecede aos outros direitos porque diz respeito à dignidade, que é um valor incondicional e absoluto que ultrapassa todos os outros valores humanos (RABENHORST, 2009).

Assim, em uma sociedade grafocêntrica, como a brasileira, saber ler e escrever é uma questão de dignidade humana, já que a leitura e a escrita se constituem em habilidades que possibilitam não só o acesso ao conhecimento e à informação a outros direitos — como o direito à moradia, à saúde, ao trabalho, às garantias individuais e coletivas, ou seja, aos direitos sociais e políticos —, como também proporcionam o escrever como forma de exteriorização e comunicação de sentimentos, ideias, opiniões, saberes e emoções.

Nesse contexto, emergem algumas questões: em que medida as pessoas que não sabem escrever, lidam com a falta da escrita, na sociedade grafocêntrica pela qual circulam? Será que a escrita se constitui, de fato, como uma falta para elas? Qual o lugar da escrita em suas vidas?

Para responder a essas indagações, o presente artigo apresenta os resultados parciais da dissertação² oriunda da pesquisa realizada em uma turma do Segmento da Educação de Jovens e Adultos – SEJA I, modalidade de ensino implantada pela Prefeitura de Salvador, em 2009, na localidade de Bananeiras, povoado pertencente à Ilha de Maré³. O objetivo geral dessa investigação foi compreender qual o lugar da escrita na história de vida dos atores de EJA da referida turma e os objetivos específicos se propuseram a: a) identificar os usos funcionais da escrita; b) interpretar os discursos dos atores-sujeitos sobre a escrita. Os sujeitos da pesquisa foram os educandos e educandas e a professora da classe, mas, neste texto, não traremos os resultados referentes à investigação sobre a professora.

O POVOADO DE BANANEIRAS: O LUGAR E SUAS GENTES

Bananeiras é um pequeno povoado de tradição pesqueira, com cerca de 400 a 500 habitantes, com residências no litoral e no interior. É evidente a ocupação desordenada, porque os acessos são feitos a pé, através de becos e ruelas, que não são pavimentados. As construções são de tijolos e de cimento – antes já foram de barro –, porém há um grande número de casas sem pintura, com tijolos aparentes e um número menor, com fachadas ladrilhadas. As antenas saltam dos telhados, mostrando que o acesso à televisão é distribuído de forma igualitária.

Pelos becos e ruelas de chão batido, esgotos correm a céu aberto e animais domésticos (galinhas, cachorros e cavalos) circulam por dentro deles. Já as pessoas atravessam esses esgotos por meio de tábuas estreitas que servem de “ponte”.

A mata atlântica, com seus vários matizes de verde e suas várias formas de árvores e arbustos, emoldura esse cenário, finalizando esse quadro rural que é *continuum* do urbano, uma vez que Bananeiras, territorialmente, pertence à metrópole Salvador.

² Dissertação intitulada Usos Funcionais da escrita na história de vida dos atores de EJA da Escola Municipal de Bananeiras/Ilha de Maré – Salvador – BA, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDuC), da Universidade do Estado da Bahia, em setembro de 2010.

³ A Ilha de Maré está localizada na Baía de Todos os Santos e, juntamente com as ilhas dos Frades e Bom Jesus dos Passos, faz parte do arquipélago administrado pela Prefeitura Municipal de Salvador.

Existe um pequeno comércio informal em Bananeiras – duas mercearias – para a venda de gêneros de primeira necessidade, inclusive do pão, que é trazido à tarde, de barco. Há uma lanchonete – que não é aberta regularmente – e cerca de três bares. Em um deles, aos domingos, é oferecido som mecânico, onde predominam os ritmos de pagode e arrocha, e a frequência dos moradores é significativa. Não há banca de jornal e revista, *lan house* e serviços de correios.

Na fala de uma moradora, dizendo de forma jocosa, “por Bananeiras só circulam revistas da Avon, Natura e Hermes”. Somente quatro moradores, identificados nominalmente por um informante, possuem computador, todos com acesso à Internet. Existem dois telefones públicos. Não há *outdoors* e a escrita só aparece para nomear o pequeno comércio, identificar as denominações das igrejas evangélicas e dar nome a algumas embarcações – “Leva Nós”, “Assussena”, “No Stylo”, “Thalia”. Nesse cenário de quase inexistência da palavra escrita, como se constrói o sentido da escrita? Para que escrever?

A turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) pesquisada era uma classe de alfabetização de adultos, formada por cinco educandas e três educandos, cujas idades variavam entre 32 a 62 anos. De forma geral, o perfil socioeconômico era o seguinte: nenhum deles/as se considerou branco, autoidentificando-se como pardo (3) e negro (5). Os três homens eram solteiros, moravam com a mãe e não possuíam filhos; no grupo das mulheres, duas eram separadas e três casadas ou moravam com companheiros, porém todas tinham filhos. Quanto ao trabalho, duas educandas eram marisqueiras, duas aposentadas e uma pamonheira; em relação aos homens, um era autônomo, outro vigilante do Porto de Aratu, trabalhando com carteira assinada, e o terceiro buscava se aposentar por deficiência física. A renda familiar mensal variava de um até três salários mínimos e todos residiam em casa própria, quitada. Em relação à religiosidade, elas e eles se declararam seguidores de uma religião, sendo seis evangélicos e dois católicos.

Em seus relatos, os/as alfabetizando/as tiveram passagens pela escola, mas atribuíram a si mesmos/as o abandono, seja por não conseguirem aprender, seja por preferir o banho de mar a ir para a escola, seja pela distância entre a casa e a escola,

seja por doença. As professoras e a escola ficaram isentas de qualquer responsabilidade por esse abandono, pois foram consideradas como boas.

Enquanto a escrita organiza as esferas das atividades humanas desenvolvidas em Salvador – a locomoção, as formas de produção, a comunicação, a busca de informação, o entretenimento e o lazer –, em Bananeiras, essas atividades são organizadas, majoritariamente, por intermédio da oralidade: a locomoção é feita por barcos e canoas, não necessitando de “letreiros de itinerários”; as formas de produção da pesca artesanal e a mariscagem são de tradição oral e o reduzidíssimo comércio usa a escrita para o controle do “fiado” e para expor os preços nas mercadorias; a comunicação é feita por telefone e a busca de informação sobre os acontecimentos da vida diária é obtida através das emissoras de TV e rádio; o lazer e o entretenimento acontecem por meio da televisão, pelas conversas com os amigos e, para aqueles que não têm a religião evangélica como impedimento, nos três bares instalados no povoado.

Imersos na comunidade oral de Bananeiras, as demandas cotidianas dos usos funcionais da escrita pelos educandos e educandas da turma de EJA são limitadas e a forma encontrada para driblá-las, nos casos em que há necessidade da escrita é, na maioria das vezes, recorrer aos filhos que já são escolarizados, tornando-os escribas. Até o momento da pesquisa, nenhum dos sujeitos tinha se arriscado a escrever alguma coisa, mesmo um bilhete para alguém muito próximo.

Nesse contexto, onde predomina a oralidade, qual o sentido da escrita para esses adultos que retornaram à escola? Para responder a essa questão, iniciamos descrevendo o percurso metodológico utilizado na pesquisa; em seguida trazemos alguns aportes teóricos sobre o letramento e o ensino de língua portuguesa e, por fim, concluiremos com as categorias encontradas que deram resposta para a questão em apreço.

O CAMINHO PERCORRIDO

No sentido de demarcarmos o objeto de estudo a partir das subjetividades que circulavam no cotidiano da comunidade de Bananeiras, optamos pela pesquisa

Ivete Silveira

educacional de ordem qualitativa, na esteira do pensamento de Triviños (2008): a) consideramos a realidade ampla e complexa do povoado de Bananeiras e, com isso, os grupos sociais, a política, a religião conferiram significados que foram considerados a partir da prática social dos atores-sujeitos; b) procuramos descrever o objeto em sua aparência e em sua essência, estabelecendo relações entre as origens e as consequências dele para os sujeitos pesquisados; c) investigamos o processo em profundidade, buscando descobrir as relações estabelecidas pelo fenômeno investigado, a fim de alcançarmos a sua estrutura e a consequente identificação dos fatores que possibilitaram a sua evolução – uso da Análise de Discurso como dispositivo para interpretar os dizeres dos atores-sujeitos; d) fizemos a coleta do material de linguagem para a análise de forma indutiva, tendo sempre como suporte a realidade concreta, na perspectiva de compreender o fenômeno social na sua totalidade – uso de questionário, videogração, entrevistas focalizadas e semiestruturadas, grupo focal.

Quanto à sua modalidade, localizamos a pesquisa em uma abordagem de *cunho etnográfico*⁴, na perspectiva de André (2007):

A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

[...]

Este tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (p. 41).

Ainda segundo André (2007), em Educação, tanto o objetivo quanto o tempo de permanência do pesquisador no *lócus* da pesquisa serão diferentes da Antropologia, origem da etnografia: a preocupação é com o processo educativo, e o tempo de permanência pode variar. Em nosso caso, permanecemos por dez dias imersos no cotidiano do povoado de Bananeiras, conversando, ouvindo e

⁴ A expressão “de *cunho etnográfico*” está empregada aqui para indicar a adoção de alguns fundamentos e procedimentos da pesquisa etnográfica, e não de todas as particularidades dela.

observando as práticas, os hábitos e os costumes das gentes do lugar e a relação disso com a escrita.

Para compreendermos o sentido da escrita para os nossos atores-sujeitos, buscamos a abordagem biográfica que, no âmbito da pesquisa qualitativa, é:

uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico. Nesse sentido, somos levados a definir o biográfico como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26).

O núcleo central do método biográfico, então, diz respeito a narrativas de si que os sujeitos fazem e, ao se narrarem, eles trazem duas dimensões que são indissociáveis: a relação consigo próprio e a relação com o social. Isso porque os sujeitos são inscritos tanto histórica como culturalmente na sociedade na qual vivem e, ao narrarem o vivido, o passado, evocam crenças, valores, normas, opiniões, atitudes, emergindo-lhes, assim, as suas subjetividades, enquanto seres socialmente constituídos.

Assim aconteceu, na pesquisa, porque os sujeitos contaram fragmentos das suas histórias de vida, filtrados a partir da relação deles com a escola e os usos funcionais da escrita, transitando entre contextos sociais mais remotos e mais atuais. Nesse ir e vir por meio da língua e da linguagem, eles foram atribuindo sentido aos seus discursos que desvelaram não só a realidade educacional do povoado de Bananeiras em relação à EJA, mas também em relação aos outros níveis de ensino, ao trabalho, à religião, à vida.

Por ser qualitativa, a pesquisa realizada nos possibilitou o uso de uma metodologia da pesquisa bastante eclética, que nos permitiu uma aproximação de diversos procedimentos teórico-metodológicos, os quais nos ajudaram a ver o nosso objeto de estudo — a escrita — em diversas perspectivas. Nesse sentido, compactuamos com Triviños quando afirma que:

[...] o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. (TRIVIÑOS, 2008, p.138).

A ANÁLISE DE DISCURSO: O DISPOSITIVO REVELADOR DO SENTIDO DA ESCRITA PARA OS SUJEITOS-ALUNOS

A Análise de Discurso (AD), de tradição francesa, busca compreender como a **linguagem** funciona e, nessa perspectiva, desloca da Linguística os conceitos de língua e de texto e traz das Ciências Sociais para o âmbito dos estudos da linguagem, em uma releitura, as noções de sujeito, de história e de ideologia, como elementos estruturantes do funcionamento da linguagem. Nesse contexto, a AD se afasta da dicotomia saussureana⁵ entre língua e fala e vai para a instância onde os sentidos são produzidos – o discurso.

Para Orlandi (2007, p. 26), a AD tem por finalidade “a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”. Nesse processo de significação, ela faz a distinção entre interpretação e compreensão dos sentidos. A interpretação estaria próxima do texto empírico, é o sentido pensando-se a partir do co-texto (a relação superficial das frases entre si, o entorno verbal) e do contexto imediato. Nesse sentido, Orlandi assim se expressa em relação à interpretação e à compreensão na AD:

Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão compreendendo como eles se constituem. (ORLANDI, 2007, p.26)

A AD, enquanto método de análise de textos que circulam socialmente, coloca na linguagem em funcionamento o seu objeto de investigação científica: o discurso, materializado em um texto, seja ele oral ou seja ele escrito. Esse discurso é formulado por um sujeito discursivo que atribui sentidos, significando o mundo e, simultaneamente, significando-se. Fernandes (2007, p. 33) destaca que o sujeito do discurso não é a pessoa, um ser humano individualizado, um ser empírico que tem existência particular, apesar de não se negar a existência real desse sujeito na AD. Para ele,

⁵ Referência a Ferdinand de Saussure, considerado ocidentalmente como “o pai da Linguística moderna”.

o sujeito, mais especificamente o sujeito discursivo, deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrante de dada realidade social; da sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico. (FERNANDES, 2007, p. 33).

O **dispositivo analítico** para a análise do *corpus* compreendeu a natureza dos materiais analisados e as teorias interacionistas da linguagem, com as quais dialogamos. Frisamos que, para a AD, o *corpus* não é um dado *a priori*, mas uma construção do analista do discurso que, ao delimitá-lo, já inicia o processo de análise do discurso, uma vez que constrói, por meio de recortes discursivos, aquilo que se constituiu no objeto de estudo.

A **língua**, para a AD, é afetada pela ideologia e pela história, tendo como característica estruturante a opacidade e a possibilidade de equívocos porque é compreendida como um sistema aberto, embora quanto à forma tenha a sua estrutura sintática estabilizada. Quanto ao **texto** e ao **discurso**, eles estão intrinsecamente relacionados, porque o **discurso** – produção de sentidos entre interlocutores – está materializado em um **texto** – oral ou escrito – que é a unidade de significação em relação à situação, com começo, meio e fim e de qualquer extensão. Isso significa que ouvimos ou lemos discursos por meio de textos.

A **ideologia** é conceito estruturante na AD, mas assume novos contornos conceituais, porque se desloca de um conceito sociológico para um conceito linguístico-discursivo: a ideologia interpela o indivíduo em sujeito, levando-o a ocupar um lugar em uma determinada formação social, de onde ele se posiciona discursivamente, acreditando ser o dono do seu dizer e da sua vontade. O sujeito, dessa maneira, submete-se à ideologia pelo efeito da literalidade, pela evidência dos sentidos, aceitando a impressão do sentido já-lá. Para Pêcheux (2009),

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 2009, p.146, grifos do autor).

Assim, a ideologia, na AD, não é compreendida como conjunto de representações, ou visão de mundo ou como ocultação da realidade, mas sim como “efeito da relação necessária do sujeito com a língua e a história para que haja sentido.” (ORLANDI, 2007, p. 48).

Só para exemplificar, trazemos um recorte da fala de Bárbara⁶ (educanda, 62 anos), quando se referiu ao casamento dela:

Bárbara: Meu casamento foi muito bonito! Só de carro!

Pesquisadora: Foi?

Bárbara: Foi, essa Rene foi

Pesquisadora: Que bacana...

Bárbara: Foi muito bonito mesmo, todo mundo disse, oh! o casamento daquela preta. Só o carro que eu fui...

Nesse texto, o discurso de Bárbara evidenciou um sentido no qual os casamentos realizados com beleza e pompa (a referência duas vezes ao carro como símbolo de riqueza) não podem ter como noivos pessoas negras. Entretanto, Bárbara é negra e se autoidentifica como negra, mas no seu discurso, interpelada pela ideologia racista, ela reproduz e perpetua essa ideologia.

LETRAMENTO

Para Soares (2001), uma palavra surge (ou adquire um novo sentido), quando há uma demanda para que se explique um novo fenômeno social. Esse foi o caso do termo **letramento**, incorporado ao nosso repertório pedagógico para dar conta do novo fenômeno social do estado ou da condição que possui um sujeito ou um grupo social como consequência de ter se apropriado da escrita e dela fazer uso em suas práticas sociais. O conhecido termo **alfabetização** não carrega em si o sentido do uso efetivo da escrita, isto é, quando dizemos que um sujeito é alfabetizado, necessariamente não estamos afirmando que ele saiba, por exemplo, na condição de pedreiro, tirar uma nota para a compra do material que irá utilizar na construção do muro que vai fazer ou que uma empregada doméstica saiba anotar os dados necessários de um telefonema recebido para passar um recado.

Soares também estabelece a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado:

⁶ Nome fictício.

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2001, p.39 - 40).

Kleiman (2008, p. 19) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Ela também traz os conceitos elaborados por Brian Street (1984) – pesquisador londrino da linguagem e da alfabetização – sobre as concepções de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento.

O **modelo autônomo de letramento** reconhece a escrita como um produto completo em si mesmo, lógico, que por si só possibilita o desenvolvimento cognitivo. A relação entre a oralidade e a escrita é dicotomizada por meio das diferenças formais entre elas e as atividades de leitura e escrita são consideradas como neutras e universais. Como consequência, o modelo autônomo de letramento prioriza o ensino e a aprendizagem da língua-padrão, considerando outras formas de expressão falada e escrita como erradas, independentemente do contexto em que elas são situadas.

É possível inferir que o modelo autônomo de letramento, também denominado de letramento escolar, é um dos fatores responsável pela formação das classes de EJA, porque expulsa das salas de aula os alunos e as alunas que não conseguem “ler e escrever ‘corretamente’”. Nesse modelo, há uma supremacia da escrita em detrimento da oralidade, o que traz consequências sérias para a aprendizagem dos/das estudantes de EJA, enquanto sujeitos provenientes de comunidades com predominância à oralidade, como é o caso de Bananeiras. O ensino tradicional não considera a imensa variedade dos gêneros textuais – orais e escritos – que organizam todas as nossas atividades humanas, restringindo-se ao ensino e a aprendizagem dos gêneros literários de prestígio, como também a produção de redações, gênero textual tipicamente escolar.

Contraopondo-se ao modelo autônomo de letramento, o **modelo ideológico** compreende as práticas de letramento como sociais e culturalmente determinadas, valorizando-as quanto ao significado cultural e ao contexto de produção. Nesse modelo, a escrita das classes dominantes é examinada com o objetivo de serem

criticadas: “se os diversos contextos sociais em que as práticas de letramento se inserem são objeto de exame, as relações entre poder e discurso ficam menos opacas.” (KLEIMAN, 2008, p. 52).

No âmbito da EJA, o modelo ideológico permite trabalhar com os gêneros textuais reais, aqueles que de fato organizam a comunidade em torno das práticas e dos eventos de letramento. O conceito de **evento de letramento** é trazido por Kleiman (2008, p. 40), a partir dos estudos etnográficos de Shirley Brice Heath, realizado em 1982/1983, no Sul dos Estados Unidos, como “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.” Dito de outra forma, evento de letramento é uma situação sociocomunicativa que envolve o uso da língua escrita, seja na leitura, seja na produção escrita propriamente dita.

Em uma sociedade grafocêntrica e tecnológica, o mais comum é que o processo de alfabetização seja desencadeado por eventos de letramento, tais como ouvir histórias, observar cartazes, conviver com práticas de troca de correspondência, ir ao cinema e ao teatro, acessar a internet, etc. No entanto, é possível que indivíduos com baixo nível de letramento (não raro membros de comunidades não alfabetizadas ou provenientes de meios com reduzidas práticas de leitura e escrita) só tenham a oportunidade de vivenciar tais eventos na ocasião de ingresso na escola, com o início do processo formal de alfabetização.

Esse é o caso dos educandos e educandas de EJA da Escola Municipal de Bananeiras que pouco participam de eventos de letramento, restringindo-se à escola, a suas igrejas e a pontuais participações nas reuniões da Associação de Pescadores. Entretanto, uma alternativa na forma de ensinar e aprender a língua portuguesa encontra-se, justamente, no modelo ideológico de letramento, no qual “os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada.” (JUNG, 2007, p. 85).

Em Bananeiras, apesar do predomínio da oralidade, os alunos e as alunas de EJA manifestaram o desejo de aprender a escrever, a fim de circularem com maior propriedade nos espaços letrados pelos quais transitam – a igreja, o trabalho, a

Ivete Silveira

escola, Salvador, Candeias. Além disso, aprender a escrever significa se igualar aqueles que sabem e, com isso, adquirirem a independência deles.

OS SENTIDOS DA ESCRITA

As Histórias de Vida dos educandos e educandas da EJA de Bananeiras revelam e desvelam uma vida de pobreza, de subalternidade, de interdição econômica, social, cultural e política. Inseridos nessa formação social, eles e elas frequentaram a escola, inclusive por mais de uma vez, mas foram expulsos dos bancos escolares sem terem adquirido as habilidades da leitura e da escrita. Na engrenagem social capitalista, a escola funciona como Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1983), reproduzindo as relações de exclusão do modo de produção capitalista.

As condições da localização entre a residência e a escola também dificultaram a frequência regular à escola. A distância, o caminho lamacento provocado pelas chuvas, ou a falta de dinheiro para pagamento da travessia de barco para o continente contribuíram para que, quando crianças, os adultos alfabetizando faltassem às aulas.

O processo de ensino e aprendizagem, desenvolvido nas salas de aula desses sujeitos, também ajudou para a exclusão da escola. Entretanto, três delas manifestam que o problema não estava na escola, mas nelas mesmas. Interpeladas pela ideologia, a formulação delas sobre o processo de ensino e aprendizagem pelo qual passaram, isenta o sistema educacional da responsabilidade pela não aprendizagem, exibindo claramente a força da escola como aparelho de reprodução da classe dominante: a escola é ótima, cumpre seu papel de ensinar; quem não aprende são aqueles que possuem deficiências ou dificuldades de aprendizagem e, por isso, não podem permanecer nela.

Para a sociedade brasileira contemporânea, letrada e tecnológica, ler e escrever são habilidades imprescindíveis para que o sujeito capitalista faça parte dessa sociedade. Quem não possui essas habilidades fica fora dela, à margem, e, por isso, não é considerada como “gente”. É dessa posição imaginária de sujeito capitalista

Ivete Silveira

que emerge o discurso de uma das educandas, quando afirma querer voltar a estudar para “ser gente”. Esse discurso revela a aceitação de que é a aprendizagem da língua escrita que possibilita ao sujeito o desenvolvimento do pensamento abstrato, lógico e descontextualizado, enquanto o pensamento concreto, simples e contextualizado prevalece em indivíduos pertencentes a comunidades predominantemente orais.

A comunidade de Bananeiras possui a característica de ser predominantemente oral e, ainda, de possuir um baixo nível de letramento, o que fica evidenciado no restrito número de agências de letramento existente na localidade: uma escola de ensino fundamental nível 1, uma creche e quatro igrejas. Também não há circulação de material impresso, desde panfletos até revistas e jornais. Nesse contexto, qual o sentido da escrita para os adultos não alfabetizados que pertencem a essa comunidade?

O sentido da escrita se revela a partir da função social que eles e elas atribuem à escrita nas suas vidas religiosa, familiar, particular e social: ler a Bíblia; evangelizar em domicílios; anotar receitas culinárias que são passadas em programas de televisão; ter privacidade, quando da necessidade de escrever alguma coisa para alguém; ser independente de quem escreve, principalmente quando circulam em locais públicos; registrar sentimentos vividos com intensidade emocional; ler por considerar o ato de ler muito bonito.

Os educandos e educandas da EJA da Escola Municipal de Bananeiras demonstraram que querem aprender a escrever movidos por forças internas mobilizadoras. Essas forças mobilizadoras estariam atreladas aos contextos sociais de uso da escrita vivenciados por eles e elas, e podemos distribuí-las em forças mobilizadoras em sentido restrito e forças mobilizadoras em sentido amplo.

Em sentido restrito, as forças mobilizadoras seriam aquelas que promoveriam tanto a autonomia como também assegurariam o direito à privacidade. A autonomia se refere a poder circular, fora de Bananeiras, sem ficar pedindo a outras pessoas que leiam os letreiros dos ônibus, alguns documentos que precisam assinar no trabalho ou os nomes que estão nos lugares por onde transitam. O direito à privacidade seria o de poder escrever bilhetes, e só o destinatário é que teria acesso ao conteúdo, sem passar por um terceiro.

Ainda em relação ao sentido restrito, um dos grandes motivos manifestados para aprenderem a escrever, diz respeito a uma maior participação na congregação religiosa da qual fazem parte. Ler a Bíblia, acompanhar o desenvolvimento dos cultos, estudar a Bíblia individualmente ou em grupos, realizar visitas para trabalhos em domicílio de evangelização são pontuados como ações essenciais para a inserção religiosa. E para isso precisam da escrita e, evidentemente, da leitura.

Em sentido amplo, a vontade de aprender a escrever ganha sentido como força mobilizadora para expressar sentimentos que foram vivenciados, em forma de dor física e emocional, na luta pela sobrevivência e isso seria registrado ao escrever a própria história de vida. A admiração pelo outro que sabe ler e escrever, a beleza que reconhece no outro porque sabe ler, também se constitui como uma força mobilizadora para aprender a ler e escrever e se autorreconhecer, da mesma forma, como possuidora dessa beleza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Análise do Discurso nos possibilitou compreender que, mesmo pertencentes a um ambiente no qual a escrita não se constitui como um bem sociocultural relevante para circulação de informações ou como meio de comunicação ou, ainda, como produção e divulgação do conhecimento científico — Bananeiras é uma comunidade predominantemente oral —, os adultos não alfabetizados retornaram à escola porque atribuem à escrita o sentido de um bem social e cultural que lhes permite acessos a outras instâncias sociais, nas quais os usos da escrita organizam os espaços pelos quais eles e elas circulam.

Nesse sentido, ler e escrever possibilita o acompanhamento às instruções do pastor para que possam acompanhar a pregação no culto evangélico, assim como possibilita estudar a Bíblia para se inserir no grupo de evangelização em domicílio. Possibilita, também, a assinatura em documentos, sem depender de colegas que saibam ler e, ainda, a ida a consultas médicas sozinho, sem a obrigatoriedade de levar consigo alguém que saiba ler e escrever.

Ler e escrever vai permitir que se resguarde a privacidade, ao poder escrever diretamente ao interessado, e o dizer e o dito ficarem restritos somente aos dois interlocutores. Permitirá, inclusive, o deleite de copiar receitas que são passadas em programas de televisão, pela manhã, com a casa vazia, porque todos os filhos foram para a escola.

Enfim, ler e escrever assegurará o sentimento de pertença à sociedade grafocêntrica pelo qual os educandos e educandas transitam.

Adult literacy: *the meaning of written in a community with predominance oral*

Abstract: This article aims to answer the question: what is the meaning of writing for illiterate adults pertaining to a community of predominantly oral? The construction of the reply is formulated from the clipping of the dissertation titled *Usos funcionais da escrita na história de vida dos atores de EJA da Escola Municipal de Bananeiras/Ilha de Maré - Salvador/BA*, defended under the Postgraduate Program in Education and Contemporary at the University of Bahia (UNEB), in September 2010. To answer the question, we follow a textual organization that begins in the description of the Bananeiras community, tracing an ethnographic profile of her and then we discuss about the path taken, with emphasis on Discourse Analysis of French tradition, device employed for the analysis of the language material collected. From the analysis of this collection, we bring the sense of writing assigned by illiterate adults, categorizing these senses in mobilizing forces in a broad sense and mobilizing forces in the narrow sense. Before that, however, we distinguished literacy autonomous and ideological literacy, and literacy practices and literacy event with the intention of relate them to the subject-learners and the socio-cultural context of Bananeiras. In the Final Considerations, we noted that female students and male students revealed, and unveiled, that the meaning attributed to writing is the sense of belonging to the “grafocentric” society in which they transit.

Keywords: EJA; Adult literacy; Discourse Analysis; Literacy; Senses of Writing.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passegi. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2007.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREIA, Djane Antonucci (org.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

KLEIMAN, Angela . B (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995, 2008

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

RABENHORST, Eduardo R. **O que são direitos humanos?** Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/modulo1/1.o_q_sao_dh_eduardo.pdf> Acesso em 20/11/2012.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.