JANE SOARES ALMADA

**PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO COM A LÍNGUA NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ

POUSO ALEGRE

2013

JANE SOARES ALMADA

**PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO COM A LÍNGUA NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem para obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Área de concentração: Língua e Ensino

Orientadora: Profa Dra Maria Onice Payer.

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ

POUSO ALEGRE

2013

Almada, Jane Soares.

Processos de identificação com a língua na alfabetização de adultos: uma análise discursiva.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profª Drª Maria Onice Payer – Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS)

Julgamento: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Prof. Dr. João Baptista de Almeida Júnior – Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS)

Julgamento: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Profª Drª Filomena Elaine Paiva Assolini – USP

Julgamento: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

DEDICO este trabalho aos alunos e professores que, prontamente, contribuíram para a realização desta dissertação. A todos, minha eterna gratidão!

**AGRADECIMENTOS**

Agradeço, especialmente, à Professora Maria Onice Payer, orientadora de todo um percurso fascinante de linguagem, em que pude encontrar pontos de ancoragem para o exercício de uma autoria.

Aos Professores do Mestrado em Ciências da Linguagem, os quais fizeram parte significativa do meu processo de formação. Aos professores Ana Cláudia Fernandes Ferreira e João Baptista de Almeida Júnior pelas sugestões valiosas feitas durante o exame de qualificação. À minha família por toda uma vida de estímulo e compreensão.

A mesma coisa se passa com os homens do povo. É inútil discutir se sua inteligência "menor" é um efeito da natureza ou da sociedade: eles desenvolvem a inteligência que suas necessidades e circunstâncias exigem. Ali onde a necessidade cessa, a inteligência repousa, a menos que uma vontade mais forte se faça ouvir e diga: continua; vê o que fizeste e o que podes fazer se aplicares a mesma inteligência que já empregaste, investindo em toda coisa a mesma atenção, não te deixando distrair em teu caminho.

RANCIÈRE, Jacques, 2002, p.61.

**RESUMO**

Almada, Jane Soares. Processos de identificação com a língua na alfabetização de adultos: uma análise discursiva. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2013.

Nesta dissertação, o tema “ processos de identificação com a língua na alfabetização de adultos: uma análise discursiva” é trabalhado em uma dimensão histórica, da perspectiva da análise do discurso fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux, visando investigar o saber discursivo no que diz respeito à língua, e às identificações dos adultos-aprendizes com os novos saberes sobre a língua e com as suas formas materiais, na escola. Para isso, através de pesquisa de campo e de pesquisa bibliográfica que contextualiza temas e conceitos recorrentes na área de EJA, como: experiências e saberes, alfabetização (escrita e leitura) e letramento, e a partir das pesquisas em análise de discurso estudando a relação entre o sujeito e a língua, propõe-se mostrar como os sentidos de língua postos em funcionamento na prática educativa escolar produzem efeitos importantes na constituição das identificações linguísticas do adulto-aprendiz. Os modos de relação do alfabetizando adulto com a língua, tal como observados em salas de aula, nos levam a uma reflexão sobre as suas relações com as várias dimensões da língua, como língua materna e língua nacional, no processo de ensino-aprendizagem da escrita e leitura da língua portuguesa e como parte dos processos de identificação do adulto em fase de alfabetização com a língua (portuguesa). Por esses modos de relação, buscamos compreender mais especificamente os processos de identificação que ocorrem na relação do adulto-aprendiz com a língua, e seus modos de resistências e de inscrição nessa língua portuguesa.

Palavras-chave: Língua materna, língua nacional, alfabetização, (EJA) Educação de Jovens e Adultos.

**ABSTRACT**

Almada, Jane Soares. Processes of identification with the language in adult literacy: a discursive analysis. 2013. 110 f. Thesis (MA) - University of Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2013.

In this dissertation, the theme “ process of identification with language in adult literacy: a discursive analusis” is working on a historical dimension, the perspective of discourse analysis, based on the work of Michel Pecheux, aimed at investigating the knowledge with regard to language, and the IDs of adult- learners with new knowledge about the language in school. For this, through field research and literature about some topics and relevant concepts as: experience and knowledge, literacy (reading and writing), literacy and the relationship between subject and language, it is proposed to show that the meanings of language put into operation in school educational practice produce important effects in a formation of the linguistic identity of adult- learner injunction by the abandonment of the maternal language. The modes of relation of literate adult , as seen in classrooms, will lead us to reflect on the relationships of the adult learner with the dimensions of the language as their maternal language and national language in a process of teaching and learning of writing and reading of Portuguese language in Youths and Adults’ Education (EJA) and identification process of adult literacy in phase with Portuguese language. In this process, consider the materiality and discursive dimensions of maternal language and national language. And these modes of relationship, seek to understand more specifically the process of identification of adult- learner with language, and their modes of resistance and enrollment in Portuguese language.

Keywords: Maternal language, national language, literacy, (EJA) Youths and Adults’ Education.

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CMEJA – Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo de Financiamento da Educação Básica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Programa de Educação Integrada

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIVAS – Universidade do Vale do sapucaí

**SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO ..............................................................................................................10

1 CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .......................................15

1.1 Alguns Aspectos Históricos...................................................................................16

1.2 Leitura e Escrita.....................................................................................................22

1.3 Letramento ............................................................................................................24

1.4 Saberes da Vida e da Escola .................................................................................30

2 CAPÍTULO II - POLÍTICA DA LÍNGUA E POLÍTICA DOS SENTIDOS..............36

2.1 A concepção de sujeito e de língua na Análise de Discurso ...............................37

2.2 A trajetória histórico-linguística da língua brasileira...........................................45 2.3 Língua materna e língua nacional ........................................................................53

3 CAPÍTULO III - O PERCURSO METODOLÓGICO ..............................................63

3.1 Os desafios da aproximação e da construção dos dados da pesquisa ..................68

4 CAPÍTULO IV - DAS ANÁLISES: PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO .............71

4.1 Os caminhos e contradições da oralidade em EJA ...............................................72

4.2 Leitura: as tensões entre língua materna e língua nacional ..................................79 4.3 Leitura: encontros e desencontros.........................................................................85

4.4 Escrita: identificações do adulto-aprendiz com a língua nacional........................90

CONSIDERAÇÕES FINAIS ...................................................................................... 102

REFERÊNCIAS ...........................................................................................................107

**INTRODUÇÃO**

A investigação sobre os modos de relação do alfabetizando adulto com a língua será o foco desta pesquisa, que tem por finalidade refletir sobre as relações do aluno adulto com a língua, considerando a história da constituição da língua nacional, a historicidade da língua brasileira, a constituição de identidade linguística escolar, bem como as várias dimensões da língua, como língua materna e língua nacional, no processo de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura em língua portuguesa, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim estaremos investigando os processos de identificação do adulto em fase de alfabetização com a língua (portuguesa). Nesse processo, consideramos as materialidades discursivas e as formas materiais da língua, e pelos modos de relação ali observados, buscaremos compreender, mais especificamente, os processos de identificação do adulto-aprendiz com a língua, e seus modos de resistências e de inscrição na língua portuguesa nesse processo de alfabetização. Nossa perspectiva teórica será a análise de discurso, traçada fundamentalmente por Michel Pêcheux na França dos anos 60 e 70 e “(des/re)territorializada” por meio da reflexão levada adiante no Brasil por Eni Orlandi e outros pesquisadores. Há muitas maneiras de se estudar a linguagem, e uma delas é pela análise de discurso que, segundo (Orlandi, 2009, p.15), “procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Desse modo, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade.

Esta investigação, inserida na linha de pesquisa sobre Língua e Ensino na Instituição em que se realiza, no conjunto de questões que vêm sendo trabalhadas sobre práticas de linguagem, memória e processos de subjetivação, parte de uma relação com pesquisas anteriores realizadas por Payer (2006, 2011) sobre a noção de identificação em relação à língua materna e à língua nacional, como diferentes dimensões da linguagem na ordem da memória discursiva, como vamos expor adiante. E também, neste mesmo contexto institucional e perspectiva teórica, a pesquisa desenvolvida por Cláudia de Souza (2010), que em sua dissertação de mestrado, “Língua Materna, Língua Nacional e Processos de Identificação na Alfabetização” estudou a relação de identificação da criança em alfabetização com as diferentes dimensões da língua, nacional e materna. Considerando que a língua nacional é construída historicamente e se apresenta como língua da norma, da correção, língua que se aprende na escola, e a língua materna é construída junto à criança pela mãe/adulto, como estruturante do sujeito desde a infância, como trabalhou Payer (idem), Souza (2010) estudou certa relação de estranhamento da criança aprendiz em relação à língua, quando se defronta com formas da escrita da língua nacional, diferentes da língua por ela falada até então, e discute modos de mediação pedagógica com esses efeitos.

Estas observações nos remeteram, de nossa parte, à reflexão sobre a relação do sujeito adulto em alfabetização, na modalidade de EJA, com a língua portuguesa a ser aprendida, e esta é a questão que queremos verificar em nossa pesquisa. A dissertação de Souza (2010) indica que as formas linguísticas já conhecidas pela criança – e cabe aqui pensar no adulto não-alfabetizado - como parte da sua língua materna, “se encontram com aquelas desconhecidas por ela e presentes na língua (escrita) legitimada, na língua nacional”. Esse encontro de diferenças produz, segundo a pesquisadora, um “estranhamento” da língua pela criança, sobre o qual ela reflete. Nesse sentido, consideramos importante correlativamente estudar as relações do adulto com a língua, em seu processo de alfabetização em EJA, considerando sobretudo, por diferença, o tempo maior já decorrido em sua história com relação à língua materna. Veremos como certos sentidos de língua materna e nacional movimentam-se nas relações do adulto aprendiz com a língua (escrita e leitura) na escola. E, ainda, como esses sentidos regulam e determinam os modos de inscrição e de identificação desse sujeito em relação a funcionamentos legitimados da língua (nacional), tornando-se próprios pelo adulto.

Para entendermos esse processo de identificação do adulto com língua materna e língua nacional, nos remetemos aos estudos sobre subjetividade/identidade e língua, de Christine Rèvuz (1998), Maria Onice Payer (2003, 2005, 2006, 2007, 2011) e Maria Teresa Celada (2002, 2008, 2011), dentre outros.

O fato de ter havido na história tensões entre a língua nacional e a língua materna, e de haver diferentes materialidades na língua, faz com que as relações do adulto-aprendiz com a escrita/leitura sejam perpassadas por formas linguísticas diversas daquelas institucionalizadas. Os sentidos de língua postos em funcionamento na prática educativa escolar produzem efeitos importantes na constituição das identificações linguísticas do adulto-aprendiz.

A nossa hipótese central de pesquisa é de que no adulto a relação com a língua materna esteja mais cristalizada do que nas crianças, e a proposta desta pesquisa é observar como essa relação aparece nas atividades da alfabetização em EJA. Diante dessa proposta de pesquisa, preferiu-se voltar a atenção para a seguinte pergunta de investigação: até onde a língua materna interfere no processo de inscrição do adulto na língua escrita/leitura, já que ele vivenciou a sua língua materna, com formas diferenciadas, por muito tempo, isto é, por muito mais tempo do que as crianças? Que reflexões podemos fazer sobre o modo como o adulto se inscreve na escrita/leitura da língua considerando que há injunção à negação e/ou abandono de sua primeira identidade linguística, a materna, nos moldes já ocorridos em sua história? Que pistas dessa relação com a língua constituída historicamente encontramos nos diálogos dos adultos alfabetizandos? Importa-nos também nesta pesquisa questionar sobre: se, quanto maior o distanciamento da língua materna do adulto-aprendiz com a língua padrão, maior é a necessidade de aprendizagem dos padrões linguísticos propostos pela escola, como fator condicionante de produção de uma escrita correta? E como aparece e se trabalha em EJA essa distância, essa disparidade? Considerando esses fatores condicionantes, que novas reflexões sobre outras possibilidades de organização do ensino da língua, neste período escolar e modalidade de EJA seriam profícuas? E que possibilidades seriam essas?

Para procurar respostas a estas questões, pretendo considerar em meu trabalho os processos de produção de sentidos suscitados pelas/nas relações de ensino, que afetam e constituem os sujeitos nelas envolvidos, ajudando a fazer uma aproximação entre as trajetórias de vida e as trajetórias escolares dos jovens e adultos, com atenção voltada para a questão da linguagem. Para isso, irei considerar a escola como um campo de possibilidades para o adulto aprendiz onde há apropriações dos saberes discursivos escolares, a partir da busca de articulação com os saberes discursivos cotidianos.

Esta pesquisa também possibilitará a aquisição de conhecimentos aprofundados acerca dos processos de identificação no aprendizado da língua nacional escrita/leitura, contribuindo para o saber fazer pedagógico, de modo a proporcionar ao adulto aprendiz um processo menos tenso no ensino-aprendizado da língua escrita/leitura na sua alfabetização quando adulto. Esta dissertação compõe-se das seguintes partes: No Capítulo Primeiro, acompanhada pelas imagens produzidas sobre o analfabeto, adentro o campo das teorizações sobre aspectos da EJA, trazendo, para contextualizar a área da educação de jovens e adultos, bem como as questões com que se depara, alguns dados históricos e um apanhado de conceitos básicos sobre os quais se assenta a EJA, tal como eles se encontram presentes nesse campo.

Retomo, então, alguns autores e noções que marcaram minha trajetória na configuração da problemática acerca das principais questões e discussões que são feitas atualmente sobre EJA, destacando, particularmente, como esses autores conceberam as relações entre alfabetização, letramento e a necessidade de aproximá-las das práticas sociais. Falarei, nessa parte, sobre o saber deslegitimado, saber cotidiano, (ligado à história de vida) e o saber das práticas escolares (saber legitimado, sustentado pela escola, pela língua nacional).

Esta retomada leva a compreender, ao longo da história da EJA e das suas elaborações teóricas, a marcante tomada de consciência da alfabetização como uma questão e uma prática social, e apesar das reconhecidas boas ações e intenções que acompanharam as elaborações teóricas nesse campo, podemos notar que permanece funcionando, quase imperceptível, uma consideração de que os saberes escolares ou institucionais são legitimados, são os saberes verdadeiros, e os saberes cotidianos, populares ou da trajetória de vida não o seriam. Essa ilusão faz com que se perpetue um desnível de valor entre aquilo que, de nossa parte, vamos considerar, pela abordagem discursiva, como diferentes saberes discursivos, que entram em relações de força e de poder. De minha parte, procuro considerá-los no mesmo nível, enquanto discursos diferentes, e observar como eles entram em relação nessa prática, na fala dos sujeitos adultos em alfabetização.

No Segundo Capítulo, procuro esclarecer os referenciais teóricos quanto à concepção de sujeito e de língua na análise do discurso e quanto à colonização linguística brasileira, em que vão formular-se ações político-administrativo-pedagógicas com o objetivo de produzir uma estabilidade linguística imaginária, no seio de uma sociedade com diferentes línguas. Consideraremos os efeitos históricos das políticas de línguas constituídas na história do Brasil, para pensarmos na identificação desse aluno brasileiro com a língua portuguesa. Por meio desse contexto histórico, veremos como o processo discursivo vem constituir os sentidos das práticas educativas desenvolvidas na alfabetização do adulto aprendiz. Busco também centrar as preocupações na relação dos sujeitos com as línguas no processo de identificação, com a língua materna e com a língua nacional, tal como ocorre entre os adultos ao entrarem na escola. Apresentadas essas concepções em sua relação com o percurso da pesquisa, comento, no Capítulo Terceiro, as implicações teórico-metodológicas delas decorrentes, percebidas através do acompanhamento de aulas e atividades com os adultos em salas de aula de EJA. Como este estudo se desenvolveu e se organizou conforme o método de interpretação analítico proposto pela análise do discurso, seu *corpus* de análise foi constituído por recortes de produções escritas dos alunos, registros da pesquisadora em diário de campo e gravações em áudio de aulas de língua portuguesa, que observei em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental da EJA, no mês de setembro de 2011. As gravações foram realizadas em conformidade com o regulamento do Comitê de Ética e Pesquisa da UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí - e os nomes dos adultos apresentados são fictícios.

O Quarto Capítulo diz respeito à apresentação da análise. Após descrever as condições de produção das relações de ensino produzidas e documentadas, aproximo-me - no e pelo discurso - através de episódios recortados de eventos mais amplos - dos modos como o adulto aprendiz se apropria da língua nacional, na escola, considerando a sua relação “cristalizada” com a sua língua materna. Procuro também destacar e perseguir indícios dos processos de constituição, em curso no vir-a-ser desses sujeitos, em sua relação com a língua e a prática de linguagem.

Por fim, retomamos, nas considerações finais, os pontos que se ressaltaram ao longo dessa pesquisa.

**CAPÍTULO I**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Neste primeiro capítulo vamos expor as principais questões e discussões que são feitas atualmente sobre EJA, para melhor delinear o contexto em que inserimos o nosso objeto de pesquisa. Esta exposição vai nos ajudar a esclarecer a especificidade das nossas questões e a eventual contribuição desta pesquisa, no campo da linguagem, para a compreensão e a prática da educação de jovens e adultos. Ressaltamos que o objeto da pesquisa não incide diretamente sobre o discurso da/sobre a EJA, mas sobre a relação do sujeito adulto com a língua e os saberes que a envolvem, considerando que certas formas linguísticas que o constituem simbolicamente já se encontram instaladas há muito tempo, diferentemente das crianças que adquiriram língua a menos tempo, e se põem ao estudo da língua nacional na escola.

Nesta direção, o objetivo específico deste capítulo é indicar como, na história da EJA e das elaborações acadêmicas sobre a questão, vai-se constatando cada vez mais que os saberes constituídos na trajetória de vida dos sujeitos educandos necessitam ser levados em consideração. Ao mesmo tempo, sendo a educação de jovens e adultos uma modalidade de educação de forte interesse pessoal e profissional[[1]](#footnote-1), a construção deste capítulo constitui-se também como um caminho de leituras, aprofundamentos e novas considerações sobre o tema. Com isso vamos delineando um campo de questões, e principalmente, contextualizando o aparecimento desta modalidade de ensino-aprendizagem que aqui será abordado pela perspectiva teórica da análise de discurso.

Em um primeiro momento, nos dedicamos a um breve histórico sobre a constituição desta modalidade de ensino. A EJA no Brasil, em toda a sua história, é um tema polêmico e controvertido, e encontra-se, na dependência da formação ideológica e discursiva a partir da qual é visto e entendido . Porém, podemos afirmar que, com o desenvolvimento dessa modalidade de ensino forjado por meio de um conjunto significativo de experiências que estão sendo cada vez mais conhecidas e analisadas, a sua importância está em constante crescimento, considerando as características educacionais brasileiras (OLIVEIRA, 2008). Para se ter uma noção de como a educação de jovens e adultos aconteceu no Brasil, faz-se necessário um breve retrospecto da história da ação do governo brasileiro neste campo da educação nas últimas décadas. Posteriormente, ainda no capítulo primeiro, consideramos imprescindível retomar pontos fundamentais sobre a alfabetização nesse campo. Faz parte de nosso objetivo expor o processo de alfabetizar como complexo e amplo, relacionando-se ao campo social e à ideologia, e que portanto não se restringe ao ato de “ensinar a ler e a escrever”.

Outro tema sobre o qual se reflete no capítulo é o do letramento, que é recorrente nesse campo, considerado juntamente com a alfabetização, como processos interligados. Para nossa pesquisa, conhecer e considerar estas noções é importante para as posteriores análises discursivas, que, dirigindo-se para os saberes discursivos sobre a língua, também vão tocar nesses pontos mais amplos discutidos na área de EJA. Em seguida, finalizando o capítulo primeiro, abordamos, consequentemente, a necessidade de aproximar as práticas sociais das práticas escolares, no sentido de que os alunos utilizam os conhecimentos ou os saberes discursivos que já possuem a fim de aprender conteúdos diferentes. Para isso, em EJA, considera-se fundamental permitir a utilização de diferentes estratégias de resolução para um mesmo problema e fazer circular esses diversos saberes entre e para os alunos, entrelaçando os saberes escolares com os saberes práticos.

* 1. **Alguns aspectos históricos**

Segundo o relatório da UNESCO (2008), as iniciativas do governo brasileiro no sentido de oferecer educação para os jovens e adultos são recentes. Foi por força da Constituição de 1934 que essa modalidade de ensino se firmou como questão de política educacional nacional. Devido às escassas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta, o que a mantinha excluída da vida política, pois o voto lhe era vedado. A partir do ano de 1940 foram detectados pelos censos demográficos altos índices de analfabetismo no país, que segundo pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[[2]](#footnote-2) somavam de 16,4 milhões de pessoas analfabetas. As primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos, segundo o documento, foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Neste período, houve duas outras campanhas que obtiveram poucos resultados efetivos: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

No final dos anos 50, segundo o mesmo relatório, inúmeras críticas foram dirigidas a essas duas campanhas devido ao caráter superficial do aprendizado, ao curto período de tempo, às precárias condições de funcionamento das aulas, à baixa frequência e aproveitamento dos alunos, à má remuneração e desqualificação dos professores, à inadequação dos programas, modelos e materiais pedagógicos, que não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional. O ponto positivo das campanhas, segundo este relatório, foi a conquista de alguns bons resultados, no que se refere à ultrapassagem de uma visão preconceituosa, que foi sendo superada a partir das discussões ocorridas sobre o processo de educação de adultos. Diversas pesquisas, então, passaram a ser desenvolvidas, e algumas teorias da psicologia foram, gradativamente, mudando a ideia de incapacidade de aprendizagem atribuída ao educando adulto. Nota-se, nestas descrições, que algumas imagens e sentidos de EJA são postas em movimento, como a questão da superação da visão preconceituosa, que, como veremos no decorrer da pesquisa, não foi superada. No início da década de 60, com a Lei nº 4024/61, ficou estabelecido que maiores de 16 anos poderiam obter certificação de conclusão de curso ginasial ou colegial. Ainda nesta década difundiram-se as ideias de educação popular, acompanhando a democratização da escolarização básica.

Uma nova visão sobre o problema do analfabetismo foi-se produzindo, junto à consolidação de novas pedagogias de alfabetização de adultos, tendo como principal referência Paulo Freire, que desenvolveu seus trabalhos de alfabetização fundamentados em métodos e objetivos que buscavam adequar o trabalho à especificidade dos alunos. Segundo Oliveira (2008), começou a emergir a consciência de que alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele destinado às crianças nas escolas regulares. As necessidades e possibilidades daqueles educandos exigiam o desenvolvimento de propostas adequadas a elas. A proposta freireana, pelo viés marxista que a constitui, ultrapassa toda uma tradição “bancária” da escola, articulando a inscrição no conhecimento formalizado com a inscrição no contexto social. Ela é, como diz o próprio autor, “fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza” (Freire, 1983, p.15). Em termos educacionais, a proposta de Freire (1999) é uma proposta onde professores e alunos ensinam e aprendem juntos. Partindo-se do princípio que educação é um ato de saber, professor-aluno e aluno-professor devem engajar-se num diálogo permanente, caracterizado por um "relacionamento horizontal", que não exclui desequilíbrios de poder ou diferenças de experiências e conhecimentos. Esse é um processo que toma lugar não somente na sala de aula, mas num círculo cultural mais amplo. Essa proposta não parte de um corpo de conhecimentos pré-existentes a serem adquiridos pelo aluno, mas trabalha o conhecimento a partir das experiências diárias e contraditórias de professores-alunos/alunos-professores. Certamente essa proposta considera - e não subestima - os saberes de experiência, o saber de senso comum, o saber popular, e que aqui consideramos como saber discursivo, como memória discursiva (Pêcheux, 1975). Parte-se desse saber, o que não significa "ficar nele". O saber é considerado um direito de todos: descobrir a razão de ser das coisas não deve ser privilégio de elites, considera Freire (1999). As ideias do autor são moldadas a partir das diretrizes de mudanças na experiência de sujeitos, homens e mulheres, que puderam sentir as ressonâncias dos sentidos de liberdade ao mesmo tempo em que conquistavam o ato de leitura na escolaridade tardia.

Na proposta de Freire, segundo o relatório da UNESCO (2008), a ideia que foi-se produzindo foi a de que o processo educativo deveria interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo, através da educação de base, partindo de um exame crítico da realidade existencial dos educandos através do conhecimento elaborado. Essas ideias de Freire se expandiram no país e este foi reconhecido nacional e internacionalmente por seu trabalho com a educação popular e, mais especificamente, com a educação de adultos.

Em virtude do caráter explicitamente político do trabalho de Freire, que reconhecia a educação como ato político por excelência, Oliveira (2008) relata que, depois de um primeiro momento em que o governo de João Goulart encampou e propôs um Programa Nacional de Alfabetização fundamentado no então chamado "Método Paulo Freire", a partir do golpe militar de 1964 procurou-se enterrar a proposta e sua lógica. Ainda segundo o mesmo relatório, o golpe militar interrompeu os preparativos para o início das ações do Plano Nacional de Alfabetização que o educador pernambucano coordenava a convite do governo, e a repressão que se abateu sobre os movimentos de educação popular acabou levando Paulo Freire ao exílio, onde escreveu as primeiras obras que o tornariam conhecido em todo o mundo.

Os sucessivos programas de alfabetização de adultos propostos pelos governos militares, e mesmo pelos que lhes sucederam a partir de 1985, além das dificuldades que apresentaram na adequação das propostas curriculares e metodológicas à faixa etária e ao perfil socioeconômico-cultural dos educandos, tenderam quase sempre à apresentação de propostas únicas para todo o país, desconsiderando as múltiplas especificidades regionais.

Com o golpe militar, os movimentos populares que até então dominavam a sociedade reivindicando direitos humanos, foram contidos e extintos, incluindo os movimentos educacionais. A escolarização de jovens e adultos ganhou a feição de ensino supletivo, instituído pela reforma do ensino de 1971, mesmo ano em que teve início a campanha denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização, que ficou conhecida pela sigla MOBRAL. Com um funcionamento muito centralizado, o MOBRAL foi difundido por todo o país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo durante aquela década e, em 1985, na transição à democracia, acabou sendo extinto e substituído pela Fundação Educar.

A iniciativa de maior repercussão derivada do MOBRAL foi o PEI – Programa de Educação Integrada –, que condensava o antigo curso primário e criava a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e demais pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita. O ensino supletivo, por sua vez, foi implantado com recursos escassos e sem uma adequada formação de professores.

A Constituição de 1988 ampliou o dever do Estado com a educação de jovens e adultos, restituindo o direito de voto aos analfabetos, em caráter facultativo, concedendo o direito ao ensino fundamental público e gratuito, e comprometeu os governos com a superação do analfabetismo e a provisão de ensino elementar para todos. No entanto, as políticas educacionais dos anos 90 relegaram a um plano secundário a educação de jovens e adultos na agenda das políticas educativas. O desafio da educação de jovens e adultos passou a ser o estabelecimento de políticas e metodologias criativas, com a universalização do ensino fundamental de qualidade. Em nível internacional, ocorreu um crescente reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela UNESCO, que, criada pela ONU (Organização das Nações Unidas), foi responsabilizada por incrementar a educação nos países em desenvolvimento. Esta, então, chamou uma discussão nacional sobre o assunto, envolvendo delegações de todo o país. A partir dessa mobilização nacional, foram organizados os Fóruns Estaduais de EJA, que foram se expandindo em todo o Brasil.

Em 2003, a alfabetização de jovens e adultos adquiriu nova posição na agenda das políticas nacionais, com o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado. De acordo com Henriques e Irelandi (2005), o programa tem como objetivo a inclusão educacional de jovens e adultos com quinze anos ou mais que não tiveram acesso à leitura e escrita, promovendo a educação e dando continuidade ao nível do ensino fundamental. Também constitui peça fundamental no histórico da EJA, o Marco de Ação de Belém, que foi aprovado na Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI – ocorrida em Belém-PA, em dezembro de 2009. Os participantes dos 144 Estados-membros da UNESCO fizeram um balanço dos avanços alcançados na aprendizagem e educação de adultos desde a CONFINTEA anterior. Nesta conferência, reitera-se o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos conforme estabelecido nas cinco conferências internacionais anteriores, e compromete-se a promover, de forma urgente e rápida, a agenda da aprendizagem e da educação de adultos. Conforme se pode notar nestes apontamentos históricos, o papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais, não somente dos indivíduos isoladamente, mas como um setor relevante da sociedade e do Estado. Nesse sentido, a alfabetização ultrapassa os aspectos técnicos privilegiados na educação tecnicista[[3]](#footnote-3), e se relaciona a aspectos sociais, econômicos, ideológicos mais amplos.

Em relação aos aspectos a destacar na alfabetização de jovens e adultos, na CONFINTEA VI, os participantes reafirmam como fundamentais para EJA quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. Estes são, pois, os pontos norteadores da EJA atualmente.

Ao meu ver, os modos de dizer formulados em relação a esses quatro pilares, são um lugar enunciativo, dentre outros, na discursividade da EJA, em que se nota a permanência de uma concepção dos saberes dos jovens e adultos como de menor valor. Sem que se tenha essa intenção, por ação da ideologia, reforça-se uma visão de que, na passagem de *alfabetização* para *educação*, os jovens e adultos não seriam só analfabetos, mas também não educados. Na textualidade do documento, eles não *conhecem*, não *fazem*, *não são*, não *convivem* com os outros. De uma possível reflexão sobre os efeitos do analfabetismo sobre os jovens e adultos em relação ao conhecimento, ao que ele pode fazer, ser e conviver com os outros, passa-se a uma reflexão que, através da consideração dessa relação, reforça e amplia o lugar do que *falta* para esses jovens e adultos.

Porém, nos remetendo a alguns dizeres dos alunos da EJA, sujeitos de nossa pesquisa, notamos que eles têm consciência de que *conhecem, fazem*, são *sujeitos* no mundo e *convivem* com os outros. O que eles querem é aprender a conhecer a leitura/escrita, aprender a fazer, isto é, colocar em prática o conhecimento que adquirem na escola. Querem aprender a ser sujeitos inseridos no mundo letrado através da escolarização e aprender a conviver com todos e não apenas com um grupo social restrito, que seria imaginariamente “o seu”.

É nesse contexto de prioridades e preocupações que queremos refletir sobre o papel da língua e da linguagem na possível efetivação destes parâmetros educacionais.

Nossa pesquisa, portanto, trata dos desafios da alfabetização prevista na educação de adultos, entendida pelo documento da CONFINTEA VI como um “pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do continuum da aprendizagem (p.7).

Buscamos refletir - e contribuir - aos modos de mediação do professor, com o apoio de um ambiente e recursos letrados enriquecidos, apoiando-se no que diz o texto da conferência em relação à não exclusão decorrente, dentre tantos outros fatores, o da língua.

**1.2 Leitura e escrita**

Antes de iniciarmos o tema principal a que nos propomos tratar neste trabalho, falaremos sobre a forma como o sujeito se apropria da leitura e da escrita. Na presente pesquisa, como veremos adiante, nota-se que o adulto aprendiz possui a concepção da diferença entre os dois tipos de discurso (oral/escrito), estabelecendo uma relação diversa com a linguagem oral e escrita. Assim, seria necessária uma investigação mais profunda dos diferentes processos vividos pelos alunos de EJA em relação à prioridade e aos sentidos que dão à leitura, conforme veremos nas análises. Nos estudos linguísticos recentes, alguns autores trabalham com a hipótese de que a leitura e a escrita são discursos distintos. Em seus estudos, Solange Gallo (1992) analisa textos produzidos oralmente e também por escrito de seus alunos, e mostra que há “uma maior ‘apropriação’ por parte dos alunos dos textos que eles produzem oralmente, do que daqueles produzidos por escrito”. (p.13). A autora explicita que há diferença entre produzir a passagem do Discurso da Oralidade para o Discurso da Escrita e, produzir um texto que se inscreva no Discurso da Oralidade. Nesse último caso, o sujeito não terá explicitado para ele mesmo como produziu o seu texto. Porém, segundo a autora, é através desta explicitação que o aluno poderá compreender o Discurso da Escrita, para poder escrever, e não somente reproduzi-lo. Entende-se, ao examinar os textos dos seus alunos, que se tratam de sujeitos determinados pela sua relação com a instituição escolar, na condição de alunos, e essa determinação leva a uma constituição social do sujeito. A instituição escolar está sustentada sobre o pressuposto de que é possível produzir a homogeneização. E, na maioria dos casos, a homogeneização é mesmo vigorosamente produzida.

Sendo assim, como romper ou ao menos desestabilizar essas formações discursivas e, consequentemente ideológicas a que se remetem? A problematização dos discursos que circulam ou não no contexto escolar e na sala de aula pode ser uma alternativa possível para promover a criticidade e a criatividade do aluno. Nessa perspectiva, a Análise de Discurso é um campo teórico riquíssimo e diferenciado porque nos possibilita trabalhar com a linguagem de modo a levar o educando a se colocar questões sobre o que produzem e ouvem, nas diferentes manifestações da linguagem. A autora constata que linguagem oral e linguagem escrita constituem práticas diversas e nesse sentido constituem-se em “discursos diversos”. E enquanto prática, fazem parte de um processo, um “processo discursivo” distinto. Isto porque nos textos escritos, há predominância de construções parafrásticas (reprodução do mesmo sentido), e no caso dos textos orais, construções polissêmicas (com sentidos múltiplos). SegundoGallo (1992), quanto à diferença do Discurso da Oralidade e do Discurso da Escrita, o sujeito se constitui inicialmente como um sujeito-narrador, passando para uma outra forma que se constitui em sujeito leitor. Essas duas posições constituem-se em marcas da divisão do aluno entre, por um lado, um “sujeito-sempre-já-autor” e por outro lado como um sujeito que ainda não assumiu a autoria. Outro aspecto a ser considerado é que a relação entre a escrita e a oralidade é de interdependência, por isso o processo de alfabetização não é linear, e sim um processo complexo que passa por estágios. Em sua obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Leda Tfouni (1988) aponta uma relação entre alfabetização e escolarização, afirmando que uma das formas pela qual se entende a alfabetização é como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, caracterizando-se pela sua incompletude, nunca chegando a um fim. Para William Teale, Tfouni lembra, a escolarização é a produção de habilidades abstratas para produzir, decodificar e compreender a escrita; a alfabetização é o uso da leitura e escrita pelo aprendiz, para a execução das práticas que constituem sua cultura. Portanto, a alfabetização vista como processo individual, não se completa nunca, por isso é necessário falar da alfabetização em graus ou níveis. Nas relações entre alfabetização e escolarização, um interesse ressaltado por Pierre Giroux, está no fato de que “a alfabetização é definida principalmente em termos mecânicos e funcionais” (GIROUX, 1983 *apud* TFOUNI, 1988, p. 14). Nesse sentido, são criadas habilidades para usar a linguagem escrita, e só na escola, enquanto prática escolar muito específica. As práticas sociais mais amplas, onde a leitura e escrita são necessárias e colocadas em uso, são ignoradas nessa perspectiva. Esse fato é preocupante, ao nosso ver, entre os adultos que estão sendo alfabetizados. As crianças que estão em seus primeiros anos de alfabetização, tiveram ainda menos contato com a língua materna nas práticas sociais do que os jovens e adultos em seus primeiros anos de alfabetização, pois eles as trazem de longo tempo e longa prática. Estamos pressupondo aqui a discussão sobre língua materna e a alfabetização onde refletiremos sobre os modos de relação do alfabetizando com a língua, considerando as suas dimensões como língua materna e como língua nacional, quanto ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa, na alfabetização. Por esses modos de relação, visamos compreender mais especificamente os processos de identificação do adulto-aprendiz com a língua, e seus modos de inscrição na língua portuguesa. Então, se a escola preocupar-se mais com a estrutura formal da escrita, caracterizada por regras linguísticas, onde entra a alfabetização como um processo e que é meio e produto da experiência de cada um no seu contexto? Pois, conforme Tfouni (1988), a outra forma pela qual se pode entender a alfabetização é como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. O objeto, que é a escrita, não deve ser visto como codificação e decodificação de sinais gráficos que equivalem a sons no ensino da leitura/escrita, mas como um processo de simbolização que, como tal, deve ser compreendido e respeitado. E a língua é um elemento fundamental deste processo.

* 1. **Letramento**

O conceito de alfabetização foi-se ampliando nas últimas décadas. De acordo com Magda Soares (2005), à medida que as demandas sociais e profissionais de leitura e escrita foram aumentando, já era insuficiente apenas saber ler e escrever. Era necessário o desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais. Essa nova concepção de aprendizagem da leitura e da escrita faz surgir o termo “letramento”.

Luiz Antônio Marcuschi faz uma referência ao letramento no que diz respeito ao seu papel na civilização contemporânea:

O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas diversas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita. (MARCUSCHI, 2000, p.25)

Assim, em uma sociedade como a nossa, as pessoas de classes sociais diferentes, terão relações diferenciadas com a escrita, já que essa relação é dependente do contexto em que estas estão inseridas e também da mediação. Ou seja, quem tem contato intenso com a escrita em seu cotidiano, provavelmente terá um desempenho escolar melhor e quem não tem a oportunidade de se envolver constantemente em práticas que envolvam a escrita, terá um desempenho menos satisfatório. De acordo com o relatório da UNESCO (2008), as pesquisas sobre o letramento contribuíram bastante para a superação de uma visão técnica e instrumental da alfabetização, reafirmando que ensino-aprendizagem é um processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, o relacionamento humano. Para tal vertente de pensamento, o funcionamento da mente humana é visto como produto social, e não como o resultado do domínio de tecnologias e de sistemas de representação. O relatório questiona a atribuição de qualidades que são dadas às sociedades letradas em detrimento das não letradas, e questiona também o porquê de se acreditar que os sujeitos escolarizados possuem um nível de desenvolvimento cognitivo mais elevado do que os não escolarizados, e considera uma articulação de saberes obtidos na história de vida dos sujeitos com os adquiridos na escola.

Muitos dos estudos realizados sobre letramento (Soares, 2003) demonstraram que as pessoas, ao compartilhar de práticas sociais em que a escrita está presente, apreendem formas de participação, desenvolvem competências, conhecimentos e atitudes advindos da própria situação de comunicação. E é a partir dessas vivências, nas quais a linguagem escrita está presente, que as pessoas apreendem comportamentos, gestos, valores e conhecimentos, descobrem papéis, funções e modos de atuar em cada situação. Esses estudos questionaram os efeitos da aprendizagem da escrita sobre as pessoas, e se constatou que nas experiências diárias nas quais a escrita está presente todos, potencialmente, aprendem algo, com relativa autonomia da condição de alfabetização.

Assim, ninguém está indiferente à escrita. Muito antes de frequentar a escola, seus padrões são observados, alguns de seus princípios organizadores são reconhecidos, bem como seus usos mais comuns são identificados, na convivência com outros mais experientes na cultura escrita. Ou seja, se tomarmos o letramento como um processo sócio-histórico (Tfouni, 1995) que afeta todos os indivíduos de uma sociedade, podemos afirmar que ninguém está indiferente à escrita. Porém, a inserção em uma sociedade letrada não assegura formas iguais de participação. Afinal, o acesso ao conhecimento não está livremente à disposição de todos, a qualquer momento. Muitos jovens e adultos que nunca passaram pela escola passam a distinguir letras de números, conhecem o nome de algumas letras, sabem escrever seus nomes e reconhecem palavras, conhecem certas práticas sociais de leitura e escrita, sabem para que e em quais situações a escrita é utilizada. Esses conhecimentos prévios constituem as bases das aprendizagens posteriores e em uma concepção ampla de alfabetização são considerados pelos educadores no processo de aquisição da escrita. Gostaria de ressaltar, entretanto, que experiência e conhecimento de vida são fundamentais para essa resolução, mas nota-se que eles são mobilizados frequentemente apenas para “resolver problemas“ de sala de aula. Essa experiência pouco chega a ser significada como um saber legítimo para outras ações. Não que “resolver problemas” não seja um exercício importante para a EJA, mas é preciso ter em conta os efeitos do modo pelo qual ela é utilizada e significada, pois, se é só isso, continua funcionando um efeito de divisão desses sujeitos em relação aos saberes.

Diria, ainda, que a instituição escolar pormove aqui um de seus cortes, pois ao não oferecer condições favoráveis de produção para que o sujeito (se) signifique, ela demonstra total indiferença à sua memória discursiva. Daí um dos motivos pelos quais é possível observarmos a desistência e evasão escolar, frustações, episódiso em que o sujeito se sente agredido, pois é colocado em situações vexatórias pelos não saberes em relação à língua nacional. Há, também, a desconsideração da língua materna, familiar, que intervem de modo constitutivo na relação do sujeito com a leitura e a escrita, o tratamento infantilizado que lhe é dado, incluindo os materiais didáticos. A alfabetização demanda o ensino intencional e sistemático. É uma das práticas que introduz os estudantes na reflexão sobre o sistema de escrita, que promove o domínio desse sistema e que introduz aprendizagens sobre a leitura e a produção de textos. É, portanto, uma das principais aprendizagens para a formação de leitores e escritores que saibam lidar com a escrita nas mais variadas situações de seu cotidiano. É por isso que alfabetização e letramento são processos complementares e deveriam ocorrer simultaneamente. São processos indissociáveis e interdependentes. Mas, nem sempre tais processos se dão dessa forma. Por isso, também, a complexidade desses dois fenômenos e, talvez, uma das dificuldades da escola. A apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético-ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas. Isso quer dizer que a alfabetização é um processo fundamental para que todas as pessoas possam se envolver e participar com autonomia em ações nas quais a linguagem escrita esteja de algum modo presente, nas práticas cotidianas e nos processos sociais e políticos mais amplos.

Pessoas não alfabetizadas não têm autonomia para lidar com a escrita, portanto com grande parte das ações sociais em seu cotidiano. Sabem muitas coisas sobre a escrita, criam estratégias para lidar com situações em que a escrita está presente, mas não possuem conhecimentos suficientes para participar de modo pleno em diversas práticas sociais.

Nesse sentido, a apresentação das noções de alfabetização em sua relação ao letramento, tal como vem sendo considerado em EJA, tem a finalidade de introduzir uma concepção não restrita dos mecanismos do ensino-aprendizagem da língua nesse campo, questão sobre a qual retornaremos mais adiante.

Outro ponto recorrente nas discussões teóricas sobre EJA diz respeito ao empirismo e à abstração. Ao escrever sobre oralidade, escrita e letramento, Maria de Lourdes Matêncio, (2000, p.31) discorre sobre algumas pesquisas realizadas, onde

a maioria dos sujeitos não-letrados pesquisados têm uma tendência empírica para solucionar os problemas, e sua experiência e conhecimento de vida são fundamentais para essa resolução, no sentido de que aceitem ou rejeitem um elemento da proposição elaborada pelo pesquisador, e ainda usem uma informação como uma nova fonte para a solução do problema ou para verificar o alcance de uma conclusão. [...]

Não há um vínculo direto entre escolarização e desenvolvimento do pensamento, mas um vínculo entre um fazer cultural já assimilado pelo fazer escolar e aquele que ainda não o foi. O resultado desses estudos comprovam que o sucesso no desempenho escolar deriva do valor socialmente atribuído à palavra escrita, aos usos das modalidades linguísticas em diferentes comunidades, visto que na escola há predominância de um modelo. Nesse caso, podemos concluir que uma reflexão mais apropriada quanto ao conhecimento e uso da palavra escrita deve focalizar também a organização social: não se pode acreditar que um indivíduo está à parte dos processos sócio-históricos-culturais ao longo de sua sociabilização.

TFOUNI, (1988) trabalhando sobre alfabetização de adultos na articulação da psicologia com a análise do discurso, também considera que o indivíduo não precisa ser alfabetizado para ser letrado, pois “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (p. 16).

Em um dos resultados de suas pesquisas, a autora aponta uma das questões básicas que os estudiosos do letramento procuram responder, dentre tantas: “Como se comportam grupos ágrafos cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada?” (p.17).

Essa questão nos interessa na medida em que os analfabetos jovens e adultos se constituem numa sociedade ágrafa vivendo em uma sociedade letrada, fato que significa sobremaneira nos dados e nas questões por nós analisadas, que serão apresentadas adiante. Nesse sentido, vamos nos deter um pouco mais nos estudos desta autora.

Citando Vygotsky, Tfouni diz que, com o letramento, o homem elabora o raciocínio abstrato, a memória ativa e a resolução de problemas. É produto do desenvolvimento e das transformações históricas das sociedades. A argumentação que a autora pretende mostrar em sua pesquisa é que existem “graus de letramento”, portanto não se pode dizer da existência do iletrado. Os analfabetos possuem as mesmas competências que os alfabetizados possuem, pois os dois grupos por ela analisados, um alfabetizado e outro não alfabetizado, estiveram expostos às mesmas influências desde que nasceram, adquiriram a sua língua materna da mesma forma e têm capacidades idênticas. A diferença é que os não alfabetizados não tiveram acesso à escrita na idade recomendada e ficaram prejudicados por isto. O que não quer dizer que os jovens e adultos não alfabetizados não dominem a função intelectual da linguagem, sejam incapazes de raciocinar logicamente, fazer inferências, efetuar descentrações cognitivas. Contudo, vale ressaltar que a diferença é também ideológica se pensamos que os não alfabetizados são significados pela sociedade alfabetizada. São significados pela falta. Isso também parece remeter à memória que se construiu sobre os índios, no início da colonização, conforme mostra Mariani.

Diante dos fatos observados em sua pesquisa, a autora observou, por um lado, que o letramento é um processo contínuo, e por outro lado, que letramento e escolarização estão separados. Metodologicamente, a análise da autora investigou as transformações discursivas introduzidas pelos adultos na estrutura de silogismos a eles apresentados. O silogismo é definido pelos lógicos e filósofos como aquele tipo de raciocínio contido em um argumento cujas premissas fornecem provas decisivas para a verdade de uma conclusão. A autora baseia-se na afirmação de autores de peso da psicologia de linha sócio-cultural para tomar o silogismo como forma de base de sua pesquisa, acreditando que o silogismo é importante para se estudar o desenvolvimento cognitivo, pois esses estudos podem esclarecer pontos relacionados à classificação dos não alfabetizados, por serem iletrados, como sabendo pouco ou incapazes de raciocinar subjetivamente. As pesquisas mostram, ela diz, que, “aparentemente, saber escrever e ler parece ser fator central determinante da habilidade para raciocinar dedutivamente a partir de um silogismo qualquer” (p.33).

Tfouni fala sobre o metaconhecimento, que é a capacidade específica da espécie humana, que permite a observação dos processos de pensamento. À medida em que o desenvolvimento intelectual se processa, as ações vão se interiorizando em operações, e o sujeito começa a prescindir do objeto. Um dos produtos desse raciocínio lógico-matemático, formalizador e abstrato é o silogismo. Acredita-se que o iletrado permanece no nível pré-lógico (é uma noção construída por demandas que estão relacionadas com a história da nossa sociedade. Uma forma de medição do que seria a inteligência pautada em valores que não são neutros. Em uma sociedade diferente da nossa, isso pode não ter a menor importância. O raciocínio lógico significa como critério de medição da inteligência porque a lógica tem um lugar importante na ciência, em um modo específico de produzir conhecimento) ou intuitivo de pensamento, não considerando-o capaz de exibir comportamentos metacognitivos. Entretanto, o que a autora sustenta é que grupos não-alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada, são capazes de alcançar o nível que ela denomina metaprocedimental (procedimento), visto que a natureza do comportamento deles é diferente do metaconhecimento (teoria). A natureza dos metaprocedimentos usados pelos não-alfabetizados estão mais ligados ao conhecimento pragmático.

A autora evidencia, por fim, em suas pesquisas, que é possível encontrar em grupos não alfabetizados características atribuídas a grupos alfabetizados e escolarizados. Adultos não alfabetizados apresentam raciocínio lógico, resolvem conflitos e contradições que se estabelecem no plano da dialogia e são capazes de compreender e explicar os silogismos, contrariando outros estudiosos. A explicação está na sociedade onde os indivíduos não alfabetizados vivem, onde serão influenciados. Porém, mesmo com a forte presença da concepção de alfabetização como processo de letramento - conforme os vários estudos desenvolvidos entre estudiosos brasileiros, alguns dos quais foram citados acima - de acordo com outra publicação da UNESCO (2005), “programas e campanhas de curta duração que adotam práticas de alfabetização centradas na decodificação do sistema alfabético ainda constituem a estratégia de política pública mais difundida no país”.(p.19).

Também pudemos concordar com esta realidade, ao conviver por um tempo com professores e alunos em uma escola de EJA, na ocasião da pesquisa de campo para nosso trabalho, de que a concepção predominante entre educadores e gestores da EJA continua ser uma visão compensatória, que atribui à educação de jovens e adultos a função de mera reposição de escolaridade que não se realizou na infância ou na adolescência.

* 1. **Saberes da vida e da escola**

Com relação aos processos de identificação com a língua em suas dimensões de língua nacional e materna na alfabetização de adultos, é importante investigar os saberes no que diz respeito à língua, e as identificações dos adultos-aprendizes com os novos saberes sobre a língua na escola. Para isso, é necessário termos presente as experiências de língua e de linguagem que o adulto aprendiz já tem e por esses modos de relação, procurar compreender os processos e os modos de identificação do adulto-aprendiz com a língua.

Em nosso contato com jovens e adultos em salas de alfabetização de EJA, notamos que a visão de mundo desses sujeitos que retornam aos estudos depois de um tempo em que ficaram afastados da escola, ou mesmo daqueles que se iniciam nos estudos tardiamente, é bastante característica. Esses jovens e adultos representam tipos de sujeitos variados, e são dotados, ao nosso ver, de ricas experiências de vida. São sujeitos que chegam à escola com ideologias diferentes e com histórias distintas, mas todos acreditando que são capazes de aprender, já que aprenderam tantas outras coisas no decorrer de suas vidas. Mas, existe uma tensão entre três discursos referentes a este “saber” do adulto aprendiz: o poder, diz que o sujeito é capaz; o professor, diz que não; o sujeito, se sente capaz (para ele mesmo), mas mostra que não é (para os outros). E que saber é este que o adulto possui? Para Freire (1990, p.134),

o que é preciso é saber que saber é esse e em que nível se situa; qual é a maior ou menor distância que este saber tem com relação à rigorosidade de não dar a nós a absolutização do nosso saber, mas que nos aproxime da análise do real sabido. Nós temos que partir do respeito do saber popular explicitado na leitura que o povo traz do seu mundo, da sua realidade. Por isso é que a alfabetização, em sendo o processo de aprendizagem da leitura e da palavra, parte da leitura do mundo e volta à leitura do mundo. Voltar à leitura do mundo, portanto reler o mundo depois de ter lido a palavra, pode significar uma aproximação mais rigorosa da compreensão de cidadania.

Porém, para muitos professores, não é fácil trabalhar com um público tão diversificado, que traz experiências pessoais e profissionais tão diversas, que auxiliam muito no seu processo de aprendizagem. Alguns deles desconhecem as teorias mais específicas sobre EJA (Paulo Freire), e este desconhecimento tem contribuído para obstáculos ao trabalho com esses sujeitos na fase da alfabetização. Além disso, há necessidade de metodologias que orientem o trabalho de modo mais contextualizado, mais apropriado à realidade dos sujeitos da EJA.

Segundo observações de aulas na nossa pesquisa de campo para este trabalho, a serem descritas no item sobre a metodologia, ocorre no ensino de EJA, que não se avalia, via de regra, tal competência prévia dos estudantes, e se desconhece processos específicos de aquisição do conhecimento por esses sujeitos, além de não se ter habilidade em estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal, isto é, aquele saber específico que se deseja ensinar, e o amplo conhecimento já adquirido pelos sujeitos no convívio social. O ensino se faz, tradicionalmente, sem referência ao que esses alunos já sabem. Apesar de se dizer reconhecer que os alunos podem aprender além dos muros da escola, eles são tratados como se nada soubessem sobre conteúdos ainda não ensinados. Como a maior parte das práticas e teorias difundidas sobre a alfabetização são para crianças, muito do que se passa em EJA, demanda os sujeitos em uma posição infantil. Voltaremos a esta questão nas análises.

Uma das possibilidades para lidar com essa dificuldade é aproximar as práticas sociais das práticas escolares, para tornar possível que os alunos utilizem os conhecimentos que já possuem a fim de aprender conteúdos diferentes. Para isso, é fundamental permitir a utilização de diferentes estratégias de resolução para um mesmo problema, encontrar diferentes soluções, conforme o problema, e fazer circular esses diversos saberes.

Nesse momento, faz-se significativo considerar um trabalho de reflexão e pesquisa que se detem, justamente, sobre a relação entre os saberes da escola e as experiências práticas. Trazemos aqui uma síntese de alguns pontos observados por Cláudio Silva (2007) em sua tese de doutorado em Educação “*Eu tive uma vida que foi bem mais que a escola! Agora só falta estudar!” - Elaboração de conhecimentos e de subjetividades na educação de jovens e adultos.*

Baseando-se em suas aulas como professor de História para adultos no Ensino Fundamental, a pesquisa observa, através da análise de interlocuções em sala de aula, como esses alunos demonstram que acumularam várias experiências e saberes, por estarem inseridos em diferentes grupos sociais durante suas vidas. Esses alunos possuem traços de vida, origens, idade, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos completamente variados. Apesar de não terem diploma, aprendem muito através da experiência que já adquiriram.

Essa pesquisa aborda os processos de elaboração tanto de conhecimentos quanto de subjetividades na EJA. Partindo de uma situação compartilhada de ensino, o autor procura apreender indícios dos modos como os alunos significam objetos de conhecimento e, neste processo de conhecer, constituem-se, elaborando dimensões de sua subjetividade relacionadas à sua inserção na escola e em outros segmentos da sociedade.

Estabelecendo uma relação com os pressupostos apresentados por este autor, vamos notar, na fala dos adultos aprendizes, sujeitos desta pesquisa, que de forma geral, eles se apresentam conformados com “as coisas do mundo”, tendo a consciência de que são, na posição de alfabetizandos, incapazes, acreditando que nada sabem e que devem apenas escutar aqueles que sabem.

Em interlocução com E.P. Thompson, historiador inglês, Silva (2007) fala sobre a historicidade das relações entre saberes escolares e saberes da experiência. Ele considera que a experiência que o adulto traz, influencia e modifica todo o processo educacional. Thompson procura evidenciar que a partir do século XIX os saberes escolares se opunham aos saberes da experiência, e era difícil conseguir o equilíbrio entre rigor intelectual e o respeito pela experiência. A construção de uma cultura igualitária e o avanço na construção de uma sociedade democrática se referiam à construção de uma relação dialética entre as duas dimensões culturais.

Silva trabalha também com Vygotsky (1991, 1994, 2000), encontrando indicativos metodológicos para a investigação das relações entre saberes nos processos educativos, a partir de contextos históricos concretos. Para nosso trabalho, importa destacar que, para Vygotsky, o sujeito está alicerçado sobre o plano das interações, e a mediação desempenhada pelo outro e pela linguagem, em contextos concretos de produção, constitui sua “autonomia” na interpretação, e a regulação de suas ações na relação com o outro e com o mundo. Os modos de ser, pensar e sentir são produzidos, reproduzidos e recriados nas relações sociais nas quais os indivíduos estão inscritos, e interessa-nos observar essa relação nas interações escolares dos sujeitos adultos que são alunos de EJA. De acordo com Silva (2007), Vygotsky diferencia os conceitos *cotidianos ou espontâneos* dos *conceitos científicos*, com base nos contextos concretos de sua apropriação e elaboração pelos sujeitos. Diríamos, pela análise de discurso, que isso se dá pela sua compreensão e simbolização. A relação entre os dois tipos de conceitos é de complementação contraditória e transformadora. Assim, a possibilidade de ampliação do repertório cultural e de conhecimento sobre o mundo dos indivíduos é o que caracteriza a especificidade do processo de formação escolar. E essa simbolização com compreensão está sempre inscrita em saberes que circulam no contexto de formação do sujeito. A língua, sua materialidade, suas formas, como vamos detalhar adiante, participa de um modo peculiar dessa inscrição e dessa simbolização.Silva (2007) relata como, em suas interlocuções com os jovens e adultos, compartilhou as crenças que eles têm sobre os dois tipos de saberes: o da vida e o da escola. Os estudantes, só com a experiência de vida, relatam, não conseguem tudo, ela não basta, tem que ter estudo. Contam que, apesar de possuírem habilidades e qualificações profissionais através da experiência, tiveram que recusar trabalhos pela falta de estudo. A escrita e a leitura estabelecem, de fato, hierarquias sociais no âmbito das relações de trabalho e definem limites para o exercício das funções. Por isso, as motivações pelas quais esses alunos buscam a escola são várias, porém a principal delas, que vale aqui ressaltar, é o reconhecimento de que os saberes da vida e os saberes da escola são diferentes, mas na diferença os dois se complementam. Eles são distintos, mas convivem e articulam-se. Apesar, acrescente-se, de às vezes também se contradizerem e se chocarem. O objetivo do adulto aprendiz não é, pois, apenas o de aprender a ler e escrever, embora estas práticas lhes sejam fundamentais. Seu objetivo vai bem além disso, quer produzir uma mudança nele mesmo, sobre o seu modo de compreender o mundo e as pessoas. O aprendizado da leitura e da escrita, segundo Silva, traz uma segurança, uma confiança para o adulto aprendiz, confirmando ou não (e compreendendo) o que já sabia pela experiência de vida. A experiência da escolarização não afeta o adulto apenas no âmbito da cognição, mas também em sua afetividade e na sua constituição como sujeito e sua imagem, em uma sociedade que discrimina os que possuem pouca ou nenhuma escolarização. Outro estudo de interesse geral para a nossa pesquisa é *Supletivo: o discurso paralelo,* de Maria Augusta Matos (1989). Em suma, a autora diz que os alunos do então curso supletivo[[4]](#footnote-4), ao serem interrogados sobre o porquê de estar fazendo o curso, alegam o desejo de melhorar sua vida para obter uma profissão mais rentosa. Os alunos continuam procurando o curso supletivo por causa do trabalho. Ela diz que “ao escrever, os alunos revelam o mito da cultura, veiculado pela própria escola: é o mito do ‘homem estudado’, é a cultura vista como riqueza que ninguém rouba, como um bem que se adquire para toda vida.” (p.45).

Também esta autora aponta que, ao conviver com jovens e adultos do curso supletivonão se leva em conta nada da vida dos alunos nem se procura trazer à aula a experiência de cada um. Os alunos não têm tempo para se dedicar ao estudo e também já perderam o melhor para estudar e, por este motivo, os professores acreditam que a prioridade é a leitura e a escrita, pois a falta de tempo e o tempo perdido são vistos como fatores negativos, e sendo assim não se dedicam a ensinar as outras matérias. O tempo vivido, que poderia ser um fator de sucesso para o curso, não é levado em conta. A crítica fundamental da autora consiste em identificar que esta modalidade de ensino acaba por funcionar meramente como um discurso paralelo ao funcionamento da escola estabelecido, sem que nele se estabeleçam diferenças substanciais para esse modo de estudo. Para finalizar este capítulo, diremos que conhecer histórias de escolarização dos jovens e adultos, em suas práticas sociais efetivas de leitura e escrita, constitui um saber fundamental para o professor, e para esta modalidade de ensino, para que a passagem pela escola signifique possibilidade de ampliação de horizontes e de conhecimento dos sujeitos que a ela recorrem em idade avançada. Vimos no trabalho de Tfouni que, historicamente, o saber do adulto aprendiz aparece como saber que não é importante como cultural. Historicamente, quem sabe ler e escrever é considerado mais importante, e o saber cotidiano não significa como um saber legimitimado. Portanto, concordando com Silva (2007), focalizar os processos de produção de sentidos suscitados pelas/nas relações de ensino, que afetam os sujeitos nelas envolvidos pode ajudar a fazer uma aproximação entre trajetórias de vida e trajetórias escolares dos jovens e adultos em fase de alfabetização. Como o autor, vemos a escola como campo de possibilidades efetivas para o adulto aprendiz, onde haja apropriações dos saberes escolares, a partir da busca de articulação com os saberes cotidianos. Em nossa pesquisa, como dissemos, vamos focalizar esses saberes no que diz respeito às experiências da língua.

**CAPÍTULO II**

**POLÍTICA DA LÍNGUA E POLÍTICA DOS SENTIDOS**

Neste capítulo, teremos três sub-itens de trabalho: o primeiro, que se constitui da apresentação dos referenciais teóricos da pesquisa, sobretudo quanto à concepção de sujeito e de língua na análise de discurso, campo em que esta pesquisa se inscreve, pelo recorte da linha de pesquisa sobre Língua e Ensino, já que nossa investigação se interessa pelos processos de identificação do adulto aprendiz com a língua, colocando em relação as noções de identificação linguística, de língua materna e de língua nacional. O segundo sub-item versa sobre a política linguística brasileira, que vai formular ações político-administrativo-pedagógicas, da colonização aos nossos dias, com o objetivo de produzir uma estabilidade linguística imaginária: uma só língua, uma só nação, uma só produção de sentidos (discurso). Imaginário que vem se modificando nas últimas décadas, quando se passa a reconhecer a multiplicidade linguística no Brasil. Discursivamente, para que existisse unidade, clareza e entendimento na comunicação, houve tentativa de apagar sentidos das línguas diversas presentes nesse território ou, pelo menos, a política de sentidos de línguas apagadas, as línguas maternas de diversos sub-grupos, na implementação do português como língua nacional brasileira. E no terceiro sub-item, centramos as preocupações na especificação quanto ao sentido desse apagamento e suas consequências para a relação dos sujeitos com as línguas no processo de identificação, com a língua materna em seu processo predominante de apagamentos, e com a língua nacional, praticada e cultivada oficialmente, tal como ocorre entre os adultos ao entrarem na escola. Lembramos que o objeto de nossa pesquisa é justamente essa relação do adulto com a língua, em suas múltiplas dimensões (materna, nacional) em seus mecanismos específicos de inscrição, e também de resistências a essa inscrição, na língua nacional. Nesse sentido, um dos fatos que se nota, e que chamou a nossa atenção no trabalho de pesquisa de campo (a respeito da questão da oralidade e escrita) é que o adulto aprendiz, em diversos momentos, desconhecendo a pronúncia padrão das palavras, procura encontrar uma grafia que corresponda à forma que ele já conhece (língua materna), por ser falada em seu grupo social, grafia que “não existe” ou não é legitimada. Em casos como este, a nossa reflexão passa pela preocupação com o que a escola vai possibilitar a este aluno, com os meandros específicos que significam subjetivamente ao passar por esse processo. Desse modo, se antes de ir à escola o adulto aprendiz foi capaz de extrair, nas situações mais variadas de interlocuções de que participou e de que continuará participando, a forma e o funcionamento da linguagem em uso, quando vai para a escola abrem-se a ele novas possibilidades de interações, mas elas mudam em sua natureza, e isso passa pela especificidade da materialidade das formas da língua. O que ele tem como “língua” (linguagem), suas evidências, se põem em movimentos e deslocamentos. É disso que falamos, desses processos de identificação com a língua, considerando a língua não como algo compacto, sem espessuras, mas como algo móvel, múltiplo, que apresenta diversas dimensões, como as de língua materna e de língua nacional.  **2.1 A concepção de sujeito e de língua na análise de discurso**

Na compreensão da análise de discurso, conforme Orlandi (2006), a língua não é apenas um código no qual se baseia a mensagem transmitida de uma pessoa a outra. Mas, ela produz efeitos de sentidos entre essas pessoas envolvidas. Efeitos que resultam da língua praticada por sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro de circunstâncias específidas e afetados pela memória discursiva. Por isso, afirmamos que o caminho da nossa investigação não pode se fundar em uma concepção da linguagem que não inclua a noção de “história” (historicidade) e de ideologia, pois, como ensinar uma norma, tida como culta (língua nacional), aos adultos aprendizes, levando em conta as diferenças histórico-sociais? Os sujeitos adultos aprendizes dos quais falamos, no escopo desta pesquisa, são produtores de seu discurso (entrevistas, produções escritas, interlocuções em sala de aula), influenciados sempre pela exterioridade na sua relação com os sentidos. As noções de sujeito e de situação, que tinham sido negligenciados na análise linguística estruturalista pelas vias saussureanas (cf. Saussure, [1916] 2006), são fundamentais para a análise de discurso. Porém, este sujeito e esta situação são redefinidos discursivamente, quando pensados em relação às ciências humanas e sociais, como partes das condições de produção do discurso. Por isso, na análise de discurso, não se pode deixar de relacionar o discurso com suas condições de produção, sua exterioridade (PÊCHEUX, 1969, 1975, 1988; ORLANDI (2005, 2006). Para os fins da análise que vamos realizar, é crucial considerar as condições de produção, que segundo Orlandi (2006) incluem os sujeitos e a situação, sendo que a situação compreende as circunstâncias da enunciação. Estas circunstâncias são o contexto imediato e o contexto sócio-histórico, a memória discursiva e o interdiscurso. Entendemos, por essas noções, que o sujeito adulto aprendiz que analisaremos, não é o sujeito físico, empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso, em sua linguagem, uma posição sujeito discursiva. O que conta é a projeção da posição social no discurso. Desse modo, não é do adulto aprendiz “em si” que vamos falar nesta pesquisa, mas da imagem que nossa sociedade faz do adulto aprendiz, e que muitas vezes se reproduz em seus próprios dizeres. Por aí podemos refletir sobre o quanto nossas trocas de linguagem, nosso discurso, é em-formado pelo imaginário (PÊCHEUX, 1969). O lugar social do qual falamos, segundo Orlandi (2006), marca o discurso com a força da locução que este lugar representa. Assim, importa se o adulto aprendiz fala do lugar do pai, ou do profissional, ou do aluno da EJA. Cada um desses lugares tem sua força na relação de interlocução e isto se representa nas posições sujeito. Por isso essas posições não são neutras e se carregam do poder que as constitui em suas relações de força. Um aspecto importante a considerar, nesse sentido, é que, embora alfabetizando, esse sujeito não se representa, no intercâmbio das situações que vivencia, como a criança em alfabetização, mas como sujeito adulto, responsável, com deveres e direitos constituídos, inclusive como pai, mãe, profissional, etc. Percebemos, na ocasião da pesquisa de campo, que o sujeito, o adulto aprendiz, já é determinado de um certo modo pela sua relação anterior (presente ou ausente) com a instituição escolar. O que predominou na sua constituição discursiva, nos momentos de produção escrita, das entrevistas, das interlocuções em sala de aula, não era sua condição de pai, de trabalhador, de amigo etc., e sim sua condição de aluno, de não-alfabetizado. E nos perguntamos pelo papel que essas outras imagens e projeções podem vir a jogar em uma situação como esta. Essa determinação do sujeito pela instituição fez-nos pensar na dimensão social do sujeito, e encontramos em Orlandi (2006) uma concepção de sujeito que vem ao encontro destas observações. Para compreendermos a noção de sujeito, a autora considera, logo de início, que não se trata de indivíduos compreendidos como seres que têm uma existência particular no mundo; isto é, sujeito, na perspectiva em discussão, não é um ser humano individualizado, pelo contrário, o sujeito do discurso é histórico, social, discursivamente constituído, e portanto descentrado. A noção de sujeito deixa de ser, com a teoria do discurso, uma noção idealista, imanente; o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, mas tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia, na linguagem. Dessa forma, o sujeito não é a origem, a fonte absoluta do sentido, porque na sua fala outras falas se dizem. O que define de fato o sujeito tal como ele se apresenta no discurso, é o lugar de onde fala. Por isso, como veremos nas análises, é preciso levar em conta a posição social do adulto aprendiz, o lugar de onde fala, esse espaço de representação social que é uma unidade apenas abstratamente, pois, na prática, é atravessada pela dispersão. “O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2005, p. 20). De onde se conclui que o discurso, enquanto prática, é uma prática ideológica de um sujeito, da mesma forma determinado pela ideologia. É importante nessa área considerar, também, que na análise de discurso tem-se como unidade de análise o texto, visto discursivamente, produzindo sentido. O texto pode ser compreendido em função das formações discursivas, que se constituem em função da formação ideológica que as determina. Por esse motivo, pensaremos as produções escritas e as entrevistas dos alunos da EJA em seu funcionamento em relação às suas condições de produção, ligando a sua exterioridade em que a própria textualidade traz nela mesma sua historicidade, isto é, o modo como os sentidos se constituem, considerando a materialidade da língua, e a exterioridade inscrita nela, e não fora dela. Assim, deve-se construir uma nova versão do objeto de análise, dizendo de outra forma o que é dito, isto para demonstrar que, ao contrário do que parece, o dizer pode ser dito de outro modo, sem alterar sua definição semântica, mas podendo alterar a forma como significa dentro do discurso. Feito isso, é preciso identificar relações do discurso com formações discursivas que estejam agindo sobre ele, e assim relacioná-lo à ideologia do sujeito que produz esse discurso, para, enfim, poder tirar conclusões a partir dos sentidos de discurso já realizados, imaginados ou possíveis. As formações discursivas são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas. Conforme Orlandi (2006, p.17)),

chamamos então formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito. Portanto, as palavras, proposições, expressões recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas.

Assim, pensando na presente pesquisa, cremos que as palavras, expressões, proposições adquirem seu sentido em referência às posições dos adultos aprendizes que a empregam, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem, no que diz respeito ao estudo e à escola, a ler e escrever, a falar a sua língua e procurar expressar seus sentidos. Nesse sentido, em relação às formações discursivas que se apresentam (ou não) nos dizeres dos alunos, será importante ainda considerar o silêncio, no sentido trabalhado por (Orlandi, 2007), pois na pesquisa de campo encontramos o silenciamento, que em determinados momentos das entrevistas com os alunos da EJA teve lugar. Nas análises apresentadas adiante, visamos compreender o modo como esse silenciamento trabalha enquanto elemento significativo na configuração do sujeito e da língua que ele fala. Trata-se de buscar esclarecer como esse silenciamento faz sentido na constituição do sujeito adulto em relação aos saberes e à lingua. Silenciamento esse que, no trânsito da linguagem, permite perceber o movimento dos sentidos no sujeito, em suas práticas de linguagem. Isto porque o silêncio está constituído de sentidos moventes na relação do sujeito com o simbólico e que, para produzir sentido, não é apenas o conteúdo dos relatos, ou o que é dito de forma explícita que significa: o silêncio fala por si só, ele é tomado como dado significativo. Orlandi (2007) classifica dois funcionamentos principais no trabalho com o silêncio: o silêncio fundador, aquele presente em toda linguagem, e em todas as palavras, significando o não-dito e dando espaço de recuo significante. Deste modo, vemos que a instância do silêncio vai muito além do não-dito, do calar-se do sujeito. Caracteriza-se não pela ausência de sentidos e de sujeito. Pelo contrário, no silêncio, sujeitos e sentidos se constituem mutuamente. E isto acontece porque o silêncio trabalha nos limites das formações discursivas, na determinação dos sentidos e dos sujeitos. Quando o sujeito fala, é instaurado um silêncio significante e que, por sua vez, dará sentido aos dizeres. E isto gera efeitos polissêmicos na relação do sujeito com os sentidos: quanto mais se fala, mais o silêncio é instaurado, com a abertura (ou não) de novas possibilidades de sentidos e dizeres. Além deste silêncio fundador (que significa por si mesmo e na relação com a linguagem), há também a política do silêncio, subdividida em silêncio constitutivo e silenciamento. No silêncio constitutivo, esboça-se a ideia de que todo dizer cala alguma coisa, diz-se (y) para significar (x), ou seja, todo dizer tem sentidos silenciados. Na política do silêncio, trabalha-se com a concepção de que alguns sentidos são censurados ou pelo sujeito de uma formação discursiva, ou para toda uma comunidade em algum local historicamente determinado (no nosso caso, a EJA). “Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência).” (ORLANDI, 2007, p. 29) O discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso, diz Pêcheux (1995). Desse modo temos a relação entre língua e ideologia afetando a constituição do sujeito e do sentido. Veremos em nossas análises que o adulto aprendiz que participa desse processo continua por um tempo relativamente longo a constituir-se como sujeito de linguagem com a participação de uma língua (materna) que, vista e manuseada pela escola como uma língua interditada, continua a funcionar nele como “um lugar de memória”, de um modo constitutivo, de modo que a essa dimensão da língua materna pode ser pensada, nesse sentido, como “traço que permanece daquilo que foi apagado” (PAYER, 2006, p.196). Resta dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo (Orlandi, 1996). Quando fazemos uma análise, a posição sujeito e o sentido são relativos à inscrição a uma formação discursiva do dizer submetido à análise. É importante considerar também a noção de interdiscurso como algo que determina a formação discursiva. Como observa Orlandi (2006), um discurso nunca é novo; o mesmo é transformado por diferentes indivíduos em diferentes situações, mas retoma o que já foi dito. Não há um começo absoluto nem ponto final para o discurso. Para que ocorra o interdiscurso é necessário que algo já tenha sido dito por um sujeito determinado e esse tenha conhecimento de mundo retomando que este conhecimento seja a memória discursiva, que é o interdiscurso: uma voz anônima que fala antes, em outro lugar, independentemente (Courtine, 1999). Como vimos, segundo Orlandi (1990, p.177), o recurso ao mesmo sempre é necessário para significar, pois “para que [o] discurso tenha um sentido é preciso que ele já tenha sentido”. No nosso caso específico, com o adulto aprendiz, o recurso ao mesmo, normal em todo dizer porque ele tem memória, pela língua se coloca como uma dificuldade, porque o dizer do sujeito adulto quer se dar na direção de uma materialidade discursiva (materna) que já não é possível enunciar, pois é vista como ilegítima na escola. Consequentemente, observamos que o adulto se fecha “em um universo de comunicação (universo linguístico-discursivo) que já não é possível existir socialmente (‘publicamente’), naqueles termos mencionados de uma rede única de valores relativos, do singular ao maior que é nacional” (PAYER, 2006, p.141). Orlandi (2006, p.18) diz que “para que uma palavra tenha sentido é preciso que ela já faça sentido (efeito do já-dito, do interdiscurso, do Outro)”, e a isso a autora chama de “historicidade” na análise de discurso. O efeito de pré-construído é a impressão do sentido lá que deriva do já-dito, do interdiscurso e que faz com que ao dizer, já haja um efeito de já dito, sustentando todo o dizer. O que foi dito ou escrito hoje, já foi citado por outro sujeito em outro contexto anteriormente. Por este motivo tem-se a relação interdiscursiva. Para compreendermos melhor a noção de sujeito conforme a análise de discurso, buscamos em Orlandi (2006) a compreensão do que é a forma-sujeito. A forma-sujeito, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais. O sujeito não é origem de si, ele é resultado da relação com a linguagem e a história. O sujeito do discurso não é totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores. O sujeito é constituído a partir da relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido, tampouco elemento onde se origina o discurso. Ele estabelece uma relação ativa no interior de uma dada formação discursiva; assim como é determinado, ele também a afeta e a determina em sua prática discursiva. Assim, a incompletude é uma propriedade do sujeito e a afirmação de sua identidade resultará da constante necessidade de completude. Portanto, ao sentir-se ou dizer-se excluído, ao sentir vergonha de ir à escola enquanto adulto que não sabe ler e escrever, o adulto aprendiz não fala por si, como origem desse sentido, mas constrói suas representações a partir de uma retomada do já-dito, que institui um imaginário a partir da relação com o outro. O que ele pensa e diz de si, como incapaz, colocando-se inteiramente conformado com a condição de analfabeto, não é a origem de si, mas do que ele ouve e vê circulando no discurso, sobre a sua condição. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, pelo simbólico. Dessa interpelação do indivíduo em sujeito, conforme Orlandi (2006), resulta uma forma-sujeito-histórica. Esta sofre um processo de individualização pelo Estado e aí reencontramos o indivíduo social, resultado de processos institucionais de individualização. A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina. Flagramos na fala de José, um dos nossos entrevistados já mencionado, essa forma pela qual o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o domina: *Porque é duro a pessoa não saber nada, vou falar com cê, é triste.*

Encontramos nesta fala uma ideia destes sujeitos de que, se não sabem ler e escrever, não sabem nada, ignoram tudo o que aprenderam com as experiências que tiveram no decorrer de suas vidas. Não é que José não saiba nada, mas esta identificação no lugar de quem não sabe nada baseia-se no fato de que os elementos do interdiscurso, ao serem retomados por ele como sujeito do discurso, acabam por determiná-lo. Também designado como sujeito do saber, sujeito universal ou sujeito histórico de uma determinada formação discursiva, a forma-sujeito é responsável pela ilusão de unidade do sujeito. O assujeitamento é a própria possibilidade de se ser sujeito. Para Orlandi, (2006, p.19), “essa é a contradição que o constitui: ele está sujeito à (língua) para ser sujeito de (o que diz)”. Assim, a evidência do sujeito é somente um efeito ideológico, pois o indivíduo já é sempre sujeito. Como a interpelação do indivíduo em sujeito do discurso se dá pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Portanto, não se pode afirmar que haja discurso sem ligação com uma ideologia. Para a análise de discurso a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história. Não há nem sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua. Trazendo este princípio teórico para a nossa pesquisa, entendemos que para dizer, o adulto aprendiz submete-se à língua. E língua, aqui, tem um sentido geral. A nossa questão específica diz respeito ao fato de que, entretanto, esta língua a qual ele deve se submeter, enquanto adulto aprendiz é uma outra dimensão da língua, a nacional, pois sem isto não tem como se subjetivar diante do Estado, lembrando que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Por isso acreditamos que será produtivo observar os modos de relação do adulto aprendiz com a(s) língua(s) e formas de língua que se encontra(m) em sua história, uma vez que essa relação importa no processo de constituição desse sujeito, de seu dizer. Considerando essa situação, assim historicamente produzida, segundo os efeitos que se realizam no sujeito, observamos, juntamente com Payer (2006), que no adulto aprendiz vai se inscrever tanto a materialidade e a dimensão da língua ‘materna’, construída junto à criança pela mãe, pelo ambiente local circundante, como estruturante do sujeito desde a infância, quanto aquelas da língua nacional, enquanto língua do Estado, gramatizada, de difícil acesso a alguns sujeitos, e em que, como adulto aprendiz, o sujeito deve se inscrever. Historicamente, o esquecimento da primeira se dá na medida de sua inscrição na segunda. A observação das tensões sob as quais esta relação acontece importa no sentido de se compreendê-la melhor a fim de refletir sobre modos possíveis da mediação pedagógica. A partir de todas as considerações feitas sobre o sujeito do discurso, podemos afirmar que encontramos um sujeito essencialmente complexo. Sua aparente transparência é produto de dois esquecimentos, segundo Pêcheux (1997). O que chama esquecimento número 1, consiste na retomada de algo que já foi dito como se tivesse se originado no sujeito que o diz. Ele faz isso tomado pelas evidências da linguagem, pois mesmo antes de ele nascer esse discurso já estava em processo. Esse esquecimento ideológico é inconsciente. É da ordem de constituição do sujeito e do sentido. O esquecimento número 2 que opera no sujeito em relação à línguagem, é da ordem da formulação, enquanto enunciação. O sujeito esquece que há outros sentidos possíveis. Ele produz a impressão da realidade do pensamento, como se houvesse uma relação termo a termo entre o que diz, o que pensa e a realidade a que se refere. Isso quer dizer que acabamos expressando a nossa impressão da realidade através da escolha que fazemos por determinadas palavras ou expressões, de determinadas formas de dizer. É a partir desses esquecimentos que observamos os processos de inscrição do sujeito a sentidos determinados pela ideologia, na língua e na história. A memória discursiva é trabalhada, como dissemos, pela noção de interdiscurso: “algo fala antes, em outro lugar e independentemente” (Orlandi, 2006, p.21). Trata-se do que a autora chama de saber discursivo. É o já dito que constitui todo dizer. Assim, todo dizer se acompanha de um dizer já dito e esquecido que o constitui em sua memória. A esse conjunto de enunciações já ditas e esquecidas e que são irrepresentáveis é que se denomina teoricamente de interdiscurso. Passando agora a refletir sobre a análise, podemos retomar o que esboçamos acima, de que a unidade da análise de discurso é o texto. No caso de nossa pesquisa, os textos analisados são entrevistas gravadas com os adultos aprendizes e algumas produções escritas. Esses textos são uma unidade significativa, pois não são as palavras que significam na análise que veremos adiante, mas os próprios textos que se constituem em objeto linguístico-histórico. Do ponto de vista de sua apresentação, um texto é um objeto com começo, meio e fim; mas se o considerarmos como discurso reinstala-se imediatamente sua incompletude. Isto porque nem o sujeito, nem o discurso, nem os sentidos são completos. O texto não é uma unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos com suas condições de produção, com o que chamamos sua exterioridade constitutiva. A historicidade são os meandros do texto, o seu acontecimento como discurso, seu funcionamento, o trabalho dos sentidos nele. Segundo a analista de discurso, devemos ter sempre presente em nossas análises que nosso gesto é determinado pelo dispositivo teórico. A análise não se restringe à interpretação em si, tampouco procura uma chave para isso. Neste ponto de vista teórico, não existe verdade oculta em quaisquer textos. O que há são gestos de interpretação que nós, como analistas, deveremos buscar compreender. O que se espera da mediação, instalada pelo dispositivo teórico, é que o analista não se inscreva em uma formação discursiva, mas entre em uma seleção crítica com o conjunto complexo das formações. “O dispositivo é capaz de deslocar a posição do analista, trabalhando a opacidade da linguagem, a sua não-evidência, e, com isso, relativizando (mediando) a relação do sujeito com a interpretação” (ORLANDI, 2006, p. 85). Portanto, nossa tarefa como analista, nesta pesquisa, não é só procurar compreender como o texto produz sentidos em relação à língua, à leitura, à escrita, mas procurar determinar que gestos de interpretação trabalham aquela discursividade pensada em relação a essas identificações, objeto de nossa compreensão. Em outras palavras, vamos procurar distinguir que gestos de interpretação estão constituindo os sentidos e os sujeitos em suas posições. Assim, trabalharemos sobre a abertura de canais para reflexões discursivas sobre os modos do adulto se inscrever na (escrita e leitura da) língua, a considerar o fato da injunção à negação e/ou abandono de sua primeira identidade linguística, a materna, nos moldes já ocorridos em sua (nossa) história e a lidar com essas materialidades e dimensões.

**2.2 A trajetória histórico-linguística da língua brasileira** As formas de identificação e de subjetivação do adulto-aprendiz na aprendizagem da escrita e leitura da língua portuguesa, na alfabetização, vêm suscitar inúmeras reflexões. Ao refletirmos sobre determinadas estatísticas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’ – INEP - Ministério da Educação – MEC) que classificam os sujeitos em decorrência do péssimo desempenho no uso da língua, vários questionamentos se nos apresentam. Na verdade, para nós, classificar o desempenho no uso da língua inscreve os sujeitos numa concepção de língua já adotada pelas políticas linguísticas do Estado. Todavia, a concepção de cidadão inscreveu sempre o indivíduo numa relação com a escrita da língua nacional, isto é, quando se escreve na língua do Estado. E essa língua nacional tem uma característica: só é considerada boa escrita aquela que se configura como a repetição formal, e nesse sentido, a língua concebida como ‘aquilo’ que se ensina. Assim sendo, esse modo de lidar, ao nosso ver, bloqueia o lugar da subjetividade e os processos de identificação. A Escola tem como tarefa a formação de indivíduos que se expressam sob uma mesma forma, no sentido de uma mesma língua, resultante das políticas linguísticas que se elaboram para a formação do sujeito nacional, inspirado no modelo capitalista de cidadão, conforme a reflexão de F. Gadet e M. Pêcheux (1981). Portanto, para compreendermos os efeitos dos sentidos da língua, isto é, os modos como os sujeitos se identificam e se inscrevem na escrita da língua nacional, é importante considerarmos como o brasileiro se constituiu e se significou na língua portuguesa, no processo das políticas de línguas presentes no decorrer da história do Brasil. No Brasil, essa relação de dominação pela língua se torna especialmente clara se pensarmos que a nossa relação com a língua materna é atravessada pela presença simultânea da língua portuguesa (língua do colonizador) e do que chamamos língua brasileira (língua do colonizado). Dessa forma, ensinar (e aprender) a língua nacional (escrita e leitura) não é tão óbvio quanto nos faz crer a ideologia dominante ou pelo menos, não tem somente o sentido que essa ideologia lhe imputa: o aperfeiçoamento de um saber espontâneo – a língua falada. Os fatos resultantes do acontecimento linguístico que foi o encontro de povos com línguas e memórias diferenciadas e sem contato anterior, nos conduzem a uma reflexão mais específica sobre a relação do sujeito brasileiro com a própria língua, nas formas como ele (se) representa na Língua Portuguesa, em suas diferentes materialidades, incluindo as orais e escritas. Essa relação, sobretudo na escola, produz efeitos interessantes nos modos pelos quais professores e aprendizes interagem entre si e com a língua (escrita e leitura), dada a alteridade presente em sua materialidade. Certamente, perceberemos marcas que se mostrarão fundantes na constituição da identidade dos adultos aprendizes, nessas relações históricas e institucionais entre sujeito e língua, de modo a produzir efeitos de identificação com língua materna e língua nacional na alfabetização, como veremos adiante. Baseamo-nos nas pesquisas recentes em análise de discurso e história das ideias linguísticas no Brasil (Guimarães e Orlandi (2001), Orlandi (2002), Mariani (2003, 2004), entre outros). Guimarães e Orlandi (2001) formulam uma complexa hipótese sobre a história da língua nacional brasileira e, de acordo com os autores, esta história começa com aquela remota “língua geral” (também chamada de ‘tupi’). A trajetória histórico-linguística da institucionalização da língua portuguesa no Brasil, ocorreu do século XVI ao século XIX, sendo que, em meados do século XVIII, o Estado Português decidiu estabelecer e impor a língua portuguesa como a única da colônia e começou a executar esta ação política com aparente sucesso. Este início se deu com o confronto entre diferentes línguas, cada uma com sua história, por isso, é importante discutir o papel da linguagem na transformação de uma colônia em nação independente. A colonização começou efetivamente em 1532 com a instalação dos Portugueses no Brasil. Desde então, a língua portuguesa começa a ser falada, mas não de forma homogênea ao longo dos séculos de colonização.As línguas que circulavam em diferentes espaços de comunicação cumpriam distintas funções sociais. Essa heterogeneidade linguística é considerada por Orlandi (2002) no sentido de que “o português-brasileiro e o português-português se recobrem como se fossem a mesma língua, no entanto não são. Produzem discursos distintos. Significam diferentemente”. (p.23). Guimarães e Orlandi (2001) distinguem quatro momentos diferentes, significativos na história da língua portuguesa no Brasil, desde 1532 até o fim do século XIX, em que o português se constitui em língua nacional brasileira. O primeiro momento vai do início da colonização até a expulsão dos holandeses em 1654. Durante este período a língua portuguesa é falada por um pequeno número de pessoas e a língua geral[[5]](#footnote-5) é falada pela maioria da população.Vejamos, segundo Orlandi (1990), o imaginário dos limites entre a língua indígena e a língua brasileira, no Brasil. Assim como os europeus apagaram a língua brasileira, os brasileiros também não admitiram a presença da língua indígena, na sua. Os brasileiros acomodaram-se na língua portuguesa vinda da Europa, e a história da constituição desta língua, mesmo que não seja visível para os brasileiros, atravessa as suas práticas de linguagem. Desse modo, a relação do brasileiro com a sua língua traz a sua história, significando algo, sempre. Temos também as línguas indígenas em nossa origem, línguas de tradição oral, e isto faz com que ela esteja presente de várias maneiras, de forma contínua e atual, na nossa relação com o português brasileiro. Porém, geralmente nós desconhecemos e negamos essa presença em nossas práticas de linguagem, mantendo o contato com as línguas indígenas no passado e ignorando-as no presente. A concepção das línguas indígenas, tendo como parâmetro a língua portuguesa, coloca tais línguas incapazes de desenvolvimento histórico e de mobilidade, impossibilitando-as de influir em processos e formas das línguas com que estão em contato. “E isso nos dois sentidos: assim como não se admite a influência mais substancial das línguas indígenas no português, também não se reconhece a influência do português nas línguas indígenas.” (ORLANDI, 1990, p.159). O resultado é visto em línguas separadas, com limites rígidos e, mesmo quando admitem uma influência, esta é rara e bem localizada. A contribuição das línguas indígenas estão presentes na estruturação da língua portuguesa (brasileira) quando se pensa no uso da língua geral, pois as marcas do contato e os processos de influência linguística estão vivos e atuantes. Orlandi (1990) nos traz exemplos de que existe uma história de contato e de processos de significação entre a língua indígena e o português que são postos em funcionamento. O sufixo tupi –*rana*, que significa “como se fosse”, de uso generalizado em português: sagarana, cajarana, tatarana, forneceu pistas à autora de que a língua portuguesa fluida (cf. Orlandi e Souza, 1988), que tem sido ignorada, mostra a extensão da influência das línguas indígenas no português.Um segundo momento em que o português se constitui em língua nacional brasileira vai de 1654 a 1808, data da chegada da família real portuguesa ao Brasil, quando da invasão de Portugal por Napoleão. O número de portugueses no Brasil cresceu, somado à chegada crescente de negros. Assim, a população se diversifica, sendo difícil atribuir uma forma específica à língua que a distinguiria do português de origem. Há uma imposição do ensino da língua portuguesa na escola e a proibição do ensino das línguas indígenas. Neste novo espaço-tempo o português passa a ser, ao mesmo tempo, a língua do Estado e a língua dominante no território brasileiro.Para Betânia Mariani (2003), trabalhando nessa mesma linha de pesquisa, existem dois aspectos importantes sobre o processo de colonização linguística: a relação entre a língua de colonização e as demais já existentes no Brasil*,* e o afastamento e as mudanças que a língua de colonização sofre em relação à metrópole. Se, de um lado, há um encontro da língua de colonização com outras (europeias, indígenas ou africanas), de outro, há um lento desencontro dessa língua consigo mesma. Assim, afirma Mariani (idem, p.75):

A colonização linguística pode ser apreendida de um modo bem específico: um (des)encontro linguístico no qual os sentidos construídos são determinados em situações enunciativas singulares, situações histórica e paulatinamente engendradas que vão dando lugar ao surgimento de uma língua e de um sujeito nacionais.

A relação de colonização é, em si, da ordem de um acontecimento discursivo na medida em que produz sentidos e, ao mesmo tempo, provoca rupturas em sentidos já estabilizados. Em suma, de acordo com Mariani (2003), no acontecimento discursivo se instaura um trabalho de linguagem bem particular. A língua brasileira, para se constituir como língua nacional, passou por um complexo e tenso jogo entre memórias discursivas e apagamentos das imagens produzidas sobre as línguas em circulação. Na colonização, essas línguas constitutivas de povos culturalmente distintos se defrontam em condições de produção tais, que a língua colonizadora quer impor-se sobre a(s) outra(s) colonizada(s). Este fato nos mostra que aquela que virá a ser a língua nacional entra numa disputa por espaços de comunicação entre diferentes produções de sentidos e de práticas sócio-históricas que se encontram ligadas a cada língua específica.

Por isso, a colonização linguísticase inscreve na ordem de um acontecimento que se realiza no encontro com as línguas, em suas distintas materialidades com o (des)encontro das línguas, a incompreensão dos sentidos. Como resultado, a colonização linguísticaproduz modificações em sistemas linguísticos, provoca reorganizações no seu funcionamento, além de rupturas em processos semânticos estabilizados. Nessas circunstâncias, a autora nos explica que nos silêncios impostos pela colonização, a imposição de uma língua disfarça, esconde a heterogeneidade linguística, como apontara Orlandi (2001) e contribui para a construção de um efeito de homogeneidade que repercute ainda hoje no modo como se concebe a língua nacional no Brasil.

Portanto, a colonização através da catequese e a gramatização do tupi irão configurar no século XVIII, conforme Mariani (2004), o quadro histórico no qual se deu a colonização linguística bem como a institucionalização da língua portuguesa no Brasil. Uma institucionalização que precisa ser pensada na tensão entre uma heterogeneidade linguística de fato, e uma homogeneidade produzida pelo conquistador, materializada seja na língua da metrópole, seja na língua indígena em função da gramatização. Embora a oralidade continue sendo o centro das relações em língua brasileira, esse aprendizado vai aos poucos se inscrevendo em uma outra tradição, a que supõe o conhecimento de uma língua através da descrição gramatical. Esse sujeito que se constitui no jogo de confrontos e alianças com os povos indígenas, irá usar no seu cotidiano ora a língua brasileira, ora uma língua portuguesa diferente da existente em Portugal. Divide-se e partilha-se no espaço de oralidade dessas gerações de nascidos no Brasil diversas línguas, e cada uma delas será, conforme as circunstâncias, língua primeira ou materna, ou língua segunda ou estrangeira.

Um terceiro momento da história da língua nacional portuguesa começa com a chegada da família real portuguesa no Brasil, conforme Guimarães e Orlandi (2001), e vai até 1826, data na qual a questão da língua portuguesa como língua nacional no Brasil é oficialmente formulada. O rei Dom João VI criou, neste momento, a imprensa no Brasil e fundou a Biblioteca Nacional, instituição cujo papel será fundamental na vida cultural e intelectual brasileira até hoje. Resulta disso um efeito de unidade do português no Brasil. O português é a língua do Rei cujo governo tem sede no Rio de Janeiro, então capital do Reino Português.Houve a imposição de uma única língua e, com ela, toda uma ideologia e toda uma memória. A heterogeneidade linguística dá lugar à unidade, mesmo que imaginária. A imposição do português representa a possibilidade de transparência e controle, por parte do poder real, do sujeito colonizado. O que Mariani (2004) nos mostra que está em jogo na colonização linguística e na institucionalização do português no território brasileiro não é só uma diversidade de línguas e de falares em termos tecnicamente sociolinguísticos, mas uma heterogeneidade linguística no sentido apontado por Orlandi (2001) que será parte integrante de uma memória do que a partir do século XIX vai passar a se chamar língua brasileira.

À guisa de concluir tais reflexões, Mariani (2004) nos lembra que atualmente, a expressão ‘língua portuguesa’ no Brasil, corresponde a uma noção historicizada pela colonização, produzindo um efeito de evidência. É plenamente imaginária em termos discursivos, porque sustenta a ilusão de uma transparência dos sentidos em um dizer já colocado interdiscursivamente, do qual é bastante complicado se desembaraçar, pois tem a força da lei.

Sem dúvida, houve uma intervenção na utilização da língua geral, o esquecimento das outras línguas indígenas e a institucionalização da Língua Portuguesa. Mas, o que não se consegue, de fato, é anular de modo radical o processo de historicização do português brasileiro, sobretudo no que diz respeito ao que resta de oralidade decorrentes das misturas entre as línguas portuguesa, geral e africanas. De qualquer forma, as raízes de um português brasileiro continuaram resistindo e produzindo efeitos no dizível possível. Daí um dos elementos do permanente conflito, retornando agora ao século XIX, constitutivo do imaginário que se constrói sobre o português no Brasil. O quarto momento da história da língua portuguesa no Brasil indicado por Guimarães e Orlandi (2001) começa em 1826, quatro anos depois da Independência do Brasil, proclamada em 1822. Uma lei estabelece que os professores devem ensinar a ler e escrever utilizando a gramática da *língua nacional.*Os autoresfalam sobre a questão da língua nacional que, aqui, está ligada ao processo de gramatização brasileira do português, que é posto em curso a partir da segunda metade do século XIX. O português do Brasil inclui, a partir de 1830, a questão da nomeação da língua nacional em virtude do processo brasileiro de gramatização. No final do século XIX, há a constituição das disciplinas e a instituição de um ensino escolar, publicações brasileiras nos domínios da língua e da literatura. A gramática é um destes objetos que visava formar brasileiros em uma sociedade em que o saber tivesse seu lugar. É nesse sentido que o processo de gramatização brasileira do português faz parte de um novo espaço de produção linguística.

Segundo Sylvan Auroux (1992), ao discorrer sobre a gramatização, a segunda revolução técnico-linguística que iniciou no século V, criou uma rede homogênea de comunicação centrada, inicialmente, na Europa. Sem esta revolução, as ciências modernas da natureza não teriam sido possíveis nem em sua origem, nem em suas consequências sociais. Em um contexto onde já existe uma tradição linguística (para nossos estudos diremos a língua geral), a necessidade de aprender/ensinar uma língua estrangeira (para nossos estudos diremos a língua portuguesa), é potencialmente a primeira causa de gramatização. Esta necessidade, segundo o autor, responde a vários interesses práticos: acesso a uma língua de administração e de cultura; relações comerciais e políticas; implantação de uma doutrina religiosa; colonização; interesse de organizar e regular uma língua literária; desenvolver uma política de expansão linguística de uso interno ou externo. Auroux (1992) entende por gramatização, “o processo que conduz a descrever e a instrumentalizar uma língua na base de duas tecnologias, a gramática e o dicionário”. Portanto, a língua gramatizada supõe um aprendizado num sentido suficientemente restrito, com a ajuda apenas dos instrumentos linguísticos disponíveis. A gramatização pelos europeus supõe a alfabetização, isto é, a transcrição de uma língua em caracteres latinos. Todos os gramáticos de todas as línguas vivas, se propõem, através da gramática, reduzir a língua, a regras.

Vale lembrar que a gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um instrumento linguístico, prolongando a fala natural e dando acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram juntas na competência de um mesmo locutor. Com a gramatização foram constituídos espaços/tempos de comunicação cujas dimensões e homogeneidade são bem maiores que numa sociedade sem gramática.Outro ponto importante que o autor nos traz sobre o processo de gramatização é que ele nunca termina, porque, de um lado, as línguas evoluem, e, de outro, é difícil definir até onde pode-se levar o processo de gramatização, cuja extensão foi muito variável segundo as línguas. Ao discorrer sobre a noção de colonização, Mariani (2004) supõe que, de um lado, tem-se o colonizador com um discurso que se impõe pela força institucionalizadora de uma língua escrita gramatizada. Esse discurso já traz consigo a memória do colonizador sobre a sua própria história e sobre a sua própria língua. De outro lado tem-se o colonizado que pode silenciosamente exercer formas de resistência e de reorganização de suas práticas significativas. Esse efeito de homogeneidade suposto pelo colonizador, segundo Orlandi (2002), é o efeito da história da colonização que traz muitas consequências. Uma delas se refere à relação escrita-oralidade no Brasil, pois a língua geral falada no Brasil nos séculos XVII e XVIII, não se legitimou pela escrita. Por isso é necessário levar em conta as duas formas de oralidade derivadas de duas histórias diferentes. É necessário levar em conta, também, o fato fundamental da cultura brasileira em sua relação com uma tradição oral “outra”. Essa tradição oral mostra, segundo Orlandi (2001), porque “os brasileiros têm uma relação frouxa com a escrita e um apego forte à oralidade”. Daí em grande parte a resistência que é chamada de “fracasso escolar”. Na situação que tomamos como objeto desta análise, podemos considerar que o adulto aprendiz tem a tradição oral ainda mais arraigada do que o adulto alfabetizado, pois, além de carregar esta tradição oral mais própria da língua no Brasil, dispõe apenas da oralidade, e não da língua escrita, no seu dia a dia. Mas como todo discurso é sempre repleto de contradições e falhas, gostaríamos de citar alguns lugares de resistência da língua fluida, desse português brasileiro. Um dos lugares de resistência é esse tão desconhecido mundo dos que estão à margem da escolaridade, das bibliotecas, da imprensa, enfim, dos aparelhos que contribuem para a regularização da norma, e que, resistindo a seu modo, produzem sentidos que escapam às elites: os adultos em fase de alfabetização.

**2.3. Língua materna e língua nacional**

Trazendo alguns estudos teóricos sobre aprendizado de línguas, incluindo línguas estrangeiras, para a nossa pesquisa, temos como objetivo indicar processos semelhantes aos que ocorrem nesse caso, quando não se tratam exatamente de duas línguas distintas (materna e estrangeira), mas de distintas “dimensões” da “mesma” língua, como assinala Payer (2006, 2011), no caso dos alunos da EJA. Esta semelhança, como veremos nas análises que serão feitas adiante, ao nosso ver, também ocorre com o adulto aprendiz quando está em contato com a língua legitimada como nacional (na escrita e na leitura) na escola. Ao surgir alguma dúvida quando escreve ou fala uma palavra, ele tem sempre como referência de comparação a sua língua materna. Entram assim em relação formas e dimensões distintas da língua no processo de aquisição alfabética da língua. Para entendermos o funcionamento da língua materna para um sujeito de linguagem, atentamos inicialmente sobre o que diz Rèvuz (1998), ao contrastá-la com o funcionamento da língua estrangeira. Ao falar sobre a aquisição de uma língua estrangeira, qualquer que seja, a autora diz que ela pode ser apreendida porque o sujeito já tem acesso à linguagem através de sua língua materna. E essas duas línguas, a estrangeira e a materna, jamais serão da mesma ordem. A língua materna, explica, se apresenta como onipresente, como se jamais tivesse sido aprendida, como se nascesse com o sujeito. Isso parece dar-se porque, nas palavras de (PAYER, 2006, p.12), “a língua, em seu modo específico de inscrição histórica e de existência material, consiste, pela memória discursiva que a acompanha, de um material inseparável do sujeito que ela constitui.”

O encontro com uma outra língua é uma experiência nova, pois enquanto a língua materna se apresenta como “estando-já-lá” (Révuz, 1998) no sujeito, a língua estrangeira é objeto de uma aprendizagem raciocinada. Ela é, “ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua” (p.215). Portanto, para aprender uma língua estrangeira, o sujeito é solicitado em sua língua materna, que é instrumento e matéria de sua estruturação psíquica.

Ao tentar aprender uma língua estrangeira, o sujeito se vê, portanto, perturbado pela solicitação a uma mudança daquilo que já está inscrito, arraigado: a língua materna. Isto porque a língua, como já afirmara Pêcheux (1997), não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma base em que se produzem efeitos de sentido. Portanto, pelo fato da língua não ser só um instrumento, mas ser também “matéria” de estruturação psíquica, é que o encontro com uma outra língua traz tantos problemas e reações. Afinal, o aprendiz, ao se deparar com uma outra língua, já traz consigo uma longa história com uma língua materna, que irá interferir na aprendizagem de uma língua estrangeira.

De modo semelhante, a nossa hipótese é de que, para o adulto aprendiz, a sua língua materna irá interferir na aprendizagem ao se deparar com a língua a ser aprendida na escola, nas formas legitimadas da língua nacional (escrita e leitura). Pois, segundo (RÉVUZ, 1998, p. 227),

aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro. Essa dupla experiência de ruptura ou perda e de descoberta ou apropriação é mais violenta quando ela é acompanhada de uma ruptura real (...), mas está presente também, de modo mais silencioso, mesmo nas aprendizagens mais esparsas e escolares.

Celada (2009), também trabalhando com ensino de língua estrangeira, levanta outras questões relativas à língua materna e nacional, e à relação sujeito/linguagem nos estudos do jogo imaginário convocado, no caso que ela analisa, pela língua espanhola nos processos de ensino/aprendizagem protagonizados por brasileiros, e o modo como esse jogo alimenta gestos que dão corpo à produção simbólica de tais aprendizes nessa língua. Em tais processos, que a autora também define como de identificação, de subjetivação, o funcionamento da língua estrangeira solicita que o sujeito se submeta a uma outra memória do dizer, produza movimentos, que aparecem como marcas (pistas, vestígios, indícios, rastos), e que nas práticas de ensino, têm sido tratadas como erros. A autora esclarece que essas marcas são vistas, na relação entre espanhol (língua estrangeira) e português (língua materna ou língua nacional), como uma (des)continuidade porque essas línguas levam a memória da outra, levam regularidades, ressonâncias e, por isso, se afetam mutuamente. Isto leva a autora a falar de um sujeito errante, afetado pelo entremeio das línguas. Pensando na descontinuidade que caracteriza a relação espanhol/português, Celada (2009) observa que a memória que o espanhol carrega do português em sua estrutura, traz à lembrança uma associação com uma língua altamente determinada. Enquanto o aprendiz de uma língua somente reproduzi-la, não haverá a produção da língua a ser aprendida. Através de fatos de linguagem analisados, a autora indica que o sujeito está dividido entre escrita-oralidade, havendo indícios de que o espanhol ressoa, no imaginário dos alunos brasileiros, como a escrita da língua portuguesa conservada na escola, como a língua correta, formal. Observa-se, nos exemplos dados pela autora, marcas de oralidade que o aprendiz brasileiro da língua espanhola registra em sua escrita. Por sua divisão entre o oral e o escrito, essas marcas não são da língua espanhola, e sim do português brasileiro, e participam da memória discursiva do aluno brasileiro. Este fato ocorre porque o brasileiro, ao se deparar com uma dúvida na escrita da língua estrangeira que está aprendendo, traz à memória o que Payer designa, em relação a outro objeto, de “traços de sua língua materna”. Outra característica desse aprendiz é tornar a escrita da língua estrangeira mais formal, fato esse que retoma a ideia da reprodução da língua e não da produção, por experiências que ele já teve com a aprendizagem formal da língua portuguesa na escola. A autora acredita que não é uma questão de “transferência de formas da língua do brasileiro ao espanhol, trata-se [...] da transferência de uma posição simbólica possível com relação ao português para a produção na língua estrangeira” (CELADA, 2009). As marcas (detectadas de memórias outras) querem dizer que o aprendiz, acreditando ser a língua estrangeira (espanhola) “correta, detalhista, redundante, complicada, rebuscada, formal, mandona”, projeta o espanhol como uma continuação do português formal aprendido na escola. É por isso que, quando tem dúvida, o aprendiz prefere usar marcas de um português “poético, formal, culto” em sua escrita na língua espanhola, acreditando que assim é o certo, com o intuito de atingir uma língua modelar, por imaginar que essa língua espanhola é sempre formal e rebuscada. A partir da análise de discurso que trabalha com o assujeitamento à língua, Celada (2008) afirma que a aprendizagem de uma língua estrangeira leva ao assujeitamento, pois o sujeito se submete às formas de dizer e à memória de sentidos que elas produzem; esse processo leva a autora, na direção da análise de discurso e de Révuz a reafirmar o conceito de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras como um processo de subjetivação, no sentido de que

produz efeitos na relação constitutiva do sujeito com o simbólico, pois provocará ‘mexidas’ nas filiações históricas de sentidos nas quais ele está inscrito e poderá afetar aspectos de uma identidade. Esse processo de subjetivação solicitará do aprendiz que para ser sujeito dessa língua se assujeite a ela e portanto, se submeta a deslocamentos na produção em língua estrangeira por parte dos aprendizes num processo de ensino formal. Tais marcas são indícios de como esses sujeitos são afetados pelo novo simbólico e com relação à(s) língua (s) que os constituem. (CELADA, 2008, p.149)

Trazemos estas considerações sutis sobre a aprendizagem ou a relação dos sujeitos com a língua que já falam e a que aprendem porque são pontos de esclarecimentos teóricos significativos em relação à situação que tomamos em análise, por semelhanças e por diferenças. Ao contrário da aquisição de uma língua estrangeira, o adulto aprendiz se sente capaz de produzir oralmente, e o faz o tempo todo; porém, quando ingressa na escola, com o objetivo de aprender a ler e a escrever, a aprendizagem e a racionalização da escrita e da leitura, da língua nacional, se apresentam embaraçosas. Enquanto que, na aquisição de uma língua estrangeira, o aprendiz se coloca em uma situação de não saber absoluto, o adulto aprendiz domina a oralidade, porém ao registrar sistematicamente a língua, envolve-se em duplos “erros” da sua língua, aqueles que se dão pela diferença entre oralidade e escrita, e aqueles que são da ordem das diferenças entre língua materna e nacional. Ao mesmo tempo, ao se apresentar como algo novo para o adulto aprendiz, a língua nacional abre um espaço a outras significações para o que seja a língua. Por isso aspectos da língua materna do adulto aprendiz, que numa história de legitimação da língua nacional foram silenciados, são ainda objeto de interdições e silenciamentos o tempo todo também no espaço escolar. É nesse sentido que consideramos importante focar neste ponto delicado de que se deve inovar o modo de trabalhar esta relação contraditória na escola/exterioridade que se materializa na relação com um sujeito cidadão adulto que, afinal, ainda está aí se dispondo a adquirir a língua legítimada pela/na alfabetização. Ao observar fatos discursivos que elucidam este ponto, Payer tem trabalhado no sentido de compreender pelo campo da análise de discurso, a noção de língua materna pondo-a em relação com a de língua nacional. E essa relação nos interessa para as análises das situações de EJA que pesquisamos. A partir do estudo das línguas no processo de nacionalização de imigrantes (italianos) no Brasil, a autora identificou inicialmente uma forte tensão, que se produziu na história, entre a língua nacional (português) e a língua materna dos imigrantes (italiano e dialetos) em seus estudos com sujeitos que trazem a historicidade (e a linguagem) da imigração, e que são também, em boa parte, analfabetos. Essa investigação levou a crer que a origem dessa tensão vem das relações produzidas entre sujeitos imigrantes e suas línguas maternas e a língua nacional, ao longo da história do Estado moderno brasileiro. Existem “interdições e recalques, silenciamento de sentidos e apagamentos do lugar da fala do sujeito”, isto é, esse sujeito foi visto como ‘estrangeiro no Brasil’ e daí a tensão com sua língua materna, que foi interpretada nas ações oficiais durante o Estado Novo (1937-1945) como língua nacional de outro país presente no território brasileiro. Dos estudos de Payer, entretanto, o que importa para esta pesquisa, como já ressaltamos, não é a relação com imigração, mas a noção de língua materna, como uma dimensão da linguagem, que pode se fazer presente em qualquer contexto, embora de maneiras diferentes[[6]](#footnote-6). Em relação ao adulto aprendiz, ao lado dessas dimensões de materna, nacional, estrangeira, a questão da oralidade também possui um estatuto forte, como prática histórica de linguagem e entra em conflito com a escrita, com língua a ser aprendida na escola. Esta discussão presente em nossa pesquisa permitirá trazer à tona a complexidade que envolve a relação entre a oralidade e a memória, quando se consideram estas noções no campo do discurso, isto é, como elementos da prática histórica de linguagem do adulto aprendiz. Neste sentido, entendemos também que muitos dos sujeitos alunos da EJA já se encontram em condições de (re)produzir a escrita, pois a partir do momento em que se iniciam na alfabetização são colocados, enquanto sujeitos de linguagem, em condições de (re)produzir os discursos, com suas memórias próprias: modos de dizer, sintaxes, repertórios etc., dando-se conta ou não das memórias que carregam. Nesse fato encontramos também justificativa para a nossa pesquisa, pois é importante que o “sujeito e a sociedade formulem discursivamente a memória que os constitui historicamente, relacionando-a à interpretação institucionalizada, na medida em que possam obter palavras a partir do lugar de fala em que se configura sua memória discursiva, relacionando-a a outras”(PAYER, 2006, p.52). Isso é diferente de manter as suas diferenças e especificidades em silêncio, como é próprio à nossa história. Ao considerar o desenvolvimento da compreensão de Payer, ao dizer que as “dimensões da linguagem que são da ordem da memória discursiva funcionam também em sujeitos monolíngues”, vamos observar que, nas entrevistas realizadas com os adultos aprendizes, sujeitos supostamente monolíngues, existem também traços de língua materna, que o sujeito expõe, deixa emergir, de forma expontânea, pela relação com a família que lhe apresentou, inicialmente, um mundo através da língua. Estes sujeitos, sendo adultos, acumularam uma série de experiências e de saberes, em função de sua participação em diferentes grupos de socialização e de uma trajetória como trabalhadores, em diferentes tarefas e lugares. Eles mantiveram e mantêm contato com a língua formal, mesmo que, em maior parte, na oralidade. Porém, mesmo tendo oportunidade de aprenderem a forma “ideal” da língua, isto é, o padrão, o legitimado, os traços de língua materna e a sua dimensão de intimidade e familiaridade com os sentidos ainda estão presentes também, e emergem frequentemente no sujeito.

Nessa mesma direção, RANCIÈRE (2002, p.19) diz que

as palavras que a criança aprende melhor, aquelas em cujo sentido ela penetra mais facilmente, de que se apropria melhor para seu próprio uso, são as que aprende sem mestre explicador, antes de qualquer mestre explicador. No rendimento desigual das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pode explicar – a língua materna. Fala-se a eles, e fala-se em torno deles. Eles escutam e retêm, imitam e repetem, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito tenra para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos – qualquer que seja seu sexo, condição social e cor de pele – de compreender e de falar a língua de seus pais.

Algumas articulações conceituais como as apresentadas por diversos autores, somadas à singularidade da situação histórica da imigração italiana no Brasil, conduziram a uma constatação que passa a ter lugar central na reflexão de Payer (2009): “certos traços de memória da língua materna, que foi apagada, retornam, para o/no sujeito, através da materialidade mesma da língua, que ele não controla, e que vem se apresentar como memória da língua materna apagada, na língua atual”. De nossa parte, acreditamos que seja possível considerar a noção de língua materna também na situação do adulto aprendiz, mesmo “monolingue”, os traços de memória da língua materna, que estão sendo “apagadas” pelo aprendizado da língua nacional, na escola, retornam, para o/no sujeito, através da materialidade mesma da língua, que ele não controla, e que vem se apresentar como memória da sua língua ao entrar tardiamente no processo formal de alfabetização nos programas de EJA. Esses elementos da língua materna, que foi apagada, estão como um “lugar de memória”, e vêm se apresentar na aprendizagem da língua nacional. Creio, mais uma vez, que essa memória retorna de uma forma expontânea em determinados momentos na alfabetização. Ao ocupar-se de temas relativos a ensino-aprendizagem e língua(s), a autora afirma que quando se requer do sujeito o abandono de elementos da língua materna para que ele entre na língua cidadã, jurídica, o objetivo é a sua disciplinação na direção de nacional e objetiva. Mas, como requerer esse abandono se a língua desses sujeitos possui traços de memória discursivos dos processos históricos que nela se materializam? Esta é a contradição encontrada em EJA. Torna-se importante discernir teoricamente as noções entre língua materna e nacional, para depois relacioná-las, provendo lugar para as múltiplas dimensões discursivas da língua, de modo que o acesso e aceitação da língua nacional portuguesa possam ocorrer, e não apenas resistências e fracassos. Tal distinção teórica requer observar o valor do materno e do nacional nas diversas situações pelas quais o sujeito está exposto, quer sejam na escrita, quer sejam na fala. Como sujeitos históricos, nota a pesquisadora, têm-se, para com a língua, várias relações de identificações. Uma delas é com a língua nacional, que permanece política e imaginariamente una, e a outra é com a língua materna, que envolve aspectos menos visíveis do que pode estar contido na língua. Esta se dá de um modo independente de como se dá naquela, pelo fato de poder se constituir com base em elementos de outras línguas, isto é, de mais de uma língua. Na visão da autora, a distinção entre língua materna e nacional é possível tanto de modo empírico, considerando que não são as mesmas, quanto de modo teórico, tendo lugares e funcionamentos distintos. Mas, sobretudo, são diferentes porque se tratam de conceitos diferentes, que circunscrevem fenômenos distintos. A língua materna não se apaga facilmente por ser construída junto à criança pela mãe, como estruturante do sujeito desde a infância. A língua nacional é gramatizada, de difícil acesso a alguns sujeitos, cultivada e difundida na construção da Nação e através da escola. Trazendo para nossas reflexões a distinção entre língua materna e língua nacional, o adulto aprendiz seria constituído não só por fragmentos da língua portuguesa, mas também por fragmentos de língua ‘apagada’, ou por elementos dela, de tal modo que esta última funciona ainda discursivamente, na atualidade, em sua forma de língua apagada mesmo. Se isto é assim, podemos considerar que também nesta situação os fragmentos de língua apagada ocupam um lugar no sujeito (Payer, 2003), mesmo estando em processo de desaparecimento histórico e de seu esquecimento pelo sujeito. Ao colocar em relação a noção de língua nacional, como ela emerge das considerações anteriores, e a presença de traços da língua do adulto aprendiz, considerada em relação à noção de língua materna, propomos expandir estas observações sobre o acesso difícil à língua nacional pelos sujeitos da EJA, pois nossa hipótese é a de que algo do estranhamento dos adultos-aprendizes, expresso ao aprenderem a leitura e a escrita, se relacionam ao discernimento mais básico entre o que seja a sua língua, já sabida, falada, cristalizada pelo tempo, materna e a língua que eles querem aprender, a nacional. Os estranhamentos produzidos nesta relação do sujeito-adulto com a língua, nós o supomos ligados à ordem da memória da língua. Ao estudar sobre a inserção do sujeito imigrante (italiano), analfabeto, na língua nacional brasileira pelo aprendizado da leitura e da escrita na escola enquanto língua nacional, língua oficial, a pesquisadora observa que esta inserção se dá ao lado do silenciamento, do apagamento da língua materna, no caso, o italiano (dialetos), o que resulta não no bilinguismo, mas na extinção de uma língua, de um determinado modo de expressão, do saber discursivo que acompanha cada língua. Em períodos mais recentes da história, isso se dá, mesmo quando este processo não é explícito para o sujeito falante. A autora identifica então na linguagem atual desses sujeitos a memória da língua que foi apagada na história, e que deixa marcas no modo como praticam o português. Nesta pesquisa, pretendo estabelecer um paralelo, em relação à língua, entre o que há de semelhante na situação da imigração analisada pela pesquisadora e a do adulto aprendiz de EJA. Isso, apesar da diferença que há, de fato, entre estas situações. Consideramos que embora haja diferenças entre elas, há elementos suficientes que tornam possível esse paralelo. O principal deles incide no modo como se entende a noção de língua materna, e a sua diferenciação da noção de língua nacional. Em termos gerais, no caso de imigrantes, haveria uma equivalência diferente daquela que se apresenta para o adulto aprendiz: para o primeiro, imigrante, a diferença a enfrentar seria aquela entre uma língua nacional e uma língua estrangeira, e para o segundo, a da língua materna e da língua nacional. Contudo, conforme a pesquisa mencionada (Payer, 2006), para além do analfabetismo presente entre os imigrantes, há que se considerar, em primeiro lugar, que as duas situações mesclam isto a que se chama língua estrangeira, estrangeira e materna, pois estas especificações para “língua” dependem do laço que o sujeito mantém com ela(s), tanto quanto da interpretação feita sobre o lugar (estatuto) de dada língua em uma situação como a de imigração. O italiano, por exemplo, pode ser considerado como língua nacional do país de origem dos imigrantes (e de fato o foi, o que motivou sua interdição oficial durante o Estado Novo no Brasil); como sua língua materna diversa da língua nacional do Brasil (o português) ou como língua estrangeira (língua de falantes estrangeiros no Brasil). O que a autora observa, na interpretação dos dados de sua pesquisa, é justamente a possibilidade de se considerar que descendentes de imigrantes apresentam como “língua materna” na atualidade uma *mescla* de traços de português com marcas de traços de italiano. O que faz considerar a língua materna como “uma linguagem”, ou uma dimensão da linguagem na ordem da memória, e não como língua específica somente. Em segundo lugar, a noção de língua materna que resulta dessas considerações, e que nos interessa particularmente nesta pesquisa, não é a de uma língua natural específica, mas a de uma língua que “teceu o inconsciente”, conforme C. Révuz (1998), ou uma língua que “consitutuiu simbolicamente o sujeito da linguagem” (Payer, 2006; 2007, Payer e Celada, 2011). Ao meu ver, outra semelhança que torna possível trabalhar um paralelo entre a pesquisa com falantes imigrantes e os nossos alunos adultos, é que esses sujeitos encontram-se ambos em uma situação em que para se significar, devem abandonar a língua materna e inscrever-se nas formas da língua nacional, que se apresenta como legítima, desde que eleita, gramatizada e investida pelo Estado, fazendo-se presente nas situações de escrita, e com a qual o aprendiz adulto, como o imigrante, não está familiarizado. Assim como no caso dos imigrantes pesquisados por Payer, a EJA reduz a língua materna, anula a língua do adulto, no processo que o leva a apropriar-se de outra, a língua nacional. A Escola, como instituição do Estado, “ensina” aos sujeitos que para se significar é necessário inscrever-se na língua da norma, a língua nacional. Assim, há um já dito nas posições enunciativas tanto no lugar do aluno quanto no do professor, que já estão marcadas historicamente. O analfabetismo significa discursivamente a presença de uma condição, de uma falta. A aprendizagem da leitura e da escrita seria o que viria suprir essa falta. Que efeitos de sentido essas diferenças produzem no processo histórico da escolarização no Brasil? Segundo Marisa Vieira da Silva (1998, p.26), “a escola não produz o analfabetismo, como pretendem algumas interpretações, pois este já é condição-caráter-qualidade do indivíduo mesmo antes dele ir para a escola. A escola confirma e valida esta condição, mascarando a sua função político-social de conferir a cada aluno a causa de seu fracasso”. Neste capítulo estudamos, portanto, a questão dos processos de identificação do adulto aprendiz com a língua que é perpassada pelos processos históricos e políticos de línguas estabelecidas no Brasil. O Estado, ao reconhecer a alteridade de línguas presentes no território brasileiro, investiu na difusão de um imaginário de língua nacional, por meio do apagamento dessas diferenças. Por esse motivo, interessa-nos aqui investigar os efeitos dessa historicidade nos modos de identificação do adulto-aprendiz na língua, de modo particular, na aprendizagem da escrita/leitura na alfabetização. Ou seja, observar discursivamente como se constitui a identificação do adulto-aprendiz na língua (escrita/leitura), no processo de alfabetização, a considerar que esse sujeito já se encontra inscrito e subjetivado em sua língua materna. No que segue, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, para em seguida proceder às análises discursivas do material coletado.

**CAPÍTULO III**

**O PERCURSO METODOLÓGICO**

Ganharam centralidade para o processo de investigação dos saberes nesta pesquisa no que diz respeito à língua e às identificações dos adultos-aprendizes com os novos saberes sobre a língua na escola, três instâncias da prática discursiva: a dinâmica interlocutiva produzida entre os sujeitos envolvidos nas relações de ensino na EJA, as suas produções escritas e entrevistas. Para tanto, coletei produções escritas, registrei em diário de campo e em gravações de áudio aulas de língua portuguesa que observei em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, no mês de setembro de 2011[[7]](#footnote-7). Os adultos e a professora, sujeitos da investigação, compunham o quadro discente e docente do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA) que se encontra localizado na zona urbana do município de Pouso Alegre/MG. A escola oferece vagas para os alunos do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, a partir dos quatorze anos. A sede fica à Praça João Pinheiro, mas no município de Pouso Alegre o CMEJA está organizado de modo que existem polos de estudo nas escolas municipais dos maiores bairros da cidade: Cidade Jardim, Fátima, São João, São Cristóvão, São Geraldo e Santa Luzia, de forma a facilitar o funcionamento diário, para que o estudante não precise se locomover até o centro da cidade para estudar.Como a preocupação central do projeto de pesquisa é verificar os modos de relação do adulto-aprendiz com a língua, considerando as suas dimensões como língua materna e como língua nacional, no processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização dos adultos, foi realizada uma pesquisa de campo específica, na qual interlocuções foram feitas com a professora e alunos no contexto escolar da Educação de Jovens e adultos. Também foram realizadas, para fins desta pesquisa, entrevistas individuais, gravadas em áudio, que depois foram transcritas, e uma atividade de produção escrita com esses mesmos alunos, quando foram coletados textos por eles escritos, e posteriormente analisados como veremos adiante. As análises desse material que aqui apresentamos têm como base teórica, como dissemos, a análise de discurso, pela qual procuramos “compreender a língua fazendo sentido”(Orlandi, 2009, p.15), na linha de pesquisa sobre Língua e Ensino, para mostrar que os sentidos de língua postos em funcionamento na prática educativa escolar produzem efeitos importantes na constituição da identidade linguística do adulto-aprendiz em sua inscrição na língua nacional (escrita), em que joga via escola uma injunção ao abandono da língua materna. Orlandi (1998 p.204), falando da produção da identidade linguísticana escola, parte da afirmação de que “ao significar, o sujeito se significa;” para concluir que “sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisto que constituem os processos de identificação.” Dessa forma, quando criamos mecanismos que levam à produção de sentidos estamos proporcionando a identificação de sujeitos. Ao identificar-se com a ideia de que o adulto aprendiz é menos capaz de realizar tantas atividades por causa da pouca ou nenhuma escolaridade, esse sujeito tem a sensação de que essa ideia bate com algo que tem nele. E é exatamente esse algo que Orlandi chama de interdiscurso, que é a memória dos sentidos que foram-se constituindo na relação do sujeito com a linguagem. É assim que o adulto aprendiz se filia a redes de sentidos, se identifica com processos de significação e se constitui como posição de sujeito relativa às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido. É por isso que é tão difícil para o adulto aprendiz se fazer ouvir em seu discurso, pois este discurso é carregado de palavras como: excluído, incapaz.

Essas relações que constituem o cotidiano escolar, segundo a autora, fazem parte da relação do sujeito com a sua língua e a sua identidade linguística. Os efeitos dessa relação falam nas palavras do sujeito, mesmo que ele não saiba. O que o adulto aprendiz deseja é se inscrever a rede de filiações que faz a língua significar para ele que, assim, também se significa. É nesse domínio da repetição histórica que o adulto aprendiz faz aquele sentido fazer sentido em “seu” discurso, em sua memória. Por esse viés teórico, as análises que vamos realizar nesta pesquisa terão um “olhar discursivo” para os modos como os sentidos se movimentam na relação do adulto aprendiz com a língua (escrita e leitura), na alfabetização. E, a partir de tais análises, há a possibilidade do desvelamento de marcas, de indícios, de pistas dos sentidos que se encontram opacificados nesta relação, e que interferem na identificação desses adultos-aprendizes, não só com a formação discursiva, mas também, pela especificidade de nosso objeto, com a língua. Esta questão será por nós considerada através do prisma da relação entre sujeito e língua materna e nacional, conforme dissemos. A escolha do método de análise de discurso, portanto, se justifica por ser um método que parte do texto (produto histórico), refaz a trajetória do sujeito que produziu o texto, através das pistas que o texto oferece, passando necessariamente pelas condições de produção do texto (discurso), para retornar finalmente ao texto e comprendê-lo em sua inscrição histórica. Conforme os regulamentos previstos pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS/MG), uma série de cuidados e providências foi tomada, conforme orientam os seus princípios. Em um primeiro momento, a pesquisa foi apresentada à diretora e à supervisora responsáveis pela organização e acompanhamento das atividades docentes e discentes na Instituição de Ensino. Durante a apresentação da pesquisa na escola, foi solicitado junto à diretora e supervisora um momento de conversa com a professora responsável pela turma, para lhe fazer um convite e apresentação deste trabalho de pesquisa, e também para o encaminhamento de uma carta-convite aos alunos que quisessem participar da pesquisa. O convite e as explicações sobre os objetivos desta pesquisa aos alunos foram feitos diretamente pela pesquisadora, e a carta-convite foi entregue e assinada por todos os 12 alunos que compunham a turma e que se manifestaram por participar da pesquisa. O mesmo aconteceu com a professora: após o convite e a explicação dos objetivos dessa pesquisa pela pesquisadora, a professora, que aderiu à participação, assinou um termo de consentimento livre e esclarecido. Após a realização desses trâmites, foram agendados os dias da observação em sala de aula, da entrevista e da produção escrita. Foram realizados dez encontros com a professora e os alunos, sujeitos da pesquisa, em espaços escolares da instituição. Uma primeira parte do corpus de análise foi constituída, pois, durante as observações e interlocuções feitas em sala de aula entre a professora, os alunos e a pesquisadora. A segunda parte do corpus de análise foi constituída por entrevistas feitas pela pesquisadora com cada aluno, individualmente. Foram, portanto, 12 entrevistas no total. Houve uma preparação detalhada e cuidadosa das perguntas a serem feitas. Em vista da natureza do objeto de observação (a relação dos alunos com a língua nacional e a língua materna na alfabetização), e considerando a possibilidade de um diálogo com o universo de vivências dos alunos, de modo que eles pudessem conceber sua experiência e seus saberes de modo diferente, inscrevendo-os num quadro sociocultural mais amplo, optou-se por propor perguntas que permitissem certo envolvimento, que favorecessem a espontaneidade desses alunos ao falarem sobre a língua e a sua aprendizagem. Nesse sentido, a entrevista foi semi-estruturada, isto é, seguiu um roteiro, enumerado abaixo, em que o pesquisador no instante da entrevista inseria alguns elementos para a complementação do assunto:

Quadro 1: Roteiro da entrevista semi-estruturada

1. Por que você está cursando a EJA?

2. Como está sendo para você estudar a língua? Está tendo dificuldades? Está gostando?

3. Você já frequentou a escola em algum outro momento de sua vida? Se a resposta for positiva, quando e por quanto tempo?

4. Qual foi o motivo que o impossibilitou de frequentar ou permanecer na escola enquanto criança? 5. Até hoje, não saber ler e escrever lhe trouxe algum desconforto, lhe prejudicou? Você pode falar um pouco sobre isso?

6. Você acha que seria diferente alfabetizar-se quando era criança, e hoje? Por quê?

7. Em geral, na vida, você aprendeu muitas coisas que são importantes para você?

8. Somente com a experiência e saberes adquiridos ao longo da vida se consegue tudo ou tem que ter estudo?

9. Para você, qual é a importância de se aprender a ler e escrever?

10. Você pretende estudar até quando?

11. Você está gostando de ler e escrever?

Feitas as entrevistas, elas foram transcritas e analisadas no sentido de observar e refletir, juntamente com os outros elementos contextuais mais amplos, sobre os modos como o adulto se inscreve na leitura e escrita da língua portuguesa, como ele significa essa inscrição. A última parte do corpus foi constituída por uma produção escrita feita pelos alunos. Pedimos, nesta produção escrita, para que os adultos aprendizes falassem um pouco sobre sua família, com o objetivo de suscitar neles memórias e sentidos que os incentivassem a escrever com mais fluência. É importante ressaltar que essas três partes do corpus, interlocuções, entrevistas e produções escritas foram todas anotadas e para a análise dos enunciados presentes no falar/dizer do adulto aprendiz, foram selecionados alguns recortes, enquanto procedimento metodológico previsto pela teoria, conforme Eni Orlandi (1984)[[8]](#footnote-8). O grupo com o qual trabalhamos era composto, como dissemos, por 12 alunos, embora este número tenha sofrido variações ao longo do mês, em função de chegadas e saídas, ou de ausência prolongada de alguns deles. Havia uma distribuição bastante desigual de homens e mulheres: dois homens e dez mulheres; a idade está distribuída da seguinte forma:

Quadro 2: Idade dos alunos de EJA

|  |  |
| --- | --- |
| QUANTIDADE/ALUNOS | IDADE/ANOS |
| 1 | 18 |
| 2 | 30 a 40 |
| 6 | 50 a 60 |
| 3 | 60 a 70 |

Quase a totalidade dos adultos eram pais, moravam no distrito em que fica a escola, trabalhando como autônomos (vendedores de roupas, de produtos de beleza, catador de materiais recicláveis), aposentados e donas de casa. Após a primeira semana de convívio em sala de aula, expliquei aos sujeitos envolvidos na pesquisa, alunos e professora, os detalhes para a realização das gravações das entrevistas. Já havia lhes explicado que estava desenvolvendo uma pesquisa sobre os alunos de EJA, as formas como constroem suas identidades e os conhecimentos na escola. Todos aceitaram o uso do gravador, o qual foi utilizado no momento das entrevistas individuais. Notei que alguns ficaram mais calados a princípio, mas depois, aparentemente, falaram mais espontaneamente. Nos momentos da coleta desses materiais houve também a preocupação da pesquisadora de tentar não influenciar nos modos de interação destes sujeitos (professora e adultos) na/sobre a materialidade da língua portuguesa – embora sabendo que uma neutralidade total seja impossível nesse caso. O papel de decifração dos sentidos pelo pesquisador, no caso da presente pesquisa, articulou o trabalho com as evidências, indagando-as, cotejando-as com outros conhecimentos e experiências, indiciando sentidos até então despercebidos. Nesse contexto, os enunciados produzidos na imediaticidade da dinâmica das relações de ensino vividas - entendidos como fontes de indícios da singularização e dos percursos de elaboração do conhecimento - colocaram-me o desafio de buscar, na linguagem em funcionamento nessas interações, indicadores dos sentidos produzidos e do movimento do vir-a-ser em curso, em mim como pesquisadora, e nos sujeitos estudados. Colocaram-me, também, o desafio de como enunciá-los e de como enunciar o processo de sua elaboração.

**3.1. Os desafios da aproximação e da construção dos dados da pesquisa**

Experimentar essa outra forma de escrita foi algo novo para mim, uma escrita em que tomo o lugar de analista, que segundo Orlandi (2001) trabalha com a história, que ao mesmo tempo se repete e é um acontecimento único e inédito. O analista tem como objetivo compreender os processos de significação que os enunciados atestam, e detectar os gestos de interpretação que neles se inscrevem. O analista não interpreta o enunciado, mas os resultados de sua análise. Como analista, me vendo realizando tateios iniciais, considerei precioso o aprendizado do escrever para pensar. Estabelecido o objeto, que é o discurso, sua unidade de análise, que é o texto (que na presente pesquisa são as interlocuções, as entrevistas e as produções escritas nas relações com a língua), Orlandi (2001) nos diz que a relação entre sujeito, linguagem e história é fundamental, produzindo um deslocamento contínuo em sua maneira de dizer. Outro fato importante é que a linguagem não é transparente, o pesquisador deve ter consciência de que os enunciados analisados não expõem a transparência, mas a opacidade dos sentidos. Visto que os sentidos não são imanentes aos episódios - as fontes não falam por si próprias - o meu primeiro passo ao me aproximar das interlocuções e as produções documentadas não foi categorizá-las, nem assumi-las como expressão dos sujeitos que delas participaram, mas como elaborações produzidas em um contexto relacional específico. O que se falou/pensou/escreveu foi construído em momentos de interlocuções, em função dos sujeitos (concretos) e (em) condições específicos. No que se falou/pensou/escreveu, também se fazem presentes e se recriam vozes outras, memórias dos dizeres, momentos outros, relações outras. Não se trata de simplesmente comunicar uma ideia já pensada, organizada. Nessas condições, a palavra, mais do que expressão de um sujeito, serve de expressão a um sujeito em relação a outro e também em relação à coletividade. A linguagem, tanto oral quanto escrita, é entendida como o produto da interação de indivíduos socialmente organizados, de forma que toda enunciação efetiva contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de visões de acordo ou desacordo com algo, isto é, uma relação com algo. Esse foi um exercício de leitura praticamente novo para mim, um exercício de expor-me à escuta dos sentidos em circulação e à compreensão dos sentidos existentes nos enunciados dos alunos. Como fazê-lo? No encontro com os enunciados carregados de sentidos, como apreender sujeitos e sentidos? Como trazer e textualizar os enunciados que tanto reproduzem sentidos historicamente estabilizados - a respeito do analfabeto, da escolarização, do professor e do aluno, do ensinar e do aprender, dos saberes escolares e não escolares, da relação oralidade/escrita, língua materna/língua nacional etc? Como pontuar uma fala, durante um trabalho de transcrição, na passagem do oral ao escrito? Não se pode esquecer que os textos analisados, além dos escritos pelos próprios alunos, foram fabricados a partir de entrevistas. Em nossa pesquisa, foi possível compreender que os sentidos e as interpretações são susceptíveis de manifestar um outro lugar de discurso, no caso o do adulto aprendiz, sujeito que fala a partir de um lugar seu, inscrito em um outro lado da história oficialmente narrada. Interpretando, propus um sentido, sentido este só possível de acordo com a relação estabelecida entre quem ouve e quem fala, pesquisadora e adulto aprendiz, ambos situados em alguma posição sócio-histórica. Essa relação mobilizou sentidos na medida em que pôs em jogo o lugar ocupado por cada um, isto é, ouve-se de um determinado lugar, assim como também fala-se a partir de uma posição ideológica que impõe uma tensão do sentido, também estabelecido pelo trabalho de pontuação e, por extensão, de interpretação. Perguntava-me: como transformar em palavra escrita os enunciados produzidos oralmente de modo a manter seus sentidos? Como lidar com as marcas da oralidade, com as falas entrecortadas, com as dificuldades para entender o que foi dito? Apagar ou manter todas as marcas da oralidade? Que efeitos de sentido uma ou outra escolha produzem? Como afetam os sentidos produzidos? Que efeitos políticos estão implicados em cada uma dessas pequenas opções? Minha opção, em meio às muitas questões, foi a de recortar fragmentos das interlocuções produzidas, transcrevendo-as de modo a manter os termos e os turnos em que foram registradas, optando, assim, por manter a materialidade como tal. Mesmo sabendo que ouvir e ler certas marcas da oralidade produzem efeitos diferentes, de maior “evidência” na audição, e de maior estranhamento, na leitura dessas falas. Quando se atenta para a constituição do outro na relação de pesquisa, a suposição de que a pesquisa é o resultado apenas de um processo de observação e de análise cai por terra. “Trabalhar com e no texto é aprender a manejar sentidos, a propor leituras através de distintas vertentes ofertadas na plasticidade do significante porque ‘o texto é um bólido de sentidos’. Ele ‘parte’ em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes” (ORLANDI,1996, p.14). Construir uma leitura e compreender como os sentidos ali se organizam é pensar em sua ordem significante e apontar para as diferentes posições do sujeito em suas diferentes formações discursivas que estarão em referência a diferentes memórias em sua relação com a exterioridade. A exterioridade, segundo Maria Cláudia Maia (2006) em sua relação com o texto irá apontar para alguns caminhos e para outros nem tanto, em função de sua materialidade que, ao mesmo tempo em que permite certos arranjos, impede outros. A escolha por um sentido não se dá, de acordo com a autora, de modo consciente ou aleatório porque o texto sempre solicita alguns sentidos e define outros, trabalhando o espaço simbólico em várias direções. Essa escolha se dá antecipadamente ao sujeito em função de sua inscrição simbólica em uma formação discursiva. Esta pesquisa, portanto, perseguirá a compreensão de sentidos possíveis através dos modos de relação do alfabetizando adulto com a língua, tal como observado em salas de aula, nos levando a uma reflexão sobre as relações do aluno adulto com as dimensões da língua como língua materna e língua nacional, no processo de ensino-aprendizagem da escrita e leitura da língua portuguesa na EJA e os processos de identificação do adulto em fase de alfabetização com a língua portuguesa.

**CAPÍTULO IV**

**DAS ANÁLISES: PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO**

O olhar para o corpus da pesquisa, fruto das interlocuções, das entrevistas e produções escritas, nos convida a pensar na produção de subjetividades, de conhecimentos, de identificações – no âmbito do trabalho escolar com jovens e adultos - a partir de uma ótica orientada pela processualidade e pela complexidade. A partir deste foco podemos entrever facetas dos processos de constituição dos sujeitos em suas similitudes e singularidades, bem como os processos de produção de sentidos suscitados pelas/nas relações de ensino, que afetam os sujeitos nelas envolvidos (adulto-aprendiz/professor), Sendo assim, esses processos nos ajudam a fazer uma aproximação entre as trajetórias escolares dos jovens e adultos, no âmbito da sua identificação com a língua, em suas dimensões de materna e de nacional. Consideramos a tensão entre o nacional e o materno como uma questão teórica e prática bem delicada, que coloca a necessidade de, no contexto de EJA, pensar sobre o estatuto e o funcionamento de cada uma dessas dimensões da língua, e em seus efeitos no sujeito e na sociedade. Em linhas gerais, participam desta tensão, do lado da nacionalidade, as imagens e valores ligados à escola e à norma. E, por outro lado, imagens e valores ligados ao familiar, “no sentido de que a língua inicial é fundante de um sujeito, pela apresentação do mundo a esse sujeito através da língua.” (PAYER, 2007, p.118). Isto sem nos esquecermos que esta língua materna se apresenta bem mais cristalizada, mais arraigada no adulto do que na criança em fase de alfabetização.Nessa direção,

Nossa janela tem agora como lente de proteção uma forma de conhecimento tecida pelo estudo da linguagem. Através dela, compreendendo que “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo”, vamos poder pensar sobre o que se passa tanto com a língua quanto com o sujeito e os sentidos, a cada vez que esses e erres são simulados e/ou apagados, toda vez que somos levados a embarcar em certas vozes, como aquela da escola, e a esquecer outras, e também toda vez que há resistência ou medo de embarcar em certas vozes e esquecer outras. Dessa janela notamos como se montam socialmente formas de lembrar, de esquecer, de apagar sentidos, de representá-los, de se relacionarem os sujeitos com os objetos discursivos, as línguas e as memórias que se ressaltam e aquelas que ficam sem espaço na construção do dizer possível em uma sociedade. (PAYER, 2006, p.17)

Para apresentar a análise, usarei estes três diferentes “momentos” dos discursos: interlocuções, produção escrita e entrevistas, e procurarei mostrar os modos como o adulto aprendiz se apropria da língua nacional, na escola, considerando a sua relação “cristalizada” com a sua língua materna.

**4.1 Os caminhos e contradições da oralidade em EJA**

Os falares das pessoas analfabetas ou pouco escolarizadas são o canal de expressão da sua tradição cultural, de registro das suas experiências de vida, de viabilização de estratégias comunicativas a fim de lidar com as tarefas cotidianas. Podemos encontrar adultos pouco escolarizados que têm um excepcional domínio da expressão oral: contadores de histórias, poetas, repentistas, líderes populares. Entretanto, deparamo-nos com uma grande maioria que tem seu discurso marcado por experiências de privação, humilhação, retração e isolamento, decorrentes do distanciamento da sua língua materna em relação aos parâmetros discursivos daqueles considerados socialmente bem-sucedidos em relação à linguagem. Conforme Payer (2005, p.47) ao falar da oralidade histórica pela observação dos imigrantes, de nossa parte estamos também, em relação a esses adultos,

trabalhando teoricamente com o fato de que a oralidade é historicamente produzida, entendemos a oralidade como um lugar sócio-histórico de produção e de circulação de sentidos, uma vez que os discursos que aí se produzem e circulam encontram-se envolvidos, como materialidade linguístico-discursiva oral, nos embates das práticas discursivas – entre elas, a da escritura – que se conflitam na sociedade.

Neste sentido, veremos aqui a oralidade como uma prática discursiva, considerando suas condições de produção, os seus sujeitos e a natureza discursiva da memória que nela se produz e circula. Entre a população que participa da EJA encontram-se sujeitos que em suas trajetórias de vidas incorporaram saberes das oralidades históricas, saberes forjados e sustentados por práticas e tradições outras, diferentes da escrita.

Tendo em mente essa consideração da relação linguagem/discurso/história vamos nos deter agora em uma descrição inicial mais geral das aulas que observamos e anotamos durante a pesquisa de campo, em uma classe de EJA. Em seguida passaremos às análises enunciativas.

Encontramos os alunos assentados em fila, o professor passando o conteúdo no quadro ou propondo atividades em folhas xerocadas. A turma permanecia, na maior parte do tempo, em silêncio. Quase não perguntavam, não esclareciam suas dúvidas. A professora utilizava atividades voltadas para crianças nos primeiros anos de escolarização. Dentre essas atividades, anotamos alguns enunciados que constavam nas propostas:

*Escreva palavras com ba, be, bi, bo, bu, bl, br e separe em sílabas*,

*Recorte de revistas palavras com bra, bri, bro*

Ao trabalhar pontuação com os alunos, a professora usava termos como “um pauzinho e um pontinho” para se referir à exclamação; “um torcidinho e um pontinho” para se referir à interrogação.

Nas atividades que os alunos faziam, apresentavam-se exercícios com a finalidade exclusiva de solicitar que eles soubessem as palavras de acordo com a norma padrão, como os vários ditados de palavras que foram feitos pela professora. Em um destes ditados, ouvi um diálogo entre duas alunas. Uma delas disse que não gostava de fazer ditado, e a outra colega disse: “*Que que tem, se a gente errar, a gente apaga e conserta.”* Ele chama a atenção pelas palavras *errar, apagar, consertar*, que são pistas de um processo pedagógico habitual. Para superarmos esses pressupostos simplistas, que podem ser reconsiderados pelos estudos linguísticos, precisamos compreender a linguagem nas suas múltiplas funcionalidades sociais, compreender a linguagem como discurso.

Tanto a língua escrita como a oral têm seus espaços de atuação, manifestando-se em diferentes materialidades. Vemos nestas cenas descritas como a pouca circulação e divulgação de estudos teóricos sobre os meandros do processo de aprendizagem dos adultos limita o sucesso dos programas. Segundo Maristela Miranda Bárbara (2005), muitas vezes, as teorias sobre o processo de aprendizagem da criança são transpostas para o adulto, pela falta de metodologias próprias para esse público. Ora, o suporte teórico sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança não são adequados para os adultos. Os exercícios são descontextualizados. Há professor que acredita, por bem intencionado que seja, que, se o adulto está na fase de alfabetização, as cartilhas de alfabetização para crianças servirão para os adultos, esquecendo-se da trajetória de vida desses sujeitos, de seus saberes adquiridos durante toda uma vida, diferente da criança na fase da alfabetização.

Ainda sobre essa relação entre alunos adultos e as crianças, gostaria de referir uma observação interessante que faz Rèvuz (1998), sobre uma tentativa de imitação, na escola, da aprendizagem inicial da língua materna pela criança. Rèvuz se refere à tentativa de simulação, na aprendizagem de uma língua estrangeira, quando existe todo um tempo de nominação, de aprender a nomear os objetos do mumdo. Nas aulas, mostra-se um objeto, ou sua imagem, e ele é nomeado. Esse momento, diz a autora, evoca aquele no qual a criança pequena experimenta seu novo poder nomeando aquilo que a rodeia, sob o olhar aprovador do adulto. E esta simulação na operação de nominação em língua estrangeira é, a seu ver, uma regressão que provocará um deslocamento das marcas anteriores. Ao nosso ver, o ensino da leitura e escrita nas classes de EJA, geralmente, se assemelham a este aspecto do ensino de uma língua estrangeira, em que, segundo Rèvuz, os especialistas querem aproximar a aprendizagem da língua estrangeira às condições de aprendizagem inicial, da língua materna. O professor age como se o adulto, por ser aprendiz, fosse também criança, oferecendo métodos infantis. A alfabetização de adultos se faz também sem referência ao que os alunos já sabem como adultos, por sua trajetória de vida. O que vimos nos exercícios oferecidos aos alunos se assemelha a este modo como o ensino da língua estrangeira é geralmente ensinado.

Os professores são livres para escolher as atividades, portanto, se não existe um treinamento, ou mesmo quando há, escolhem o que é mais fácil, o que significa muitas vezes, o que têm à mão. Se não existem livros didáticos voltados para adultos aprendizes, escolhem livros feitos para crianças que estão nos primeiros anos de alfabetização[[9]](#footnote-9) acreditando que vão produzir o mesmo efeito. Enfim, não houve nas atividades das aulas observadas muito diálogo nem muitas trocas entre professora e alunos, durante essas atividades.

Notei, também, uma prática de correção da escrita e da leitura do aluno, em ditados, leitura em voz alta e individual. Sobretudo, em se tratando de um adulto, cremos que estas práticas/atividades produzem já por si mesmas uma sensação de estranheza da própria língua em que eles estão enunciando, junto a deslocamento da posição de adulto, junto a um distanciamento da sua cultura, e junto com isso a produção de uma imagem de incompetência comunicativa, que muitas vezes resultam no seu silenciamento. Quando os adultos aprendizes se enunciaram, dizendo que não gostavam de fazer ditado, que não sabiam ler, esses enunciados são determinados pelas condições de produção, revelando a dominância de uma formação discursiva específica. Como esses sujeitos estão submetidos e no cotidiano vão sendo construídos em uma ideologia e discursividade próprias da EJA, através do silêncio eles manifestam sua resistência. Ao nosso ver, durante as aulas, houve, da parte do adulto aprendiz, esse silenciamento, por esses modos de correção e de determinação que indicam uma não aceitação de sua linguagem no espaço escolar.

Na EJA, observamos o fato de que há uma memória discursiva da língua materna que vai sendo então apagada, junto com a correção do professor, mas que retorna adiante na prática de linguagem, em inúmeros vestígios dessa sua “linguagem” apagada, de seus sentidos. Esta observação “apresenta bases significativas para se propor compreender a oralidade como um lugar sócio-histórico particular de produção do discurso, que acolhe e possibilita que circulem memórias discursivas que não podem se inscrever socialmente na ordem da escrita” (Payer, 2005).

Procuramos fazer aparecer o sentido (não) produzido de um lugar (EJA) a partir de uma posição do sujeito (adulto aprendiz), que ao dizer, estará não dizendo outros sentidos. É o que nos faz compreender Orlandi (2007) em sua reflexão sobre o silêncio. Quer se trate de dominação ou de resistência é pela historicidade que se pode encontrar todo um processo discursivo marcado pela produção de sentidos que apagam o adulto aprendiz, processo que o colocou no silêncio. Nem por isso ele deixa de significar em nossa sociedade. “Por isso, o silêncio não é imediatamente visível e interpretável. É a historicidade inscrita no tecido textual que pode devolvê-lo, torná-lo apreensível, compreensível” (ORLANDI, 2007, 58).

Na sala de aula, observamos que as atividades de linguagem oral funcionam frequentemente para fins de avaliação e "correção" dos chamados falares regionais e daqueles produzidos em função das diferenças sociais, na expectativa de que os estudantes se aproximem da norma considerada gramaticalmente correta e mais alinhada aos padrões da língua escrita. Como observa Orlandi (1998, p.205),“na escola, quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade. E isto não é pouca coisa”. Há uma relação diversa que o adulto aprendiz estabelece com a linguagem oral e escrita. Nesse lugar nos parece residir a diferença que fica evidente. De forma que, durante as atividades, o adulto aprendiz prefere se calar, se silenciar, para não “cometer erros”. Na verdade não se espera dele que seja um sujeito que de fato “fale”, mas que “aprenda a falar”, que se torne um exemplar de um produtor de língua bem pronunciada. Ao nosso ver, o problema não está na aprendizagem da língua nacional, considerada mais culta e de maior prestígio social, mas no modo de mediação pedagógica que faz com que a língua materna e seu sujeito sejam desrespeitados, descartados, eliminados dos cenários escolares. Cremos que é mais que desrespeito, aproximando-se da violência simbólica, afinal o adulto aprendiz está vivendo o processo de escolarização. O efeito é de submissão, ele é mantido no mesmo lugar, ele não cresce.

Outra atividade proposta para os alunos, que presenciei na pesquisa de campo, consistia em colorir e recortar o mapa dos Estados e das regiões do Brasil. Os alunos passaram três horas ou um pouco mais, fazendo esta atividade, sem questionar. No meu lugar de pesquisadora e também de educadora, me perguntei: qual é a relevância deste trabalho? Porque os alunos não questionam o tempo destinado a ela? Simplesmente fazem o que lhes é proposto, como se fossem crianças. Afinal, conforme as evidências sociais, a professora está ali para ensinar. Portanto, passar três ou quatro horas colorindo, recortando e colando um mapa sem que a professora explique a relevância da atividade estaria correto apenas porque, afinal, ela estudou, ela sabe. Esse imaginário predomina tanto entre os alunos quanto entre os professores. O espaço da sala de aula caracteriza-se pela instauração ou não da possibilidade de transformar-se num lugar onde se desenvolva o conhecimento e a integração cultural. A relação professor/aluno é, sem dúvida, uma relação assimétrica, pois se manifesta a partir do jogo de relações de poder inerente ao papel social que cada um desempenha. Uma pessoa investida do papel de professor adquire poder de determinar ações aos alunos, e estes, por sua vez, legitimam esse poder, pois como adultos aprendizes já trazem a imagem do professor como autoridade. Diferente disso é a noção de professor como mediador e facilitador de um processo de colocar-se em relação ao conhecimento. Não só os conteúdos escolares, mas também a língua nacional presentes na prática (performance) domesticadora do professor marcam, ainda mais, a dificuldade de interação dialógica em sala de aula. O professor, como agente do controle social, adota uma língua nacional muitas vezes muito diversa da língua com a qual os alunos se identificam, aquela em que conseguem dizer algo de significativo. Nesta direção, compreendemos que esses alunos adultos que silenciam seus falares do lugar de exclusão precisam vivenciar e refletir sobre a linguagem (em situações reais de produção e não como meros repetidores ou reprodutores de atividades como a que foi citada acima), vivenciar e refletir sobre a língua (em situações reais de produção) onde percebam os deslocamentos possíveis (passagem de um lugar para outro, autorizando-se a falar também de outras instâncias, outros lugares de dizer, que não sejam somente as instâncias da exclusão). Vejamos a experiência de Maria Gilda, no trabalho de Antônio Torres Montenegro (1994, p. 37),

*Eu já fui burra, eu já fui burra que ninguém botava nada na minha cabeça, mas agora, meu filho,[...] eu aprendi a falar, aprendi me expressar nos canto, convivendo com pessoas assim, sabe como é?...[...] Elas sabem se expressar muito bem, aí eu fico assim, né? Olhando. [...] Tem gente já viu eu conversando, disse assim: ô Dona Maria Gilda, a senhora sabe... a senhora sabe ler? Eu digo: não sei não; porque a senhora se expressa melhor do que algumas pessoas que sabem ler; eu digo: não, eu não sei ajuntar uma letra, eu não sei...*

Vimos, então, no exemplo de vida de Maria Gilda, que a fala é um instrumento decisivo para o adulto analfabeto ou aprendiz, que vive na instância da exclusão. Aprender, apreender, apropriar-se de um saber que estabelece a capacidade de articular o ato de pensar à fala, desenvolvendo argumentos em torno de um saber que muitas vezes é restringido aos adultos analfabetos/aprendizes, exige um longo processo de socialização, parafraseando Montenegro (1994). A escola pode ser o lugar privilegiado desse aprendizado. No entanto, para muitos adultos analfabetos/aprendizes, a igreja, as associações de moradores, os sindicatos, foram os territórios onde se desenvolveu melhor seu processo de socialização do falar. Aprender a discutir, a defender uma ideia, a ouvir outras ideias, a inventar argumentos na defesa do seu ponto de vista, da sua opinião, sobre assuntos candentes da vida, é um caminho a ser trilhado. Para Freire (1991, p.136), “é impossível pensar-se na leitura da palavra sem reconhecer que ela é precedida pela leitura do mundo.” O educador pode e deve provocar o educando no sentido de que ele exercite a oralidade. Este exercício se constitui em um prazer para o educando, como vimos em uma conversa entre professor e alunos em sala de aula, em que a professora propôs uma produção de texto coletiva oral e mostrou a gravura de um peixe. A partir daí os alunos foram suscitando e trazendo saberes que adquiriram durante a vida. Um aluno falou alguns nomes específicos de peixes, outra recitou um verso em que constava o peixe, outra falou sobre o programa *Terra da Gente*, relatando sobre a pesca esportiva, e outra ainda contou sobre sua experiência de trabalhar no “Bar do peixe”. Entretanto, o valor deste momento rico de suscitar saberes acaba sendo desconsiderado, segundo Freire (1991), pois, ao mesmo tempo que a escola, regida pela ideologia autoritária fala no direito de saber das massas populares, negam a elas o que já sabem. Para os intelectuais e professores autoritários, o saber é somente aquele já estabelecido. Como instituição que introduz os adultos iletrados ou semiletrados às práticas letradas, a escola não reconhece as condições de produção desses alunos na dinâmica interacional (tempo, lugar, papel social, objetivos da interlocução, entre outros). Portanto, expor a problematização da identificação que o adulto aprendiz faz com a leitura e a escrita, contribui para inscrever o trabalho em sala de aula com base no diálogo, alertando o professor para as lacunas existentes na EJA. A postura homogeneizante que a escola adota não abrange a diversidade linguística, portanto de saberes, dos alunos, pois a produção dos discursos de identidade são marcados pelas diferenças de gênero, etnia, trabalho, filiação religiosa, territórios geográficos, entre outras. Assim, faz-se necessária a compreensão, por parte do professor, de que o processo educacional se configura, na maioria das vezes, como uma ação contínua de organização da própria identidade em relação com os demais. Tal constatação é extremamente importante, sobretudo quando se trata de classes de EJA, as quais recebem aprendizes que experimentam a passagem da tradição de oralidade (língua materna) para o mundo da leitura/escrita (língua nacional), na intenção de elaborar um novo estágio de identidade, ao inserir-se ativamente no mundo letrado. Nesse contexto, considerando que os jovens e adultos, diferentemente das crianças, já trazem trajetórias de vida, sentidos e modos de dizer sedimentados, a escola deveria reconhecer e lidar com as tradições de oralidade e proporcionar um trabalho para integrá-las o quanto possível às práticas de letramento propostas pela escola. Ao nosso ver, esse distanciamento visto pela escola/professor entre a língua materna e a língua nacional é fator primordial determinante do fracasso escolar. A necessidade de reconhecer o ambiente e as identificações de origem do aluno torna-se fundamental para promover o diálogo em sala de aula, considerando que a aprendizagem se processa pela interação entre os interlocutores e seus textos orais e escritos. Não para permanecer nessas identificações, mas para considerá-las junto aos movimentos de aprendizagens e novas identificações dos estudantes. Nas classes de EJA, essa questão torna-se ainda mais enfática considerando que se tratam de alunos adultos, homens e mulheres, providos de uma dada competência comunicativa (com base predominante na oralidade), satisfatória muitas vezes para os ambientes familiares, nas esferas privadas da vida social local; entretanto, quando se deslocam para a escola, são quase sempre infantilizados com textos de leitura e escrita que não condizem com suas experiências de vida e e as expectativas que são propostas, como já foi dito: atividades retiradas de cartilhas de alfabetização voltadas para crianças. A dimensão social do discurso que se manifesta pela fala individual, mesmo em sua materialidade diferente, raramente é reconhecida pela escola. As práticas escolares preocupam-se, sobretudo, com atividades estritamente técnico-pedagógicas que, ignorando as trajetórias pessoais dos seus alunos, lhes impõem modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a reprodução de saberes das classes dominantes. Assim, acabam elegendo determinados aspectos como imprescindíveis, e ignorando tantos outros tidos como menos importantes, baseando-se em preconceitos, discriminações, verdades incontestáveis, que são perpetuadas ao longo dos tempos.

**4.2 Leitura: as tensões entre a língua materna e a língua nacional**

Vamos nos introduzir nas questões sobre leitura em EJA lembrando que, certos requisitos para a relação dos sujeitos com a linguagem, aí incluindo a leitura, são estabelecidos pela racionalidade moderna que torna os sujeitos cada vez mais constituídos pela injunção à objetividade. Em diversos campos de saber, têm sido focalizadas as relações entre o sócio-histórico, a cultura, a linguagem, e os efeitos sobre a leitura. À parte do fato de que a própria noção de objetividade possa ser questionada quando se compreende a opacidade da linguagem, do texto e do sujeito (cf. Orlandi, 2005), também na relação entre sujeito leitor e texto, interpõem-se elementos que tornam obscuro o que seria da ordem da objetividade dos sentidos a serem lidos, porque a língua é uma base material na qual são produzidos efeitos de sentido que estão ligados à historicidade (Pêcheux, 1995). Ler, nas palavras de Payer (2011), no sentido de codificação, conforme esclarece Orlandi (2005), é atravessar a materialidade da linguagem e, sob as evidências dos sentidos presentes na língua em que se dispõe o texto, desfraldar os sentidos nele inscritos, para sujeitos de saber universal. No caso do adulto-aprendiz, também, ao se deparar com uma leitura, não é sempre que chegará a atravessar a materialidade do texto, a codificá-la, portanto, a ler. Há contextos em o que ele (des)conhece como a língua nacional soa estranho, não lhe sendo possível ler fluentemente. Apresentaremos e analisaremos, a seguir, recortes de entrevistas e produções escritas feitas por adultos aprendizes matriculados no quinto ano do ensino fundamental em EJA, que compuseram o grupo desta pesquisa. As formas como os adultos-aprendizes se relacionam com a língua na alfabetização nos incitam a um novo olhar, com base nas teorias estudadas neste nosso curso de Mestrado, para os sentidos de língua (e seu ensino); sentidos esses que se movimentam pelas determinações dos processos de inscrição e de identificação desses sujeitos na escrita da língua portuguesa. A partir desse olhar, observaremos os caminhos da constituição destes sujeitos em relação à língua. Vejamos inicialmente o que diz José, 70 anos, que não frequentou a escola na infância, e é aluno da EJA há seis anos, e o que diz Maria, 57 anos, que não frequentou a escola na infância, e está na EJA há três anos.

*[...]* ***José****: Só que eu sô vergonhoso pra ler perto dos otro, eu não sei ler, tem disso, mas tô muito contente... muito contente com a minha escola.* ***Pesquisadora:*** *Há quanto tempo o senhor está aqui no CMEJA?* ***José****: Ah! Já faz uns seis anos já. Faz tempo já.* ***Pesquisadora:*** *E como está sendo, por exemplo, o senhor está estudando, aprendendo a ler, a escrever... O senhor está tendo dificuldade, está gostando?* ***José:*** *Eu tenho muita dificuldade sim, porque a gente na escola fica nervoso né? Dá aquele branco ni mim, eu vou falar procê, fico nervoso, a gente tem muita dificuldade sim.* ***Pesquisadora****: Mas, está gostando?* ***José:*** *Eu tô gostando. Eu aprendi bastante, eu tenho vergonha de lê pros otro, mas eu sei ler bem até. Em casa eu pego o jornal, leio pra minha filha, minha filha... eu não tenho vergonha dela, ela fala que tá tudo certo. Agora só que na escola aqui... hum...* ***Pesquisadora:*** *Fica com um pouco de vergonha?* ***José:*** *Apaga um pouco, né?*

E na entrevista com Maria:

***Maria: ...****hoje eu peguei uma leitura em casa e li. Meu esposo até achou graça, que eu li assim bem, né? “Ah, que bom! Ocê tá sabendo lê bem mesmo, né?” Eu já desembaracei bastante nesses três anos que eu tô aqui,...*

Com relação à leitura, observa-se que no início do fragmento, José diz que *“não sabe ler”*. Depois, ele diz que *“sabe ler bem até”*. Também diz que *“tem vergonha de ler para os outros”*, que *“em casa pega o jornal e lê”*, e que *“não tem vergonha”* da filha ao ler diante dela. Em face desses enunciados contrários entre si, podemos então pensar: para José, o que significa *ler*, o que significa *saber ler*? Podemos refletir sobre o fato de que, para José, *ter vergonha* e recusar-se a ler na escola podem encontrar fundamentos no fato de que, para além da decodificação escrita, segundo Payer (2011), a língua como base material na qual se produzem efeitos de sentido, nos textos a ler pode não se apresentar sob o efeito de transparência necessário à codificação, não se produzindo, assim, o acesso ao simbólico. Sem que se produza o efeito de evidência da linguagem, a legibilidade falha. Encontramos na fala de Maria esse efeito de evidência quando diz que “*já desembaracei”.* O termo *desembaraçar* dá a impressão (efeito) de que a aluna estava atada, amarrada em relação à sua condição de não saber ler, e ao aprender a ler, ficou livre, desembaraçada. Trata-se de um termo expressivo, pois produz efeitos diversos, quando conseguimos de fato ouvi-lo e aceitá-lo. Outro efeito do termo *“embaraçar”,* significando gravidez, emtre os nordestinos. Considerando este significado, temos que o aluno chega nas salas de Eja *“prenhe”* de sentidos, e quando aprende a ler e escrever, ele fica desembaraçado, os sentidos são postos para fora, o sujeito dá a luz aos sentidos. Pela teoria do discurso, compreende-se que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo (Orlandi, 1998). E, conforme Rèvuz (1998), a linguagem chamada materna encontra-se nas bases da estruturação do sujeito, ao mesmo tempo como instrumento e como matéria dessa estruturação. Desse modo, como dissemos antes, um primeiro saber sobre a língua é adquirido na família, em língua materna, e na escola o adulto-aprendiz encontra “um outro saber sobre a língua, outras exigências”. Um saber que tem por base a língua na sua dimensão de nacional, de escolar, de racional. Payer (2011) diz que a memória impressa na língua materna remete a pontos menos visíveis pela relação com a mãe, com a casa paterna, com os sentimentos, consigo mesmo como sujeito de linguagem inserido em uma história que não pôde acolher a língua materna. Sua materialidade nem sempre coincide com aquela da escola que legitimou-se no espaço da nacionalidade. Pensando nas práticas de leitura, a autora questiona quais implicações tem para o sujeito, e neste caso pensamos em José e Maria, quando leem, a permanência de traços de línguas maternas apagadas, produzindo identificações, e interpondo-se à leitura dos textos em língua nacional. Além disso, o efeito jurídico presente nas formas da língua nacional, pela história, vem antes mesmo dos sentidos postos pelo autor do texto a ler. Igualmente, saberes e sentimentos impressos à língua materna podem vir antes da leitura - por sua ausência - no texto escrito em língua nacional. É interessante pensar que na mediação escolar é possível estabelecer relações entre as materialidades próprias de cada dimensão da língua, de modo a se compreender tais diferenças, sem haver a necessidade da destituição simbolicamente violenta de uma, em função da permanência da outra. A presença da língua em sua espessura material, em suas diferentes formas materiais, por diferença às formas abstratas (Orlandi, 1996) constitui, deste modo, um fato incontornável na materialidade da leitura. De fato, nota-se que a relação de José e de Maria com a língua a ler, na escola, pode ser diferente daquela que produz sentidos para eles no cotidiano, pois, de acordo com Celada (2002), na língua materna, a língua espontânea, o (adulto) aprendiz se identifica como sujeito e ao mesmo tempo, para esse sujeito a língua materna e a língua nacional se continuam e se separam. Sendo que José e Maria estão sendo interpelados a ler uma língua que lhes é apresentada como norma culta, eles se deparam com “um sujeito da língua que à língua está sujeito” (CELADA, 2002, p.171), lembrando que esse processo de assujeitamento à língua materna se dá de modo involuntário, constitutivo, diferentemente do assujeitamento à língua nacional, que em certos aspectos é reconhecido e sabido, isto é, representado. Payer (2011) assinala que a relação do leitor com um texto cuja espessura da língua não é semelhante à do autor, impede a articulação dos sentidos, de modo que não se produz para ele o efeito de transparência da língua, mas sim de opacidade. Compreendemos que seja por isso que o falar de José faz sentido quando ele diz que não tem vergonha de ler para a filha, mas tem vergonha de ler para *“os outros”,* aqui, entendemos, representados pela escola. Nesse processo de identificação de José com a leitura, através da materialidade da língua, se estabelece a identificação dele com a língua da filha, que é considerada como parte do seu grupo social. Os diferentes interlocutores remetem a imagens diferentes da língua. Para ele, *“ler na escola”* é diferente de ler em casa, para a filha, ele tem vergonha, fica nervoso, dá um branco, *“apaga um pouco”.* Mas ao mesmo tempo, ele está consciente de que esse saber é necessário para a aquisição de seu direito de sujeito que sabe ler e escrever. Orlandi (1998) fala da produção da “identidade linguística” vista no cotidiano da vida escolar. O Estado propicia uma política de processos de oficialização da língua que, apesar de reconhecer as diferenças, tenta apagá-las. Do ponto de vista da autora, esse reconhecimento, tanto quanto o apagamento em nossa sociedade, fazem parte do movimento da identidade. Para Orlandi (1998, p.205), “onde há censura (apagamento), há resistência, migração de sentidos, transferências obrigadas”. Como se observa na escola, ao corrigir o aluno, o professor intervém nos sentidos que este aluno produz e interfere na constituição de sua identidade. Essas relações que o sujeito tem com a língua na escola, dentro de sua história, que se insere em uma história nacional, ainda que seja desconhecida, fazem parte da relação do sujeito com sua língua e com sua identidade linguística. Os efeitos dessa relação falam nas palavras do sujeito, colocando-o em uma memória do dizível, mesmo que ele não tenha consciência disso. Ora, para a autora (1998, p.207), “a questão do sujeito, na escola, é seu trabalho de identificação na relação com o conhecimento seja do mundo, seja da realidade natural ou da realidade social, onde ele mesmo se inclui”. Se pensarmos assim, não se trata, quando refletimos sobre a identidade linguística, de pensar o domínio que José e Maria têm da leitura, enquanto técnica de decodificação simplesmente, mas de observar o modo como eles se relacionam com a ordem do simbólico, ou seja, com os discursos da/na escola. No caso da identidade linguística, tal como formulou a analista de discurso, o que se busca nas escolas é a “competência técnica”, ou seja, é a racionalização de uma repetição formal. Às vezes, leituras que apresentam “erros”, dificuldades, mostram uma historicização da repetição, uma tentativa de se integrar em uma memória discursiva para fazer sentido. A posição da autora é a de que se deve trabalhar a repetição histórica, atravessar o imaginário e acessar os discursos para refletir e não apenas reproduzir. O “erro” não seria focalizado, mas o equívoco constitutivo da relação língua/história, em seus processos de significação. Desse modo, José e Maria estariam trabalhando o acontecimento da língua neles, e não a língua como um instrumento, pois, “só a possibilidade do trabalho com a memória histórica, como saber discursivo, leva à compreensão” (ORLANDI, 1998, p.210). Em suas pesquisas, Payer (2003, 2006, 2007, 2011) trabalha as identificações com a língua materna e a língua nacional, partindo da situação de sujeitos imigrantes analfabetos, como dissemos. Segundo a autora, pelas vias da memória discursiva desses sujeitos históricos formam-se essas relações de identificação para com a língua. Pensando na racionalidade moderna,

a língua nacional constitui-se como elemento crucial, através do qual os estados nacionais trabalham a unidade linguística e jurídica, através da homogeneização linguística e racional dos sujeitos ao instalar a forma de convivência social da cidadania, que tem a característica de se apresentar na forma da universalidade e da igualdade” (GADET; PÊCHEUX, 2004 *apud* PAYER (2011).

Portanto, para se constituírem em cidadãos, na história do Estado Moderno, como apontavam Gadet e Pêcheux (2004), os sujeitos devem abrir mão de vários particularismos, inclusive de sua língua materna. Seria interessante um repensar sobre qual não dito está inscrito em dizeres como os de José em relação à tensão mencionada pela autora entre língua materna e língua nacional: *“eu não sei ler”*. Esses fatos de linguagens nos remetem a uma memória discursiva constitutiva de um dizer sedimentado sobre a língua transitando neste espaço. A recusa de leitura por José na escola nos faz refletir sobre os processos de aprendizagem e ensino da língua na escola, e seus efeitos nas formas como os adultos se inscrevem e se identificam à língua, na língua materna, na língua nacional. Vemos que tanto os sujeitos-adultos quanto os sentidos são ideologicamente modelados na/pela escola e, em última instância pela história das ideias linguísticas, de modo tal que, em muitos momentos, a relação que o adulto estabelece com a materialidade da língua não faz sentido; a relação que se tem com a língua (nacional) é a que a toma como algo consagrado à norma, à correção, à prova, cujo detentor é considerado um leitor eficiente e bom falante, imagem que, sujeitos como José, aprenderam historicamente a não atribuir a si mesmos. Essa relação com a língua, considerando os trabalhos de Haroche, Orlandi e Auroux, Payer, desenvolveu-se na modernidade ao instituir sujeitos alfabetizados, leitores objetivos, capazes de raciocínio lógico com base na língua. Tal relação pode ser identificada no contexto de alfabetização de adultos pela tensão entre a língua nacional e a língua materna, tal como ela coloca questões para a prática de linguagem, pois como sujeitos modernos, os sujeitos da escola têm memórias e saberes de uma relação jurídica e regrada com a língua, que José entretanto não tem, embora o embaraço da diferença notada recaia como um fator opacificante para a sua aproximação ao gesto de ler. A relação que o adulto aprendiz tem com a língua materna, que o constitui simbolicamente desde a infância, é outra. Assim, chama a atenção o que pode significar para José, em relação à linguagem, a não aceitação pública das formas de sua língua, isto é, o fato de precisar esconder (“apaga um pouco, tem vergonha”) o modo como ele fala no cotidiano, para dar lugar a outro modo de dizer, outras formas linguístico-discursivas cujo exercício, no entanto, o deixa envergonhado. E isso acontece devido ao fato desta relação de José com a língua (na escola) ser muito diferente das práticas de linguagem vivenciadas primeiramente em sua família, em sua comunidade mais próxima. Para que adultos-aprendizes sintam-se sujeitos na/da língua, é importante que possam se inscrever nela, na sua constitutividade, para que tenham a oportunidade de (re)significá-la (com suas diferenças) no processo escolar, mesmo que seja necessário colocá-las em relação. Por um retorno da língua materna que se apaga nesse processo, muitas vezes os sujeitos são colocados em relações conflituosas e opacas com o saber da língua nacional. E é necessário considerar, sobretudo, a importância de se estabelecer no processo educativo um espaço compartilhado de reflexão permanente na/sobre a alteridade presente nas dimensões materna e nacional da língua, de modo a possibilitar aos adultos-aprendizes uma relação mais tranquila e menos violenta frente a essas diferenças.

**4.3 Leitura: encontros e desencontros**

Ao trazer estas reflexões sobre a leitura na EJA, atravessada pela presença da materialidade linguística, surge uma outra, em relação aos processos de identificação com a língua nacional (escrita/leitura): acreditamos que, para os adultos aprendizes, a leitura ocupa um lugar bem mais importante: por um lado, mais importante do que a escrita; por outro lado, mais importante do que a criança (também alfabetizanda) lhe atribui. Porque o adulto sabe, mais do que a criança, que se trata de uma prática necessária para o seu dia a dia, que a leitura está vinculada ao profissional, à vivência prática, como encontramos expressamente formulado em algumas falas dos alunos com quem conversamos:

**Rita**, (53 anos, aluna da EJA há dois anos, não frequentou a escola na infância. Ela diz): *Eu nunca tive inveja de nada, de ninguém que tem coisa bonita, casa bonita, o que tivesse. Tenho inveja, sim, da pessoa que pega um livro e lê, era isso o meu sonho.* E **Eliana**, (53 anos, aluna da EJA há dois anos, nunca frequentou a escola. Ela diz): *Arruma uma professora pra dar aula pra mim na parte de leitura e escrita, mais leitura... que eu sinto mais falta na leitura. [...] Se eu tivesse leitura eu não estaria aqui. Eu falo assim, eu ia bater muita asa, eu ia voar mesmo, pra valer. Então eles briga comigo, fala assim: “ainda bem, mãe, que a senhora num sabe ler, porque senão a senhora ia deixar nois”.* **José,**  (70 anos, que não frequentou a escola na infância, e é aluno da EJA há seis anos, nos disse): *Então qualquer serviço que jogar eu sei fazer. Servente de pedreiro, trabalhar de pedreiro, tudo eu aprendi, mas só que eu não tinha leitura... [...] Então atrapaiava.*

Ao nosso ver, o adulto aprendiz dá maior valor e prioridade à leitura, ao observarmos que esta leitura que eles desejam obter não é exatamente o tipo de leitura técnica “cobrada na escola”, a leitura que não aceita “erros”; eles querem obter uma leitura que signifique para eles próprios. Pensemos em algumas especificações tais como acontecem nessas práticas: há a retração da língua na prática de leitura e a avaliação do professor e dos colegas. (*eu tenho vergonha de lê pros outro, mas eu sei ler bem até. Agora só que na escola aqui... hum... apaga um pouco, né?*); há a relação delicada e tensa com interlocutores externos ao grupo local *(E você sabendo ler você vai, você vem, você num tem que pedir nada pra ninguém porque sabe o que está escrito ali, cê sabe o que tem que fazer. Hoje muita coisa você tem que pedir pras pessoas. Tem gente que te explica com carinho, mas tem gente que já num gosta de explicar. A gente sente assim... é... rejeitado. As pessoa parece que rejeita a gente sabe? Num tem vontade de querer ajudar a gente.*). Em relação aos recortes abaixo, podemos flagrar, na materialidade do discurso, aquilo que consideramos como um processo de identificação do sujeito na relação com a leitura, isto é, com a língua nacional que está sendo adquirida na escola. Este processo trata de uma identificação com a língua que lhe falta. Neste caso, a leitura que o fará identificar-se com o outro, é a que o fará independente para ler livros, jornal, revistas, *(Quero pegá um jornal, ler igual assim, uma revista, esses livros que tem*), bíblia (*e eu sou envangélica, então eu gostaria de fazer visita, falar da palavra de Deus, dentro da palavra de Deus que ocê tem que ler, né?)*, viajar, pegar um ônibus (*você viaja pra outra cidade grande, você precisa de saber o nome dos ônibus pra onde vai, pra onde num vai, né?)*, obter a carteira de motorista (*o meu sonho também é tirar uma carteira, eu pensava que precisava de estudo, mas diz que basta só lê),* etc. Quanto à relação entre leitura e escrita, porque entendemos que o adulto aprendiz considera a leitura mais importante que a escrita? Porque esta língua que aparece na leitura (silenciosa) não é uma língua que produz tanto estranhamento quanto a língua que aparece quando ele vai escrever. Na leitura (silenciosa) a tensão entre a língua materna e a língua nacional não se manifesta tão forte, pois o adulto se autoriza a realizar “erros”, porém sem se por tão intimidado, sem se “expor” ao ‘outro’, à sua avaliação e correção. Notamos assim que diante do ‘outro’, da outra língua a ser falada (na leitura em voz alta), o adulto aprendiz faz uma relação à imagem de si, de sua língua e descobre que há diferenças, e que o seu modo de ler/pronunciar para o ‘outro’, não coincide com aquele modo esperado porque visto como correto. Esta comparação feita pelo adulto aprendiz, como expressa no dizer de José, indica uma marca em si, como sujeito de linguagem, de modo a estabelecer-se uma relação estreita entre “não ler tudo corretamente” em público e “não ler” ou “não saber ler”. É interessante notar como para esses sujeitos, esses diferentes modos de ler são significativos, pois parecem não coincidir com a noção técnica da leitura difundida pela racionalidade moderna, mas seriam antes distinções produzidas na relação desses sujeitos específicos com a leitura. Esses elementos da relação com a língua, pela leitura, pelas suas imagens, ao ler em voz alta e para o outro, ao ler em silêncio, nos parecem estar na base de um recuo na leitura no sentido técnico predominante. Não é difícil entender por quê. Exposto ao real do ‘outro’, o sujeito recua para a sua própria língua, para os sentidos que ele tem como próprios, para o modo que ele tem como costumeiro. Em consequência, a leitura em público fica fora de seu discurso, fica apagada, silenciada, fora de seu horizonte. Pois o adulto aprendiz se vê passando, com violência, sem anteparos e mediações, de uma língua que faz parte da sua história (língua materna) para uma língua que faz parte de uma outra história, ou mais ampla (língua nacional). Acabamos por notar claramente que os lugares ou estatutos de língua materna e de língua nacional não coincidem, como foi observado, e elas se encontram em uma forte tensão entre si, pois o adulto aprendiz quer adquirir a língua nacional (leitura), mas custa expor-se a ela, e não quer expôr-se na língua que não sabe, porque ao fazer isto, ela soará como estranha, e também ele soará como estranho, afetando o sujeito em seus processos de identificação. Portanto, “torna-se impossível ao sujeito transitar do estatuto de sua língua materna (familiar) ao de sua língua nacional (da Escola) sem ter de mudar de materialidade linguística”(PAYER, 2007a, p.117) O que afirmamos aqui, em relação à leitura no universo da EJA, parte de observações de alguns sinais, afinal não temos acesso direto, a não ser por meio das formas que, na materialidade discursiva da fala do aprendiz, interpretamos como pistas dos processos de significação que estão em funcionamento. Em relação à leitura, considerando o que dissemos acima, esse sujeito provavelmente se veja obrigado a sair de uma posição em relação à língua que ele ocupa em sua oralidade, para uma direção, que de alguma maneira, desta o distancia, na leitura que faz em público. Esse movimento, que implica que ele saia de uma posição segura, conhecida (língua materna) e vá para outra (posição em relação à língua ainda não totalmente dominada, língua nacional), vem indicar uma tensão entre essas dimensões de língua, retirando-o de uma zona de conforto até então mais ou menos organizada. Em relação a esse movimento, consideramos possível pensar em transformar essa tensão num vetor de passagem, isto é, trabalhar essa passagem de maneira que o sujeito marcado por esse apego à oralidade, por essa relação frouxa com a leitura, possa dispor-se ou submeter-se a um deslocamento. Estivemos trabalhando como a identificação com a língua na oralidade e na leitura não coincidem, para o sujeito adulto aprendiz. E diremos ainda que não só essa relação à oralidade e à leitura não coincidem, como também, conforme observamos nas entrevistas, elas se encontram também em uma forte tensão entre si, como gestos distintos em relação às línguas, afetando o sujeito de modos diferentes em seus processos de identificação com a materialidade linguística, com os sentidos. Por isso diremos, parafraseando Payer (2007), que se torna impossível ao sujeito transitar do estatuto do gesto da oralidade inscrita em sua prática discursiva para o gesto da leitura sem ter de mudar de materialidade linguística, de relação consigo, de relação ao outro. Eis aí a amplitude que constitui a passagem do sujeito pela alfabetização, em toda a extensão que isso significa em relação à prática de linguagem, aos trajetos dos sentidos nos processos de identificações sociais e ideológicos em relação à língua, ao sentido, ao discurso. Entretanto, o adulto aprendiz acredita que, usando a leitura apenas para si, no uso social, ao pegar o ônibus, ao ler a bíblia na igreja, não precisa se expor, como na escola, quando a professora pede pra ler. Como se a leitura pudesse ficar fora do discurso. E fora, aqui, não significa no exterior, significa excluído, apagado, silenciado (“aí apaga um pouco”). E aqui se encontram elementos suficientes para afirmarmos que esses sujeitos de linguagem, em seus processos de identificação na relação com as línguas, a língua a ler, a língua a escrever, a língua a dizer, têm que lidar simultaneamente com a língua nacional e com a língua materna, e também com a leitura, a escrita, a oralidade. Simultaneidade que as atividades escolares, imitando as atividades infantis com a língua, não consideram em toda a sua força e expansão. Consideramos importante reconhecer, portanto, em relação aos sujeitos adultos em alfabetização, com Payer (2007, p.117), que “a língua nacional também passa a constituí-los, e quanto mais se identificam com esta língua em que estão sendo constituídos, ela significa com valor igual ou maior que o da língua materna.” A língua materna (memória familiar) e a língua da escola (memória nacional) não coincidem sempre, pelo menos não coincidem também nas situações em que se encontram os alunos da EJA. É por este motivo, de nossa perspectiva, que a leitura em público fica fora do discurso do adulto aprendiz que acredita que essa leitura “não será de sua alçada e ele transitará mal nessa instância” (CELADA, 2002, p. 206). Acreditamos que o fato de se notar certos desdobramentos no funcionamento da língua, como materna e nacional, acabou nos levando a compreender a necessidade de se discutir entre estas dimensões da linguagem na memória, quanto ao valor e ao papel de cada uma delas em seu funcionamento no contexto da EJA, conforme condições sócio-históricas particulares, tanto em relação à escrita quanto à leitura e à oralidade. Nesse ponto expusemos elementos suficientes para que possamos dizer algo sobre a questão importante, que do nosso ponto de vista não convém ser negligenciada se queremos pensar em possibilidades de uma relação com a língua, na escola, que seja sensível ao modo como a história predispõe a relação dos sujeitos com a(s) língua(s); como considerar elementos, como os expostos acima, no campo da alfabetização na EJA? Conhecendo esses funcionamentos de linguagem, o que pode vir a constituir-se como língua, enquanto objeto de ensino na escola? Nesse sentido há muito que se pensar ainda. Mas uma direção nos parece produtiva: formular e elaborar os sentidos que a língua tem para os sujeitos adultos aprendizes, nas diferentes condições de produção; observar, no funcionamento da escola, o desdobramento entre as várias dimensões da língua, como língua nacional, língua materna, sendo que, este funcionamento supõe razões e motivações específicas para o sujeito, assim como para a sociedade circundante, a cada contexto (local, regional, nacional).

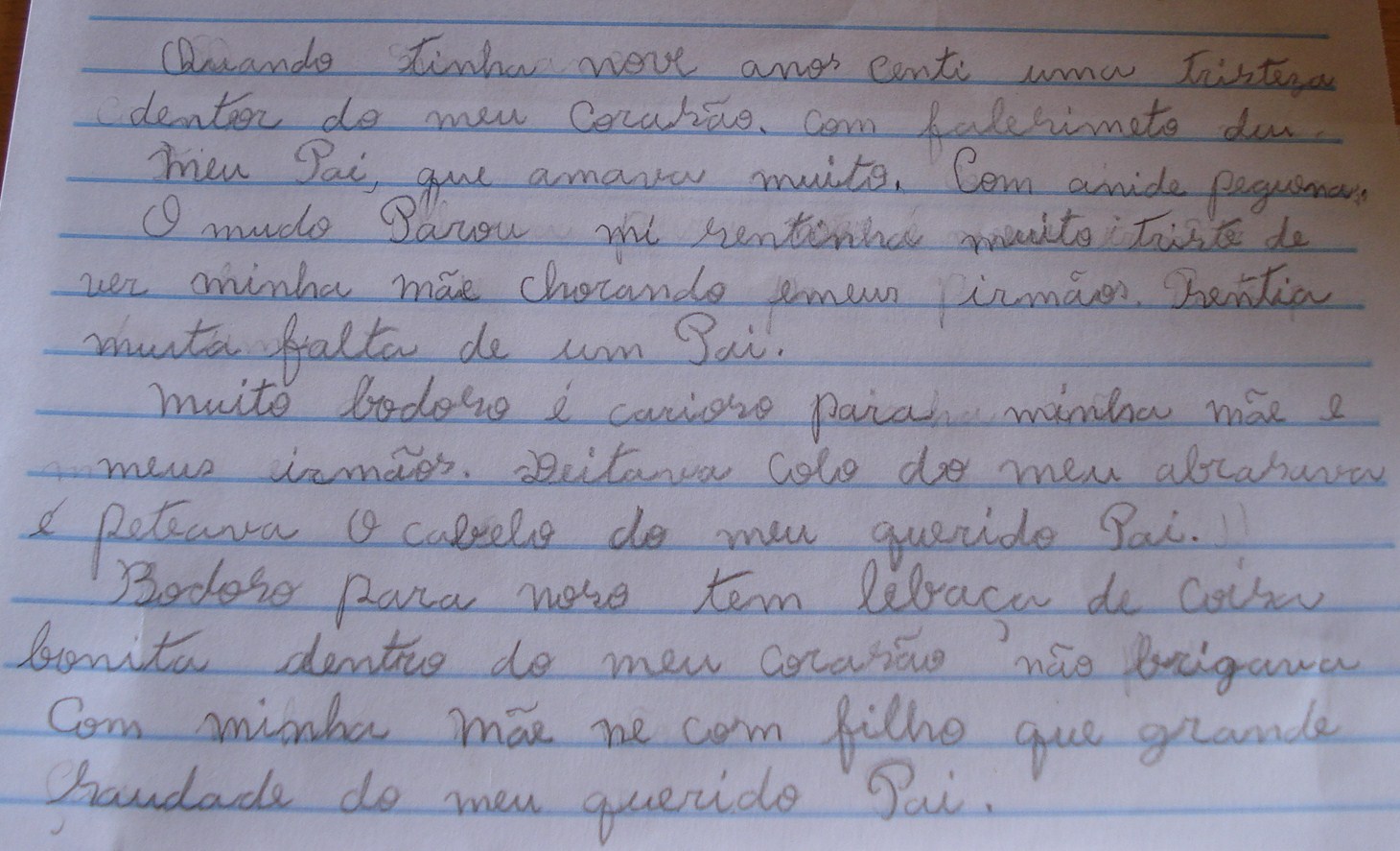
**4.4 Escrita: identificações do adulto-aprendiz com a língua nacional**

Se acreditamos que, conforme seu próprio dizer, a leitura ocupa um lugar de destaque para os alunos da EJA, como já foi mencionado, porque então, a escrita ocupou um lugar secundário para estes alunos, de acordo com a pesquisa de campo? Retomando o trabalho já mencionado de Gallo (1992), o texto é considerado escrito, se é grafado; o texto é considerado oral, se é falado. Na comparação de um e outro, aparecem características próprias a cada tipo. Os textos orais são vistos como menos formais, se afastando mais de uma língua considerada padrão, ao contrário dos textos escritos que exigem a presença da língua padrão para serem considerados corretos. Os textos orais contêm menos informações sobre o contexto imediato em que a fala se dá, ao contrário dos textos escritos, que necessitam de mais explicações por seu caráter duradouro. Acreditamos que o adulto aprendiz tem conhecimento da existência de um Discurso da Escrita (Gallo, 1992) e, embora não saiba como exatamente produzir um texto que se inscreva nesse discurso, ele tem conhecimento de que esse texto não pode ser igual ao texto produzido oralmente. Não é difícil compreender, ainda, que, se esse sujeito pode produzir um texto escrito que se inscreve no Discurso da Oralidade (Gallo, 1992), seguindo as observações dessa autora, por outro lado ele não pode produzir um texto oral que se inscreva no Discurso da Escrita. Sendo assim, ao meu ver, o adulto aprendiz se sente censurado quando é solicitado a escrever. Pois, como ainda não domina esta habilidade, ela irá restringi-lo à repetição formal, impedindo-o de construir sua identidade com a escrita. Por sermos sujeitos de linguagem, temos a necessidade de atribuir sentido sempre. Quando falamos em sujeito, estamos pensando tanto no professor como no aluno, que sofrem de modo diferente um processo de mesma qualidade. É preciso que observemos que o professor também encontra-se no processo de receber a escrita legitimada (autorizada) de certos lugares de autoridade (a escola, os livros didáticos, etc), que por sua vez se formam em uma sociedade a partir da sua história das ideias linguísticas, como foi dito inicialmente, não se constituindo, portanto, igualmente em autores. Consideramos, então, que o adulto aprendiz se preocupa mais em não “errar” na escrita do que em atribuir sentidos ao escrever. Nesse sentido, passamos a analisar algumas situações. Observemos, nas entrevistas, as preocupações dos alunos em relação à escrita, cuja reflexão sobre esta relação (do sujeito adulto em alfabetização, na modalidade de EJA, com a língua portuguesa a ser aprendida), é a questão que queremos verificar em nossa pesquisa.

**Benta:** (62 anos, frequentou a escola na infância durante 2 anos e está na EJA há um ano e meio). *Eu leio corretamente, escrevo... assim, eu tinha dificuldade a respeito de C de S, mas isso qualquer pessoa tem e... é... por exemplo, um R dois R, esse daí não deu pra mim aprender.* **Marlene: (**52 anos, frequentou a escola na infância até a 5ª série (6º ano)): *Pra mim, o que tá sem... pra mim, que eu não consigo fazer ainda, é um texto. Colocar pontuação, vírgula... Escrever eu escrevo, como você já viu né? Mas pra mim, é mais um texto assim, texto... [...]**Tem algumas palavras que às vezes a gente tem dificuldade, né? Com dablo [W], estas coisas assim.*

**Olga: (**68 anos,frequentou a escola na infância e está na EJA há três anos).: *Aí a minha mãe colocou nós, só que eu tinha dificuldade nas... nas letras de... é assim ... letra maiúscula e minúscula. Como era professora do Estado ensinava todas, mas eu tinha dificuldade de quando eu ia escrever, eu não sabia qual a diferença.*

Para compreender o funcionamento da recorrência dessas referências neste recorte, é preciso considerar o lugar de onde o sujeito fala, que neste caso é a sala de alfabetização, e o pré-construído que ele traz do que seja uma escrita correta. Essas questões constituem sua memória de sentidos e influenciam no que diz sobre a sua escrita. Esses alunos se preocupam mais em oferecer uma escrita correta ortograficamente, do que uma escrita coesa e coerente, que apresente uma relação de sentidos significativa e expressiva do ponto de vista da prática discursiva. Notamos que o adulto aprendiz acredita que a escola fará dele um autor. Esse processo retira a responsabilidade do sujeito pela construção de sentidos que se dá nos textos, restringindo-o à repetição formal, respondendo positivamente quando entra de modo adequado na simulação da autoria.Por processo igual passa o professor, que é autorizado por outras autoridades a colocar-se em determinados lugares e não em outros.Por concebermos a língua na perspectiva discursiva, vemos que sua materialidade (oral e escrita) torna-se um espaço múltiplo de “manifestações de relações de força e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos”(ORLANDI, 2007, p. 21) nas interações entre o sujeito e a língua, a sua escrita. Por isso, ela deixa de ser transparente e literal para apresentar-se numa opacidade de sentidos. Segundo Rèvuz (1998), como dissemos, a língua constitui o sujeito, não é meio de comunicação (cf. Pêcheux, 1997), mas elemento de uma produção de sentidos. A língua não é só um instrumento, o que torna o encontro com uma outra língua tão problemático (aqui a autora acima fala do encontro com uma língua estrangeira,), e que provoca reações tão diversas. Essas reações diversas são vistas também no encontro com a língua materna e a língua nacional na EJA, que se esclarecem um pouco se for levado em conta que o adulto-aprendiz traz consigo uma longa história com sua língua materna, o que, vale ressaltar, é diferente da criança que está em pleno processo de observação e apreensão dos saberes já constituídos. Essa história longa com a língua materna, sua sedimentação, irá interferir, e muito, ao nosso ver, em sua maneira de se aproximar e abordar a língua nacional. Se a língua materna permite a apresentação do mundo à criança, como disse Rèvuz, no caso do adulto, essa apresentação/conhecimento do mundo e sua ligação à língua já se encontra muito mais cristalizada do que para a criança. Quando houve uma proposta da produção escrita com os alunos, a pesquisadora disse que essa produção seria escrita da forma como os adultos-aprendizes conheciam as palavras. Nem a professora nem a pesquisadora iriam dizer como era a grafia correta das palavras. Neste momento, eles demonstraram insegurança, dizendo: “*Ai, é* *muito difícil, acho que num vou conseguir”.* Todos eles demonstraram preocupações iniciais quanto à forma como deveriam organizar a escrita.É importante ressaltar que, quando a pesquisadora propôs esta atividade, a professora de antemão indicou os alunos que, ao seu ver, conseguiriam, e os que não conseguiriam fazer a produção escrita. De fato, dentre os 12 alunos, apenas sete concordaram em produzir o texto, e os outros cinco alegaram que ainda não sabiam escrever um texto. Entendemos que os alunos que não fizeram a produção escrita tiveram essa escolha principalmente por pensar que sua produção não se adequava ao padrão linguístico visto como “correto” pela escola, pois sua escrita, vale dizer, sua língua, era diferente daquela apresentada nas aulas, pela professora. Esses adultos-aprendizes já se mostravam cientes, assim, do jogo estabelecido pela/na escola, onde a escrita deve ser produzida conforme os modos ali estabelecidos e regulamentados, ou seja, o modo de estar em conformidade ao padrão linguístico em vigor. Neste caso, do ponto de vista escolar, quando a produção escrita do adulto se mostra diferente desse padrão, imediatamente deve haver a (auto)correção e a adequação de suas formas, mediante a substituição (troca) e apagamento de outras. E isso se viu ocorrer, de fato, quando a pesquisadora apresentou a proposta de uma produção escrita e quando, antes mesmo da manifestação dos próprios alunos, a professora já identificou quem conseguiria escrever e quem não conseguiria. E mesmo para os que fizeram a atividade escrita, armou-se uma atmosfera de insegurança com questionamentos: *“mas eu não sei escrever certinho, eu ainda erro muito”.* Estes fatos indicam que a regulação autoritária da aprendizagem ainda acontece no processo escolar de um modo específico na relação, não só da criança, mas também do adulto com a escrita da língua, quando supostamente as relações sociais entre professor e alunos já seriam de outra ordem, a considerar os parâmetros da EJA. Na verdade, este seria um momento importante, onde o professor mostraria ao aluno que é fundamental, no processo de conhecer, produzir erros. Segundo Freire (1991), o educando deve perceber, no discurso, na prática do professor, que errar não significa deficiência e incompetência, mas um momento possível no percurso da curiosidade. Durante a produção escrita dos textos, assim como ocorre com as crianças (cf. Souza, 2010), houve manifestação de vários “estranhamentos” quanto à forma como as palavras eram escritas. Embora tivesse sido dito aos alunos que eles não precisavam nem poderiam recorrer à professora, ou à pesquisadora, eles questionaram o tempo todo sobre a “escrita correta” das palavras, e este constituiu o foco de suas preocupações, demonstrando, inclusive, alto índice de angústia – o que não fora notado em relação às crianças, conforme o estudo de Souza (2010). E este constitui um ponto interessante da correlação estabelecida entre esses diferentes sujeitos das duas pesquisas, que vale analisar melhor. Vejamos, agora, como os sentidos de língua movimentam-se e, ao mesmo tempo, determinam a forma como os adultos vão relacionar-se com a língua, quando estimulados a produzir textos escritos. Estas análises de enunciados nos são importantes para que compreendamos melhor os sentidos de língua que circulam e circunscrevem os processos de identificação e inscrição do adulto aprendiz na língua escrita. Nas nossas análises e reflexões sobre as produções escritas, percebemos como os adultos aprendizes se constituem em sujeitos de sentido na inscrição à língua (a escrita), na alfabetização, em face do que resumem sob a designação “vergonha”. Podemos nos perguntar se para um adulto o erro, o equívoco, significam com mais valor do que para as crianças. Ao propor a atividade escrita, optei por um assunto que eu acreditava que traria mais facilmente o adulto aprendiz como sujeito se constituindo, para produzir um efeito de sentido diferente daquele produzido pelo sujeito narrador, mais conhecido nos textos escolares. Assim, os alunos produziram sentidos de um sujeito falando de si, de sua família, de sua história. Vejamos a produção escrita da aluna Olga, de 68 anos, que está na EJA há três anos. Ela já havia frequentado a escola na infância.



Transcrevemos seu texto, abaixo

*Quando tinha nove anos centi uma tristeza dentor do meu corasão. Com falecimento du Meu Pai, que amava muito. Com anide pequena. O mudo Parou mi sentinha muito triste de ver minha mãe chorando emeus irmãos. Sentia muita falta de um Pai. Muito bodoso é carioso para minha mãe e meus irmãos. Deitava colo do meu abrasava é peteava o cabelo do meu querido Pai. Bodoso para nosso tem lebaça de coisa bonita dentro do meu corasão não brigava Com minha mãe ne com filho que grande saudade do meu querido Pai.*

Notamos que a forma da língua escrita produzida por Olga é diferente dos padrões escritos da língua nacional. Entretanto, a questão que se coloca para nós ao ler esse texto vai além da exploração do conteúdo disciplinar, da estrutura e da forma escrita da língua no processo escolar. Vale notar como o texto de Olga é repleto de sentidos, como o fato de ela escrever vai na direção de formular por escrito, dizeres sobre a morte do pai, tema dos mais importantes para os humanos. Um dos principais fatos que indica como a língua está fundamentalmente acontecendo na aluna pela escrita é o lapso da supressão da palavra “pai”, ao falar justamente de sua morte. Isso ocorre na frase “*Deitava colo do meu [...] abrasava é peteava o cabelo do meu querido Pai*”, lapso que materializa *a falta do pai pela ausência da palavra “pai”.* Também vale mencionar que a palavra “Pai” sempre aparece em letra maiúscula, diferentemente de mãe, indicando autoridade, respeito. Para a análise de discurso, conforme Orlandi (1996, 1999), o que interessa é estudar o funcionamento da língua para se produzir sentido, ao analisar unidades além da frase, ou seja, o texto. A língua importa não apenas em sua organização, mas enquanto ordem discursiva. Neste processo de aprendizagem, os adultos percebem que o ideal de língua está vinculado a um padrão linguístico diferente daquele utilizado por eles em seu cotidiano. O ideário de língua correta, certa (ou de língua errada) se estabelece no universo do adulto-aprendiz por meio de um imaginário de que, parafraseando Rèvuz (1998), o eu da língua nacional não será, jamais, completamente o da língua materna. Entretanto, apesar desse imaginário, quando se dá à atividade de escrever algo que lhe faça sentido, o adulto produz um texto assim pleno de sentidos, mesmo se lhe faltem algumas letras e até mesmo palavras, o que é encontradiço em qualquer processo de alfabetização. Na prática escolar, especialmente na alfabetização, mediar as experiências do adulto com a escrita é recorrente e necessário no sentido de que tem uma função de auxílio a uma iniciação, como em qualquer atividade que se inicia. A questão sobre a qual vale insistir é o modo como isso é feito. E sobre como o fato de haver algo como língua materna e língua nacional é considerado neste processo. Tanto o professor quanto o adulto-aprendiz desejam a aprendizagem da escrita da língua portuguesa nestes moldes legitimados e que darão as bases para uma melhor inserção em uma sociedade letrada. De acordo com SOUZA (2010, p. 67), esta escrita

ideal seria o Grande Outro e que, nos espaços institucionais, vem colocar o sujeito aprendiz em uma questão social e imperativa de condição para a aquisição do direito à cidadania. Esse Grande Outro, ao mesmo tempo em que se permite a dar a conhecer e a apreender pelo sujeito aprendiz, o aniquila ao desconstituir e negar a sua primeira identidade linguística.

E isso se marca, principalmente, segundo Souza (idem), quando o sujeito – em nosso caso, o adulto - inicia o processo de alfabetização imaginando que a escrita da língua que irá aprender na escola seja a mesma língua que já o constitui simbolicamente (a língua materna) em seu contexto social. As formas como o adulto-aprendiz estabelece sua relação para com a palavra escrita, durante as suas produções, marcam os sentidos de desejo de aproximação a esse padrão escrito, que ele ainda desconhece. E é aí que aparece a tensão entre o mesmo e o diferente, entre a língua materna e a língua nacional, assim como os diferentes sentidos para a língua nos gestos de ler, escrever, ler em silêncio, ler em voz alta pois “aquilo de que se abre mão junto com a língua materna vai fazer falta na escrita, porque faz falta no sujeito.” (PAYER, 2006, p. 16). No imaginário dos adultos-aprendizes com a língua (escrita), como de resto no campo educacional e na história das ideias linguísticas, a língua nacional consiste da correta, a certa, a única. Quando, nas produções escritas dos adultos aprendizes aparece hipercorreção, isto pode significar uma denegação também de outras formas maternas da língua[[10]](#footnote-10). Essa (de)negação e ultracorreção das formas maternas da língua presentes nas produções escritas é entendida por nós como marca discursiva da posição-sujeito que esses adultos já assumiram nesse lugar que, segundo Souza (2010), é a posição de determinadores das formas da língua nacional, gramatizada. Ao questionarem sobre a escrita correta das palavras, sempre que surgia uma dúvida, mesmo que a pesquisadora e a professora não se pronunciassem, eles estavam lidando com os saberes institucionais da língua sobre o que seja certo ou errado. Quanto ao fato de que, no momento em que a pesquisadora propôs aos adultos uma produção escrita, cinco deles foram apontados pela professora como não capazes de fazer essa atividade, consideramos que esses alunos se silenciaram, concordando com a professora, deixando-se ser falados por ela, acreditando que não eram capazes de fazer uma produção escrita, permanecendo assim em uma zona de conforto (passividade, baixa estima) que a professora não questionou, ao contrário, reforçou. Este tipo de silêncio se caracteriza como um silenciamento muito próprio e muito presente no funcionamento da escola, sob o modo do silêncio constitutivo (Orlandi, 2007), do apagamento, em relação à língua materna (oralidade), a favor da língua nacional (escrita). Os sentidos aqui proibidos se revelam, entretanto, no uso da língua materna ao produzir um texto escrito. O que se exige da posição do adulto-aprendiz na escola, é a de um já desde sempre detentor da língua nacional, uma vez que, neste caso, ele está no quinto ano do ensino fundamental. Os aprendizes são conduzidos a se relacionar de um modo e não de outro com a língua e a escrita, no estabelecimento de um vínculo com uma língua que é suposta pura, correta e homogênea. Nesse processo, os adultos-aprendizes são submetidos a um processo de aprendizagem que os conduz a denegar a dimensão da língua materna que os constitui, e que entretanto é matéria de memória para a produção de seus sentidos, incluindo a relação com a língua nacional, cuja escrita, pronúncia, leitura, está sendo exercitada. Porém, mesmo assim, a força da injunção de elaborar sentidos se faz presente e eles estabelecem outras formas de relações com a língua (e sua escrita), forçando as fronteiras que demarcam nitidamente esses limites. Vejamos recortes de uma das entrevistas: (Maria, 57 anos, que não frequentou a escola na infância, e está na EJA há três anos).

***Pesquisadora****: Mesmo tendo aprendido muita coisa na vida, a senhora acha que basta, ou precisa ter estudo?* ***Maria:*** *Ah, eu preciso estudar, né? Porque o meu objetivo mesmo é ter certeza do que eu tô fazendo, entendeu? [...]* ***Pesquisadora****: Então, pra senhora, qual a importância de aprender a ler e escrever?* ***Maria:*** *Aprender a lê..., lê e escrever eu acho assim, você tando... é importante você escrever aquilo que você leu. Eu vou escrever seu nome, eu saber de cor, eu vou escrever o nome da professora, eu vou pegá a caneta e escrever... tenho certeza do que eu tô fazendo. É isso que eu acho importante né, de pegá o... hoje eu peguei uma leitura em casa e li. Meu esposo até achou graça, que eu li assim bem, né? “Ah, que bom! Ocê tá sabendo lê bem mesmo, né?” Eu já desembaracei bastante nesses três anos que eu tô aqui, mas eu acho mais importante é você saber escrever o que você tá lendo.*

Sabemos que a oralidade que o adulto traz para a escola está mais próxima da materialidade simbólica (a língua materna) e que, por sua vez, se mostra diferente daquela determinada e fixada nos instrumentos linguísticos que fixaram as normas da língua nacional. Portanto, é natural para Maria (que desconhece esses outros modos de funcionamento da língua), assim como para os alunos em alfabetização, utilizar como referente para suas escritas um dizer mais próximo da fala de seu cotidiano (materno). É a sua evidência da língua. Porém, Maria é também consciente desta tensão entre as diferentes formas e dimensões da língua, por isso quer escrever a língua correta, para falar e ler corretamente, fazendo corresponder, inclusive, à leitura, a sua escrita, isto que ela entende como “ter certeza” de que se correspondem. Daí a inconsistência recorrente na aprendizagem da escrita da língua portuguesa, conforme os processos de ensino-aprendizagem. É um processo em que há uma recusa expressa da escola de aceitar a parte da língua que o adulto traz e vivencia ao explorar a escrita, que não se faz somente da língua do outro, quando convocada em uma relação de saber com a língua primeira, seus sentidos, sua memória. Esta afirmação vai na mesma direção do que defende Révuz (1998) de que a língua materna é acionada como base para a aprendizagem da língua estrangeira.

Tal situação pode ocasionar um rompimento violento do adulto com a dimensão da língua que o constitui, na qual se inscreve até então, produzindo o silenciamento, a retração da linguagem, da escrita. Esse fato gera o medo, a insegurança e, consequentemente, pelo afastamento do adulto de sua primeira identidade linguística – a materna, também o afastamento da escrita, dos gestos de escrever e de ler. Em consequência desse processo, o adulto começa a estabelecer e a reconhecer um imaginário de língua ideal, correta e certa, como imagina Maria, língua que dá certeza, que assegura objetividade ao gesto da escrita. Ao nosso ver, para ela, a língua “da certeza” passa a não ser mais aquela que aprendeu até então, com seus pais, mas aquela que quer aprender, para “ter certeza” do que está fazendo, do que está lendo. Para ter certeza do mundo com que está se relacionando, seus sentidos. Isto porque os saberes que os adultos trazem sobre a língua (o materno) já são interditados e considerados inconsistentes na realização de suas primeiras produções escritas.

Vale ressaltar que não estamos considerando que estas formas primeiras sejam o bastante para a escrita, o que pensamos é que essa dimensão também precisa ser observada no processo da alfabetização, nos dizeres e imaginários sobre a língua, já que ela de fato funciona neles.

Conforme vimos, vários fatores entram em cena nos processos de identificação na relação sujeito/língua. Considerando estes fatores, segundo Souza (2010), notamos que a aprendizagem das formas de organização da escrita da língua (portuguesa) na alfabetização, quando acontece por meio da destituição dos saberes maternos que o sujeito (adulto) traz de sua língua, tal relação vem consolidar-se em um processo contraditório, de negação da primeira dimensão da língua (materna), o que produz relações sem-sentidos, conflitantes, tensas. Para Maria, saber escrever aquilo que ela leu é algo mais, que lhe falta, e que daria real significação e consistência ao processo de aprendizagem. Quando o processo de ensino da língua não impõe ao adulto aprendiz abandonar, silenciar e apagar a memória da língua que primeiro o constituiu, sua inscrição ao novo simbólico pode lhe produzir sentido de maneira mais fluida, o sentido que faz (em) sua história. A negação da língua materna do adulto no processo de alfabetização gera resistências e rupturas no processo de inscrição deste aprendiz na escrita da língua e que acaba apenas por impedir que compreenda seus modos de funcionamentos legitimados, ao invés de lidar com os estranhamentos ali produzidos para enfrentá-los e ultrapassá-los de alguma forma. Quando o adulto percebe que o saber que possui sobre sua língua não é o mesmo saber que a escola ensina, produz-se a sensação de ter feito algo errado, embora não saiba explicar tal fato. Essa percepção, conforme Souza (2010), denota a presença de sentidos movimentando-se, constitutivamente, na sua relação com a língua e que, por um efeito de memória, faz com que o adulto perceba que fez algo que não deveria ter feito. A escrita dá pistas de que houve, naquele momento, a presença de outra materialidade da língua interferindo constitutivamente neste processo de apreensão da escrita da língua portuguesa. De todo modo, observamos que a relação sujeito, língua e historicidade estão permeadas de sentidos. Sentidos esses que, de algum modo, retornam e (re-)significam as práticas educativas de ensino e de aprendizagem da escrita da língua portuguesa, nos diferentes níveis da alfabetização. São sentidos que, tais como o vemos movimentar-se na escola, produzem efeitos nos processos de identificação do adulto com a escrita dessa língua, com a leitura oral e silenciosa, e que são interessantes de ser considerados pelo professor e demais profissionais da área, no processo escolar. Principalmente quando as primeiras identificações linguísticas do adulto não constituem as mesmas daquelas desenvolvidas na/pela escola, e porque, nesse caso, o adulto sabe disso, mais do que a criança; há espessuras a atravessar no processo de inscrição na dimensão da língua nacional. E sobre as quais, grande parte das vezes, não se fala.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acredito que, focalizar os processos de produção de sentidos suscitados pelas/nas relações de ensino, que afetam os sujeitos nelas envolvidos (adulto-aprendiz/professor), como se buscou nesta pesquisa, pode nos ajudar a fazer uma aproximação entre as trajetórias escolares dos jovens e adultos, no âmbito da sua identificação com a língua, considerando as dimensões de língua materna e de língua nacional.

Essa contribuição passa pelo questionamento de uma visão genérica e homogeneizante dos alunos e de seus modos de aprender - vinculados a tantos conceitos e propostas cujos sentidos estão esvaziados - a partir de um olhar para os sujeitos e seus modos de conhecer em seu vir-a-ser e, portanto, complexos, diversos, não redutíveis a esquemas simplistas de compreensão.

Trata-se de um outro olhar que pode instigar-nos a identificar pontos de atenção onde pareciam não existir e assim, mobilizar-nos a elaborar novos sentidos para o ensino na EJA, ao lado das questões fundamentais desse campo, como apresentado no início deste nosso estudo. O processo de construção da EJA, como visto no primeiro capítulo desta pesquisa, nos fez refletir os caminhos de construção coletiva da política pública nacional de EJA, e nos trouxe fundamentos para pensarmos em como, no dia a dia em sala de aula, os professores não levam em conta as verdadeiras necessidades destes alunos, bem como a bagagem rica de conhecimentos que possuem e que podem contribuir para um melhor aprendizado. Assim, no contexto das relações de ensino vivenciadas, a possibilidade da linguagem organizando a experiência quando em funcionamento num contexto de produção específico pode ser vislumbrada. Esse contexto aparece na relação do adulto com a materialidade escrita da língua portuguesa, em suas dimensões tanto materna quanto nacional, permeadas de fatores histórico-contextuais. O tempo de conhecer, na escola, nas atividades realizadas, foi dimensionado como tempo de sentidos plurais: tempo de exposição do seu saber pessoal, posição de sujeito experiente que tem algo a dizer de sua trajetória de vida, tempo da apropriação de práticas próprias do universo letrado, tempo de experimentar o estranhamento e de enunciar as dificuldades encontradas na relação com essas práticas, tempo de se experimentar no uso dessas práticas e de reconhecer-se na superação das dificuldades encontradas, tempo de elaboração e de ressignificação de saberes e sentidos. Sentidos de língua que circulam e transitam na relação escolar, de forma a interferir constitutivamente nos modos como os adultos relacionam-se com as diferenças de materialidades linguísticas, próprias das dimensões (materna e nacional) que caracterizam a língua, com os seus sentidos. Reconhecendo que a língua materna intervém de modo constitutivo na relação do sujeito com a língua (escrita/leitura) no espaço escolar, de modo a produzir efeitos importantes na constituição das identificações do adulto à língua no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, na alfabetização, consideramos mais proveitoso olhar para esse funcionamento da aprendizagem do que simplesmente (de) negar esses elementos, apagando-os. Neste trabalho, procuramos contribuir na compreensão dos processos discursivos, nos modos de presença da língua materna e a língua nacional no processo de ensino e de aprendizagem da escrita e leitura da Língua Portuguesa, na alfabetização. Mais especificamente, sobre os processos de identificação do adulto-aprendiz na escrita e leitura e seus modos de inscrição na língua portuguesa, refletindo sobre processos que não se constituam apenas na injunção (ou não) ao abandono de sua língua materna. Vale ressaltar que o foco de nossa reflexão esteve voltado para os efeitos da historicidade na constituição das identificações linguísticas (Orlandi, 1998) do adulto-aprendiz no processo de ensino e de aprendizagem da língua, na alfabetização. Neste sentido, inúmeras marcas discursivas nos indicaram a interferência de uma memória (materno-familiar) de língua movimentando e interferindo de modo constitutivo na relação adulto/língua nesse processo ensino-aprendizagem da escrita, em língua nacional. Neste aspecto, concordamos que a língua materna é um referente utilizado pelos adultos no processo de alfabetização (Souza, 2010). Conforme há o desenvolvimento do ensino dos padrões linguísticos da língua nacional, os adultos-aprendizes tendem a aproximar suas produções a esse padrão linguístico, em uma relação em que escrever conforme tal padrão torna-se determinante para uma escrita correta, e o jeito de escrever/falar bem como as associações com as formas pré-existentes no sujeito, são subestimados, no processo. Contudo, para esses adultos, parece haver diferença no modo de relacionar-se com os deslizes proporcionados na aprendizagem pela diferença entre as materialidades linguísticas da língua materna com aquela que irá aprender na escola, pelo fato de possuírem sua língua materna mais “cristalizada” do que nas crianças-aprendizes. Este fator lhes gera expectativas mais tensas para a aprendizagem da escrita no espaço escolar. Vemos neste momento a ideia do desejo de aprendizagem de escrever a língua que já os constitui, mas que eles sabem que têm diferenças. Esta situação faz com que esses aprendizes compreendam que a língua que até então utilizavam não seria a mesma daquela que estão aprendendo na escola. Ressaltamos também a importância da aprendizagem do padrão linguístico pelos adultos nos períodos iniciais de escolarização. Contudo, o que de fato questionamos são as formas como ela se efetua no processo escolar, de modo a impedir que o adulto estabeleça relações entre a língua que primeiro o constituiu com a alteridade daquela que estará aprendendo neste processo. Em função da fixação e permanência do pré-construído de que a língua seja somente a língua nacional, a língua materna do adulto, em que se encontra há tanto tempo inscrito, é destituída de significação desde os momentos iniciais da escolarização. Em consequência, esta situação produz efeitos de estranhamentos aos olhos dos adultos, que estão por aprender essa língua. Vimos que o estranhamento se dá para o adulto em relação à leitura, quando o leitor transita pelos sentidos do texto. O ideal é que ele seja capaz de tomar sob o efeito de evidência, de familiaridade, a estrutura e o sentido existente no texto. Seria interessante para o adulto-aprendiz estar na língua escolar com a mesma desenvoltura com que está na língua materna. Porém, isto nem sempre ocorre, pela impossibilidade de uma fluidez entre a língua materna e a língua nacional.

Com Payer (2011), pensar a língua materna sendo apagada no sujeito para que se entronize a língua nacional, é pensar que somos constituídos sob o silenciamento de sistemas e traços simbólicos que deixam suas marcas, assim como deixa marcas o fato do silenciamento que funciona na relação com a linguagem, num lugar de significação que a língua nacional não cobriria. Tampouco o cobriria um suposto resgate das línguas apagadas. São os efeitos históricos desse processo que procuramos compreender, e é com eles que consideramos importante lidar. Cremos que os adultos-aprendizes, em seus processos de identificação na relação com a língua, ao invés de transitarem pela língua nacional e a língua materna, considerando suas dimensões distintas, são levados na maior parte das vezes, no processo pedagógico, a substituir uma pela outra. Porém, não se pode desejar que várias dimensões e materialidades linguísticas ocupem um mesmo lugar, afinal, elas são múltiplas. Pensamos que seja possível “desdobrar a língua” para considerar tudo o que ela é, como linguagem, em suas dimensões materna e nacional, de modo que o acolhimento de uma dimensão torne possível o da outra. Se, de acordo com Payer (idem), o sujeito de linguagem é constituído tanto pela dimensão materna quanto a nacional, é a partir dessa dupla constituição que se dá a questão do ensino da língua da escrita e da leitura. Vimos que as produções escritas dos adultos-aprendizes que foram analisadas não se encontram plenamente adequadas aos padrões determinados pela escola, fato este que retorna ou produz aos sujeitos mesmo vagamente o sentido de algo que não estaria correto. Para os adultos que já sabem ler e escrever, esse estranhamento vincula-se ao fato de suas escritas muitas vezes estarem fora desse padrão escolar, ou seja, percebem nela a presença de algo familiar que deveria permanecer oculto, silenciado e, no entanto, vem à tona. Essas escritas também geram estranhamentos aos olhos dos professores, por muitas vezes se mostrarem diferentes aos padrões estabelecidos. Para esses professores, a dimensão materna da língua quando difere da materialidade da língua nacional deve permanecer fora do contexto escolar. De forma geral, os estranhamentos acontecem, conforme as análises, quando esses sujeitos são expostos ao equívoco da língua, a uma língua sujeita à falhas. Vemos, contudo, que os sentidos filiados à memória de língua materna ocupam um lugar significativo no sujeito, mesmo como língua a ser transposta. Essa situação produz efeitos de incertezas, recusas e retração nessa prática, por não lhes ser permitido tê-la como referente em suas escritas no espaço escolar. É a memória de um saber de língua não legitimado que intervém neste processo de ensino-aprendizagem. Daí as tensões e contradições, próprias de nossa forma histórica, na escola.

Como observamos no decorrer das análises, para os adultos, no processo de aprendizagem, há uma injunção à escrita correta, sem que lhes sejam oportunizados momentos de reflexões sobre as diferenças entre as materialidades das formas e das dimensões materna e nacional da língua. O processo educativo impõe-lhes uma única forma de relação com a língua, e o banimento de outras, o que lhes produz efeitos de insegurança e incertezas na relação com o seu dizer na língua que estão começando a apreender, escrita, na escola. Além de perceberem que as diferenças não são aceitas na/pela escola, os modos como são organizados os procedimentos de ensino da língua (escrita) os fazem acreditar que a língua que utilizam no seu cotidiano não seja correta e, portanto, que seja inadequado o seu emprego no espaço escolar. Para os adultos-aprendizes, ao aprender a língua nacional, resta uma relação “sem sentido” quando se defrontam com a materialidade própria da língua materna em suas próprias produções. Entretanto, embora já não aceitem mais tais formas, o efeito de memória desta dimensão de língua se coloca de forma constitutiva na relação do adulto com a escrita, a produzir efeitos tensos e de retração da língua materna quando em contato.

**REFERÊNCIAS**

AUROUX, Sylvan. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

BÁRBARA, Maristela Miranda. *Contribuições da CUT para uma educação emancipadora. In:* Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. \_\_ Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BORGES, L. C. A instituição das línguas gerais no Brasil. In: ORLANDI, Eni. *História das Ideias Linguísticas: Construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional.*São Paulo: Cortez, 2001, p. 185-198.

CELADA, Maria Teresa.*O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira.*Campinas, S.P: [s.n], 2002. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.*O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade.* In: Revista Letras, Santa Maria: UFSM/RS, v. 18, n.2, p. 145-168, jul/dez 2008.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ *Relação sujeito/língua(s) – materna, nacional, estrangeira.* In: SILVEIRA, Elaine Mara. As bordas da linguagem. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: *Os múltplos territórios da Anáslise do Discuso.* Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.

FREIRE, Paulo. A Educação como Prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_; CAMPOS, Márcio D’Olne. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.* Cadernos de formação. São Paulo, Secretaria Municipal de educação (CO-DOT-GB 1 Sa.), 1991.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ *Alfabetização na perspectiva da educação popular.* Transcrição da palestra proferida Paulo Freire no I Seminário Estadual sobre a Cidadania e Alfabetização, em Maceió, no dia 17 de novembro de 1990, coordenado pela Universidade Federal de Alagoas.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ *Pedagogia do Oprimido.* 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADET, F. & PÊCHEUX, M. *A língua inatingível. O discurso na História da Linguística.* Trad. B. Mariani e M. E. Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GALLO, Solange Leda. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1992.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, En. *Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil.* In:História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional/organizadora: Eni P. Orlandi – Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

HENRIQUES, Ricardo; IRELANDI Timothy. *A política de educação de jovens e adultos no governo Lula. In:* Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. \_\_ Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

MAIA, Maria Claudia G. NUNES. *O lapso de escrita como refúgio do sujeito.* In: A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise/Betânia Mariani (org.). São Carlos, SP: Claraluz, 2006. 224 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Oralidade e letramento*. In: Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000, 133 p.

MARIANI, Betânia. *Políticas de colonização linguística.* Revista do programa de pós-graduação em Letras – Universidade Federal de Santa Maria, RS – jul/dez, 2003.

*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.Colonização linguística.* Campinas, SP: Pontes, 2004.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.* S.P: Mercado de Letras, 2000. 111 p.

MATOS, Maria Augusta B. de. *Supletivo, o discurso paralelo.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *A língua no asfalto*. In: História oral e memória. Contexto, São Paulo, 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.* In: Educação de jovens e adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento/ MOURA, Tania Maria de Melo (org). – Maceió: EDUFAL, 2008.

ORLANDI, Eni.*Terra à Vista! Discurso do Confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, Editora da UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.*Dispositivos da interpretação.* In: Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. *Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.* Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. *Discurso e Texto: formulação e Circulação dos Sentidos.* Campinas Pontes 2001.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.*Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.*Análise do Discurso: princípios e procedimentos.* Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade.* ORLANDI,E; LAGAZZI, S.(org). Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. *As formas do Silêncio: no movimento dos sentidos.* Campinas UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.*Língua brasileira e outras histórias: Discurso sobre a Língua e Ensino no Brasil.* Campinas: Editora RG, 2009.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_; SOUZA T. C. C. *A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem.* In: ORLANDI, E. P. Política linguística da América Latina. Campinas: Pontes, 1988.

PAYER Maria Onice. *Memória da língua e ensino – modos de aparecimento de uma língua apagada no trabalho do esquecimento.* In: Revista Organon, Rio Grande do Sul: Editora do Instituto de Letras da UFRGS, v. 17, n. 35, 2003, p. 221-228.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. *Discurso, memória e oralidade.* In: Revista Horizontes. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, v. 23, n. 01, jan/jun 2005.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.*Memória da Língua: imigração e nacionalidade.* São Paulo: Escuta 2006.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. *Entre a língua nacional e a língua materna.* In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F. (Orgs.). Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Clara luz, 2007.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. *Relação sujeito/língua(s) – materna, nacional, estrangeira*. In: SILVEIRA, Elaine Mara. As bordas da linguagem. Uberlândia: EDUFU, 2011.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. *O “fato da língua” na materialidade da leitura.* Pro-Posições, v. 22, n.1(64), p. XX-XX, jan./abr. 2011

**PÊCHEUX, Michel.** *Análise Automática do Discurso* (AAD – 69). In: GADET, F.; HAK, T. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1997.

***\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução brasileira de Eni Orlandi [ et al.]. Campinas : Editora da Unicamp, 1995.**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ *Análise Automática do Discurso* (AAD – 69). In: GADET, F.; HAK, T. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual.* Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte : Auténtica, 2002.

RÈVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. In: SIGNORINI, Inês. Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Demerval. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2011.

SILVA, Cláudio Borges da. *Eu tive uma vida que foi bem mais que a escola! Agora só falta estudar! - Elaboração de conhecimentos e de subjetividades na educação de jovens e adultos.* Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

SILVA, Mariza Vieira da. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização.* Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. *Alfabetização: a ressignificação do conceito.* In:*:* Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. \_\_ Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

SOUZA, Cláudia Maria Vasconcelos Novaes de. *Língua materna, língua nacional e processos de identificação na alfabetização.* Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Pouso Alegre, MG: Universidade do Vale do Sapucaí, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.* Campinas, SP: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.* – Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.* – Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

UNESCO. CONFINTEA VI. *Sexta conferência internacional de educação de adultos. Marco de Ação de Belém.* \_\_ Brasília: UNESCO, MEC, 2010

1. Este tema foi objeto do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Letras da UNIVAS no ano de 2011. [↑](#footnote-ref-1)
2. IBGE – Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=892&id_pagina=1>> Acesso em: 22 nov. 2011.

   [↑](#footnote-ref-2)
3. A Pedagogia Tecnicistaadvogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. O elemento principal nesta pedagogia passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2011). [↑](#footnote-ref-3)
4. Proposto na lei 5692 – 71, o ensino supletivo propunha a escolarização no nível correspondente à

   totalidade do 1º grau. As origens do ensino supletivo permitem enquadrar a EJA no contexto da redefinição do atendimento escolar a jovens e adultos atualmente. (Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2403/1/seg2.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2011) [↑](#footnote-ref-4)
5. Língua constituída de português e línguas indígenas (Tupi), usada na costa brasileira e na Região Amazônica. (BORGES, 2001). [↑](#footnote-ref-5)
6. A noção de língua mobilizada no método de alfabetização de Paulo Freire, como língua próxima ao contexto e ao sujeito, parecem-nos apresentar sentidos próximos da noção de língua materna que mobilizamos nesta pesquisa, guardadas as especificidades das áreas. Essas semelhanças, assim como as diferenças entre estas concepções ficam por serem trabalhadas em outro momento. Agradeço ao Prof. João Baptista de Almeida Júnior por ter chamado a atenção para esta questão durante o exame de qualificação deste trabalho. [↑](#footnote-ref-6)
7. As gravações foram realizadas em conformidade com o regulamento do Comitê de Ética e Pesquisa da UNIVÁS. Os nomes dos adultos apresentados são fictícios. [↑](#footnote-ref-7)
8. Segmentar ou recortar? In: GUIMARÃES, Eduardo (org.) Linguística: Questões e Controvérsias. Série Estudos, número 10, Uberaba, Fiube, 1984. [↑](#footnote-ref-8)
9. Não tive contato com nenhum destes livros, pois a professora alegou que copiava as atividades de sites. [↑](#footnote-ref-9)
10. Sobre o funcionamento da denegação e da hipercorreção (ou ultracorreção) da língua como parte dos processos de identificação na relação sujeito/língua, remetemos ao trabalho de Payer (2005). [↑](#footnote-ref-10)