

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

EVANIR PICCOLO CARVALHO

**OS LETRAMENTOS E AS IDENTIDADES NOS DISCURSOS DOS SUJEITOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)**

**Pelotas - RS
2015**

EVANIR PICCOLO CARVALHO

**OS LETRAMENTOS E AS IDENTIDADES NOS DISCURSOS DOS SUJEITOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Aquisição, Variação e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Hilário I. Bohn

**Pelotas - RS
2015**

C3311 Carvalho, Evanir Piccolo

Os letramentos e as identidades nos discursos dos sujeitos da educação de jovens e adultos(PROEJA). / Evanir Piccolo Carvalho. – Pelotas : UCPEL , 2015.

229f.

**Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2015.
Orientador: Hilário I. Bohn.**

**1.letramentos. 2. PROEJA. 3. identidades. 4.discurso.
5.educação I. Bohn, Hilário I., or.**

CDD 401

EVANIR PICCOLO CARVALHO

**Os letramentos e as identidades nos discursos dos sujeitos da
Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Letras.
Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Aquisição, Variação e Ensino.

Tese aprovada em 30 de julho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hilário I. Bohn – Orientador (UCPEL)

Prof^ª Dr^ª Luciana Iost Vinhas (FURG)

Prof^ª Dr^ª Lúcia Valquíria Souza Grigoletti (UCPEL)

Prof^ª Dr^ª Fabiane Villela Marroni (UCPEL)

Prof. Dr. Wilson José Leffa (UCPEL)

À minha mãe e a meu pai por terem possibilitado os passos iniciais deste caminho e
por torcerem pelo meu sucesso.
Ao João Flávio, pelo amor, por me ouvir e, sobretudo, por tornar os percursos mais suaves.
Às filhas Thaís, Carolina e Gabriela por compreenderem as ausências, o tempo escasso e os
silêncios...

A vocês dedico.

AGRADECIMENTOS

Uma tese é um trabalho que resulta da colaboração de várias pessoas. Ao agradecer, expresso meu reconhecimento pelo carinho, pela compreensão e pelas contribuições de todos.

Assim, agradeço a meu marido, João Flávio Cogo Carvalho, por ser presença constante neste caminho e pelo apoio incondicional.

Às nossas filhas, mesmo tão jovens, por compreenderem os períodos de reclusão e por esperarem um tempo para outras vivências.

Agradeço a meus pais, aos meus irmãos, demais familiares e amigos pessoais que me acompanharam, torceram por mim e souberam entender o afastamento temporário e as muitas ausências.

Agradeço também às pessoas e instituições ligadas à vida docente e à pesquisa:

Ao Professor Dr. Hilário I. Bohn, pela orientação, amizade, confiança e serenidade com que orientou a condução desta pesquisa. Por trilhar este caminho comigo e ter sempre uma palavra encorajadora e questionamentos instigantes que me fizeram prosseguir e refazer trajetórias. Por tudo, mas principalmente pelo jeito humano de conduzir a orientação.

A amiga, profa. Dra. Adriana Fischer que, enquanto professora no PPGL e, mesmo após a transferência de instituição, continuou a incentivar, mostrar os caminhos dos letramentos e a inspirar com sua amizade, competência e dedicação.

Ao prof. Dr. Adail Sobral que, através de suas aulas, permitiu maior lucidez dos caminhos da linguagem na investigação.

À Silvânia Faccin Colaço, Cândida Martins Pinto pela amizade, convivência e as contínuas interlocuções, teóricas e não teóricas, nas viagens, em casa e nos caminhos trilhados juntas.

À amiga Jossemar de Matos Theissen pela sensibilidade, palavras de otimismo e incentivo e, mesmo distante geograficamente, foi presença, apoio e incentivo constantes em meus percursos.

À amiga Lísia Lorenzoni pelas palavras de incentivo, leitura do texto e às sugestões valiosas.

À Josete Cardoso, amiga e colega do Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari, por me inspirar a seguir o caminho da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e por intermediar a formação do grupo de sujeitos de pesquisa.

Ao colega David Oliveira que, gentilmente, cedeu seu tempo para auxiliar-me na formatação deste texto.

A UCPEL e aos professores do PPGL que contribuíram na construção dos projetos, exame de qualificação, elaboração e defesa desta tese.

À professora, Dra. Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, Coordenadora do PPGL à época do ingresso no programa, pela gentileza, carinho e profissionalismo que me auxiliou em dúvidas durante a maior parte do percurso.

À atual coordenadora profa. Dra. Aracy Ernest Pereira pelo apoio, especialmente, na fase final.

Ao Instituto Federal Farroupilha, *campus* de São Vicente do Sul e ao Diretor Luiz Fernando Rosa da Costa, pelo incentivo e liberação para a realização deste estudo.

A todos os Professores, Servidores Técnicos Administrativos e alunos do *campus* de São Vicente do Sul que me auxiliaram nas diversas etapas da pesquisa.

À direção do *campus* de Jaguari - RS por conceder espaços para a continuidade da pesquisa.

Finalmente, e de modo muito especial, agradeço:

Aos ex-alunos do PROEJA de São Vicente do Sul que, com suas histórias de vida, me emocionaram, me inspiraram e, ao mesmo tempo, me desafiaram a seguir este caminho.

Aos sujeitos desta pesquisa, pessoas queridas do PROEJA, por fornecerem dados preciosos e compartilharem comigo suas histórias, desencontros, lutas e conquistas na educação e na vida. Tenham certeza de que a voz de seus registros e memórias, perfis identitários e processos de letramento trazem contribuições valiosas para os modos de aprender e de ensinar no PROEJA.

A todos meu carinho e reconhecimento e os desejos de que eu possa retribuir o que compartilharam comigo.

A todos agradeço imensamente.

Não é segurando nas asas que se ajuda um pássaro a voar.
O pássaro voa simplesmente porque o deixam ser pássaro.

Mia Couto

Os letramentos e as identidades nos discursos dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

Autora: Evanir Piccolo Carvalho

Orientador: Hilário I. Bohn

RESUMO

As mudanças socioculturais da Pós-Modernidade Líquida alteram as relações do sujeito consigo, com outros, com conhecimentos e linguagens e exigem a inscrição em novas práticas escolares de letramento e processos identitários. Assim, o objetivo da presente pesquisa é investigar como os alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) constroem seus letramentos e como se constituem identitariamente, em percursos escolares e não escolares e na educação profissional. A investigação pauta-se na linha de pesquisa qualitativa, perspectiva etnográfica que interpreta a realidade social, experiências humanas, deslocamentos e pertencimentos dos sujeitos ao contexto sociocultural. Para tal, os dados, coletados com catorze alunos do PROEJA de um Instituto Federal do estado do Rio Grande do Sul, trazem histórias de vida e percursos de letramento em narrativas escritas, entrevistas narrativas e em profundidade e interações no grupo focal. O aporte teórico tem como base a teoria dialógica bakhtiniana e os Novos Estudos do Letramento. A teoria sócio-histórica vygotskiana fundamenta a construção dos conhecimentos e os Estudos Culturais subsidiam as questões identitárias. As análises e interpretações revelam que o PROEJA mobiliza a inscrição dos sujeitos em novos percursos de letramento que traduzem as identidades. As leituras dos sujeitos compõem-se pela diversidade, relacionam-se ao cotidiano e ao trabalho, distantes das concepções hegemônicas de leitura escolar. As práticas orais revelam pertencimentos, quando relacionadas ao cotidiano, havendo um processo de apropriação de discursos secundários ligados à profissionalização. Quanto à escrita, os sujeitos revelam-se como *outsiders* ou em processo de pertencimento. O curso é mobilizador do movimento *outsider-insider* por propiciar a circulação por práticas linguísticas de outras esferas. Tal movimento altera identidades e situa os sujeitos na constituição letrada resultante da multiplicidade de práticas e saberes advindos de processos não escolares, escolares e profissionais. Inicialmente, a mediação entre o sujeito e o objeto decorre da atuação docente e, posteriormente, tem destaque especial a ação de outros sujeitos que atuam como mediadores na construção de conceitos, por estabelecerem interações com maior equilíbrio nas relações de poder e atenção às especificidades dos processos escolares de letramento do PROEJA. O trabalho, a profissionalização e as práticas sociais solicitam novos usos linguísticos e inscrevem os sujeitos em letramentos, necessários à atuação profissional, alterando as identidades indesejadas. O sujeito do PROEJA constrói identidades por pertencimentos relacionados ao espaço dos saberes e das experiências e pela revisão do passado, transpondo, assim, as fronteiras da exclusão. Ao contrapor identidades designadas, o PROEJA marca-se pela diferença, na identidade profissional escolhida, como um *insider* na cultura letrada, alguém que *é e sente-se* letrado em identidades novas que, embora instáveis, elas mobilizam alterações em devir.

Palavras-chave: PROEJA; Letramentos; Identidades; Discurso; Educação.

Literacies and identities in the discourse of subjects of Youth and Adult Education (PROEJA)

Author: Evanir Piccolo Carvalho
Adviser: Hilário I. Bohn

ABSTRACT

The sociocultural changes of the Net Postmodernity alter the relations of the subject with him/herself, with others, with knowledge and languages, and demand insertion in new processes of literacy and identity. Thus, the objective of this research is to investigate how students of the National Vocational Education Program Integration with Basic Education for Youth and Adult Education Mode (PROEJA) students build their literacies and how their identity is constituted, in academic and extracurricular courses and in professional education. The investigation is a qualitative research, with an ethnographic perspective that interprets social reality, human experiences, displacements and affiliations. To achieve such a purpose, data were collected with thirteen PROEJA students of a Federal Institute in the state of Rio Grande do Sul. The students provide life stories and pathways of literacy in written narratives, interviews and focal groups. The theoretical framework has its linguistic basis on the bakhtinian dialogic theory, the New Literacy Studies, as well as on the vygotskian socio-historical theory supporting knowledge construction, and the Cultural Studies subsidizing the identity questions. The analyses and interpretations reveal that PROEJA mobilizes the enrollment of subjects in new paths of literacy and identity processes. The readings abilities of the subjects participating in the study are composed by the diversity, relate to everyday life, far from hegemonic conceptions of school reading. The oral practices reveal affiliations, when related to everyday life, showing a process of appropriation of secondary discourses related to professionalization. As for writing, the subjects describe themselves as outsiders or in processes of affiliation. The course is a mobilizer of the outsider-insider movement as it provides circulation across linguistic practices triggered by other spheres. Such movements alter identities, and situate the subjects in the literate world which results in the multiplicity of practices and knowledge that come from extracurricular, academic and professional processes. Initially, mediation between the subject and the object results from the teaching action and, next by the action of other subjects is highlighted to mediate the construction of concepts, by equilibrated interactions in the relations of power and specificities of the PROEJA literacy processes. Working, schooling and professionalization request new linguistic uses and enroll subjects in literacies, needed for professional practice, altering unwanted identities. The PROEJA subjects construct identities by affiliations related to knowledge and experience and by transposition of the border between past and present, in a process of identity and difference. They incorporate the discursive organization needed to constitute themselves in the identity transposing the frontiers of exclusion. By counteracting designated identities, PROEJA is marked by difference, in the chosen professional identity, as an insider in the literate culture, someone who is and feels literate in new identities, which, although unstable, mobilize future changes.

Keywords: PROEJA; Literacies; Identities; Discourse; Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Participação dos sujeitos por instrumento de pesquisa.	92
QUADRO 2 – Informações sobre os sujeitos de pesquisa.....	95
QUADRO 3 – Organização geral do processo de análise e interpretação dos dados.....	98
QUADRO 4 – Análise e interpretação dos processos de constituição letrada do PROEJA.....	101
QUADRO 5 – Análise e interpretação sobre processos de constituição identitária do PROEJA	102
QUADRO 6 – Recorrências e principais indicadores	105

LISTA DE SIGLAS

CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EN	Entrevistas Narrativas
EP	Entrevistas em Profundidade
GF	Grupo Focal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NE	Narrativas Escritas
NEL	Novos Estudos dos Letramentos
NLS	<i>New Literacy Studies</i>
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 – A CONTEMPORANEIDADE, TRABALHO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS	23
2.1 As transformações sociais e as relações com o trabalho e a educação.....	23
2.2 Movimentos de aprendizagem e a educação de adultos.....	25
2.3 O processo de construção da educação profissional na modalidade PROEJA.....	27
3. ANCORAGEM TEÓRICA SOBRE O APRENDER E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA	32
3.1 O papel da linguagem no aprender e na constituição identitária.....	32
3.1.1 Interação e dialogismo	34
3.1.2 Sujeito e subjetividade	39
3.1.3 Enunciado, enunciação e discurso	43
3.1.4 Alteridade	46
3.2. A complexidade e a importância dos letramentos.....	48
3.2.1 Letramentos: alguns conceitos.....	50
3.2.2 Os processos de letramento e o PROEJA.....	59
3.3. As contribuições de Vygotsky sobre o aprender	61
3.3.1 As interações	63
3.3.2. As mediações	66
3.3.3 Zona de Desenvolvimento Proximal	69
3.4 Os processos identitários.....	71
3.4.1 Identidade cultural na pós-modernidade.....	72
3.4.2 Letramentos e identidades.....	79
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	84
4.2 Tipo de pesquisa e bases metodológicas	84

4.2.1 História, memória e as narrativas.....	85
4.2.2 Instrumentos de pesquisa	87
4.2.2.1 Narrativas escritas.....	88
4.2.2.2 Entrevista narrativa.....	89
4.2.2.3 Entrevista em profundidade.....	90
4.2.2.4 Grupo focal	90
4.3 Contexto da pesquisa e caracterização dos sujeitos.....	91
4.4 Procedimentos de análise e interpretação dos dados	96
5 OS PROCESSOS DE LETRAMENTO E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA NO PROEJA	100
5.1 Os processos socioculturais de letramento: percursos dos sujeitos do PROEJA.....	103
5.1.1 Representações dos processos escolares de letramento dos sujeitos do PROEJA.....	104
5.1.2 Contribuições das práticas socioculturais	123
5.1.3 As interações e mediações nos processos de letramento no PROEJA.....	136
5.2 Processos de constituição identitária no PROEJA	150
5.2.1 Confronto de identidades: relações entre passado e presente.....	150
5.2.2 O outro na constituição identitária do PROEJA.....	164
5.2.3 Novas identidades e relações com a profissionalização	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	203

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela rapidez das mudanças sociais, tecnológicas e comunicacionais, efeitos do mundo líquido moderno e dos processos globalizantes que alteram os modos de utilizar as linguagens e de ser e estar no mundo (BAUMAN, 2013). Esse contexto instável altera as maneiras como os sujeitos relacionam-se entre si, com os conhecimentos e discursos que permeiam a vida social. Tal contexto convida o sujeito a investir em novas identidades, ou seja, “as mudanças em aspectos íntimos da vida pessoal estão diretamente ligadas ao estabelecimento de conexões sociais de grande amplitude” (GIDDENS, 2002, p.36).

Essas transformações exigem processos educativos ágeis, flexíveis e diversificados para atender as especificidades de formação dos sujeitos ao longo da vida (UNESCO, 2010). Talvez essa seja uma quebra de paradigma (KUHN, 2011) em relação às ideias hegemônicas de escolarização com currículos rígidos, limites de tempo e idade determinados para os sujeitos nos percursos educacionais. Na perspectiva anti-hegemônica de educação, os sujeitos são convidados a participar de novos processos escolares de letramento como possibilidade de inclusão na dinâmica sociedade pós-moderna que descarta antigos pertencimentos (BAUMAN, 2005). Em substituição, apresentam-se a eles, continuamente, novos papéis, exigindo dos sujeitos investimentos renovados em processos de letramento e em novas identidades.

A Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) situa-se no âmbito dos projetos que visam, além do desenvolvimento de processos escolares de letramento, o reconhecimento dos sujeitos como portadores de saberes e potencialidades. O PROEJA¹, como uma modalidade educacional pode construir pertencimentos para os sujeitos a outros setores da vida social contemporânea. Essa formação situa-se em um universo de formação em que os sujeitos se caracterizam por percursos difíceis tanto aqueles relacionados aos aspectos econômico-sociais quanto os escolares. Tais dificuldades, sobretudo econômicas, promovem a prematura inserção do aluno no mundo do trabalho, em detrimento dos percursos escolares adiados (OLIVEIRA, 2001). O PROEJA, portanto, constitui-se por singularidades, às vezes, definidas pela exclusão.

¹ PROEJA diz respeito ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC - do Ministério da Educação. O PROEJA abrange os cursos e programas de educação profissional, tais como a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio. A grafia da sigla PROEJA (em maiúsculas) foi mantida conforme aparece na legislação, embora no site do Ministério da Educação, em certos *links*, conste a grafia Proeja somente com a inicial maiúscula.

A compreensão aprofundada das singularidades e das práticas sociais e linguísticas em que os sujeitos se inscrevem possibilita a abertura de espaços para a construção de outros percursos identitários e de letramento na educação profissional. O PROEJA pode, então, contribuir para construções identitárias diferenciadas, pois ele torna necessária a adoção de perspectivas educacionais de valorização dos sujeitos como históricos com saberes construídos nas histórias de vida, em instâncias socioculturais como as experiências pregressas no trabalho.

Para além da perspectiva hegemônica, as singularidades dos sujeitos da EJA² não estão somente vinculadas à compensação da defasagem entre idade e etapas de escolarização regular, é bem mais que isso, pode constituir-se em etapa de construções identitárias novas. O grupo de PROEJA, geralmente, é constituído por trabalhadores, característica que é, ao mesmo tempo, social e também escolar, determinante nos percursos e percepções no meio educacional.

Oliveira (2001) traça o perfil dos sujeitos do PROEJA, descrevendo-os como adultos, trabalhadores, provenientes da zona rural que vivem nas cidades e ocupam postos de trabalho sem exigências de qualificações. Em virtude das imposições do contexto socioeconômico, tais sujeitos submetem-se ao exercício de atividades de trabalho para dar suporte às necessidades econômicas. São ainda trabalhadores urbanos que, por exigências econômico-sociais, complementam a escolarização tardiamente. Esse perfil é reiterado, no Documento Base (BRASIL, 2007, p.11), representando os sujeitos do PROEJA como “emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente”. Os sujeitos da pesquisa evidenciam trajetórias escolares com descontinuidades, insucessos e exclusões tal como descrito por Oliveira (2001). O Documento Base assim os define:

[...] portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). Em geral, fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula (BRASIL 2007, p.45).

Em síntese, sob o olhar dos Estudos Culturais, os sujeitos do PROEJA representam o que Elias e Scotson (2000) denominam de *outsiders*, grupo que não participa plenamente da vida social. Isso se deve a processos de exclusão a que os sujeitos são submetidos, como a ausência da escolarização necessária para essa participação, o nível econômico-social limitado e a submissão a outros grupos. Assim, pela educação profissional, os sujeitos do PROEJA têm a possibilidade

² A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que perpassa os níveis da educação básica e destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade do ensino fundamental e/ou do ensino médio na idade própria (BRASIL, 1996).

de alterar imagens estigmatizadas e impostas. Os estudos identitários começam por reconhecer esses sujeitos, como portadores de saberes, linguagens e histórias de vida diferenciadas, valorizadas no âmbito da EJA, porém invisibilizados por práticas sociais e escolares excludentes. Essa modalidade de ensino é colocada como perspectiva não hegemônica de educação com práticas escolares voltadas aos interesses de sujeitos que migram para um espaço caracterizado por contrapor os estranhamentos e as exclusões anteriores (CORACINI, 2007).

Na proposta governamental, o PROEJA é apresentado como alternativa educacional, de inclusão social de sujeitos afastados da educação profissional, pois, conforme Documento Base (BRASIL, 2007), por muito tempo a EJA buscou somente compensar o atraso escolar da população adulta. Assim, ao aliar a formação geral e a profissional, o PROEJA abre espaços para a profissionalização e a integração de conhecimentos e, como orienta esse documento, aproxima-se da perspectiva que defende o sentido ontológico do trabalho como constitutivo do ser humano (SAVIANI 2007a).

O PROEJA apresenta desafios, pois promove alterações em práticas escolares já instituídas, requer elaboração didática específica e olhares diferenciados para os alunos com histórias de exclusão escolar. Para isso Barcelos (2009, p. 32) sugere “auxiliar os sujeitos da EJA a entenderem as relações de sua linguagem no diálogo com seu contexto de mundo”. Desse modo, a formação pode contribuir para integrar e valorizar saberes da população trabalhadora e oferecer aos sujeitos oportunidades de participar de práticas sociais em uma perspectiva cidadã.

As práticas, nesse sentido, trazem a diversidade de discursos e linguagens pela inserção no contexto profissional. Desse modo, elas podem contribuir para outros processos de letramento e inserir os sujeitos do PROEJA em usos linguísticos, em contextos específicos e, assim, as práticas atuam no sentido de compor um cenário para a formação cidadã, pois tanto os processos socioculturais de letramento como as práticas profissionais envolvem questões culturais.

Os sujeitos do PROEJA passaram a integrar os institutos federais, a partir de 2006, tornando-se necessário aprofundar conhecimentos sobre o grupo, ressignificar também o lugar simbólico da escola, em seus processos educativos e investigar processos outros que integram suas identidades e suas práticas de letramento. A investigação ora proposta teve seu início em inquietações geradas na prática, primeiramente, como coordenadora de cursos na modalidade PROEJA e, posteriormente, como docente de Língua Portuguesa. As inquietações, que constituem as razões desta pesquisa, dizem respeito aos modos como ocorrem os processos de letramento e constroem-se as identidades de sujeitos que carregam saberes nem sempre considerados em seus processos formativos.

Para realizar tal investigação, faz-se necessário trazer pelos discursos, os caminhos que esses sujeitos trilharam em seus letramentos. Nesse sentido, foi preciso abrir espaços para seus dizeres e compreender, por seus olhares e discursos, as situações de conflito, abandono escolar e interdição da palavra, para então investigar como aprendem, constroem seus letramentos e identidades no PROEJA. Esses sujeitos retornam ao contexto escolar, após períodos de afastamento; trazem saberes e buscam outros, em um tempo, marcado por desafios e convites para composições identitárias diferentes.

No mundo do trabalho em transformação e atualização tecnológica, produtor de significações diversas para a leitura e a escrita, os sujeitos são interpelados às múltiplas leituras de mundo e à participação em práticas sociais (BOHN, 2003). Exigem-se deles a iniciativa e a liderança; a criatividade e a inovação; a capacidade de tomar decisões e de aplicar outros conhecimentos científicos e tecnológicos. Também, a participação social requer o uso de práticas diferenciadas de letramento e provoca significativas mudanças nas relações desses sujeitos com a linguagem. Esse fato envolve considerar o lugar social dos sujeitos, a condição de adultos, de excluídos, de membros de grupos culturais e portadores de saberes (OLIVEIRA, 2001). A atenção a tais especificidades pode, portanto, contribuir para desvelar como se constituem os percursos identitários e os processos escolares e não escolares de letramento no PROEJA.

O tema desta tese sob o título, *Os letramentos e as identidades nos discursos dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)*, justifica-se, por buscar explicar as formas como ocorrem os processos de letramento e identitários de sujeitos do PROEJA, quando investem e transpõem as fronteiras dos entraves da sociedade excludente, em um momento em que novas possibilidades de formação lançam convites de pertencimento. Nesse processo, é possível vislumbrar outras possibilidades de constituição letrada que oportunizam ao PROEJA as práticas linguísticas necessárias para ser, agir em novas identidades profissionais e, também, apropriar-se dos letramentos necessários para participação, na sociedade em transformação (GEE, 1999). A partir dessas reflexões, parte-se da proposição de que os sujeitos do PROEJA desenvolvem processos de letramento de maneira singular, a partir de interações e mediações estabelecidas nas práticas sociais, especialmente, no contexto escolar e profissional.

O objetivo geral deste estudo é investigar como os alunos da modalidade educacional PROEJA constroem seus letramentos e como se constituem identitariamente, em seus percursos escolares e não escolares e, especialmente, no PROEJA. Para tanto, essa investigação desdobra-se em objetivos específicos, quais sejam: levantar as representações dos sujeitos do PROEJA sobre seus processos de letramento; identificar as práticas socioculturais de letramento utilizadas pelos sujeitos em suas aprendizagens, assim como discursadas em suas histórias de vida; analisar

a contribuição das interações e mediações na apropriação do saber linguístico pelos sujeitos e identificar os traços identitários que marcam esses sujeitos em seus percursos.

A relevância teórico-metodológica da pesquisa para a área de Linguística Aplicada está em trazer, pelo viés da pesquisa qualitativa, os discursos que resultam em testemunhos sobre os processos dialógicos e identitários instaurados pelos sujeitos, ao reverem suas trajetórias. Desse modo, o estudo possibilita análises e interpretações que podem contribuir para os processos escolares de letramento na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que os sujeitos manifestam uma compreensão responsiva-ativa reveladora de identidades, processos socioculturais de letramento e dos múltiplos sentidos sobre o PROEJA.

Para o leitor, compreender um pouco mais sobre o grupo em estudo, apresento aqui algumas informações que serão aprofundadas no capítulo da metodologia. O grupo de sujeitos deste estudo é constituído por 14 sujeitos, sendo 11 mulheres e 03 homens. Em relação aos aspectos pessoais, as idades variam entre 22 a 56 anos, sendo que seis têm até trinta anos, e os demais têm idades entre 35 e 56 anos. Constitui característica de seus percursos o afastamento escolar e a exclusão escolar e social que os direcionou, na idade adulta, ao PROEJA.

O percurso desta tese está organizado em cinco capítulos. A primeira parte, a *Introdução*, corresponde ao capítulo 1, situa o leitor sobre a temática, o teor da pesquisa qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002) e as ideias geradoras da investigação e os percursos do trabalho.

A contemporaneidade, trabalho e a educação profissional de jovens e adultos, capítulo 2, aborda o contexto pós-moderno e as repercussões das mudanças socioculturais sobre os sujeitos, especialmente, os adultos inseridos em novos processos de formação profissional e de letramentos. O PROEJA surge como possibilidade de investimento em novas construções identitárias, uma vez que essa modalidade educacional insere-se no amplo movimento de aprendizagem que se estende por toda a vida e requer dos agentes educacionais a compreensão das especificidades socioculturais desse grupo. Essa noção garante processos formativos a jovens e adultos, para além dos limites escolares hegemônicos, mas em processos alicerçados nas relações entre sociedade, educação e trabalho como um traço essencial da constituição humana.

O capítulo 3, nomeado como *Ancoragem teórica sobre o aprender e a constituição identitária*, está organizado em quatro subcapítulos quais sejam: O papel da linguagem no aprender e na constituição identitária; A complexidade e a importância dos letramentos; As contribuições de Vygotsky sobre o aprender; Os processos identitários. Neste capítulo, a teoria bakhtiniana norteia as análises e interpretações dos discursos dos sujeitos sobre os processos identitários e os percursos de letramento e, conseqüentemente, de aprendizagem desenvolvidos pelos sujeitos em suas trajetórias.

No subcapítulo 3.1, *O papel da linguagem no aprender e na constituição identitária*, o discurso é o material das análises e interpretações entre a situação histórica e social, as conexões com o tempo o lugar de produção dos enunciados (BAKHTIN, 2000, 2002). A ligação com a situação histórica traz os envolvimentos intersubjetivos e a entoação dada à produção discursiva, constituindo os sentidos ideológicos dos enunciados dos sujeitos do PROEJA. A natureza interativa e dialógica da linguagem mobiliza o diálogo permanente com o contexto social que deixa vestígios no processo enunciativo e revela identidades, pois elas estão ligadas a fatores que condicionam a produção linguística às estruturas e valores sociais.

O subcapítulo seguinte 3.2 traz *A complexidade e a importância dos letramentos*, uma perspectiva percebida como atividade humana que se constitui nas práticas sociais discursivas, reveladoras de relações de poder e de movimentos de constituição identitária (GEE, 1999, 2001; JACOBS, 2006, BARTLETT, 2007). Consequentemente, o sujeito produz a linguagem e também se produz simultaneamente na e por meio dela, ou seja, a linguagem revela identitariamente o sujeito (SMOLKA, 1997).

Em *As contribuições de Vygotsky sobre o aprender*, subcapítulo 3.3, estão as referências aos conceitos de interação, mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP) (VYGOTSKY, 2008, 2009) os quais permitem compreender as relações entre esses conceitos e as práticas de constituição letrada dos sujeitos em seus percursos. Além disso, discutem-se as interações com os instrumentos e signos que, associados aos fatores biológicos, históricos e sociais, constituem os sujeitos (VYGOTSKY, 2009), uma vez que elas conduzem à internalização de formas culturais e à mobilização do desenvolvimento psicológico dos sujeitos.

Com base nos Estudos Culturais, o subcapítulo 3.4 discute *Os processos identitários* constituídos sob as forças das transformações sociais e do diálogo com a cultura (HALL, 2011a), pois, na modernidade de Bauman (2001), os pertencimentos são renovados pelas transformações sociais. Hall (2001), em interpretação semelhante, defende que as identidades passam por movimentos de descentração e tornam-se flexíveis. Essas mobilidades são tanto físicas quanto identitárias e provocam nos sujeitos crises e incertezas.

O capítulo 4 traz o *Percurso metodológico* adotado e as bases teóricas da pesquisa e da análise qualitativa de dados (BAUER; GASKELL, 2002; DENZIN; LINCOLN, 2006; GIBBS, 2009). Neste capítulo descrevem-se os procedimentos metodológicos, os objetivos da pesquisa, os instrumentos utilizados e a forma de coleta de dados com catorze sujeitos de uma turma do PROEJA de um instituto federal do interior do estado do Rio Grande do Sul. Neste capítulo, está a descrição da utilização do processo de geração de dados por meio de narrativas escritas (NE), entrevistas narrativas (EN), entrevistas em profundidade (EP) e grupo focal (GF) e ainda as

relações estabelecidas com os processos de memória dos sujeitos. Descrevem-se, também, o cenário da pesquisa e o perfil dos sujeitos do PROEJA e suas especificidades como seres histórico-sociais.

Os processos de letramento e a constituição identitária no PROEJA, capítulo 5, contém a explicitação da análise e interpretação dos dados à luz das teorias dialógica bakhtiniana, histórico-cultural de Vygotsky e sociocultural dos letramentos. A interpretação dos dados ocorre em duas partes. A primeira traz *Os processos socioculturais de letramento: percursos dos sujeitos do PROEJA*, em três subtítulos: Representações dos processos escolares de letramento dos sujeitos do PROEJA; Contribuições das práticas socioculturais; As interações e mediações nos processos de letramento no PROEJA. A segunda parte do capítulo contém *Os processos de constituição identitária no PROEJA* e está dividida em: Confronto de identidades: relações entre passado e presente; O outro na constituição identitária do PROEJA e Novas identidades e suas relações com a profissionalização.

Por fim, as *Considerações finais* são dedicadas à síntese das reflexões suscitadas pela pesquisa sobre os processos desenvolvidos pelos sujeitos na construção das identidades e de seus letramentos, em contextos escolares ou não escolares. Retomo também os questionamentos centrais da investigação e os desafios que se apresentam bem como sugestões de trabalhos futuros relacionados aos processos identitários e de letramento na modalidade educacional do PROEJA.

2 – A CONTEMPORANEIDADE, TRABALHO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo aborda a educação profissional de jovens e adultos na perspectiva da educação, trabalho e profissionalização e procura mostrar a relação intrincada entre esses campos e o PROEJA. Para tanto, inicialmente, abordo as relações estabelecidas entre sociedade, os processos de trabalho e a educação. Posteriormente, apresento o movimento contemporâneo de “aprendizagem por toda a vida” e suas influências na construção da EJA. Encerro com a exposição do processo de instituição do PROEJA o qual se insere, discursivamente, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, mas sob a suspeita de influências do capital.

2.1 As transformações sociais e as relações com o trabalho e a educação

As mudanças globais produzem transformações também em nível local, nas comunidades e, conseqüentemente, na vida cotidiana dos sujeitos de quem se exigem novos conhecimentos para a mobilidade social (SANTOS, 2010). Esse contexto atinge, especialmente, as ofertas de trabalho e os sujeitos são impelidos a assumir posições escolhidas ou confortáveis no espaço social dinâmico. Frequentemente, essas posições exigem habilidades e conhecimentos nem sempre disponíveis para a maioria das populações, gerando-se espaços de exclusão.

Sobre essas mobilidades, Elias (2006) salienta que a sociedade apresenta alternativas de trabalho, porém os sujeitos não conseguem ocupá-las devido à especialização exigida. Assim, as situações de exclusão, provocadas pelo desemprego, transformam-se em representações de desordem social e profissional (SANTOS, 2003) e em identidades designadas aos sujeitos. Em virtude disso, há exigências feitas aos membros das comunidades no sentido de organizar políticas públicas e processos formativos a fim de possibilitar a participação social dos sujeitos nas oportunidades que o contexto social oferece.

O trabalho, na visão marxista, é um elemento central nessas mudanças sociais e constitutivo da vida humana. Os processos de produção da experiência e de aprendizagem realizam-se na prática dos sujeitos em contextos socioculturais. Essa é uma relação que traduz os vínculos histórico-ontológicos entre o trabalho e a educação, pois a capacidade de trabalhar e a de educar constituem atributos humanos (SAVIANI, 2007a). O trabalho é traço constante na

construção humana, ao ponto de, no processo evolutivo, o homem desenvolver a capacidade de refletir sobre o objeto, adaptar a natureza a seus propósitos e agir sobre ela pelo trabalho. É, nessa relação com a natureza por meio do trabalho que se compõe o homem, por isso é possível afirmar, com Saviani (2007a) que o processo é, ao mesmo tempo, de formação³ e de educação.

A educação tem origem, segundo Saviani (2007a), na relação humana com o trabalho. Nas comunidades primitivas, o espaço coletivo era onde ocorriam a produção e o processo educativo e, assim, a educação e a vida constituíam uma só ação (SAVIANI, 2007a). Entretanto, no sistema capitalista, o desenvolvimento da produção gerou a divisão de classes. Conseqüentemente, a segmentação trouxe a exploração do trabalho pelo poder econômico, e a separação dos processos de trabalho e de educação, deixando de ser natural para ser produzido. A fragmentação da relação entre trabalho e educação concretiza-se por atribuir aos homens livres as atividades intelectuais da escola e a aprendizagem do processo de trabalho aos serviçais e escravos (SAVIANI, 2007a). Assim, separam-se as atividades intelectuais do trabalho, repercutindo na educação contemporânea.

A produção capitalista tem o Estado como gestor do processo com a ideia da escola pública e universal, e assim a educação torna-se escolar e formal (SAVIANI, 2007a). Os processos de trabalho e de educação separam-se, deixam de ser espontâneos, coincidentes e comum aos membros da comunidade. A escola é institucionalizada e, conseqüentemente, a fragmentação das práticas escolares e de trabalho passa a compor o modelo escolar. Percebida, desse modo, a escola designa realidades, reproduz as contradições e ideologias dominantes (ALTHUSSER, 1998).

As fragmentações existentes, nos processos educativos, compõem estratégias de subordinação para atender de modo diferente as classes privilegiadas e a dos trabalhadores. Tais modelos são perceptíveis, na separação entre escola e produção, trabalho manual e intelectual (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). A escola destinada ao trabalho intelectual diferencia-se daquela dirigida aos trabalhadores; uma constitui instrumento de preparação de futuros dirigentes pelo domínio das linguagens e das ciências; a outra tem bases na aprendizagem técnica instrumental de trabalhadores, aspecto presente no PROEJA e sobre o qual se apoiam as críticas à modalidade educacional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

³ Formação e educação integram um mesmo processo de aquisição e renovação de conhecimentos. A educação é ampla, constitui um processo que antecede a formação. A educação é garantida pelo Estado como escolaridade obrigatória e base para o ensino e a aprendizagem. Além disso, a educação estende-se por toda a vida e não é neutra. Atualmente, a noção de formação está associada ao espaço acadêmico ou profissional que compreende cursos com o objetivo de inserção profissional ou atualização (GADOTTI, 2000; SAVIANI, 2007a).

A contemporaneidade impõe a “integração entre educação e trabalho, com vistas à transformação das realidades, para a participação e a socialização efetiva dos sujeitos e resgate da cidadania” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005b, p.84). A escola pública, nesse aspecto, é orientada a adotar o trabalho como princípio educativo pela “necessidade de articular conhecimentos e contrapor demarcações tradicionais entre áreas do conhecimento, assim como migrar conceitos e compartilhar metodologias entre campos” (BASTOS; MOITA LOPES, 2011, p.14). Com base nessas ideias, a formação do trabalhador deve integrar o conhecimento científico à formação humana e o aspecto técnico do trabalho para contrapor a formação destinada somente à produção, por isso, pode-se afirmar que, no contexto do PROEJA, o trabalho como princípio educativo traz sentido às aprendizagens e norteia os processos formativos de jovens e adultos.

2.2 Movimentos de aprendizagem e a educação de adultos

A educação continuada constitui uma necessidade contemporânea devido à rapidez e à amplitude das transformações que atingem espaços globais. Como consequência do contexto dinâmico, o PROEJA passa a ser estratégia para o desenvolvimento social, em face da exclusão escolar, do envelhecimento da população e de solicitações advindas das novas relações sociais. A educação constitui requisito para a inclusão de sujeitos no trabalho e na sociedade globalizada.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1970, Ano Internacional da Educação, apresentou estratégias para a superação de problemas educacionais, destacando a educação permanente como característica da humana. Entre os 21 princípios listados para a superação dos problemas estão a reestruturação global da educação, a extensão do processo educativo por toda a vida, a eliminação de barreiras entre níveis, ciclos, graus, educação formal e informal e a integração entre saberes teóricos, tecnológicos, práticos e manuais. Destaca ainda o caráter primordial da EJA nas estratégias educacionais como forma de combater processos de exclusão em todo o mundo (UNESCO, 2010).

A partir de 1949, torna-se, por exemplo, conteúdo obrigatório das conferências internacionais e nacionais sobre educação o direito à educação por toda a vida, uma preocupação de governos e organizações. Em 1976, a conferência geral da UNESCO recomenda a educação

de adultos, na perspectiva de educação continuada⁴, como parte dos sistemas formais (RUMMERT, 2008). Além dessas conferências, o Relatório Faure⁵ (1972) também aponta a educação permanente como a educação do futuro, ou seja, o relatório elaborado por Delors⁶ (2010) apresenta um novo paradigma para a educação de adultos sob quatro pilares: aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser. O Relatório Global (UNESCO, 2010) considera a educação de adultos como forma de atingir o desenvolvimento político, econômico e cultural das nações. Entretanto a lógica que subjaz a esse projeto é a da empregabilidade e do desenvolvimento de competências para atender o mercado de trabalho (RUMMERT, 2008).

As ideias sobre a educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida, como uma questão importante para o enfrentamento dos desafios políticos, culturais e sociais na contemporaneidade, são reiteradas na VI CONFINTEA de 2009. Ela destaca as condições necessárias para o exercício dos direitos à educação, como políticas, financiamento, participação, inclusão, equidade e qualidade (UNESCO, 2010). Esses conceitos traduzem os movimentos da educação de adultos como educação continuada e, no Brasil, tem suas bases, especialmente, nas contribuições de Paulo Freire sobre a educação popular (ROMÃO; GADOTTI, 2011). Na concepção de educação continuada, os sujeitos são percebidos como capazes de aprender em todas as idades, conforme as necessidades de desenvolvimento pessoal, profissional e cultural, especialmente, essa modalidade educacional destina-se àqueles sujeitos que abandonaram a escola ou dela foram excluídos na adolescência.

Esse é um período de crescimento físico e psicológico e, por outro lado, de mudanças, contradições, confusão de papéis, de responsabilidades e cobranças e também de dificuldades para os sujeitos (ABERASTURY; KNOBEL, 1989). Em relação à escola, ocorre um processo

⁴ A educação continuada é prática que se realiza ao longo da vida, contínua como o desenvolvimento do ser humano, portanto, é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos. Envolve a construção de conhecimentos e aptidões e também atitudes valores, conduzindo o sujeito à ampliação de sua capacidade de discernimento e de ação. Ela envolve ainda os processos de repetição, imitação e também apropriação, ressignificação e criação como características humanas (HADDAD, 2005). Politicamente, esse enfoque da educação continuada, sob a orientação da UNESCO, exige dos governos a universalização da educação básica e a ampliação de oportunidades de formação ao longo da vida acessíveis à população independentemente de idade.

⁵ Relatório coordenado por Edgar Faure, em 1972, é um marco na história do pensamento educacional que traz mudanças de paradigmas na educação, ao defender princípios, como aprender por toda a vida, ampliação e diversificação da oferta educativa, sistema educacional aberto à mobilidade dos alunos e preparo dos jovens para trabalhos diferentes, educação de adultos, entre outros (WERTHEIN; CUNHA, 2000).

⁶ Relatório Delors é um documento que norteia a educação para a universalização da cidadania no século XXI, fundamentada na concepção de totalidade dialética do sujeito e com base em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser (WERTHEIN; CUNHA, 2000).

semelhante de oposição a normas (McLAREN, 1992), muitas vezes, levando o sujeito ao abandono da escola ou é dela excluído.

Em análise crítica sobre os projetos educacionais brasileiros, Gadotti (1992) afirma que tanto a educação continuada quanto à educação ao longo da vida, assumida pela UNESCO, objetivam a reinserção dos sujeitos ao contexto escolar, no entanto, visam também à adaptação desses sujeitos às mudanças tecnológicas para assegurar a produtividade necessária ao capital. Desse modo, o acesso à educação básica, ao ser assumido por órgãos oficiais, passa a ter caráter de neutralidade para ajustar a educação às necessidades das mudanças tecnológicas e da produção capitalista (VIERO, 2007). O PROEJA insere-se nas políticas promovidas pela UNESCO e pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) com o objetivo de inserir os países de América Latina e Caribe na economia mundial, apresentando propostas de políticas públicas e de combate à desigualdade.

Esse processo de educação continuada exige, então, a permanente revisão dos processos formativos. Ao integrar esse novos processos, o sujeito do PROEJA passa a ampliar seus processos escolares de letramento e das diversas linguagens, requisitos básicos para a educação continuada (LEÃO, 2007). Consequentemente, tais processos contribuem para a participação dos sujeitos em atividades sociais, econômicas e culturais de uma sociedade tecnológica e globalizada que exige a continuidade dos processos de aprendizagem ao longo da vida, para garantir aos sujeitos, além da sobrevivência, a qualidade de vida que abarca o desenvolvimento de suas capacidades, uma vida e postos de trabalho dignos, a participação democrática, tomada de decisões e aprendizagem permanente.

2.3 O processo de construção da educação profissional na modalidade PROEJA

Após a Segunda Guerra Mundial, a educação básica brasileira passa a ser pensada, fundamentalmente, sob os argumentos de necessidade de formação de um trabalhador preparado para a produção. A educação, então, volta-se para o desenvolvimento econômico e converte-se em diversas formas de educação profissional. Nesse contexto, o relatório Delors (2010, p. 72) salienta as exigências da dimensão imaterial do trabalho, ou seja, o desenvolvimento de habilidades intelectuais e cognitivas, para “formar para a inovação pessoas capazes de evoluir e se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações”.

Essas noções reiteram a necessidade de formação para atender as exigências sociais e, uma vez que os governos, isoladamente, não conseguem dar a todos os sujeitos o acesso aos meios escolares, então, as forças políticas internacionais procuram estimular a recuperação desse déficit por meio de processos educacionais contínuos. A educação continuada para jovens e adultos é um exemplo dessas ideias, embora traga possibilidades de inserção no mundo do trabalho e desenvolvimento profissional, estão subjacentes nesses projetos os interesses do capital (VIERO, 2007).

Ao analisarem o Plano Nacional de Educação (PNE), nos períodos 2001 a 2010 e, também, 2011 a 2020, Frigotto e Ciavatta (2011) enfatizam não haver mudanças profundas entre os projetos societários dos governos (Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff). Sobretudo, esses planos fazem ajustes da educação e do ensino profissional aos interesses e recomendações de organismos internacionais e da expansão do capital e, ainda, conservam as relações desiguais no acesso aos bens e serviços e a discriminação do entre o trabalho manual e técnico (RUMMERT, 2008).

No Brasil, o direito à educação para todos está garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e mais tarde, em 1996, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que traça as Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), traz a perspectiva de a educação profissional interagir com os conhecimentos científicos. Isso se concretiza pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) que reestabelece, nas instituições federais, a possibilidade legal de integração curricular na modalidade PROEJA. Essa modalidade caracteriza-se por ser uma forma de Educação de Jovens e adultos que integra a educação profissional ao Ensino Médio e destina-se a alunos que tenham 18 anos de idade e o ensino fundamental concluído de forma regular ou na EJA.

Posteriormente, a Lei 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), além da integração do ensino médio e da educação profissional, passa a articular conhecimento, cultura e trabalho. O PROEJA converte-se, então, em política pública nas instituições federais por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006) que destina 10% das vagas de 2005 para egressos do ensino fundamental (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005a). Tal política promoveu modificações na organização consolidada nas instituições sem ofertas de formação para o público de EJA. Segundo Moll (2011), a institucionalidade e o financiamento geram condições para consolidar o PROEJA como modalidade dirigida a sujeitos alijados dos processos de escolares e da profissionalização.

A modalidade PROEJA converte-se em desafio à organização da educação profissional nas instituições federais⁷ por requerer a construção de currículo integrado, o reconhecimento de saberes dos sujeitos e a articulação das políticas sociais e, além disso, atribuir um novo papel a essas instituições. Por outro lado, embora o Documento Base (BRASIL, 2007) defenda a inovação para contrapor o modelo hegemônico, a implantação da modalidade gerou reações sob argumentos de ela apresentar enfoque instrumental, defender interesses do capital e constituir medida impositiva que ocorre sem o preparo prévio dos agentes educacionais para as especificidades do PROEJA (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

O Documento Base (BRASIL, 2007) defende o PROEJA como forma de contrapor às visões excludentes que permeiam a organização social. Conforme descrito, destina-se à qualificação de trabalhadores na perspectiva cidadã e contrapõe-se à concepção instrumental e dominante na educação profissional. Assim, discursivamente, o PROEJA constitui um projeto que tem como base a formação de sujeitos para atuar em defesa dos interesses da classe trabalhadora, pelo engajamento em projetos que integram pensamento e ação.

Com essa perspectiva, o PROEJA é implantado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e firma-se como modalidade de ensino, a partir de 2008, oferecendo a educação técnica integrada de nível médio (RAMOS, 2010). Legalmente, cumpre-se o preceito da LDB de a educação profissional realizar a integração curricular no ensino médio e contemplar a perspectiva de profissionalização a sujeitos da EJA e, ao mesmo tempo, apresenta-se como modalidade de contemplar a continuidade da escolarização, na perspectiva de formação para o trabalho e para a vida. No entanto, a implantação do PROEJA, para Frigotto; Ciavatta (2011, p.627), constitui um processo controvertido, pois, por um lado, representa a conquista de trabalhadores em favor de políticas diferentes do modelo de formação supletiva, substituída por uma modalidade de educação no sistema regular de ensino. Por outro, o PROEJA atende aos interesses do modelo de produção capitalista.

Além disso, para Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005a), o PROEJA propõe atender a formação politécnica e unificar teoria e prática, presentes no artigo nº 39, da LDB (BRASIL, 1996). Essa formação politécnica e o trabalho como princípio educativo traduziriam uma perspectiva que se opõe às bases capitalistas. Entretanto, conforme análise desses autores, mesmo com discursos favoráveis à integração, o sentido conservador, a fragmentação e a

⁷ Conforme Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

influência do capital permanecem na educação profissional. Em virtude disso, a implantação do PROEJA, nas instituições federais, desvela conflitos entre a concepção dominante de educação que fragmenta teoria e prática e forma mão de obra para o capital (RUMMERT, 2008, VIERO, 2007), e a que integra conhecimentos e o trabalho é atividade vital humana (RAMOS, 2010).

O PROEJA é apresentado como forma de inclusão de sujeitos alijados da educação profissional, constituindo uma garantia do direito à educação no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Além disso, a modalidade PROEJA contribui para a universalização do acesso à escola para enfrentar as desigualdades e valorizar a diversidade sociocultural brasileira. No entanto, conforme Moll (2010, p.139), ainda permanece o desafio de reaproximar da escola sujeitos com trajetórias descontínuas e estabelecer relações entre o PROEJA e a educação técnica profissional, sendo necessário o diálogo entre “saberes produzidos e em produção, além de experiências curriculares e de gestão pública”.

Cabe ainda salientar que o PROEJA é, nos documentos oficiais, uma forma de aprendizagem contínua, desenvolvida pela integração entre conhecimentos gerais e profissionais. Desse modo, o PROEJA filia-se ao ideal de formação cuja base está no sentido ontológico do trabalho (GRAMSCI, 2006), constitutivo da vida humana e base da transformação econômica e cultural na contemporaneidade (RAMOS, 2010). Entretanto, Frigotto e Ciavatta (2005a) advertem ser essa uma forma educacional voltada à lógica do mercado.

No PROEJA, o trabalho deve ser um vínculo real, pois os sujeitos têm vasta experiência no mundo do trabalho. Esse é o elemento norteador da organização dos conhecimentos que auxilia na memória, na atenção e na representação. Também, constitui um elemento mediador que amplia as possibilidades de apropriação dos conceitos por gerar combinações diversas entre instrumentos e signos. Nesse sentido, o PROEJA representa uma possibilidade de profissionalização, de abandono de imagens estigmatizadas e impostas pelo contexto sociocultural (BAUMAN, 2005) que designa identidades dos sujeitos como desistentes, evadidos e sem formação, substituindo-as por outras mais favoráveis ligadas à profissionalização (CARVALHO, BOHN, 2012; FISCHER, CARVALHO, 2013).

Então, ainda que, em espaços demarcados pela lógica do sistema do capital, o PROEJA vincula-se à ideia da emancipação de sujeitos da classe trabalhadora pela educação profissional. Nesse contexto, os processos de letramento desenvolvidos pelos sujeitos e seus usos linguísticos revelam construções identitárias pelos modos como utilizam a linguagem, atribuem valor aos fatos, reveem processos e elaboram novas concepções sobre os contextos sociais e sobre si mesmos. As relações entre práticas de letramento e as identidades estão no fato de que as identidades constituem-se pelos costumes e modos de agir, falar e escrever em um papel social,

com características expressas nos discursos e ações reconhecidas por outros sujeitos. Para compreender o papel da linguagem, a próxima seção traz suportes teóricos ligados à linguagem, ao aprender e à constituição identitária, base das análises e interpretações da produção enunciativa dos sujeitos em processos que desvelam sentidos sobre os processos de letramento e identitários no PROEJA.

3. ANCORAGEM TEÓRICA SOBRE O APRENDER E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Este capítulo objetiva trazer as bases teóricas referentes às questões da linguagem, ao aprender e à constituição identitária as quais vão nortear, posteriormente, as análises dos discursos dos sujeitos do PROEJA sobre seus processos de letramento e identitários. Para tanto, o texto divide-se em quatro subcapítulos. O primeiro refere-se ao *Papel da linguagem no aprender e na constituição identitária* e traz os conceitos como dialogismo, enunciado, enunciação, discurso e alteridade como reveladores das identidades dos sujeitos. Em *A complexidade e a importância dos letramentos*, segundo subtítulo, traz os conceitos de práticas e eventos, os letramentos locais e globais e seus arranjos na constituição dos letramentos dominantes ou ideológicos. Há ainda o subcapítulo, *As contribuições de Vygotsky sobre o aprender* que procura explicar a importância das interações, mediações e da ZDP nas aprendizagens e processos de letramento no PROEJA. Por fim, o subcapítulo, *Os processos identitários*, expõe a construção das identidades na pós-modernidade, na perspectiva dos Estudos Culturais, e traz também os modos como os processos socioculturais de letramento também contribuem para compor identitariamente os sujeitos, uma vez que a linguagem produz a imagem dos sujeitos.

3.1 O papel da linguagem no aprender e na constituição identitária

A intenção neste item é abordar a concepção bakhtiniana de linguagem norteadora das análises dos discursos produzidos pelos sujeitos do PROEJA nesta investigação. Nessa concepção, a linguagem é dialógica e incorpora o conceito de enunciação enquanto interação e, como resultado o processo dialógico, os discursos revelam os sujeitos e suas posições sociais. Em vista da complexidade e profundidade da concepção linguística em foco, além da abordagem geral sobre linguagem, busco apresentar também as noções de dialogismo, interação, enunciação, discurso, sentido, sujeito, subjetividade e alteridade, todos interligados na enunciação. Esses são conceitos basilares para o aprofundamento do olhar investigativo sobre os discursos, vozes sociais e sentidos que constituem o espaço enunciativo onde os alunos do PROEJA discursam suas identidades.

Para Bakhtin (2002), a natureza da linguagem está, intrinsecamente, ligada às condições de produção dos enunciados e, portanto, às estruturas sociais. Esse pensamento amplia a percepção dos domínios envolvidos nos usos linguísticos. As concepções de língua adotadas pelas correntes chamadas de objetivismo abstrato e subjetivismo individualista, correntes predominantes no pensamento linguístico-filosófico, no século XX, e diferem da concepção Bakhtiniana. A primeira tem como principal representante Wilhelm Humboldt e interessa-se pelo “fluxo ininterrupto de fala” (BAKHTIN, 2002, p.77), pelo funcionamento individual da língua como representação do real, como sistema de normas. A segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico considera o sistema linguístico, em suas formas fonéticas, gramaticais e lexicais, que rigidamente controlam a língua. A fala é enunciação monológica. Além disso, essa concepção nega a capacidade evolutiva da língua e entende a atividade individual, desvinculada dos aspectos sociais (BRAIT, 2010b), nega, portanto, a língua como dialógica e constituída nas situações de interação.

Contrariamente a essas correntes, Bakhtin (2000) aborda a linguagem como atividade social, instrumento de poder que carrega crenças, interesses e valores. Portanto, relaciona-se ao complexo funcionamento social da língua e à discussão do processo dialógico para além dos limites do código linguístico. Nesse contexto, um dos aspectos inovadores do Círculo de Bakhtin foi conceber a linguagem como prática social que varia, conforme os interlocutores, as intencionalidades e o contexto histórico das práticas humanas, não apenas como sistema autônomo. Conforme Brait e Campos (2009), o Círculo defendia que a experiência e as atividades nas quais o sujeito se envolve constituem a consciência, ideias construídas a partir do diálogo com as teorias de Karl Marx (1818-1883).

No século XX, a teoria bakhtiniana se opôs, por exemplo, às ideias de Ferdinand Saussure (1857-1913) para o qual a língua é um sistema abstrato e monológico, sendo que o aspecto social relaciona-se apenas às trocas linguísticas entre sujeitos (SAUSSURE, 2006). Para Bakhtin (2002), o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e seu pensamento conduz o interesse por análises das relações dialógicas, ultrapassando a investigação linguística centrada no plano da língua. A linguagem é fenômeno da vida social, constituída pela responsividade discursiva. Assim, a ação humana e a linguagem estabelecem intrincadas relações com o processo histórico, perspectiva que traz a amplitude das produções linguísticas sociais.

A concepção bakhtiniana desvia-se da noção abstrata e monológica de língua, nela o objeto é dialógico, expressão de sujeitos em interação (BARROS, 2007). Método e objeto são dialógicos, e o saber não resulta da investigação de um sujeito sobre um objeto. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (2002) defende que a linguagem traz o irrepetível a cada

enunciado, um resultado do exercício em sociedade. Nos estudos do Círculo, para Di Fanti (2003, p. 96), não há uma “noção como a de língua e linguagem, desenvolvida linearmente sem um movimento dialógico que exija atitudes responsivas do leitor [...]”. Se para Saussure a unidade básica da língua é o signo; para Bakhtin, é o enunciado que estabelece relações com um tempo e um local, é emitido por um sujeito e recebido por outro como parte da realização histórica. Percebido assim, o enunciado é irrepitível e integra o processo dialógico e ideológico. As produções linguísticas resultam de influências contextuais, de trocas de sentido entre as vozes que perpassam os discursos, marcam posições e valores.

Esse tema envolve vários aspectos, por isso, a partir deste ponto, passo ao estudo de conceitos importantes para esta investigação os quais contribuem para desvelar os sentidos contidos nos discursos do PROEJA e auxiliam na compreensão do modo como os sujeitos, inseridos em contextos sociais, apreendem os processos linguísticos.

3.1.1 Interação e dialogismo

O conceito de interação é relevante na condução desta pesquisa, uma vez que o objetivo primordial é investigar como os sujeitos do PROEJA, em suas interações em diversos espaços sociais, constroem seus letramentos e como se constituem identitariamente, em seus percursos escolares e não escolares e, especialmente, no PROEJA. Esse é um processo que carrega sentidos e vozes de outros contextos para as enunciações de onde emergem outras vozes e respostas a outros discursos nos espaços de interações. A interação social é o espaço de realização da linguagem e ocorre por meio de trocas de enunciados em diálogos, através da enunciação (BAKHTIN, 1998). Assim, em suas interações, os sujeitos, ao enunciarem seus percursos de letramentos, travam diálogos que se estendem para além do presente, vão em direção ao passado e ao futuro, revelando identidades.

É nesse uso social da linguagem em interação, o aspecto no qual Bakhtin (2002) centra seu interesse e que, neste estudo, fornece os subsídios para análises e interpretações. Nesse espaço a enunciação representa o uso linguístico e, mais do que isso, o envolvimento dos interlocutores no espaço sócio-histórico (PIRES; SOBRAL, 2013). Assim percebida, a linguagem constitui prática social mediadora da experiência humana pela qual os sujeitos criam sentidos e, conseqüentemente, novas formas de expressão em suas interações.

A obra *Marxismo e filosofia de linguagem* (BAKHTIN, 2002) traz essa amplitude da natureza sócio-histórica da linguagem e das interações, espaço em que a língua evolui,

fundamentalmente, por processos ininterruptos e por leis sociológicas, conseqüentemente, pela interação verbal. Além disso, a linguagem é movida pela “necessidade consciente e desejada” de funcionamento linguístico e orientada por parâmetros sociais (BAKHTIN, 2002, p.127).

Nessa perspectiva, torna-se fundamental o diálogo entre interlocutores, e essa relação falante-ouvinte, em interação dialógica, compõe-se por orientações ideológicas que permitem a constituição dos sujeitos. Nas interações e por meio da linguagem a consciência e a subjetividade constroem-se em processo ininterrupto (BAKHTIN, 2002), porque “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental [...]” (BAKHTIN, 2002, p.112). Este aspecto estabelece relação com esta investigação, uma vez que busca compreender os processos de letramentos construídos no âmbito do PROEJA.

A consciência dos sujeitos passa a existir pelos signos utilizados nas relações sociais, isto é, na sociabilidade humana que se concretiza nas práticas sociais (PINO, 2005) nas quais a palavra tem o papel de mediação cultural, base dos processos de interação e da construção dos conhecimentos. Nesse sentido, Barros (2012) afirma haver uma convergência entre as ideias de Bakhtin e Vygotsky, pois ambos percebem a importância das interações na constituição humana. Bakhtin (2000) investiga a linguagem e o processo de enunciação e interação verbal, destacando que a interação organiza-se na enunciação por aspectos linguísticos interligados aos contextuais.

Por outro lado, Vygotsky (2009) enfatiza a ação do desenvolvimento cultural na formação dos sujeitos e adotou o caráter social do psiquismo e a historicidade dos processos psicológicos, direcionando a análise desses processos para o campo da cultura. Entretanto, cabe destacar que tanto Vygotsky como Bakhtin defendem o caráter social dos signos como fundamentais na organização da consciência dos sujeitos como “fato sócio-ideológico” (BAKHTIN, 2002, p.35). Desse modo, tanto a perspectiva histórico-cultural quanto a perspectiva dialógica Bakhtiniana concebem, o signo como elemento mediador e a linguagem “como trabalho, como atividade, como processo, como ação sobre o próprio homem, sobre os outros e sobre a cultura” (MORATO, 2000, p.151).

Para Geraldi (2010, p.139), por ser uma construção, a consciência constitui “pontos de estadas momentâneos, incessante e ativamente instabilizados pela ação responsável”, ou seja, a consciência realiza-se no evento, em processo. Esse aspecto teórico estabelece uma aproximação entre Vygotsky (2007) e Bakhtin (2002) já que ambos percebem a centralidade da linguagem e da interação no desenvolvimento dos processos mentais superiores, da consciência e da própria constituição da linguagem. Essas ideias introduzem também a noção de incompletude linguística nas produções dos sujeitos e de interação como fundamentais para a constituição do projeto enunciativo. Tais noções permitem as análises e interpretações dos dados da pesquisa e

contribuem para ampliar a compreensão dos sentidos dos enunciados dos sujeitos do PROEJA relativos aos processos de construção de seus letramentos. Além disso, permitem a compreensão metodológica e epistemológica que integra esta investigação.

Os processos dialógicos integram o contexto deste estudo, porque os enunciados dos sujeitos do PROEJA representam as inúmeras vozes e relações dos sujeitos com a linguagem e com interlocutores, permitindo análises e interpretações. Nesta pesquisa, o conceito de dialogismo torna-se importante, uma vez que os discursos constituem manifestações dos sujeitos, em situações concretas de interação, nas quais travam diálogos com outro e com contextos socioculturais, permitindo a compreensão de processos de letramento e identitários no PROEJA.

O dialogismo permeia a linguagem, representa o “centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2002, p. 121). Assim, o movimento do falante com a própria fala, entre os falantes com o contexto e com os outros textos compõem o processo dialógico constituem o foco das análises e interpretações dos enunciados nesta investigação. A materialização dos enunciados produzem os discursos, ou seja, têm autoria e expressam uma posição enunciativa referente aos contextos passados e à antecipação do futuro (BAKHTIN, 2010), resultando em processos que deixam marcas da subjetividade, da intersubjetividade e da alteridade (BRAIT; MELO, 2010). Nesta investigação, o dialogismo se estabelece sob a forma de diálogos do sujeito do PROEJA com memórias de processos de letramento e, também, com as projeções de constituição letrada e identitária futuras.

Nessa percepção, o dialogismo torna os enunciados indissociáveis das condições de produção e os sentidos constroem-se nas interações sociais dos sujeitos. Portanto, ocorre entre discursos, no processo de enfrentamento entre interlocutores. Entretanto, isso não se confunde com a noção de interação face a face, pois os enunciados “não são indiferentes uns aos outros, refletem-se mutuamente” (BAKHTIN; 2000 p. 316). Há formas também dialógicas situadas no campo discursivo com outros interlocutores, e essas também revelam posições tanto do enunciadador quanto do interlocutor, instaurando “a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem” (BRAIT, 2005, p. 95). Os sentidos, então, produzem-se no exercício linguístico concreto, nas interações dos sujeitos e suas subjetividades psíquicas, sociais, históricas. É, portanto, um sujeito real, dialógico, constituído por outros sujeitos que é origem do processo enunciativo (SOBRAL, 2009). Nessa concepção, forma-se por um outro social, histórico e ideológico e, nas interações (BAKHTIN, 2002), compõe-se por aquilo que é e, também, por imagens que outros constroem dele.

Os sujeitos do PROEJA, em suas interações, estabelecem diálogos, confrontos, aceitação, recusa, negação, ou seja, expressam sentidos e imagens nas relações sociais que definem as posições e papéis dos sujeitos, o modo como cada um se situa em relação aos outros em uma formação social (PINO, 2005). Acrescenta-se a isso, a ideia de que os enunciados emitidos pelos sujeitos encontram-se permeados de vozes que os antecedem, os já-ditos, bem como enunciados que sucederão (BAKHTIN, 2002). Cada um dos enunciados retoma e projeta dizeres, em um fluxo que se “refere aos pontos de vista, opiniões e posições sociais que habitam ou mesmo atravessam o discurso” (BOHN; DAMASCENO, 2012, p.12).

Com base nessas noções, pode-se dizer que o sujeito do PROEJA, ao falar de si, constrói-se linguisticamente, não só revela sentidos como também os traz por diálogos travados com outros sujeitos nos contextos sociais. Sobre esse fluxo de vozes, Sobral (2009, p.37) esclarece que, mesmo havendo formas monológicas e dialógicas, “nenhum enunciado/discurso pode ser constitutivamente, intrinsecamente monológico”, porque uma manifestação linguística está impregnada de outras vozes, e o sujeito traz sua percepção do mundo, como explicita Bakhtin:

[...] As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, modificamos [...]. Os enunciados, nessa perspectiva, não são indiferentes uns aos outros, refletem-se mutuamente [...] o enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal [...] o enunciado está repleto de reações e respostas a outros enunciados [...] (BAKHTIN 2000, p.314-316).

Ao revelar usos linguísticos, os sujeitos do PROEJA carregam não só histórias de sua formação linguística, mas também a história de outros e com ela a do ensino da língua. Tais discursos são, no contexto desta pesquisa, as bases das análises e interpretações que permitem perceber como os sujeitos constroem seus letramentos e suas identidades. Nesses discursos, eles projetam e atualizam imagens de si mesmos e de sua constituição letrada, estabelecendo relação com o preceito Bakhtiniano de que a linguagem não se produz no vazio, mas em tempo e espaço definidos, tornando cada enunciado único e irrepitível (BRAIT, 2010a). Essa singularidade, dada pelo contexto, interfere na organização enunciativa, como revela Bakhtin:

[...] ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes dos seus alheios com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte (BAKHTIN, 2000, p.272).

O dialogismo, então, relaciona-se à interação e, por essa razão, os interlocutores têm importância equivalente no processo dialógico, já que participam ativamente da corrente dialógica, conforme Sobral (2009). Portanto, o dialogismo carrega a complexidade do espaço

social e, nele a palavra está impregnada de individualidade e, ao mesmo tempo, integra os efeitos da interação com o outro, pois “a expressividade não pertence à palavra, mas está no ponto de contato entre a palavra e a realidade, através do enunciado individual” (BAKHTIN, 2000, p.313). Assim, por estar orientada para o interlocutor, a palavra estabelece elos entre o sujeito e os demais. Conseqüentemente, a palavra produz efeitos de sentido na enunciação e especificidades que norteiam a constituição enunciativa, tornando-o único, irrepetível e situado sócio-historicamente (FARACO, 2009).

A amplitude desse processo dialógico se estende para além do contexto e tempo presentes, pois os sentidos emergem também da posição singular dos sujeitos e, portanto, diferem quando percebidos por outro sujeito de outra posição. Considerando as implicações sobre o modo de ver o sujeito em seu agir, o dialogismo, na perspectiva bakhtiniana, ocorre de três modos. No primeiro sentido, o dialogismo está no agir do sujeito com o outro, relaciona-se, portanto, à interação sujeitos sociais, como ato constitutivo da existência humana (SOBRAL, 2009). No segundo sentido, ele amplia-se com discursos produzidos no presente, no passado e outros que se projetam em devir, ou seja, quando o sujeito responde a enunciados ou antecipa outros. Isso representa a amplitude da interação dialógica que não se restringe ao contexto imediato. No terceiro sentido, o dialogismo relaciona-se à forma de composição e à presença do discurso do outro, nas formas de representação (SOBRAL, 2009). Essa percepção reitera a noção de que o dialogismo não se restringe à interação imediata ou à forma composicional que o representa, vai além da interação existente no senso comum, identificada em um texto escrito pelo uso de aspas e travessão, não restringe a isso (FIORIN, 2010).

Desse modo, um enunciado emitido traz a responsividade, está “repleto de lembranças de outros enunciados os quais estão vinculados numa esfera comum da comunicação verbal, por isso o enunciado deve ser considerado, acima de tudo, como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera” (BAKHTIN, 2000, p. 316), uma vez que o dialogismo é constitutivo da linguagem e a experiência com o real ocorre semioticamente ao sujeito que acessa o real pelo discurso em constante diálogo com outros.

O processo dialógico é amplo, envolve os planos filosófico, discursivo e textual, portanto enunciar pressupõe diálogo e confronto de vozes. Nessas interações, os sujeitos não estão em posição neutra, participam, efetivamente, de relações dialógicas, revelando subjetividades e sentidos. Considerando esse contexto, os sujeitos do PROEJA, ao exporem seus processos de letramento, estabelecem uma comunicação discursiva indissociável da vida, do discurso do outro, dos contextos sociais e das memórias e, assim, projetam avaliações desses espaços e de si próprios. Em cada temporalidade referida, há um novo sujeito que enuncia a si mesmo, seus

percursos de letramento e identitários e, também, estabelece relações com outros enunciados. Desse modo, relatar experiências com a linguagem, concede ao sujeito a possibilidade de modificar, ressignificar e transformar tanto os próprios discursos como os de outros, compondo subjetividades, como discute o item a seguir.

3.1.2 Sujeito e subjetividade

Abordar o dialogismo implica referir-se ao sujeito, pois as relações contextuais que ele estabelece constituem a base da construção dos sentidos e de sua própria constituição (SOBRAL, 2009). Cada sujeito de sua posição assume papéis sociais que lhe concedem autoridade para gerar e enunciar e atribuir sentidos. Assim, o exercício dialógico da linguagem é o lugar da constituição do sujeito e de sua identidade. Esse processo revela-se dinâmico e interdependente, porque as relações dialógicas surgem da materialização de enunciados produzidos por sujeitos e os sentidos dependem do contexto social.

O sujeito compõe-se “em suas relações com os outros sujeitos que o constituem e são constituídos por ele” (SOBRAL, 2009, p. 47). Assim, o sujeito é compreendido como a soma das relações sociais, um processo que envolve o contexto social e o momento histórico. Ao mesmo tempo, os sujeitos, em suas relações, constituem a sociedade. Desse modo, o sujeito do PROEJA, ao enunciar seus percursos de letramento carrega sua constituição linguística e identitária as quais permitem ao outro construir imagens sobre o grupo com base em signos e na ideologia.

O conhecimento da relação entre a criação ideológica e o signo é importante no pensamento bakhtiniano, porque há uma relação estreita entre o sujeito e a língua. Os signos, na filosofia marxista, constituem-se no cruzamento do plano da infraestrutura com a superestrutura⁸, portanto, a economia que dá suporte à sociedade funde-se com as normas sociais, políticas e culturais, refletindo a criação ideológica. Além disso, o signo é ideológico, um efeito das estruturas sociais e, portanto, não resulta de uma consciência individual. Conseqüentemente, a língua é criação ideológica, formada de signos que remetem aos sentidos presentes nos intercâmbios sociais (BAKHTIN, 2002).

⁸ A infraestrutura compõe-se pelos meios materiais de produção e força de trabalho, por outro lado a superestrutura diz respeito às esferas política, religiosa e jurídica, responsáveis pela produção ideológica da sociedade. Na concepção marxista, a superestrutura é determinada pela infraestrutura, ou seja, o modo como a sociedade se organiza influencia as ideologias dessa mesma sociedade (MARX, 1989). Para Gramsci (1991) a superestrutura, ou seja, as relações ideológicas e culturais têm maior influência na organização social do que as relações de produção.

Em primeiro lugar, essa relação entre sujeito e a língua ocorre em nível de signo, base para a concepção da língua como social e ideológica. Em segundo, a consciência organiza-se a partir de signos sociais e ideológicos sob a forma de enunciação. Nesse sentido, Sobral (2009) reitera que a consciência individual do sujeito apoia-se no sentido, e esse tem relação com a realidade concreta pela interação social. Isso significa que a enunciação é diálogo social. Assim, a consciência individual é a resposta da consciência social pela língua que os sujeitos compartilham, conseqüentemente, a subjetividade é social e histórica, dependente de práticas discursivas (GERALDI, 2010).

O signo, por ser social, é também produto ideológico, reflete e refrata a realidade e sentidos, ao ser colocado para representar objetos e ideias, nas relações interpessoais, nos espaços sociais. Bakhtin (2000, p.31) traduz essa relação expondo que, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo: sem signos não existe ideologia”. Nessa perspectiva, a palavra é signo social, instrumento da consciência e traduz todo o processo de compreensão do fenômeno ideológico com base em material dotado de sentido, em uma realidade concreta (SOBRAL, 2009). Os signos linguísticos são, então, parte da realidade social, chegam à consciência e são incorporados por ela como índices de valor e de natureza interindividual.

A consciência manifesta-se pela enunciação e pela intencionalidade do sujeito em realizar uma ação com um objetivo. Constrói-se no confronto com a realidade e também na apropriação dela. Desse modo, o sujeito passa a conhecer e tem consciência disso. Essa relação objetivação-subjetivação possibilita ao sujeito sua constituição por um processo que varia com as determinações das relações sociais, as posições, papéis dos sujeitos e situações de uns em relação a outros na formação social (PINO, 2005). Nesse sentido, a consciência é:

[...] o reflexo da realidade refratada, através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos elaborados socialmente. É uma forma histórica concreta de seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações (LEONTIEV, 2004, p.94).

A consciência, então, apreende os resultados alcançados pelos sujeitos, realiza confrontos e apropria-se dos resultados como base para novos conhecimentos. Ela é mediada por signos que lhe dão forma e existência na interação com os demais sujeitos. Segundo Marx e Engels (2007), em *Ideologia alemã*, a relação entre os sujeitos é que vai tornar possível a linguagem sem a qual não há consciência. Bakhtin (2002, p. 118) descreve o desenvolvimento da consciência da seguinte forma: “uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se, então, a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais

definida e mais estável”. Além disso, as relações sociais proporcionam a percepção da consciência, ou seja, da complexidade do mundo interior dos sujeitos.

Nesse aspecto, Duarte (1993) desenvolve as categorias: a consciência *em si* e a consciência *para si*, para explicar as formas como se constitui a consciência humana. A primeira é vaga, confusa, não reflexiva, e a segunda move o sujeito a partir de valores e características próprias. Além disso, o sujeito manifesta-se, semioticamente, ao produzir um enunciado em resposta aos já ditos e ao projetar enunciados em devir. Bakhtin (2002, p.36) explicita essa dinâmica, destacando que “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social”. Assim, a consciência se realiza nos signos, pois ela desenvolve-se nos sujeitos por meio da língua e de processos dialógicos que incluem interrogar, responder, ouvir, concordar, etc. (GERALDI, 2010).

Outro aspecto constitutivo do sujeito é que ele é marcado pela ausência de *álibi*. Na teoria Bakhtiniana, cada um responde por seus atos, pois a posição marca o agir do sujeito. Neste estudo, por exemplo, ao narrarem os processos de letramento, os sujeitos do PROEJA revelam sua posição e sua consciência sobre os processos linguísticos, as posições e sentidos e identidades que constroem os sujeitos nos espaços sociais. A linguagem, nesse contexto, constitui a base do desenvolvimento humano e da consciência, uma vez que resulta das relações sociais, dos conhecimentos acumulados historicamente. É pela linguagem que ocorre a apropriação da realidade e da própria linguagem (CAVALCANTE, 2005), permitindo aos sujeitos tanto compreender as manifestações humanas como agir no mundo.

Em relação a isso, Bakhtin (2002, p.115) salienta que “quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade, no interior da qual o indivíduo vive, mais distinto e complexo será seu mundo interior”. A constituição do sujeito, portanto, está ligada à de língua como atividade constitutiva (SOBRAL, 2008), pois a totalidade arquitetônica impõe a responsabilidade do sujeito, a posição, o tempo e o lugar e os enunciados que produz concedem-lhe a responsabilidade, intrínseca à posição sócio-histórica.

Sendo assim, o sujeito “está sempre em processo de ser”, como sujeito singular, insubstituível e inacabado (GERALDI, 2010, p. 137), porém cada um percebe o outro como completo; mas, ao mesmo tempo, o sujeito se vê como inacabado. No plano verbal, o sujeito é o mediador entre os sentidos sociais e os produzidos, pois o ato carrega a singularidade e as marcas de contínua construção (AMORIM, 2009) ou, nas palavras de Geraldi (2010, p. 145), “é um sujeito que está sempre se fazendo, está sempre inconcluso, nunca é igual a si mesmo, e não encontrará jamais uma integralidade que o conforte”. Assim, como parte da sociedade, o sujeito desempenha um papel, determinante na produção dos sentidos, pois, no discurso de um sujeito,

estão inseridos discursos de outros e esses discursos vão interferir na forma de analisar o processo de apropriação do discurso alheio (FIORIN, 2006).

O dialogismo constitui-se, então, por relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados. Esse aspecto da natureza dialógica da linguagem vincula-se a este estudo, porque os alunos do PROEJA participam como seres históricos e, dessa forma, seus discursos trazem marcas da subjetividade e da ideologia. Por outro lado, ao enunciar sobre percursos escolares e não escolares de letramento, eles estabelecem diálogos com contextos que vão além do tempo histórico presente e possibilitam compreender sentidos que permeiam o PROEJA.

O sentido de um enunciado resulta de sua manifestação concreta e de influências contextuais (BAKHTIN, 2002), constrói-se mediante as interações sociais dos sujeitos, e cada um contribui com elementos para compor o todo do enunciado, os sentidos e aspectos subjetivos intrínsecos às posições dos sujeitos. Essas noções relacionam-se com o contexto desta pesquisa em virtude de o PROEJA trazer pela via discursiva a situação social, histórica concreta sobre a constituição letrada e os percursos de letramento, pois “em todo ato de fala, atividade mental subjetiva se dissolve no ato objetivo da enunciação, realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica” (BAKHTIN, 2002, p.66).

Essas noções de sujeito e de subjetividade não se restringem ao espaço das interações linguísticas, extrapolam-no, estabelecem conexões com as alterações de concepção de mundo que sai da visão antropocêntrica de sujeito autônomo e a-histórico da modernidade para a concepção de sujeito moderno naturalizado. No final do século XX, a subjetividade passa a ser percebida como determinação sócio-histórica do sujeito, a partir das ideias de Freud, Nietzsche e Marx (BARROS, 2012). Cada um deles contribui para a quebra de paradigmas em relação à subjetividade (KUHN, 2011). Freud traz o inconsciente para o contexto que se organizava em torno da razão, e Marx traz as contribuições da determinação sócio-histórica dos sujeitos.

O aspecto social integra-se à subjetividade e “não se restringe à noção de coletivo”; (BARROS, 2012, p. 142). Assim percebido, o dialogismo atua como condição para a individualidade, uma vez que na relação *eu-outro*, cada um carrega sua constituição histórica e também individual humana, e a “individualidade não teria existência se o outro não a criasse” (BAKHTIN, 2000, p.55). A alteridade exerce papel importante na constituição da subjetividade, em um processo que contém conflitos, transformações, tensões, aproximações e afastamentos em relação ao outro. Barros (2012, p.143) explicita que a alteridade não é o “lugar do ‘interior’, mas um ‘entre lugar’ entre o público e o privado, sendo a linguagem um amálgama entre ambos”.

O processo de conversão das relações sociais em funções pessoais é mediado por signos e, especialmente, pela linguagem, pela apropriação das significações sociais. Assim, os signos, como produtos sociais, assumem a condição de “construção subjetiva partilhada por diferentes sujeitos e também uma construção subjetiva individual” (BARROS, 2012, p.142). A subjetividade, então, não se restringe ao indivíduo, insere-se entre processos inter e intrapsicológicos por um processo social, mas não é simples transposição de situações externas para internas, porque isso eliminaria a singularidade dos sujeitos (MOLON, 2003).

A constituição da subjetividade envolve relações e sentidos, nas interações do sujeito com o contexto social (SOBRAL, 2008). Assim, a subjetividade revela-se em signos, pela participação do sujeito em processos mediados e dialógicos. Geraldi (2010, p.123) expõe que “a linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham”. Assim, os sujeitos do PROEJA, imersos em uma situação social, histórica concreta, constroem suas identidades nas interações, em atos discursivos reveladores de subjetividades ao enunciarem sobre o PROEJA e sobre si mesmos, revelando a importância dos processos enunciativos, detalhados a seguir.

3.1.3 Enunciado, enunciação e discurso

Neste item, o objetivo é explicitar os conceitos de enunciado, enunciação e discurso, visto que é com esses objetos linguísticos que se manifestam os sujeitos em suas interações sociais. No contexto desta investigação, a atenção está voltada não só pelo que é dito, mas pelo processo que produz efeitos de sentido, pela maneira como o sujeito enuncia. A compreensão mínima dos enunciados é assegurada pelos significados lexicográficos da palavra, no plano da língua, mas também pelos sentidos contextuais construídos, pois a língua carrega ecos de outros enunciados, das intencionalidades e de posições valorativas de seus locutores.

Enunciar é traduzir em palavras, pensamentos, ações e sentimentos. Como se verifica, o enunciado constitui um ato concreto de linguagem que só existe na interação, é um produto da enunciação e tem natureza sócio-histórica, por isso está ligado aos processos de enunciação anteriores e posteriores. Como unidade real da comunicação, o enunciado pressupõe autoria e acabamento específico orientado pelo tema, gênero e responsividade e, por não ser neutro, expressa uma posição valorativa. Assim, a concepção de enunciado apoia-se na ideia de dialogia e no pressuposto da interação verbal que determinam as particularidades do enunciado concreto

na comunicação, tais como: a alternância de sujeitos, as relações com os interlocutores e o acabamento específico, conforme o gênero e a situação contextual (BAKHTIN, 2000).

Há, nesse processo, um diálogo relacionado à grande temporalidade, em que nenhum sentido se desfaz, porque “o limite não é o *eu*, porém o *eu* em correlação com outras pessoas, ou seja, eu e o outro, eu e tu” (BAKHTIN, 2000, p. 411). Na comunicação discursiva, o sentido instaura-se, porque é individual e também contextual. O lugar social do sujeito e a posição avaliativa definem a entrada do enunciado na esfera do discurso e dos sentidos, pois as “relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor” (FARACO, 2009, p.66).

O princípio dialógico requer, portanto, compreender a constituição heterogênea da linguagem que envolve a atividade responsiva de um sujeito, o partilhamento com outro e a língua como processo interacional. Nessa perspectiva, “a linguagem somente tem vida na comunicação dialógica, comunicação de sentidos, que constitui seu campo de existência” (DI FANTI, 2003, p. 98). Assim, o enunciado de um sujeito estabelece relações com outros e insere-se no âmbito das intencionalidades e da ideologia, revelando que os aspectos contextuais e a posição enunciativa constroem os sentidos da enunciação. No contexto do PROEJA, por exemplo, os enunciados dialogam com situações histórico-ideológicas, remetem a discursos para além da superfície enunciativa, trazem a posição avaliativa dos sujeitos inseridos em contextos em que se percebem como *outsiders*.

O conceito de enunciação “está diretamente ligado a enunciado concreto e à interação em que ele se dá” (BRAIT; MELO, 2010, p.68). A enunciação integra a palavra do outro, e a posição do sujeito no meio social, é elemento organizador da enunciação (BRAIT, 2005), já que:

[...] toda enunciação, mesmo na forma mobilizadora da escrita é uma resposta a alguma coisa e é constituída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aqueles que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (BAKHTIN, 2002, p. 98).

O enunciado, então, é um acontecimento da linguagem, ideias que, em certo contexto, dão sentido ao discurso e relacionam-se com a situacionalidade, portanto, há uma exigência de uma cultura comum aos sujeitos (BRAIT; MELO, 2010). Além disso, o enunciado é conduzido a partir de referências axiológicas, ou seja, valores que dão suporte o dizer dos sujeitos. Também norteiam o enunciado as necessidades concretas do locutor ao se dirigir ao interlocutor e estabelecer sentidos linguísticos no contexto. Esse é um processo que vai além da decodificação, já que os sujeitos reagem à palavra contextualizada “carregada de um conteúdo ou de um sentimento ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2002, p.95). Em face disso, o conceito de enunciação é importante nesta investigação, uma vez que as produções discursivas do PROEJA

mobilizam sentidos que não estão apenas na superfície dos enunciados, prolongam-se a contextos socioculturais passados e futuros.

Esse processo evidencia também uma coerência entre o mundo da cultura e a ação dos sujeitos como responsáveis por seus enunciados, uma relação ética com outros sujeitos, no contexto concreto onde ele desenvolve as ações e defende posições. Nesse sentido, Geraldi (2010) argumenta com Bakhtin que a responsabilidade tem suas bases na participação de cada sujeito como ser singular e insubstituível. É na relação eu-outro que há uma resposta e entram em jogo a *responsabilidade* ou *respondibilidade* nas quais o sujeito não tem álibi.

Essa é uma reflexão presente, em *Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN, 1998), discutida por Sobral (2009) e Zavala (2009) os quais expõem que o sujeito, ao enunciar, constrói uma imagem de si mesmo e considera expectativas para constituir-se como locutor responsável. Consequentemente, nas interações cotidianas ou no espaço desta investigação, vão emergir as subjetividades de cada interlocutor. Esses são elementos mobilizados nas análises e interpretações dos discursos do PROEJA, uma vez que cada enunciado traz a singularidade e a irrepetibilidade, como evento histórico único de que participam os sujeitos. Mesmo que se repitam as palavras, o evento enunciativo já é outro, e o enunciador e o enunciatário situam-se em posições diferentes. Em síntese, há uma especificidade em cada ato que não se recupera na repetição, vincula-se à situacionalidade e à temporalidade, por isso, exige outras respostas (BRAIT; MELO 2010).

Nesse contexto, o discurso só pode existir na forma de enunciações concretas de interlocutores determinados, tornando cada enunciado é individual e irrepetível (BAKHTIN, 2000). Isso se torna importante no contexto da pesquisa, porque os enunciados atualizam-se ao serem produzidos no contexto investigativo e, ao mesmo tempo, travam diálogos com percursos progressos e futuros, nas narrativas sobre os processos de letramento e identitários. Cabe destacar que esses atos de linguagem realizam-se entre sujeitos em interação os quais constroem e negociam sentidos, demarcam relações de poder e estabelecem conexões com a ideologia.

A ideologia, por sua vez, orienta o modo como as diferentes formas simbólicas são interpretadas e usadas pelos sujeitos a serviço de determinados segmentos em uma cultura com a contribuição da mídia e de aparatos institucionais. Assim, para Thompsom (2000), a ideologia constrói sentidos e está a serviço do poder e, consequentemente, da manutenção das relações de dominação. É o olhar da cultura e da ideologia que conduzem a construção de sentidos nos discursos dos sujeitos bem como as intepretações.

Assim, o discurso é produto da enunciação, realizado por um sujeito, em determinado tempo e espaço, por isso é linguístico, histórico e ideológico. O texto é a manifestação do

discurso, portanto, ao analisá-lo são considerados aspectos da enunciação como o momento histórico e a formação social (FIORIN, 2010), por orientarem as interpretações. Por outro lado, o discurso, em combinação com outros, gera a interdiscursividade, uma constituição heterogênea por onde circulam ideologias. Em outras palavras, o discurso é atravessado pelo discurso do outro, uma posição dialógica em relação ao que é enunciado.

Os discursos do PROEJA somente podem ser interpretados dentro dessa perspectiva múltipla e dialógica, pois, conforme Bakhtin (1998, p.89), o enunciado “provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela”. É um movimento dialético da constituição dos sentidos no qual o discurso deixa entrever aprovações, reprovações, adesões, recusas, preferências e rejeições e silenciamentos; traz, portanto, as intencionalidades e a forma de execução do projeto enunciativo do locutor dirigido ao interlocutor.

O enunciado e discurso pressupõem a autoria e estão em relação dialógica com os interlocutores em um dado contexto sócio-histórico-ideológico. O sujeito enuncia e, dessa forma, carrega a autoria e as responsabilidades decorrentes de sua posição. Assim, o discurso constitui uma totalidade, mobiliza as formas textuais e discursivas da língua, integra as relações sociais, ideológicas e valores inscritos na palavra, sendo necessárias condições mínimas de entendimento, como interlocutores, tema comum, e o contexto social orientador das relações com outros discursos. Para Clark e Holquist (1998, p. 225), o discurso “não reflete uma situação. Ele é uma situação que torna possível considerar a performance da voz que o anuncia e o contexto social em que é anunciado”.

As manifestações linguísticas estão envoltas no discurso e na situação social, pois a “palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém” (BAKHTIN, 2002, p.113). Esse processo discursivo-dialógico estende-se para além da situação concreta. Para Di Fanti (2003, p.97), isso se explica pelo fato de o princípio dialógico trazer “em seu escopo uma abordagem da ‘não finalização’ e do ‘vir-a-ser’, configurando, com isso, um princípio da “inconclusividade”, da preservação da heterogeneidade, da diferença, da alteridade” elementos presentes nas análises e interpretações dos discursos do PROEJA.

3.1.4 Alteridade

Neste espaço, destaco o conceito de alteridade que vem contribuir para esclarecer o movimento do sujeito do PROEJA em direção ao outro, definir-se na relação com esse outro, a

partir de um processo de identidade ou de diferença. A alteridade é um conceito importante nas análises e interpretações no PROEJA, uma vez que o outro é parâmetro identitário, em situações como a do sujeito jovem em relação ao adulto; ou o aluno da escola regular em relação ao do PROEJA, o colega que tem domínio das práticas escolares letramento com os quais estabelecem relações de alteridade. Por outro lado, os sujeitos do PROEJA também integram esse contexto constituindo-se como alteridade para outros.

Ao abordar enunciação e dialogismo, na perspectiva do Círculo, não há como fugir do envolvimento de sujeitos com a alternância de falantes e a compreensão responsiva-ativa dos participantes do diálogo. Para tanto, é necessária a presença de sujeitos para a continuidade do diálogo que abre espaço à resposta do outro pela alternância e acabamento do enunciado. Esse outro é constitutivo da alteridade. É nesse processo de interação e comunicação com o outro que os sujeitos se constituem, pois o ser reflete-se no outro. O *eu*, portanto, só existe relacionado ao *tu* o qual fornece os parâmetros, retornos de que o sujeito precisa para constituir-se. Essa percepção torna-se possível pelo excedente de visão e pela exotopia. Tais processos permitem aos sujeitos constituírem-se a partir das informações e mediação do outro que, por uma visão privilegiada, fornece subsídios para o sujeito perceber a si mesmo.

O excedente de visão possibilita ao sujeito ver mais de outro do que de si mesmo, devido à extralocalização. Da posição exotópica, um sujeito pode compreender esse outro e voltar a ocupar sua posição. Entretanto, o acabamento que se compõe a partir do encontro com o outro é provisório até o encontro com outra alteridade. Para Geraldini (2010, p.107), o outro traz “uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele”. Cada um participa do processo dialógico mostrando sua incompletude. Assim, o outro com seu excedente de visão permite ao *eu* completar-se como sujeito, em um espaço que sua individualidade não dá acesso. Em relação a isso, Bakhtin (2000) expõe:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que eu contemplo possa estar em relação a mim, sempre saberei e verei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos. (BAKHTIN, 2000, p.43).

O excedente de visão traz informações para o sujeito desenvolver processos internos e externos que lhe permitam completar-se com a exotopia do observador e “dialogar com a cultura alheia significa abrir perguntas ao outro, e ao mesmo tempo buscar, no outro, as respostas para as

suas interpelações, descobrindo, assim, novas possibilidades de sentido” (ZAVALA, 2009, p.153). Nessa percepção, a alteridade possibilita um olhar interior, a partir das diferenças. Desse modo, o sujeito do PROEJA, por exemplo, constrói-se discursivamente, isto é, sua identidade constrói-se por meio da alteridade, na relação *eu-outro*, em que a identidade e a diferença fornecem parâmetros para a constituição identitária. O outro fornece tais parâmetros sobre ser, agir e utilizar as linguagens nas identidades escolhidas.

Em seus discursos, os sujeitos não só narram sua formação, seus processos socioculturais de letramento, mas também eles expressam sua entoação avaliativa, desejos, interesses, imagens, representações sobre o PROEJA. Enfim, ao enunciarem, (re) constroem sentidos sobre sua constituição linguística e discursam também suas identidades. Nesse âmbito diversificado e complexo das produções linguísticas e da alteridade, esta pesquisa investiga como os alunos da modalidade educacional PROEJA constituem-se identitariamente e como constroem seus letramentos. Para tanto, a seguir, apresento pontos relevantes da teoria sociocultural dos letramentos que auxiliam na compreensão dos percursos dos sujeitos do PROEJA em sua constituição identitária e letrada, nos diversos contextos socioculturais.

3. 2. A complexidade e a importância dos letramentos

Este item visa trazer suporte para explicar os processos escolares e não escolares de letramento que os sujeitos do PROEJA desenvolvem em seus percursos. Para tanto, o estudo estabelece diálogos com os sujeitos, suas práticas e experiências linguísticas, em suas interações socioculturais, considerando também que, juntamente com esses sujeitos, vêm as vozes de sujeitos com pouco espaço para dizer de si e de sua realidade sociocultural (SANTOS, 2003).

A perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos (doravante NLS - *New Literacy Studies*) traz formas novas de ensinar e aprender a leitura e a escrita pela ação do sujeito no contexto escolar. A maioria das ideias relacionadas aos letramentos está apoiada em Street (1995b) para o qual letramento é “um meio de focalizar as práticas e concepções do ler e escrever”. Esse é um processo dinâmico cuja base está em contextos significativos da atividade social, os sujeitos são encaminhados à inserção em práticas e eventos de letramento (STREET, 1995b) que possibilitam a apropriação de diferentes usos linguísticos.

Tais ideias nascem como reação à tendência cognitivista arraigada no ensino e no diálogo entre diversas áreas do conhecimento como a Linguística (GEE, 2000). Assim pensadas, as

pesquisas sobre as práticas de letramento desenvolvem-se sob um olhar sociocultural, entretanto, para Street (2006), a etnografia é um conceito fundamental para os Novos Estudos do Letramento, pois utilizam seus instrumentos e processos em diferentes níveis para compreender os percursos de constituição letrada dos sujeitos, espaço para olhares diversos, e questionamentos, pois os letramentos são orientados pela vida dos sujeitos e, conseqüentemente, modificam-se no movimento social, com os signos e as necessidades de leitura e a escrita.

Os NLS, na perspectiva desenvolvida por Heath (1982) e Street (1995b, 2003, 2010), trazem a complexidade e a multiplicidade dos letramentos que são práticas situadas histórica, social e culturalmente. As práticas situadas de leitura e escrita, devido caráter sociocultural, alteram-se, no decurso do tempo e nos contextos sociais, pois são processos contestados nas relações de poder existentes na sociedade. Por outro lado, os processos de leitura e de escrita desenvolvidos em meio escolar, tal como afirma Freire (2011, p.11), ampliam-se, ao estabelecerem uma aproximação com conhecimento de mundo dos sujeitos. A ideia norteadora existente, na perspectiva sociocultural dos letramentos, é a de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, as práticas sociais fornecem os suportes necessários para as conexões para as práticas de letramento no contexto escolar. Perceber, desse modo, as práticas linguísticas reitera a importância do contexto sociocultural como mobilizador de sentidos para as construções linguísticas em meio escolar (STREET 1995 a, b; GEE, 2001), especialmente com sujeitos adultos e trabalhadores que constituem o grupo do PROEJA.

A participação dos sujeitos em práticas socioculturais de letramento traz possibilidades de inserção em práticas transdisciplinares e a conseqüente percepção das “teias de significado” da vida contemporânea (GEERTZ, 2003, p.5). Tal participação permite a construção de conhecimentos responsivos à vida social, pois as “fronteiras disciplinares são tênues e sutis” (MOITA LOPES, 2006, p.99), e o trabalho com a linguagem implica perceber que as práticas sociais norteiam a constituição linguística dos sujeitos, em oposição à concepção que percebe a leitura e a escrita como habilidades individuais descontextualizadas.

A inclusão dos sujeitos adultos em processos escolares de letramento constitui uma perspectiva emancipatória por possibilitar sua inscrição em práticas de letramento em sentido ascendente (VYGOTSKY, 2009). Assim, as aproximações das práticas escolares com a realidade e com as necessidades contextuais são pontos de partida para a ampliação dos repertórios linguísticos no PROEJA, na sociedade contemporânea globalizada e tecnológica que impõe a necessidade de participação, em processos de formação contínua como formação para a vida e para o desenvolvimento humano em sentido amplo.

Considerando essa perspectiva, passo à discussão das ideias que envolvem a teoria sociocultural dos letramentos como forma de compreender os processos que integram a constituição letrada desses sujeitos.

3.2.1 Letramentos: alguns conceitos

Na atualidade, a perspectiva do NLS traz formas novas de ensinar e aprender a leitura e a escrita pelas práticas do sujeito em diversos contextos. A base desse processo dinâmico está em contextos significativos da atividade social nos quais os sujeitos são encaminhados a práticas e eventos de letramento (STREET, 1995b) que possibilitam a apropriação de diferentes usos linguísticos. A maioria das ideias relacionadas aos estudos socioculturais dos letramentos está apoiada em Street (1995b), em *Literacy and practice*, para o qual letramento é “um meio de focalizar as práticas e concepções do ler e escrever” e enfatiza o uso de práticas sociais de leitura e escrita e, sobretudo, questiona as abordagens dominantes de letramento que desconsideram os saberes dos sujeitos e o contexto sociocultural.

No contexto brasileiro, para Soares (2003), o termo letramento passou a integrar o discurso da educação e da linguística na década de 1980, sendo Mary Kato (1986), na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a utilizar a palavra. Posteriormente, diversos autores passaram a adotar o termo letramento, tais como Tfouni (1988), Kleiman (1995), Soares (2009), Rojo (2008) e, mais recentemente, Fischer (2010) com letramentos acadêmicos, e ainda Vóvio e Kleiman (2013) utilizam essa perspectiva, ao abordarem a educação de jovens e adultos.

Para Soares (2002, p.145), letramento é um “estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais que exercem, efetivamente, práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. Contribuindo com essa noção, Kleiman (1995, p. 9) destaca a inter-relação entre escolarização, alfabetização e letramento e define letramento como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Para Tfouni (1995), os letramentos envolvem aspectos sócio-históricos, integrados aos processos de leitura e de escrita.

Tais processos não se vinculam, unicamente, à instituição escolar; o contexto sociocultural contribui para a compreensão e ampliação dos processos de letramento. Os sujeitos, inseridos na cultura e sob o domínio de processos básicos de leitura e de escrita, podem ser

considerados letrados (SOARES, 2009). Esse seria, na visão de Freire (2011), o letramento social ou conhecimento de mundo integrado aos letramentos em meio escolar, porém, somente ingressar em processos de alfabetização não garante a incorporação dos letramentos para a utilização na prática social, como explicitado a seguir:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem a competência para usar a leitura e a escrita para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração [...] (SOARES, 2009, p. 45-46).

O modo de pensar a leitura e a escrita transformou-se, também, a partir das ideias de Freire (2011) que se contrapõe à concepção cognitivista de letramento e colocou em evidência a perspectiva sociocultural (LANKSHEAR; GEE; KNOBEL, 2011). Nessa concepção, as práticas sociais conduzem o sujeito a utilizar a linguagem para suas necessidades cognitivas e contextuais. Esses usos linguísticos, portanto, não são aleatórios, inserem-se em contextos sociais, com objetivos definidos, interlocutores situados e relações de poder subjacentes, impelindo ao uso em práticas situadas.

Na escola, entretanto, a referência é a língua padrão (SOARES, 2003), pois a sociedade contemporânea organiza-se em torno da cultura letrada, e muitos usos sociais de outros contextos ficam à margem, tornando o ensino da língua distante da realidade de grupos populares. Como forma de superar essa noção, Kleiman (2010) destaca os projetos de letramento como atividade reflexiva-analítica, um movimento pedagógico no sentido da “prática social para o conteúdo seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia, um procedimento, nunca o contrário” (KLEIMAN, 2010, p. 283). Os projetos de letramento, considerados no planejamento das atividades, também mobilizam pertencimentos e novas construções identitárias pela aproximação com o trabalho e a realidade dos sujeitos (KLEIMAN, 2010).

Os letramentos relacionam-se à vida dos sujeitos e, conseqüentemente, modificam-se no movimento social contínuo, com os signos e as necessidades de leitura e a escrita desses sujeitos. Os NLS construíram um novo paradigma ao mudarem o foco dos estudos do letramento e colocar sob o olhar da perspectiva sociocultural o processo de aprender a linguagem. Esse processo passa da mente do sujeito à prática social, e essa noção faz surgir, então, campos teóricos como os Novos Estudos do Letramento e os Multiletramentos. Esta investigação focaliza, principalmente, os Novos Estudos do Letramento (NLS).

Nesse contexto dos NLS, a leitura e a escrita constituem práticas situadas, têm caráter sociocultural, alteram-se, no decurso do tempo e nos contextos sociais, pois são práticas que sofrem influências das relações de poder existentes na sociedade. Por outro lado, as práticas de

letramento desenvolvidas em meio escolar, tal como afirma Freire (2011, p.11), ampliam-se, ao estabelecerem uma aproximação com conhecimento de mundo dos sujeitos. A ideia norteadora é a de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, as práticas sociais fornecem os suportes para o estabelecimento de conexões para as práticas de letramento no contexto escolar e não escolar. Essa forma de perceber a prática linguística tem relação com o modo como as pessoas, engajam-se em atividades que envolvem a leitura e a escrita e têm o contexto sociocultural como mobilizador de sentidos para as construções linguísticas (KLEIMAN, 2005; GEE, 2001; STREET, 2003). Isso tem significação ampliada, especialmente, com sujeitos adultos, porque os NLS estabelecem vínculos ou mediações entre os saberes dos sujeitos e os conhecimentos em construção (VYGOTSKY, 2009).

Cabe salientar também que os letramentos são múltiplos e complexos (GEE, 2000) e deles fazem parte várias práticas e eventos que concorrem para a constituição letrada dos sujeitos. Os NLS consideram as práticas socioculturais sob olhares reflexivos e críticos, pois para Street (2003) existe uma variedade de práticas socioculturais de letramento que se dividem em modelos autônomo e ideológico de letramento.

No modelo autônomo, a aquisição da escrita está relacionada com o desenvolvimento cognitivo e “ocorre por meio da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico” (STREET, 1995 b, p.154). É uma noção que trata de forma homogênea os sujeitos, atribuindo a eles a responsabilidade por resultados de leitura e escrita. É uma concepção neutra e instrumental de letramento que busca a adaptação dos sujeitos à sociedade, pois a ideia subjacente é de que o contato com a escrita conduz à apropriação de níveis elevados de letramento (STREET, 2003). Essa concepção não promove integração das práticas sociais ao processo de letrar (MOITA LOPES, 1998) e, por isso, pode ser considerada excludente por não vincular as práticas de letramento ao contexto sócio-histórico dos sujeitos.

Além disso, essa concepção busca, por meio de processos autônomos, a ascensão econômica aos pobres, analfabetos, sujeitos ligados ao campo e às periferias (STREET, 1995b). Na verdade, ela contribui para a exclusão pela ineficiência dos processos de letramento no uso social. Essa versão autônoma relaciona-se ao tema desta investigação e aos processos de escolares de letramento vivenciados pelos sujeitos do PROEJA em seus percursos.

Em sentido oposto, o modelo ideológico relaciona-se aos significados, usos e práticas de letramento ligadas aos contextos culturais, às relações de poder e à ideologia (STREET, 1995a; KLEIMAN, 2007) como práticas culturalmente construídas. Por essa razão, são múltiplos os letramentos abordados em meio escolar. Para Soares (2009), essa é a versão forte do letramento, por trazer aspectos críticos e ter relações com construções identitárias.

Ser letrado, então, significa que, além de o sujeito saber ler e escrever, usar as linguagens em seu cotidiano, ele responde às demandas sociais de letramento e acessa os bens culturais da sociedade contemporânea. O modelo ideológico de letramento, como explicita Fischer (2008), possibilita usos aos sujeitos que não só aprendem novas linguagens e gêneros como também produzem e consomem gêneros discursivos diversos. Nessa concepção, o uso da língua tem uma noção ampla, abarca tanto processos escolares como não escolares. No modelo ideológico, portanto, os letramentos originam-se no âmbito dos acontecimentos históricos e de aspectos transculturais e constituem práticas que emergem de usos linguísticos do sujeito em papéis assumidos em uma comunidade (PAHL; ROWSELL, 2006).

Essas práticas centram-se em experiências e conhecimentos prévios, estabelecem relações com as necessidades culturais e, por essa razão, compõem as identidades. Nessa perspectiva, os letramentos desenvolvem-se por práticas e eventos, utilizados também para compreender os microcontextos em que se desenvolvem os processos de letramento. Conforme Kleiman (2005, p.12), essas práticas agrupam-se, formam um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa situação determinada, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização” e, assim, práticas perpassam vários contextos valorizados ou não, em diferentes esferas sociais, como igreja, comunidade, família, escola, mídia.

Por outro lado, os eventos de letramento, na concepção de Barton (1994), são mais restritos como a leitura de jornal ou a redação de um bilhete. O evento diz respeito ao uso e à produção do texto ou, como esclarece Fischer (2007, p.28), são “[...] atividades em que o letramento tem uma função, são ocasiões que os textos fazem parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Um evento compõe-se pelo cenário e por situações da linguagem em uso linguístico, é a produção e a compreensão da escrita com um objetivo e sujeitos envolvidos nessa interação.

Conforme Heath (1982), as práticas de letramento são atividades reais de escrita mediando as interações e processos interpretativos e, dessa forma, envolvem os participantes, o ambiente e os artefatos culturais. Assim, a participação ativa dos sujeitos em eventos, em práticas situadas fornece suporte para a vinculação do sujeito ao grupo, às instituições e à cultura. As práticas e eventos de letramento no e para o PROEJA envolvem o âmbito social, o escolar e o mundo do trabalho que são interdependentes e complementares, por serem processos sociais.

Além disso, os letramentos dominantes ou institucionalizados integram o contexto sociocultural, eles relacionam-se aos espaços formais e seus agentes e, também, caracterizam-se por receber valorização cultural (HAMILTON, 2000). Por outro lado, os letramentos

vernaculares diferenciam-se desses por serem práticas de resistência organizadas no cotidiano, portanto, não estão orientados por instituições nem recebem valorização oficial (ROJO, 2006). Muitas vezes, esses processos norteiam as práticas e eventos em meio escolar e, especialmente, no PROEJA cujos sujeitos possuem ampla experiência de vida.

Na atualidade, os letramentos locais integram-se aos processos de letramentos globais (PAHL; ROWSELL, 2006), contemplam os valores de grupos sociais e as práticas não valorizadas socialmente (ROJO, 2008). Para Hamilton (2000), tais letramentos não são sistematizados por regras ou instituições; originam-se no cotidiano. No contexto desta investigação, os letramentos locais dizem respeito às vivências dos sujeitos, no contexto do lar, do trabalho e das condições histórico-culturais as quais constituem os saberes das experiências.

Na perspectiva bakhtiniana, isso se explica pelo fato de as construções linguísticas constituírem-se a partir da observação do contexto sócio-histórico, pois é ele que norteia a adequação dos enunciados e seus usos. No caso dos sujeitos do PROEJA, em processo de escolarização tardia, a aproximação dos processos escolares de letramento (institucionalizados) com os letramentos locais oferece-lhes a compreensão dos usos da escrita e da leitura, tornando próximas essas práticas, como conceitos espontâneos (VYGOTSKY, 2009) que estabelecem vínculos para construções linguísticas legítimas, em outros contextos sociais.

Os NLS impõem reconhecer os letramentos como práticas socioculturais, e os letramentos locais constituem uma forma de valorizar as práticas sociais dos grupos e comunidades, contrapondo formas hegemônicas no espaço globalizado. A contemporaneidade e a globalização trouxeram mudanças em relação aos letramentos socialmente requeridos, pois a circulação de informações, por meios analógicos e digitais, promove mudanças nas maneiras de ler e escrever e exige novas formas de construção de sentidos (COPE; KALANTZIS, 2009).

Outro aspecto a salientar é que os letramentos locais são menos visíveis que os dominantes e têm menor prestígio social, porém são relevantes no âmbito do PROEJA, por constituírem meio de acesso às práticas legitimadas, ou seja, aos letramentos dominantes (BARTON, HAMILTON, IVANIC, 2000). Para Kleiman (2010, p. 388), a transformação de letramentos locais em dominantes configura-se como uma “aculturação via escrita”. Esse processo traz dificuldades para grupos excluídos, uma vez que não só internalizam processos de leitura e de escrita, mas também Discursos e aspectos culturais decorrentes da inserção na cultura letrada. Esse é o espaço em que se insere esta investigação com os sujeitos do PROEJA que passam investir na transposição de fronteiras entre letramentos locais e dominantes, processos discursivos que contribuem para outras construções identitárias.

As práticas escolares de letramento concedem aos sujeitos possibilidades de inserção em contextos dominantes e utilização de linguagens em igualdade de condições. Inserem-se, nesses casos, os integrantes de grupos com baixa escolarização, afastados da escola, como os sujeitos de PROEJA, e também aqueles sem acesso a bens culturais. Os letramentos locais não estão separados do letramento escolar, pois ambos constituem práticas sociais de uso da linguagem (VÓVIO, KLEIMAN, 2013). Além disso, os letramentos locais estabelecem conexão com o contexto escolar, por trazerem a heterogeneidade das práticas sociais e os saberes construídos em outros contextos. Desse modo, eles constituem espaços de reconhecimento de culturas e valores locais de onde pode surgir a transformação social em oposição à manutenção do *status quo*.

Nessa perspectiva, os letramentos locais promovem pertencimentos ao contexto escolar ao valorizar os saberes e a cultura dos sujeitos e, também, contribuem para a aproximação com linguagens de contextos dominantes, fator importante, quando se trata de grupos com históricos de exclusão escolar. Nesse sentido, Kleiman (2010), a partir de investigação com jovens de periferia urbana engajados em ações comunitárias, destaca a importância do envolvimento dos sujeitos em práticas culturais diversificadas e socialmente significativas para aproximar a escola do contexto social, para tanto sugere que haja:

[...] um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Desse modo, as práticas escolares de letramento expandem os conceitos espontâneos que os sujeitos trazem do contexto social, e a partir disso, em processos interativos e mediados, constroem conceitos científicos (VYGOTSKY, 2009), tarefa primordial da escola como agência de letramento na contemporaneidade. Desse modo, para Kleiman (2010, p.380), as práticas escolares “recontextualizam as práticas com as quais os alunos convivem fora da escola, tornando-as mais significativas para eles” e os processos de letramento próximos da vida. Nessa visão, as práticas de letramento, no PROEJA, devem estar ligadas ao mundo do trabalho e às experiências de vida dos sujeitos.

A vinculação dos processos escolares de letramento às práticas sociais torna-se fundamental, porque as formas de leitura, produção e circulação de textos estão relacionadas às transformações na comunicação e nas tecnologias que intensificaram e diversificaram discursos e as formas de divulgação das informações, impelindo os sujeitos a múltiplos percursos de letramento. Nesse contexto diverso e dinâmico, ler e escrever são práticas vinculadas ao falar, ouvir e interagir, pensar e agir no mundo (GEE, 2001), uma visão que reconhece a

multiplicidade e a variabilidade, no tempo e no espaço, e as relações de poder envolvidas nos letramentos dos sujeitos. Assim, as práticas escolares devem refletir esse contexto social.

A perspectiva dos NLS envolve um posicionamento com a transformação social, com a não manutenção do *status quo* (STREET, 2003), pois se caracteriza por questionar as práticas de letramentos dominantes. Os NLS trazem a ressignificação de práticas de escrita, tanto em contextos escolares como na vida social dos sujeitos. Para tanto, dirigir um olhar para as práticas de letramento locais dá aos sujeitos de grupos culturais não hegemônicos não só a visibilidade a suas especificidades (HAMILTON, 2000) como também contribui para o desenvolvimento de outros processos de letramento.

Os NLS distinguem letramentos locais e globais. O letramento global pode influenciar os letramentos locais (PAHL; ROWSELL, 2005), porque os sujeitos, independentemente de serem jovens ou adultos, trazem para as práticas de letramento os conhecimentos obtidos em outros contextos. Por outro lado, os letramentos locais relacionam-se ao conjunto de valores, conhecimentos e experiências dos sujeitos, em contexto local, integram a vida cotidiana nas comunidades de prática⁹, um espaço comum onde os sujeitos compartilham aprendizagens criadas no partilhamento de experiências (LAVE; WENGER, 2006). Nessa concepção, a construção dos sentidos liga-se ao local e ao conjunto de valores do contexto. Essas construções, em comparação e contraste com outros usos e processos de letramentos locais e globais, auxiliam os sujeitos na compreensão de valores e crenças de outros contextos (TERRA, 2013).

Os letramentos globais, por sua vez, não deixam de considerar as identidades culturais e relacionam-se aos modos como os sujeitos migram através dos contextos, em novas identidades. Eles não ocorrem isoladamente, são multimodais, isto é, a linguagem escrita está em sincronia com o visual, o áudio e o modelo espacial compondo os sentidos. A linguagem é intrincada e multifacetada, mesmo que os sujeitos não tenham em seu cotidiano a predominância de novas mídias e novas tecnologias, como os sujeitos do PROEJA que passaram a usar recentemente em suas rotinas o computador e a internet. Mesmo nesse contexto, a multimodalidade está presente, na interação, em imagens e escrita na publicidade, vídeos, televisão, etc. mudando os modos de ler e construir sentidos para todos os sujeitos em âmbito local (ROJO; MOURA, 2012).

Na perspectiva do NLS, os letramentos são práticas sociais e, por essa razão os letramentos locais sofrem influências globais vindas pela mídia, internet e migrações que afetam o modo como os sujeitos realizam as práticas linguísticas. Conforme Pahl e Rowsell (2006), a

⁹ Conceito formulado descrito por Barton, Hamilton e Ivanic (2000) como espaços sociais onde os sujeitos compartilham sistemas de significação e sentidos. Este conceito também é utilizado por Lave e Wenger (2006, p.98) que o definem como “um conjunto de relações entre pessoas, atividades, e o mundo ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas que têm algo em comum”.

abordagem global leva a compreender a força das relações em torno dos letramentos, uma vez que as linguagens locais diferem daquelas vindas de outros contextos, possibilitando a compreensão do complexo conjunto de crenças e valores envolvidos nos letramentos locais e globais. As práticas de letramento estabelecem ainda relação com a multimodalidade, o visual, o áudio e os modos especiais de produção de significações, função global que influencia os contextos locais. As práticas de letramento, portanto, envolvem essa realidade múltipla dos letramentos em que o local e o global manifestam-se, em um vínculo contínuo, nos artefatos culturais.

O letramento é essencialmente social e desenvolve-se nas interações em práticas inferidas de eventos mediados pela escrita (BARTON, HAMILTON, IVANIC, 2000). Há diferentes letramentos associados aos domínios sociais, às instituições e às relações de poder, gerando, nas práticas culturais, letramentos mais visíveis e valorizados do que outros. As práticas de letramento são, portanto, situadas e, por isso alteram-se com os movimentos da sociedade, envolvem valores, atitudes e relações sociais e, ainda, fazem surgir novas práticas por meio de processos de aprendizagem e da produção de sentidos .

Essas diferentes linguagens e suas formas integradas produzidas nas manifestações dos sujeitos constituem, na concepção de Gee (2001), suas identidades expressas em Discursos. Tal perspectiva traz a noção ampla dos processos de letramento, reiterando a ideia de que são socioculturais e não se restringem apenas ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Eles envolvem os contextos locais e globais, as diferentes linguagens, com objetivos específicos na produção de Discursos (com D maiúsculo), ou seja, as práticas de letramento convertem-se em identidades.

Os sujeitos do PROEJA, ao ingressarem em uma nova comunidade discursiva, no curso técnico e ao se movimentarem no sentido de incorporar aos letramentos locais, as linguagens científicas e técnico-profissionais, passam a construir outros processos identitários. Assim, esses sujeitos transitam por contextos mais amplos onde incorporam aos conhecimentos espontâneos (VYGOTSKY, 2007) linguagens e práticas sob a forma de letramentos dominantes (STREET, 2006). As aprendizagens resultam, então, de envolvimento dos sujeitos em contextos situados, nos diferentes domínios da vida em que “[...] aprendem com a experiência, aprendem da teia de relações em que se desenvolvem” e por meio das interações com outros (LIMA, 2007, p.60).

Lea e Street (2006) diferenciam, nas práticas acadêmicas e escolares, três modelos de letramento, o modelo de competências, de socialização acadêmica e acadêmico de letramento, os quais se relacionam a concepções de linguagem e a teorias de aprendizagem. O modelo de competências está ligado à forma de letramento centrada em habilidades individuais e cognitivas

e na transferência de conhecimentos de um contexto a outro, enfoca, portanto, o nível superficial, a estrutura, as regras e a gramática. Essa é a forma autônoma de letramento que não se vincula à noção de autonomia defendida por Freire (2008) e diverge do modelo ideológico de letramento, voltado a práticas significativas para os sujeitos em seus papéis sociais, usos linguísticos próprios dos contextos sociais.

O modelo de socialização acadêmica conduz à aquisição de modos de falar, escrever, pensar utilizando letramentos de uma comunidade, é a aculturação dos sujeitos nos discursos das novas comunidades a que passam a pertencer. No caso desta investigação, os alunos do PROEJA inserem-se nos discursos secundários da área do curso Técnico em Vendas. Assim, ao compreenderem as regras básicas do uso dos discursos, podem então reproduzi-los como membro da comunidade. É o modelo de letramento mais presente na instituição escolar.

O modelo de socialização acadêmica situa-se no âmbito da sociolinguística, e traz a ideia de aculturação do sujeito ao contexto social e aos usos linguísticos, traduzidos em modos de falar, escrever e pensar utilizando letramentos de uma comunidade. Em síntese, é a aculturação dos sujeitos nos discursos das novas comunidades a que passam a pertencer. Esse é o caso dos sujeitos do PROEJA que, ao se inserirem no curso profissionalizante, Técnico em Vendas, compreendem as regras básicas do uso de discursos, podendo, então, reproduzi-los criticamente como membros da nova comunidade. Dessa forma, os sujeitos estariam aptos a usar os discursos (LEA; STREET, 2006, p. 369) que, “embora se baseiem nos modelos de competência e de socialização, vão além deles”. É o modelo de letramento mais presente na instituição escolar.

Por último, os letramentos acadêmicos ou escolares estabelecem sentidos, poder e identidades, nas práticas de letramento em que se inserem os sujeitos, nos âmbitos institucionais. Esses letramentos são práticas sociais de leitura e escrita situadas em um contexto e envolvem vários níveis de ensino que constituem o letramento formal. Esse modelo oportuniza aos sujeitos a construção de conhecimentos em práticas situadas, possibilitando-lhes assumir uma posição ao usar textos (DIONÍSIO, 2007; FISCHER, 2007).

De forma semelhante, o contexto escolar exige dos sujeitos nele inseridos a compreensão e o uso de discursos secundários (BAKHTIN, 2000), específicos de outras esferas sociais os quais diferem dos discursos primários próprios dos contextos familiar e informal. A inserção na escola conduz esses sujeitos ao desempenho de outros papéis e, conseqüentemente, ao uso de novas linguagens, em situações de interação. Assim, os sujeitos, ao participarem de eventos como membros efetivos nessa nova comunidade, passam a atuar como verdadeiros *insiders*, pois incorporam os discursos próprios desse contexto social.

Os discursos relacionam-se aos contextos como linguagens sociais. Podem ser primários, relacionados à família e à comunidade local, e os secundários recebem valorização e usos em determinadas situações e instituições, como o contexto acadêmico e escolar que exigem discursos específicos. Nessa perspectiva, um sujeito torna-se letrado, quando, além dos discursos primários, passa a compreender e a fazer usos de Discursos de outros contextos (GEE, 2001), revelando domínio de práticas de letramento pertinentes ao grupo social, tornando-se um *insider* (FISCHER; PELANDRÉ, 2010). Assim, os sujeitos do PROEJA, ao participarem de práticas relativas à formação profissional, no curso ou no ambiente do trabalho, passam a incorporar usos linguísticos dessa comunidade, para tal faz-se necessário considerar, nas práticas de letramento, as especificidades desse grupo, como se descreve a seguir.

3.2.2 Os processos de letramento e o PROEJA

Os processos de letramento na EJA têm relação com a legitimação do grupo social, com os usos linguísticos e a mudança social (KLEIMAN, 2012). Nesse sentido, a inserção de alunos, na escola e em práticas sociais dominantes, faz dirigir o olhar para a questão política, porque a variante valorizada é outra, isto é, a língua que “identifica o povo é aquela que imaginariamente o povo não sabe” (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p.13). Isso descreve a distância entre as práticas escolares que privilegiam somente a norma culta e desconsideram outras variantes sociais. Esse é o contexto que associado a outros fatores, possivelmente, conduziu os sujeitos do PROEJA ao afastamento escolar, lançando-os à escolarização tardia.

Considerando esse contexto, Kleiman (2012, p.26) defende haver na escola uma aculturação do aluno, já que ele tem contato com uma variante linguística diferente. Essa é uma situação geradora de conflitos identitários pela valorização diferenciada entre as variantes. Nesse cenário, o papel da língua do aluno “é o da língua baixa, da língua ilegítima, da não língua”. É uma relação de dominância, a variante popular tem espaço à margem; a outra recebe o destaque pelas relações formais, e os sujeitos, nesse espaço das práticas, não participam como *insiders* ou portadores de saberes ou portadores de saberes.

Com base em Fergusson (1959), Kleiman (2012) explica que o conceito de diglossia consiste na dominância linguística pelo poder, político, econômico ou cultural. Em síntese, há hierarquia entre língua dominante e a dominada, relegando à última um lugar de menor prestígio em relação a primeira que estabelece padrões de erro pela violação da variante dominante.

Assim, a apropriação da variante culta para o PROEJA, por exemplo, representa “um processo de diglossia, de conflito que suscita perda linguística e cultural, dilemas e conflitos identitários” (KLEIMAN, 2012, p.17), pois, nessas práticas, alteram-se traços linguísticos que identificam esses sujeitos.

As práticas linguísticas, no PROEJA, constituem um espaço de ruptura com as origens, uma aculturação pela incorporação de outros papéis. Assim, no âmbito escolar, para o sujeito ser, parecer e sentir-se letrado (BARTLETT, 2007) deve incorporar a cultura e ser reconhecido como membro do grupo social, com seus saberes e sua cultura. O sujeito aprende ao realizar práticas e desenvolver experiências que levem ao uso de discursos específicos de modo reflexivo e crítico (GEE, 1999). Diante desse contexto, a perspectiva dos NLS favorece à apropriação da escrita, ao considerar os usos das diferentes linguagens e os múltiplos letramentos em contextos escolares em que se inserem os sujeitos.

Para inserir verdadeiramente os sujeitos nas práticas socioculturais de letramento, Kleiman (2012) sugere a organização de projetos de letramento para despertar o interesse pela leitura e escrita sem relegar às margens as variantes linguísticas populares que funcionam como as bases para os processos de letramento. Tais projetos, como práticas situadas, trazem a variabilidade contextual e possibilitam ao sujeito agir discursivamente e usar diferentes gêneros. As práticas de letramento integram a realidade do sujeito pelo uso linguístico em situações que lhe permitem perceber a inter-relação entre a linguagem e os movimentos do contexto social. As práticas de leitura e escrita encontram sentido, pois se realizam “para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto” (KLEIMAN, 2000, p. 238), conforme os interesses dos sujeitos, redimensionando, desse modo, as atividades linguísticas escolares.

Além disso, os projetos afinam-se com as noções de um projeto emancipatório pela articulação entre teoria e prática, pela ação colaborativa e consciente dos sujeitos conforme os objetivos traçados. Desse modo, concede-se voz aos sujeitos e geram-se situações de empoderamento (FREIRE, 2011). Há também, nesse espaço, a socialização de saberes, o desenvolvimento das relações com a alteridade (BAKHTIN, 2000) e construções identitárias como *insiders*.

Cabe destacar que, no contexto da filosofia da educação, o sentido freireano de empoderamento, é de libertação que inicia com a reflexão crítica sobre o contexto social pelos sujeitos em processo de empoderamento (FREIRE, 2011). Isso implica ação do sujeito para superar a condição atual pelo abandono da postura passiva e da tomada de consciência sobre o contexto sociocultural que o envolve pela interação com os outros. Por outro lado, para os NLS,

o empoderamento refere-se ao uso de discursos secundários, à apropriação de conhecimentos e, também, à compreensão da metalinguagem com a qual os sujeitos entendem e analisam criticamente os discursos dominantes, concedendo-lhe poder no contexto social.

Tais processos de letramento, na perspectiva do NLS, constituem-se em aprendizagem situada, favorecem o empoderamento e a internalização (OLIVEIRA, 2010). Isso ocorre por relações dialógicas e interpessoais, participação e vivências no contexto social produtor de mídias, tecnologias e multimodalidade. Street (2003, p.77) reconhece a existência desses “múltiplos letramentos que variam, no tempo e no espaço, e são também contestados nas relações de poder”. Eles integram o domínio e a produção de saberes, no contexto das múltiplas linguagens que o sujeito utiliza para agir e garantir pertencimentos à cultura letrada. Assim, em sintonia com o contexto social, as práticas de letramento têm sentidos para os sujeitos e possibilitam a ampliação dos letramentos para além dos gêneros, mídias e linguagens conhecidas. Em síntese, isso ocorre a partir dos saberes socioculturais desses sujeitos e promove avanços em seus processos escolares de letramento.

Além disso, o sujeito que aprende está situado e sua inscrição em processos de letramento não está desarticulada da versatilidade do contexto sociocultural nem de experiências e saberes anteriores com os quais os sujeitos dialogam em relação de continuidade do processo. Desse modo, a ação de letrar transcorre no tempo, em diversos contextos e inclui outros saberes e experiências. Após essas considerações sobre os processos de letramento, apresento alguns conceitos da teoria vygotskiana, importantes para ampliar a compreensão dos processos de apropriação de conhecimentos linguísticos pelos sujeitos do PROEJA.

3.3. As contribuições de Vygotsky sobre o aprender

Este subcapítulo traz alguns conceitos referentes à teoria sociocultural de Vygotsky, tais como interação mediação, internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP) que auxiliam na compreensão dos processos realizados pelos sujeitos em suas aprendizagens, nos diversos espaços de letramento. Inicialmente, julgo necessário contextualizar essa teoria para ampliar a compreensão sobre os processos que o sujeito desenvolve para aprender.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky permite compreender a complexidade dos processos de desenvolvimento humano e a importância da mediação da linguagem. Aborda também o desenvolvimento das funções mentais superiores, as situações de aprendizagem

mediadas por instrumentos, signos. Vygotsky (2007), coerente com a visão materialista, concebe o sujeito como social e, por essa razão, o desenvolvimento e a aprendizagem relacionam-se à história individual e social dos sujeitos que são estimulados e transformados, na interação social, pela mediação da linguagem. São as palavras que constituem o pensamento, e por meio delas ocorrem a generalização, a abstração e a organização do pensamento.

Nesse processo, o significado une o pensamento e a linguagem. Oliveira (2010) explica que, no significado, há uma parte que é acepção propriamente dita, forma básica, estável que nomeia os objetos de modo geral. A outra é o sentido do componente individual e variável da significação que se relaciona à afetividade existente na construção dos significados criados pelos sujeitos, em suas interações, sentido também presente na teoria bakhtiniana.

O espaço escolar, por exemplo, faz a transformação do modo de construção dos significados que passam a não ser mais só pela vivência, mas pela ação sistematizada, definições, ordenações e referências consolidadas culturalmente. Nesse sentido, Toassa (2011) explica três tópicos: a relação entre pensamento, afeto e consciência; a relação entre pensamento e palavra; e as vivências que são processos realizados pelos sujeitos, em seus percursos escolares e não escolares de letramento.

Na relação entre pensamento, afeto e consciência, o vínculo entre o pensamento e a palavra não é primário, ocorre no desenvolvimento do sujeito, é uma relação entre pensamento e linguagem como parte fundamental para a consciência (TOASSA, 2011) que traz a “revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento neste ou naquele aspecto” (VYGOTSKY, 2009, p. 16). Assim, a palavra constitui a base da consciência em cuja estrutura o pensamento e o afeto tem igual importância. O afeto tem o papel de orientador da consciência, e essa relação tem influência do processo dialógico ao qual se integram aspectos situacionais (TOASSA, 2011). A relação entre pensamento e palavra pode ser explicada, como descrito:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento. Uma palavra sem significado é som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala, Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 2008, p.150).

A linguagem desencadeia o desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos. A aprendizagem também tem natureza sociointeracional; exige, portanto, a participação de outros

sujeitos e da linguagem, em um processo gradual e contínuo, para possibilitar a apropriação dos conhecimentos pela ação entre pares que atuam na ZDP (VYGOTSKY, 2008).

A relação entre pensamento e a palavra, segundo tópico da reflexão vygotskiana, é um processo de trocas dialógicas contínuas em que ocorrem transformações do desenvolvimento no sentido funcional. Para Vygotsky (2009), o pensamento passa a existir por palavras, pois cada pensamento estabelece relações entre acontecimentos, desenvolve-se e amadurece desempenhando uma função na solução de problemas. Esse fluxo do pensamento ocorre em um movimento interior e evidencia-se nas palavras. Antes de ser expresso, ele integra a linguagem interior, de natureza psicológica, relaciona-se com o pensamento pelo significado (TOASSA, 2006), a soma dos fatos psicológicos vindos das vivências do sujeito, convertidos na palavra.

As vivências, terceiro tópico da teoria vygotskiana, referem-se aos “conteúdos intelectuais, discursivos, sensoriais, motores e afetivos” e descrevem a relação sujeito-objeto (VYGOTSKY, 2009, p. 367). A vivência designa a experiência do sujeito com o mundo externo e interno, bem como a simbolização e a consciência decorrentes das ações. Assim, tudo que é vivenciado “tem tonalidade afetiva” (TOASSA, 2011, p. 228). Nesse espaço, tanto a emoção quanto a vivência são inconscientes, enquanto não se convertem em pensamento.

Os contextos históricos, social e cultural são determinantes para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, porque as atividades cognitivas básicas humanas decorrem da história social de cada sujeito. Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento, relacionam-se com a história sociocultural do sujeito (VYGOTSKY, 2009). O desenvolvimento cognitivo passa, portanto, pela interação, espaço para compartilhar conhecimentos e experiências, significados e para transformar as relações sociais em funções mentais mediadas semioticamente pela palavra.

Nas aplicações pedagógicas da teoria sociocultural, as interações, as mediações dos signos e a ZDP formada nessas interações são suportes para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 2010). Esses conceitos possibilitam a compreensão dos processos desenvolvidos pelos sujeitos do PROEJA em sua constituição letrada.

3.3.1 As interações

O ser humano constitui-se em processos constantes de aprendizagem que não ocorrem de forma isolada, há vários fatores biológicos, históricos e sociais que intervêm na constituição dos

sujeitos (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010). Por ser social, o desenvolvimento humano e as aprendizagens ocorrem por interações e pela utilização de instrumentos e signos em processos em que a linguagem ocupa lugar fundamental.

A interação ocorre diretamente entre sujeitos e também com o contexto social, seus assuntos, estratégias, informações e valores. Essa noção relaciona-se também à perspectiva bakhtiniana, já que a interação remete ao diálogo entre os sujeitos, determinando escolhas. Ela tem o papel fundamental no desenvolvimento da mente, pois a construção de conhecimentos exige a ação do outro que desencadeia processos de aprendizagem e o aprimoramento das estruturas mentais superiores (VYGOTSKY, 2009) que envolvem o plano inter e intrapessoal no meio físico. É sob este olhar que busco compreender os fenômenos sociais, uso de signos e ferramentas simbólicas que medeiam as interações no PROEJA.

A noção de social, em Vygotsky (2007) e Bakhtin (2002), não se restringe à ideia de coletivo, engloba o plano interpessoal como as interações no plano intrapessoal e ainda tem relevância no desenvolvimento das funções psicológicas superiores¹⁰ (VYGOTSKY, 2007) que são mecanismos próprios dos seres humanos, resultantes do desenvolvimento e das interações do sujeito com o meio físico e social (OLIVEIRA, 2010). Ambos os autores referem-se “tanto a relações dinâmicas de construção histórica da condição humana, quanto o modo de operação peculiar dessa condição, qual seja a operação mediada por signos, especialmente, pela linguagem” (BARROS, 2012, p.142). Assim, nesta investigação, o investimento em processos escolares de letramento conduz o sujeito do PROEJA a fazer uso de outras linguagens com base em informações e características relativas ao espaço, tempo e objetivos da enunciação, colocando em evidência as intencionalidades e a consciência para agir nas práticas sociais.

As interações conduzem o sujeito a estabelecer diferenças, comparações e formulação de hipóteses sobre a realidade, têm papel fundamental na constituição humana e, também, na constituição identitária, visto que a interiorização de formas culturais do funcionamento psicológico ocorre por relações interpessoais. Isso acontece “primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior do sujeito (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e

¹⁰ Funções psicológicas superiores são assim consideradas, por se diferenciarem das atividades simplificadas e reflexas, têm como base os signos e nascem de formas coletivas de comportamento. Essas são funções mais elevadas que se caracterizam pela consciência, controle e abstração. Relacionam-se, portanto, ao comportamento consciente humano, como a atenção voluntária, a percepção, a memória e o pensamento que conduzem à apropriação e ao domínio dos instrumentos culturais. O conceito de funções psicológicas superiores, constitui a base para as relações entre pensamento e linguagem, mediação e zona de desenvolvimento proximal e também da relação entre desenvolvimento e aprendizagem (VYGOSKY, 2009).

para formação de conceitos” (OLIVEIRA, 2010, p. 40). Esses são espaços em que o sujeito desenvolve um papel ativo na construção dos conhecimentos.

Os diálogos entre os sujeitos, as explicações e orientações de outros sujeitos são ações que auxiliam nas elaborações no PROEJA, na organização e estruturação das ideias, que passam do plano interpsicológico ao intrapsicológico, para sistematizar e compartilhar posteriormente. Esse processo revela a importância das interações na aprendizagem pela geração da ZDP que possibilita a internalização de formas culturais e o desenvolvimento psicológico do sujeito nas mediações com o outro e com instrumentos e signos.

A linguagem é constituidora do sujeito e organizadora do pensamento, além de desempenhar a função comunicativa. O ser humano constitui-se, portanto, em processos constantes de interação em que a linguagem garante o compartilhamento de significados sociais entre os sujeitos (TUGDE, 2002). Nesse processo, o significado é percebido como unidade de análise na relação entre pensamento e linguagem, é estável. Entretanto, o sentido é a soma de fatos psicológicos na consciência do sujeito, por isso é fluido e variável como o contexto e as relações sociais, possibilitando a singularização no contexto sócio-histórico (VYGOTSKY, 2008). Em relação às diferenciações entre significações e sentidos, os pontos de vista de Vygotsky e Bakhtin convergem.

A aprendizagem e o desenvolvimento, na teoria histórico-cultural, também se explicam como fenômenos mediados por signos e, nesse âmbito, a linguagem é o instrumento de construção das subjetividades (VYGOTSKY, 2008). Portanto, o signo, tanto para a perspectiva histórico-cultural quanto para a perspectiva dialógica bakhtiniana, é elemento “mediador (funciona entre, remete a), operador (faz com que seja), conversor (transforma) das relações sociais em funções mentais” (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p.80). Essa exposição vem confirmar que a construção dos conhecimentos ocorre a partir das interações, quando o sujeito desenvolve seus sistemas de signos e passa a compreender o ambiente cultural.

O caráter social dos signos constitui a base da consciência que significa transferi-la do plano do pensamento para o da linguagem na interação social (BAKHTIN, 2002). No entanto, a interação não se restringe ao contexto imediato, liga-se à exterioridade histórico-ideológica que traz o conteúdo ideológico ou vivencial e desencadeia processos dialéticos (VYGOTSKY, 2007). Ela possibilita passar de processos interpessoais a intrapessoais na formação de conceitos e, nesse processo, as mediações têm papel decisivo, conforme explicitado na sequência deste texto.

3.3.2. As mediações

O desenvolvimento cognitivo dos sujeitos passa pela interação social, espaço de compartilhamento de conhecimentos, experiências e sentidos. As mediações de outros sujeitos parece ser o espaço encontrado no PROEJA para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Isso tem sentido, uma vez que as atividades psicológicas mais sofisticadas têm origem em um processo de interação do sujeito como ser individual com o meio físico e social, por meio de instrumentos e signos (OLIVEIRA, 2010). Os signos constituem elementos externos e, como instrumentos de trabalho, fornecem suporte para ação humana pela internalização e pela utilização de sistemas simbólicos. Há, nesse processo, transformações das relações sociais em funções mentais mobilizadas pela mediação (VYGOTSKY, 2009).

Essas noções encontram fundamentação, na teoria marxista (MARX, 1989), nas relações com a história social e os hábitos dos sujeitos, ou seja, os fatos históricos ou naturais não são acabados, mas construídos nas transformações sociais (SAVIANI, 2007b), em oposição à perspectiva positivista do século XIX que desconsidera formas de conhecimento não comprovadas por uma criteriosa verificação, considerada como critério de verdade. Vale destacar que o social para Vygotsky (2008) não se constitui somente pelo plano interpessoal, mas também integra as interações dos sujeitos (BARROS, 2012).

As funções mentais superiores originam-se nas interações, pois o conhecimento é social e, sendo assim, passa por interações e mediações da linguagem e do pensamento. Portanto, pelas mediações e interações são transmitidas informações aos sujeitos sob a ação intencional e controle consciente do comportamento (OLIVEIRA, 2010), como os atos de pensar, sentir, agir e tomar decisões. Para Kozulin (2002, p.117), “o princípio construtor das funções superiores reside fora do indivíduo, nas ferramentas psicológicas e nas relações interpessoais”.

Em processo ativo para o sujeito, a mediação é “um elemento intermediário numa relação a qual deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2010, p.28). Ela inclui ainda a representação mental de natureza simbólica que permite representar objetos e eventos no mundo real e, também, ampliar a capacidade de abstração e generalização, importantes no desenvolvimento dos sujeitos. Como explica Pino (2005, p.68), “tudo que é interno nas formas superiores foi necessariamente externo. O ser humano acessa a significação por meio da mediação do outro”. Essa mediação semiótica traz o plano social para o plano pessoal e a compreensão dos significados culturais para o sujeito.

A construção de conhecimentos, na teoria vygotskiana, advém de três conceitos: o método genético de desenvolvimento; a noção de que as funções mentais superiores emergem em processos sociais; e a mediação de instrumentos e signos na interação dos sujeitos com o meio (PINO, 2000). Esses são processos imbricados desenvolvidos pelos sujeitos em suas elaborações. Assim, as funções mentais superiores advêm de processos sociais pela linguagem, relacionam-se aos atos de pensar, sentir, agir e ter consciência e originam-se nas relações entre os sujeitos, portanto, pelas interações e mediações que ligam a linguagem e o pensamento (VYGOTSKY, 2003). Essa informação embasa os processos educativos os quais atuam no desenvolvimento das potencialidades humanas, mesmo sendo adultos como no PROEJA.

As características tipicamente humanas resultam da interação dialética com o meio sociocultural. Essa interação auxilia na composição das funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória, ações intencionais e na tomada de decisão sob a mediação de signos. Por essa razão, os sujeitos do PROEJA referem como produtivas as práticas de letramento envolvendo interações que lhes possibilitam maior apreensão dos conhecimentos.

Nesse processo, há um primeiro percurso de internalização por processos sociais convertidos em processos internos ou pensamentos pela mediação da linguagem. O segundo é o da formação da consciência pela internalização decorrente da atividade do sujeito e da mediação de instrumentos culturais. Na internalização, há uma reconstrução intrasubjetiva de uma operação realizada externamente com objetos, nas interações do sujeito do plano externo para o interno, do processo interpessoal para o intrapessoal (VYGOTSKY, 2009), uma construção em que os conteúdos externos são apropriados de forma consciente pela linguagem (PINO, 2000).

Nesse aspecto, está a vinculação das ideias defendidas pelo NLS de que, no processo dialógico, o sujeito conhece o objeto e a atividade produtiva, depois de conhecer o processo histórico e social. Isso implica que a construção de conhecimentos e, conseqüentemente, a atividade cognitiva converte-se em saberes produzidos pelos sujeitos no processo histórico. Tais aspectos compõem os vínculos entre os conceitos vygotskianos e da perspectiva sociocultural dos letramentos (STREET, 2003; GEE, 1999) para os quais a linguagem tem papel central nas práticas sociais.

Os instrumentos estabelecem ligações entre o homem e o meio, por uma relação mediada que torna as “relações organismo/ meio mais complexas” (OLIVEIRA, 2010, p.29). São elementos externos ao indivíduo que têm a função de provocar mudanças nos objetos e controlar a natureza por ações concretas. As relações entre trabalho e o uso de instrumentos constituem as bases marxistas da teoria de Vygotsky. O trabalho humano transforma a natureza, gera condições

de existência por meio de instrumentos que estabelecem relações entre o sujeito e o mundo pela participação em ações concretas (VYGOTSKY, 2009).

Assim, os processos educativos, na perspectiva do NLS, tomam por base as práticas sociais, interações dialógicas entre sujeitos e relações com o objeto. Cada instrumento é utilizado com função e objetivos determinados para transformar o ambiente natural e também estabelecer uma relação sociocultural com o meio. Leffa (2009, p. 136) explica que “o condicionamento proporcionado pelo instrumento é tanto físico como mental”, uma vez que ele potencializa a atuação do sujeito, pois, ao adquirir “o domínio de um instrumento, as fronteiras do mundo interno se ampliam e acabam incluindo o próprio instrumento” (LEFFA, 2009, p.134).

Por outro lado, a mediação também ocorre por signos, instrumentos psicológicos, formas externas, criadas culturalmente para auxiliar o sujeito em processos como memória ou atenção. São auxiliares no plano psicológico em ações como lembrar, escolher, relatar fatos, de modo semelhante ao dos instrumentos físicos e são internalizados pelos sujeitos. Desse modo, os sujeitos deixam de utilizar elementos externos concretos e passam às representações mentais de objetos reais (os signos internos) nas atividades sociais. O signo age como um “instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento do trabalho”, fornecendo suporte à ação humana (VYGOTSKY, 2003, p. 59-60).

A internalização envolve a ação externa social, representada pelas atividades interpessoais e por processos semióticos (PINO, 2005) e também os sentidos interpretados pelo sujeito, a partir de códigos compartilhados socialmente que passam para o plano interno (OLIVEIRA, 2010). Conforme Bohn (2002, p. 39), esse processo é conduzido pela linguagem que faz a mediação dos indivíduos com a cultura e também é “por meio de mediações que o sujeito estabelece a ligação entre o objeto e seu sentido”, transformando os conceitos espontâneos em científicos no meio escolar.

Nesse contexto, a aprendizagem ocorre em um processo complexo de mediação que traz possibilidade de diálogo por criar a ZDP na qual a ação de aprender desenvolve processos internos, na interação dos sujeitos em cooperação com outros (VYGOTSKY, 2007). A interação, a mediação e a conseqüente formação da ZDP têm papel importante nos processos de letramento do PROEJA, uma vez que, pelo afastamento do meio escolar, necessitam do suporte de mediações, para a apropriação da produção social acumulada historicamente e também para a reconstrução do sentimento de pertença ao meio escolar.

3.3.3 Zona de Desenvolvimento Proximal

A Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito elaborado por Vygotsky (2009), traz a noção de que a construção dos conhecimentos ocorre em colaboração. Essa noção é relevante, quando se trata da PROEJA, uma vez que reitera a importância das interações e mediações nas ligações entre linguagem e pensamento (VYGOTSKY, 2003) e das potencialidades humanas de aprender ao longo da vida. Além disso, os conhecimentos prévios, as vivências dos sujeitos contribuem como suporte à nova informação que se orienta pelo “desenvolvimento já produzido na etapa já superada” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.113).

A ZDP promove a interação entre aprendizado e desenvolvimento, considerando a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial em dois níveis: o desenvolvimento real, que o sujeito realiza de forma independente, e o segundo é o nível de desenvolvimento proximal cujas funções estão em maturação (VYGOTSKY, 2008). Esse desenvolvimento potencial é um processo em que um sujeito necessita de outro para auxiliá-lo em seu desenvolvimento intelectual por interações e mediações de instrumentos e signos. Assim, o processo colaborativo permite avanços para níveis mais elaborados do conhecimento, sendo essa uma contribuição de Vygotsky à área da educação (DANIELS, 2003).

A segunda interpretação de ZDP, denominada de Cultural, conforme Daniels (2002), foi elaborada por Lave e Wenger (2006) que fazem a distinção entre conceitos científicos e ordinários (também chamados de espontâneos, cotidianos, do senso comum) construídos no desenvolvimento de crianças inseridas no contexto escolar. Os conceitos espontâneos são assistemáticos, adquiridos socialmente e contribuem para desenvolver os conceitos científicos em meio escolar, originando conceitos verdadeiros. A ZDP compreende a distância entre o conhecimento cultural e a experiência cotidiana do sujeito.

A terceira interpretação da ZDP é a coletivista ou societal de Engeström (DANIELS, 2002, p. 167), explicada como a “distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade social que pode ser gerada coletivamente como uma solução para o duplo vínculo potencialmente inserido em ações cotidianas”. Esse conceito de aprendizagem extrapola o contexto pedagógico e amplia-se ao incluir os conflitos e processos de transformação social.

Para Fino (2001), a ZDP atua na construção dos conceitos científicos, por transferir, gradualmente, a responsabilidade do sujeito experiente para o aprendiz e, a partir da reflexão, atinge estágios mais abstratos do conhecimento. O papel da linguagem é decisivo por difundir os

significados transmitidos pelo grupo cultural e despertar processos internos de desenvolvimento, quando o sujeito age em cooperação. A construção dos conhecimentos exige, então, interações, para desencadear processos de aprendizagem e aprimoramento das estruturas mentais, como resultado do uso de signos e ferramentas simbólicas que medeiam as interações dos sujeitos (VYGOTSKY, 2009). Também integram as interações o modo como transcorrem, os problemas apresentados, as estratégias utilizadas e os valores implicados no contexto sociocultural.

No âmbito escolar, a necessidade de mediadores de aprendizagem intensifica-se em turmas numerosas e de EJA, exigindo de seus agentes a busca de alternativas para viabilizar mediações. Nesses casos, os alunos mais experientes estabelecem mediações e com essas práticas promovem também sentimentos de pertença (GEE, 1999). Além disso, Bohn (2008, p.72) destaca que, entre os muitos desafios que a escola encontra, está a “dificuldade de os professores oferecerem oportunidades de aprendizagem para os alunos e de nem todos os alunos sentirem-se convidados a participar de práticas de aprendizagem propostas”. Essa situação é motivada por fatores como a fragmentação, ausência de motivação do aluno para aprendizagem e, especialmente, devido à “ausência de emoção e à falta de inserção do aluno na dialogia” das práticas escolares (BOHN, 2002, p.111).

A base para o desenvolvimento da consciência está em um sistema de relações e generalizações construído e internalizado no processo histórico e cultural (OLIVEIRA, 2001). Sua formação envolve as relações entre o pensamento e a linguagem como mediadores da cultura no funcionamento psicológico dos sujeitos e no processo social de internalização de conhecimentos e significados (REGO, 2008). Ao chegar à escola, os sujeitos operam com conceitos internalizados e desenvolvidos em suas experiências pessoais, mas sem a sistematização e a consciência sobre eles (DANIELS, 2003).

Nos processos interacionais, há relações entre atividade e a consciência. Esta é a consciência em si, presente em atos e conceitos espontâneos de que o sujeito não tem consciência, como em atividades cotidianas com objetivos práticos e utilitários (MARX; ENGELS, 2007). Entretanto, nas práticas educativas, o sujeito precisa ter consciência para organizar e executar atividades e apropriar-se de conhecimentos para utilizá-los (OLIVEIRA, 2010). Os conceitos espontâneos constroem-se em processos não formais sob a influência de adultos, por isso, em sua estrutura, há componentes sensoriais, emocionais e afetivos.

Na internalização, os conceitos espontâneos transformam-se em científicos sob a ação de aprendizagem sistematizada e formal. Por outro lado, os conceitos científicos caracterizam-se pela abstração e sistematização, por isso são habitualmente aprendidos pelos sujeitos na educação formal, em um processo de desenvolvimento que exige interação entre conceitos

científicos e espontâneos. Na internalização, os conceitos científicos representam processos evolutivos situados entre o desenvolvimento real e o potencial (VYGOTSKY, 2008, 2009).

Há interferência recíproca do processo de formação dos conceitos espontâneos e os científicos e também o papel dos processos de escolarização. Conforme Pino (2005), a formação dos conceitos ocorre pelo contínuo movimento ascendente e descendente entre conceitos científicos e espontâneos. Assim, o conhecimento científico tem suporte nos sistemas culturais transmitidos pela escola, e os espontâneos, adquiridos na vida social, tornam-se mais abstratos em movimento “para cima” ao se integrarem ao conhecimento formal. Em movimento inverso, os conceitos científicos se movem “para baixo”, aproximando-se dos conceitos cotidianos.

Esses processos podem ser relacionados com os que os sujeitos percorrem em seus letramentos, devido ao envolvimento em práticas socioculturais reais e com elementos mediadores que desencadeiam aprendizagens. Essa relação com as práticas sociais permite o uso da linguagem e dos conhecimentos científicos em situações contextuais. Assim, na teoria histórico-cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos em que “os sujeitos se apropriam dos conhecimentos e, simultaneamente, se constituem nesse processo” (SCHROEDER; FERRARI, MAESTRELLI, 2009, p. 25).

Desse modo, as especificidades culturais e singularidades dos sujeitos atuam como norteadores do trabalho linguístico, especialmente quando se trata de um grupo com características socioculturais marcantes como o PROEJA. Essas relações com o contexto social trazem possibilidades de vínculos maiores entre o que se realiza no meio escolar e as atividades cotidianas e também as vivências dos sujeitos as quais os constituem identitariamente, conforme abordagem do item a seguir.

3.4 Os processos identitários

Este subcapítulo lança um olhar sobre as questões identitárias, uma vez que essa perspectiva contribui para pensar como se constituem os sujeitos, nas interações sociais e espaços por onde transitam. Assim, visa delinear as bases teóricas das identidades que marcam os sujeitos do PROEJA em seus percursos. Para tanto, inicialmente abordo algumas contribuições teóricas referentes à *Identidade cultural na pós-modernidade*, como objeto epistemológico dos Estudos Culturais, no contexto da globalização. Apresento, na sequência, as contribuições de Thompson (2000), Elias (2006), Eagleton (2011), Bauman (2005), Hall (2009,

2011a) e Canclini (2005) os quais discutem as identidades na contemporaneidade e os convites ao sujeito para assumir identidades sempre diferentes e instáveis. Tais processos atingem grupos como o PROEJA que, por força das mudanças sociais, lançam-se a novos desafios identitários.

Por último, *Letramentos e Identidade* discute como a constituição letrada revela identidades dos sujeitos, sob as noções traçadas pela perspectiva sociocultural dos letramentos e suportes em Gee (1999, 2001), Street (2003), Barton; Hamilton, Ivanic (2000); entre outros, para os quais as identidades compõem-se nos usos linguísticos e em processos de constituição letrada, nos diversos contextos socioculturais.

3.4.1 Identidade cultural na pós-modernidade

O conceito de identidade, sob os olhares dos Estudos Culturais, refere-se a sentimentos de pertença ao grupo com o qual o sujeito compartilha cultura, hábitos, espaços, religiosidade, visão de mundo, portanto, esse conceito está inserido no campo da ideologia e da cultura, sendo necessário olhar os cenários onde os sujeitos se inserem e constroem suas identidades. Cabe então, antes de discutir o tema da identidade propriamente dito, abordar as relações com a ideologia, tendo em vista que o sujeito constitui-se sócio-historicamente e age sob influências de processos ideológicos presentes no movimento social.

Ideologia, no senso comum, é um “sistema de pensamento, sistema de crenças, ou sistemas simbólicos que se referem à ação social ou à prática política” (THOMPSON, 2000, p. 14). Para Gramsci (1991), não é enganosa ou negativa, constitui um ideário de um grupo. Althusser (1998), sob a ótica marxista, afirma que a ideologia está materializada, nas práticas institucionais e no discurso. Por outro lado, na concepção crítica, é instrumento de dominação, persuasão que age por meio da alienação da consciência dos sujeitos. Nesse sentido, para Marx e Engels (2007), a ideologia encobre a realidade, enquanto, para os adeptos da Escola de Frankfurt, a ideologia é um discurso de uma aparência escondendo as outras faces de um objeto.

Para Hall (2011a), as ideologias são parâmetros, pensamentos e avaliações que os sujeitos utilizam para compreender o mundo e seu lugar nele. O sociólogo Thompson (2000) também adere à formulação crítica da ideologia e concentra-se no aspecto das relações de dominação que estabelecem e sustentam relações de dominação, instituem uma falsa consciência e, por isso, a ideologia não neutra requer reflexão crítica sobre as relações nos espaços sociais.

Sob a perspectiva crítica, Freire (2008, p.142) vê a ideologia como ocultação da verdade pela linguagem, forma de “opacizar a realidade, ao mesmo tempo que nos torna míopes”. Essa é uma concepção crítica sobre o modo como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações assimétricas de poder, de dominação, concedendo poder a grupos e impedindo o acesso de outros (THOMPSON, 2000). Os sujeitos do PROEJA são exemplos de impedimentos e exclusões a que são submetidos aqueles que, tardiamente, encontram espaços para concluir a escola básica.

Também a ideologia atua pela reificação, como situação histórica, transitória e atemporal, pela eliminação do caráter sócio-histórico dos fenômenos sociais. Para tanto a estratégia usada é a naturalização como resultado inevitável, eterno ou vida social a-histórica. Nos processos linguísticos, isso se expressa pela nominalização e a passivização, apagando o ator da ação, eliminando referências a contextos espaciais e temporais específicos com objetivo de estabelecer e/ou sustentar determinadas relações de poder (THOMPSON, 2000).

Antes de entrar na discussão das noções de identidade propriamente ditas é preciso abordar as noções de cultura que norteiam esta investigação, tendo em vista a centralidade do conceito “na constituição da subjetividade, e da própria identidade, e da pessoa como um ser social” (HALL, 1997, p.20). A cultura, conforme Thompson (2000, p.165), é o estudo das “maneiras como expressões significativas de vários tipos são produzidas, construídas e recebidas por indivíduos situados em um mundo sócio-histórico”. Assim, a cultura insere-se em um campo compartilhado por áreas como Sociologia, Antropologia, História e Crítica Literária, e é constituída por significados incorporados em formas simbólicas, nas manifestações verbais. Thompson (2000) defende que os fenômenos culturais devem ser compreendidos por seus significados no contexto social e, nesse âmbito, incluem-se as ações, objetos e expressões diversas e explica também que:

[...] o estudo das formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais e por meio das quais essas formas simbólicas são produzidas e transmitidas (THOMPSON, 2000, p. 181).

Na concepção simbólica de cultura de Geertz (2003), os sujeitos partilham experiências, concepções, crenças e, também, um padrão de significados incorporados nas formas simbólicas que são as ações, manifestações verbais e objetos. A atenção recai, portanto, em significados, deixando de enfatizar significados conflitantes e o poder envolvidos em um fenômeno. É uma interpretação que desvincula as formas simbólicas do contexto social de produção ou recepção.

Diferenciando-se dessa concepção, Thompson (2000) enfatiza o caráter simbólico dos fenômenos culturais. Neles os sujeitos “não apenas produzem e recebem expressões linguísticas

significativas, mas também conferem sentido a construções não linguísticas – ações, obras de arte, objetos materiais de diversos tipos” (THOMPSON, 2000, p. 174), fenômenos culturais inscritos como parte dos contextos sociais. No interior desses fenômenos e por meio deles, as formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas pelos sujeitos e interpretadas socialmente, de modo intencional e convencional, pois envolvem aplicação de regras, códigos e convenções com seus sentidos e valores contextuais, ocupando uma posição valorizada ou não (THOMPSON, 2000).

Os discursos do PROEJA constituem exemplos sobre o modo como a cultura e a ideologia posicionam os sujeitos dentro de sentidos e valores. Esses discursos, como referido anteriormente, denunciam posições ocupadas por grupos *outsiders* (ELIAS, 2006). Nesses contextos sociais, os sujeitos são submetidos a códigos e convenções dominantes que os sujeitos rejeitam e, ao mesmo tempo não conseguem alterar tais designações. Assim, a partir do modo como os sujeitos atribuem valor e são posicionados socialmente, constroem-se as formas simbólicas que se caracterizam por serem intencionais, convencionais, estruturais e referenciais, sendo que esses aspectos referem-se a sentidos que surgem da contextualização das formas simbólicas (THOMPSON, 2000). Isso se torna importante no espaço desta investigação, uma vez que os sujeitos do PROEJA sofrem as consequências das valorações socioculturais sobre a modalidade de ensino e a idade própria para frequentar a escola.

O modo como ocorre a valorização pressupõe a produção e construção de sentidos sob a ação humana intencional e também se realiza pelo modo como os sentidos são recebidos e entendidos socialmente (THOMPSON, 2000). O significado, no meio social, pode alterar a ideia original, pois as formas simbólicas integram processos de valorização, avaliação e os conflitos nas interações sociais. Embora contenha o sentido natural, expresso em *colere*, por um lado, cultivar, por outro habitar e adorar e proteger, a cultura traz a noção de transformação pela ação da natureza, das instituições e dos sujeitos. Relaciona-se à vida dos sujeitos, com a civilização, organização social, direitos e deveres. Segundo Eagleton (2011), uma virada dialética mostra que os meios culturais utilizados para transformar a natureza são dela provenientes, gerando renovação, transformação e transcendência.

Assim, a cultura envolve também o uso de regras e, conseqüentemente, a interação entre aquilo que é regulado e não-regulado socialmente, em um processo que tem certa liberdade, porque recusa o determinismo, o naturalismo e o idealismo e traça aspectos políticos e sociais. Nesse âmbito, a organização do sistema educacional institui sequências e modelos curriculares, determina as idades próprias de cada fase e, desse modo, insere uns sujeitos e exclui outros de determinados espaços e, conseqüentemente, constrói a cultura escolar. Assim, aqueles que fogem

às regras instituídas situam-se em modalidades educacionais como o PROEJA e posicionam-se em outros encaixes culturais.

O Estado, nessa concepção, é o responsável por organizar a cultura e, sendo assim, o aspecto cultural produz obrigações. Nessa visão, a cultura não é completamente aleatória, mas dirigida, em âmbito simbólico, por instituições sob a ação política do estado. O âmbito societário é estratégico, estabelece fronteiras, define para o sujeito o que e como devem ser as decisões. O âmbito comunitário impõe limites ao sujeito sob a forma de controle social, por isso é mais orgânico e restritivo (EAGLETON, 2011).

Para construir uma ideia de cultura que não se associe a determinismo orgânico nem à autonomia, Eagleton (2011, p.59) afirma que a cultura é o "compartilhamento dos modos de falar, pelo saber comum, modos de proceder, sistemas de valor, uma autoimagem coletiva". Assim, ele aproxima suas contribuições às de Stuart Hall (2009), referindo-se à interpretação deste como uma abordagem de "práticas vividas ou ideologias práticas" as quais concedem à sociedade a possibilidade de experimentar, interpretar e dar sentido à existência.

No contexto contemporâneo de mudanças globais, a cultura passa a ter importância na estrutura e organização da sociedade que expande os meios de produção, circulação e trocas, através das tecnologias da comunicação e da informação (HALL, 1997). São transformações culturais globais que provocam alterações imediatas e efeitos em âmbito local pela compressão espaço-tempo e homogeneização das culturas. Para Bauman (2005), a globalização é elemento desestabilizador e, do ponto de vista não apenas econômico, produz efeitos sobre a vida cotidiana. Nomeia a isso de Modernidade líquida, processo cultural produtor de mudanças rápidas, ilusões, constante angústia e insegurança, em virtude das instabilidades e exigências sociais. Consequentemente, gera exclusões pela flexibilização de estruturas, fazendo os sujeitos moverem-se ocupando posições identitárias nem sempre escolhidas (BAUMAN, 2005).

À luz da globalização, Canclini (2005) fala das dificuldades geradas pelos deslocamentos e perdas de espaços de direito no mundo multicultural, de mudanças econômicas, culturais e sociais e de conflitos. A humanidade passou de um mundo multicultural ao intercultural, e os conflitos, nessa sociedade, ocorrem entre grupos sociais, mas também entre tendências culturais, uma que percebe criticamente; outra que conduz a falsos consensos. Assim, embora a sociedade atual privilegie a democracia, a liberdade e os direitos humanos, há também destituição de direitos e discriminação. Nesse contexto, movem-se os sujeitos desta investigação que, ao se verem excluídos, buscam possibilidades de pertencimento em diversos espaços sociais e, especialmente, no mundo do trabalho por meio da formação profissional.

Hall (2011a) aponta que a origem desse processo está nas mudanças estruturais geradoras de fragmentação e desconstrução das identidades. Até o século XX, predominava a ideia de sociedade estável e de pertencimentos sociais em que a família, o Estado e a igreja representavam a solidez (BAUMAN, 2011). A concepção identitária na pós-modernidade, passa por transformações motivadas por processos de descentramento, como a virada linguística proposta por Saussure, a globalização, o feminismo, a descoberta das sexualidades, do inconsciente por Freud e dos regimes disciplinares de Foucault (2004), emergindo, então, uma nova concepção do sujeito. Esse descentramento contrapõe-se à de identidade singular e completa, reitera, no entanto, a ideia de que as identidades se formam por processos inconscientes, no decurso do tempo, constituídas, a partir do exterior pelas relações com o *outro* em processos sociais.

O sujeito pós-moderno tem base no pensamento marxista que percebe o descentramento do sujeito, em oposição à identidade iluminista. Nessa percepção, o sujeito resulta de processos de globalização, de identidades plurais, conflituosas e fragmentadas (MOITA LOPES, 2002), consequências de processos sociais que impõem novos posicionamentos ao sujeito. Na pós-modernidade, os sujeitos também agem no sentido de resistir às mudanças, para manter estabilidades, entretanto, na sociedade globalizada, o pertencimento e as identidades são instáveis, conforme os modos como o sujeito é impelido a agir socialmente (BAUMAN, 2005).

No espaço pós-moderno, a crise identitária tem relação com o fato de as identidades serem constantemente reivindicadas e transformadas nas posições que os sujeitos assumem (RAJAGOPALAN, 2002). Essas são as características identitárias pós-modernas e, portanto, o sujeito “estar fixo, ser identificado de modo inflexível e sem alternativa é algo cada vez mais mal visto” (BAUMAN, 2005, p.35). Em relação a isso, Giddens (2002, p.36) expõe que as “mudanças em aspectos íntimos da vida pessoal estão diretamente ligadas ao estabelecimento de conexões sociais de grande amplitude”.

Em consequência, como referido anteriormente, as identidades constroem-se continuamente, sob influências sociais diversas, hibridizam-se e perdem os vínculos locais. Essa fluidez produz identidades móveis e livres que se movimentam com os processos sociais (BAUMAN, 2005). Em contrapartida, a fixidez e a resistência às transformações do contexto líquido são percebidas como entraves, uma vez que esse contexto histórico-cultural é dinâmico e fluido. É um contexto que passa a oferecer aos sujeitos possibilidades identitárias diversas, mas como resultado, sobrevêm inseguranças e deslocamentos, na sociedade que inclui uns e exclui outros tantos (THOMPSON, 2000).

Silva (2011) reitera que a identidade caracteriza-se pelo inacabamento e instabilidade e por relações com o poder, uma vez que está atrelada a atividades nos espaços sociais. Isso traz problemas para o sujeito, pois, por um lado, está em constante composição identitária e luta para defender posições; por outro, as construções identitárias trazem inseguranças pela possibilidade de exclusões, pois o lugar social do sujeito não está garantido. Desse modo, situam-se os sujeitos do PROEJA, porque, ao mesmo tempo em que investem em mudanças para abandonar identidades impostas socialmente, ligadas ao insucesso escolar e a descontinuidades; há também as inseguranças trazidas pelo investimento em identidades que se constroem no âmbito da profissionalização e que coloca, sob avaliação, imagens já construídas e difíceis de abandonar.

Em perspectiva semelhante, as identidades, para Moita Lopes (2002, p.34), “são produzidas, estão em processo e dependem de relações de poder”. Por meio de práticas discursivas, os indivíduos aprendem a se constituir como seres sociais. Assim, em tempos de pós-modernidade, a metáfora “ser leve e líquido” é uma imagem que compõe o sujeito desprendido, híbrido, adaptável, conforme a mobilidade sociocultural. Esse também é um processo contínuo e gerador de conflitos pela perda de vínculos locais (BAUMAN, 2005).

Devido a isso, há uma contínua busca dos sujeitos e das comunidades por pertencimento e autonomia ou independência (BAUMAN, 2005). As identidades estão sempre em transformação, incompletas e rapidamente são descartadas. Nesse quadro, surgem também identidades designadas, como expressa Bohn (2013, p.85), elas “podem se constituir na naturalização das práticas compulsórias, baseadas em privações sofridas, impostas por mecanismos de exclusão”. Portanto, não surgem de escolhas; são imagens que se instalam e se fixam, socialmente, para determinados sujeitos, grupos e comunidades.

Essas experiências de exclusão são comuns, nas histórias de vida de sujeitos do PROEJA e, também, há algumas estabelecidas oficialmente por descrições em documentos oficiais que reiteram situações de exclusão, como evidenciado em análise de Carvalho e Bohn (2013) sobre identidades designadas aos sujeitos do PROEJA. O projeto enunciativo do Documento Base (BRASIL, 2007), inicialmente, descreve os sujeitos do PROEJA, alvos da política, situando-os à margem social e econômica como *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000).

No universo escolar, as identidades descritas ligam-se a percursos descontínuos, à defasagem idade-série e ao pertencimento a grupos de trabalhadores. Assim, na sua mesmidade (BAUMAN, 2001), separam-se dos demais. Por outro lado, nos documentos, os sujeitos são convocados à inserção, em processos identitários diferenciados, em novos processos socioculturais de letramento e de profissionalização, então, a uma possível alteração identitária.

Dubar (2009, p.195) explica que as mudanças são geradoras de crises ou de “doença identitária”, motivadas pelas pressões, incertezas e diminuição da autoestima, em um contexto onde cada vez mais pessoas adultas enfrentam a necessidade de mudar, caso em que se enquadram os sujeitos do PROEJA. No entanto, a passagem para um novo modelo nem sempre é fácil. Assim, a crise identitária tem motivações que, além de causas psicológicas, tem também causas sociais, provocadas por abalos, imprevistos e crises que mudam o curso da vida e engendram perdas e mudanças da subjetividade. Em síntese, essas “crises identitárias perturbam a autoimagem, a autoestima, a própria definição que a pessoa dava de si mesma” (DUBAR, 2009, p.198). Assim, a saída para a crise é tornar-se outro, dar espaço à alteração identitária. Pode-se afirmar que, no caso dos sujeitos do PROEJA, ingressar em um processo de escolarização representa essa mudança ou o caminho para sua concretização.

Vale destacar outro aspecto, levantado por Woodward (2011), que diz respeito à relação identidade e diferença, especialmente, porque essa investigação enfoca sujeitos que, em algum momento de suas histórias de vida, fizeram parte de grupos excluídos para os quais a relação identidade-diferença é fortemente marcada, e o grupo socialmente privilegiado constitui o parâmetro de comparação. Esses são processos ideológicos e culturais implicados na constituição identitária os quais, por meio de práticas e processos simbólicos, nomeiam e posicionam os sujeitos e determinam como devem ser reconhecidos. Assim, tanto a identidade quanto a diferença resultam de relações sociais e processos simbólicos e discursivos que estabelecem relações com a ideologia e a cultura do contexto social (WOODWARD, 2011, SILVA, 2011).

O grupo não privilegiado é o outro, o não pertencente, o desigual (DUBAR, 2009). Nesse aspecto da diferença é que se situa o PROEJA em virtude de ser uma modalidade destinada àqueles que se desviaram dos percursos instituídos culturalmente como regulares quanto à idade e sequência curricular. Conforme Faraco (2009), o processo identitário estabelece relações com a alteridade, pois é na relação dialógica que os sujeitos se constituem, refletem-se no outro, refratam-se e alteram-se, continuamente, no meio social por meio de signos. É, portanto, um processo em que os sujeitos apresentam atitude responsiva-ativa frente às interações (BAKHTIN, 2002) e recebem orientações decorrentes dessas avaliações cuja base vem de critérios subjetivos e ideológicos, traduzidos em linguagem.

As alterações identitárias, no contexto contemporâneo, impõem aos sujeitos o uso de outros discursos e a ação de se representarem nas novas identidades. Eles são impelidos, portanto, por esse processo sociocultural a buscar novas formas de utilizar a linguagem e de ser e agir em identidades outras, razões que se tornam relevantes compreender como a participação dos sujeitos em processos de letramento mobiliza construções identitárias.

3.4.2 Letramentos e identidades

A apropriação da escrita e a participação dos sujeitos em processos de letramento, em meio escolar, evidenciam a imbricada relação entre linguagem e identidade, um dos propósitos deste item. O olhar da perspectiva sociocultural dos letramentos vem contribuir para revelar a vinculação dos processos identitários à linguagem, à ação e às experiências sociais dos sujeitos que evidenciam o caráter dialético implicado na formação identitária, as diferenças e as semelhanças entre os sujeitos (SILVA; MATÊNCIO, 2005).

Além disso, é no espaço escolar “onde se ensina aos sujeitos a pensar como membros do grupo social ou profissional a que aspiram pertencer” (KLEIMAN, 2010, p.389) e, conforme Gee (2001), as identidades revelam-se nas atividades sociais, usos linguísticos, modos de falar, ouvir, escrever, ler e usar objetos, símbolos, imagens e ferramentas nos contextos sociais. Reiterando esse posicionamento, Bartlett (2007) afirma que o sujeito compõe sua identidade também pelo modo como ele se representa linguisticamente, isto é, por processos, saberes e artefatos culturais que utiliza. Nessa perspectiva, é que os discursos do PROEJA são percebidos nesta investigação.

As práticas de letramento em que se inserem têm um significado cultural, pois são socialmente construídas. Como parte disso, a ação de um sujeito letrar-se é contínua; não se define como um estado estável (BARTLETT, 2007); ao contrário, ela é um processo e, por isso, as identidades compõem-se por aquilo que o sujeito constrói, nos contextos socioculturais de que participa, como os processos escolares e não escolares de letramento.

Os sentidos e ações integram as identidades reveladas pela via dos Discursos (com D maiúsculo), isto é, o modo como as palavras, as ações se tornam rotina nos discursos revelam as identitariamente os sujeitos. Assim, as posições que o sujeito do PROEJA vai ocupando em virtude das exigências sociais e sua adesão a práticas sociais e a usos linguísticos renovados para agir socialmente, constitui suas identidades que se mostram flexíveis a cada nova posição social assumida. O sujeito, então, utiliza as diferentes linguagens e formas integradas em suas manifestações, e esses usos, conforme Gee (2001, p. 719), constituem um Discurso¹¹ (com D maiúsculo) que integra as identidades dos sujeitos, sendo assim definido:

¹¹ Discourse integrates ways of talking, listening, writing, reading, acting, interacting, believing, valuing and feeling (and using various objects, symbols, images, tools, and Technologies) in the service of enacting meaningful socially situated identities and activities.

O Discurso integra os modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e utilizar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias, para constituir identidades e realizar atividades significativas e socialmente situadas (Tradução nossa).

Ao produzir e socializar os Discursos, o sujeito assume identidades relativas a uma comunidade de prática. Assim, a utilização da linguagem em determinada identidade compõe um Kit de identidade, ou seja, as marcas do sujeito em tal identidade (GEE, 2001). Essas características culturais representam as formas típicas de os sujeitos engajados em um grupo utilizarem a linguagem ou de agirem nas práticas sociais que evidenciam a apropriação de modelos pertinentes àquela cultura.

No contexto dos Estudos Culturais, Bauman (2005) e Hall (2001) expõem que as identidades são fluidas e mutáveis, porque o contexto sociocultural obriga os sujeitos à constante substituição de papéis. Dessa maneira, o sujeito incorpora não só o papel em si, mas a cultura e a ideologia envolvidas na assunção dessa imagem no contexto social. Para tanto, o sujeito assume, juntamente, com os aspectos técnicos e práticos, as linguagens que diferem a cada nova identidade e suas práticas. O sujeito não é imune à posição e a seu discurso, carrega a responsabilidade e a responsabilidade do âmbito sociodiscursivo, e a singularidade de sua posição no contexto sociolinguístico (BAKHTIN, 2002) que lhe confere “uma autoria indisfarçável” (BOHN, 2013, p.87).

A identidade é um todo significativo que se altera com as posições e práticas sociais dos sujeitos. Isso vem reiterar a ideia de que as identidades não estão desvinculadas dos aspectos socioculturais e linguísticos, a imagem do sujeito resulta, portanto, de suas ações e de tudo que o envolve. Assim, o modo como esse sujeito utiliza palavras e ações, a construção especial de seus discursos revela identidades. Portanto, o sujeito do PROEJA, ao se inserir em novas práticas relativas à formação profissional, passa a integrar novos discursos e, desse modo, constrói outras identidades consoantes com a comunidade.

Nessa perspectiva, os processos de leitura e escrita estabelecem relações com as expectativas, modelos e papéis sociais assumidos por sujeitos. Isso os identifica perante as comunidades de prática e habilitando-os a agir como *insiders* ou *outsiders* (GEE, 2001). Além disso, os processos de letramento escolar traduzem ideologias, por legitimar discursos sobre quem sabe ler e escrever e também por desvelar relações de poder existentes nessas determinações.

Todas as ações estão, intrinsicamente, ligadas ao modo de ser do sujeito, e a linguagem não é uma representação abstrata, expressa o sujeito em ação situada no mundo material. Sendo

assim, o conjunto de práticas de que o sujeito participa constrói suas identidades. Ao situar a leitura e a escrita na ampla perspectiva que integra o trabalho de cognição, linguagem, interação social e cultura (GEE, 2001; ELIAS, 2006) situa os processos de letramento como sendo de construção identitária, composta à medida que o sujeito realiza atividades sociais e interações, pois a leitura e a escrita não estão separadas de falar, ouvir, interagir, pensar e agir no mundo.

Para melhor expressar o processo de construção identitária, Gee (1999) utiliza a metáfora “ser um índio real”, referindo-se às características que os sujeitos imprimem às ações as quais, juntamente, com a linguagem evidenciam identidades. Isso significa que o agir, gera marcas identitárias autênticas pela via da interação e do diálogo, na flexibilidade da linguagem social. Ao se alterarem as práticas, veem-se as composições identitárias de outra perspectiva.

As identidades então se compõem pela linguagem e por outros elementos como objetos, valores, tempo, lugar e discursos, elementos formadores do sujeito que o tornam reconhecido e, facilmente, ligado ao grupo, a sua cultura, como *insider*. Em síntese, o sujeito traduz em linguagem aquilo que incorporou dessa cultura, o que é próprio ou não para ser verbalizado, em momento e contexto oportunos. Agir como membro do grupo é identificar-se como tal e ser reconhecido, pois o discurso é:

[...] uma associação socialmente aceita entre modos de usar a linguagem, outras expressões simbólicas e artefatos, de pensar, sentir, crer, valorizar e agir os quais podem ser usados para identificar-se como membro de um grupo significativo ou rede social; ou para sinalizar (que alguém está agindo) um papel socialmente significativo (GEE, 1999, p.131).

Em relação à aprendizagem dos discursos, Gee (1999), tal como Bakhtin (2000), faz a distinção entre dois tipos. O discurso primário, apreendido pelos sujeitos desde cedo, no contato familiar, e o secundário que é incorporado na socialização, no contato social mais amplo com grupos e instituições. Entretanto, na prática social, estão imbricados, e os sujeitos usam-nos conforme suas necessidades e objetivos. Os usos contínuos desses discursos convertem-se em processos de aquisição e de aprendizagem (VYGOTSKY, 2009).

O processo de aquisição de discursos ocorre, conforme Gee (1999), de modo subconsciente, pela exposição a modelos no grupo social. Nesse espaço, os sujeitos adquirem os discursos sem o ensino formal, mas por práticas significativas e funcionais, ou seja, movidos por interesses e, na interação social, incorporam os saberes. Por outro lado, a aprendizagem é um processo consciente, construída no ensino ou por experiências que desencadeiam uma reflexão. A consciência envolve explicação e análise e, também, metachecimento daquilo que é motivo

de aprendizagem (VYGOTSKY, 2008). Esses processos de aquisição e aprendizagem não são simples, nem ocorrem separadamente; há uma mistura entre aquisição e aprendizagem, um processo de aculturação que possibilita um desempenho melhor em atividades de aquisição.

Em contrapartida, conscientemente, o sujeito sabe mais aquilo que aprende por processo de instrução explícita. Gee (1999) destaca que os discursos não são ensinados por instrução explícita, mas por um processo de aculturação (aprendizagem) em práticas por meio da mediação simbólica e interação com sujeitos que dominam o discurso, especialmente, quando se refere à aquisição da língua materna. Percebendo desse modo, ao usar discursos, em atividades socialmente situadas, os sujeitos estabelecem conexões entre o social e o psicológico (VYGOTSKY, 2009) e, dessa forma, relacionam, nos processos socioculturais de letramento, forma e significado, ações, pensamentos, objetos, ferramentas e tecnologias para expressar identidades. Em suma, as reflexões reafirmam o ser humano como histórico e a linguagem como elemento importante na constituição da consciência.

Os NLS concebem os usos da escrita como plurais, utilizados por diferentes sociedades e grupos que usam a leitura e a escrita de formas diversas com efeitos variados, conforme os contextos sociais. Essas práticas discursivas, para Vóvio (2010, p. 416), estão “integralmente conectadas com a identidade ou consciência de si mesmo das pessoas que as praticam; uma mudança nas práticas discursivas resulta em mudanças de identidade”. Kleiman (1995) afirma que a abordagem situada auxilia no sentido de produzir mudanças em realidades desiguais, em que há forte hierarquização, marginalização e estigmatização social. Nesse âmbito, insere-se o PROEJA para o qual os processos de letramento no curso trazem outras possibilidades identitárias pela inserção dos sujeitos em novas comunidades de prática.

O uso orienta as atividades linguísticas, convertidas em práticas situadas de letramento no contexto escolar. Isso promove o engajamento dos sujeitos em eventos e práticas e produz efeitos sobre suas interações e escolhas. Nessas práticas, os sujeitos “apropriam-se de formas de ação, constroem valores, crenças e saberes nem sempre tão visíveis e largamente reconhecidos e que constituem seus patrimônios culturais em outras bases que não as tomadas como tipicamente escolares” (VÓVIO, 2012, p.14-15). Em síntese, as práticas de letramento contribuem para incluir os sujeitos na escola, a partir de usos e práticas situadas que conduzem à apropriação de conhecimentos sobre como se produzem textos e como eles circulam socialmente.

Assim, as práticas e eventos de que o sujeito participa vêm possibilitar construções identitárias positivas, ao articular e valorizar seus saberes com os conhecimentos científicos. Essas são, segundo Vóvio (2012), formas de contrapor a visão homogênea das potencialidades, saberes e necessidades dos sujeitos. Pensadas desse modo, as práticas escolares possibilitam

ainda reconhecer as singularidades e evidenciar a necessidade de rever dicotomias, considerando os saberes valores e identidades dos sujeitos do PROEJA.

Como forma de auxiliar o leitor, sintetizo o percurso discursivo traçado. Até este ponto apresentei as bases teóricas que dão suporte às análises e interpretações dos discursos do PROEJA. Para tanto, esse aporte teórico tem como base linguística a teoria dialógica bakhtiniana; os Novos Estudos do Letramento e a teoria socio-histórica vygotskiana que fundamentam a construção dos conhecimentos; e os Estudos Culturais subsidiam as questões identitárias no PROEJA. A seguir, o capítulo 4, sob o título de *Percurso metodológico*, traz uma descrição sobre pesquisa qualitativa e a importância dos processos de memória na geração dos dados, a metodologia, os procedimentos de coleta e análise de dados e, também, a caracterização dos sujeitos desta investigação.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Com o propósito de investigar, no espaço educacional, as identidades e a construção dos letramentos dos sujeitos do PROEJA, este capítulo destina-se a apresentar o percurso metodológico adotado para a realização deste estudo. Para tanto, a fim de estabelecer o fio discursivo, retomo aqui o objetivo geral da pesquisa que é investigar como os alunos da modalidade educacional PROEJA constroem seus letramentos e como se constituem identitariamente, em seus percursos escolares e não escolares e, especialmente, na educação profissional.

Essa meta desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: levantar as representações dos sujeitos do PROEJA sobre seus processos de letramento; identificar as práticas socioculturais de letramento utilizadas pelos sujeitos em suas aprendizagens, assim como discursadas em suas histórias de vida; analisar as contribuições das interações e mediações na apropriação do saber linguístico pelos sujeitos e identificar os traços identitários que marcam esses sujeitos em seus percursos. Assim, para cumprir essas metas, os dados foram levantados a partir de processos de memória dos sujeitos, analisados sob a perspectiva qualitativa de cunho etnográfico. Para tanto, busco trazer as relações entre história, memória e narrativas, traduzidas nos discursos produzidos pelos sujeitos do PROEJA.

Este capítulo, inicialmente, organiza-se trazendo o tipo de pesquisa utilizado e as bases metodológicas, bem como a importância da história e dos processos de memória nas narrativas elaboradas pelos sujeitos. Posteriormente, descreve, os instrumentos utilizados na coleta de dados, o contexto de pesquisa e a caracterização dos sujeitos do PROEJA.

4.2 Tipo de pesquisa e bases metodológicas

Na perspectiva qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002), interpreta-se a realidade social e as experiências humanas por meio da linguagem que traz pelo processo dialógico as intencionalidades, objetivos e vozes dos contextos socioculturais em cada discurso dos sujeitos. Caracteriza-se, ainda, pelo estudo dos fenômenos sociais vistos “de dentro”, por descrever e explicar questões sociais, analisar a construção do mundo por meio de experiências, interações, histórias biográficas ou práticas de grupos, como é o caso do PROEJA, nesta investigação. Todas

essas formas abrem espaço para a percepção das particularidades do contexto natural (GIBBS, 2009). É, portanto, uma perspectiva que se adapta a este estudo, por entender os fenômenos e os sentidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994) conferidos pelos sujeitos aos processos de constituição linguística e identitária, a partir da abordagem interpretativa.

Nessa perspectiva, os discursos sobre os processos socioculturais de letramento dos sujeitos do PROEJA, construídos nos espaços escolares e não escolares, compõem-se por imagens, representações, sentidos e interpretações vindas por meio dos discursos dos sujeitos como em um processo de bricolagem (DENZIN; LINCOLN, 2006). Assim, os fragmentos de memórias e discursos sobre as práticas de letramento, experiências com as linguagens, compõem os dados desta investigação e contribuem para a profundidade da análise e interpretação dos processos de construção identitária e letrada no PROEJA.

Nesse contexto investigativo, ganha importância os processos de memória, pois eles viabilizam a produção de narrativas que, pela via discursiva, desvelam a construção identitária de os processos de letramento dos sujeitos. Por essa razão, inicialmente, abordo a importância da história, memórias e narrativas para trazer à superfície as especificidades das vivências dos sujeitos. Descrevo, posteriormente, cada um dos instrumentos utilizados e sua importância na geração de dados nesta investigação.

4.2.1 História, memória e as narrativas

A nova história cultural reflete sobre os fatos a partir de perspectivas que se afastam dos paradigmas positivistas e versões de uma história oficial originada de grupos privilegiados. Essa abordagem traz a perspectiva da humanização e particular de sujeitos, antes sem visibilidade na historiografia tradicional onde se incluem os sujeitos do PROEJA.

São representantes dessa perspectiva histórica, Thompson (2002) que traz as subjetividades presentes na história dos excluídos, e Maurice Halbwachs (2006) que aborda a importância dos padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos dos sujeitos na constituição social da memória. Assim, as memórias para Halbwachs (2006) reproduzem-se como forma de conservação através do tempo e, por meio de narrativas, os sujeitos dispõem desse meio para socializar suas memórias e identidades e processos culturais. Esta investigação aproxima-se dessa perspectiva, ao dar voz aos sujeitos do PROEJA que expõem seus processos escolares e não escolares de letramento em relatos que, também discursam suas identidades.

Em uma perspectiva sociocultural, Candau (2011) também aborda a memória e a identidade como ligadas a processos dialéticos constantes na produção das trajetórias de vida. Para o autor, a memória individual classifica-se em três níveis. O primeiro constitui a memória individual, dimensão considerada de baixo nível, composta pelo saber da experiência, compartilhado no grupo social. A memória de alto nível ou memória de lembranças é formada por vivências, saberes, crenças e sentimentos. O nível da metamemória é a representação dos sujeitos sobre sua memória em uma relação constante com o passado, sob forma de uma enunciação compartilhada como memória comum do grupo. É, especialmente, nesse terceiro nível da memória em que se inscrevem as narrativas desta investigação, as memórias dos processos de letramento que se convertem em processos identitários dos sujeitos do PROEJA.

Ainda, segundo Candau (2011), a relação entre identidade e memória está no fato de a identidade objetivar-se na forma de relato que se compõe pela união das imagens e da linguagem e, assim, na esfera coletiva, a identidade reforça sentimentos de origem e pertencimento e, também, promove a construção de outras identidades. Isso equivale a dizer que as identidades são narradas e que memória e identidade estão interligadas em processo de construção contínuo. As narrativas dependem, portanto, da memória, pois é ela que promove a reconstituição de experiências e sentidos sob os olhares do presente. A memória, assim considerada, ultrapassa a concepção de transmissão biológica, refere-se a aspectos conservados e recuperados de processos socioculturais do grupo, afasta-se, portanto, da concepção individual questionada por Halbwachs (2006) e Vygotsky (2009) para os quais a memória é social.

A memória individual, portanto, não fornece condições suficientes para o sujeito lembrar, ela necessita de contatos com outras memórias para reconstruir as lembranças. Paralelamente, a memória tem relação com a duração e com o lugar social ocupado pelo sujeito no grupo, os pertencimentos na visão de Hall (2011a). Esses aspectos contribuem para a constituição do que e como um acontecimento é lembrado ou esquecido. Assim, tanto a memória como o esquecimento constituem a memória e simbolizam as posições do sujeito no espaço social.

Esse é o âmbito de inserção dos discursos desta pesquisa, espaço em que as memórias dos processos de letramento são partilhadas. Assim, os sujeitos do PROEJA, ao narrarem na forma oral ou escrita, reorientam lembranças, permitem a reconstrução de percursos e desvelam pertencimentos ou exclusões. Nessa perspectiva, as memórias não fazem parte somente da individualidade dos sujeitos, têm significação profunda, integram a memória coletiva do grupo.

A memória reconstrói-se a partir do lugar ocupado pelo sujeito na dinâmica social, conforme as interações dos sujeitos em instituições como família, trabalho, escola e comunidade. O meio sociocultural constitui os sujeitos e o conjunto de suas relações sociais. Braga (2000,

p.53), com base em Halbwachs (2006), afirma que as lembranças e as significações estão ligadas aos grupos, e os sentidos alteram-se, em processo dialógico, à medida que o sujeito passa a pertencer a outro grupo social. Isso indica ligações entre a vida presente do sujeito com o processo de reconstrução das memórias, pois essas são reeditadas sob os olhares do presente que altera também os sentidos dos acontecimentos anteriores. Essas noções tornam-se importantes nesta investigação, uma vez que, em suas narrativas, os sujeitos do PROEJA reconstróem, a partir do PROEJA, percursos já vividos.

Nesse processo de ativação e reconstrução da memória participam elementos como a consciência e o signo (VYGOTSKY, 2009). De acordo com Bakhtin (2002), a linguagem é portadora dos registros das mudanças sociais, é constituída de signos ideológicos que tecem as relações sociais; está, portanto, no centro do processo da memória. Essas memórias são também mediadas por instrumentos ou signos que ampliam sua capacidade, pois são meios auxiliares e organizam as funções psicológicas humanas com base em conceitos e abstrações. Assim, pode-se dizer que a memória é mediada por estímulos externos.

É necessário destacar que, para Vygotsky (2003), o sujeito compartilha, em suas relações sociais, informações, conhecimentos, experiências e pensamentos e constrói sua história nessa relação dialética com o contexto social. Assim, os fatos narrados vão compondo sentidos pela linguagem. O sujeito, portanto, não controla o processo de produção dos sentidos, uma vez que o sentido não é dado somente pelo locutor, mas no contexto enunciativo (BAKHTIN, 2000). Dessa forma, ao trazer a memória social dos sujeitos, torna-se possível resgatar as relações e os sentidos gerados em torno de acontecimentos de que os sujeitos participam. Neste caso, a investigação busca desvelar como ocorrem a construção dos conhecimentos linguísticos e os processos identitários dos sujeitos do PROEJA em seus percursos.

Para tanto, para levantar os dados para as análises e interpretações, os discursos dos sujeitos do PROEJA, utilizaram-se diversos instrumentos. No item a seguir, estão descritos esses instrumentos utilizados na geração de dados da investigação.

4.2.2 Instrumentos de pesquisa

Neste estudo, o material de análise e interpretação compõe-se a partir da aplicação de quatro instrumentos da pesquisa para a coleta de dados (GIBBS, 2009) os quais permitem trazer, por meio de discursos, as especificidades e a descrição de momentos significativos da vida social

dos sujeitos do PROEJA. Assim, amplia-se a compreensão dos processos desenvolvidos por esses sujeitos na construção de seus letramentos e, conseqüentemente, de suas identidades. Por ser esta uma pesquisa social, apoia-se em dados trazidos pelo processo de comunicação, razão que justifica o uso de vários instrumentos, a fim evidenciar a complexidade envolvida nos processos de constituição identitária e letrada dos sujeitos. Concordando com essa posição, Bauer e Gaskel (2002) recomendam a adoção de visão holística no processo de pesquisa social, pois as diferentes metodologias de coleta de dados contribuem para oferecer cientificidade à amostragem, perceber evidências e cumprir com exigências quanto à credibilidade e eficiência.

Nos itens a seguir, estão os instrumentos utilizados na composição dos dados da investigação como resultado do trabalho da memória social dos sujeitos. Assim, para obter uma visão mais abrangente sobre o PROEJA, utilizei como instrumentos da pesquisa, duas narrativas escritas (NE), produzidas a partir de tópicos-guias; a entrevista narrativa (EN), o grupo focal (GF) e a entrevista em profundidade (EP) nesta sequência. O material discursivo, gerado em cada instrumento que utiliza a linguagem oral, foi gravado e, posteriormente, os dados de todos os instrumentos foram transcritos, constituindo, então, um conjunto de textos para as análises e interpretações sobre os modos de constituição letrada e identitária dos sujeitos do PROEJA.

4.2.2.1 Narrativas escritas

As narrativas escritas trazem aspectos ligados à memória por ser necessária para resgatar fatos e percepções dos sujeitos sobre o mundo e maneiras de interpretar acontecimentos. As narrativas acompanham o ser humano desde sua origem, em registros orais ou marcados em objetos e lugares. Um exemplo disso, é a bíblia que constituiu uma forma de registro e, atualmente, há, por exemplo, a internet, meio usado para narrar a experiência humana (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Narrar é uma forma elementar de comunicação e de registro social sob a forma discursiva de história de vida, expressa em diversos gêneros, nas mais diversas culturas. Por essa razão, a narrativa confunde-se com a vida humana, é uma construção intencional, presente na história e na cultura.

Assim, ao narrar, fazem-se presentes as lembranças, os esquecimentos, os não ditos, os sentidos ocultados e parcialmente revelados. Lidar com a memória e as narrativas que dela se originam significa reconstruir experiências, atribuir novos sentidos a perspectivas que resgatem processos socioculturais. Catani (2007) afirma que a memória produzida por grupos sociais está

em evolução, é aberta a processos dialéticos das lembranças e dos esquecimentos, pois traz a perspectiva dos sujeitos de seus lugares sociais. Ao ser narrada, a memória atualiza-se e, ao ser revisitada, permite a compreensão do passado e da realidade sob outras perspectivas.

Ao narrar, há uma acomodação dos fenômenos sociais e, por essa razão, existe também o interesse por narrativas cuja origem está na poética de Aristóteles. Hoje elas tornaram-se um método de investigação nas ciências sociais, pois contar uma história mobiliza “estados intencionais, que aliviam ou, ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos” da vida cotidiana (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 70). Nessa percepção, os sujeitos narram suas histórias preservando características que os identificam. Além disso, reconstróem acontecimentos, em uma narrativa que contém elementos como o enredo, personagens, tempo, o espaço e as características psicológicas, morais e socioeconômicas dos envolvidos.

Essa organização narrativa segue os objetivos do enunciador e compõe um enredo que deixa marcas para análises e interpretações. Esse processo de ligação dos elementos da história ocorre em âmbito cronológico e psicológico os quais formam os sentidos e fornecem critérios para a organização do que deve ser expresso ou silenciado. A narrativa, pela mediação linguística, reconstrói trajetórias, promove a compreensão dos fatos e, em relação dialética entre narrativa e experiência (NÓVOA, 2007), constrói novos sentidos aos acontecimentos. As experiências e as narrativas entrelaçam-se, integram-se à vida e, nesta investigação. Assim, as narrativas escritas e, também, as entrevistas narrativas, discutidas a seguir, atuam como aliadas na reconstrução dos processos de constituição linguística, revelando as formas como os sujeitos do PROEJA compõem-se, identitariamente, como experimentam o mundo e a linguagem.

4.2.2.2 Entrevista narrativa

A entrevista narrativa é outra técnica utilizada nesta investigação. É considerada por Bauer e Gaskell (2002) como um método de pesquisa qualitativa, não estruturado que traz profundidade aos dados e menor influência do entrevistador. Assim, a narrativa revela a perspectiva do entrevistado, porque, ao contar a história, a partir de lembranças, da interpretação e das experiências, o sujeito forma um enredo autêntico e sentidos sobre sua história. Para isso, a narrativa deve ser ativada por situações criadas pelo entrevistador tanto para iniciar como para conservar a narração, exigindo a escuta sensível e a habilidade de extrair informações pelo

encorajamento não verbal e atenção aos indícios do término. Na fase final, o entrevistador aprofunda aspectos não detalhados no decurso da narrativa (BAUER; GASKELL, 2002).

O entrevistador, ao mesmo tempo, evita interferir na sequência da narrativa e, também, ativa o esquema da história e as memórias, provoca a narração pela mobilização de um esquema autogerador, pois, como parte do processo dialógico, a narração “reflete a interpretação da situação da entrevista” (BAUER; GASKELL, 2002, p.102). Ela é também orientada por expectativas e pelo conhecimento que o informante atribui ao entrevistador (BAKHTIN, 2000). Esse contexto então se reflete no conteúdo narrado. Apesar disso, a entrevista narrativa presta-se ao estudo de grupos como o PROEJA em que se busca apreender, sob a percepção dos sujeitos, a dinâmica dos acontecimentos, como os processos de letramento e identitários do PROEJA os quais são detalhados também na entrevista em profundidade, descrita no próximo item.

4.2.2.3 Entrevista em profundidade

A entrevista em profundidade (Apêndice D) utilizada, nesta investigação, para levantar dados possibilita maior detalhamento dos fatos narrados em outras oportunidades e traz também a compreensão de valores, atitudes, crenças, representações e motivações dos sujeitos sobre suas vivências nos contextos sociais (BAUER; GASKELL, 2002). A entrevista foi realizada individualmente com os sujeitos do PROEJA e utilizada com o objetivo de explorar detalhes, aprofundar aspectos dos processos de letramento e de constituição identitária dos sujeitos, suas escolhas, experiências individuais e representações sobre sua formação e trajetórias.

Os sujeitos desta investigação constituem um grupo natural, pois compõem uma turma do curso e partilham experiências escolares e sociais semelhantes. Representam, portanto, um meio social com diversos pontos de vista que contribuem para a construção de sentidos sobre o objeto em estudo. Além dessas informações geradas nas narrativas, o grupo focal, descrito a seguir, complementa e traz mais profundidade aos dados já obtidos em outros instrumentos.

4.2.2.4 Grupo focal

O grupo focal é outra técnica de levantamento de dados utilizada nesta investigação, por possibilitar a interação entre os participantes, estimular novos relatos e troca de experiências. O

processo de compartilhamento de experiências gera interações, humor, emoção e, ao mesmo tempo, promove no grupo sentimentos de identidade que fazem fluir outros relatos (GASKELL, 2002). Esse espaço coletivo mobiliza relatos não obtidos nas narrativas escritas, nas entrevistas narrativas e, assim, o grupo compartilha e ativa memórias coletivas. O ambiente das interações entre os sujeitos gera uma dialética pelo (des)encontro de opiniões e memórias o que contribui para o aprofundamento dos dados, porque, naturalmente, os sujeitos manifestam opiniões, interesses, preocupações e emoções relativas ao tema pelo envolvimento identitário com o grupo.

A constituição de um grupo focal, normalmente, passa por fases como o estabelecimento da identidade, conflito, normas, desempenho e luto. É um processo ascendente e devido à motivação gerada e à interação estabelecida os relatos prosseguem entre os participantes após ter sido desligado o gravador tal como ocorreu no grupo do PROEJA (BAUER; GASKELL, 2002). Entretanto, apesar de fluírem os relatos, a desvantagem está no fato de o mediador não dirigir toda atenção a uma pessoa específica, durante as discussões (GASKELL, 2002).

Embora em certos grupos seja difícil gerar relatos espontâneos, no PROEJA, as narrações fluíram naturalmente, em virtude de o grupo estar constituído como turma e ter boa convivência. Assim, os sujeitos participaram do diálogo espontaneamente, gerando-se um espaço natural para interagir, fornecer relatos e falar de suas memórias. Após o lançamento dos tópicos para discussão, cada um participou respeitando os turnos e, dessa forma, produziram-se narrativas importantes para a constituição dos dados. A seguir, exponho também o contexto de pesquisa e a caracterização dos sujeitos, bem como o processo de aplicação dos instrumentos utilizados na geração de dados.

4.3 Contexto da pesquisa e caracterização dos sujeitos

A turma do PROEJA era composta por 16 sujeitos, entretanto somente 14 constituíram o grupo investigado¹². A coleta dos dados ocorreu em sete encontros, realizados entre final de 2011 e início de 2013, com a aplicação dos seguintes instrumentos de pesquisa: Dados dos sujeitos da pesquisa (Apêndice A), narrativas escritas (Apêndice B, C), entrevista narrativa (Apêndice D), grupo focal (Apêndice E, F), entrevista em profundidade (Apêndice G).

A fim de orientar o leitor, o Quadro 1 fornece os dados da participação dos sujeitos do PROEJA, no processo de geração de dados desta investigação. Tal quadro mostra que alguns

¹² Houve a redução do número de sujeitos, em virtude de não terem sido consideradas participações em somente um evento de geração de dados, sendo este um critério utilizado para diminuir o número de sujeitos do grupo investigado.

sujeitos não participaram em todos os instrumentos de pesquisa pelo fato de as atividades de coleta de dados terem sido realizadas no turno das aulas, espaço encontrado para o trabalho com o grupo, em virtude de os alunos serem trabalhadores e dependentes de transporte escolar para as aulas e participação na pesquisa. Desse modo, os alunos ausentes, nas datas de aplicação dos instrumentos, não forneceram dados relativos àquele instrumento. Mesmo assim, foi importante manter os depoimentos de quem participou em até três instrumentos pela riqueza, diversidade e especificidades das informações sobre o PROEJA.

QUADRO 1 – Participação dos sujeitos por instrumento de pesquisa.

Instrumentos Sujeitos	Narrativa escrita 1	Narrativa escrita 2	Entrevista narrativa	Grupo focal	Entrevista em profundidade
1. Anita	x	x	x	x	x
2. Carla	x	x	x	x	x
3. Célia	x	x	x	x	x
4. Irene	x	x	x	x	-
5. José	x	x	x	x	x
6. Jorge	x	-	x	x	x
7. Laura	x	x	x	x	x
8. Maria	x	x	x	x	x
9. Pedro	x	-	-	x	x
10. Rosa	x	x	x	x	x
11. Rosana	x	x	x	-	-
12. Teresa	x	x	x	x	x
13. Taís	x	-	x	-	x
14. Vera	-	x	-	x	x
TOTAL	13	11	12	12	12

Passo, então, à descrição sobre o estabelecimento do grupo de sujeitos da pesquisa com o PROEJA. O primeiro contato deu-se em evento programado pela professora de Língua Portuguesa, no final de 2011, quando fui apresentada aos alunos do PROEJA como professora da instituição em evento sobre as histórias de vida do grupo. Esse foi um momento decisivo para composição do contexto da pesquisa, não só por permitir o contato inicial, mas também por possibilitar o conhecimento de outros aspectos da vida dos sujeitos que vão além da proposta da investigação, contribuindo para a compreensão dos sentidos subjacentes aos dados.

No segundo encontro, primeiro semestre de 2012, houve então a apresentação dos objetivos, o convite mais formal à participação na pesquisa e esclarecimentos sobre aspectos éticos envolvidos (Apêndices H, I) e o preenchimento da Ficha de Informações Gerais (Apêndice A) que visa buscar informações sobre os sujeitos e traçar seu perfil educacional. Para tanto, foram solicitadas informações gerais, tais como: nome, idade, telefone/e-mail, procedência rural

ou urbana, escolas anteriores, tempo de afastamento escolar, atividades profissionais exercidas, razões do ingresso no PROEJA, dados que auxiliaram na composição do perfil sociocultural dos sujeitos de pesquisa.

No encontro seguinte, solicitei aos sujeitos a produção de uma narrativa escrita (2012/II) sobre seus percursos de letramento. Essa atividade de produção narrativa tornou-se natural, pois representava uma forma semelhante de o grupo narrar suas experiências, uma vez que eles já haviam relatado oralmente. Além disso, a produção escrita poderia, então, trazer outros dados que, na apresentação oral, poderiam ter sido omitidos.

Assim, após esclarecimentos, os sujeitos passaram à produção da narrativa escrita (NE) a partir do tópico-guia “Eu, aluno do PROEJA” (Apêndice B). Essa produção resultou em um texto em que os sujeitos descrevem a si mesmos, seus percursos escolares e não-escolares e os sentidos da inscrição no PROEJA, constituindo-se em importante documento sobre a identidade do grupo e suas expectativas sobre os novos percursos. A fim de dar continuidade à composição dos dados, em outro encontro, orientados pelo tópico-guia: “Eu aprendendo a ouvir, falar, ler e escrever” (Apêndice C), os sujeitos produziram outra narrativa escrita (2012/II) enfocando as memórias de seus processos escolares de letramento e suas relações com a linguagem.

Na sequência, utilizei a entrevista narrativa - EN (Apêndice D), e cada sessão foi gravada e teve a duração de, aproximadamente, 30 minutos. Inicialmente, o entrevistado utilizava o tempo com a narração central, expondo os percursos de letramento, expectativas e situações vividas relacionadas à língua materna. Essa fase norteou o diálogo, na fase seguinte dos questionamentos, na qual formulei perguntas imanentes, conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), a partir do relato, com o objetivo de buscar a continuidade e a profundidade das informações.

O grupo focal foi constituído pelos alunos da turma do PROEJA e, por essa razão, não constitui um grupo focal tradicional, na percepção de Bauer e Gaskell (2002), uma vez que partilham do meio social como turma, convivendo há pelo menos um semestre. As interações entre os participantes, portanto, são consideradas autênticas, exigindo o estímulo ao aprofundamento das respostas às questões e posicionamentos surgidos. Realizou-se o trabalho em duas sessões de, aproximadamente, duas horas cada uma com a participação de 12 sujeitos. Nessas oportunidades, eles produziram narrativas curtas a partir de tópicos que nortearam as discussões e, posteriormente, responderam a questionamentos de outros participantes e da mediadora. Tais questionamentos, além de valorizar a participação de cada um, auxiliaram no aprofundamento das narrativas. O trabalho com o grupo focal foi realizado em duas etapas em que houve o distanciamento necessário à objetividade da pesquisa (VIDICH; LYMAN, 2006).

As entrevistas em profundidade também foram utilizadas na geração de dados sobre os processos de letramento e a constituição identitária dos sujeitos do PROEJA. Elas foram gravadas e possibilitaram captar outras perspectivas dos fatos já narrados ou ainda a inclusão de fatos novos em que o sujeito contribuiu com detalhes e particularidades não narradas em outros momentos. Os questionamentos feitos originaram-se, a partir dos relatos e das observações realizadas previamente sobre os dados coletados e permitiram o surgimento de outras narrativas e aprofundamentos. Essas entrevistas tiveram a duração de, aproximadamente, 30 minutos e foram realizadas, em encontros realizados na escola com todos os alunos que se dispuseram a participar do processo.

Quanto ao perfil dos sujeitos da pesquisa, faz-se necessário descrever que este pode ser considerado como um grupo natural (BAUER; GASKELL, 2002), porque os sujeitos partilham sentidos, linguagens, interesses e valores comuns como turma da modalidade PROEJA. A seleção do grupo surgiu motivada por interesses e objetivos da pesquisa com o PROEJA, considerando-se que entre as turmas existentes, na instituição de ensino, na época, somente duas possibilitariam maior tempo para aplicação dos instrumentos de pesquisa, pois uma delas, contendo sete alunos, concluiria o curso em três semestres, e a outra, com dezesseis alunos, tinha conclusão do curso prevista em cinco semestres.

Essas informações foram decisivas na opção pela turma que estava no início do curso técnico e com maior número de sujeitos, pois isso possibilitaria a geração de dados na quantidade e número de sujeitos necessários tanto para a realização de entrevistas como para o trabalho com o grupo focal. Assim, mesmo que alguns sujeitos desistissem da participação, haveria dados para a continuidade do trabalho. Além disso, caso fossem necessárias informações adicionais, haveria tempo para outros contatos com os sujeitos.

O grupo constituiu-se, após esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e adesão dos alunos do PROEJA como entrevistados e assinarem o termo para utilização dos dados (Apêndice F). A aproximação com os sujeitos deu-se, durante a apresentação das histórias de vida dos alunos a convidados, na escola e, posteriormente, em outro encontro, houve a apresentação da proposta. A partir desses acordos, seguiram-se os encontros para a obtenção dos dados com 14 sujeitos do grupo investigado descrito, no Quadro 2, a seguir.

QUADRO 2 – Informações sobre os sujeitos de pesquisa

SUJEITO	Idade	Nº filhos	Nº Escolas	Tempo e razões do abandono escolar	Profissões
1. Anita	31	01	03	15 anos - na 8ª série devido ao nascimento de filhos	Auxiliar de vendedor, auxiliar de cozinha, vendedora
2. Carla	42	05	02	20 anos – nascimento dos filhos	Agricultora, cuidadora de idosos, doceira
3. Célia	23	01	03	2 anos – motivos pessoais	Consultora de vendas, auxiliar de cozinha, reparadora de calçados
4. Irene	40	02	03	20 anos – reprovações, trabalho, nascimento dos filhos	Empregada doméstica, faxineira, recepcionista, babá
5. José	43	02	02	24 anos - trabalho	Agricultor, gerente
6. Jorge	48	02	03	30 anos - Grupo de Danças do CTG.	Pedreiro, açougueiro, bancário, porteiro, gerente de loja
7. Laura	30	02	03	07 anos – motivos particulares, nascimento dos filhos	Vendedora, atendente, auxiliar na assistência social, cuidadora de idosos
8. Maria	56	02	03	21 anos – casamento e nascimento dos filhos	Comerciante
9. Pedro	27	02	03	07 anos – trabalho e nascimento dos filhos	Açougueiro, auxiliar de serviços gerais
10. Rosa	46	05	03	15 anos - nascimento dos filhos	Dona de casa
11. Rosana	22	01	04	2,5 anos – motivos pessoais, problema de saúde na família	Babá, atendente em vinícola
12. Teresa	47	03	03	27 anos – para cuidar da família	Agricultora
13. Taís	-	02	03	5 anos aproximadamente – problemas pessoais	Dona de casa
14. Vera	32	01	05	Mudança de residência da cidade para o interior	Vendedora, Secretária, babá, doméstica, recenseadora do IBGE

Cabe reconhecer, neste espaço, as incompletudes existentes no Quadro 2 acima, originado a partir dos dados fornecidos pelos sujeitos na Ficha de Informações Gerais (Apêndice A). Tais incompletudes resultam do processo de condução da pesquisa qualitativa que respeita a atitude do sujeito em resguardar conteúdos de suas memórias que possam gerar desconforto ou constrangimentos ao sujeito.

O grupo de sujeitos da pesquisa (Quadro 2) compõe-se por alunos adultos, com idade média de 35 anos, 11 mulheres e 03 homens, com número de filhos que variam de 1 a 5, predominando sujeitos com dois filhos. O tempo de pausa nos processos escolares varia de 2 a 30 anos, havendo recorrência nos períodos de 2, 15 e 27 anos. Conforme expresso na Ficha de Informações, esse afastamento escolar para 10 dos 14 sujeitos foi gerado por diversos fatores, entre eles está o nascimento de filhos, na adolescência ou final desse período, e o ingresso no

mundo do trabalho. Consequentemente, essa situação nova gerou dificuldades para conciliar a vida estudantil, a familiar e a profissional, especialmente para as mulheres, como faz supor o número significativo delas. Na turma, são onze mulheres as quais representam mais que a quantidade, mas o lugar da mulher no contexto sociocultural como dona de casa, mãe, trabalhadora e mulher, adiando sua escolarização.

Também caracteriza as trajetórias dos sujeitos deste grupo a origem rural e a passagem por várias escolas até o ingresso no PROEJA. Na atualidade, entretanto, residem na zona urbana de um pequeno município do interior do estado do Rio Grande do Sul onde desempenham várias funções as quais não exigem elevada escolarização. O convite para o ingresso no PROEJA traz, então, a possibilidade de conclusão da escolaridade e a formação profissional.

A partir dos dados é possível afirmar que esses são sujeitos com vasta experiência por seus percursos de vida pessoal, escolar e profissional; trazem, portanto, a heterogeneidade, os saberes, a diversidade sociocultural existente no PROEJA. Representam, ainda, as exclusões resultantes do processo educacional as quais constituem desafios para a escola na contemporaneidade. Os percursos traçados pelos sujeitos do PROEJA trouxeram-lhes tanto experiências e conhecimentos diversificados como produziram descontinuidades e exclusões, em seus percursos escolares, e também mudanças em suas trajetórias de vida, conduzindo-os aos caminhos do PROEJA e a outras construções identitárias.

Assim, o conjunto formado pelos usos linguísticos e os papéis sociais que o sujeito desempenha, em seus diversificados percursos, compõem os dados os quais traduzem as identidades construídas pelos sujeitos do PROEJA em seus percursos de letramento. A seguir exponho, então, os procedimentos de análise e interpretação adotados na investigação.

4.4 Procedimentos de análise e interpretação dos dados

A metodologia de pesquisa qualitativa, conforme Denzin e Lincoln (2006, p.15), “nasceu de uma preocupação em entender o outro”. Esse olhar investigativo sobre o outro, geralmente, um sujeito não pertencente à cultura dominante, contribui para dar visibilidade à história de sujeitos, suas perspectivas e suas linguagens e também para a renovação da ciência social contemporânea, espaço onde se inserem os sujeitos do PROEJA, nesta investigação.

Com base nos pressupostos dessa linha investigativa, as análises e interpretações partem do material originado de narrativas escritas, entrevistas narrativas e em profundidade e grupo

focal que trazem os sentidos construídos por sujeitos situados histórica e culturalmente (GERGEN; GERGEN, 2006). No caso desta investigação, é o grupo de sujeitos do PROEJA que tem, na participação na pesquisa, a oportunidade de manifestação e de dar voz a suas especificidades, comportamentos e ações próprias do PROEJA.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa pode revelar traços identitários desses sujeitos e, também, produzir explicações, a partir de circunstâncias e dos contextos socioculturais em que se envolvem. Embora haja questionamentos sobre a validade das investigações qualitativas, há argumentos que a validam no meio científico, porque os métodos qualitativos trazem a representação do mundo social, das experiências individuais que contribuem para a compreensão humana pelo viés linguístico e pela construção de sentidos situados histórica e culturalmente (GERGEN; GERGEN, 2006).

A pesquisa qualitativa orienta a análise e a interpretação dos dados, constituídos por enunciados dos sujeitos, e objetiva descrever e entender processos de letramentos e a constituição identitária a partir do ponto de vista de sujeitos inseridos no grupo social do PROEJA. A concepção bakhtiniana norteia a análise dos dados nesta pesquisa em que a linguagem é produto da interação, é o espaço da produção de sentidos e o objeto linguístico sobre o qual se realizam as interpretações.

A palavra, nesse contexto, é um signo ideológico e dialógico, sempre vai remeter a algum contexto constitui o sentido. Ela traz os valores sociais e os sentidos determinados pelo contexto e pelas forças sociais. Assim, o material de análise insere-se no âmbito discursivo em que texto e discurso constituem uma rede complexa de relações com o contexto, contribuindo para desvelar o caráter social, histórico, ideológico e dialógico dos enunciados. Assim, nas análises dos discursos, consideram-se as vozes que povoam esses discursos, pois elas trazem pistas sobre os diálogos estabelecidos pelos sujeitos em outros espaços sociais. Nas vozes, fazem-se presentes as entoações, sentidos, valores e ideologias e registros da presença do outro e de construções identitárias em cada enunciado.

É também significativo perceber, nos processos enunciativos, a relação dos sujeitos com a alteridade. Segundo Bakhtin (2002), é na alteridade que os sujeitos constituem-se, modificam-se constantemente e refratam-se no outro por interações sociais, palavras e signos. Esse processo é acompanhado por uma refração verbal, quer dizer, por meio da língua ocorrem as interações que afetam o sujeito e a própria língua. Além disso, a perspectiva da exotopia, o olhar de um sujeito sobre o outro traz um lugar, um tempo e valores diferentes, permite que, com o excedente de visão, o sujeito possa completar-se, visto que, de sua posição, não obtém o olhar exterior. Desse modo, explica-se como o sujeito constitui-se a partir do outro e dos retornos que esse outro

lhe traz. É um processo que deixa pistas nos enunciados que possibilitam compreender sentidos e identidades.

Assim, a partir da perspectiva bakhtiniana, a análise e a interpretação dos dados busca levantar, principalmente, as recorrências sobre os sentidos construídos pelos sujeitos do PROEJA em suas experiências com a linguagem, o acesso aos recursos discursivos e as contribuições das interações dialógicas na composição identitária. Os sujeitos referem, em seus discursos, a participação em processos socioculturais de letramentos, em percursos escolares e não escolares os quais contribuíram para o uso da leitura e da escrita, nos diversos contextos sociais, revelando sentidos e posições identitárias.

Embora, na construção deste texto, as análises e interpretações relativas os percursos de letramento e identitários, por questões práticas, apareçam descritas separadamente, faz-se necessário mencionar que ambos os processos estão interligados e são interdependentes e mutuamente constitutivos. Encontram-se separados para uma melhor organização textual e para dirigir um olhar mais atento a cada uma dessas nuances do mesmo objeto. Isso se deve ao fato de o sujeito constituir sua identidade pelo modo como se representa linguisticamente (BARTLETT, 2007), isto é, pelos modos de ser, agir e utilizar as linguagens socialmente.

A partir da orientação de cada tópico, criado em consonância com os objetivos gerais e específicos da pesquisa, seguiram-se as análises e interpretações dos discursos do PROEJA. A organização, acima descrita, está sintetizada no Quadro 3, a seguir:

QUADRO 3 – Organização geral do processo de análise e interpretação dos dados

Constituição letrada dos sujeitos PROEJA		
Representação sobre os processos escolares de letramento	Contribuições das práticas socioculturais para os letramentos	As interações e mediações nos processos de letramento dos sujeitos
Constituição identitária dos sujeitos do PROEJA		
Percepções dos sujeitos de si e de sua linguagem	As relações com o outro no movimento de constituição identitária	As relações com a profissionalização e projeção de identidades

Assim, para atender ao objetivo central da pesquisa e compor as análises e interpretações, busquei, nos dados, referências à constituição letrada e identitária dos sujeitos do PROEJA. Posteriormente, essas duas perspectivas foram subdivididas em três tópicos cada uma. Conforme as questões de pesquisa, o tópico sobre a Constituição letrada dos sujeitos do PROEJA aborda: as representações sobre os processos escolares de letramento; as contribuições das práticas

socioculturais; as contribuições das interações e mediações nos processos de letramento dos sujeitos (Quadro 3). O tópico sobre a Constituição identitária dos sujeitos do PROEJA foi dividido em: percepções dos sujeitos de si e de sua linguagem, as relações com o outro no movimento de constituição identitária e as relações com a profissionalização e projeção de identidades (Quadro 3).

Até este ponto, descrevi o percurso metodológico adotado nesta investigação o qual inclui o tipo de pesquisa e suas bases metodológicas, os processos de geração de dados, a aplicação dos instrumentos de pesquisa, a caracterização dos sujeitos e os procedimentos de análise e interpretação dos dados. Esse conjunto de processos, por meio dos dados, traz as vozes dos sujeitos sobre seus processos identitários aos quais se dirigem olhares no sentido de investigar o conjunto formado pelos usos linguísticos e papéis sociais dos sujeitos do PROEJA que, em conjunto, compõem suas identidades. Esse é o tema do Capítulo 5, a seguir, sobre as análises e interpretações das manifestações linguístico-enunciativas dos sujeitos sobre os processos de letramento e sua constituição identitária no PROEJA.

5 OS PROCESSOS DE LETRAMENTO E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA NO PROEJA

Neste capítulo meu objetivo é trazer as análises e interpretações dos discursos e desvelar como os sujeitos do PROEJA constroem seus letramentos, como se constituem identitariamente, em seus percursos escolares e não escolares e, especialmente, na educação profissional de jovens e adultos. Para apreender essa constituição identitária e os processos de letramento de que os sujeitos do PROEJA participam, o olhar empreendido ao material de pesquisa tem como base a perspectiva sociocultural dos letramentos, as ideias de Vygotsky, os estudos identitários. A perspectiva dialógica bakhtiniana, pelo viés da linguagem norteia as análises e interpretações desses processos, uma vez que os sujeitos constroem suas identidades na interação com outros sujeitos, em práticas socioculturais. Assim, a partir da linguagem, os sujeitos constroem os sentidos e revelam processos identitários e de letramento.

Apresento, então, a análise em duas perspectivas: a primeira delas, abordando *Os processos socioculturais de letramento: percursos dos sujeitos do PROEJA*, visa responder aos questionamentos referentes aos modos como os sujeitos constroem seus letramentos em espaços escolares e não escolares os quais se convertem em processos identitários. A segunda perspectiva, sob o título de *Processos de constituição identitária no PROEJA*, objetiva interpretar os modos como se constroem as identidades dos sujeitos do PROEJA, as representações que constroem sobre si e sobre sua linguagem. Esses subcapítulos subdividem-se, conforme as especificidades e os olhares empreendidos aos discursos dos sujeitos sob as orientações do objetivo central e das questões da pesquisa.

No tópico relativo à constituição letrada do PROEJA, quanto às representações dos sujeitos sobre os processos escolares de letramento, destacaram-se as recorrências sobre conflitos e pertencimentos relacionados aos processos de leitura, escrita e oralidade, sintetizados no Quadro 4 abaixo. Esses são processos traduzidos pelos sujeitos em vocábulos e expressões que desvelam apreciações, negação, aprendizagens ou especificidades sobre a constituição letrada, em contextos escolares, revelando, ao mesmo tempo, as identidades construídas nesses espaços.

Em *As contribuições das práticas socioculturais*, destacam-se os usos linguísticos em situações de trabalho, de lazer e da formação profissional, em espaços não escolares onde os sujeitos tomam contato com uma diversidade de temas, suportes e gêneros discursivos. Inicialmente, analisam-se as práticas de leitura recorrentes nos discursos dos sujeitos, e tais práticas ultrapassam a concepção escolar hegemônica de leitura. Em um segundo momento, os

discursos trazem as práticas orais e escritas que aparecem entrelaçadas, nos espaços profissionais, familiares e sociais como parte da constituição letrada dos sujeitos (Quadro 4).

No terceiro tópico relativo à constituição letrada dos sujeitos do PROEJA, aparecem as contribuições de outros sujeitos nas práticas de letramento do PROEJA. Inicialmente, abordo as interações e mediações presentes nos discursos e, por último, as práticas realizadas pelos sujeitos, para a internalização e construção dos conhecimentos científicos as quais revelam os modos como se constituem os letramentos no PROEJA (Quadro 4).

O Quadro 4, a seguir, sintetiza o modo como se organizaram as análises e interpretações dos dados sobre os processos de constituição letrada dos sujeitos do PROEJA:

QUADRO 4 – Análise e interpretação dos processos de constituição letrada do PROEJA

Constituição letrada dos sujeitos do PROEJA						
Representação dos processos escolares de letramento		Contribuições das práticas socioculturais para os letramentos			As interações e mediações nos processos de letramento dos sujeitos	
Conflitos	Pertencimentos	Práticas linguísticas não escolares			Contribuições de outros sujeitos	
Práticas: Leitura Oralidade Escrita	Práticas: Leitura Oralidade Escrita	Trabalho	Lazer	Formação profissional	Interações e mediações	Internalização (Leitura, exposição do tema, debate, reescrita, pesquisa)

Para responder às questões relativas aos Processos de constituição identitária no PROEJA, nas análises e interpretações dos dados, busco discursos que desvelem percursos identitários dos sujeitos. Para tanto, os dados estão organizados em três tópicos que se completam. Inicialmente, o tópico, Confronto de identidades: relações entre passado e presente, contém os discursos dos sujeitos sobre si e sua linguagem, a partir da perspectiva do presente, no PROEJA, em uma sequência que traz o passado e nele a valorização das experiências e do espaço do trabalho e, por outro lado, as dificuldades, arrependimentos, exclusões e abandono escolar. No presente, representado pelo PROEJA, há os processos de mudanças, de abandono de identidades indesejadas e também de construção de outras identidades. Esse caminho traz, então, parte do percurso identitário que mostra as percepções do sujeito sobre si mesmo, sobre sua constituição letrada, a partir da revisão de posições (Quadro 5).

O segundo tópico, As relações com o outro no movimento de constituição identitária do PROEJA, traz as recorrências sobre exclusões e preconceitos cuja origem está em ideias hegemônicas de manutenção do *status quo* e de discriminação vividas pelos sujeitos em seus percursos escolares e não escolares. Outro aspecto abordado são as relações de identidade e

diferença que também compõem as identidades do PROEJA, reveladas por pares em oposição. Esses pares traduzem sentidos socialmente privilegiados a um dos elementos do par, situando os sujeitos em identidades *insiders* ou *outsiders*. Por último, discutem-se as relações com o outro que estabelecem identidade e diferenças entre os sujeitos e são, também, relações de mediação de conhecimentos as quais atuam, positivamente, na construção dos letramentos e dos sentimentos de pertença dos sujeitos ao meio social (Quadro5).

No último tópico, Novas identidades e relações com a profissionalização (Quadro 5), analiso os discursos reveladores de mobilidades identitárias dos sujeitos do PROEJA e de processos indicadores de abandono de identidades designadas e de estabilidades. Os discursos trazem o PROEJA como espaço para a instauração de novas identidades, ligadas às experiências e à profissão, porém alteram-se pela mobilidade propiciada pela formação profissional. Esta é a base para novas identidades do PROEJA, pois os sujeitos representam-se, agem, utilizam as linguagens e inserem-se em práticas como *insiders* a partir da formação profissional e, conseqüentemente, discursam outras identidades que atuam, na construção do sentimento de pertença dos sujeitos a outros contextos.

QUADRO 5 – Análise e interpretação sobre processos de constituição identitária do PROEJA

Constituição identitária dos sujeitos do PROEJA					
Confronto de identidades: relações com o passado		As relações com o outro no movimento de constituição identitária			Relações com a profissionalização e projeção de identidades
Passado	Presente	Processo de exclusão	Identidade e diferença	Mediação	
- Experiências - Saberes - Trabalho - Dificuldade - Arrependimento - Exclusão - Abandono escolar	- PROEJA - Reedição de conflitos - Dificuldades - Revisão de posições - Abandono de identidades - Construções identitárias	- Ideias hegemônicas - Preconceito	- Jovem x adulto - Escola regular x PROEJA - Presente x passado	- Construção de pertencimentos	- Abandono de identidades - Instauração de processos identitários - Projeção de identidades

Os modos como os sujeitos utilizam a linguagem, em suas interações sociais e como constroem seus letramentos, convertem-se em processos identitários. No Quadro 5 acima, sintetizo o modo de organização das análises e interpretações dos dados sob o tópico Constituição identitária dos sujeitos do PROEJA em percursos que trazem o confronto de

identidades em suas relações com o passado, as relações com o outro no movimento de constituição identitária, em trajetórias escolares e não escolares de letramento e as relações dos sujeitos do PROEJA com a profissionalização e a conseqüente projeção de identidades.

Após esta exposição sobre o modo de organização das análises, passo às discussões e interpretações de cada um dos aspectos mencionados sobre a constituição identitária e letrada no PROEJA. Esse percurso inicia, então com Os processos socioculturais de letramento dos sujeitos do PROEJA.

5.1 Os processos socioculturais de letramento: percursos dos sujeitos do PROEJA

O sujeito constrói sua história ao compartilhar informações, conhecimentos, experiências e pensamentos, porém esse não é um processo linear e simples. As memórias dos sujeitos, conforme descrito neste texto, têm relação com os sentidos construídos, nas experiências e nos processos discursivos (BRAGA, 2000), e pela via da linguagem, elas trazem os envolvimento dos interlocutores, o contexto e objetivos enunciativos e também as imagens que cada um quer construir de si e de outros (BAKHTIN, 2002). Além disso, na constituição social da memória, estão implicados os padrões culturais, estruturas sociais, processos históricos e sentidos dos acontecimentos para os sujeitos, uma vez que os processos de memória e linguagem se entrelaçam e deixam entrever identidades pelo discurso no qual predominam intencionalidades, relações de poder, subjetividades e sentidos.

Esse conjunto de fatores determina a permanência ou a exclusão de processos de memória (HALBWACHS, 2006), que permeiam as narrativas produzidas pelos sujeitos do PROEJA, ao falarem sobre seus processos escolares e não escolares de letramento. Assim, os relatos não apresentam linearidade nem completude, mas processos de constituição letrada e identitária e também sentidos que a memória permite trazer pela via discursiva na qual estão implícitas intencionalidades e relações de poder (BAKHTIN, 2002). O processo de narração possibilita apreender a dinâmica dos acontecimentos e as práticas sociais, ele traz também, valores simbólicos, subjetividades incorporadas pelos sujeitos, possibilitando, segundo Bauer e Gaskell (2002), compreender valores, representações e motivações socioculturais.

As narrativas do PROEJA constituem a voz de sujeitos com pouco espaço para dizer e mostrar de si no contexto educacional (THOMPSON, 2002). Elas socializam memórias, identidades e processos singulares de letramento, permitindo recuperar aspectos histórico-sociais

envolvidos, na escolarização e nas identidades do grupo (BAKHTIN, 2000). Nesse contexto, convém destacar que produção dos sentidos resulta de “uma atividade autoral dialógica a que se fazem presentes o conteúdo material e a forma composicional e o arquitetônico, o linguístico e o enunciado, o verbal e o extraverbal” (SOBRAL, 2009, p.120). Os sentidos, então, vão além da língua, estendem-se aos domínios dos enunciados e dizem mais sobre o contexto sociocultural.

Conforme a dialética bakhtiniana, a voz do sujeito sempre responde a outros enunciados, e por eles, defende uma posição que é reveladora de sentidos e de perspectivas dos sujeitos. Para tanto, utilizei nas análises as produções linguísticas dos sujeitos do PROEJA, expressas em Narrativas escritas (NE), Entrevistas Narrativas (EN), Grupo Focal (GF) e Entrevista em Profundidade (EP) que tornam possíveis as análises e interpretações sobre os modos como os sujeitos do PROEJA constroem seus letramentos e constituem-se, identitariamente, em seus percursos escolares e não escolares.

Este subcapítulo divide-se em três tópicos principais: Representações dos processos escolares de letramento dos sujeitos do PROEJA; Contribuições das práticas socioculturais; e As interações e mediações nos processos de letramento no PROEJA os quais desvelam as relações dos sujeitos com a linguagem em seus percursos.

5.1.1 Representações dos processos escolares de letramento dos sujeitos do PROEJA

Este item atende ao objetivo de levantar as representações dos sujeitos do PROEJA sobre os processos de letramento em língua materna. Assim, expõem-se as relações dos sujeitos com a linguagem em seus percursos escolares, como se desenvolvem os letramentos e as alterações na constituição letrada dos sujeitos a partir do ingresso no PROEJA.

A partir deste ponto, a análise e a interpretação dos discursos estão organizadas em tópicos que trazem as recorrências presentes em narrativas escritas (NE), entrevistas narrativas (EN), grupo focal (GF) e entrevistas em profundidade (EP). Tais recorrências constituem as relações dos sujeitos com a linguagem nos processos escolares de letramento, organizados sob a noção de conflito e pertencimentos nas práticas de leitura, escrita e oralidade, as interações e mediações presentes nas relações com a escola descritas pelos sujeitos do PROEJA.

O Quadro 6 abaixo mostra as principais recorrências nos dados e seus indicadores nos discursos dos sujeitos do PROEJA.

QUADRO 6 – Recorrências e principais indicadores

Recorrências nos dados	Principais Indicadores relacionados à leitura, escrita e oralidade
Conflitos/afastamentos	Referências a dificuldades, aversão, não saber, não gostar, não fazer uso, não dominar, não sentir-se confortável.
Pertencimentos	Facilidade, domínio, frequência de uso, gosto, utilização da leitura, escrita e oralidade, evidências de pertencimento.
Mediações e interações	Ajuda, auxílio, colaboração de outro (s) sujeito(s), uso de artefatos, situações que revelam contribuição, processo facilitador.

Os dados analisados, a seguir, originam-se dos instrumentos de pesquisa nos quais os sujeitos referem conflitos em suas relações com a língua em seus processos de constituição letrada, tanto no presente quanto em situações anteriores ao ingresso no PROEJA. Entretanto as referências a conflitos aparecem com mais frequência na EN e no GF.

Quanto aos conflitos, no contexto do PROEJA, eles relacionam-se a expectativas construídas, individualmente ou socialmente, sobre parâmetros de aprendizagens, níveis e idades de escolarização, sob a percepção hegemônica. Assim, com base nesses parâmetros, os conflitos estabelecem-se pela frustração de expectativas ou dificuldades na consecução dos objetivos traçados pelos sujeitos sobre seus processos escolares (GEE, 2001). A constituição letrada dos sujeitos ocorre por um processo que inclui a leitura, a oralidade e a escrita, modos culturais como os sujeitos produzem discursos em suas experiências de vida, entretanto essas manifestações não são neutras, nem ocorrem de forma isolada, entrelaçam-se nos usos linguísticos e carregam relações de poder expressas nas linguagens utilizadas (FISCHER, 2010; BARTHON; HAMILTON, 2000).

A seguir, passo a discutir os conflitos manifestados pelos sujeitos ligados à prática de leitura. Tais conflitos são relatados por nove entre os catorze sujeitos da pesquisa os quais não mostram relação prazerosa ou hábito de leitura. Ainda entre esses, há cinco que revelam não gostar de tal prática, conforme narram os discursos de 1 a 3 abaixo:

1. [...] fui pra cidade e lá eles davam os livros, faziam interpretação de texto, mas como eu não lia muito, eu *não sabia como fazer, responder direitinho* (Carla – EN- 2012/II).
2. Aí nós tínhamos uma professora que exigia bastante determinava que se lesse dois livros por mês e ainda tínhamos de fazer um resumo e apresentar em aula. Eu *odiava ler, pois não entendia as histórias*, logo não sabia fazer o resumo (Maria - EN- 2012/II).
3. [...] nunca gostei de ler. Assim eu tinha preguiça de ler, mas quando tinha um trabalho, aí foi aumentando as séries, eu lia pra fazer o trabalho. *Eu não gostava*, mas

sempre li e se tinha trabalho, lia e apresentava o trabalho. Mas não que eu tinha o hábito de ler (Rosa - EN- 2012/II).

Apreender como os sujeitos se percebem em suas relações com a língua permite traçar o caminho de seus percursos de letramento dos quais fazem parte os conflitos, as exclusões e os pertencimentos. Nessa perspectiva, os discursos acima enunciam, por exemplo, dificuldades: “*não sabia como fazer, responder direitinho*” (1); “*odiava ler, pois não entendia as histórias*” (2); “*nunca gostei de ler*” (3). Tais discursos revelam conflito entre a apropriação esperada e as relações que estabelecem com a leitura. Também, os enunciados mostram o afastamento da noção de leitura como experiência pessoal estética ou artística, ou seja, a leitura como fruição (GERALDI, 2001). Ao contrário, destaca-se a rotina e a passividade na atividade escolar de leitura, distante do diálogo a realidade, constituindo-se em instrumento para medir a produção do aluno. Além disso, está muito presente nos exemplos a representação do processo vinculado à correção, ao acerto conforme parâmetros da língua padrão e de formas escolares instituídas.

Esses discursos trazem memórias do ensino fundamental e também sugerem a ausência de atitude afetiva com a leitura, quase uma rejeição. Essa relação influencia os processos estabelecidos posteriormente, pois o afeto tem papel orientador da consciência dos sujeitos (TOASSA, 2011). Tal conflito estabelecido com a prática de leitura, possivelmente, tenha relação com as práticas autônomas que enfatizam aspectos individuais e não favorecem a interlocução com outros textos, a construção de sentidos e a análise crítica. Geram-se, assim, dificuldades, um conflito entre o que o sujeito consegue fazer e as habilidades esperadas culturalmente para ele naquele contexto.

Essa situação favorece a construção de identidades conflituosas dos sujeitos como não leitores e colocam em evidência as dificuldades. Em relação a isso, Kleiman (2008, p.30) reitera que tal representação tem relação com a prática de leitura que vai além de conhecimentos prévios do leitor e caracteriza-se por ser “difusa e confusa, muitas vezes, constituindo-se apenas em pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua”, enquanto fora da escola o sujeito é capaz de ler com base em objetivos específicos, conforme suas necessidades e interesses. Nesse sentido, José expõe, no enunciado (4), sua trajetória inicial de leitura e apresenta uma explicação para o fato de não ter se constituído como leitor:

4. *Não me chama a atenção ler. Nunca gostei [...] Se eu pego pra ler, como eu disse, leio um pedacinho [...] uma página e finco fora o livro e já desisto. Ah, naquela época, leitura, olha muito pouco. Muito poucos livros em casa [...] na escola a professora não dava. Lembro muito assim que a gente fazia mais outras coisas e, nos meus primeiros anos, quase não teve leitura, muito pouco, eu acho que foi isso. (José – EP – 2013/II).*

Esse discurso estabelece a escola como instância responsável por não contribuir para a formação do leitor. Associado a isso, há o fato de o contexto sociocultural não oferecer oportunidades nem despertar interesses pela leitura. Tal situação constitui-se como geradora de conflitos para o sujeito o qual revela consciência sobre as repercussões disso em sua constituição letrada, como revela em:

5. [...] ter dificuldade na leitura e na interpretação também dificulta. Acho que quanto mais tu ler, mais facilidade tu vai ter pra interpretar, mas se tu não ler, aí é que vêm as dificuldades, eu acho que é nesse ponto, mas quando a gente não gosta de ler, vem esse problema (José - EP – 2013/II).

A leitura, nesse discurso (5), é percebida como prática importante para a ampliação das possibilidades de construção dos sentidos. Em outros discursos, esse mesmo sujeito avalia estar “*melhorando*” após a inserção no PROEJA, devido às práticas existentes, nas aulas de Língua Portuguesa e, especialmente, pelo processo de mediação estabelecido: “*nunca tive professor que ensina da maneira que ela ensina [...] ela não se cansa de repetir e se tu precisa, ela explica [...] não deixa a pessoa ficar com dúvida [...]*”(José). As explicações parecem ser fundamentais para esse sujeito, e tal fato dialoga com a ausência de mediações e de interações em seu passado escolar. Essa pode ser a razão de o sujeito destacar, em seus discursos, os processos mediados, pois eles estabelecem elos entre o sujeito e objeto pela linguagem, um suporte para os processos de internalização dos conhecimentos no contexto escolar.

O discurso de outro sujeito descreve também um conflito revelador da ausência de pertencimento e, possivelmente, razão da exclusão escolar. Ao ser questionada sobre as memórias de percursos de letramento, Carla (6) enfatiza:

6. Acho que a leitura. Foi sempre medo mesmo, porque sempre davam risada das coisas que gente sempre fazia, porque a gente era de fora. Então, quando a gente fazia alguma coisa, riam da gente [...]. Aí ficamos com aquele trauma, sabe *é difícil*. [...] acho que tudo isso ajudou e pouca leitura [...]. Porque me anseia ficar ali lendo, eu gostaria de trabalhar (Carla – EP – 2013/II).

Há, nesse discurso, ênfase às dificuldades, a descrição de conflitos e identidades impostas socialmente, mostrando, assim, a constituição de uma identidade *outsider* (ELIAS; SCOTSON, 2000). A origem dessa construção pode estar em imagens estereotipadas, no riso dirigido ao diferente, em traumas gerados na escola. Então, a leitura que coloca Carla em evidência também é a prática geradora de desconforto, medo e exclusão: “*a leitura... foi sempre medo mesmo, porque sempre davam risada das coisas que gente sempre fazia*”. Assim, mesmo percebendo a importância e a necessidade da leitura, essa é prática que rejeita: “*me anseia ficar lendo, eu*

gostaria de trabalhar”. O trabalho, então, é o espaço em que se mostra confortável onde pode evidenciar suas potencialidades e seu pertencimento maior (BAUMAN, 2005, HALL, 2011a).

Também outros sujeitos mencionam conflitos originados em práticas linguísticas autônomas, pois as expectativas do sujeito não são cumpridas em relação à leitura, produção e consumo de textos. Há referências ao modelo autônomo de letramento e seus efeitos em: “*eram os verbos, substantivo, aqueles da gramática [...] lembro bastante*” (Laura – EN), “*eu gostava muito de gramática. Devido a isso ainda não tenho o costume de ler. Por isso nunca consigo fazer uma boa redação e sou muito fraca em interpretação*” (Carla - NE). Esses discursos referem-se às práticas escolares vivenciadas como formas tradicionais de abordagem da língua, como competências individuais distanciadas das práticas socioculturais e, por essa razão, constituem práticas geradoras de dificuldades.

As referências à gramática denunciam um trabalho com o nível mais superficial da linguagem, práticas fragmentadas e descontextualizadas (LEA; STREET, 2006) e também com a valorização de competências individuais, em detrimento da linguagem como prática social, como conjunto de habilidades, progressivamente, desenvolvidas para constituir os letramentos dos sujeitos. Outras práticas autônomas são recorrentes nos percursos de letramento de outros sujeitos do PROEJA, surgem nos discursos 7 a 10:

7. [...] a professora exigia bastante que se lesse dois livros por mês e ainda tínhamos de fazer um resumo e apresentar. *Eu odiava ler*, pois não entendia as histórias, logo não sabia fazer o resumo (Maria - NE- 2012/II).

8. Eu não gostava, mas sempre li e se tinha trabalho, lia e apresentava. Mas *não que eu tinha o hábito de ler* [...]. Nem jornal eu gosto de ler, só os meus livros que eu gosto de ler, livro espírita [...] a minha vida toda eu *não gostei de ler*, desde que eu tive que fazer um trabalho de português do livro Capitães da areia [...]. Tive que ler tudo aquilo sem entender nada [...] (Rosa – EP- 2013/I).

9. [...] *enfrento muitas dificuldades por não ter o hábito de ler* [...] dificuldade de escrever texto [...] essa oportunidade de PROEJA é muito importante (Carla - NE- 2012/II).

10. Quanto à Língua Portuguesa, não tenho boa relação porque *não sou muito de fazer leituras, tenho dificuldade* nos textos, acentuação, verbos, também muita dificuldade em elaborar redação [...] (Jorge - NE- 2012/II).

Nesses discursos, os sujeitos representam negativamente as práticas escolares de leitura que estão ligadas à “*dificuldade*”, à falta de “*hábito*” ou à aversão. São situações originadas em experiências que não contribuíram para despertar o interesse pela leitura e pelos usos sociais da escrita e da leitura. Essa relação conturbada com a língua remete a um processo dialógico com a memória de passado desses sujeitos, situando-os como não leitores.

Esse contexto fala também sobre a inexistência de pertencimentos, sobre a distância entre os interesses e necessidades dos sujeitos e as práticas autônomas de produção textual e de leitura. Em sentido oposto, as práticas de letramento, na perspectiva dos NLS, envolvem estudos críticos e reflexivos, valores e identidades dos sujeitos, consideram, portanto, as especificidades. Para Ribeiro (2005), a facilidade ou dificuldade percebida pelos sujeitos em seus letramentos está ligada à familiaridade do aluno com os textos e gêneros mobilizados nas práticas escolares, tal como enunciam os sujeitos do PROEJA nos discursos acima.

Em relação à leitura, no cruzamento dos dados de narrativas escritas, entrevistas narrativas e em profundidade, cinco sujeitos revelam não gostar de ler ou ter dificuldades com essa prática, e quatro outros sujeitos revelaram que suas leituras são diversificadas, movidas por interesses e necessidades cotidianas; logo não estão relacionadas ao tipo de leitura presente na concepção escolar. Assim, muitos negam serem leitores, devido a suas práticas de leitura não condizerem com as estabelecidas nos espaços escolares por onde transitam.

As dificuldades para a realização de atividades escolares ligadas à leitura, à elaboração de redação, à preocupação com a grafia e à produção de resumo de obras literárias surgem no contexto descrito. Cabe destacar que esses discursos referem-se, também, a processos escolares anteriores ao ingresso no PROEJA, mas aqui são retomados como forma de historicizar percursos difíceis e contrapor imagens do sujeito, antes e após o ingresso no PROEJA, quando se mostram em processo ascendente de letramento. Entretanto não quer dizer que não existam conflitos e dificuldades nesta nova etapa. Ao contrário, há frequentes referências a dificuldades, porém, no espaço do PROEJA, os sujeitos percebem-se diferentes em relação ao passado e mais empoderados para superar os desafios ao ingressar em novos processos formativos, e isso inclui superar dificuldades de várias ordens, como as familiares, sociais e educacionais.

Até este ponto foram abordados os conflitos com a leitura, a seguir, passo a discutir as representações de conflitos relacionados à escrita, nos discursos do PROEJA, originados de dados obtidos em análise de todos os instrumentos. A escrita é um elemento constitutivo da cultura escolar (BUNZEN, 2010), embora sendo assim, em relação aos usos linguísticos, os sujeitos descrevem pouca familiaridade com os processos de escrita e também os representam como difíceis ou geradores de insegurança, como indicam os enunciados de 11 a 14:

11. [...] português está me ajudando muito em questão a escrita, pois quando ficamos muito tempo fora da sala de aula, não praticamos a escrita. E eu estou sentindo que antes *eu tinha ideias e não conseguia passar para o papel* e que hoje já estou conseguindo transpassar, isso já é possível (Anita - NE- 2012/II).

12. [...] Português é uma matéria que ensina a pessoa entender melhor as coisas que ouvimos e vemos como, por exemplo, as notícias da TV. Trabalho também bastante

com a leitura, através do português eu *comecei a desenvolver melhor a leitura, a escrita*. Não vou negar *é bastante difícil e complicado* pra mim (Laura - NE- 2012/II).

13. *Tenho muita dificuldade de escrever* texto, mas eu acho que essa oportunidade do PROEJA é muito importante para todos (Carla - NE- 2012/II).

14. Sempre tive bastante erros ao escrever e ainda sofro um pouco com isso (Vera - EN- 2012/II).

Nos discursos 11, 13 e 14 acima, os sujeitos referem-se a erros, reveladores de dificuldades relacionadas à escrita, certa distância de identidades como sujeito plenamente letrado. Mostram, assim, ausência de pertencimento ou início de um processo de construção de pertencimentos à comunidade letrada, como revela o enunciado (12): “*comecei a desenvolver melhor a leitura, a escrita*” (Laura - NE) - 2012/II.

Anita (11), por exemplo, destaca: “antes *eu tinha ideias e não conseguia passar para o papel e hoje já estou conseguindo [...]*” (Anita - NE). Os letramentos escolares, nesse caso, são colocados como prática que auxilia na inscrição do sujeito, nos letramentos socialmente valorizados, uma vez que estar fora da escola adia a apropriação do processo de escrita. Essa noção encontra suporte na ideia de que quanto maior o grau de escolarização maior o grau de letramento (SIGNORINI, 2001), porque a escola oportuniza a socialização de gêneros secundários ligados às linguagens que circulam, nos contextos socioculturais, nas diversas esferas¹³ discursivas. A escola surge, então, com um valor simbólico importante, estabelece ou reestabelece os elos entre os sujeitos e os processos de letramento e, no caso desta investigação, o PROEJA tem essa função como “*oportunidade muito importante para todos*” (13) (Carla - NE).

Esse discurso (11) destaca a contribuição dos conhecimentos linguísticos em meio escolar para a ampliação de sua constituição letrada, de modo a representar-se diferente da identidade antiga. Desse modo, o sujeito então responde, discursivamente, a um passado em que não se representava como letrado, embora soubesse ler e escrever. A escola contribuiu no sentido de possibilitar maior fluidez nas práticas de escrita e na consciência desse processo.

O discurso (15), também, traz representações do sujeito sobre seus letramentos e as contribuições da escola. Esse é um diálogo produzido a partir das influências de um contexto enunciativo em que o sujeito procura revelar-se outro, identidade nova que constrói no PROEJA:

15. Eu estando na escola, no meu curso, isso me ajudou um monte, porque a minha convivência com elas e o meu curso isso mudou muito, na minha escrita, na minha fala. Eu acho que [...] 40, 45 % eu melhorei no escrever, no conversar, falar na hora certa, se posicionar, com as pessoas certas... Isso eu aprendi bastante (Irene - EN- 2012/II).

¹³ Formas como se organizam e se distribuem os diferentes papéis e lugares sociais desempenhados pelos sujeitos, nas instituições e situações em que se produzem discursos (BAKHTIN, 2002).

A escola é instância capaz de ampliar a participação dos sujeitos nas práticas de letramento (ROJO, 2008). No discurso de Irene (15), a escola promove a integração entre as esferas de atividade e o desenvolvimento de interações, possibilitando ao sujeito fazer usos linguísticos situados. Sob o olhar da perspectiva bakhtiniana de linguagem, esses usos levam-no a assumir uma posição frente ao interlocutor, afirmar-se como produtor de discursos em uma nova identidade construída, nas interações e práticas no PROEJA.

Do mesmo modo que na leitura, na escrita, há também referências a práticas escolares autônomas, centradas na concepção neutra de língua, desconectada de aspectos socioculturais. Essas noções propiciam experiências restritas de uso e representam dificuldades para os sujeitos nos usos linguísticos em situações reais. Esse contexto motivou a contestação do aluno adulto sobre a validade de certas práticas, como mostram os depoimentos 16 e 17:

16. [...] melhorei bastante [...]. Antigamente, era pior ainda, porque hoje eles ensinam esse negócio de redação, antigamente não ensinavam. Só mandavam escrever e era aquela tal de gramática, gramática e verbo [...] mas pra que tanto aquilo? [...] Sabendo a escrita... Esse negócio de redação... Qual é o teu emprego que necessita tanto de redação? De repente pra tu saber fazê um relatório [...]. Eu, por exemplo, pra escrever um convite, eu até sei, um ofício (José - EN- 2012/II).

17. [...] o que marcou muito foi a primeira e segunda série. As outras era bastante texto, interpretação [...] eram os verbos, substantivo, aqueles da gramática, de praxe. [...] Tive e tenho bastante dificuldades [...] (Laura - EN- 2012/II).

Nos discursos 16 e 17, os sujeitos avaliam percursos de escolarização anteriores ao PROEJA e o predomínio de práticas autônomas (STREET, 1995b, 2006), descontextualizadas, uso de formas verbais e práticas de leitura e de escrita distanciadas dos contextos sociais. O foco, portanto, parece estar direcionado à competência em metalinguagem e à memorização, não para os usos sociais da linguagem verbal. Tal contexto traz efeitos negativos às relações dos sujeitos com a língua, revela dificuldades para a apropriação da escrita e ausência de engajamento do sujeito na produção escrita, como referem os discursos 18 e 19, a seguir:

18. Sempre tive bastante *erros* ao escrever e ainda sofro um pouco com isso. Mas português é uma matéria que ensina a pessoa entender melhor as coisas que ouvimos e vemos como, por exemplo, as notícias da TV. Trabalho também bastante com a leitura, através do português eu comecei a desenvolver melhor a leitura, a escrita. Não vou negar *é bastante difícil e complicado pra mim*. Mas aos poucos *vou aprendendo* e me desenvolvendo na matéria (Taís - EN- 2012/II).

19. Quanto à Língua Portuguesa, não tenho boa relação, porque não sou muito de fazer leituras, tenho dificuldade nos texto, acentuação, verbos, também muita dificuldade em elaborar redação. Mas agora estou me esforçando para melhorar [...] (Jorge - NE- 2012/II).

As divergências com a norma culta escrita, enunciada no início do discurso (18), “*sofro um pouco com isso*”, fala da ausência de pertencimento do sujeito ao não cumprir as expectativas sociais, acerca de modelos de letramento a que o sujeito deseja filiar-se, já que o meio escolar dispõe de formas para impor julgamentos, a partir da cultura dominante. No presente, esses enunciados dialogam com práticas e vivências escolares do passado e revelam situações desfavoráveis em relação às práticas linguísticas autônomas (STREET, 1995a). Por outro lado, o sujeito também percebe suas potencialidades, ao se considerar em processo de letramento: “*aos poucos vou aprendendo e me desenvolvendo na matéria*”, indicando a continuidade e a consciência do processo que desenvolve e perspectivas de alteração identitária à medida que incorpora novos usos linguísticos.

Embora as dificuldades permaneçam ao longo do curso, elas não representam ameaça ao sujeito no sentido de levá-lo a evadir-se; ao contrário, busca afirmar-se na posição como aluno da formação profissional. O discurso 19 vai nesse sentido e revela a consciência do sujeito sobre o desenvolvimento das práticas de letramento pela exposição de suas preferências e pontos frágeis relacionados ao uso da língua materna nas práticas escolares. Essa consciência constitui-se a partir do uso voluntário, intencional e reflexivo da linguagem, no meio escolar e na interação com o outro na apropriação dos letramentos dominantes.

Assim, o projeto enunciativo dos locutores organiza-se no sentido de revelar mudanças geradas, a partir da inscrição na formação profissional e com as posições assumidas frente aos conhecimentos. Os sujeitos, então, constroem novas imagens de si mesmo em relação aos usos linguísticos: “[...] *agora estou me esforçando para melhorar [...]*” (Jorge – NE). Essa “melhoria” de que falam os sujeitos relaciona-se à leitura, escrita, usos orais de língua, mas também ao sentimento de pertença ao meio escolar onde deve vencer obstáculos como os preconceitos, mas também se refere ao contexto sociocultural em que está inserido. Está presente no discurso uma perspectiva de mudança, a certeza de um processo de letramento/ que exige esforço e não se conclui no PROEJA; estende-se para além dele.

Nesse mesmo sentido, nos discursos (20 a 22), os sujeitos expõem as diversas dificuldades com que se depararam na prática da escrita quanto à grafia, à argumentação e à organização textual em um gênero discursivo. Essas fragilidades estendem-se ao longo dos processos escolares de letramento.

20. Sempre tive *muita dificuldade de escrever e de ler corretamente*, porque nunca tive incentivo para a leitura. Até hoje *ainda tenho dificuldade de ler e escrever corretamente* também sou muito inibido quando tenho que ler algum texto, porque não consigo ler e escrever corretamente. No escrever, muitas vezes, deixo de colocar acentos nas

palavras, escrever palavras corretamente. Para isso que tornei a estudar para melhorar, principalmente, minha leitura e a minha escrita (Jorge - NE- 2012/II).

21. [...] é difícil, porque [...] se cair um tema que eu entenda eu vou bem, conseguir fazer, *mas se é um tema que eu sou contra, eu vou ter dificuldade* de pôr aquilo que é a favor daquilo, entende? [...] Relatório eu fiz só um até hoje (Célia – EP- 2013/I).

22. A gente nunca teve, nós nunca fomos... como é que vou dizer assim, incentivados a seguir os estudos, ler e escrever, pra dizer a verdade, tanto é que com nove anos eu já tive que trabalhar (Irene - EN- 2012/II).

Além da dificuldade com a escrita, conflito comum em outros enunciados, destacam-se, nos exemplos acima, a inibição e a escassa participação efetiva em eventos mediados pela escrita a qual se estende até o presente. Isso restringe as possibilidades de apropriação dos recursos linguísticos para atender às demandas de leitura e escrita nas práticas sociais e, além disso, adia o surgimento de identidades como sujeitos letrados.

Aliado a esse fato, as práticas escolares, na sua versão tradicional, impõem regras, representações sobre o que é certo e errado quanto aos usos linguísticos sob o enfoque da língua padrão. Tais perspectivas, como diz Bohn, (2003, p.79) “não libertam as palavras necessárias para a textualização”, isto é, não se inserem em práticas efetivas de letramento que constituem processos mais amplos ligados às práticas sociais e a condições materiais para sua realização. No sentido de abarcar a complexidade das práticas de letramento, Kleiman (2012) propõe a organização de projetos de letramento que propiciem tanto o uso da escrita quanto o exercício da oralidade, pois são habilidades implicadas na legitimação dos grupos sociais e, também, elas permitem ainda perceber a imbricação entre os usos linguísticos e o contexto sociocultural.

Os trechos: “*foi uma época bem difícil*”, “*é bastante difícil*”, “*não tenho o costume de ler*”, “*nunca consigo fazer uma boa redação*” e “*sou muito fraca*”, evidenciam a percepção dos sujeitos sobre suas dificuldades em relação aos processos de leitura e escrita, nas práticas realizadas nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, ao negarem a competência linguística e reiterarem essas dificuldades no uso de textos, os sujeitos, identitariamente, mostram-se em identidades *outsiders*.

Tais conflitos com a língua escrita podem ter relações com práticas autônomas de letramento que utilizam a língua padrão como parâmetro em detrimento da diversidade linguística, consideram o nível superficial da língua e práticas são descontextualizadas em vez de usos linguísticos como práticas socioculturais. Essa forma de conduzir as práticas e eventos de letramento desfavorece os sujeitos de classes populares, como os do PROEJA, inexperientes no uso de discursos secundários, porque, nos sistemas de ensino, segundo Martelotta (2011), a

opção é priorizar as formas utilizadas por grupos privilegiados estabelecidas em programas de ensino e listagem de conteúdos.

Na vida dos sujeitos, a ausência de habilidade na escrita também se converte em discursos desfavoráveis que, discursivamente, são expressos como dificuldade, medo, não gostar da língua, vivências não afetivas com a linguagem. Tais experiências desfavorecem a construção de conhecimentos linguísticos, pois é a vivência com o mundo externo e interno que constrói a simbolização e a consciência decorrentes das práticas em que o sujeito se insere socialmente.

No cruzamento dos dados em relação à escrita em NE, EN e EP, nove sujeitos apontam dificuldades em usar essa habilidade. Há uma tendência a associarem as dificuldades à grafia e à pontuação, a trabalhos escolares e à produção de redação. As dificuldades dos sujeitos relacionam-se também ao uso pouco frequente da escrita e da leitura no cotidiano que não lhes traz desafios e suas práticas restringem-se, então, ao preenchimento de formulários, planilhas, a anotações no trabalho e, em casa, uso de redes sociais, redação de pequenos textos e resumos de conteúdos das aulas do curso. Por outro lado, outros quatro sujeitos revelam maior habilidade nas práticas escritas como na produção de textos em geral, relatórios e trabalhos em âmbito escolar, revelando-os como *insiders* nas práticas linguísticas de que participam.

Até aqui abordamos as relações dos sujeitos com a escrita e, agora, passamos às relações dos sujeitos com as práticas orais que, embora estejam integradas a outros usos linguísticos, são mencionadas separadamente nos discursos pelo PROEJA. É outro olhar sobre os dados, nos discursos a seguir (23 a 26), obtidos em EN e no GF. Eles mostram conflitos relacionados aos múltiplos processos que se integram à formação profissional e contribuem para a compreensão da constituição identitária e letrada dos sujeitos do PROEJA, assim expressas:

23. [...] eu também, falo com público no meu trabalho, mas quando tem que apresentar um trabalho, eu fico nervosa (Maria - GF- 2012/II) .

24. Mas um público que tu não conhece, é mais difícil (José - GF- 2012/II).

25. Eu admiro quem vai lá na frente e fala sem papel nenhum. Ter esse domínio, querer falar e as palavras virem. Isso que é saber (Jorge – GF- 2012/II).

26. Dicção e oratória que é onde nos expressamos [...] nos auxiliando e nas colocações das palavras, ensinando maneiras e como e onde podemos empregá-las (Rosana - EN- 2012/II).

As habilidades orais e escritas aparecem imbricadas nos usos linguísticos dos sujeitos no contexto sociocultural. As referências às práticas orais são frequentes, em vista da inserção dos sujeitos do PROEJA no curso Técnico em Vendas em que a oralidade é fundamental nas práticas profissionais. No entanto, os usos orais também trazem conflitos aos sujeitos, especialmente, nas

práticas realizadas na disciplina de Dicção e Oratória, por exigir uso dos discursos secundários ainda em construção.

Nessas práticas, os sujeitos falam de dificuldades, mostrando uma consciência (VYGOTSKY, 2009) sobre suas habilidades e sobre a relevância da oralidade na constituição da identidade profissional. O sujeito projeta ainda desenvolver essas habilidades, usar as linguagens para assumir o papel de técnico em vendas e, assim, alterar suas identidades. Os sujeitos falam de seu desconforto ao enfrentar o público (23 e 26). Um deles projeta identidades a serem alcançadas: “*admiro quem vai lá na frente e fala sem papel nenhum*” (25), revela, desse modo, um valor atribuído à identidade de sujeito que faz novos usos linguísticos na disciplina de Dicção e oratória (26).

Quanto às práticas orais, as dificuldades mencionadas por sete sujeitos relacionam-se aos discursos secundários, ao vocabulário específico, ao nível de linguagem e aos gêneros específicos, especialmente, em eventos envolvendo grande público. Tal contexto gera desconforto, ansiedade e certo nervosismo por receio de errar, esquecer o conteúdo a ser exposto e, conseqüentemente, gerar imagens desfavoráveis. Como reação, os sujeitos buscam falar corretamente, organizar-se para as apresentações orais e, conseqüentemente, alterar, ao menos parcialmente suas imagens.

Esse espaço para o uso da língua, em situações próprias do curso Técnico em Vendas, constitui-se em prática situada que tem como efeito a aproximação dos sujeitos aos usos linguísticos da área de vendas. Segundo Goergen (2010), esse caráter instrumental coloca, sob suspeita, a formação profissional bem como a organização curricular e suas práticas. No entanto, tais práticas realizadas no contexto da disciplina, ao se aproximarem das noções do trabalho linguístico desenvolvido pelo grupo NLS, não se constituem em práticas meramente instrumentais que tem como base da formação a perspectiva que prioriza eficácia e a utilidade.

Essas práticas filiam-se à formação do sujeito inserido socialmente e, desse modo, ele faz usos linguísticos conforme os contextos sociais. Conforme o sujeito (26), esse entrelaçamento existente entre as formas oral e escrita auxilia “*nas colocações das palavras, nos ensinando maneiras e como e onde podemos empregá-las*”. Assim percebidas, as práticas possibilitam diálogos com outros contextos, interações entre sujeitos e usos múltiplos e situados da linguagem para representarem-se com *insiders*.

A partir daqui, as discussões enfocam os pertencimentos aos processos de escrita no PROEJA. Assim, busco identificar outras representações dos sujeitos sobre as práticas de letramento utilizadas em seus percursos escolares. As narrativas de cinco sujeitos revelam o gosto pelo processo de escrita e a ausência de dificuldades nas práticas realizadas no PROEJA.

Entre os 14 sujeitos da pesquisa, somente esses cinco afirmam gostar de escrever ou ter facilidade nessa prática e, um deles destaca que produz, espontaneamente, poemas e pensamentos. Os demais sujeitos percebem maior apropriação do processo de escrita, no entanto não se pode afirmar que suas identidades já se alteraram radicalmente, uma vez que eles ainda se representam em processo de apropriação dos discursos secundários. Esse é um percurso em construção como efeito das práticas que se realizam no âmbito da formação profissional.

Esses dados mostram a aproximação do sujeito com a escrita em expressões como: “*não sinto dificuldade de fazer um trabalho se tiver que fazer, penso um pouquinho*” (Laura - EN); “*Pra escrever melhorou também*” (José - GF) “*a gente escreve bem melhor*” (Anita - EP); “*escrever um texto, isso é tranquilo, mas eu demoro um pouquinho, mas eu faço*” (Rosa - EP); “*gosto de ler e escrever*” (Maria - EN); “*conhecimentos da língua são necessários pra prática profissional, saber escrever correto, saber a grafia*” (Maria - EP); “*Eu sempre tive facilidade em escrever [...]. Mas eu melhorei bastante e consigo mais*” (Célia - EP). Esses enunciados permitem afirmar que os sujeitos percebem-se em processo de pertencimentos em relação à escrita (GEE, 2001; ELIAS, 2006), embora reconheçam ainda existir necessidade de apropriação de recursos linguísticos para compor seus letramentos.

Isso pode estar relacionado ao fato de as práticas significativas relacionadas à escrita terem reiniciado em período recente no PROEJA. A partir da inscrição no PROEJA, os sujeitos passam a integrar outras atividades, interagir com diferentes instrumentos culturais e a desempenhar outros papéis em que a escrita se faz necessária. Nesse espaço de construção dessas novas identidades, os sujeitos “realocam recursos e saberes construídos em experiências anteriores” (VÓVIO; KLEIMAN, 2013, p. 182), alterando, assim, a noção do senso comum de que a idade adulta é um período de ausência de mudanças e de poucas aprendizagens.

As práticas de letramento são socialmente circunscritas e, por essa razão, elas aparecem imbricadas no curso técnico e promovem a apropriação de discursos secundários, como evidenciam os discursos 27 e 28:

27. [...] muito tranquila, até eu fiz um relato de estágio do primeiro semestre e [...] o professor ficou com meu relatório. O que que eu fiz de tão interessante no meu relatório? (Laura - EP-2013/I).

28. [...] Dicção e Oratória, Administração, Técnicas de Vendas é um conjunto de coisas. Pra escrever melhorou também (...) (José - GF- 2012/II).

Esses discursos mostram práticas escolares de letramento de que os sujeitos do PROEJA tomam parte, os repertórios construídos na apropriação de práticas dominantes, relacionadas ao curso. Tais práticas, mais ligadas ao modelo ideológico de letramento, concedem poder ao

sujeito, ampliam e ressignificam repertórios, alterando identidades, como indicam os trechos: “*eu fiz um relato de estágio do primeiro semestre*”; “*meus conhecimentos nessa área foram aprofundando*”; “*é um conjunto de coisas. Pra escrever melhorou*”. A participação em práticas situadas também revela habilidades dos sujeitos em seus novos percursos:

29. [...] fui me adequando com novos conhecimentos, palavras novas, sentidos de cada frase, o porquê de cada expressão. [...] fui mudando de escola meus conhecimentos nessa área foram aprofundando (Rosana - EN- 2012/II).

Esse discurso a ampliação da consciência do sujeito sobre os usos linguísticos e também evidencia mudanças identitárias em curso pela apropriação dos conhecimentos, usos linguísticos e sentidos expressos no contexto social.

Abordo, deste ponto em diante, as relações positivas dos sujeitos com a leitura. Essas são enunciadas como um processo que tende a sair da percepção de conflito e volta-se à percepção mais consciente da importância da leitura. Nesse sentido, o discurso de Célia (30), a seguir, dá visibilidade às relações do sujeito com a língua:

30. [...] ler, ouvir, escrever e falar são de extrema importância para o crescimento intelectual do ser humano aqui, neste plano, que estamos [...]. A Língua Portuguesa influência e muito na minha caminhada, faz com que eu entenda e aprenda a ser uma pessoa culta de conhecimento abrangente [...] (Célia - EN- 2012/II).

Nesse trecho, Célia (30) menciona as habilidades de ler, falar e ouvir envolvidas na constituição letrada, centrais no desenvolvimento das potencialidades do ser humano, pois são organizadoras da atividade mental em suas vivências. Nesse enunciado, há uma relação estreita entre a prática da leitura, a ampliação do vocabulário e o conseqüente interesse do sujeito, e essa ampliação vocabular mencionada, possivelmente, seja um revozeamento do discurso escolar e da ação de professores que a “*incentivaram a ler e saber o significado*”.

Célia (30) reitera também a importância do conhecimento linguístico para a composição identitária almejada como “*pessoa culta de conhecimento abrangente*”, ou seja, um sujeito empoderado. Aqui se podem tecer duas considerações: uma delas diz respeito à noção de que as identidades constituem-se na e pela linguagem em uma relação dialética com o meio social, incluindo o espaço escolar (BOHN; VINHAS, 2006). Outra é de que o domínio linguístico permite o acesso a outras posições sociais e, conseqüentemente, a outras identidades, uma vez que elas se compõem linguisticamente.

Nesses discursos, embora o sujeito não explicita a dimensão que tomaram as práticas de leitura, os primeiros encontros estão relacionados à escola e a representações prazerosas e de

afetividade com a língua materna, experiências positivas do sujeito com o mundo escolar. Isso é explicitado pelo todo do enunciado e por itens lexicais como: “*muito boa*”, “*extrema importância*” que trazem um tom apreciativo positivo da leitura e da escrita. Inicialmente, os processos escolares de letramento associam-se à noção de conhecimento que permite o acesso a outros saberes e, portanto, a outras identidades em substituição às identidades indesejadas.

As atividades de escrever, contar ou ler constituem oportunidades não só de relatar uma vivência, mas de o sujeito ser um protagonista nas atividades escolares, sentir-se um *insider*. No discurso de Irene (31), é possível perceber que o sujeito atribui valor fundamental ao conhecimento linguístico no processo de construção de pertencimentos:

31. [...] cada matéria tem um valor importante na nossa vida, mas português nos ajuda muito mais, porque com ela aprendemos a nos expressar e a escrever melhor. Não é nada fácil falar corretamente, mas nós temos muita chance de *chegar lá*. Por isso estamos aqui para melhor vencer nossos obstáculos (Irene - NE- 2012/II).

O valor simbólico atribuído à língua e à apropriação do conhecimento, expresso em: “*cada matéria tem um valor importante na nossa vida [...]*” concede poder ao sujeito para “*chegar lá*”. E esse lugar “*lá*” constitui uma metáfora que encerra tanto o sentido da apropriação dos processos de letramento quanto da conclusão da escolaridade e da profissionalização, ou seja, os sentidos que se constroem, nesse jogo de palavras, sugerem identidades almeçadas pelo PROEJA em substituição às antigas, impostas e excludentes. Por outro lado, o discurso do sujeito (32), construído em entrevistas em profundidade, faz também referências às práticas em meio escolar, conduzindo-o à constituição letrada:

32. Tem outras coisas que leio que não *são tão importantes*. Em português, a professora orientou ... eu leio muito jornal, crônica. Então eu comecei a prestar muito atenção nos artigos (...) sempre eu leio a segunda página da zero hora como é... artigo de opinião. Aquilo me dá argumentos assim, eu aproveito para o português (Teresa – EP-2013/I).

O discurso desse sujeito traz a importância da escola na inscrição em práticas linguísticas que estão além dos discursos primários, como instância de letramento a qual possibilita ao sujeito acrescentar aos saberes espontâneos os conhecimentos científicos, a partir de processos de instrução explícita (COPE; KALANTZIS, 2009) e, sobretudo, pelo envolvimento efetivo do sujeito nas práticas linguísticas.

Abaixo, outros discursos do PROEJA (33 a 36) dialogam com práticas e sentidos sobre leitura, especialmente, aquelas não estão atreladas a concepções dominantes e, por essa razão, despertam o gosto pela leitura:

33. Eu tenho uma coleção da Zibia Gasparetto [...] me identifico, em partes, com o que ela conta e me sinto bem, eu gosto. Não faço outras leituras. [...] também não gosto da internet (Rosa - EN- 2012/II).

34. Não gosto muito de ler, mas leio romances, eu gosto de ler histórias [...] Sidney Sheldon é uma leitura meio difícil, mas eu gosto de ler de desvendar aqueles mistérios. [...] Jornal, assim me chama atenção notícias de política, de coisa de moda [...] Leio bula de remédio, porque eles tomam bastante remédio [...] (Maria – EP-2013/I).

35. [...] não gosto de ler livros muito grandes. Sou preguiçosa, gosto dos mais curtos. De autoajuda já li, é bem bom, e aventuras (Anita – EP-2013/I).

36. Leio muito jornal. Não tenho o hábito de ler livro (Anita – EP-2013/I).

Esses discursos (33 a 36) revelam os hábitos de leitura do PROEJA e contrapõem a representação escolar de leitura na qual a figura do leitor está vinculada ao artefato livro e à leitura literária (LAHIRE, 2006). No entanto, a leitura no PROEJA é variável e múltipla, não se filia a uma perspectiva universalizante; rompe com noções escolares normalizadoras. Discursos dos sujeitos tais como: “*Não tenho o hábito de ler livro*”, “*agora comecei outros livros de autoajuda*”; “*Não gosto muito de ler, mas leio romances*”; “*chama atenção notícias de política, de coisa de moda*”, comprovam a leitura que não se prende a ideias hegemônicas.

Por outro lado, ainda falta ao grupo ampliação das práticas de letramentos digitais que se encontram em fase inicial de utilização da leitura e da escrita em diferentes instâncias sociais, entretanto esse é um tema a ser desenvolvido em outras pesquisas. No âmbito desta investigação, essas são práticas que somente seis sujeitos referem como parte de suas rotinas; os demais não as utilizam ou iniciaram, recentemente, o contato com as novas tecnologias.

As diversas práticas sociais com que se envolvem os sujeitos possibilitam também seu envolvimento em outras práticas de letramento e, desse modo, ampliar as opções de leitura, a partir dos padrões culturais de grupos populares. Assim, é possível pensar que as formas como os sujeitos realizam a leitura, no cotidiano, fornecem uma discursividade característica, permitindo-lhes conhecer e organizar e produzir enunciados a partir de gêneros vivenciados. Isso explica, conforme Certeau (2003), que as práticas representadas como marginais não deixam de ser existir por falta de reconhecimento de um grupo. Ao contrário, elas estão presentes no cotidiano de classes populares, para as quais os significados culturais formam-se e transformam-se nas práticas sociais, formando saberes.

Então, os discursos do PROEJA, acima referidos (33 a 36), possibilitam compreender os processos e fatores envolvidos na constituição letrada. Suas práticas de leitura falam de necessidades e aprendizagens construídas no cotidiano cujos textos apresentam familiaridade linguística e estabelecem relações com os conceitos espontâneos (VYGOTSKY, 2008). Em segundo plano, aparecem as experiências escolares de letramentos, processos que se deram de

modo fragmentado, tendo, portanto, influenciado de modo diferente as representações de leitura e de escrita desses sujeitos.

Por outro lado, os conhecimentos que se constroem, no âmbito do PROEJA, contribuem para conduzir os sujeitos à participação crítica nas práticas sociais, considerando a interlocução entre conhecimentos cotidianos e aqueles das instâncias do mundo do trabalho como “formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo” (GOULART, 2006, p.454). Assim, as práticas de letramento ampliam-se no espaço social e, no PROEJA, e resultam do diálogo com as áreas profissionais, pois os letramentos constituem-se pelas linguagens das diversas esferas e das práticas de letramento, em interlocução com outros conhecimentos.

Como já mencionado, os interesses do PROEJA revelam que a leitura não se compõe pela norma. As leituras para eles assumem certa multiplicidade em termos de suportes, gêneros e temas, embora ainda, nos discursos, surjam as noções de leitura escolar, e as práticas de leitura *on-line* restrinjam-se a poucos sujeitos:

37. Antes eu lia livros, mas agora eu prefiro o computador. Leio muito o noticiário [...] Eu gosto de pesquisar [...] tenho muita facilidade [...]. Sempre gostei de ler [...] se o texto for complicado eu não consigo assimilar muito ele, eu gosto de ler com calma porque eu vou compreender, lendo nas entrelinhas o significado dele [...] (Laura – EP-2013/I).

38. [...] hoje penso diferente. Me negava a ler. [...] em voz alta em sala de aula. Em casa, eu nunca peguei livro, livros diferenciados [...] gosto de histórias. Então eu leio muito, às vezes, eu penso que não vai me ajudar, mas como eu gosto de ler, eu leio bastante histórias da bíblia, parábolas, eu leio aquilo. Eu leio muito, só pelas histórias [...]. Na internet, leio anúncios, leio notícia, notícias dos blogs (Pedro – EP-2013/I).

As referências de Laura (37) sobre leituras tornam visíveis práticas, significações e sentidos atribuídos ao ato de ler no PROEJA. A noção de leitura que perpassa o discurso é ampla; não está, portanto, atrelada ao enfoque hegemônico (VÓVIO, 2010, SEMPRINI, 1999). A leitura praticada não constitui uma dificuldade, ao contrário, o sujeito sente-se desafiado de sua posição a apropriar-se do texto e construir sentidos, “*lendo nas entrelinhas*”.

Os discursos favoráveis à leitura remetem às vivências do sujeito com a linguagem, uma relação de afeto que, na perspectiva vygotskyana, desempenha um papel orientador da consciência, pela “tonalidade afetiva” das vivências do sujeito (TOASSA, 2011, p. 228). A vivência, nesse caso, designa a experiência do sujeito com o mundo externo e interno, são conteúdos intelectuais, discursivos, sensoriais, motores e afetivos, experiências com a língua materna que orientam as demais experiências do sujeito.

Pedro (38) evidencia resistências para seguir padrões escolares relativos ao tipo de leitura e modos de ler, permitindo supor que os padrões de leitura funcionam como mecanismos de

exclusão no PROEJA. Tais práticas beneficiariam os alunos de grupos dominantes cujo desempenho é, previamente, considerado melhor. No PROEJA, as práticas situadas, isto é, próximas da realidade sociocultural, teriam sentido maior por inscreverem os sujeitos em usos linguísticos que lhes favorecem. Em outro discurso, Teresa (39) traz detalhes das práticas de leitura e sua contribuição para a construção dos processos escolares de letramento:

39. [...] gosto de refletir sobre aquilo que eu leio. [...] o livro o “Segredo dos campeões”, que ele me posicionou sobre bastantes atitudes que eu tinha que ter para focar [...] procuro seguir aquilo ali, se eu vejo que tem fundamento. [...] leio muito jornal, crônica. Então comecei a prestar muito atenção nos artigos (...) sempre eu leio a segunda página da Zero Hora como é... artigo de opinião. Aquilo me dá argumentos. Assim... aproveito muito a leitura pra trazer [...] pra aula de português. Quando tem que escrever, eu sempre lembro daqueles artigos. [...] quando eu não consigo dormir, eu escrevo [...] me vem e eu tenho que escrever (Teresa – EP- 2013/I).

Em primeiro lugar, a leitura para Teresa é motivada pelo conteúdo da obra como forma de ampliar conhecimentos, devido a necessidades de informação ou de lazer. Em segundo, a leitura amplia a capacidade de posicionar-se, criticar e argumentar, ou melhor, leva-o a aprender a argumentar utilizando gêneros, a partir de estímulos vindos do contexto social. A leitura, nesse caso (39), é percebida como processo que auxilia a escrita, pois “dá argumentos” e contribui para a tomada de decisões: “*posicionou sobre bastantes atitudes que eu tinha que ter para focar [...] procuro seguir aquilo ali se eu vejo que tem fundamento*”. Nesse caso, ela possibilita tanto a mobilização de recursos nos processos de escrita, como forma de argumentação em diversos gêneros discursivos, inclusive para os poemas que compõe: “*Aquilo me dá argumentos [...] aproveito muito a leitura pra trazer [...] escrevo como eu não tinha me atinado pra escrever*”. Nesse caso, o sujeito tem um papel ativo e dialógico com os textos, não é apenas um receptor de modelos, ele amplia suas práticas nas interações. Assim, reitera-se um preceito de Freire (2011) de que a leitura do mundo, a realidade é indissociável das práticas de letramento, pois a palavra liga-se ao mundo histórico-social, é prática consciente que altera ações diante das vivências.

Nos discursos abaixo (40 e 41), os sujeitos falam como utilizam alguns gêneros:

40. [...] vou pra internet e ler uma coisa e outra... então eu não leio revista nem jornal , tudo na internet e pra mim tenho que ler e entender [...] Sempre se tira alguma coisa, porque às vezes a professora fala [...] de alguma coisa que aconteceu e eu lembro, comento, sempre to procurando tá por dentro das notícias [...] Leio rótulos de xampu, bula de remédio, manual. Sempre coisas práticas. Na aula, não tenho dificuldade nenhuma, não tenho inibição. [...] um livro de aventura sempre tu começa a ler e [...] quer saber o que vai acontecer pra frente [...] (Anita – EP -2013/I).

41. Gosto e não costumo ler livro. Eu leio [...] jornal, até na internet. Assim que eu leio. Notícias do país, das novelas, na internet as coisas do Facebook. Ah, leio livro pras crianças dormir também [...]. Na escola, geralmente, a gente mais lia em português [...]. Mandava cada um ler pra testar a leitura, e livrinhos [...] no dia a dia, na rua, por exemplo, quando eu vou, no posto de saúde, eu olho os papéis [...] se o doutor está

atendendo ou não. A carteira de vacinação. Na rua, nas lojas alguma coisa de promoção quando tem. Em casa, não leio. Às vezes, tem uns dizer bonito *que coincide com a vida da gente* (Taís – EP- 2013/I).

Esses relatos trazem os sentidos atribuídos à leitura, aos objetos, aos modos de ler no contexto sociocultural do PROEJA. Isso é representativo, pois é nesse espaço social “os sujeitos ocupam posições peculiares, que se pode aceder às múltiplas maneiras de fazer e às significações” das práticas de letramento (VÓVIO, 2010, p.415). Assim, no PROEJA, a leitura relaciona-se a interesses diferenciados, envolve as rotinas, vias pelas quais os sujeitos buscam conhecer, interpretar sentidos, refletir criticamente e ampliar suas formas de expressão.

Embora esses sujeitos deixem entrever ainda noções de leitura impostas pelo sistema escolar, valores de uma perspectiva etnocêntrica, sob aparente neutralidade, as relações do sujeito do PROEJA com a leitura orientam-se por aquilo que integra o contexto sociocultural, ou como reitera Taís (41) compõe-se por aquilo que “*coincide com a vida da gente*”. Esses movimentos discursivos revelam que as leituras realizadas no PROEJA escapam à visão hierárquica dos conhecimentos e de valores que determinam o que deve ser lido. Embora os sujeitos não se considerem leitores, seus discursos revelam que a leitura está presente em suas rotinas e assume um percurso diferente dos expressos na concepção escolar.

Um exemplo disso está nas leituras em jornais, em páginas dedicadas ao esporte, notícias gerais, horóscopo, previsão do tempo e moda. Há também a leitura vinculada aos cuidados com a saúde em que predominam materiais como receitas, bulas de remédio que aparecem, em dois depoimentos ligados a casos de doença na família. A leitura está ainda relacionada ao lazer e, nesse caso, é composta por obras espíritas, de literatura infantil e de autoajuda. Há também leituras relacionadas à profissionalização, ao curso Técnico em Vendas como a leitura de obras da área técnica, legislação e documentos sobre a atuação profissional. Ressalto que a inscrição dos sujeitos em leituras *on-line* ainda são incipientes para nove entre os 14 sujeitos por falta de hábito ou de meios tecnológicos para sua realização.

É preciso destacar que a representação como não leitores, possivelmente, seja uma ideia resultante da concepção de leitura instituída no meio escolar. Entretanto, por desejarem tornar-se outro e mostrar potencialidades novas, a leitura aparece, então, como prática cultural desejável e “com poderes para transformar mentalidades, valores, consciências e hábitos” (VÓVIO, 2010, p.405) que traria também as mudanças necessárias para o sujeito sentir-se mais confortável em identidades em construção, na formação profissional.

Retomo brevemente as discussões traçadas, neste item, cujo objetivo foi levantar as representações dos sujeitos do PROEJA em seus percursos escolares de letramento. As

recorrências mostram representações relacionadas a conflitos, dificuldades, não pertencimento ao uso da linguagem escrita e às práticas orais quando relacionadas aos discursos secundários. Em relação à leitura, a representação construída pelos sujeitos é de não leitores, em virtude de as leituras estarem relacionam-se ao texto literário e a práticas escolares autônomas. Por outro lado, as representações de pertencimentos estão ligadas aos anos iniciais de letramento e a práticas mais próximas do cotidiano dos sujeitos e conectadas a seus interesses, por essa razão, na atualidade, os sujeitos representam-se em processo de pertencimento.

O item a seguir busca desvelar as contribuições das práticas socioculturais nos percursos de letramento do PROEJA, uma vez que esses sujeitos carregam saberes advindos das experiências por diversos contextos sociais.

5.1.2 Contribuições das práticas socioculturais

A partir deste ponto, passo à discussão sobre as contribuições das práticas socioculturais em contextos não escolares para os processos de letramento dos sujeitos do PROEJA, tomando por base os discursos sobre a vida cotidiana e profissional expressos em narrativas escritas, entrevistas narrativas e entrevistas em profundidade. Em seus discursos, os sujeitos narram usos linguísticos, em contextos não escolares, deixando entrever contribuições em sua constituição letrada. Para tanto este item, inicialmente, aborda os processos de escrita e, na sequência, a oralidade nos usos linguísticos dos sujeitos nos espaços sociais.

No item 5.1.1, vimos que os sujeitos do PROEJA estabelecem conflitos em seus processos escolares de letramento, razão pela qual não se percebem leitores segundo o padrão hegemônico gerador de identidades *outsiders*. Por outro lado, os sujeitos relatam a realização de outras práticas de leitura nos espaços não escolares por onde circulam.

Nessa perspectiva, são evidências os discursos de nove entre os treze sujeitos que percebem a prática da leitura como importante, conforme está expresso a seguir:

42. [...] *eu ia bem na escola, porque eu gostava de leitura, gostava de redação [...] adorava contar histórias era minha parte preferida da aula [...]* (Irene – EN-- 2012/II).

43. [...] *ajuda a aprender [...] conversando com as pessoas tu tem mais conhecimento [...] também eu vou muito pela internet, acho uma coisa, outra, daí quando eu vou conversar com alguém eu tenho um assunto. Leio muito na internet, mas revista, jornal leio, mas é difícil. Mais é na internet, sai umas matérias bem interessante lá e eu tô todo dia na internet. Só no computador* (Anita – EN-- 2012/II).

As leituras no PROEJA assumem, nesse discurso, multiplicidade em termos de suportes, gêneros e temas. Elas demonstram que os sujeitos consideram todo tipo de material em suas práticas, embora haja referências a noções de leitura no modelo escolar, mesmo assim os depoimentos permitem a compreensão dos modos de constituição letrada nos espaços sociais. Os discursos 42 e 43 reiteram a importância da escola na constituição letrada dos sujeitos como um caminho para o aprendizado da leitura e formação do hábito de ler. Em outro sentido, os discursos 44 a 48, a seguir, mostram situações que divergem da noção hegemônica de leitura, orientando outros percursos de letramento:

44. Leio livros em casa, mas tem outros de autoajuda que eu gosto de ler (Rosa – EP - 2013/I).

45. Leio todo tipo de livros, revistas e jornais. Aprendi a interpretar textos fazer redação que nunca havia conseguido a entender como se faz e gosto de ler [...] (Maria – NE -- 2012/II).

46. [...] eu gosto de histórias [...] penso que não vai me ajudar, mas como eu gosto de ler, leio bastante histórias da bíblia, parábolas, eu leio aquilo que aparece (Pedro – EP – 2013/I).

47. Eu leio, minha família é espírita. Eu sou, mas não aquela convicta [...] eu não leio integralmente. Eu leio aquela parte lá, depois lá outro dia [...] mais um pouco. Mas pra mim passa muita coisa [...] porque eu acredito, eu me sinto bem (Rosa – EP-2013/I).

48. [...] agora gosto de pesquisar, tenho muita facilidade de ler com atenção e até na aula eu adoro ler [...] sempre tive muita facilidade [...] antes eu lia livros, agora eu prefiro o computador, leio muito o noticiário [...] (Laura – EN-- 2012/II).

Diferentemente de situações escolares relacionadas à leitura, os sujeitos, nesses fragmentos, mostram-se confortáveis em relação a essa prática, percebendo-se como leitores. Essa identidade não está ligada ao uso do livro ou texto literário, mas a gêneros e artefatos culturais que permeiam a vida dos sujeitos, como as obras de autoajuda, religiosas, jornais, revistas e leituras *on-line*, embora seja menos recorrente que as demais formas. A situação descrita estabelece relação dialógica com a diversidade de gêneros (BAKHTIN, 2002), revela os estratos de que os sujeitos participam, representando-se pela fluência verbal e pela facilidade em usar a linguagem, ou seja, como um sujeito que *é e sente-se* letrado.

Isso permite pensar que o leitor busca suas leituras tomando como base as necessidades de informação, lazer ou fruição que lhe concedem espaço de pertencimento. Essas noções relacionam-se à perspectiva do NLS na qual os letramentos são contínuos e movidos por significados culturais nos espaços por onde os sujeitos circulam. Suas escolhas dialogam com situações da vida; não atendem a objetivos ou imposições externas. Nessa perspectiva, as possíveis dificuldades e complexidades com a leitura são minimizadas, pois o conhecimento

prévio, linguístico, textual e de mundo dos sujeitos possibilita a construção de sentidos e, conseqüentemente, a ampliação da constituição letrada.

Os enunciados 49 e 50 trazem as relações dos sujeitos com a leitura e também a proximidade contextual referida anteriormente:

49. [...] notícias do país, das novelas, na internet, as coisas do *facebook*. Ah, leio livro pras crianças dormir também. [...] (Taís – EP-2013/I).

50. [...] tenho que fazer quase todo dia, é lidar com médico. Minha sogra é doente, tenho que tá lendo a receita, a bula, marcando médico, vendo os laudos de exames [...] (Laura – EP-2013/I).

Novamente, as circunstâncias da vida social, as necessidades mais imediatas norteiam as práticas de leitura, uma relação com o mundo da vida, interpretada de forma espontânea em um processo que é descrito como:

[...] contínuo e não linear multidimensional, ilimitado englobando múltiplas práticas, com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados. (SOARES, 2004, p.95).

Como é possível perceber, as práticas de leitura no PROEJA são mobilizadas por necessidades familiares ou contextuais, surgem da diversidade de materiais com que tomam contato, nas diversas esferas de atividade. A proximidade do contexto sociocultural parece facilitar a leitura e nortear a avaliação dos sujeitos em torno dos recursos linguístico-textuais existentes na articulação dos textos que leem e possibilitar a construção de sentidos em suas práticas de leitura. Esses interesses de leitura dialogam com sentidos ideológicos ou vivenciais, com projeções no âmbito dos letramentos e das identidades. É essa razão que faz Célia (51) voltar seu interesse aos temas pertinentes ao curso técnico, embora eleja também outros de seu interesse:

51. Eu tô lendo agora as revistas sobre vendas, apostila de planejamento, comprei vários livros de planejamento estratégico, marketing pessoal, marketing bancário. Então me concentro em coisas do curso. Quando eu não tô lendo coisas do curso. Leio muito livro espírita [...] assim outros livros [...] (Célia – EP-2013/I).

As leituras vinculadas à formação profissional compõem as práticas desse e de outros sujeitos do PROEJA. As leituras de Célia (51) ligam-se às orientações da formação profissional, instância em que se inscreve no presente e orienta seus percursos identitários. Assim, ao mencionar o interesse por essas leituras, o sujeito mostra-se em processo de socialização ou

aculturação (GEE, 1999). Tal situação contribui para compor a imagem de sujeito que incorpora modos de falar, escrever e pensar característicos de uma comunidade, como forma de ser aceito como *insider* e utilizar linguagens, gêneros e discursos próprios do contexto sociocultural.

O processo de aquisição de linguagens próprias da área profissional evolui, no sentido de o sujeito construir identidades e estabelecer relações de poder no espaço do curso técnico pela aquisição e uso efetivo da linguagem, em práticas sociais mais complexas. Assim, ao realizar as leituras da área profissional, esse sujeito busca incorporar saberes dessa esfera que lhe possibilita apreender os sentidos, práticas de leitura e de escrita e linguagens necessárias à mudança de identidade objetivada pela inscrição no PROEJA. Essa é uma forma de criar outra representação de si, afastar-se do estereótipo e ingressar em um processo de construção da imagem de “*profissional competente*”.

Os sujeitos, nos discursos a seguir (52 a 55), deixam entrever as práticas socioculturais não escolares as quais trazem contribuições para os processos de letramento dos sujeitos, conforme enunciam:

52. [...] vou pra internet ler uma coisa e outra [...] não leio revista nem jornal, tudo na internet e pra mim tenho que ler e entender senão [...] leio rótulos de xampu, bula de remédio, manual de televisão. *Sempre coisas práticas* (Anita – EP- 2013/I).

53. Livros, jornais. Dou uma lidinha [...] nas coisas que *interessa* [...] Na internet, leio política, polícia, zodíaco, economia até que não muito [...] Leitura de documentos que chegam lá na loja [...] tem que ler bem (Vera – EP- 2013/I).

54. Sempre leio a segunda página da Zero Hora como é... artigo de opinião. Aquilo me dá argumentos assim. Eu *aproveito muito a leitura pra trazer [...] pra aula de português*. Quando tem que escrever *lembro daqueles artigos* (Teresa – EP-2013/I).

55. Durante o dia, as leituras da escola, da bíblia em casa, às vezes meu filho tem as leituras de livrinhos [...] leio pra ele. Na internet, eu leio anúncios que têm, leio notícia, notícias dos blogs [...] me ajudam tanto pra mim falar, porque guardo bastante palavras [...] *Aquilo vem e vai colocando naturalmente na conversa assim*, usando aquele tipo de palavra (Pedro – EP- 2013/I).

Nos excertos acima, como já mencionado, as leituras relacionam-se aos interesses e “*sempre a coisas práticas*” (52), ou seja, ao cotidiano. Em seus contextos os sujeitos fazem usos linguísticos em vários gêneros e suportes, tais como, leitura de rótulos, manuais, notícias em jornais e blogs, artigos de opinião, zodíaco, histórias infantis, e cada uma dessas experiências de leitura traz contribuições no sentido de ampliar a constituição letrada desses sujeitos.

Tais contribuições revelam os modos como os sujeitos se apropriam da linguagem nessas experiências: “*aproveito muito a leitura pra trazer [...] pra aula de português*. *Quando tem que escrever lembro daqueles artigos*” (54) (Teresa). Além disso, ocorre a apreensão, um processo descrito como natural para o sujeito: “[...] *aquilo vem e vai colocando naturalmente na*

conversa, assim, usando aquele tipo de palavra” (Pedro) (55). Esse discurso desvela o modo de apropriação da linguagem, partindo da observação dos modos como se organizam os gêneros e os modos de utilização da linguagem para, posteriormente usá-la em suas produções. Tal situação evidencia o desenvolvimento da consciência do sujeito sobre o processo que realiza para aprender a produzir seus discursos.

Além disso, as práticas de letramento em espaços não escolares possibilitam a compreensão mais ampla dos usos linguísticos nos espaços sociais, e isso têm ação decisiva na constituição letrada dos sujeitos, habilitando-os a usos linguísticos em outros contextos sociais. Habilitam, ainda, os sujeitos à diversidade de gêneros discursivos, nas várias esferas sociais e comunidades de prática por onde circulam (LAVE; WENGER, 2006). Esse domínio e engajamento dos sujeitos nas práticas vão, paulatinamente, trazendo oportunidades de uso e de os sujeitos exercerem outros papéis e, assim, revelar outras identidades.

Ainda sobre pertencimentos em relação à linguagem, mas agora enfatizando as práticas orais que os sujeitos do PROEJA realizam, apresento a seguir algumas discussões que dão visibilidade às práticas realizadas pelos sujeitos em seus percursos, reveladoras das formas de constituição letrada no PROEJA. O discurso abaixo (56), refere-se ao modo como o sujeito percebe a interação entre as práticas linguísticas nas disciplinas, permitindo-lhe conexões entre os conhecimentos:

56. A matéria de português está me servindo muito no meu técnico, pois abrange outras matérias que são interligadas como, por exemplo, Dicção e Oratória que é onde nos expressamos através da pronúncia nos auxiliando e nas colocações das palavras, nos ensinando maneiras e como e onde podemos empregá-las. De maneira correta onde nos possibilita um bom preparo quando for preciso falar em público ou até mesmo que formos elaborar um trabalho (Rosana – EN-- 2012/II).

As práticas escolares de letramento realizadas na disciplina Dicção e Oratória concedem ao sujeito o espaço para a expressão, para usos linguísticos próprios da esfera comercial, próprios da formação profissional do curso Técnico em Vendas, constituindo-se em uma prática situada (GEE, 2001) que possibilita diálogos e interações. Assim, as práticas produzem como efeito a aproximação dos sujeitos a usos linguísticos, como expressa Rosana (56), elas auxiliam “*nas colocações das palavras, nos ensinando maneiras e como e onde podemos empregá-las*”. Nesse trecho, há referência a diálogos travados com práticas orais de outros contextos em que lhe faltaram palavras para representar-se com um “*bom preparo*”. Assim percebidas, as práticas no PROEJA aproximam os sujeitos de usos linguísticos de diferentes esferas como forma de fugir de imposições ameaçadoras, no cenário da educação profissional, relacionados à hegemonia do saber fazer, isto é, da formação meramente instrumental (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a). Entretanto, a educação que busca a apropriação dos conhecimentos de forma reflexiva e

crítica procura reverter noções restritas de formação. Tais práticas, ao se aproximarem das noções do trabalho linguístico, sob a orientação dos NLS (GEE, 2001), objetivam afastar o PROEJA dessa perspectiva instrumental e conceder aos sujeitos possibilidades de participarem das práticas de letramento e profissionais de forma reflexiva e crítica.

Nos enunciados 57 e 58 abaixo, os sujeitos descrevem práticas realizadas nas interações, nas manifestações em público ou no atendimento aos clientes, no espaço do trabalho em que utilizam recursos linguísticos e tecnológicos. Essas práticas não escolares concedem aos sujeitos a possibilidade de atuarem utilizando repertórios linguísticos até então pouco desenvolvidos em seus percursos de letramento. Desse modo, contrapõem, discursivamente, vivências escolares anteriores. Essa participação dos sujeitos nas práticas sociais contribui para a construção dos conhecimentos em geral e para a constituição letrada desses sujeitos, como enunciam a seguir:

57. [...] uma das minhas amigas [...] muita coisa me ensina, então muita coisa eu aprendi com ela que me deu essa oportunidade desse emprego. Então lá comecei como recepcionista, eu tava lá só pra atender o telefone e durante dois anos eu fiz serviço de gente que tinha que ter curso superior lá dentro. Eu aprendi um monte! Na recepção lá, convivia com a assistente social, que se transformou na grande amiga também. Eu convivia com psicólogas, psicopedagoga, que [...] muito me ensinaram. (Irene – EN–2012/II).

58. Tudo era comigo, comprar dos viajantes, vê o que faltava, tudo era eu que comprava. Então essa responsabilidade eu tinha desde pequena [...]. Eu saí com 15 anos de casa, e esses três anos foram ... mas eu aprendi a conviver, aprendi coisas novas com cada uma daquelas pessoas ... daqueles que iam [...] (Laura – EN - 2012/II).

Nesses discursos, os sujeitos relatam usos da linguagem verbal sempre associada ao cotidiano e ao trabalho que exigem, principalmente, usos orais e escritos. Esses usos são, então, incorporados a partir das interações dos sujeitos entre si e com a cultura, pois, conforme Gee (2000), eles envolvem não apenas palavras, mas as intencionalidades de cada interlocutor e relações de poder em cada contexto. Nessa direção, Irene (57) expõe que sua constituição letrada estendeu-se para além da tarefa de recepcionista para a qual fora designada, bem como a atuação de Laura (58) que passou a atuar em diferentes funções no ambiente de trabalho. Nesses espaços, os sujeitos ocupam posições novas e, sob a orientação e mediação de outros sujeitos, passam a utilizar linguagens sociais próprias desses novos contextos socioculturais, ampliando a constituição letrada dos sujeitos.

O discurso de Teresa (59) também mostra as práticas socioculturais em que se inseriu como sindicalista, revelando mais que usos sociais de leitura e escrita:

59. [...] sou sindicalista e participei da Marcha das Margaridas das mulheres produtoras rurais que teve o ano passado, em Brasília. E a professora pediu pra eu fazer uma apresentação e falar no que o IF me ajudou nessa caminhada. Aí eu fiz e tinha que saber de cabeça o que eu tinha que falar. Tinha que fazer um preparo [...] falar e depois sentar

e comentar em frente à plateia, mas o meu emocional [...] pensei que eu ia chegar lá tranquila e eu sabia tudo aquilo ali e, no dia, eu fiquei mal fisicamente. Cheguei lá e eu peguei o microfone e falei tranquila tudo, por quê? Porque eu sabia o que eu tava falando [...]. Aí eu procuro sempre ficar envolvida, nessa parte social da questão do agricultor, [...] porque é a parte que gosto que é o direito. Então, sempre tem alguém querendo saber alguma coisa. Quando não sei, vou procurar [...] sentido do social, do direito, que associações elas podem criar, como podem criar [...]. Geralmente, quando a gente vai em seminário [...] vem e apresenta, no sindicato, o relato das reuniões principais. Quando a gente foi em Brasília a gente teve que apresentar (Teresa – EN - 2012/II).

Como líder sindical, o sujeito (59) evidencia o domínio de habilidades linguísticas orais e escritas e modos de ser da posição assumida, consoante com os modelos culturais da comunidade sindical que requer a apropriação de discursos secundários para interagir e atuar como representante da categoria em outras instâncias. Ao se posicionar como sindicalista, o sujeito passa, então, a fazer usos linguísticos carregados de valores e identidades dessa comunidade de prática, utiliza gêneros diversos para manifestar-se em público, encontrar soluções ou respostas para as demandas, elaborar documentos com finalidades específicas e representar os sindicalizados em outros espaços. Desse modo, o sujeito faz uso de Discursos, mas também produz linguagens sociais nos contextos de que participa e, assim, constrói outras identidades.

A constituição dos letramentos ocorre, portanto, pela participação efetiva em práticas sociais. Esse não é um processo realizado pelo conhecimento apenas teórico, mas pela ação traduzida em usos linguísticos que concedem poderes aos sujeitos ao conseguirem manifestar-se utilizando linguagens conforme objetivos, necessidades e contextos socioculturais (GEE, 2001). Nesse sentido, outro sujeito (60) narra situações de trabalho e suas contribuições para usos linguísticos específicos:

60. O trabalho é que me ajudou na comunicação. Aos poucos o trabalho vai te ensinando, vai a se comunicar com as pessoas, porque tu tem que fazer reuniões. [...] aí tu tem que ser o centro da reunião, tudo tem que partir de ti. Isso faz tu aprender. Aí eu faço os tópicos da reunião, aquilo que eu tenho que colocar pra diretoria e aí vou apresentando [...] o secretário faz a ata, cada um tem o seu papel (José - EN- 2012/II).

Nesse papel, José (60) destaca a própria atuação, a construção de conhecimentos a partir das práticas e eventos de letramento no trabalho. Ele descreve também as estratégias utilizadas para organizar e gerenciar reuniões de modo a atingir os objetivos. As interações fornecem pistas sobre as formas de organização e o modo de utilização da linguagem para liderar o grupo, na identidade de líder de uma entidade, revelando o empoderamento do sujeito. Essas práticas compõem processos socioculturais de letramento, e neles cada sujeito age e utiliza a linguagem, conforme suas posições. Processo semelhante é descrito por Maria no discurso a seguir:

61. Aprendo muito com [...] pessoas que vêm de outro lugar, trabalham em outra atividade. Lá chega muita gente que trabalha no campo [...]. A gente aprende sobre isso, gado, lavoura, arroz, sobre maquinário, coisas que não são do dia a dia nosso. O curso facilitou bastante a comunicação no sentido de expor, de explicar o que é o produto, como funciona. Com o vinho, de onde vem o vinho, essas coisas assim [...]. Isso é melhor, aquilo é mais prático, coisas assim (Maria – EM- 2012/II).

O sujeito destaca a importância das interações e a contribuição dos saberes de outras áreas para a constituição letrada dos sujeitos. Essas ideias estabelecem diálogos com contextos predominantemente teóricos vivenciados em âmbito escolar pelo sujeito. Assim, ao enfatizar a prática, o sujeito retoma um dilema constante na educação profissional que é a desarticulação entre teoria e prática. Em relação a isso, Kuenzer (2003, p.24) explica que, além da desvinculação entre teoria e a prática, a prática “tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva”, ou seja, há dicotomias entre educação instrumental e formação cidadã, isto é, há de um lado, o discurso da competência, do mercado, da individualidade e, de outro, os valores sociais da sociedade democrática. Esse é um problema a ser superado, na educação profissional e, conseqüentemente, no PROEJA, por ser o propósito dessa modalidade de ensino a valorização de saberes, a integração entre conhecimentos científicos e os saberes cotidianos e profissionais dos sujeitos na perspectiva de formação para a cidadania.

No que diz respeito à linguagem, os processos de letramento integrados exigem o engajamento dos sujeitos em práticas sociais, isto é, nos modos culturais de utilizar a linguagem em que teoria e prática estão integradas e o sujeito aprende discursos em movimentos dialógicos com outros sujeitos em práticas situadas (BARTON, HAMILTON, IVANIC, 2000). As práticas em que o sujeito insere-se socialmente são consideradas como espaços de aprendizagem, uma vez que elas promovem o desenvolvimento de sua constituição letrada, conforme descrito a seguir:

62. [...] Ah eu aprendi muito, nesses dois anos com a casa familiar rural. Isso te dá um aprendizado, porque tu faz as formações de monitores [...] Tu faz as reuniões, é um grupo grande, fica dois dias juntos, tu faz trabalhos, e as dinâmicas que tem, tudo isso tu vai aprendendo [...]. Me ajudou muito mais pelo trabalho que a gente faz fora, pela experiência que a gente vive. O que me ajudou muito nesse negócio de falar em público foi esse trabalho com a Casa Familiar Rural. [...] Aquilo ali foi um aprendizado, eu digo assim que em três formações de monitores pra mim valeu por quase um ano de estudo. [...] O que eu aprendi mais, nesses encontros, foi mais que um ano de estudo aqui. Assim em relação a falar com o público. Lá... tem que falar [...]. É o grupo que forma o trabalho e aí cada um apresenta uma parte. Um ajuda o outro. E agora, nessa ultima parte, encontro decidimos lá que os caderno pedagógico da Casa familiar Rural é criado por nós (José – EN-- 2012/II).

Além do trabalho como dirigente, José (62) atua em projeto de formação de monitores de uma associação cujo objetivo é coordenar um trabalho educativo dirigido a jovens agricultores, uma formação integrada à realidade rural e, sob orientação da Pedagogia da alternância¹⁴, que objetiva a permanência desses jovens no meio rural. A formação de monitores consiste em interagir e participar de práticas de letramento, tais como falar em público, elaborar avisos, organizar reuniões e dinâmicas de grupo, apresentar-se em público, produzir relatos e material pedagógico para a Casa Familiar Rural a fim de orientar práticas agropecuárias. Em síntese, esse é um espaço de práticas que o contexto sociocultural exige. Assim, ao término da formação, o grupo de monitores integra-se às comunidades para orientar os jovens sobre técnicas da agropecuária, oportunidades de trabalho e renda no meio rural e, desse modo, promover a integração deles à vida da comunidade.

A participação de José (62) consiste em integrar a equipe do projeto, apropriar-se dos Discursos, práticas e eventos para atuar como monitor posteriormente. Nesse trabalho, ele enfatiza a importância da mediação do outro na constituição letrada, traduzida em “ajuda” dos colegas possibilitam participar de forma dialógica e dinâmica e voltada ao objetivo, contexto e interlocutores definidos, conforme o sentido às práticas orais e escritas propostas, no contexto da formação de monitores. Em relação ao PROEJA e à formação de monitores na Casa Familiar Rural, José destaca as vivências nessa formação como importantes para sua constituição letrada (TOASSA, 2011), salientando que aprende mais com as práticas sociais vivenciadas nesse espaço do que com atividades escolares. Desse modo, dá relevo a práticas situadas na ampliação dos conhecimentos: “ajudou muito mais pelo trabalho que a gente faz fora da escola, pela experiência que a gente vive”. Assim, ao destacar práticas do Projeto Casa Familiar Rural, ele estabelece diálogo entre tais experiências e o PROEJA e, pela comparação entre *lá* e *aqui*, revela a ausência de integração entre conhecimentos no curso: “*Lá tem bastante troca de experiências, isso dá uma experiência pras pessoas [...] teria que mudar muito o ensino pra PROEJA. Tinha que ter encontro, viagens [...]. Fazer tipo seminário do PROEJA. Isso transforma*” (José - EN).

As interações e a inserção em práticas situadas constituem formas pelas quais o sujeito compõe seus letramentos no presente, em oposição ao passado o qual lhe permite afirmar: “*aprendi muito mais no serviço do que na aula. Português, principalmente, aprendi muito mais foi agora com este estudo aqui [...] e me ajudou muito mais pelo trabalho que a gente faz fora, pela experiência que a gente vive*”. Desse modo, ele salienta as práticas de falar em público, as

¹⁴ Pedagogia da alternância teve origem na França, em torno de 1935, é uma proposta pedagógica e metodológica destinada a atender a formação de jovens e adultos do campo e está imbricada com os movimentos sociais populares. Ela tem o trabalho como princípio educativo e permite aos sujeitos a possibilidade de continuar estudos e acessar os conhecimentos científicos e tecnológicos, a partir da problematização da realidade (GIMONET, 1999).

interações, o atendimento ao público, como importantes na formação por constituírem as rotinas profissionais no âmbito da sociedade que o sujeito preside. As práticas não escolares e aquelas vivenciadas no PROEJA constituem os processos de letramento do sujeito em sua posição.

A atuação profissional é também para Vera (63) o espaço onde os saberes estão em relação dialética e, por isso geram aprendizagens. Essas se constroem nas interações com o outro, com os conhecimentos de diversos contextos, com os modos de ser e de usar a linguagem:

63. Eu fui locutora de rádio [...]. Não posso dizer, falar pelas outras pessoas, mas eu acho que costumo me fazer entender. [...] ainda tenho inibição [...] aprendi muita coisa... saber ouvir, eu não sou muito de ouvir, eu gosto de falar, falar, falar. Às vezes, tu perde de aprender muita coisa não ouvindo uma pessoa. Respeitar o espaço de cada um também, o espaço das outras pessoas, cada um tem seu momento, seu tempo. Eu acho que eu aprendi muita coisa assim como eu posso falar, coisas que eu não sabia. Um trabalho que eu apresentei lá, eu não sabia nada, então a convivência com as outras pessoas ensina muita coisa. Eu aprendi a pedir ajuda sem sentir vergonha [...] porque eu tinha a impressão... porque aquela burra ali não sabe fazer nada [...]. Quando a gente aprende a conviver mais com os outros, a gente aprende mais (Vera – EP-2013/I).

As experiências profissionais e as relações dialógicas estabelecidas no trabalho como secretária ou como locutora constituíram-se em espaços de aprendizagens em que a linguagem desempenha papel central. Elas também possibilitam usos linguísticos específicos, experiências e conhecimentos ligados ao espaço dialógico (SOBRAL, 2009) e suas regras, como saber respeitar o espaço do outro, ouvir e “*pedir ajuda sem sentir vergonha*”. Esses espaços, também, promovem transformações identitárias, um processo que leva o sujeito a perceber a importância das interações e mediações na constituição letrada: “*Quando a gente aprende a conviver mais com os outros, a gente aprende mais. Isso que é bom, né?*” (Vera - EP).

Assim, o sujeito reitera que as ações do outro contribuem tanto para a constituição identitária como para mediação dos conhecimentos. Esse conjunto de situações permeadas pela linguagem conduz ao pertencimento, de modo que o sujeito pode afirmar: “*costumo me fazer entender*”. O espaço do trabalho é dinâmico, coloca o sujeito diante de práticas linguísticas e profissionais com as quais passa a lidar e a representar-se, como explicitado em:

64. [...] tive que encarar os microfones da rádio, né. Eu tremi nas primeiras vezes e depois me acostumei. Durante um ano, eu fazia todos os domingos. [...] sempre fui muito tímida pra essas coisas e eu achava que eu não ia conseguir então. Agora, na política, que eu fui candidata à vereadora e precisei falar no rádio e fui tremendo. Fiz meu discurso, eu mesma. Aí, levei lá pra um assessor de imprensa [...]. Me ajudou a colocar mais em ordem [...] quando fui fazer a gravação, entrei tremendo [...]e...porque tenho facilidade de ler [...] Não me elegi, mas eu ajudei o meu partido [...] cresci muito como ser humano, naqueles meses [...] foi um crescimento, uma aprendizagem [...] eu enfrentar os problemas das pessoas e tu ir atrás e pedir um voto, e as pessoas expor os problemas delas, tu tentar discutir alguma coisa que ajudasse [...] me sinto muito orgulhosa por ter feito isso (Laura – EP-2013/I).

Em suas interações, o sujeito (64) age, interage, reflete e atribui valor às práticas que realiza, utilizando gêneros discursivos e artefatos culturais. Assim, demonstra para si e para o outro como se representa e age em determinadas circunstâncias, tempos e lugares, compondo-se identitariamente. Esse discurso mostra as experiências sociais e a oralidade como práticas importantes para a inserção desse sujeito socialmente. Assim, na atuação como locutora de rádio ou no pronunciamento como candidata a cargo eletivo, faz uso de discursos secundários os quais exigem controle e compreensão sobre os gêneros, objetivos e intencionalidades envolvidas naquele contexto, razão pela qual, inicialmente, o sujeito não se sente confortável. Isso se desfaz com as práticas que se realizam no trabalho de locução, no programa radiofônico, e ao apreender esses usos linguísticos e gêneros discursivos específicos do meio de comunicação.

Posteriormente, a candidatura ao cargo eletivo permite ao sujeito a interação direta com os possíveis eleitores, e o uso da linguagem em um contexto social permeado de intencionalidades e de relações de poder (BAKHTIN, 2002) e ainda propicia o uso de outras linguagens e a construção de outros conhecimentos. Embora não mencione detalhes das aprendizagens desse período, fala da facilidade para a comunicação oral, para a leitura e outras relacionadas às questões sociais e políticas. O sujeito percebe-se, portanto, como *insider*, no contexto em que as interações são decisivas, e a palavra está associada a expectativas e identidades, papéis que pretende desempenhar. Portanto o sujeito age como requerem as identidades em que investe.

Outro exemplo significativo de práticas socioculturais de letramento em espaços não escolares está em: “*Aprendi muito mais no serviço do que na aula*”. Com esse discurso, José (65) sintetiza onde para ele situam-se os espaços de aprendizagens:

65. Aprendi muito mais no serviço do que na aula. Português, principalmente, aprendi muito mais foi agora com este estudo aqui, porque antes eu passava em português, porque me ajudavam, senão eu não passava. Eu não fazia nada. Na sexta série, eu tinha uma colega que fazia isso pra mim, eu fazia Matemática pra ela, e ela fazia Português. [...] O curso técnico ajudou a ver as coisas diferente. Enxergar o negócio diferente do jeito que enxergava antes. Porque que não enxergava antes? Claro que não foi tanto a parte do Português que me ajudou, mas [...] nós tivemos bastante aula de administração, e isso desenvolve a cabeça das pessoas também. Por mais que não seja a Língua Portuguesa, mas ajuda também e por que ajuda? Porque tu aprende, porque se tu vai até observar tu aprende até a usar as palavras corretas e se tu aprender a palavra, não interessa se é Língua Portuguesa ou não. Então isso que ajuda, né? Quantas coisas que falava errado e [...] então tu corrige (José - EN- 2012/II).

Inicialmente, parece haver uma contradição no discurso (65) referente à declaração: “*Aprendi muito mais no serviço do que na aula*”, porém ela se desfaz, quando se percebe que o baixo nível de aprendizagem refere-se aos processos vividos na escola fundamental. Esse enunciado é significativo, pois reitera a importância das práticas profissionais na constituição dos

letramentos e dos saberes dos sujeitos do PROEJA. Além disso, esse fato aponta para a existência de problemas nas práticas, nos anos finais da escola fundamental que parecem não produzir o envolvimento necessário e gerar representações de insucesso nas práticas linguísticas.

Obviamente, é preciso analisar aqui o contexto enunciativo e os interlocutores envolvidos, e esse contraponto entre antes e agora pode carregar a intencionalidade do sujeito e seu interesse em se mostrar diferente, em mudança identitária. Certamente, existem mudanças, pois é um sujeito a falar, em outro momento, um adulto, trabalhador, em processo de formação profissional. Assim, desta posição, exotópica em relação ao passado, ele percebe a escola e a si mesmo, radicalmente, diferente, pois “*o curso técnico ajudou a ver as coisas diferente. Enxergar o negócio diferente do jeito que enxergava antes. Porque que não enxergava antes?*” (José).

Esse questionamento lançado por José é inquietante e conduz a algumas considerações. Uma delas refere-se ao fato de o sujeito integrar outros processos de letramento ao ingressar no curso técnico na modalidade PROEJA que estabelece vínculos com a realidade profissional, com o comércio, com o atendimento ao público, com a organização de reuniões e encontros com trabalhadores. Assim, os assuntos tratados no curso têm sentidos para o sujeito, as práticas são próximas de sua realidade e, por isso o fazem agora “*enxergar diferente*”, ter maior protagonismo nas práticas que realiza.

Outra consideração a ser feita é sobre o modo como o sujeito percebe o processo de tornar-se consciente em relação à construção dos letramentos. Ao enfatizar a integração dos conhecimentos no curso, ele admite que as práticas específicas realizadas em Língua Portuguesa não promovem a ampliação da competência letrada como esperado, mas a integração dos conhecimentos: “[...] *Por que tu aprende? Porque se tu vai até observar tu aprende até a usar as palavras corretas e se tu aprender a palavra, não interessa se é Língua Portuguesa ou não*” (José). Isso vem reiterar a noção de que os processos letramento são amplos e múltiplos, ocorrem de forma integrada e estão ligados às comunidades e a suas práticas socioculturais.

Em outros discursos (66 e 67), os sujeitos afirmam que a leitura, a oralidade e a escrita, como práticas situadas e presentes no trabalho, contribuíram para a constituição letrada:

66. Eu saí com 15 anos de casa [...] aprendi a conviver, aprendi coisas novas com cada uma daquelas pessoas, que iam lá, eu aprendia uma coisa. Eu acho que isso é a minha paixão por vender (Laura – EN - 2012/II).

67. [...] isso me ajudou um monte, porque a minha convivência com elas, e o meu curso isso mudou muito, na minha escrita, na minha fala. [...] Tu tem outras experiências. [...] com essas amizades, eu pude ter chance de conhecer outros lugares, fazer outras viagens [...] acho que 40%, 45%, eu melhorei no escrever, no conversar, falar na hora certa, se posicionar, com as pessoas certas (Irene – EN - 2012/II).

Esses processos não escolares de letramento vão além da descrição de eventos cognitivos, eles revelam como os sujeitos do PROEJA percebem as contribuições das experiências e da participação social em sua constituição letrada. Assim, ao falar sobre esses processos, os sujeitos deixam entrever, também, sua consciência sobre como as práticas socioculturais contribuem para os letramentos, pois para eles o trabalho vai “*ensinando a se comunicar com as pessoas*”, a convivência “*mudou muito no escrever, no conversar, falar na hora certa*” e, também, o sujeito “*perde de aprender muita coisa não ouvindo uma pessoa*”. Em síntese, as linguagens sociais e as interações trazem ao sujeito particularidades relacionadas aos estilos, registros, vocabulário, sintaxe e gêneros pertinentes às atividades sociais e às identidades nas quais os sujeitos pretendem investir.

Nesses eventos, as interações e mediações conduzem os sujeitos à percepção dos significados culturais, relações de poder e ideologias que constituem os modos de usar a linguagem socialmente. Além disso, nos discursos acima, percebem-se elementos da perspectiva sociocultural dos letramentos e também das ideias defendidas por Vygotsky (2009) e Bakhtin (2002), para os quais os sujeitos internalizam imagens, modelos e palavras pela participação em atividades sociais e mediação de instrumentos culturais.

Nesse processo, constroem-se percepções e sentidos que o sujeito “tem de si, dos outros, das relações de poder e dos objetos/artefatos disponíveis para a participação das práticas sociais” (FISCHER, 2010, p.570). Assim, quando os sujeitos mencionam: “*o trabalho vai te ensinando a se comunicar*”, “*melhorei no escrever, no conversar, falar, na hora certa, me posicionar com as pessoas certas*”, esses discursos falam de usos linguísticos nas interações, das linguagens sociais incorporadas ao estilo, em atividades sociais ligadas ou não à instituição escolar. Expressam, ainda, as influências que o contexto social exerce sobre eles, modificando significados, usos linguísticos e perspectivas que, até então, não se desenhavam em seus percursos. Portanto, é fundamental, conforme Fischer (2010), compreender os processos que os sujeitos realizam para se tornarem letrados, os modos como participam das práticas orais, de leitura e de escrita. Essas são informações que auxiliam na compreensão das necessidades de letramento do PROEJA e elas possibilitam também a organização de práticas orientadas no sentido da construção de outros processos identitários como consequência do reconhecimento das potencialidades dos sujeitos.

As práticas de letramento vivenciadas em espaços não escolares, portanto, contribuem para a compreensão dos sujeitos sobre modos culturais de utilização das linguagens nas práticas sociais, conduzindo ao domínio progressivo de repertórios linguísticos sociais e profissionais e para o sentimento de pertença ao grupo. Como práticas situadas que integram os letramentos locais, elas permitem a participação efetiva dos sujeitos, a apropriação de novos repertórios

linguísticos e a ressignificação dos já conhecidos nas interações e mediações com outros sujeitos. Tais processos são descritos e interpretados no item a seguir.

5.1.3 As interações e mediações nos processos de letramento no PROEJA

Este tópico visa responder a um dos objetivos da investigação que é explicitar as contribuições das interações, mediações, na apropriação dos letramentos pelos sujeitos do PROEJA. Assim, o modo como desenvolvem os processos de leitura e de escrita nas interações e mediações estabelecidas com outros sujeitos e com o meio social revelam modos de constituição letrada. Para tanto, a fim de responder a esse objetivo, a partir deste ponto, o texto organiza-se deste modo: inicialmente, aborda as vivências dos sujeitos em seus processos socioculturais de letramento. Na sequência, descrevem-se, de modo mais detalhado, os processos de interação e mediação estabelecidos, nos processos socioculturais de letramento. Por último, há percursos dos sujeitos em práticas mais individualizadas para a internalização dos conhecimentos. Assim, busco compreender as alterações percebidas nos modos de constituição letrada dos sujeitos do PROEJA. Nesse sentido, orientam-se as interpretações dos discursos que seguem:

68. [...] *português está me ajudando muito em questão da escrita*, pois quando ficamos muito tempo fora da sala de aula não praticamos a escrita [...] antes eu tinha ideias e não conseguia passar para o papel e que hoje *já estou conseguindo [...]. Estou adorando*, pois sempre que posso quero estar sempre escrevendo (Anita – NE- 2012/II).

69. Passaram-se quarenta anos [...] voltando agora a estudar. Leio todo tipo de livros, revistas e jornais. *Aprendi a interpretar textos fazer redação* que nunca havia conseguido a entender como se faz redação [...] (Maria - EN- 2012/II).

70. Sempre tive bastante erros para escrever e ainda sofro com isso. Mas português é uma matéria que ensina a pessoa entender melhor as coisas que ouvimos e vemos como [...] as notícias da TV. Trabalho também bastante com a leitura, através do português, no curso, eu comecei a desenvolver melhor a leitura, a escrita. Não vou negar é bastante difícil e complicado pra mim. Aos poucos vou aprendendo e me desenvolvendo na matéria (Taís - EN- 2012/II).

É preciso destacar que os sujeitos enunciam como alunos de um curso técnico na modalidade PROEJA, e dessa posição estabelecem relação dialógica com o passado, espaço em que não se percebem como *insiders* (GEE, 2001). Por essa razão, eles procuram construir novas imagens, como sujeitos em formação, diferenciando-se das representações geradas até então. Em geral, a ênfase dos sujeitos recai sobre as aulas no PROEJA como relevantes para alterar a percepção dos próprios processos de letramento, revelando, assim, não só uma identidade

linguística construída na formação profissional, mas também uma identidade social originada no curso de onde os sujeitos projetam-se identitariamente diferentes.

O discurso negativo sobre o desempenho linguístico, já discutido no item 5.1.1, dá lugar a perspectivas que mostram potencialidades dos sujeitos, expressas em vários discursos: “português está me ajudando muito em questão da escrita [...] já estou conseguindo” (68); “comecei a me interessar pela leitura [...] Aprendi a interpretar textos fazer redação” (69); “comecei a desenvolver melhor a leitura, a escrita” (70). Esses discursos representam o início de um processo instaurado no PROEJA em que há alteração dos usos da linguagem no contexto escolar: “já estou conseguindo [...]. Estou adorando” (68); “comecei a desenvolver melhor a leitura, a escrita” (69); “Mas aos poucos vou aprendendo” (70).

Embora os sujeitos não explicitem, detalhadamente, a forma como se dá o processo de transformação, Anita (68) afirma, por exemplo, inserir-se em processos de escrita com usos bem sucedidos: “[...] eu tinha ideias e não conseguia passar para o papel e que hoje já estou conseguindo”. Isso permite interpretar que as habilidades do sujeito alteraram-se após a participação em outras práticas realizadas no âmbito do PROEJA. No entanto, o próprio sujeito adverte estar em processo e consciente de suas dificuldades em relação à escrita. Maria (69) mostra um processo ascendente de construção dos conhecimentos linguísticos, ao destacar que “interpretar textos, fazer redação que nunca havia conseguido a entender”. Assim, contrapõe processos de letramento anteriormente e os do presente.

Esses discursos evidenciam, portanto, a consciência dos sujeitos sobre seus processos de letramento, por outro lado, os sujeitos mencionam pontos em que se avaliam com menos habilidade, pelo diálogo que estabelecem entre as dimensões sociais (intersubjetivas) e as individuais (intrasubjetivas) (VYGOTSKY, 2009). Assim, eles contrapõem os parâmetros de leitura e escrita que, socialmente, são considerados reveladores de competência letrada, e aqueles que conseguem produzir. Comparam também as habilidades do passado e os avanços obtidos no presente e, nessa relação dialógica, constroem imagens de si e de sua constituição letrada. Outra experiência semelhante sobre o processo de escrita é relatada neste discurso:

71. Esses dias me senti orgulhosa, minha filha faz serviço social, né, e ela me disse: “mãe, eu queria montar um projeto sobre o CRES. Como é que eu faço?” Então dei pra ela toda informação que ela precisava. Daí pensei: olha o que tô fazendo! (Irene - EN-2012/II)

O sujeito (71) celebra seu sucesso, narra o próprio reconhecimento da construção de seus letramentos no espaço do trabalho, saberes de que dispõe para auxiliar na elaboração de um projeto solicitado por uma universitária. O sujeito evidencia consciência sobre a organização do

gênero discursivo e dos conhecimentos construídos no contexto profissional os quais o levaram à apreensão de repertórios linguísticos pertinentes às identidades ligadas ao mundo do trabalho. Essa situação representa também um poder, o controle do discurso secundário, evidenciado positivamente, permitindo-lhe auxiliar nos processos de letramento de outro sujeito. Isso permite analisar dois aspectos. Um deles diz respeito ao fato de o sujeito representar-se como alguém que *é e sente-se* letrado; outro aspecto é que o sujeito sente-se, também, empoderado para contribuir com os processos de letramento de outros (LANKSHEAR; GEE; KNOBEL, 2002, FREIRE, 2011). Desse modo, ele evidencia alteração em sua constituição identitária, mostrando-se como um *insider* na cultura letrada.

Além disso, como o lugar do qual o sujeito fala é constitutivo do que diz, identitariamente, ele resulta das relações sociais estabelecidas. Desse modo, ao destacar seu conhecimento sobre o gênero discursivo, revela estar além dos limites socialmente estabelecidos na identidade designada ao sujeito do PROEJA. Também, ao utilizar outros discursos, o sujeito assume-se em outra identidade e, nesse caso, a identidade é de quem não só utiliza tal gênero, mas também auxilia na constituição letrada de outros sujeitos.

A mediação constitui, no contexto dos letramentos, um processo ativo, é uma relação em que o sujeito acessa os significados pela intervenção de um elemento intermediário (OLIVEIRA, 2010). Ela é traduzida por todos os sujeitos, em seus discursos, pelos vocábulos “*ajuda*” ou “*auxílio*” e referências a ações como explicação, debate, conversa e estudo em grupo e interação com os colegas, em síntese, falam sobre a intermediação do outro. Os discursos (72 e 73) destacam processos dessa natureza realizados no espaço escolar:

72. A aqui, eu aprendi. Acredito que tem muito da maneira [...] dela trabalhar, foi o que facilitou pra mim. Ajuda muito, hoje mesmo tava fazendo exercício, tu pede ela ajuda. [...] eles não tavam nem aí. E ela interage muito com as pessoas (Rosa - EN- 2012/II).

73. [...] aprendi [...] é a parte da redação. A gente faz bastante em relação ao que a gente fazia antes ou fazia muito ruim. Agora as dicas que a professora dá, procurar ler bastante. Leio bastante por causa disso [...] fizemos um relatório. Então, a gente tem que fazer estágio de novo e a gente já sabe e vai fazer a partir daí (Anita – EP- 2013/I).

O sujeito (72) percebe a atuação docente como contribuição importante para os letramentos escolares, uma vez que torna o saber acessível e contribui para a construção de conhecimentos. Um exemplo desse reconhecimento está no enunciado: “[...] *os professores são bem atenciosos, explicam bem, principalmente, a de português*” (Taís). Esse enunciado reitera a importância das interações entre professora e alunos, a existência de interações que contribuem para a mediação dos significados envolvidos na construção dos conhecimentos. Esses processos

de interação e mediação ocorrem também quando os alunos e a professora dialogam sobre a produção escrita e compõem um espaço de apropriação de conhecimentos ainda não estabelecidos plenamente. Tal processo organiza-se por uma ação sistematizada, definições e explicações sobre formas consolidadas culturalmente (VYGOTSKY, 2009).

As interações e mediações entre aluno e professora, mencionadas, inicialmente por Anita (73), são percebidas como fundamentais por auxiliar na desconstrução de representações de outros percursos escolares e por ser prática importante em sua constituição letrada. Outro exemplo semelhante está em: “*não sabia fazer redação e aprendi em aula com a professora. Eu fazia, mas não era um texto*” (Maria). José analisa também suas produções textuais como “*um monte de palavras*”. Teresa ainda descreve que a professora “*ensina diferente*” e que “*dá bastante regrinhas*” facilitadoras da organização textual. Essas ações vêm afirmar a importância da atuação docente e de suas mediações nos letramentos escolares, visto que é por mediações de outros que os aprendizes estabelecem relações dialéticas entre a prática social escrita e os modos de pensar sobre a prática e executá-la. Tais práticas permeadas pela ação docente e de outros agentes permitem ao sujeito desenvolver maior consciência sobre os conhecimentos linguísticos.

Está clara, nesses discursos, a percepção da atividade docente como decisiva no processo de constituição em seu envolvimento no processo de constituição letrada, permitindo ao sujeito sentir-se em processo de pertencimento ou como legítimo *insider*, nos domínios da língua materna. Nesse sentido, dirigem-se os discursos abaixo (74 a 78) os quais enfatizam a interação entre professora e alunos e a disponibilidade para explicar a cada solicitação:

74. [...] nunca tive professora que ensina da maneira que ela ensina, gostei muito [...]. Ela não se cansa de repetir e, se tu precisa ela explica, e se precisar explica de novo. Não deixa a pessoa ficar com dúvida [...] (José – EP – 2013/I).

75. A explicação me ajuda, a leitura também, quando a professora pede pra gente fazer um trabalho, tu tem que fazer pesquisa e isso é bom (Maria –EP – 2013/I).

76. [...] vou escrevendo [...] na hora da correção, a gente vê os erros, eles são muitos. Tem coisas que ela corrige, fala pra nós, ou quando tem dúvida, ela sempre responde. [...] me ajuda bastante. [...] no meu texto, não se identificava o que era o meio e o que era o fim. E ela me deu pra eu fazer de novo, aí ela me explicou [...] ajudou bastante (Vera – EP – 2013/I).

Nesses discursos, os sujeitos falam de ações realizadas em sala de aula dirigidas no sentido da construção dos letramentos: “*se precisar explica de novo*”; “*não deixa a pessoa ficar com dúvida*”; “*a explicação me ajuda*”, “*se tem outra pessoa pra te explicar, ajudar é melhor [...] parece que eu absorvo mais*”; “*no meu texto, não se identificava o que era o meio e o que era o fim. [...] aí ela me explicou*”; “*sozinha, é mais demorado*”. Há, nesses discursos,

elementos do processo dialógico e da mediação estabelecida no desenvolvimento dos processos escolares de letramento e a reiteração da importância da atuação docente nesse espaço.

Há, por outro lado, relações dialógicas estabelecidas com práticas escolares do passado geradoras de exclusões pela ausência de mediações. Nos discursos acima (74 a 76), embora os sujeitos tenham frequentado a escola regular por muito tempo, isso não lhes garantiu a participação em práticas sociais letradas de forma bem sucedida. Assim, ao mencionarem o presente e a importância da atuação de outros sujeitos nos percursos de letramento, eles reconstróem sentidos sobre o passado, formam outros para o presente, atribuindo-lhes um valor que não se esgota no presente; estende-se no futuro, em direção às experiências e às novas identidades.

Nos processos mediados, além da ação docente, os sujeitos do PROEJA enfatizam a atuação de colegas de turma que, efetivamente, realizam a mediação de conhecimentos no espaço do curso. Os discursos de 77 a 81 trazem uma noção geral dos processos mediados realizados no PROEJA e seus efeitos na constituição letrada dos sujeitos:

77. No curso, ninguém fica com dificuldade, se não consegue um vem e ajuda [...]. Eles me explicam [...], porque as vez os professores explicam e tu não entende. Daí o colega explica lá e tu acha mais fácil. [...] a Ana não entendia o jeito que o professor explicava, mas o José explicava e ela entendia tudo. [...] hoje tem espanhol. Aí a gente senta, tem dúvida, consulta o dicionário, um pergunta, outro pergunta [...] vai tirando dúvidas. Assim aprende, porque um fala, “acho que é assim”, e o outro diz “não”. Tem um debate ali [...] se tem outra pessoa pra te explicar, ajudar, é melhor . [...] Ela faz as dela e eu começo a fazer. Aí, ela diz, deixa eu ver como fez [...] sozinha, é mais demorado (Anita – EP – 2013/I).

78. [...] na conversa, tu conhece mais o colega, o jeito que ele aprende, melhor do que o próprio professor. Não que ele não vá aprender com o professor, mas [...] como Matemática que tu me explicou que eu não sabia. Não que a professora não tivesse me explicado [...] depois que o José me explicou, eu aprendi (Vera - GF- 2012/II).

79. [...] esse trabalho como a gente sentou num círculo e discutiu essas várias perguntas, a gente se conheceu mais cada um com suas dificuldades. Então, já nos ajuda pra um entender o outro e a matéria (José - GF- 2012/II).

80. Cada um de nós tem uma história diferente [...] o Pedro tem dificuldade de escrever. A Carla de ler, a Rosa não formulava um texto inteiro e agora ela já consegue [...] um vai ajudando o outro [...] a amenizar o problema (Laura - GF- 2012/II).

81. [...] tinha as apostilas e, se tivesse alguém pra me ajudar, seria muito melhor [...]. [...] não consigo fazer sozinha. Mas é que nem eu e minha irmã estudando, tá entendendo, é muito melhor do que eu sozinha (Célia - GF- 2012/II).

Nesses discursos (77 a 81), predominam referências à mediação e à interação entre os alunos como fatores fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, superando inclusive os processos desenvolvidos pelos professores. Esses discursos trazem alguns aspectos a discutir. O primeiro refere-se à interação que se estabelece externamente com objetos com que o

sujeito interage, como por exemplo, os conhecimentos relativos à Língua Portuguesa, transformando algo externo em um processo interno (VYGOTSKY, 2009). Nos discursos, esse processo e a importância dele são expressos pelos sujeitos: “*agente sentou num círculo e discutiu essas várias perguntas*” (79), “*um fala, ‘acho que é assim’, e o outro diz ‘não’, tem um debate ali*” (77), “*ela interage muito com as pessoas*”. Isso resulta em um processo que a interferência de outro sujeito contribui para o processo de letramento de todos os sujeitos em interação.

Outro ponto refere-se ao fato de que o processo de mediação tem início com a ação docente que não estabelece a aproximação ao nível desejado pelos sujeitos: “[...] *as vez os professores explicam e tu não entende [...]*” (79), mas tem sua importância no contexto da sala de aula para uma parte dos sujeitos. Esse fato, implicitamente, dialoga com um afastamento entre o docente e o aluno ou retoma conflitos do passado. Por outro lado, esse processo é ampliado pela proximidade com o colega que atua como mediador, não é somente uma questão geográfica, no espaço da sala de aula, mas social e linguística. Forma-se, no processo de mediação, uma ZDP que possibilita ao aprendiz realizar atividades por si mesmo em processo dialético entre a prática social e a atividade intelectual, a partir da atuação de outro sujeito (PINO, 2005). Essa é uma perspectiva que caracteriza os sujeitos do PROEJA os quais têm, na mediação estabelecida com seus pares, o caminho para avançar nos letramentos com equilíbrio nas relações de poder.

Quando o sujeito enuncia: “*eu e minha irmã estudando, tá entendendo, é muito melhor do que eu sozinha*” (81), ele mostra-se consciente da importância da interação e do estabelecimento de processos mediados na constituição letrada. A relação entre esse discurso e a teoria vygotskyana está na ideia de que o sujeito é capaz de fazer mais com o auxílio de outro do que individualmente, pois na ZDP encontram-se as capacidades e potencialidades dos sujeitos em interação. A mediação propicia, portanto, não só desenvolvimento, mas a reorganização do funcionamento psicológico dos sujeitos, pois relações dialéticas são estabelecidas entre os pares e entre eles e o objeto: “*na conversa, tu conhece mais o colega, o jeito que ele aprende*” (78). Nessas mediações, o papel da linguagem é fundamental para desenvolver processos intelectuais superiores nos quais reside a capacidade de organização do pensamento e formação de conceitos.

Assim, a proximidade geográfica na sala de aula e linguística entre os sujeitos propicia o surgimento de interações espontâneas e o desenvolvimento de processos mediados entre o sujeito mais experiente e o aprendiz. Os sujeitos, então, através da linguagem, por meio de ações e operações mentais, agem no sentido da apropriação dos conhecimentos, da formação de conceitos (VYGOTSKY, 2009). Desse modo, realizam um processo que tem como efeito levar o sujeito a apropriar-se dos conhecimentos.

É possível perceber, nos discursos, as relações de poder que se estabelecem no contexto escolar e que interferem nos processos de constituição letrada dos sujeitos do PROEJA. O professor fala de um lugar e, dessa posição, é percebido pelos alunos com quem interage na sala de aula. Essa posição do professor gera também certo distanciamento e inibição, especialmente, quando se trata de grupos com histórias de exclusão do contexto escolar, como é o PROEJA. Isso explica o fato de haver um número superior de relatos de processos de mediação com a participação de colegas, no espaço escolar. Tal referência pode ser explicada também sob o olhar da perspectiva bakhtiniana de linguagem, pois os interlocutores que interagem encontram-se em posição semelhante, permitindo um diálogo com maior equilíbrio nas relações de poder, favorecendo o estabelecimento de mediações. Além disso, sob o olhar da psicologia, pode existir aí a retomada do conflito com a autoridade escolar, representada pelo docente.

As interações constantes entre os alunos possibilitam que cada um explicita dúvidas, realize questionamentos, na frequência e momento necessários, possibilitando a continuidade da prática proposta em aula, em um espaço de cumplicidade entre participantes. O processo possibilita também operações psicológicas da mesma forma como ocorre com o uso de instrumentos que amplia as possibilidades de ação humana sobre o meio. A transição, favorecida pela atividade mediada, possibilita, portanto, a “combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” (VYGOTSKY, 2007, p.73).

O predomínio de exemplos de processos mediados com atuação de outros sujeitos como os colegas faz supor que a relação entre professor e alunos não estabelece as mediações conforme as necessidades dos sujeitos. Isso parece ter ligação com as relações de poder existentes entre aluno e professor e com a estrutura escolar técnica, instrumental e homogeneizadora (BARCELOS, 2009) que limita a atuação docente determinada por tempos, programas e currículos. Essa rotina mostra-se ineficiente, dadas as especificidades do grupo do PROEJA e a urgência das mediações requeridas pelos sujeitos os quais necessitam de maior detalhamento de processos, práticas para ampliar sua compreensão e outros tempos de formação.

Em uma perspectiva exotópica (BAKHTIN, 2000), é possível também considerar que o professor traz cargas teóricas em sua linguagem e representa uma posição e um lugar social. Consequentemente, isso interfere nas relações no espaço da sala de aula e produz certo distanciamento entre aluno e professor. Tal noção vem explicar os discursos citados anteriormente (77 a 81) os quais mostram a participação docente como importante, porém outros sujeitos parecem contribuir de maneira mais decisiva para o estabelecimento de mediações e, consequentemente, a processos ascendentes de letramento.

Além desses processos pertinentes ao espaço escolar, os processos de constituição letrada extrapolam esse espaço nas relações interpessoais com sujeitos mediadores de outros contextos aos quais contribuem para a apropriação dos conhecimentos, como evidencia o discurso (82) a seguir:

82. [...] essa colega de trabalho, me ajudou bastante, ela entende bastante de escrita [...]. [...] ela sempre me ajuda. Acho importante, porque tu te sente mais à vontade com um amigo, com um colega do que com o próprio professor. Não que a nossa professora não nos deixe à vontade, mas a gente se sente, às vezes, mais à vontade. [...] eu acho que escrever bem [...] a gente tem que saber interpretar pra entender direitinho pra não passar uma informação errada (Vera – EP – 2013/I).

A ideia de mediação aqui não se reduz a relações interpessoais entre os sujeitos que interagem ou à presença física para auxiliar nas tarefas do estudante. A mediação refere-se ao processo de apropriação da experiência acumulada pelos sujeitos, e essa tem relação com a história social em que o sujeito, por instrumentos físicos e simbólicos (signos), desenvolve sua ação na interação com outros (LEONTIEV, 2004). No PROEJA, a mediação constitui o processo de apropriação da escrita, por exemplo, quando o sujeito conta com o auxílio de outro, um colega, que acompanha e orienta esse processo, conforme as especificidades do aprendiz, estabelecendo com ele interações com equilíbrio nas relações de poder.

Nesse sentido, o sujeito passa a utilizar signos que possibilitam a transição do plano externo para o interno, ou seja, realiza a internalização dos conhecimentos. Assim, o *auxílio* mencionado pelos sujeitos refere-se a processos em que objetos e conhecimentos são apropriados em ação conjunta e, posteriormente, utilizados em operações motoras e mentais mediando as atividades, nas práticas escolares ou em outros espaços sociais (SFORNI, 2008).

Leontiev (2004, p. 321) explica que para se “apropriar de um objeto ou fenômeno, o sujeito deve efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado”. Esse processo, como já mencionado, não se dá teoricamente nem de forma isolada, mas no uso e na interação com os demais sujeitos que já se apropriaram dos objetos em estudo. Assim, tal como na mediação de instrumentos, ocorrem as mediações com as ações mentais como a leitura e a escrita e a apropriação dos conceitos científicos. Essas não são aprendizagens por observação e por imersão na cultura letrada, porque não fornecem subsídios suficientes para a apropriação dos conhecimentos. Para que ocorram, é necessária a comunicação verbal e práticas socioculturais, intencionalmente, orientadas para a apropriação dos objetos simbólicos que, posteriormente, são transformados em processos internos de mediação.

A mediação entre os sujeitos consiste em dirigir a percepção, a memória e a atenção do sujeito para especificidades da linguagem nas práticas de escrita. Desse modo, a ação vai em

direção à apropriação do conhecimento elaborado socialmente sobre como escrever, pela mobilização das funções psíquicas superiores (SFORNI, 2008). Ilustra esse processo a descrição feita por Anita (EP), neste discurso: “[...] a gente senta, tem dúvida, consulta o dicionário, um pergunta, outro pergunta... vai tirando dúvidas. Assim aprende, porque um fala: ‘acho que é assim’, e o outro diz: ‘não’. Tem um debate ali [...]”.

Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, a primeira forma de mediação somente se realiza, quando a ação docente envolve a disponibilização dos conteúdos escolares e oferece a possibilidade de realizar, conscientemente, as ações mentais objetivadas nos conhecimentos historicamente produzidos (SFORNI, 2008). Isso tem base na abordagem histórico-cultural para a qual o conhecimento é o mediador da atividade psíquica e compartilhado nas práticas sociais.

Na perspectiva apresentada pelo PROEJA, a ação do professor é importante e necessária, uma vez que ela orienta também a ação daqueles que, posteriormente, atuam como mediadores junto aos demais colegas, em uma ação mais pontual orientada ao estudante que precisa de auxílio, adaptando o conteúdo, a linguagem e os métodos ao contexto sociocultural. Na verdade, os sujeitos do PROEJA, ao se referirem a tais práticas, implicitamente, expõem as fragilidades de um modelo educacional que não condiz com a heterogeneidade do grupo do PROEJA e suas necessidades de construção de conhecimentos, ou seja, são as diferentes compreensões de mundo que se encontram na EJA, como representado no discurso de Laura: “*Cada um de nós tem uma história diferente*” (80).

Esse contexto vai ao encontro das ideias de Barcelos (2012) que aponta a existência de um encadeamento de atitudes e experiências das pessoas no ato de conhecer e, por isso as práticas, no PROEJA, para terem sentido para os sujeitos, devem considerar as experiências. Por essa razão, conforme a proposta do Documento Base PROEJA, na construção de um currículo transformador e integrado no PROEJA, é preciso dar relevância à organização curricular, aos saberes e potencialidades dos sujeitos como marcas identitárias (CIAVATTA, 2011) e, ao mesmo tempo, romper com parâmetros tradicionais, com métodos e procedimentos burocráticos que intimidam e afastam o sujeito do meio escolar.

A fim de apreender processos desenvolvidos pelos sujeitos em suas trajetórias de letramento, os sujeitos foram questionados na Entrevista em Profundidade e no Grupo Focal sobre o que faziam para aprender a língua e de que modo. Nos dados aparecem, então, essas referências. Uma delas é a afinidade com a prática de leitura e a busca pelo significado das palavras que auxiliam os sujeitos na expressão, argumentação, na organização escrita. Outros se referem à importância das interações e das relações com o outro como auxiliares na constituição linguística. As mediações exercidas por membros da família são também referidas nos discursos

de três sujeitos. Outros mencionam práticas profissionais, uso da internet e de diversos suportes e textos, a pesquisa, as ações de ouvir, falar, prestar a atenção, as apresentações orais e a leitura como práticas que auxiliam a compor seus letramentos.

As respostas evidenciaram que, nos espaços não escolares, a ação dos sujeitos do PROEJA é diversificada e conta com auxílio de outros sujeitos na constituição de seus letramentos. Assim, à pergunta como fazem para aprender, que processos realizam para construir seus letramentos, a maioria dos sujeitos revelaram precisar ouvir as explicações, escrever, ler e também “*falar o conteúdo*” para si mesmos, conforme descrevem a seguir:

83. Ouvindo e escrevendo também. Aprendo com os livros e com a professora. Gosto também de procurar no computador. Tenho que falar pra mim (Laura - GF- 2012/II).

84. Ouvindo e escrevendo. Pego a matéria e passo tudo a limpo (Maria - GF- 2012/II).

85. Eu ouço tudo aqui e chego em casa e passo tudo a limpo. Olha, eu tenho que ouvir, escrever e reescrever (Teresa -GF- 2012/II).

86. Ouvindo e escrevendo o que foi trabalhado. Eu tenho que ler. (Jorge - GF- 2012/II).

87. Tenho que ler em voz alta, eu tenho que entender o que eu leio (Anita - GF- 2012/II).

88. Quando eu fiz o ENCEJA [...], baixava tudo que eu precisava e imprimia e [...] de noite eu lia tudo de novo. Agora, com a professora, preciso de ajuda só aqui na aula (Carla - GF- 2012/II).

89. Ouvindo e escrevendo. Eu não gosto de copiar, gosto que ditem a matéria. Aí eu vou ouvindo e entendendo (José - GF- 2012/II).

90. Pra eu entender, tenho que ler [...], senão não consigo me concentrar. [...] quando [...] fazia cola. [...] eu aprendia [...]. Se tu escrever menor, tu escreve mais concentrado naquilo ali e tu tá bem concentrado. A colega também ajuda a aprender a língua, se é com S, SS, Ç (Pedro - GF- 2012/II).

Nos discursos (83 a 90), os sujeitos envolvem-se em práticas, porém essas não estão relacionadas à criação ou à produção de textos. Ligam-se à reprodução, transcrição de conteúdos e à preocupação com a grafia das palavras como forma de compor a competência letrada. Os discursos revelam que a maioria estuda sem auxílio de outros sujeitos. As atividades, então, relacionam-se a uma leitura oral ou silenciosa do conteúdo, escrevê-lo, ou seja, reescrevê-lo ou resumi-lo ou ainda, “*falar o conteúdo*”, isto é, explicar para si mesmos os processos envolvidos no conhecimento em questão. Essas são práticas utilizadas. Individualmente, em espaços não escolares para a ampliação para a ampliação dos conhecimentos.

Nesse caso, as práticas linguísticas desenvolvem-se entre o sujeito e o objeto sem interações e interferências (VYGOTSKY, 2009). Os sujeitos realizam um trabalho individualizado com a linguagem para a internalização dos conteúdos e, conforme descrevem, isso envolve leitura e reflexão sobre a linguagem, traduzidas por vocábulos reveladores de

processos internos, como: “*entender*”, “*falar pra mim*”, “*concentrado*”, “*ouvindo e entendendo*”. É, portanto um trabalho de interação entre sujeito e objeto, posterior às atividades de interação e mediação no âmbito escolar.

As práticas de que participam os sujeitos, como mencionadas nos discursos acima, geram ainda pouco envolvimento em uma produção efetiva de textos com marcas de autoria dos sujeitos como requerem o NLS (GEE, 1999). Em síntese, as práticas não conduzem os sujeitos à produção, consumo, distribuição de gêneros discursivos e à utilização das múltiplas linguagens. Os sujeitos do PROEJA narram práticas linguísticas que vão além da organização, cópia, memorização, exercícios, mas não são ainda, efetivamente, práticas situadas em projetos de letramento (KLEIMAN, 2010), geradores de marcas identitárias de um sujeito socialmente situado, com seus saberes, cultura, objetos, valores, tempo, lugar e discursos.

A leitura, no contexto mencionado por Pedro (90), constitui um instrumento de mediação (VYGOTSKY, 2007) na construção de conhecimentos linguísticos, especialmente, do uso da grafia correta das palavras e, assim, representar-se como um sujeito letrado em nova identidade. No entanto, para a perspectiva sociocultural dos letramentos, o conjunto de práticas discursivas, de usos da linguagem e modos de atribuir sentidos não depende somente da frequência e do hábito de leitura (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; KLEIMAN, 2001), mas de usos linguísticos em situações reais. É o conjunto amplo de usos que identificam o sujeito.

A percepção de Célia, embora não seja comum a todos os sujeitos, não é menos ilustrativa, pois traz uma significação cultural da leitura para os sujeitos. Nessa perspectiva, a leitura tem a função de abrir: “*caminhos pela minha imaginação, trazendo o prazer do conhecimento, da comunicação.[...] proporciona a qualidade na fala, na escrita e na escuta sem falar nos inúmeros prazeres que me proporciona. Falar o português bem claro não vou negar, não sou muito boa [...]*” (Célia - EN). Nesse trecho, o sujeito faz emergir o modo de perceber a leitura e suas significações que se afastam de um ato invariável e de efeitos homogêneos sobre os sujeitos (VÓVIO, 2010).

A leitura, nesse caso, tem valor formativo, como atividade que “*proporciona a qualidade na fala, na escrita e na escuta sem falar nos inúmeros prazeres que me proporciona*”. Embora o trecho reproduza discursos que circulam no meio escolar sobre a leitura como prática que elimina barreiras, “*abre caminhos*” (VÓVIO, 2010), assim percebida, a leitura é prática social, um conjunto de formas de o sujeito estar em contato com a escrita e a leitura. Além disso, é mediação para outras produções bem como inspiração para outros usos que o sujeito faz.

Carla (88) narra também processos realizados para compreender as propostas de atividades em aula as quais envolvem a escrita, a leitura e manifestações orais. É preciso antes

contextualizar a complexidade dos processos de letramento na vida desse sujeito. Carla estudou em escola rural, multisseriada, com reduzida estrutura física e pedagógica, e, além disso, a professora impunha castigos físicos aos que não realizassem corretamente as atividades. Por morar em local afastado, caracteriza ainda sua infância os escassos contatos sociais. Também, desde cedo, trabalhou nas plantações da família, não havendo, portanto, tempo extra para o brincar e a socialização; restando somente para a leitura e escrita o tempo escolar.

Esse contexto sociocultural conduz a leitura dos discursos desse sujeito e possibilita outras interpretações dos enunciados (BAKHTIN, 2000, 2002) e ainda reitera a noção de que os processos de letramento são fenômenos que extrapolam o mundo da escrita (KLEIMAN, 1995). Tal contexto conduz à percepção do sujeito de si mesmo com dificuldades para compor letramentos e investir em mudanças identitárias, como traz o discurso de Carla (91):

91. [...] não sei fazer muito bem os trabalhos e então eu tenho mais dificuldade, por causa disso, né. [...] Eu gosto de ouvir os outros apresentar. Até eu digo, porque eu não posso fazer a mesma coisa, né? Fico pensando... a fala deles, como eles se desenvolvem! Eu já tenho dificuldade. Eu acho que é por eles lerem mais. Eu não tenho tempo de ler, e quando tenho, não sou muito de leitura. Como eu não gosto, às vezes, acabo não pegando, por isso que eu tenho mais dificuldade de apresentar. Até de fazer uma redação, não sei fazer (Carla – EP – 2013/I).

O sujeito representa-se por enunciados que negam pertencimentos, ao mencionar: *“não sei fazer muito bem”*, *“eu não tenho a informação pra vir a palavra bonita”*, *“tenho mais dificuldade”*, *“já tenho dificuldade”*. Nessa dimensão verbal, o sujeito enuncia-se como não pertencente a uma constituição letrada almejada (GEE, 2001). Também questiona tal situação, indicando uma inconformidade: *“por que eu não posso fazer a mesma coisa?”*. Ao mesmo tempo, os enunciados apontam para uma constituição letrada em construção por utilizar recursos linguísticos nas práticas sociais, em aula, na atividade religiosa comunitária e, desse modo, compor-se identitariamente diferente, especialmente, ao se inserir no curso Técnico em Vendas.

Os contatos com o mundo da escrita e da leitura são restritos para esse sujeito devido a sua atividade profissional, como explicita a seguir:

92. Ouvir rádio ajuda na comunicação [...]. É a única coisa que eu me comunico mais, porque televisão, não tenho tempo, e rádio escuto, enquanto faço o serviço [...]. Tem bastante notícias que dá nos horários, do próprio município que fala do pessoal de fora. Leitura não faço e escrita só na aula. Na comunidade, eu dou aula de catequese. Tenho que escrever e ler. É criança e aí a gente tem menos receio. Apesar que, agora, eu já leio na sala de aula, eu consigo. Já tô fazendo uma redação um pouco melhor. Falta treino e leitura bastante. Eu mesma fiz a redação na semana passada. Com o professor Leandro [...] ele trocou as redações, e cada um corrigia a do outro. Daí, corrigiram e disseram o que tava errado e, depois, ele corrigiu e disse que tava muito boa. Pela primeira que eu fiz, porque, geralmente, a minha colega que ajuda quando não sei. Essa eu fiz sozinha era pra falar do colega e aí eu fiz sozinha. Mas nós se ajudamos. É às vezes eu, por

exemplo, digo a frase, e daí ela monta, porque eu não sei organizar a frase (Carla - EN-2012/II).

Os processos socioculturais de letramento estão, intrinsecamente, ligados aos modos como a leitura e a escrita são praticadas nos contextos de que o sujeito participa, já que são práticas de cunho social (STREET, 2003). Com base nesse pressuposto, para Carla (94) tanto a escrita quanto à leitura não encontram muitos espaços no contexto sociocultural onde se insere, pois a prioridade, na maior parte do tempo, é o trabalho. O sujeito encontra, então, nas programações das estações de rádio, o contato com a comunidade e com os usos linguísticos orais. A escrita e a leitura restringem-se ao espaço escolar, reiterando, assim, a ausência de espaços de interação, pois o trabalho na agricultura é solitário.

O processo de pertencimento desenvolve-se no espaço religioso, nas aulas de catequese que constituem um espaço de interação, de usos linguísticos em situações específicas e, conseqüentemente, permite a ampliação da constituição letrada desse sujeito. Esse espaço social concede-lhe possibilidades de acesso a outros gêneros discursivos, linguagens e ao exercício de outros papéis que envolvem a linguagem oral, a escrita e a leitura em movimentos dialógicos que vão lhe constituindo (GEE, 2001). Além disso, permite-lhe interações e, ainda que o grupo seja constituído por crianças, a experiência promove autoconfiança e sentimento de pertença, base para o estabelecimento das interações e de outros usos linguísticos.

Para Barton; Hamilton, Ivanic (2000), essas experiências, em agências não escolares de letramento, nesse caso, as aulas de catequese contêm especificidades que se inserem em processos mais amplos de letramento e, por isso, trazem experiências sociais e culturais com a escrita e a leitura para além do desenvolvimento formal. São práticas significativas para esse sujeito: *“Tenho que escrever e ler. É criança e aí a gente tem menos receio”*. Em relação a isso Silva, Guimarães e Dionísio (2012) expõem que as práticas de domínios pessoais, sociais e profissionais têm importância equivalente a dos processos escolares na educação de adultos, pois tais práticas representam o reconhecimento dos saberes vivenciais desse grupo.

No caso de Carla (92), o PROEJA constitui possibilidade de construir outros letramentos e de assumir, no meio religioso e comunitário, identidades escolhidas (BAUMAN, 2005) que, conseqüentemente, afastam identidades desfavoráveis (ELIAS; SCOTSON 2000). Além disso, assumir a atividade religiosa materializa uma dimensão de poder conferida a quem tem domínio de letramentos necessários nesse espaço social (GEE, 2001). A inserção em outras instâncias de letramento, como a religiosa e a sindical e o ingresso no PROEJA, mostra inquietações do sujeito, mobilidades iniciadas e reveladas como necessidade de mudanças identitárias.

As mediações estabelecidas entre os sujeitos, nos processos de escrita, são expressas pelo sujeito: “[...] geralmente a minha colega que ajuda quando não sei. Essa eu fiz sozinha era pra falar do colega [...]. Mas nós se ajudamos. [...] digo a frase, e daí ela monta, porque eu não sei organizar”. No início do curso, as interações com a colega foram fundamentais por gerarem, posteriormente, processos mediados, necessários e constantes, pois havia uma incompreensão sobre o modo de realização das práticas e eventos de letramento, fazendo-se necessária a “explicação” detalhada ou a leitura das orientações por outro sujeito.

Esse processo de mediação do plano social externo para o plano pessoal traz a compreensão dos significados culturais que permeiam a escrita (PINO, 2005). Uma ZDP formase, nessa interação entre aquele sujeito que fala o texto e aquele que escreve. Esse processo de interação e mediação sógnica se estende no curso, possibilitando à Carla (92) a compreensão do processo de escrita pela transposição de textos orais para a forma escrita, pois, conforme Fischer (2007, p.28) é na interação que “os sujeitos se encontram, constroem a linguagem enquanto mediação sógnica necessária. É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu (o outro na interação) que ambos se constituem”. Esse processo, para Carla, foi gradativo e conduziu à escrita mais independente, como ela enfatiza ao usar, reiteradamente, a palavra em seu discurso “sozinha”; em: “Essa eu fiz sozinha. Era pra falar do colega, e aí eu fiz sozinha”.

Os usos bem sucedidos da linguagem que os sujeitos narram, permitem o ingresso em um processo identitário mais fluido (HALL, 2011a) no qual eles abandonam identidades designadas e passam a investir em processos renovados de pertencimento. As mediações e interações contribuem para o desenvolvimento da consciência sobre a construção dos próprios letramentos em que o outro tem papel importante, especialmente aqueles que favorecem as mediações por representarem maior equilíbrio nas relações de poder. Enfim, em relação aos processos de letramento, os discursos do PROEJA evidenciam movimentos contínuos e tensões para transpor as fronteiras existentes entre os entraves burocráticos estabelecidos nos sistemas de ensino e os pertencimentos que buscam com formação profissional. Essa acena com deslocamentos e, conseqüentemente, com o abandono de identidades designadas, a partir da construção de outras identidades e da ampliação da constituição letrada.

As práticas de letramento incluem os modos culturais de utilização da linguagem, extrapolam o espaço escolar e vinculam-se a amplos movimentos de interlocução no contexto sociocultural. A utilização de conhecimentos das diversas disciplinas técnicas na modalidade PROEJA e das práticas de letramento em interação e mediação conduzem ao engajamento dos sujeitos em novos papéis e a alterações nos processos de letramento e, conseqüentemente, a construções identitárias novas, tema tratado no subcapítulo a seguir.

5.2 Processos de constituição identitária no PROEJA

Este subcapítulo objetiva identificar os traços identitários que marcam os sujeitos do PROEJA, em seus percursos. Para tanto, inicialmente, analiso o confronto de identidades em suas relações entre passado e presente, observando os elementos que integram as identidades e as representações dos sujeitos sobre si e sua linguagem. Na sequência, abordo as influências das relações com o outro na constituição identitária do PROEJA, as dificuldades, pertencimentos, exclusões e preconceitos descritos pelos sujeitos. Na última parte, expõem-se os elementos que compõem essas novas identidades resultantes de processos de transposição de fronteiras, mobilizadas pelo investimento dos sujeitos em processos escolares de letramento e na profissionalização. Nesse contexto, o PROEJA representa um convite ao sujeito para transpor essas fronteiras, abandonar identidades designadas sem encaixes em espaços hegemônicos e é também uma possibilidade para construir identidades novas. Por fim, o sujeito mais móvel faz projeções identitárias, a partir dos convites do contexto sociocultural.

Na atualidade, as discussões sobre essa temática, relacionam-se justamente às mudanças e instabilidades identitárias, pois “as velhas identidades que por muito tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades fragmentando o indivíduo moderno” (HALL, 2011a, p.7). Os sujeitos tomam contato com a fragmentação, a instabilidade e as crises identitárias ao se depararem com as imposições do contexto sociocultural e, juntamente com isso, sobrevivem os convites para o ingresso em novos processos formativos. O conceito de identidade que dá suporte a este estudo não é, portanto, um conceito essencialista, mas posicional que percebe as identidades multiplamente construídas por discursos, práticas e posições do sujeito, nos espaços socioculturais da pós-modernidade. Essa orientação está presente nas análises e interpretações dos discursos dos sujeitos as quais revelam os processos de mudança e as identidades no PROEJA.

5.2.1 Confronto de identidades: relações entre passado e presente

Neste espaço, o objetivo é desvelar os processos identitários do PROEJA que se dão a partir da contraposição entre passado e presente, ou seja, a vida escolar pregressa e as construções no PROEJA, quando os sujeitos procuram subverter as imagens estabelecidas,

discursadas e legitimadas pela sociedade e geradoras de exclusões (BOHN, 2013). Integram esse processo as experiências, as relações com o trabalho e com os processos formativos que trazem as percepções do sujeito sobre si, seus processos de letramento, avaliação de oportunidades perdidas, arrependimentos e dificuldades enfrentadas. A inscrição no PROEJA promove uma revisão crítica de percursos e conduz os sujeitos ao engajamento na formação profissional e, conseqüentemente, a mudanças identitárias.

As histórias de vida dos sujeitos do PROEJA caracterizam-se pela diversidade de experiências socioculturais, pois é um grupo constituído por adultos que têm trajetórias de vida difíceis e percursos de letramento interrompidos e adiados. O PROEJA mobiliza práticas de letramento que se convertem em processos de empoderamento do grupo. Um dos relatos permite avaliar a importância que eles atribuem às experiências na construção dos conhecimentos, como expressa o sujeito em: *“a vida já é uma escola e não tem coisa melhor pra aprender do que com a vida com o passar dos dias. Essa experiência facilita”* (José - EP). Um aspecto identitário valorizado pelo grupo está, portanto, nas experiências que diferenciam, positivamente, o PROEJA de outros grupos no contexto escolar, como enuncia Teresa:

95. O aluno PROEJA, a meu ver, tem mais capacidade e responsabilidade de aprendizagem, em relação aos alunos de cursos normais, em muitos aspectos, por terem mais idade e experiência de vida que nos permitem assimilar, argumentar, coordenar ideias, baseadas em que já vivemos (Teresa – NE - 2012/II).

As experiências dão ao sujeito condições de *“argumentar, coordenar ideias”* (95) com suporte na realidade sociocultural, auxiliando os alunos na construção dos conhecimentos em meio escolar. Os saberes dos sujeitos, seus conhecimentos prévios, são transformados e associados aos conhecimentos científicos do meio escolar, como descrito por Pedro: *“as experiências ajudam no sentido de... dominar os assuntos... a gente não sabe muita coisa, mas o pouquinho que sabe já acrescenta [...]”* (Pedro - GF). Além disso, os conhecimentos construídos nesse processo contrapõem noções preconceituosas ligadas à ausência de aprendizagem na idade adulta. Assim, a discussão no Grupo Focal traz reflexões sobre a contribuição dessas experiências na constituição linguística de um sujeito, como é explicitado a seguir.

96. [...] minha secretaria é analfabeta. [...] ela disse “não tem discernimento”. Perguntei o que é discernimento? Fiquei pensando como é que ela não sabe lê e sabe isso? [...] ela já tem uma experiência de vida e só de ouvir aprendeu que discernimento é entendimento. É uma pessoa culta. Sabe a linguagem sem saber ler (Irene - GF-2012/II).

Ao destacar o uso linguístico de uma pessoa não alfabetizada, o sujeito evidencia a própria consciência sobre o processo de constituição linguística humana em que a experiência ou

conhecimento de mundo conduzem à apreensão dos sentidos das palavras pelo sujeito, de modo que este se torna “*uma pessoa culta. Sabe as palavras sem saber ler*”. Essa observação condiz com as ideias do grupo dos NLS em que letrar é um processo que não inclui somente a escrita, mas também a compreensão dos sentidos contextuais e práticas sociais de que o sujeito participa (KLEIMAN, 2005). Nesse caso, é um saber construído pela experiência sociocultural do sujeito.

Tal situação também ocorre no PROEJA que, na compreensão dos significados culturais, o sujeito traz suas experiências para a ampliação dos conhecimentos científicos, uma vez que os sujeitos carregam saberes advindos das experiências pessoais e profissionais. A instituição escolar, como agência que organiza práticas e conduz à apropriação de discursos secundários, vem trazer nas mudanças de perspectivas para esses sujeitos. Isso lhes possibilita interagir e fazer usos linguísticos valorizados em contextos em que estão implícitas relações de poder. A linguagem, nesses espaços, tem o papel fundador na constituição da singularidade e das marcas de pertencimento dos sujeitos.

Outro aspecto a ser considerado na constituição identitária do PROEJA está na relação com o trabalho. É ele que move a vida e constitui as identidades dos sujeitos, tanto as impostas como as que eles buscam substituir na formação profissional com a qual querem transpor as fronteiras das identidades designadas antigas e conquistar outras mais confortáveis. O ingresso no PROEJA impulsiona, então, o sujeito a investir na conclusão da escolaridade e, a partir disso, buscar posições novas no mundo do trabalho ou mesmo consolidar aquelas já ocupadas.

Consequentemente, ingressar no PROEJA é investir em processos escolares de letramento, em práticas de outras esferas e seus gêneros discursivos. No caso desta pesquisa, é a esfera comercial que, por meio do curso Técnico em Vendas, impulsiona outros letramentos. Ao mesmo tempo, o curso conduz a mudanças de posições do sujeito, movendo-o à construção de novas identidades e ao abandono de imagens impostas, como a de evadido, repetente, reprovado, sem formação, pois encaminha o sujeito a outros percursos. Essa é a base em que se pautam as análises e interpretações dos discursos que descrevem os sentidos de pertencer ao PROEJA:

97. [...] é uma grande oportunidade, que devo agarrar com as mãos e o coração. Desafiar a mim mesma, seguir em frente levando na bagagem o aprendizado [...]. Ser do PROEJA é um querer mais do que pude ter, é agradecer aos céus [...] (Célia - NE-2012/II).

O PROEJA, para Célia (97), é descrito como “*grande oportunidade*” a qual deve “*agarrar com as mãos e o coração*”, ou seja, o sujeito deve se envolver no processo, assumir a formação como oportunidade de mudança identitária. Interpretando esse discurso, o sentido subjacente sugere que oportunidades foram desperdiçadas ou abandonadas no passado, e isso

intensifica as significações do investimento em processos formativos no presente. O curso constitui não somente oportunidade de conclusão do Ensino Médio e da formação profissional, mas é um espaço que conduz a mudanças identitárias pela inscrição no curso técnico e em outras possibilidades de ingresso em novas discursividades.

Os processos identitários traduzem-se pela linguagem, uma vez que o sujeito não tem alibi, carrega a responsabilidade sobre o que enuncia e sua responsividade acaba por denunciá-lo, compondo sua imagem (BAKHTIN, 2000). Assim, os modos de o sujeito ser, agir, organizar-se e, linguisticamente, expressar-se compõem as identidades. No caso desta investigação, ao falarem sobre o curso e de suas trajetórias, os sujeitos narram a si mesmos e evidenciam não só os processos socioculturais de letramento, mas também mudanças e conflitos identitários, pertencimentos e exclusões nas interações sociais, em suas trajetórias de letramento. Desse modo, também se desvela o lugar da perspectiva educacional do PROEJA com suas particularidades.

Algumas informações do contexto sociocultural do PROEJA permitem dar ao leitor maior compreensão dos sentidos que subjazem os processos de letramento dos sujeitos. A maioria deles é proveniente do meio rural, um grupo que busca visibilidade no cenário sociocultural urbano pela construção de novas identidades. A fase inicial da escolarização para a maioria desses sujeitos realizou-se em escolas rurais e, em alguns casos, em salas multisseriadas. É comum em suas histórias de vida, interrupções da escolarização por motivos como: distância da escola e ausência de transporte, mudança para o interior do município, necessidade de trabalhar, dificuldades escolares, problemas de saúde na família e, também, o nascimento de filhos para sete dos treze sujeitos de pesquisa. A retomada aos estudos para a maioria deu-se, tardiamente, e motivada pela possibilidade de inserção na formação profissional que acena para eles com outras possibilidades identitárias.

Inicialmente, os discursos dos sujeitos do PROEJA estabelecem interlocuções com o passado, em que o sujeito faz referências a oportunidades perdidas, ao abandono escolar, ao arrependimento, a dificuldades e exclusões, barreiras à formalização de saberes e à construção de outras identidades. Conseqüentemente, as identidades planejadas, nesses percursos, foram abandonadas e deram lugar a identidades impostas pelo abandono da escola, no final da adolescência. Com base nesse cenário, também é importante considerar que o grupo como forma de independizar-se, de fugir da submissão a normas, discursos e práticas instituídas, confronta a autoridade da escola e, em alguns casos, opta por abandoná-la. No PROEJA, em certos discursos, os sujeitos retomam conflitos escolares já vividos com o mundo da escola, ao darem

ênfase ao reconhecimento maior ao grupo de iguais e menos à figura de autoridade docente. Dessa forma, reeditam suas histórias como estratégias elaborativas pautadas no letramento.

Os confrontos relacionam-se também a um conjunto de marcadores simbólicos de autoridade, tais como, as rotinas escolares, a separação funcional dos espaços, as regras e valores existentes nas relações pedagógicas e que estipula padrões de normalidade e forma a lógica disciplinar de controle sobre sujeitos, funções, subjetividades e corpos no espaço escolar. Assim, as situações de rejeição da autoridade docente podem ser interpretadas como rituais de resistência, quando um sujeito tende a rejeitar a escola, suas práticas, suas normas sociais e seus agentes (McLAREN, 1992).

Assim, o abandono escolar, bem como a reação às práticas propostas nesse meio, representam posições contrárias ao instituído por agentes escolares que, simbolicamente, representam as ideologias e a cultura daquele espaço. Tais atitudes, associadas a dificuldades econômicas e sociais, conduzem os sujeitos à indiferença e ao abandono escolar na adolescência e ao ingresso, na EJA ou PROEJA, mais tarde onde podem reeditar esse conflito e rejeitar a autoridade docente ou realmente contrapor com nova identidade.

Para tanto, tal como na fase em que abandonaram a escola, os sujeitos criam, na contemporaneidade, de forma semelhante, estratégias de identificação com o grupo e pouco espaço para identidades construídas no espaço subjetivo. Esse processo resulta em uma identidade em perspectiva de um futuro, dado pela profissionalização, e a identidade de hoje é atualizada e reeditada no coletivo que é o PROEJA.

Por outro lado, todos os sujeitos referem, em seus discursos sobre a vida escolar e profissional, a perda de oportunidades. No presente, os processos identitários em que os sujeitos se inscrevem representam uma atitude responsiva a situações que impuseram identidades indesejadas ou à opção por caminhos. Tais noções são evidenciadas em: “[...] *perdi várias oportunidades de emprego onde poderia ter outro padrão de vida*” (Jorge). Há também, para nove sujeitos, outras situações que levaram ao afastamento escolar e a percursos imprevistos, como se depreende nos discursos a seguir:

98. [...] na adolescência, não se pensa muito em futuro. Foi o que aconteceu comigo [...] antes do surgimento do PROEJA, no interior, pensava que nunca mais iria voltar à sala de aula devido às dificuldades de ir até a cidade para estudar (Laura - NE- 2012/II).

99. [...] PROEJA é bom, claro que hoje tenho outro tipo de pensamento e se a anos atrás eu pensasse assim, eu teria levado a sério os estudos (Pedro - NE- 2012/II).

Nesses discursos (98 e 99), os sujeitos do PROEJA falam sobre os conflitos vividos na adolescência, um período de crescimento físico e intelectual e, por outro lado, de mudanças,

contradições, confusão de papéis, de responsabilidades, cobranças e dificuldades em estabelecer identidade própria (ABERASTURY; KNOBEL, 1989). São comuns, então, na adolescência contestações a normas instituídas e autoridades em geral, ou seja, no espaço escolar, os adolescentes contrapõem regras, programas, a racionalização do tempo e espaço escolares (BRUNER, 2001).

Em síntese, não cumprir com as formas culturais instituídas, conforme McLaren (1992), indica resistências, revela comportamentos divergentes, expressos em indiferença e recusa à participação nas práticas, trabalhos e acordos escolares estabelecidos, revelando a insubmissão dos corpos ao sistema pelo questionamento da realidade e ao poder simbólico presente na cultura escolar (BOURDIEU, 2006). Tais comportamentos podem constituir as razões do abandono escolar pelos sujeitos do PROEJA, muitas vezes, traduzidas em justificativas como não pensar no futuro, não levar a sério os estudos e ter dificuldades escolares.

A posição exotópica, dada por um afastamento temporal no presente (BAKHTIN, 2000), concede aos sujeitos do PROEJA a possibilidade de reavaliação de identidades antigas e, dessa posição, eles estabelecem relações dialógicas com esses contextos e com algumas de suas práticas. Nesse diálogo, explicam, argumentam, justificam os percursos identitários assumidos e projetam outras identidades. Tal processo também se constrói no enunciado: “[...] *no passado, deixei a desejar, fui um pouco desatenta e irresponsável, faltei várias vezes [...]*” (Irene - NE). Desse modo, o PROEJA constitui-se em espaço para esses diálogos e reflexões, para reavaliação e apropriação de discursos. Além disso, o curso apresenta ao sujeito perspectivas de inserção em práticas de letramento e formalização de saberes para compor novas identidades.

O passado, como percurso gerador de exclusões, em geral, associa-se à inconclusibilidade, dificuldades, decepções, interrupções e modificação de trajetórias. É algo a ser reconstruído e transformado. Nessa perspectiva, devido aos percursos descontínuos, resultantes de rituais de resistência, entraves sociais, econômicos e burocráticos existentes no interior dos jogos de poder (HALL, 2011a), os sujeitos do PROEJA estariam situados no âmbito da não normalidade, autênticos *outsiders*, sem encaixes, na perspectiva dominante.

Esse tempo, então, é marcado por ações como “*deixei de estudar*” (Jorge - NE), “*não soube aproveitar*” (Carla - NE), “*tive que largar os estudos e sonhos*” (Irene - NE), pela recorrência do intensificador *muito*, e por uma imposição indicada por *tive que*. Essa organização discursiva mostra o sujeito como responsável pelas discontinuidades em seus percursos. Uma noção que advém de um olhar iluminista que coloca o sujeito no centro dos processos e responsável único por suas trajetórias, quando há muitos outros fatores que interferem.

Os discursos dos sujeitos trazem um tom avaliativo que dialoga com atos e decisões do passado, a partir de posições ocupadas na atualidade, a perspectiva dos sujeitos do PROEJA sobre seus percursos de letramento. O constante revisitar desse passado a partir do ingresso no PROEJA conduz à ressignificação de percursos, a mudanças de perspectivas diante das oportunidades que se colocam no presente. No diálogo com tais percursos anteriores, o sujeito reitera a noção impregnada socialmente que atribui, exclusivamente, ao sujeito tanto seus sucessos quanto as exclusões sofridas. Corroborando com essas noções, o sujeito destaca ter “*perdido uma grande oportunidade de crescer na vida*” (Jorge - NE) e salienta ter “*outro tipo de pensamento*” (Pedro - NE), exemplos de reação às causas das exclusões experimentadas. Embora, o sujeito tome para si essa responsabilidade, conforme Bauman (2011), é o contexto sociocultural que produz fragmentações e exclusões e, conseqüentemente, impõe identidades aos sujeitos.

Nesse processo dialógico e dialético, o sujeito não só percebe o contexto escolar presente com perspectivas de mudança, como também vê a si mesmo diferente em comparação com períodos anteriores: “*O PROEJA me fez entender, que na vida precisamos ser resolutos e com frequência estarmos nos atualizando [...] nos dias de hoje, muitas coisas são efêmeras*” (Teresa - NE). O sujeito refere-se ao contexto sociocultural móvel e à necessidade constante de construir novas identidades, por isso, os sujeitos precisam ser “*resolutos*”, rever posições e enfrentar os entraves do mundo contemporâneo. Essas ideias parecem ser um revozeamento de discursos ouvidos pelo sujeito no curso, porém isso não invalida a importância da manifestação, pois representa vozes e discursos vindos do contexto sociocultural contemporâneo.

As mobilidades promovidas pelos convites do contexto sociocultural não só conduzem os sujeitos a processos sociais novos como também justificam sua reinserção em práticas escolares de letramento. Isso ocorre em uma faixa etária, quando muitos sujeitos do PROEJA enfrentam preconceitos e resistências ao retornarem à escola, na idade adulta, fase socialmente percebida como um período de estagnação e ausência de aprendizagens. Esses sujeitos procuram evidenciar diferenças e projetar-se em mudança, conforme se depreende dos enunciados:

100. [...] no começo tinha medo de fazer perguntas, hoje já me sinto a vontade, pois sei que estou aqui para aprender. E sou muito curiosa [...] até para escrever tinha dificuldade agora consigo passar para o papel o que penso (Anita - NE- 2012/II).

101. [...] tinha dificuldade para falar ou ler. Já consigo fazer apresentações orais com mais calma e fazer redação com mais facilidade. Estou me sentindo bem em fazer isso (Maria - GF- 2012/II).

102. [...] agora tá ótimo, eu consigo fazer uma boa interpretação. Não tão boa, mas eu consigo fazer, antes eu não fazia (Rosa – EP – 2013/I).

103. Aprendi a negociar. Foi o curso, embora eu praticasse isso um pouco. Acho que o curso, não pelo Técnico em Vendas, mas com eu não tinha o ensino médio [...] peguei um cargo meio complicado pra exercer [...] Então pretendo continuar, vão oferecer aqui licenciatura em Matemática (José - EP- 2012/II).

As identidades relacionadas ao uso da linguagem mostram-se em construção, e do “*medo de fazer perguntas*” (100), das “*dificuldades para falar ou ler*” (101) e “*para escrever*” (100), constroem-se mudanças, a partir dos processos escolares na modalidade PROEJA, constituindo exemplos em que os sujeitos são bem sucedidos em práticas e eventos ligados ao curso. Os sujeitos, portanto, mostram-se em mudança, falam sobre usos bem sucedidos em que conseguem expressar pensamentos, negociar e interpretar, conforme as identidades em construção na educação profissional.

As dificuldades integram as identidades dos sujeitos do PROEJA, relacionam-se a preconceitos, entraves sociais e burocráticos que restringem ou mesmo impedem esses sujeitos de continuarem seus percursos de letramento, como discursam os sujeitos a seguir:

104. Tive um passado muito duro [...] (Rosa - NE- 2012/II).

105. [...] cada vez ficava mais difícil voltar a estudar. Tentei por mais algum tempo, depois que meu filho nasceu, mas acabei desistindo [...] (Laura - NE- 2012/II).

106. [...] tem dias que estou muito cansada e não tenho vontade de vir para a aula e a minha filha me fala não desiste mãe o pior já foi que foi voltar a estudar, então não para agora termina [...] é difícil (Anita - NE- 2012/II).

Os trechos como “*passado muito duro*” (104), “*cada vez ficava mais difícil*” (105), “*estou muito cansada*” (106) expõem algumas das adversidades enfrentadas pelos sujeitos as quais vem justificar o abandono escolar ou adiamento da conclusão da escolaridade. Essa é uma condição imposta socialmente aos sujeitos em geral e é geradora de identidades estereotipadas, como as de desistentes, de inaptos e de reprovados. Tal contexto conduz os sujeitos à assunção de vários papéis, não escolhidos, nesses percursos como descreve o sujeito:

107. Passei muitas dificuldades tinha que trabalhar noite e dia devido ao pouco estudo que tinha. Não foram muitas escolhas de trabalho. Fui babá, faxineira, cozinheira, cuidadora de idosos, até mesmo vendedora ambulante. Não foi muito fácil (Rosa - NE- 2012/II).

Nesse discurso, Rosa narra o exercício de várias atividades profissionais o que parece contrariar o trecho: “*Não foram muitas escolhas de trabalho*” (107). Essa contradição é apenas aparente, porque, subjacente ao discurso, há um processo dialógico que fala de identidades sociais impostas ao sujeito que não tem condições de abandoná-las. Em diálogo com esse passado, os sujeitos revisam decisões e iniciam deslocamentos. Além de revisitar percursos, os sujeitos colocam novas identidades em perspectiva no plano subjetivo, quando um sujeito diz

arrepende-se de “*não ter voltado a estudar*” (Anita - EP); outro reage: “*tenho que lutar por alguma coisa, por um ideal*” (Rosa - NE); e outro, no curso, tem: “*motivação para chegar a uma faculdade*” (Laura - NE). Por outro lado, o sujeito, antes excluído por contingências socioculturais, é impelido agora a construir pertencimentos no PROEJA, movido pelo contexto social. A formação profissional, nesse espaço, é um modo de transpor os espaços restritivos em direção aos pertencimentos por meio da identidade coletiva, o PROEJA.

Os percursos descritos evidenciam dificuldades para concluir a escolarização em contexto educacional precário que impõe ao sujeito, situações que concorrem para exclusões e para representações negativas sobre o meio escolar. Esse contexto adverso conduz a processos de exclusão (ELIAS; SCOTSON, 2000), levando o sujeito a ocupar lugares à margem da escola. Assim, o contexto sociocultural induz o sujeito a colocar, em segundo plano, a formação básica e impõe adiamentos aos sujeitos que resultam na instauração de identidades não desejadas, como descrevem em:

108. [...] por ter que cuidar deles e ter que ir na lavoura não pude estudar mais. Agora com os filhos crescidos, já posso aproveitar essa oportunidade que surgiu que é o PROEJA. [...] (Carla - NE- 2012/II).

109. Estudei da 1ª a 8ª série em um colégio do interior [...] desisti quase no final do ano. Voltei, estudei por mais quatro anos [...] casamos e desisti [...] depois que meu filho nasceu [...] porque pensava sempre nele primeiro (Laura - NE- 2012/II).

110. [...] o pai não tava, a mãe não tava. Ele (avô) saía do serviço e passava lá e pedia sempre os cadernos. Explicava e deixava tarefas. Da quarta a sexta, porque, na sétima, eu já parei (Teresa - EN- 2012/II).

111. [...] tive que trabalhar com nove anos de idade, não tive muita oportunidade de estudar [...] morava no emprego, sofria, chorava [...] não queria trabalhar, queria brincar, queria ir pra aula. Daí eu tinha que acordar seis horas da manhã pra ir pra aula... não tinha estudado pra prova (Irene - NE- 2012/II).

112. [...] e eu penso que, se eu não aproveitar o que aparece, quando é que e vou aproveitar [...] penso que tenho que caminhar [...] (Anita - NE- 2012/II).

Nesses relatos (108 a 112), embora os sujeitos não se refiram, diretamente, a questões de linguagem, o afastamento escolar traz consequências como a incompletude dos processos escolares de letramento, situação não condizente com os projetos desenhados inicialmente pelos sujeitos. As identidades que se instalam são as do desistente, do evadido, das dificuldades e do trabalhador com baixa escolarização. As consequências desse contexto desfavorável evidenciam-se por imposições que impedem deslocamentos identitários expressos por: “*tinha que*”, “*nunca tive incentivo*”, “*devido a tudo isso, enfrento muitas dificuldades*”, “*acabei desistindo, porque pensava sempre nele primeiro*”. Esses discursos acima narram imposições contextuais, geradoras de identidades *outsiders* quanto à formação profissional.

Os contextos descritos indicam a ausência de escolhas, expressas em: “*não pude estudar mais*” (Carla); “*não tive muita oportunidade de estudar [...]*” (Irene), e a instalação de identidades impostas. No trecho, “*Agora com os filhos crescidos, já posso aproveitar essa oportunidade*” (Carla), a expressão “*já posso*” comprova a possibilidade de mudança de perspectiva. Esse contexto não se limita à infância e/ou adolescência, estende-se à vida do sujeito, repercute no presente sob a forma de identidades impostas e estereotipadas. O PROEJA representa a inscrição em percursos formativos novos e têm um sentido que extrapola o acesso à profissionalização, constitui processo de abandono de identidades indesejadas e construção de outros pertencimentos.

Nesse sentido, Anita parece reagir, retomar os processos formativos e, desse modo, construir outras identidades: “*Foi passando, passando o tempo [...] Agora, retomei e vai ... mas eu penso que tenho que continuar, será melhor para o futuro deles*” (Anita - EP). Esse discurso mostra também que, inserido no PROEJA, o sujeito assume uma posição identitária, contrapondo posições antigas e, no diálogo estabelecido entre as identidades e diferenças, o sujeito constrói outras perspectivas. Além disso, no presente, a partir de sua posição avaliativa, outros sujeitos enunciam um processo de afastamento de identidades desviantes e investem em outros percursos identitários, expressos nos discursos 113 e 114:

113. O PROEJA para mim foi muito importante, pois foi uma oportunidade que apareceu e desta vez eu soube aproveitar (Anita - NE- 2012/II).

114. Ser aluno do PROEJA é uma experiência diferente, pois para mim que sempre estudei em séries normais, onde todos tinham quase a mesma idade se torna meio estranho pra mim (Rosana - NE- 2012/II).

Esses discursos representam não só a inscrição dos sujeitos em novos percursos identitários, mas também uma aposta na condição de “*tornar-se*”, de mudar, conforme as ofertas do mundo líquido da modernidade, embora o sujeito reedite ainda conflitos com o passado em algumas situações. Essa perspectiva de mudança é traduzida e justificada por pela valorização da modalidade de ensino em expressões como: “*importante*”, “*experiência diferente*”, “*oportunidade de aprender mais*”. Tais discursos estabelecem diálogos com contextos escolares anteriores os quais se constituíram em períodos de resistência, conflituosos e difíceis para os sujeitos que, por fim, impuseram-lhes identidades. Em: “*sempre estudei em séries normais*” (114), o discurso explicita também a relação de oposição entre o percurso regular de escolarização e a alternativa não prevista, não normal, o PROEJA, porém uma possibilidade concreta de formação e de alteração identitária no presente.

Entre esses processos, o sujeito (115), explica as diferenças entre as práticas da escola regular e as vivenciadas no PROEJA e seus efeitos sobre as identidades:

115. [...] o colégio normal é muito monótono. [...] assim, chega lá abaixa a cabeça e escreve, escreve, faz exercício, tchau vai embora. Tu não para pra debater sobre determinado assunto, e aqui não. [...] todo mundo vem do serviço cansado, mas o pessoal gosta de debater. [...] vamos lá, sou a favor, a outra pessoa é contra, o outro não é a favor nem contra. Mas todo mundo debate e todo mundo tem uma opinião pra dar sobre aquilo ali. E aí com a minha opinião, do outro, do outro, eu tiro um aprendizado. É assim, é assado, é desse jeito. E de tudo eu tiro um aprendizado (Laura - EN-2012/II).

A monotonia da escola “*normal*” tem sentido intensificado pela repetição de vocábulos na descrição da rotina: “*Aquela coisa assim, chega lá abaixa a cabeça e escreve, escreve, faz exercício, tchau vai embora*” (115), contrapõe-se à ação promovida pelo debate, interações e diálogos no PROEJA. A descrição desses processos estabelece relação com as análises de Bohn, (2003, p.79) para o qual tais processos escolares de letramento “não libertam as palavras necessárias para a textualização, a expressão colorida do emaranhado da textualidade”, isto é, as práticas não estabelecem relação com a realidade das práticas socioculturais em que os sujeitos se inserem, resultando em identidades impostas. No contexto do PROEJA, o sujeito mostra-se diferente daquele da escola “normal”, é outro identitariamente. Para isso, faz-se necessário contrapor noções tradicionais estabelecidas em processos formativos, promover práticas de letramento dirigidas à emancipação e à inclusão por meio de múltiplas dimensões formativas, não apenas profissional técnica, mas social para a inserção solidária dos sujeitos no mundo do trabalho (FREIRE, 2008).

No âmbito do PROEJA, Laura (115) destaca os diálogos e interações como importantes na construção dos conhecimentos, opondo, assim, o trabalho individual gerador de identidades indesejadas. Ao valorizar o PROEJA e suas práticas, o sujeito rompe com rotinas, estabilidades e sentidos da escola regular e destaca o movimento, as interações, as práticas e saberes que se constroem no âmbito do PROEJA, reivindicando outra identidade para si como *insider* (DUBAR, 2009). Esse conjunto de aspectos reveladores de pertencimentos e exclusões compõem as identidades cambiantes do PROEJA que buscam atravessar as fronteiras em direção a outros pertencimentos.

O ingresso no PROEJA produz um olhar crítico dos sujeitos sobre suas decisões e percursos do passado. Assim, em processo dialógico, esses sujeitos assinalam identidades que rejeitam, destacam outras em transformação e traçam perspectivas sobre suas escolhas. Nos discursos a seguir, destaca-se a renovação frente ao *ser estudante* em:

116. [...] ser aluno de PROEJA tem que ter muita persistência, responsabilidade, vontade de aprender, saciar a sede de aprender que a vida só agora nos oportunizou (Teresa - NE- 2012/II).

117. O PROEJA me abriu novos horizontes sei que sou capaz de aproveitar muito a oportunidade que o PROEJA esta me proporcionando (Vera - NE- 2012/II).

118. [...] passamos a estudar, estamos aqui tentando usufruir ao máximo dessa maravilha toda [...] já pensando no futuro (talvez um superior) (Laura - NE- 2012/II).

Esses são discursos de valorização da modalidade PROEJA, e tal defesa é compreensível, pois a inscrição na formação profissional é significativa para os sujeitos da modalidade, uma vez que estavam reclusos em identidades impostas, e o curso traz possibilidade concreta de mudanças pela conclusão da escolarização e da formação profissional. As identidades alteram-se nesses movimentos que decorrem do ingresso na formação, mas também pelas mobilidades sociais.

Segundo Hall (2011b, p. 108), as identidades “estão sujeitas a uma historicização radical”, em constante processo de mudança e transformação. Nessa direção, apontam os discursos do PROEJA e as possibilidades de alteração identitária, de assunção de papéis sociais novos, fazendo uma sutura entre sujeito do passado, suas ações e as mudanças que se realizam no presente. Momento em que é importante para o sujeito ser reconhecido em identidades em transformação, pelas diferenças marcantes entre as identidades que se estabelecem no presente e as designadas no passado (CARVALHO; BOHN, 2013).

Como consequência do ingresso no PROEJA, evidencia-se a construção de identidades em expressões como: “*ser capaz*” (116), e “*aproveitar a oportunidade*” (115) com as quais os sujeitos projetam-se em percursos escolares de letramento e também identitários, de modo diferente do passado, quando houve recusa a práticas escolares e abandono de projetos, como parte dos rituais de resistência da adolescência (McLAREN, 1992) e consequência das adversidades sociais. No presente, os sujeitos contrapõem identidades anteriores e investem em novas imagens. Essa é, então, uma forma identitária que representa o engajamento do sujeito para constituir-se outro e “*aproveitar muito a oportunidade*” (117).

Outro sentido do PROEJA, expresso em narrativas, é de formação que: “*abriu novos horizontes*” e “*oportunidade*”, representando, metaforicamente, a promessa de “*um futuro brilhante*” (Vera - NE). Desse modo, o curso mobiliza potencialidades; promove o desvelamento de possibilidades não percebidas de inserção profissional. Identitariamente, o curso constitui processo de abandono de identidades designadas e assunção de outros papéis no contexto social, é, em síntese, a identidade que se constitui no futuro pela profissão.

A construção de pertencimentos ocorre de vários modos. Em relação dialógica com o passado, os sujeitos revisam decisões e posicionam-se diante dos deslocamentos. Nesse processo, eles reagem com determinação, sintetizada no enunciado: “*tenho que continuar*” (Anita - NE); outros projetam identidades: “*O PROEJA é uma motivação para chegar a uma faculdade*” (Laura - NE). O sujeito, antes excluído por contingências socioculturais, é impelido por mobilidades sociais a construir outros pertencimentos e, para tanto, a formação profissional é possibilidade de transpor os espaços restritivos dessa mesma sociedade que provoca mobilidades. Os depoimentos abaixo representam tal contexto:

118. [...] percebendo como é difícil o mundo dos negócios, sendo o presidente sentia dificuldade e não tendo ensino médio, resolvi fazer o curso Técnico em Vendas, o PROEJA (José - NE- 2012/II).

119. PROEJA é algo tão importante na minha vida porque quando jovem tive que enfrentar muitas dificuldades para ir ao colégio (Nara - NE- 2012/II).

120. Para mim é resgatar um passado deixado a vinte anos atrás onde tive que largar os estudos (Rosa - NE- 2012/II).

Os discursos (118 a 120) têm em comum a representação do PROEJA como um ponto de separação entre a estabilidade, em identidades indesejadas, a serem abandonadas, e a mobilidade oferecida pela formação profissional, pois a ausência da formalização de saberes restringe seus pertencimentos sociais. O discurso (118), por exemplo, revela um contexto gerador de mudanças vindas do difícil “*mundo dos negócios*” que induz o sujeito a buscar outros pertencimentos. Para responder a esse contexto, ele ingressa em processos formativos no curso Técnico em Vendas e coloca-se em nova construção identitária. Investe na busca de identidade condizente com as posições assumidas no mundo dos negócios, como líder de uma organização. Essas novas identidades não se concluem neste ponto, exigem outros investimentos, pois, mesmo havendo mudanças, os processos de letramento não se concluem e ainda os discursos revelam dificuldades, isto é, a forma com que os sujeitos expressam suas inseguranças no uso linguístico ou na construção dos conhecimentos de outras áreas.

Nesse exemplo, o sujeito busca também compor tanto os letramentos escolares que lhe faltam quanto os conhecimentos técnicos necessários à vida profissional. Esse contexto impulsiona o sujeito a investir em processos formativos que possibilite a ele representar-se como um *insider* no mundo do trabalho. Ao investir nessas identidades, o sujeito afasta identidades impostas, atribuídas àqueles que não participam dos encaixes ditados pelos jogos burocráticos e de poder. Os discursos a seguir mostram investimentos em identidades profissionais:

121. [...] me formar no curso técnico em vendas, será muito importante para o meu trabalho que faço hoje, e [...] melhorar minhas condições financeiras (Jorge - NE-2012/II).

122. [...] com 39 anos retornei a sala de aula, mudei muito minha vida, adquiri mais conhecimento, pessoas novas. Hoje tenho ambições futuras como terminar o curso, e um sonho de trabalhar na área de vendas (Irene - NE- 2012/II).

Os projetos identitários convertem-se em memória de futuro e são marcados pela presença da modalização em segmentos como: *bom; muito feliz; melhor; crescer na vida; é bom ser aluna do PROEJA; [...] voltar a estudar faz bastante diferença na minha vida; [...] Sinto me muito feliz por ter mais uma chance na vida; [...] o PROEJA é algo tão importante [...]*. Tais segmentos marcam a perspectiva otimista em relação à escolarização e à vida em geral, vislumbrada a partir da formalização de saberes e da inserção em novos processos escolares de letramento que lhes permitem projetar identidades. A fase associada ao PROEJA é expressa por verbos como *ser* e *sentir* e pelos intensificadores, *muito* e *tão*, em sentido positivo: “[...] *terminarei meus estudos e correrei atrás de meus objetivos futuros*” (Pedro - NE). Essa é a expressão de identidades em mudança, transitórias, em um tempo mais promissor.

Cabe salientar ainda a relação entre o PROEJA, os preceitos e objetivos traçados no Documento Base da modalidade. Em primeiro lugar o PROEJA constitui uma conquista por incluir a formação profissional na oferta de cursos da rede federal e de forma obrigatória para as instituições que não previam essa modalidade de ensino. Em segundo lugar, em termos educacionais, o PROEJA promoveu a abertura da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica às classes populares, concedendo-lhes acesso à profissionalização. Entretanto quanto à de integração da educação básica à formação profissional, prevista na legislação, essa ainda está em construção e demanda um processo educativo integrado em diálogo contínuo com a realidade e que articule dinamicamente experiências, trabalho, práticas, valores e características socioeconômicas e culturais dos sujeitos. Tal integração constitui a base da formação de cidadãos e necessária à compreensão da realidade socioeconômica, cultural e política e do mundo do trabalho. Consequentemente, os processos formativos também apresentam suas fragilidades, e isso se reflete na formação profissional.

A inscrição na modalidade PROEJA converte-se então em processo de mudança de trajetórias de vida, inscrição em outras práticas linguísticas e novas construções identitárias. Constituem marcas desses sujeitos os saberes construídos que se contrapõem às in experiências e às perdas de oportunidades na juventude, e o abandono escolar tem como resposta a inscrição e novos processos formativos e a busca por pertencimentos sociais. Os sujeitos não resgatam as identidades sonhadas do passado, mas constroem outras, a partir da profissionalização e da

mobilidade propiciada pela inscrição no PROEJA e em outros percursos de letramento. As identidades geradas, nesse contexto, são identidades mais móveis que trazem outras perspectivas para os sujeitos.

As identidades, então, contrapõem o passado e o presente, desvelando mudanças nas quais os sujeitos retomam conflitos da adolescência, reavaliam percursos e encaminham projetos para o futuro. Desse modo, eles buscam construir outras identidades que os marquem como diferentes em relação a posições assumidas anteriormente. Após abordar esses percursos identitários, no próximo item, discutem-se as relações com o outro e seus efeitos na constituição identitária do PROEJA.

5.2.2 O outro na constituição identitária do PROEJA

A educação de adultos realizada no PROEJA constitui um projeto para a inclusão de sujeitos afastados do sistema escolar e em busca de profissionalização. No entanto, nos discursos, há ressonâncias sociais de preconceitos sobre essa modalidade de ensino. As referências ao preconceito atuam como um dos componentes identitários que vêm, por meio de vozes sociais, marcando os sujeitos como grupo excluído e marginalizado (VÓVIO, 2012). Este item busca então desvelar como os preconceitos, as exclusões, os processos de identidade e diferença, marcam os sujeitos do PROEJA em suas relações com o outro em seus percursos.

O preconceito integra o jogo identitário, como juízo arraigado e subjacente aos discursos na sociedade. Ele atua também como discurso dominante, de manutenção do *status quo* em que o diferente experimenta processos de exclusão, no espaço das relações com o outro e nos discursos ligados a ideias hegemônicas de idade escolar, aprendizagem e modalidade de ensino. Tais noções permeiam a vida cotidiana e escolar do PROEJA, tornando os percursos difíceis, como enuncia o sujeito:

123. [...] foi difícil retornar devido aos preconceitos que acaba com sonho dos mais fracos. [...] usei o preconceito como aliado para vencer os obstáculos. [...] retorna a sala de aula com muitos saberes quem sabe devido à idade esse preconceito da sociedade na verdade devemos usar como estímulos para seguirmos em frente (Laura - NE- 2012/II).

O adulto não se encaixa no parâmetro de normalidade estabelecido para o contexto educacional destinado ao jovem. Há, também, a noção preconceituosa de que são mínimas as aprendizagens na idade adulta (OLIVEIRA, 2001), ideias são reproduzidas, discursivamente, por

Laura (NE): “[...] foi difícil retornar devido aos preconceitos que acaba com sonho dos mais fracos. [...]” (123). Essa noção coloca em evidência os efeitos devastadores de práticas discriminatórias sobre os sujeitos e seus projetos. Tais ideias também contrariam os preceitos de educação para toda a vida defendida pela VI CONFINTEA de 2009 que trata sobre a educação de adultos como uma questão fundamental para fazer face às questões políticas, culturais e sociais na contemporaneidade (UNESCO, 2010). Esse é um movimento educacional que reitera as ideias de Paulo Freire sobre a educação popular e de construção da cidadania (GADOTTI; ROMÃO, 2011).

Constituem exemplos de referências à idade os discursos: “[...] não me acho velha” (Rosa - NE) e em “eu achava que estudar era só para jovens” (José - NE) os quais explicitam a exclusão daqueles que não se encaixam na racionalização do tempo escolar por terem ultrapassado a idade regular de escolarização. Ao mesmo tempo, esses discursos contêm uma resposta (BAKHTIN, 2002) a noções preconceituosas que aparecem, quando o sujeito nega, explicitamente, o preconceito em: “não me acho velha” e quando contrapõe ideias do passado e do presente: “Eu achava que estudar era só para jovens”. Assim, ao revelar as mudanças ocorridas, o discurso contrapõe noções preconceituosas, exclui e modifica significados indesejados codificados ao PROEJA.

O preconceito é também gerador de conflitos por limitar os sujeitos a certos papéis relacionados a fatores, como idade, tempo escolar e ausência de inserção profissional que constituem motivações para restringir percursos identitários, como denunciam a seguir:

124. A modalidade PROEJA muitas vezes não é tão bem aceita perante a sociedade, alguns discriminam, dizem que entramos em uma sala de aula, somente para ter presença e não para obter conhecimento. Mas sei que com o passar do tempo irão mudar seus conceito [...] (Célia - NE- 2012/II).

125. Ser aluno PROEJA não é pouca coisa e nem uma brincadeira, pois sair de casa todas as noites principalmente no inverno [...] isso nos faz crescer e muito, a oportunidade de aprender coisas novas (Maria - NE- 2012/II).

As vozes sociais presentes nos discursos (124 e 125) representam o PROEJA e seus sujeitos em posição inferior na escala educacional: “Ser aluno PROEJA, não é pouca coisa e nem uma brincadeira” (Maria - NE). O dialogismo presente na linguagem denuncia a percepção social sobre a EJA, como forma educacional de menor valor, pautada pela ausência de seriedade, “uma brincadeira”. Essa noção relaciona-se a um discurso ideológico dominante que atua no meio escolar, em parâmetros estabelecidos por instâncias superiores de poder, geradoras de entraves burocráticos. Consequentemente, aquele que não se encaixa é um desviante, não recebe a mesma valorização, é um *outsider*. Então, em seu discurso, o sujeito contrapõe essas noções

por meio de construções identitárias com as quais buscam “*provar*” as potencialidades, uma resposta ativa a identidades indesejadas atribuídas ao PROEJA: “[...] *tenho certeza que o PROEJA pode sim me proporcionar a oportunidade de construir minha formação*” (Laura- NE). As identidades não se constroem, portanto, sem tensões, e os sujeitos reconhecem dificuldades para retornar à escola e construir-se identitariamente outro.

Tais ideias produzem conflitos, dificuldades e, também, constrangimentos ao sujeito, pois representam forças de dominação que atuam para dissuadir os sujeitos de seus investimentos e, desse modo, mantêm estáveis as identidades *outsiders*. Os sujeitos expõem, nos discursos (126 e 127), as imagens que formam de si mesmos e de outros com base no que o contexto social impõe como verdadeiro e apropriado:

126. [...] foi difícil retornar devido aos preconceitos que acaba com sonho dos mais fracos. [...] aluno de PROEJA retorna à sala de aula com muitos saberes [...] Quem sabe devido à idade, esse preconceito da sociedade na verdade devemos usar como estímulos para seguirmos em frente, porque fazer parte de uma turma de PROEJA é uma motivação para chegar a uma faculdade e provar pra sociedade que [...] é capaz sim se atingir os mesmos objetivos de um aluno que cursa uma escola normal (Laura - NE-2012/II).

127. Proeja muitas vezes não é tão bem aceito perante a sociedade, alguns discriminam dizem que entramos em uma sala de aula somente para ter presença e não para obter conhecimento [...] (Célia - NE- 2012/II).

Discursivamente, os sujeitos dão visibilidade aos discursos excludentes dirigidos ao PROEJA, às lacunas promovidas pelo afastamento escolar, à ausência de perspectivas de inserção profissional e à desvalorização da modalidade PROEJA em relação à modalidade de ensino regular. Assim, como resposta ativa (BAKHTIN, 2002), os sujeitos reafirmam constantemente suas identidades com argumentos que reiteram aspectos positivos como: “*sei que vou ter oportunidades boas*” (Rosa - NE), “*aluno PROEJA, não é pouca coisa e nem uma brincadeira*” (Maria - NE), “*PROEJA retorna à sala de aula com muitos saberes*” (Laura - NE). Assim, negam ideias relacionadas ao déficit e enfatizam as potencialidades do PROEJA. Esses enunciados mostram os conflitos que se instauram nos processos identitários contra os quais os sujeitos do PROEJA reagem e, assim, rejeitam imagens que perpassam o contexto social (BAKHTIN, 2000) e minimizam a validade da formação, sendo esse um aspecto negativo que perpassa o contexto social relacionado ao PROEJA.

Nos processos dialógicos e nas tensões entre eu-outro, no contexto sócio-histórico, os discursos explicitam dificuldades em construir identidades diferentes, como expõe Laura em: “[...] *foi difícil retornar devido aos preconceitos que acaba com sonho dos mais fracos*”. Esse enunciado representa uma resposta ativa do sujeito ao contexto social e ao preconceito contra a

Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a metáfora: “*acaba com sonho dos mais fracos*”, desvela o poder simbólico dessas noções preconceituosas que impedem de alterar imagens estereotipadas e de projetar identidades favoráveis como profissional. O uso do verbo *acabar* intensifica a ação de forças ideológicas e as relações de poder que perpassam os discursos e remetem à imobilidade identitária. Em síntese, aqui, o domínio ideológico coincide com o domínio da linguagem a qual revela as formas ideológicas de dominação social (THOMPSON, 2000).

Os preconceitos subjazem aos discursos ou são claramente expostos e consolidam-se em ações, palavras e signos que os sujeitos utilizam nas interações. Tais ações são reproduzidas pelos sujeitos como mostra o discurso: “[...] *é uma experiência muito grande por ter já uma idade mais avançada. No início, foi muito difícil, mas com o passar dos dias, ficou mais fácil o entendimento [...]*” (José). Por estar imerso em relações sociais, o sujeito recebe influências das relações de poder e das ideologias nos espaços sociais (GEE, 2001). Como decorrência disso, ele reproduz, discursivamente, valores e sentidos determinados por esse contexto social, por isso a “*idade avançada*” aparece como elemento previamente avaliado como negativo e gerador de dificuldades e impedimentos ao ingresso em novos processos formativos. No entanto, as interações e o envolvimento no curso vêm mostrar aos sujeitos uma realidade diferente daquela desenhada por noções excludentes. Essa perspectiva mais positiva não elimina a existência de dificuldades as quais são reiteradas pelos sujeitos em seus discursos. Inclusive, eles apontam uma sintonia com umas práticas de letramento e distanciamento de outras, como a prática escrita e as práticas orais formais que situam os sujeitos em identidades em construção, mas diferentes das identidades *outsiders*.

Ao correlacionar posições ocupadas no contexto sociocultural em que, geralmente, os jovens estudam na escola básica, e os adultos já têm a situação escolar e de vida definidas, o sujeito reflete sobre sua constituição identitária e percebe-se na posição de adulto estudante, em uma turma de PROEJA. Esse é o espaço em que se inserem jovens e adultos, convivem e estabelecem diálogos em que conflitam necessidades, ritmos e diferentes interesses. Essa mudança gera conflitos, pois as definições que o sujeito tem de si mesmo e do outro entram em crise (WOODWARD, 2011), os pontos de apoio alteram-se, produzindo instabilidades e inseguranças (DUBAR, 2011). Esse contexto reflete-se nos discursos a seguir:

128. Fiquei com medo, pois fazem 40 anos que parei de estudar, imaginava que não conseguiria acompanhar uma turma de PROEJA e muito menos o Técnico em Vendas. Tomei coragem e iniciei estou muito feliz (Maria - NE- 2012/II).

129. Dificuldade de chegar ao PROEJA. Esse caminho não foi fácil [...] tenho 46 anos, não me acho velha e sei que vou ter oportunidades boas, esse estudo agora, vou colher frutos adiante (Rosa - NE- 2012/II).

130. [...] passamos a conviver com pessoas de várias idades com várias histórias de vida. Muitas delas são de 20, 30 e até 40 anos mais velhos do que eu [...] temos que aprender a conviver com essas diferenças, temos que aprender a lidar com as limitações dos demais (Rosana - NE- 2012/II).

Nos discursos (128 a 130), os sujeitos estabelecem relações dialógicas com o contexto sociocultural e socializam suas reações e sentimentos diante das mudanças geradas pelo PROEJA (BAKHTIN, 2000). Ingressar no curso, então, promove o contato com práticas escolares de letramento, conhecimentos científicos e tecnológicos e o estabelecimento de interações com outros, possibilitando a construção de novas identidades.

Nesse espaço do PROEJA, surgem instabilidades motivadas pelo afastamento escolar, por interações com o outro nem sempre fáceis, pelo fato de ter mais de 40 anos e precisar conviver em sala de aula com várias idades e ter que “*lidar com as limitações dos demais*” (Rosana - NE). Por exemplo, ao enunciar: “*não me acho velha*”, Rosa revela o preconceito relativo à idade e responde ao outro e a esse preconceito, quando acrescenta “*sei que vou ter oportunidades boas*” (Rosa - NE). Rejeita, dessa forma, a noção hegemônica de que inexistem oportunidades para o adulto e, com decorrência disso, projeta, em devir, outras identidades.

Assim, como reação às ideologias dominantes, os sujeitos do PROEJA enunciam suas potencialidades, afirmando que retornam à “*sala de aula com muitos saberes*” (Laura - NE). Outro sujeito sugere ainda que cada um deve perceber o PROEJA como conquista e usar isso como “*estímulo para seguirmos em frente [...] chegar a uma faculdade e provar pra sociedade que um aluno de PROEJA é capaz sim*” (Laura - NE). Desse modo, o sujeito mobiliza sentidos para alterar imagens, projetar outras identidades, tais como, aquelas planejadas por sujeitos da escola regular. Os sujeitos do PROEJA, então, constituem-se tomando como parâmetro o sujeito da escola regular, ressignificando suas escolhas.

No contexto sociocultural móvel contemporâneo, a projeção de identidades é inevitável. O PROEJA faz parte desse contexto, pois integra esse movimento de mudança que afeta os sujeitos do PROEJA, como descrevem os discursos (131 a 134):

131. O PROEJA me fez entender, que na vida precisamos ser resolutos, e com frequência estarmos atualizando em nosso mundo globalizado (Teresa - NE- 2012/II).

132. [...] ser aluno do PROEJA é bom [...] hoje tenho outro tipo de pensamento e se a anos atrás eu pensasse assim eu teria levado a sério os estudos (Pedro -NE- 2012/II).

133. O PROEJA para mim foi muito importante, pois foi uma oportunidade que apareceu e desta vez eu soube aproveitar (Anita - NE- 2012/II).

134. Para mim é resgatar o passado deixado a vinte anos atrás onde tive que largar os estudos e sonhos [...] daqui para frente só tenho a crescer (Irene - NE- 2012/II).

Os elementos discursivos destacados dos trechos acima, tais como: “*me fez entender*”, “*precisamos ser resolutos*”, “*outro tipo de pensamento*”, “*desta vez eu soube aproveitar*”, “*foi muito importante*”, “*só tenho a crescer*”, “*resgatar um passado*” sugerem um movimento de mudança advindo de decisões do próprio sujeito, a partir de sua inscrição no curso que propicia o início aos processos formativos. Assim, ao inserirem-se no PROEJA, os sujeitos percebem-se de modo diferente ou sentem a necessidade de aderir a novas posições, frente ao contexto sociocultural e às possibilidades de identitárias escolhidas em oposição às antigas identidades que pretendem abandonar (BAUMAN, 2005).

Em movimento identitário, o sujeito busca atualizar-se, “*levar a sério*” e “*aproveitar*”, “*crescer*”. Esses movimentos vão contrapor, pela diferença, as imobilidades das antigas identidades (WOODWARD, 2011) e, desse modo, contrastar essas identidades a partir de olhares do presente e sentidos gerados nos espaços atuais. As alterações promovidas pelo investimento dos sujeitos em outros percursos são exemplificadas a seguir:

135. Quando surgiu esta oportunidade de fazer um técnico e concluir os estudos, pensei, tenho 45 anos, mas acho que tenho muito a aprender e porque não ensinar. Atualmente, eu coloco esses estudos como meta importante tanto no pessoal, como numa área de trabalho (Rosa - NE- 2012/II).

Há, nesse discurso, referência à necessidade de construir outros pertencimentos pela participação em práticas e eventos da formação profissional (BAUMAN, 2005). As alterações são amplas, vão do plano pessoal ao profissional, compõem identidades mobilizadas pelo ingresso no curso, uma vez que o sujeito não havia concluído o ensino médio nem havia assumido como “*meta importante*” a profissionalização. Além disso, o contexto social traz convites, neste caso, a inserção no PROEJA, origem do movimento identitário e justificativa dos anseios e da convicção do sujeito em assumir-se como estudante (AMORIM, 2009), mesmo quando o contexto revela preconceitos e mostra-se, por vezes, adverso.

As relações com o outro também integram as identidades, pois o processo identitário instaura-se no espaço dialógico onde os sujeitos constroem imagens, valores e obtêm os parâmetros de identidade e de diferença que são fundamentais na constituição identitária. A linguagem, por sua vez, revela os lugares que os sujeitos ocupam socialmente e as ideias que defendem, nas interações com o outro (BAKHTIN, 2002), revelando subjetividades e com elas pertencimentos e exclusões sociais.

As relações com o outro, como percebidas por Vygotsky (2009), vão além da simples ideia de sociabilidade. As relações interpessoais convertem-se em intrapessoais, ou seja, o sujeito constitui-se pela “significação que a palavra do outro tem para o Eu” (PINO, 2005) e, desse modo, as relações sociais entre os sujeitos transformam-se em funções psicológicas. Esse complexo processo explica a importância do outro na constituição identitária, na formação de imagens dos sujeitos sobre si mesmos, em um processo que vai além da interação superficial.

A identidade, nessa perspectiva, é “relacional e marcada pela diferença” (WOODWARD, 2011, p. 8), não se forma, portanto, no vazio, precisa do contraponto dado pelo outro para se constituir. Assim, as relações são marcadas entre o jovem e o adulto; entre o aluno da escola regular e do PROEJA, o próprio sujeito do passado e a identidade construída no presente. As identidades estão também marcadas por símbolos, pois há relações entre as identidades de um sujeito, como ele se manifesta verbalmente, o que usa e faz (GEE, 2001). As ações e objetos relacionados a um sujeito representam seus pertencimentos e exclusões, uma vez que a identidade é tanto simbólica quanto social. Portanto, aquilo com que o sujeito se envolve representa-o identitariamente.

No espaço de fronteiras, o outro tem um papel de fornecer os dados para as alteridades, comparações entre o *eu* e o *outro* na composição identitária, como expressam os discursos:

136. Não é fácil, ter colegas de 22 a 50 anos, cada pessoa tem sua personalidade, muitas vezes, a convivência é complicada afinal somos todos diferentes (Irene - NE- 2012/II).

137. Ela não entende nada, tudo que tu explica, tu fala alguma coisinha, ela já vai pro outro lado, entende sempre o lado errado (Anita – EP – 2013/I).

138. Muitas vezes, nós mais novos nos irritamos como os ritmos dos de mais idade, pois não entendemos que eles não têm a mesma velocidade de aprender, isso nos incomoda [...] Muitas delas são de 20, 30 e até 40 anos mais velhos do que eu [...] temos que aprender a conviver com essas diferenças, temos que aprender a lidar com as limitações dos demais (Rosana - NE- 2012/II).

Nessas falas (136 a 138), o jovem contrapõe-se ao adulto no âmbito do PROEJA, espaço em que cada grupo com suas identidades contribuem com parâmetros para o estabelecimento das diferenças. Por meio do processo dialógico, os sujeitos constroem imagens que possibilitam ao sujeito tanto rejeitar identidades como construir pertencimentos, nos espaços dessas relações sociais (WOODWARD, 2011).

Ao falar sobre o outro, o sujeito revela uma imagem de si mesmo como diferente e, ao mesmo tempo, expõe pontos de tensão no grupo. Assim, o sujeito jovem percebe-se contrapondo identitariamente aquele que “*não entende nada, entende sempre o lado errado*” (137) e “*não têm a mesma velocidade de aprender*” (138). Nesses discursos, o sujeito identifica-se com o grupo

jovem e situa-se entre aqueles que aprendem com rapidez. Destaca ainda “*a convivência é complicada afinal somos todos diferentes*” (136). Desse modo, esse sujeito abre espaço para a análise de que a diferença causa desconforto ao outro e também possibilidades de diálogo e interações.

O outro, como alteridade, é parte dessa construção identitária dos sujeitos do PROEJA, pois eles se compõem a partir de relações dialógicas, posições valorativas defendidas, opiniões e intermediação de pares (BAKHTIN, 2000). O sujeito depende de outras identidades para constituir-se, porque o processo identitário constrói-se nessas relações de identidade e diferença, marcadas por sistemas simbólicos de representação e de exclusão e também por oposições ao outro, demarcando quem pertence ou não ao grupo social.

Cabe salientar que os elementos em oposição destacados pelos sujeitos apresentam valorações sociais diferenciadas. Um dos sentidos é o privilegiado socialmente, conforme as relações de poder subjacentes (WOODWARD, 2011) as quais oferecem as identidades possíveis aos sujeitos nos espaços sociais. No caso do PROEJA, a valorização privilegiada é a do jovem e da escolarização regular, identidades hegemônicas para o sujeito estudante nas práticas sociais.

Para Dubar (2009, p.13), na construção identitária, há um compartilhamento do “que há de único é o que é partilhado”, a partir de confrontos e construções identitárias. No PROEJA, há reprodução da valorização social do jovem e de suas potencialidades. Isso tem relação como o fato de que o sujeito argumenta, fala sempre a partir de uma posição histórica e cultural específica em que está inserido e, neste caso, um jovem fala de sua posição (BAKHTIN, 2002). Assim, reserva-se à identidade do adulto um plano não compartilhado e único dos saberes, das experiências de vida e das potencialidades do adulto que não são verbalizadas. A experiência, já discutida em 5.2.1, constitui um traço identitário que auxilia na superação de imagens ligadas à dificuldade e de formação redutora, simplificada e de menor valor lançadas, socialmente, ao PROEJA. Nesse espaço de alteridade, o sujeito valoriza as experiências e saberes do PROEJA, levantados discursivamente como constitutivo de suas identidades, como sugere o discurso: “*O aluno PROEJA, a meu ver, tem mais capacidade e responsabilidade de aprendizagem, em relação aos alunos de cursos normais [...]*” (Teresa - NE).

A alteridade compõe-se por processos dinâmicos em que o sujeito tem a percepção de si e dos outros nas relações sociais (BRAIT; MELO, 2010). Ao rever a si mesmo como aluno nos percursos iniciais da escola regular, Teresa tem a representação sobre o que é ser aluno representado como “*normal*”. Ao enunciar dessa forma, estabelece comparações entre a escola regular e o PROEJA, ou seja, entre o que foi e o que é; entre o ensino médio regular, e o PROEJA (FISCHER; CARVALHO, 2013). Com esse discurso de que o sujeito do PROEJA é

portador de “*mais capacidade e responsabilidade*”, o sujeito, como representante do PROEJA, age responsivamente aos discursos hegemônicos. É, portanto, uma resposta aos estigmas sociais lançados à EJA/PROEJA e a seus sujeitos (BAKHTIN, 2002). O discurso de valorização contrapõe as relações de poder subjacentes, aos discursos hegemônicos de normalização que depreciam a modalidade, os sujeitos do PROEJA e seus saberes.

A base identitária evidenciada está nas experiências, nos letramentos locais (PAHL; ROWSELL, 2006) e nos conceitos espontâneos construídos socialmente, e a partir disso, em processos interativos e mediados, os sujeitos constroem os conceitos científicos no meio escolar (VYGOTSKY, 2009). No caso da linguagem, os processos de letramento estão ligados à forma de conhecimento e ao conjunto de valores que os sujeitos utilizam em contexto local (PAHL; ROWSELL, 2006). Esses processos são somados aos saberes escolares e marcam as diferenças em relação aos sujeitos de cursos representados como regulares.

Tais experiências compõem os modos de agir, pensar, interagir e posicionar-se dos sujeitos (GEE, 2001). Além disso, as experiências atuam na mudança de identidades estabelecidas socialmente ao PROEJA as quais estão ligadas à dificuldade, à formação simplificada e aligeirada e de menor valor no espaço educacional (CARVALHO; BOHN, 2012). Esse discurso aborda um modelo cultural que dita a normalidade, de acordo com parâmetros sociais em que o PROEJA não estaria inserido, desqualificando-o como formação. Essa é, portanto, a identidade rejeitada que os sujeitos buscam alterar, uma vez que carregam identidades não escolhidas.

Então, ao enfatizar as experiências, o sujeito não só fala de si, mas adere ao discurso institucionalizado de valorização da modalidade de ensino e dos saberes dos sujeitos, ao mesmo tempo contrapõe o outro, o jovem e sua inexperiência. Esse discurso traz um componente ideológico por vincular os sujeitos a um grupo social (DUBAR, 2009) e uma pluralidade de vozes que se manifestam pelo processo dialógico-discursivo (BAKHTIN, 2002), conduzindo a mudanças de representações dirigidas ao PROEJA. Assim, essas experiências dos sujeitos são de natureza diversa e tanto se referem aos usos da linguagem oral e escrita, como também aos modos de ser e agir nas interações, nem sempre tranquilas com o outro, no mundo do trabalho, em práticas que integram os letramentos locais (PAHL; ROWSELL, 2006).

O discurso (142) refere-se à prática social de representar as mulheres agricultoras:

139. [...] quando a gente voltou, teve que fazer um relatório do que fez, relatar aqui e depois... teve que ir pra Santa Maria e relatar pra todos os sindicatos da região central o que foi feito lá. O que que teve de resposta? Não só o que foi levado, mas [...] o que a gente fez nesses 4 anos. [...] é cobrado um retorno daquilo [...]. Muita gente diz vai lá passear, mas a gente vai, faz o trabalho e depois vai passear [...]. Por isso eu tô sempre

estudando, porque eu vejo que tem um pessoal que tá precisando disso aí [...] porque muitas vezes o marido não deixa. Eu em casa mesmo tive que trancar o pé, tive que escolher entre o casamento e estudar. Chegou a este ponto. Só que a gente como tem mais conhecimento, tem condições de afirmar, sim eu vou estudar [...] (Teresa- EN-2012/II).

Esse discurso (139) traz as marcas identitárias do sujeito do PROEJA, um adulto cujos percursos envolvem as atividades comunitárias, estudantis e familiares por onde ele se move, busca construir outros pertencimentos. Revela também conflitos, quando o sujeito decide ingressar no PROEJA e, desse modo, acena com mudanças nos papéis instituídos à mulher e dona de casa.

Esse excerto representa a voz do segmento feminino e os conflitos vividos por mulheres do PROEJA, no contexto sociocultural. Através dessa voz é possível discutir as imposições sociais, as relações de dominação e, conseqüentemente, os impedimentos a que são submetidas as mulheres da EJA/PROEJA, quando decidem dar prosseguimento a processos formativos e agir de forma autônoma e independente. Nesses casos, elas enfrentam resistências por parte do marido, dos filhos e de familiares e também do contexto social conservador.

Tal situação impõe ao sujeito a necessidade de ter “*condições de afirmar*” (142), ou seja, de persistir, de posicionar-se, lutar por identidades escolhidas, cruzar as fronteiras demarcadas ou impostas e significar nessa outra identidade para constituir-se como outro em novo contexto (SILVA, 2011). Em síntese, as alterações identitárias exigem uma radicalidade dos sujeitos, especialmente das mulheres, em seus investimentos, porque as forças centrípetas agem no sentido da estabilização e da hegemonia de ideias e práticas, procurando dissuadir as mulheres de seus investimentos.

A relação com o outro é também construída por mediações nos processos de letramento e de constituição identitária. Assim, todos os sujeitos referem de algum modo a importância dos processos mediados na construção dos conhecimentos e dos pertencimentos, como descrito a seguir:

140. [...] com a ajuda dos meus colegas acredito que posso vencer (Carla – NE -- 2012/II).

141 [...] tenho algumas dificuldades, mas com auxílio dos colegas e professores estou conseguindo alcançar meus objetivos (Maria - NE- 2012/II).

142. [...] Aqui no curso também um ajuda o outro. Ninguém fica com dificuldade [...] a Ana não entendia o jeito que o professor de matemática explicava, mas o José explicava e ela entendia tudo (Anita – EP – 2013/I).

Nesses discursos, o grupo e os processos dialógicos estabelecidos auxiliam os sujeitos na construção do sentimento de pertença e, também, atuam mediação nos processos escolares de

letramento e na constituição identitária, pois os processos identitários são dialógicos. Esse suporte do outro tem importância na superação das dificuldades, como explicitam em: “*com a ajuda dos meus colegas acredito que posso vencer*” (Carla - NE); “*com auxílio dos colegas e professores estou conseguindo*” (Maria - NE); “*um ajuda o outro. Ninguém fica com dificuldade*” (Anita - EP). Para tanto, ao defender sua posição, o sujeito estabelece relações com posições assumidas e, ainda, faz a projeção de outras identidades em devir, com base nas conquistas do presente.

Os sujeitos atuam como mediadores em situações nas quais a prática docente não atinge os objetivos ou o nível de mediação desejado para as necessidades dos alunos na construção dos conhecimentos (VYGOTSKY, 2009). Essa reiteração da importância da mediação apresenta-se como traço identitário do PROEJA, fundamental a ser considerado nas práticas com esse grupo. Desse modo, a importância desses processos está em eles construírem as bases para os pertencimentos e, conseqüentemente, promoverem condições para a instalação de novas identidades ligadas à profissionalização, tema que passo a discutir daqui em diante.

5.2.3 Novas identidades e relações com a profissionalização

No contexto pós-moderno, há um movimento social que renova espaços e produz a obsolescência. Essa circunstância afeta os sujeitos, suas vidas e escolhas, pois os pertencimentos tornam-se mais instáveis e, constantemente, os sujeitos são destituídos de suas identidades, movidos a procurar outras condizentes com as novas posições, sempre sob o perigo de exclusões. Em virtude disso, as identidades estáveis já não servem aos novos tempos e, mesmo os locais remotos e as pequenas comunidades sofrem algum efeito da liquidez globalizante que afeta tanto as comunidades locais e seus sujeitos como promovem mudanças globais.

O PROEJA constitui um grupo que tem seus movimentos provocados pelas mobilidades sociais e pela fluidez pós-moderna. Assim, nesse espaço, busco identificar as novas identidades que se constroem a partir da profissionalização. Para tanto, inicialmente, exponho os processos de constituição identitária que se instauram a partir das práticas linguísticas e profissionais de que os sujeitos participam. Por fim, abordo a profissionalização como mobilizadora de novos percursos identitários dos sujeitos do PROEJA, pois a formação apresenta-se como possibilidade de ocupar novas posições sociais.

O movimento identitário em que se inserem os sujeitos do PROEJA é sintetizado no discurso de Teresa (143) que descreve o cenário onde se inscrevem esses sujeitos, estabelecidos em posições não confortáveis, mas com garantias de certas estabilidades. A partir do surgimento do PROEJA são convidados a alterarem-se, buscando identidades mais móveis, como reação aos efeitos dos processos globalizantes e mudanças sociais que atingem os grupos situados à margem, em identidades não escolhidas. Os sujeitos do PROEJA estão inseridos, em um contexto que lança convites a mobilidades como descrito no poema:

143. Reclusa em minha casa/
 Na maior tranquilidade
 Fui chamada em reunião
 Nessa tal comunidade.
 [...]
 2007 chegou,
 Próximo passo seria
 Concluir fundamental
 Computador serviria.
 [...]
 2008 chegou
 Outra meta alcançava
 E logo o resultado
 Aprovada eu estava.
 [...]
 O PROEJA em minha vida
 Ensinou-me a entender
 Tudo tem seu momento certo
 E que vai acontecer (Teresa - NE- 2012/II).

Nesse poema (143), há um movimento identitário em curso, embora não represente mudanças radicais, torna visíveis os deslocamentos significativos de um sujeito que estava “recluso” em identidades não escolhidas. Os processos formativos e entre eles o PROEJA fazem convites ao sujeito a lançar-se em percursos outros e, dessa forma, traz possibilidades de abandono de identidades indesejadas. E inscrição em perspectiva identitária mais fluida.

A noção de fixidez, de identidades centradas, imutáveis e indivisíveis não encontra espaço na transitoriedade contemporânea, porém surge ainda nos discursos deste estudo, sintetizada em expressões como: “*adulto não estuda*”. Essa posição hegemônica, em relação ao adulto, reitera-se no discurso de José (NE): “*Eu achava que estudar era só para jovens e não pessoas que tinham uma idade que nem eu e que tem uma família com filhos [...]*”. Esse discurso, no entanto, trava um diálogo com o contexto sociocultural, e o próprio sujeito parece rever sua posição ao usar o verbo no passado: “*eu achava*”, revelando deslocamentos frente ao fato de um adulto retomar os estudos. Cabe destacar que se estabelece aí uma tensão, um processo dialógico e um conflito entre as identidades hegemônicas e aquelas que tentam se

estabelecer, levando o sujeito a investir em outra identidade. Então, filiar-se ao PROEJA é uma oportunidade de adultos formalizarem saberes e constituírem novas identidades.

As identidades, nesse contexto, ligam-se a estruturas narrativas, discursivas e a sistemas de representação, traduzidos em linguagem (SILVA, 2011). Quando Irene (144) fala sobre como observa as linguagens, compara, contrasta e as utiliza, revela também o modo como ocorrem os processos identitários e de letramento no âmbito do PROEJA, como descreve a seguir:

144 [...] sou muito observadora. Por exemplo, na língua, eu observo muito, eu cuido, isso é feio, isso é bonito [...] tenho isso. Então é assim, acho que se eu tiver aqui numa coisa, mais, mais, como é que vou me expressar, mais tranquila, vou usar assim, a discrição. É como na roupa... é muito importante, porque, as vezes, tu tá num evento que não precisa um colorido demais, um brilho demais (Irene - EN- 2012/II).

O sujeito destaca a observação como um dos processos que, conscientemente, ele utiliza na ampliação de seus usos linguísticos e na construção dos letramentos escolares, conforme o contexto social, situação e interlocutores envolvidos. Esses são aspectos apreendidos pelos sujeitos em suas interações e vivências, em diversos espaços que fornecem as discursividades necessárias as quais passam também a representá-los. Nesse espaço, as identidades se produzem, são atos performativos (SILVA, 2011), isto é, estão, sob a ação das palavras, formando imagens do sujeito. Além disso, ao associar o uso linguístico à “*roupa*”, o sujeito revela maior consciência sobre os efeitos da linguagem na interlocução com os outros sujeitos (BAKHTIN, 2000) e também coloca em evidência o aspecto performativo da linguagem na constituição identitária em que *ser é representar-se*.

A constituição identitária não se dá, portanto, repentinamente, é processo e, sendo assim, constrói-se nas práticas sociais e linguísticas de que os sujeitos tomam parte. Os discursos a seguir expõem processos desenvolvidos pelos sujeitos do PROEJA:

145. Bom falante? Não, por causa dos erros e de palavras que eu não conheço. Às vezes, não sei pronunciar. As pessoas me entendem. Eu fui locutora de rádio [...]. Não posso falar pelas outras pessoas, mas acho que costumo me fazer entender. [...] falar pessoalmente é diferente, porque lá na rádio é escondido. Fala pro microfone só, ninguém tá te enxergando. Mas falar pra um monte de gente é complicado [...] numa roda de amigos, ah aí, é bem tranquilo. [...] quando estou preparada [...]. Eu me sinto melhor, porque eu sei do que eu vou falar, então eu tenho que saber, ler, estudar sobre aquilo [...] (Vera – EP – 2013/I).

146. Tenho facilidade de ler [...] fiz um programa evangélico [...] tive que encarar os microfones da rádio [...] tremi, nas primeiras vezes, e depois me acostumei. [...] a campanha (eleitoral) ajudou... até nessa questão de eu aprender a falar melhor, como sempre consegui escrever melhor do que falar. [...] enfrentar cara a cara as pessoas e ter que discutir com elas [...] apresentar um trabalho, no colégio, coloco tudo no computador [...]. Se eu chegar aqui eu vou apresentar com data show e tudo. [...] Então eu leio cada ponto que é interessante, dou uma explicaçãozinha e faço anotações pra explicar em cima daquilo ali (Laura – EP – 2013/I).

Esses discursos descrevem espaços ocupados pelos sujeitos em seus percursos em que assumem posições e atuam, linguística e socialmente, construindo outras identidades. Em tais espaços, eles sentem-se desafiados e mostram-se confiantes para o uso de outros gêneros discursivos, entretanto admitem ainda dificuldades. Vera (145), por exemplo, narra suas dificuldades em relação ao vocabulário e ao sentido das palavras, por outro lado, salienta que se faz entender. À medida que narra a participação em práticas sociais, revela a apropriação de linguagens necessárias para circular por esferas discursivas e adaptar enunciados aos objetivos contextuais (BAKHTIN, 2000), reduzindo, assim, a importância de aspectos em que se julga frágil quanto ao uso da língua. O sujeito (145), embora relate certo nervosismo para enfrentar o público, mostra-se hábil para apresentar programas na estação de rádio, representar o curso em evento educacional, apresentar trabalho escolar e pronunciar-se em campanha eleitoral. Essas práticas sociais contribuem para a apreensão de usos linguísticos diversificados e para composição de novas imagens dos sujeitos como pertencentes às esferas de que participa ao usar a linguagem.

Segundo Hall (2011b, p.111), a identidade é o “ponto de sutura” entre os discursos e as práticas que estabelecem pertencimentos e produzem subjetividades de modo que as identidades possam ser expressas discursivamente. Os processos escolares de letramento e as práticas socioculturais nas quais os sujeitos se inscrevem conduzem à apropriação de diferentes discursividades, uma vez que participam em contextos diversos, e entre eles está o da formação profissional que lhes dá a possibilidade de construir outras identidades. A construção da identidade profissional ocorre por meio de convites do contexto social e também por reivindicações do sujeito, em um processo que contém as identidades visadas pelo sujeito e as formadas em um processo biográfico (DUBAR, 2009). No exemplo a seguir, o sujeito descreve sua transformação identitária que tem como base diálogos entre o passado e o presente, conduzindo à tomada de decisões:

147. Hoje eu tô melhor, eu procuro... Eu tô mais focado no estudo. Antes eu mais ia pro colégio, mas não tinha um foco, não tinha um foco, estudava mesmo porque tinha uma questão de ter que estudar. Hoje não eu tenho foco, eu leio mais, eu procuro ouvir mais [...] tenho mais presença nas aulas (Pedro – EP – 2013/I).

Esse discurso evidencia uma mudança de posições do sujeito diante de seu processo educacional, revelando-se outro como requer a formação profissional. Essa adesão ao projeto de formação, como significativo em sua vida, conduz o sujeito a ter “*foco*”, um objetivo que

constitui a nova identidade linguística e profissional que ele busca estabelecer no PROEJA. Maria (145) também desenvolve um processo semelhante, ao decidir estudar e concluir o curso:

148. Eu estava me sentindo, ficando meio analfabeta. A gente não tem o hábito de ficar escrevendo muito e, depois que eu comecei a vir pra escola, eu comecei a melhorar, reviver o passado reaprendendo as coisas [...] na escrita, no vocabulário (Maria – EP – 2013/I).

Nesse discurso, a partir do presente, o sujeito contrapõe antigas posições e os convites vindos do contexto social, vistos como inesperados, uma surpresa para a maioria dos sujeitos. Tais convites vêm acenar com outras identidades. As mudanças linguísticas, profissionais e pessoais são expressas como processo: “*comecei a melhorar, reviver o passado reaprendendo as coisas*” e são acrescidas de um sentimento de pertença ao novo espaço. Essa transformação identitária evidencia-se em outros discursos: “*melhorei bastante*” (José - EP); “*está me ajudando muito na escrita*” (Anita - NE); “*estou aprendendo muito mais do que antes*” (Taís - NE); “*eu tenho potencial basta aplicar*” (Rosa - NE); “*estou conseguindo alcançar meus objetivos*” (Maria - NE); “*isso mudou muito, na minha escrita, na minha fala*” (Irene - NE). Em síntese, esses discursos trazem perspectivas positivas sobre o processo identitário em que investem, sempre contrapondo passado e presente.

Nesse espaço, está inscrita a mudança na constituição letrada e, conseqüentemente, identitária, uma vez que há interesse dos sujeitos em afastar identidades designadas que os situam como *outsiders* tanto no contexto escolar quanto social. Além disso, o diálogo com o passado remete também a formas reveladoras de “*arrependimento*”, exemplificadas em:

149. Até me arrependo muito de ter parado de estudar, porque aí eu ia ter o mesmo médio [...]. O conteúdo é mais diminuído [...]. O que eu deveria ter feito já antes é ter terminado o curso, já poderia ter concluído uma faculdade (Célia – EP – 2013/I).

150. Deixei de estudar fez sete anos e me arrependo muito disso. Deixar para depois é uma coisa que jamais podemos fazer [...] estou aprendendo muito mais do que antes (Taís - NE- 2012/II).

151. [...] me arrependo não ter voltado a estudar antes. Foi passando, passando o tempo e eu deixei de estudar. Agora retomei e vai (Anita – EP- 2013/I).

Nesse contexto, a ressignificação do passado e das identidades é expressa em “*arrependimento*” pelo abandono escolar e, conseqüentemente, de identidades, fazendo surgir identidades *outsiders*. Essas se constituem por traços, como os descritos por Elias (2006), em que o sujeito vai deixando alternativas identitárias não aproveitadas pelo caminho. Assim, esse arrependimento tem relação com o fato de o sujeito portar, mesmo que por certo tempo, identidades impostas, designadas socialmente e fixadas por itens lexicais os quais nomeiam os

sujeitos como evadidos, desistentes, reprovados. Na verdade, essas identidades dizem sobre expectativas escolares não cumpridas e geradoras de imagens estigmatizadas (GIDDENS, 2005).

A reavaliação dessas imagens constrói as bases para novas identidades, para outras posturas frente a processos formativos a que o sujeito adere. Esse é um investimento em uma identidade escolhida que traz certo conforto: “*Agora retomei e vai*” (Anita - EP), “*estou feliz estudando*” (Taís - NE), porém, como refere Hall (2011a), isso é instável, pois as identidades são assumidas temporariamente até a próxima mudança, uma vez que os próprios sujeitos já vislumbram o surgimento de outras identidades. Assim, como parte dos quebra-cabeças identitários, unem-se peças que compõem as identidades. Nesse processo, acrescenta-se a percepção dos sujeitos do PROEJA sobre as transformações e suas habilidades linguísticas em meio escolar:

152. [...] antes eu tinha ideias e não conseguia passar para o papel e que hoje já estou conseguindo [...] isso já é possível (Anita - NE- 2012/II).

153. [...] na modalidade PROEJA, me sinto bem, acredito que estou aprendendo muito mais do que antes (Taís – NE - 2012/II).

154. O curso me ajudou, assim, no jeito de receber as pessoas. Antes assim eu era... não tinha paciência e agora é ... já relevo antes eu não tinha paciência (Anita – EN - 2012/II).

155. Ajudou a ver as coisas diferente. Enxergar o negócio diferente do jeito que enxergava antes. Por que que enxergava antes? Claro que não foi tanto a parte do português que me ajudou, mas na parte de administração [...] isso desenvolve a cabeça também (José - EN- 2012/II).

Nos discursos acima, é possível perceber mudanças dos sujeitos quanto ao uso tanto da linguagem escrita em aula quanto da forma oral, em vários espaços e, também, no trabalho. Eles avaliam os usos linguísticos como bem sucedidos, apresentam percepções e interpretações mais amplas dos eventos, portanto, os sujeitos têm noções diferentes de fases anteriores. Isso é reiterado por formas como: “*já estou conseguindo*” (153), “*acredito que estou aprendendo muito mais*” (154), “*já relevo, antes eu não tinha paciência*” (155), “*ajudou a ver as coisas diferente. Enxergar o negócio diferente*” (156). Esses discursos desvelam processos identitários em curso, mostram tanto o desempenho na produção textual escrita, quanto o uso de um nível de linguagem próprio para o espaço profissional, o uso de discursos secundários e o controle emocional necessário para o tratamento com o público.

Assim, a inserção em processos formativos produz mudanças, visíveis, quando os sujeitos passam a usar a linguagem de modo diferente, contrapondo identidades antigas, menos hábeis nos usos linguísticos. Nessa perspectiva, quando o sujeito fala de si, de seus usos

linguísticos ou mesmo quando os utiliza nas práticas sociais, evidencia consciência sobre seus processos de constituição linguística. Revela também suas identidades, pois o sujeito e a linguagem são mutuamente constitutivos. Por essa razão, falar da identidade supõe uma tradução dessa identidade em linguagem que, ao mesmo tempo, forma, uma imagem desse sujeito.

Outros sujeitos também se percebem em processo de mudança identitária que se constrói no curso e nos usos cotidianos. Esse processo ocorre quando os sujeitos contrapõem identidades que desejam abandonar àquelas que querem construir. O discurso, a seguir, mostra insegurança para a leitura em sala de aula, a identidade anterior que busca abandonar: “[...] *já leio para meus colegas que antes eu não fazia apresento meu trabalho, isso era o fim para mim. Começava a suar e muito mais até palpitação me dava*” (Anita - EN). Como ela se refere ao fato utilizando o tempo verbal passado, sugere a instauração de identidades em transformação, pois revela estar mais confiante, agindo de acordo com as necessidades da identidade profissional em construção.

O depoimento, “*sabe antes eu tinha medo de falar com as pessoas, eu me achava inferior. Hoje eu já não me acho assim. Hoje eu já não tenho medo de falar [...]*” (Mariana - EP), fala de uma identidade pautada na superação do “*medo*”, identidade antiga e já abandonada. Tal postura é revelada também por outro sujeito que afirma: “[...] *depois que eu comecei o curso aqui pra mim tanto faz*”... *É como falar com qualquer um... É tranquilo, vou lá falar com o prefeito, antes eu tinha meio receio; agora não [...]*” (José - GF). A mudança identitária se realiza pela ruptura com a imagem do passado, do receio de exposição e ausência de pertencimento a usos linguísticos que se tornam naturais. A partir do PROEJA, a identidade representada é de um *insider*, pela tomada de posição frente a uma autoridade, demonstrando pertencimento a outro contexto.

Esse pertencimento explica-se porque as relações entre os sujeitos, segundo Dubar (2005), estão continuamente se moldando umas às outras e com as posições de outros sujeitos nos contextos sociais. Dessa forma, o pertencimento a outros espaços impõe ao sujeito o abandono de identidades e concede-lhe certas garantias de afirmação em novas identidades como a de estudante de curso técnico e, por exemplo, de líder de um grupo comunitário.

A inscrição dos sujeitos, no curso técnico e no mundo do trabalho, conduz a práticas de letramento constitutivas de outros processos identitários, como descreve o sujeito a seguir:

156. Dependendo do assunto, eu me sinto à vontade, mas tem coisas que tu fica inibida... não sabe o que vai falar [...] no início, quando o professor pedia pra apresentar trabalho na frente [...], era uma dificuldade. Eu sou tagarela na aula, falo, falo, falo... mas na frente dos outros não conseguia. Já agora não. Mudei bastante. A mudança? Não sei porque... o meu serviço exige também que eu atenda as pessoas. Aí eu tive que mudar. Pois é, as duas coisas o curso e o trabalho (Anita- EP – 2013/I).

Esse exemplo ilustra identidades que se movem, a partir de propostas colocadas pelo contexto profissional, seja no curso ou no próprio trabalho (HALL, 2011a) os quais deslocam os sujeitos de suas estabilidades, conduzindo-os a investir em novas posições conforme as práticas sociais de que participam. Juntamente com tais posições advêm necessidades de usos linguísticos, com seus gêneros e práticas específicas do exercício profissional Técnico em Vendas. Esses são espaços mobilizadores de identidades e de usos linguísticos, como revela o sujeito em: “*Aí eu tive que mudar. Pois é, as duas coisas o curso e o trabalho*” (Anita - EP). A apropriação de recursos discursivos estabelece relação com os modos de o sujeito ser, agir e utilizar linguagens frente a outros sujeitos e ao contexto social do trabalho.

Na perspectiva dos NLS, as identidades resultam, então, desse conjunto de Discursos que se relacionam com dados e instruções de que o sujeito dispõe sobre como agir, falar e escrever em uma profissão. Em tal contexto, o PROEJA aparece como espaço que organiza atividades as quais são motivadoras para o sujeito:

157. Fiquei muito feliz, então é bom mesmo ser aluna Proeja, meus colegas são bons, legais, muitos são companheiros legais fiéis, os professores dedicados atenciosos. Tem atividades diferentes como: viagens, jantas e sempre tudo como bastante harmonia entre todos (Rosana – NE - 2012/II).

Ao enfatizar sua posição em relação ao curso, bem como ao destacar o companheirismo, a dedicação dos professores e a harmonia existente no grupo, o sujeito desvela aspectos que o tornam um *insider*, no espaço de construção profissional. Além disso, as “*atividades diferentes*” narradas, nos enunciados, dialogam com o passado, com a rotina das atividades e com gestos não acolhedores, relações desarmônicas no meio escolar. Por outro lado, o PROEJA constitui um espaço diferenciado e positivo que, implicitamente, contrapõe-se a outros espaços escolares, não tão acolhedores no passado e, por essa razão, o: “*PROEJA é bom*”, “*grande oportunidade*”, “*modalidade de curso maravilhoso, é uma vitória*”.

Nesta investigação, as mudanças identitárias surgem quando os sujeitos passam a integrar a formação profissional no PROEJA. Esse é o espaço onde se estabelecem as diferenças entre o sujeito de hoje e aquele do passado, de onde surgem imagens estereotipadas do aluno desistente, evadido, da incompletude da formação, da ausência de formalização de saberes profissionais, enfim, da identidade *outsider*. Por outro lado, o espaço do PROEJA inscreve os sujeitos em um novo processo formativo, trazendo-lhes possibilidades de vislumbrar outras identidades e de abandonar imagens não escolhidas, embora não haja garantias de estabilidades identitárias.

O sentimento de pertença gerado e a elevação da autoestima decorrentes desse processo levam o sujeito a vislumbrar mudanças em suas trajetórias, conseqüentemente, a outras possibilidades identitárias: “[...] *vai ajudar muito no trabalho.*” (Jorge - NE); “[...] *também pretendo continuar a estudar*” (Jorge - NE); “[...] *será melhor para o futuro deles*” (Anita - NE); “[...] *proporcionando até mesmo a entrada para uma faculdade*” (Maria - NE). Diante disso, é possível afirmar que a inscrição, no PROEJA e em novos processos de letramento, concedem aos sujeitos determinação para investir, em um futuro profissional para além do curso técnico.

Esses movimentos já vislumbrados pelos sujeitos do PROEJA reiteram o que, na percepção de Hall (2011b, p.112), constitui as identidades como “pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”, pois o contexto pós-moderno, além de apresentar possibilidades novas, faz continuamente convites aos sujeitos, gerando movimentos identitários, no caso do PROEJA, no sentido *outsider – insider* através dos quais novas identidades se constituem. Esses novos pertencimentos promovem a resignificação de saberes e, conseqüentemente, transformações nos modos de o sujeito perceber seus processos de letramento, o entorno social e a si mesmo, como reitera José (158) em:

147.[...] o contato (no PROEJA) traz algum tipo de aprendizagem, sempre traz né. [...] a vida já é uma escola e não tem coisa melhor pra aprender do que com a vida com o passar dos dias. Essa experiência facilita. Apesar que eu achei que eu tinha conhecimento, mas vi que não era tanto como eu pensava. Depois que eu voltei a estudar, melhorou bastante, porque eu... com 43 anos [...] já andei muitos lugares no Rio Grande. Desde criança eu viajei muito na minha vida. Minha vida foi assim (José - EP- 2012/II).

Aqui o sujeito compara as aprendizagens decorrentes das vivências, dos conceitos espontâneos, com os conhecimentos científicos construídos no âmbito do PROEJA, conduzindo-o a usos linguísticos e a formas diversificadas de participação. Esse movimento, além de possibilitar o estabelecimento de relações entre os saberes, usos linguísticos e outros conhecimentos no contexto escolar, constrói também identidades, uma vez que as práticas sociais e as interações dialógicas constituem as bases das transformações identitárias dos sujeitos. Além disso, o próprio sujeito coloca em evidência os processos escolares de letramento como decisivos na ampliação dos saberes pela contribuição dos conhecimentos técnico-científicos ligados ao PROEJA e seus processos de ensino sistemáticos, possibilitando realizações não imaginadas até então. Assim, as identidades resultam dessa inscrição dos sujeitos nos espaços das práticas socioculturais de letramento, ou seja, como defendem Pires e Sobral (2013, p. 208), os sujeitos “são eventos no mundo, inscrições de ser e de sentido no mundo”.

Em síntese, os sujeitos são afetados por mobilidades pós-modernas e seus convites a investimentos identitários. Em relação à linguagem, é possível considerar que o PROEJA, promoveu a ampliação da constituição letrada dos sujeitos e, além disso, possibilitou o desenvolvimento de processos mais conscientes sobre os usos da linguagem e o poder envolvido nas manifestações linguísticas, em suas interlocuções, nas práticas sociais. Esses sujeitos, portanto, buscam pertencimentos, e a linguagem e seus sentidos permeiam todo esse processo.

Assim, a constituição identitária do PROEJA compõem-se com base nos confrontos com o passado e revisões de percursos que revelam perdas de oportunidades, exclusões e identidades desfavoráveis, mas também é o lugar das experiências do trabalho que os identificam como sujeitos do PROEJA e como trabalhadores. Também as identidades estabelecem relações com o outro as quais fornecem parâmetros para as subjetividades e, em processos de identidade e diferença, o sujeito do PROEJA percebe-se diferente do jovem que foi e do aluno da escola regular, torna-se outro, um sujeito em busca formalização de saberes na formação profissional.

Quanto às identidades profissionais, o ingresso no PROEJA conduz a várias mudanças do sujeito que, a partir de revisões de percursos anteriores, de identidades abandonadas, de identidades não escolhidas, passa a definir seus objetivos profissionais, torna-se mais móvel identitariamente. Esse processo identitário é contínuo, contém relações de identidade e diferença convertidas na palavra do outro que traz o mundo exterior e perspectivas constantes de transformações identitárias. O percurso identitário do PROEJA culmina com a tomada de posição dos sujeitos frente aos convites do contexto social que determina modos de ser e agir e, também, de usar as linguagens, conforme a identidade profissional de Técnico em Vendas, movendo-os de espaços de exclusão na direção de pertencimentos, quando vislumbram outros pertencimentos em devir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho teve como suporte as bases epistemológicas dos Novos Estudos do Letramento, das ideias do Círculo de Bakhtin, da teoria histórico cultural de Vygotsky e dos Estudos Culturais, e seu objetivo principal foi investigar como os alunos da modalidade educacional PROEJA constroem seus letramentos e como se constituem identitariamente, em seus percursos escolares e não escolares e, especialmente, no PROEJA. Os olhares sobre os dados permitem perceber movimentos de aprendizagem e práticas de letramento que revelam percursos identitários mais móveis nas trajetórias desses sujeitos.

A pesquisa qualitativa orientou também este estudo e, por sua essência naturalista, traz os saberes, processos, significados e interpretações construídas a partir das experiências dos sujeitos. Consequentemente, valoriza as vozes desses sujeitos e, ao dar visibilidade aos fenômenos descritos em seus cenários, busca compreender e interpretar os sentidos e valores inscritos no contexto sociocultural dos discursos do PROEJA. Em consonância com tal abordagem, esta investigação concede espaços para tornar visíveis as singularidades das trajetórias de letramento do PROEJA as quais constituem também as identidades dos sujeitos reveladas, nas manifestações linguísticas e nas práticas sociais de que participam.

Após a síntese das ideias norteadoras desta investigação, apresento, conforme a orientação dos objetivos da pesquisa, os principais resultados sobre os modos como se constituem os letramentos e as identidades no PROEJA. Na sequência, apresento algumas reflexões sobre a docência no PROEJA suscitadas pela pesquisa; as possibilidades de continuidade de investigação e de práticas de letramento no PROEJA em um tempo de mudanças contínuas, de deslocamentos, da velocidade dos processos tecnológicos e da fluidez identitária dos sujeitos que vislumbram alçar outros voos em novas identidades.

Respondendo aos objetivos da pesquisa

O primeiro objetivo específico investiga as representações construídas pelos sujeitos do PROEJA sobre os processos escolares de letramento. Em relação a esse aspecto, os discursos revelam que eles caminham de um espaço de não pertencimento linguístico ao de apropriação, expresso, discursivamente, por verbos indicadores de mudanças nas práticas de letramento, a partir da inscrição no PROEJA.

Inicialmente, os sujeitos mostram percursos constituídos por déficits em relação aos usos linguísticos. Ao mesmo tempo, os discursos sobre o ingresso no PROEJA materializam mudanças, anseios dos sujeitos em investir em outras construções identitárias, pois carregam identidades que resultam de condicionantes socioculturais e mecanismos simbólicos de exclusão. As dificuldades com a linguagem mencionadas pelos sujeitos advêm da ausência de práticas de leitura e do afastamento escolar. Então, se por um lado, a escola é representada como responsável por trajetórias nem sempre prazerosas de leitura e escrita, por outro, ela é a instituição que orienta as práticas letradas, na sociedade contemporânea permeada pela escrita. Essa noção vem reiterar o valor da escola para a ampliação dos conhecimentos linguísticos e para a construção de outros pertencimentos, uma vez que ela promove o contato com práticas sociais vindas de outras esferas discursivas, concedendo ao sujeito o poder de usar linguagens, desempenhar papéis, utilizar Discursos de outros contextos sociais.

O percurso de escolarização relativo aos anos finais do ensino fundamental é caracterizado por dificuldades de diversas ordens, como a social e a econômica. Em relação à escola, elas advêm tanto de um contexto sociocultural que não concede aos sujeitos espaços leituras quanto do uso de práticas autônomas, fruto da visão técnica instrumental, geradora de exclusões e de conflitos com a linguagem. Para alguns sujeitos, esses sentidos prolongam-se até o PROEJA, quando se iniciam novos percursos de letramento. Embora na organização dessa modalidade de ensino, reproduzam-se ainda relações de produção, por outro lado, ela aproxima-se de uma perspectiva mais emancipatória ao considerar a realidade social dos sujeitos e o contexto da formação profissional como cenários das práticas escolares de letramento, levando os sujeitos a atribuírem outros significados a seus processos formativos.

Em relação à leitura, os sujeitos da pesquisa inseridos no PROEJA definem-se como não leitores e, em sua maioria, apresentam noções quase contraditórias. Por um lado, há ausência de atitude afetiva relacionada à leitura, fruto, principalmente, de práticas escolares autônomas. Considerando-se esse aspecto, a representação construída por esses sujeitos é, justamente, a de leitor do artefato livro e de obras literárias indicadas pela escola, sendo assim, não podem representar-se como leitores, pois tais leituras não estão presentes em seus percursos.

Por outro lado, há práticas de leitura que diferem daquelas instituídas pela escola, estão relacionadas por situações cotidianas e pelo mundo do trabalho. Embora esses espaços não tragam muitas exigências quanto aos usos linguísticos, a leitura praticada compõe-se pela diversidade; foge aos padrões elitistas e hegemônicos de leitura literária escolar e estabelece diálogo com sentidos e vivências dos sujeitos do PROEJA. Tais leituras orientam-se por demandas contextuais que, obviamente, mobilizam saberes, valores, ideologias e outros sentidos.

Diferem, portanto, dos eventos e práticas escolares planejadas, conforme critérios e objetivos pedagógicos, nem sempre em sintonia com os interesses e a realidade de todos os estudantes.

Cabe salientar que os interesses e necessidades conduzem os sujeitos em seus percursos de letramento. Essa informação condiz com as ideias dos NLS para as quais as práticas de letramento são mais significativas para o aprendiz, quando a escola e as vivências aparecem entrelaçadas. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que os agentes escolares no PROEJA tenham um amplo conhecimento da realidade social dos alunos como contexto para as práticas escolares de letramento. É importante destacar, entretanto, que as práticas de letramento no PROEJA não se constroem, exclusivamente, sob a orientação escolar. Ocorrem também em espaços como o familiar, laboral, social e religioso e, no PROEJA, integram-se aos conhecimentos profissionais. A adoção de diversos discursos contribui, decisivamente, para a formação de identidades profissionais, porque se constituem por Discursos e práticas dos sujeitos como membros da comunidade de prática à qual passam a pertencer ao ingressar no curso.

Quanto à escrita, este é o processo em que os sujeitos revelam ter maiores dificuldades, justificadas, nos discursos pela ausência de práticas em espaços não escolares, por memórias escolares ligadas ao insucesso, uso recorrente da metalinguagem, práticas linguísticas desconectadas de situações reais. A menção a erros é comum, revelando a ausência de pertencimentos e a cultura escolar do déficit que desconsidera as potencialidades dos sujeitos. Entretanto, os sujeitos do PROEJA, ao revelarem mudanças em sua constituição letrada e enfatizarem estar “aprendendo”, mostram-se conscientes de suas potencialidades e do processo ascendente de conhecimento em desenvolvimento no PROEJA, ainda que não utilizem a linguagem como almejam.

Ainda em relação à escrita, esses sujeitos consideram-se *outsiders* ou em processos iniciais de construção de pertencimentos. Nesse aspecto, o PROEJA caracteriza-se como mobilizador do movimento *outsider-insider*, ou seja, compõe um movimento que se relaciona à leitura, à oralidade, à escrita e move os sujeitos de antigas posições até as identidades escolhidas no PROEJA, quando passam a fazer usos linguísticos de outras instâncias e a intensificar as práticas escritas. Esse movimento atua no resgate da autoestima e, assim, vai alterando as identidades, situando os sujeitos em novo grupo no qual eles se representam como alguém que é e sente-se letrado e, por isso, podem contribuir com outros sujeitos em seus letramentos. É importante ressaltar que essa não é uma mudança repentina ou radical, ocorre continuamente, no diálogo constante com os contextos sociais e com identidades carregadas, em um processo que contém avanços e também retomadas de percursos.

O espaço do trabalho caracteriza-se como mobilizador de processos socioculturais de letramento, permitindo a um dos sujeitos afirmar que aprendeu “*muito mais no serviço do que na aula*” (José - EP). Embora esse discurso reedite conflitos escolares vindos da adolescência, evidencia também que, no presente, o trabalho traz solicitações e contribuições relativas aos usos linguísticos e aos conhecimentos de outras áreas, estabelecendo a conexão entre conhecimentos espontâneos e científicos e, por isso, supera as práticas escolares. O sujeito analisa criticamente, nesse discurso, processos escolares distanciados das práticas sociais que não conduzem à apropriação dos conhecimentos necessários à atuação no mundo do trabalho e à construção de identidades desejadas.

Os sujeitos do PROEJA, participantes desta pesquisa, de modo geral, não negam a contribuição da escola em sua constituição letrada, porém representam-se como *outsiders* em muitos processos de escrita, situação agravada por não ser essa uma prática recorrente em casa e pouco utilizada no espaço profissional. No trabalho, apenas cinco sujeitos têm maiores oportunidades de utilizar a escrita com frequência, na produção de gêneros mais complexos, e outro sujeito utiliza a produção escrita para dar vazão à criatividade ao escrever poemas. Embora os demais sujeitos do grupo investigado utilizem frequentemente a escrita, a prática restringe-se a anotações pontuais. A escrita está fortemente ligada à escola, portanto é ali que os sujeitos ampliam suas habilidades, usam de modo consciente e intencional a língua e desenvolvem, formalmente, práticas com os gêneros discursivos de outras esferas da atividade humana. Isso concede ao sujeito a habilidade para formular argumentos ao produzir gêneros discursivos, conforme objetivos, interesses e finalidades específicas de determinado contexto social.

Os sujeitos colocam, em evidência em seus discursos, práticas escolares de letramento que conduzem a diferentes usos linguísticos, estabelecem conexões entre seus saberes e os institucionalizados. Esses integram as esferas produtoras de discursos, tais como, a linguística, a artística, a tecnológica e a profissional, entre outras que se apresentam na vida e na formação dos sujeitos. Em tal contexto, as imagens da formação no PROEJA e as que o sujeito constrói de si estão interligadas e, ao avaliar o curso como espaço de promoção de letramentos, o sujeito representa-se em construção de pertencimentos, pois faz usos linguísticos próprios do espaço profissional, mobilizando outros sentidos para os sujeitos.

Nesse contexto, o PROEJA impulsiona outras práticas de letramento, contribui para transformar os conhecimentos espontâneos em científicos e, além disso, promove a formalização dos processos escolares que, juntamente com a profissionalização, possibilitam a substituição de identidades indesejadas por outras condizentes com outras posições almejadas pelos sujeitos.

O segundo objetivo visa identificar as práticas socioculturais que integram os letramentos dos sujeitos do PROEJA, em suas trajetórias de vida, uma vez que os letramentos não se constroem apenas em espaços escolares, mas também em práticas e interlocuções estabelecidas em outros espaços sociais. Os processos socioculturais em que se inscrevem os sujeitos concedem-lhes possibilidades de realizar práticas profissionais, de utilizar discursos, perceber relações de poder e intencionalidades que permeiam a linguagem. Assim, os sujeitos incorporam não só linguagens, mas também os modos de ser, agir e posicionar-se nesses contextos sociais.

A participação social dos sujeitos conduz à ampliação dos usos linguísticos e a mudanças identitárias. Assim, ao investir em novas posições, os sujeitos passam a aderir às linguagens condizentes com tais posições que se alteram com o movimento dos sujeitos. Constituem exemplos desses movimentos o agricultor, líder de uma cooperativa o qual se insere no mundo dos negócios, a recepcionista que estende seu papel, no espaço do trabalho, ao evidenciar domínio linguístico oral e escrito, bem como a sindicalista que se apropria dos discursos secundários para representar as trabalhadoras rurais, em instâncias burocráticas e nos eventos locais e nacionais, e também a agricultora com suas práticas de leitura e usos orais da instância religiosa como catequista na comunidade. Desse modo, todos eles fazem usos linguísticos, conforme o contexto sociocultural, assumindo identidades decorrentes dos processos de letramento que se ampliam com essas participações nas práticas sociais.

O envolvimento efetivo desses sujeitos nessas práticas traz oportunidades de usos de Discursos, recursos e gêneros discursivos, conforme os objetivos contextuais. A ampliação do contato com os gêneros contribui para a apropriação das linguagens de outras instâncias, permite ainda ao sujeito aderir a usos linguísticos de forma mais consciente, de modo que o processo seja internalizado como traduz Pedro: “[...] a palavra vem e vai se colocando naturalmente na conversa [...]”. Nessa perspectiva, o contexto sociocultural traz solicitações e mobiliza os sujeitos a incorporarem linguagens específicas. Isso permite dizer que a incursão dos sujeitos do PROEJA, em espaços sociais diversificados, oportuniza situações para novas interações que lhes concedem a compreensão sobre o funcionamento das formas discursivas necessárias para interagir com o outro e atuar conforme as identidades escolhidas.

Os sujeitos do PROEJA também mencionam as práticas sociais como formas mais valorizadas para promover a construção de conhecimentos linguísticos. Essa ideia tem relação com suas histórias de vida tão ligadas ao trabalho e aos conceitos espontâneos em detrimento dos processos escolares. Assim, é possível dizer que a prática social e suas situações reais norteiam os letramentos e produzem significação para os sujeitos sobre os conhecimentos construídos em seus percursos formativos. As práticas linguísticas ligadas ao mundo do trabalho parecem

contribuir para estabelecer uma sintonia entre os anseios dos estudantes do PROEJA e as práticas escolares, porque a participação efetiva dos sujeitos nas práticas socioculturais promove as mediações necessárias para a apreensão dos usos linguísticos.

Embora, no contexto da educação profissional, haja riscos de a prática ser pensada no sentido utilitário, instrumental e técnico, salienta-se que as práticas sociais, utilizadas na perspectiva dos NLS, produzem maior envolvimento do sujeito e trazem significação para as atividades escolares. Além disso, os diálogos estabelecidos entre os saberes escolares e a prática social contribuem para tornar conscientes os usos linguísticos e para valorizar os saberes incorporados como experiências prévias de letramento. Assim, a prática social atua, portanto, como um amálgama entre as diversas instâncias que integram o PROEJA, sendo essa uma perspectiva importante a ser utilizada na Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, a partir dos discursos, ao comparar as aprendizagens construídas no mundo do trabalho com as que o sujeito realiza no âmbito escolar, as experiências, como descritas pelos sujeitos, contribuem porque integram os conhecimentos. Nessa perspectiva, as práticas envolvem o ato de falar em público, as interações no trabalho com colegas e no atendimento ao público, a redação de documentos e a produção de gêneros discursivos diversos, conforme exigências do exercício profissional, embora os usos linguísticos sejam diferentes para cada sujeito. Em geral, o espaço profissional é, então, o lugar de interações, tensões, avaliações e relações dialéticas que constituem as bases para as aprendizagens processos de letramento no PROEJA.

Consequentemente, a ampliação dos espaços de atuação dos sujeitos contribui também para as transformações identitárias, uma vez que as interações promovem mudanças nas estabilidades e certezas conquistadas, atuando como forças centrífugas. Iniciam-se, então, processos de abandono de estabilidades, formando-se um contexto propício para o sujeito alterar identidades impostas e, nas interações com o outro, realizar trocas, construir conhecimentos e tomar outras posições.

Os sujeitos constroem seus letramentos no PROEJA, por práticas escolares de letramento e também nas interações que constituem estratégias para a construção de pertencimentos por permitirem “*aprender mais*” e “*sem sentir vergonha*”. Esse espaço de relações dialógicas promove a elevação da autoestima dos sujeitos, a valorização das experiências que são bases para novos pertencimentos. Em vista disso, a inscrição em práticas e eventos de letramento, no PROEJA, tem suporte na realidade vivenciada, ou seja, as aprendizagens partem de discursos construídos no meio social que fornecem suportes para outras práticas linguísticas.

As formas como os sujeitos apropriam-se dos usos linguísticos, no contexto sociocultural, permitem compreender melhor seus processos de letramento. A ação de escutar a

linguagem do outro, por exemplo, possibilita aos sujeitos do PROEJA avaliar e, estabelecer um processo de identidade e diferença, aderir ou rejeitar usos linguísticos, conforme seus objetivos e identidades em construção. Além disso, as leituras as práticas orais e, também, as escritas permitem aos sujeitos apreender os sentidos, intencionalidades, objetivos e posições enunciativas daquele que age discursivamente, podendo o próprio sujeito agir, responsivamente, e utilizar formas linguísticas novas para compor seus repertórios.

Assim, os sujeitos, no contexto do PROEJA, utilizam algumas estratégias para atingir o objetivo de alterar a constituição identitária e agem no sentido de incorporar novos usos linguísticos. Para tanto, em seus discursos, revelam os atos de ouvir atentamente os modos de utilização da linguagem por outros sujeitos, descobrir o significado das palavras e, assim, ampliar o vocabulário, conhecer as normas da língua, perceber sotaques e, além disso, compreender os usos linguísticos na organização dos gêneros discursivos.

Embora esse não seja um processo rápido e tão fácil para os sujeitos, ao apreender as diversas linguagens sociais, o sujeito compõe as identidades escolhidas. No PROEJA, as experiências e a participação nas práticas sociais fornecem ao sujeito noções da utilização concreta da linguagem. Dessa forma, esses sujeitos podem compreender a dimensão da complexidade envolvida nos usos linguísticos e que a constituição letrada compõe-se continuamente e ao sujeito vai “*ensinando a se comunicar com as pessoas*”. Elas promovem, portanto, mudanças nas formas como o sujeito comunica-se, possibilitando-lhe “*falar na hora certa*” e, conseqüentemente, aprender nas interações e mediações.

Os sujeitos, nesse contexto, enunciam as identidades com as quais querem representar-se. Para tanto, precisam ser, agir e interagir nessas identidades como sujeitos que concluem a escolarização e como profissionais Técnico em Vendas. Desse modo, eles contrapõem os discursos que depreciam a modalidade educacional PROEJA, respondem a identidades impostas e estereotipadas, a trajetórias difíceis e interrompidas e à formação tardia que, socialmente, simbolizam os estigmas e descrenças nas potencialidades de sujeitos adultos.

As práticas de letramento no PROEJA caracterizam-se, predominantemente, pelos múltiplos saberes advindos de processos socioculturais anteriores e, em segundo plano, pelos letramentos escolares que vêm contribuir para ampliar seus saberes e tornar conscientes os conhecimentos construídos, embora esteja evidente que muitas práticas lhes faltem para atingir a constituição letrada esperada. O reconhecimento das diversidades que integram o PROEJA e das potencialidades dos sujeitos é essencial para estabelecer outras trajetórias de letramento para esses sujeitos em meio escolar.

Deste ponto em diante, exponho o terceiro objetivo específico desta investigação que é investigar as contribuições das interações e das mediações na apropriação do conhecimento linguístico no PROEJA. Nesse sentido, os discursos do PROEJA revelam a importância dos efeitos desses dois conceitos nas práticas escolares e não escolares de letramento dos sujeitos.

Primeiramente, as interações surgem como importantes na geração do sentimento de pertença ao grupo, pois elas estimulam diálogos necessários tanto para a realização das práticas escolares de letramento quanto para a constituição identitária dos sujeitos. Nesse espaço interativo e dialógico, o outro tem participação fundamental na constituição dos sentidos e nas mediações estabelecidas no âmbito do PROEJA. As interações, nesse contexto, são contínuas e imediatas entre os alunos, e elas auxiliam na prática da escrita, repetindo-se em várias situações que culminam com processo de apropriação e a escrita independente.

Por outro lado, as mediações auxiliam no estabelecimento das relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento e, através delas, os sujeitos indicam, pontualmente, os processos a serem realizados em práticas escolares ou em usos linguísticos, nos contextos sociais. Essas mediações, nos discursos do PROEJA, estão representadas pela reiteração do vocábulo “ajuda”, quando os sujeitos se referem às dificuldades nas práticas de letramento e na construção de conceitos. Assim, nos espaços escolares, a mediação está presente na ação de colegas e de professores os quais atuam na formação da ZDP, tornando acessíveis e conscientes os conhecimentos linguísticos. Além disso, em espaços não escolares, outros sujeitos, tais como amigos e colegas e até familiares, desenvolvem ações semelhantes de mediação, especialmente, com aqueles sujeitos do PROEJA que se representam com “dificuldades”.

As mediações modificam a compreensão dos sujeitos, pois o sujeito mediador fornece ferramentas para atuar nas práticas sociais, expõe o funcionamento dos recursos linguísticos no contexto em estudo, concedendo ao aprendiz a possibilidade de obter resultados bem sucedidos em suas práticas. Além disso, no processo de mediação no espaço escolar, há uma proximidade física e sociocultural entre os sujeitos em interação, uma vez que compartilham experiências, saberes e até mesmo as dificuldades, existe uma sintonia entre eles. Há, nessa interação, a formação de uma ZDP, determinante para a constituição letrada e, assim, os conhecimentos relativos à linguagem passam do plano externo para o interno sob a ação mediada. A “ajuda” enunciada refere-se a processos mediados que mobilizam a apropriação de conhecimentos, nas práticas escolares. Tal situação conduz à construção do sentimento de pertença ao grupo, quando o sujeito ainda se considera um *outsider*.

O processo ocorre de modo que “*um vai ajudando o outro [...] a amenizar aquele problema*”. Esse discurso evidencia que as mediações propiciam uma reorganização do

funcionamento psicológico dos sujeitos, pois as relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto são dialéticas. Além disso, nesse processo, a proximidade entre os sujeitos que interagem é sociocultural, linguística e também física, no espaço da sala de aula, favorecendo o surgimento de processos mediados no PROEJA. O mundo vivencial dos sujeitos, nesse caso, caracteriza-se pelo domínio da oralidade e, por esse viés, estabelecem-se as interações e mediações. Esse é um espaço para o aspecto afetivo, de relações dialógicas que propiciam a compreensão das necessidades de letramento do aprendiz, nem sempre observadas na prática docente.

O mediador, no espaço do PROEJA, geralmente um colega, atua na solução de dificuldades pontuais de outro sujeito, executa ações que minimizam os efeitos da massificação, homogeneização e da impessoalidade existentes, em sala de aula, os quais contribuem para a geração de processos de exclusão, comuns nas histórias de vida do PROEJA. Diante dessa constatação, é possível afirmar que o caminho “amoroso” de Freire (2011), as práticas direcionadas às necessidades e interesses do grupo são fundamentais nas relações com os sujeitos, para sentirem-se convidados a participar da dialogia dos processos escolares de letramento no PROEJA.

No contexto escolar, o docente representa um poder, uma autoridade que pode gerar certo distanciamento do aluno o qual ainda se percebe como *outsider*. Em virtude disso, no caso de sujeitos com histórias representadas por trajetórias de dificuldades e exclusões, a atuação de um colega de classe parece permitir diálogos com maior equilíbrio nas relações de poder, afetividade e interações imediatas em práticas escolares que o aluno não domina. O conjunto de ações e práticas entre os alunos da classe favorece as interações, as mediações e a internalização de conhecimentos e ainda oferece condições propícias para aproximar os sujeitos e construir sentimentos de pertença ao grupo, fator importante quando se pensa no PROEJA e as reiteradas histórias de exclusão escolar.

Os discursos do PROEJA ainda podem ser observados sob o aspecto do distanciamento do professor. Por um lado, os sujeitos representam a ação docente como importante e necessária, por orientar e estabelecer processos mediados em práticas de letramento e por desconstruir representações negativas de práticas escolares anteriores. Por outro lado, os sujeitos atribuem prioridade ao reconhecimento da ação do grupo de iguais em detrimento da ação docente, revelando um espaço de reedição de conflitos da adolescência e certa contestação da autoridade da escola e de seus agentes, estratégias elaborativas guiadas pelos processos de letramento no presente.

Então, no enfrentamento das dificuldades dos sujeitos do PROEJA no presente, a mediação de colegas de turma é ação decisiva nas práticas escolares de letramento. Em certos

casos, é possível dizer que essas mediações são espaços a que o docente não tem acesso por dizer respeito às relações que se dão no interior do grupo com sua linguagem e sua cultura. Também essa prática coloca, em evidência, uma das fragilidades da estrutura educacional que desconsidera a heterogeneidade dos grupos sociais como o PROEJA e adota perspectivas homogeneizantes e noções idealizadas de aluno, produzindo exclusões.

Além disso, em espaços não escolares, os sujeitos realizam práticas mais individualizadas com vistas à construção de seus letramentos. Em tais práticas, eles utilizam como recursos as ações de falar sobre os conteúdos, explicar para si mesmos, ler e também escrever. São ações individualizadas dos sujeitos sobre o objeto do conhecimento, uma forma utilizada de apreender usos linguísticos ou conhecimentos de outras áreas. Enfim, em relação às práticas de letramento, os discursos narram movimentos que os sujeitos realizam no sentido de transpor as fronteiras formadas nos sistemas de ensino em direção aos pertencimentos. Nesse contexto, a formação profissional acena aos sujeitos do PROEJA com os deslocamentos e, conseqüentemente, o abandono de identidades e construção de outras identidades ao assumirem outros papéis em suas trajetórias.

O quarto objetivo desta pesquisa busca identificar os traços identitários dos sujeitos do PROEJA. Em relação a esse objetivo, é possível afirmar que as identidades dos sujeitos do PROEJA tornaram-se mais móveis, uma vez que abandonam os espaços de reclusão em identidades designadas, após o ingresso na formação profissional, quando as identidades indesejadas entram em declínio e dão lugar a novas possibilidades identitárias.

Em relação à linguagem, as identidades que se desvelam nos discursos dos sujeitos do PROEJA, dialogam com imagens vindas dos contextos escolares anteriores e suas práticas autônomas. Nesse contexto, os sujeitos representam-se como não leitores, pois não há encaixes nas imagens de leitor estabelecidas na cultura escolar. Entretanto, no presente, as identidades leitoras encontram-se em processo ascendente de construção, uma vez que as práticas de leitura no PROEJA ampliam-se e diversificam-se pela integração dos conhecimentos gerais aos profissionais, produzindo novos sentidos para os sujeitos. Além disso, em contextos não escolares, as leituras que os sujeitos realizam, vinculam-se ao cotidiano, ao trabalho, ao lazer, à educação dos filhos ou à religião, evidenciando que suas escolhas são motivadas por significados culturais, no diálogo com o contexto social e com sentidos ideológicos. Nessa percepção, os sujeitos representam-se como leitores.

Quanto às práticas orais, os sujeitos revelam pertencimentos, quando essas se relacionam às interações cotidianas e a práticas rotineiras no meio social. Por outro lado, não se percebem como *insiders*, ao se referirem a práticas orais em situações específicas do trabalho ou do curso

técnico, representando-se com dificuldades, pois tais práticas orais requerem usos específicos de discursos secundários cuja apropriação ainda se encontra em processo de construção. Nesse contexto, as identidades em que os sujeitos investem estão associadas a expectativas relacionadas a papéis que pretendem desempenhar por meio da apropriação de usos linguísticos ligados à profissionalização. Por essa razão, o sujeito projeta-se em uma constituição letrada na qual busca “falar correto”, usar a linguagem como aqueles que sabem se pronunciar, abandonando os constrangimentos gerados em antigas identidades.

Em relação aos processos de escrita, os sujeitos ainda se representam com dificuldades e, conseqüentemente, a imagem é ainda de um sujeito *outsider* ou de alguém em processo de pertencimento que busca, através de processos formativos, construir outras identidades e, especialmente, a identidade profissional e, também, visa inserir-se em práticas sociais mais amplas, no âmbito profissional.

Conforme referido anteriormente, os sujeitos do PROEJA, por não participarem dos encaixes na estrutura escolar tradicional, carregam identidades impostas. Sua inscrição no PROEJA representa o investimento em uma organização que possibilita mudanças e conduz a percursos identitários marcados pela diferença entre a imagem do jovem do passado e a do sujeito no presente. O passado de inacabamento, dificuldades e abandono escolar dá lugar a processos formativos de um adulto que tem objetivos e investe em identidades profissionais. Esse sujeito constitui-se de modo diferente, é outro, uma vez que a formação profissional propicia conhecimentos e maior criticidade para “*ver as coisas diferentes*”. Esse confronto entre identidades antigas e novas promove uma revisão crítica e engajamento do sujeito em outros percursos escolares de letramento e formação profissional que compõem as novas identidades.

Nessa ressignificação de percursos, as experiências constituem um aspecto identitário valorizado e, quando associadas ao mundo do trabalho, representam positivamente os sujeitos do PROEJA no âmbito escolar, pois seus saberes e conceitos espontâneos integram-se aos científicos, produzindo conexões geradoras de pertencimentos. Essa é uma conquista para aqueles que se encontravam reclusos em identidades designadas, em virtude das dificuldades de formulação de projetos para além das fronteiras estabelecidas pelo meio sociocultural.

Outro aspecto identitário do PROEJA relaciona-se à contribuição de outro sujeito na constituição identitária. Esse outro é representado por um colega da turma, o aluno do ensino médio e o próprio sujeito na juventude, percebido pelo olhar da exotopia. Todos constituem os parâmetros para o estabelecimento das diferenças na vida adulta. Desse modo, o PROEJA constitui-se como espaço onde se estabelecem processos identitários em que o outro fornece parâmetros para semelhanças e diferenças, bases para o sujeito representar-se de outro modo.

O sujeito do PROEJA, então, tanto quer diferenciar-se do aluno jovem da escola regular, representando-se pelos saberes, experiências e seriedade, quanto quer receber a valorização social positiva, atribuída aos alunos da escola regular. Essa é a identidade valorizada que visa estabelecer e, para tanto, defende que a formação tardia e a idade adulta não impossibilitam aprendizagens nem produzem uma formação profissional deficitária. Assim, o PROEJA é representado como um espaço diferenciado de construção de conhecimentos, de valorização dos saberes dos sujeitos e de pertencimentos sociais de sujeitos adultos.

O jovem e o adulto no PROEJA compõem os processos de identidade e diferença (WOODWARD, 2011) e, nesse contexto, o jovem constitui um parâmetro que recebe avaliação social privilegiada, sendo percebido de vários modos. O próprio sujeito, quando jovem, é revisitado pela memória do passado; os jovens do ensino médio regular ou ainda colegas mais jovens que integram a turma. Assim, o jovem está associado à imagem da agilidade e rapidez nas ações e na construção dos letramentos, mas também por certa inconsequência que os conduziu à formação tardia no PROEJA.

Por outro lado, o adulto é representado pela seriedade, responsabilidade e firmeza nos propósitos, apesar da existência de dificuldades. O adulto, identitariamente, é também o sujeito experiente e com saberes que contribuem para a ampliação dos conhecimentos científicos no âmbito do PROEJA. Nesse espaço, o adulto quer diferenciar-se do jovem em uns aspectos e, em outros, o jovem é parâmetro para identidades em construção. Desse modo, o sujeito do PROEJA vai compondo-se identitariamente, unindo os saberes, as experiências aos novos letramentos obtidos em suas interações, na formação profissional. Os pertencimentos, então, constroem-se no espaço das experiências, da seriedade e, especialmente, da mudança de perspectiva entre a imagem do passado e os projetos identitários do presente cujo ponto de partida está no PROEJA. Esse é o espaço onde o sujeito traça objetivos e projetos em devir, em identidades que se compõem de modo diverso do passado.

A ação do outro auxilia na constituição identitária, promove a construção do sentimento de pertença e também é o elemento mediador cuja contribuição nos processos de letramento é decisiva no PROEJA. O mediador age no sentido da superação de dificuldades, evidenciadas pela reiteração da importância da mediação nos discursos dos sujeitos. Este constitui outro aspecto identitário para o grupo do PROEJA. Assim, a relação com o outro traz um ingrediente importante tanto para a constituição letrada como para a construção de pertencimentos, pois apesar de se tratar de sujeitos adultos, é preciso considerar que carregam certas fragilidades pelas exclusões vividas no contexto escolar.

Para compor novas identidades, o sujeito mostra-se outro pelo vocabulário escolhido, pela argumentação e profundidade nos diálogos e, também, pelos saberes construídos em percursos escolares e não escolares. O processo identitário constrói-se no espaço dialógico entre o eu e o outro, nas identidades e diferenças, presente e passado, imagens e valores. No PROEJA, o adulto caracteriza a modalidade, mas também é o segmento que se contrapõe ao jovem, grupo valorizado na visão hegemônica. Embora o adulto não se encaixe no parâmetro da normalidade no contexto educacional, sua experiência é o constituinte identitário positivo que o diferencia do jovem e concede-lhe as bases para construir outras identidades e pertencimentos.

As experiências marcam as diferenças entre jovens e adultos e, mais que isso, são características representativas do PROEJA que agora tem “condições de afirmar”, isto é, de assumir identidades como *insiders*. Esse adulto pode contrapor a agilidade e a inexperiência do jovem e firmar-se como aquele que tem “*mais capacidade e responsabilidade*”. A base identitária do adulto tem suporte em seus saberes, letramentos locais e conceitos espontâneos que se transformam em conceitos científicos e saberes profissionais no PROEJA.

Nessas relações com o outro, surgem também preconceitos e dificuldades intensificadas por entraves sociais e burocráticos que impõem e restringem pertencimentos e mobilidades sociais aos sujeitos. O preconceito atua na manutenção do *status quo*, na valorização social privilegiada do jovem, de suas potencialidades e da escolarização regular, aspectos identitários hegemônicos que simbolizam o estudante jovem em detrimento da figura do adulto. O PROEJA estaria situado no espaço discursivo relacionado ao déficit, imagem que minimiza a modalidade de ensino, retira-lhe, inclusive, a validade na concepção hegemônica de escolarização. No entanto, os sujeitos do PROEJA contrapõem esses estereótipos valorizando seus saberes, experiências e responsabilidades, marcas de diferença dos adultos e especificidades dos sujeitos do PROEJA que compõem formas de pertencimento.

Embora o contexto social em que os sujeitos se inserem seja pouco móvel, as identidades, no PROEJA, não assumem posição essencialista. Elas modificam-se com os movimentos dos sujeitos, e o PROEJA acena com possibilidades de abandono de identidades designadas. Nesse processo, o sujeito resgata a autoestima e altera-se identitariamente e, como um *insider*, representa-se como sujeito letrado. A participação no curso conduz, então, à construção de identidades que se opõem às anteriormente carregadas. Assim, ao valorizar o PROEJA, os sujeitos respondem a posições ideológicas dominantes que desacreditam nas potencialidades dos adultos e que designam papéis, restringindo investimentos do sujeito em novas identidades.

O processo identitário no PROEJA culmina com a construção de identidades relacionadas à profissionalização, responsável não só por mobilizar a formação como também

por possibilitar ao sujeito vislumbrar ainda outras identidades pela formalização de saberes e conclusão da escolaridade e, conseqüentemente, à construção de outras identidades e, entre elas, uma identidade profissional que tem como efeito o empoderamento do sujeito e sua emancipação concedendo-lhe a possibilidade de libertar-se das designações que limitava seus movimentos nos contextos sociais.

Além disso, o grupo investigado tem como marcas em suas histórias de vida, a vida rural, o abandono escolar na adolescência devido a dificuldades de ordem econômico-social e ao nascimento dos filhos. Nesse aspecto, as mulheres destacam-se por serem maioria no grupo do PROEJA e, em relação aos motivos que as afastaram da escola ainda na adolescência, estão as dificuldades surgidas após terem constituído família. No entanto, se essas identidades impuseram-se fazendo com que os sujeitos abandonassem sonhos, é também a persistência que os faz retomar projetos de escolarização. Não são aqueles planejados, porém, como um sujeito inserido na contemporaneidade e aberto aos desafios, o sujeito aceita convites e desafios do contexto sociocultural para realizar a transposição de fronteiras ao investir em outros percursos formativos.

Entretanto, faz-se necessário salientar que os sujeitos, embora se representem como *insiders*, revelam ainda espaços para a ressignificação e ampliação de repertórios linguísticos, apropriação de práticas dominantes e, também, para a construção de outros pertencimentos. Em relação a isso, dez dos sujeitos investigados fazem referências à existência de dificuldades quanto ao uso da língua, principalmente, as relacionadas aos discursos secundários nas práticas orais e escritas, sendo esses desafios que se colocam em seus percursos de letramento a partir do PROEJA.

A promessa de alteração identitária, embora ainda com desafios presentes, cumpre-se por meio do PROEJA, tanto para os homens quanto para as mulheres nele inseridos, pois o ingresso na formação profissional modifica as posições que esses sujeitos ocupam e, conseqüentemente, altera sua autoimagem. Essa nova posição gera um empoderamento, expresso no discurso de um dos sujeitos que diz ter “*condições de afirmar*”, ou seja, de assumir novos projetos identitários e, juntamente com eles, mudanças linguísticas, profissionais e pessoais acrescidas de um sentimento de pertença a esse novo espaço. O PROEJA e a profissionalização, portanto, permitem a esse sujeito tornar-se outro, sob a ação de percursos formativos e de suas práticas linguísticas que concedem espaços para aventurar-se em outros usos linguísticos e dialogar com uma vida profissional que não projeta tantas estabilidades, mas mobiliza alterações em devir.

Os sentidos da pesquisa e as possibilidades de trabalho com o PROEJA

A contribuição deste estudo está em fazer um estudo do PROEJA considerando as vozes de sujeitos com pouco espaço para dizer sobre seus anseios, necessidades e formas de aprender e, desse modo, contribuir para a construção de uma autoimagem positiva, determinante para a incursão dos sujeitos em outros percursos identitários. Assim, é possível afirmar que esta investigação pode contribuir tanto para a compreensão sobre como ocorrem as práticas de letramento e constroem-se as identidades no PROEJA como para orientar processos formativos dessa modalidade, considerando as potencialidades dos sujeitos e, também, o espaço do PROEJA para além das identidades designadas a esses sujeitos.

Início trazendo os envolvimento e sentidos gerados pelo processo de investigação e a significação desse trabalho na prática docente. Desenvolver esta investigação com sujeitos do PROEJA tem sido emocionante, porque reviver as histórias de letramento das pessoas é percorrer junto com elas o ritmo de suas vidas e as identidades construídas, planejadas, abandonadas e as impostas em suas trajetórias, também as decepções, as alegrias e emoções do recomeço e das possibilidades identitárias novas. É sonhar junto com essas pessoas.

Assim, ouvir as narrativas de vida dos sujeitos e a descrição das identidades abandonadas fez-me refletir sobre a ação das práticas homogeneizantes existentes nos processos escolares as quais impõem tempos, espaços e conhecimentos, atuando como processos de exclusão em detrimento da promoção dos letramentos e da validação do direito dos sujeitos à educação. Ao mesmo tempo, o contato com as histórias de vida desses sujeitos promoveu reflexões e apontou perspectivas a serem observadas no trabalho com a modalidade PROEJA, especialmente, no que se refere ao “olhar amoroso” de Freire sobre um universo educacional permeado de histórias de exclusão como é a Educação de Jovens e Adultos.

Essa é uma perspectiva a ser considerada, quando se pensa em uma educação inclusiva, bem como é válido refletir sobre a noção de que a realidade social dos sujeitos é o espaço de desenvolvimento das práticas escolares de letramento. Embora esse preceito não seja novo, ainda permanecem, na cultura escolar, os saberes hegemônicos e a menor visibilidade dos patrimônios culturais de grupos populares. Então, reconhecer as práticas culturais condiz com perspectivas emancipatórias e abordagens socioideológicas que defendem a heterogeneidade dos percursos de letramento e percebem os sujeitos como ativos, as linguagens locais como legítimas e integrantes do patrimônio cultural. Embora haja iniciativas nesse sentido, este é um longo caminho a ser percorrido no PROEJA, nas instituições que em cujas origens está a educação instrumental.

Com base nessas referências, parece ser fundamental repensar possibilidades de trabalho e integrar as práticas de letramento às vivências e à realidade sociocultural dos sujeitos, traduzindo assim uma perspectiva mais humanizadora e inclusiva de educação. Desse modo, as práticas fortalecem os vínculos com o estudante que, posteriormente, avançará em seus processos socioculturais de letramento construindo outras representações das práticas linguísticas, radicalmente diferentes das imagens vinculadas a dificuldades, exclusões ou resistências à escola e a suas práticas. Nessa perspectiva, afastar práticas autônomas torna-se fundamental no trabalho linguístico com o PROEJA, pois elas retomam memórias de exclusões em processos escolares anteriores. Para tanto, é importante conhecer a história de vida, as práticas linguísticas com que se envolvem, em síntese, conhecer o grupo para encaminhar ou redirecionar as práticas de letramento com o PROEJA.

As memórias dos sujeitos do PROEJA relacionam-se ao vivido, ao experimentado, e isso orienta as práticas de letramento com o grupo. Nesse sentido, destacam-se os projetos de letramento que propiciam o surgimento de elos entre as várias áreas do conhecimento, realização de práticas concretas, estabelecimento de interações e mediações necessárias ao grupo do PROEJA, na construção dos letramentos. Nessa percepção, as vivências no mundo do trabalho e espaços sociais são valorizadas pelos sujeitos do PROEJA. A formação profissional, nesse contexto, traz significação aos processos escolares e diferentes percepções sobre o mundo do trabalho, sem dissociar-se das práticas sociais. Ao contrário, as práticas situadas no âmbito profissional ampliam a percepção sobre sentidos, estilos, registros, objetivos e intencionalidades envolvidas em cada contexto enunciativo, bem como sobre os modos de ser, agir e usar linguagens nos contextos sociais, revelando identidades.

O desenvolvimento de práticas escolares de letramento, com a participação ativa dos sujeitos, por meio de interações e mediações, contribui significativamente para formação no PROEJA, por duas razões: uma por auxiliar na ampliação da constituição letrada e na construção dos conhecimentos em todas as áreas, minimizando os conflitos entre a escola e seus saberes. Outra razão está relacionada à construção do sentimento de pertença ao grupo, motivo importante, quando se trata de sujeitos alvo de preconceitos e exclusões, pois os pertencimentos estimulam à adesão dos sujeitos aos outros processos formativos e a novos projetos identitários.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar em uma renovação curricular em que as práticas de letramento estejam inseridas em projetos integradores. Esses possibilitam ao sujeito apropriar-se do objeto do conhecimento ao realizar atividades correspondentes ao que caracteriza esse objeto. Atividades integradas em um currículo produzem sentido para o

sujeito, pois as práticas orais, de leitura ou de escrita aparecem interligadas a outros conhecimentos tal qual ocorre nas práticas sociais. Assim, os sujeitos apreendem usos linguísticos na ação, com os objetivos, intencionalidades e relações de poder envolvidas no contexto sociocultural. Eles apropriam-se, portanto, de conhecimentos científicos, tecnológicos e linguísticos e, também, utilizam as linguagens sociais em práticas que valorizam suas potencialidades, consideram as necessidades, os interesses e as relações com o mundo do trabalho. Assim pensadas, as práticas escolares de letramento podem conduzir à construção de identidades de acordo com os anseios de sujeitos trabalhadores aos quais a modalidade PROEJA acena com um currículo capaz de atender as especificidades de sujeitos que buscam pertencimento.

As experiências caracterizam identitariamente os sujeitos e, nas práticas com o PROEJA, elas funcionam como suporte para a construção de outros conhecimentos no meio escolar, além de promoverem a valorização dos sujeitos como seres históricos. Tais referências conduzem às noções defendidas pelo NLS em que os percursos de letramento tem suas bases nas práticas e sentidos socioculturais. O trabalho e a profissionalização, portanto, estão na base da construção de um currículo para o PROEJA que pretende incluir sujeitos alijados do sistema de ensino.

Desse modo, o PROEJA estará aproximando-se dos objetivos estabelecidos no Documento Base dessa modalidade de ensino, na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional e nas orientações dos movimentos de educação contínua que preveem a sintonia com os interesses dos sujeitos, sua realidade sociocultural e com o mundo do trabalho. Entretanto, na prática, ainda permanece muito do sentido conservador da educação profissional que, frequentemente, se desvia da concepção de formação politécnica, do trabalho como princípio educativo e da formação cidadã e volta-se aos discursos da competência e do mercado. Por outro lado, o PROEJA difere das práticas educacionais dirigidas aos adultos as quais não apresentam conexões entre o mundo do aluno, o trabalho e a profissionalização, sendo marca identitária desses sujeitos.

O trabalho move o sujeito até o PROEJA e estabelece elos entre as práticas sociais e os processos escolares de letramento e ainda contribui para o sujeito compreender os sentidos envolvidos nas produções linguísticas e no modo de produção e circulação de textos nos espaços sociais. Essa parece ser, então, a perspectiva que deve nortear as ações escolares no PROEJA, uma vez que os sujeitos apreendem na ação e na rede de significados construídos historicamente, em seus movimentos nas comunidades de prática. Desse modo, eles assumem

identidades em processo contínuo que sempre traz outros letramentos e outras possibilidades de diálogo.

Uma palavra final sobre a continuidade da pesquisa

Uma perspectiva de continuidade desta pesquisa está em levantar junto aos sujeitos as mobilidades identitárias ocorridas, após a conclusão do curso técnico na modalidade PROEJA, uma vez que as trajetórias de letramento e formas de participação diferenciadas promovem mudanças nas posições dos sujeitos, em seus usos linguísticos, significados e fazeres, alterando também suas identidades. A continuidade da investigação, nessa perspectiva, permitiria aprofundar conhecimentos sobre a modalidade PROEJA, as práticas escolares de letramento e suas interferências na vida dos sujeitos, a fim de redirecionar os processos formativos com o grupo, reconhecendo a heterogeneidade constitutiva do PROEJA, as experiências e percursos formativos dos sujeitos dessa modalidade educacional apontada, em seu Documento Base, como inclusiva e democrática.

Outra possibilidade refere-se à ampliação da perspectiva de investigação sobre as práticas socioculturais de letramento em que se inserem os sujeitos, pois os letramentos são amplos e envolvem um conjunto de práticas sociais, linguagens, agentes, objetos e mídias que atuam na construção de sentidos. Com base em tais noções, constituem possibilidades de investigação as questões relativas ao uso da linguagem e as tecnologias da informação e comunicação as quais foram referidas pelos sujeitos, porém os limites desta pesquisa não permitem aprofundamento no campo das práticas de letramento digitais utilizadas por esses sujeitos.

Tais perspectivas evidenciam a complexidade das práticas de letramento as quais os sujeitos precisam dominar para participarem como *insiders*, na sociedade tecnológica contemporânea que constrói novos paradigmas educacionais e disponibiliza outras identidades aos sujeitos. Constitui, então, um desafio investigar a incursão dos sujeitos do PROEJA e os usos linguísticos ligados às novas tecnologias da informação e comunicação. Como novos membros dessa comunidade com suas formas de aprendizagem e de letramentos, é preciso conhecer os usos que fazem no ciberespaço com suas diferentes modalidades semióticas, modos de construção de significados, estratégias de navegação e exploração, autoria e habilidades de interpretação e de reflexão crítica sobre as produções. É importante destacar também que os letramentos, nesse espaço, compõem uma rede dinâmica e múltipla de linguagens e interações para compor um objeto midiático. Enfim, essa é uma construção que se

molda com a vida dos sujeitos e com as novas possibilidades de práticas linguísticas que ela traz.

Assim como as construções identitárias e os processos de letramento dos sujeitos, uma pesquisa não se encerra nas palavras finais de seu texto, ela é apenas um olhar mais atento sobre partes de alguns percursos dos sujeitos. Este é um diálogo contínuo que se estende por toda a vida, na sociedade contemporânea tecnológica e globalizada, no entanto, há necessidade de dar um final ao que esse olhar percebeu até aqui para conceder o turno a outros sujeitos e dar espaço para que novos diálogos se iniciem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Tradução de S. M. G. Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto: 2009. p.17- 44.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1998. p. 71-210
- _____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud, Yara Frareschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: UFPR, 2007.p. 20-59.
- _____. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L.P; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. p. 1-9.
- BARCELOS, V. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BARCELOS, V. **O currículo na educação de jovens e adultos**: uma perspectiva freireana e intercultural de educação. In: IX ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação, Caxias do Sul, RS, 2012.
- BARTLETT, L. **To seem and to feel**: situated identities and literacy practices. Teachers College Record. Columbia University, v. 109, n. 1, p. 51-69, January, 2007.
- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the Ecology of written language. Cambridge: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D. et al. **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. Entre saberes interdisciplinares e práticas sociais – o estudo da identidade em abordagens contemporâneas. In: BASTOS, L. C; MOITA LOPES, L.P. da. **Estudos de identidade entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução de Dentzien, P. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Vida em fragmentos**: sobre a ética pós-moderna. Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 4. ed. Porto: Porto, 1994.

BOHN, H. I. Cultura de sala de aula e discurso pedagógico. In: BOHN, H. I. SOUZA, O. de (Org.). **Faces do saber**: desafios à educação do futuro. Florianópolis: Insular: 2002. p. 99-116.

BOHN, H. I. Produção textual e cultura: a interlocução necessária para a construção do saber. In: BOHN, H.I.; SOUZA, O. de. **Escrita e cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003. p.75-87.

_____. Pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil: um lugar do fazer pedagógico. In: **8º Encontro do Círculo de Estudos linguísticos do Sul – CELSUL**, 2008, Porto Alegre, RS. Programação e Resumos. Porto Alegre, RS: EDUCAT, 2008. v.1.p.72.

_____. Ensino e aprendizagem de línguas: Os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

BOHN, H. I. ; DAMASCENO, V. D. As representações de aluno, escola e professor na era tecnológica pelos protagonistas da sala de aula. In: **I Sul Letras na UNISINOS**, 2012, Anais do Congresso do I Sul Letras, São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2012. v. 1. p. 1-10.

BOHN, H. I.; VINHAS, L. I. **A identidade do professor de línguas na contemporaneidade líquida da pós-modernidade**. In: 7 CELSUL, 2006, Pelotas, RS- Círculo de Estudos Linguísticos do Sul Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/07/dir/arq9.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRAGA, E. dos Santos. **A Constituição Social da Memória**: Uma perspectiva histórico-cultural. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2000.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. 2. ed. São Paulo: Unicamp, 2005. p. 87-98.

BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010a. p.79 – 102.

_____. Análise e teoria do discurso in: BRAIT, B (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010b. p. 9 -32

BRAIT, B; MELO, R. de. Enunciado, enunciado concreto, enunciação. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 61 – 78.

BRAIT, B. CAMPOS, M. I. B R. Czarista à web. In: BRAIT, B (Org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.p.15-30.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 17 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: **Documento Base**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 22 jul. 2012.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-

_____. Presidência da República. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em jun. de 2012.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução de Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo, Contexto, 2011.

CARVALHO, E. P.; BOHN, H. I. Os sentidos dos processos de letramentos em Língua Portuguesa no PROEJA. In: IX Seminário ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais do IX Seminário ANPED SUL**. Caxias do Sul, RS: ANPED, 2012. v. 1. p. 1-6.

CARVALHO, E. P.; BOHN, H. I. As identidades designadas: um estudo dos documentos oficiais do PROEJA. **EJA em Debate**, Florianópolis, Ano2 n. 3. p. 11-28 Dez. 2013. Disponível em:
<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1486#.UzFtEahdU3k>. Acesso em: 25 fev.2014.

CATANI, D. B. Memória e história da profissão dos professores: as representações sobre o trabalho docente nos manuais pedagógicos. **Revista Educação em Foco**. Minas Gerais, Universidade de Juiz de Fora. Março – agosto 2007. Disponível em:
http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/343o-2-Ana-Maria-7_1.pdf. Acesso em: 25 jun 2013.

CAVALCANTE, M. A. de O. **O sujeito responsivo/ativo em Bakhtin e Lukács**. Anais II SEAD, Seminário de Estudos em Análise do Discurso, Porto Alegre, RS: UFRGS, 2005. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/MariaDoSocorroAguiarDeOliveiraCavalcante.pdf>. Acesso em: 20 dez 2013.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

CIAVATTA, M. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada: ensino médio e EJA. In TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos** (Orgs.). Brasília: Liber Livro/ UFF, 2011, p. 25-55.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: New Literacies, new learning**. International Journal, 4; 3, 164-195, 2009. In:
<<http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t775653691>. Access in: Feb, 1st. 2014.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

DELORS, J. (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira Brasília DF: MEC, UNESCO, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**; teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Vereadas**: Revista de estudos linguísticos, Juiz de Fora. V.7, n.1 e 2. p. 95-111, jan./dez.2003.

DIONÍSIO, M. L. (Orgs.) **Dar vida às letras**. Promoção do Livro e da Leitura. Valença: Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho, 2007. p. 47-58.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUBAR, C. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

_____. Entre crise global e crises ordinárias: a crise das identidades. **PLURAL**. Tradução de Roberta Console Akaoui, Mariana Toledo Ferreira Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.18.1, p.175-184, 2011.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2011.

ELIAS, N., SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Artmed, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FAURE, E., et al. **Aprender a ser**. Lisboa: 1.ed. Livraria Bertrand, 1972.

FERGUSON, C. A. **Diglossia**, Word 15, 1959, p 325-340.

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**. v.14, n.2. Universidade do Minho, Braga, Portugal, p. 273-291, 2001. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc>

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. p. 161-194. São Paulo: Contexto, 2010.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Florianópolis. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, 2007.

FISCHER, A. Eventos reflexivo-transformativos em letras: uma análise da produção escrita de crônicas. In: LIMA-HERNANDES, M. C. et al. (Org.). **A Língua Portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH-USP, 2008. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp27/01.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, p. 569-599 jul./dez. 2010.

FISCHER, A; PELANDRÉ, N. L. letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 23 jul. 2011.

FISCHER, A; CARVALHO, E. P. Os letramentos escolares nos documentos oficiais da modalidade de ensino PROEJA. **Roteiro**, [S.l.], v. 38, n. 1, p. 33-60, abr. 2013. ISSN 2177-6059. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/1850>>. Acesso em: 13 Jan. 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou ser humano emancipado, **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, V. 1, p. 45-60 2003, Rio de Janeiro, RJ acesso em: 01 de agosto de 2014, disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=1>

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 11 jul.2012

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005a. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W., GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**. Ideology in discourses. 2. ed. London /Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GEE, J. P. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated Literacies: Reading and Writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 180-196.

_____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, Newark Delaware, v. 44, n. 8, p. 714-725, may 2001.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Tradução de LTC editora. 1. ed. 13. Impr. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

GERALDI, J. W. **Ancoragens: estudos bakhtiniano**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001, p. 88-103.

GERGEN, M. M; GERGEN, K.J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). Tradução de Sandra Regina Netz. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.p. 367-388.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Tradutor Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIDDENS, A. **A sociologia**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: 4 ed. Artmed, 2005.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: As casas familiares rurais de educação e de alternância. In: **UNEFAB, Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento**. Salvador, 1999.

GOERGEN, P. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 59-76, Ed. UFPR maio/ago. 2010.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33, p. 450-460 set./dez. 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução de Luiz Sérgio Henriques; coedição, Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Vol. 1, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GUIMARÃES, E. ; ORLANDI, E. P. Apresentação. Identidade Linguística. In: GUIMARÃES, E. ; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Língua e cidadania: o Português no Brasil**, Campinas: Pontes, 1996, p. 9-15.

HALBWACHS, M. **Memória Coletiva**. Tradução de Laurent Leon Schaffter. São Paulo; Centauro, 2006.

HADDAD, S. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos**: Novos leitores, novas leituras. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005. p. 191- 200.

HALL, S. A centralidade da cultura; notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 22, n.2, p.15-46. Jul./Dez.1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Estudos Culturais e Seu Legado Teórico. In: SOVIK, L. (Org.). Tradução de Adelaine La Guardia Resende (et al.). **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

_____. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011a.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011b, p. 103-133.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 16-34.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in society**, v. 1, n. 2, p. 46-79, 1982. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000106&pid=S1413-2478200600030000600014&lng=en. Acesso em: 15 jan.2013.

JACOBS, C. On being an insider on the outsider: new spaces for integrating academic literacies. In: **Teaching in Higher Education**, 10:4, 475-487, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13562510500239091>. Acesso em: 15 abr. 2012.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. B. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. B.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

_____. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez. 2001.

_____. **Preciso ensinar letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever. Campinas, SP: Ciefel/IEL/ Unicamp, 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 09 mai. 2012.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**. v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375/pdf>> Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. O ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **EJA em debate**. Florianópolis, vol. 1, n.1 nov. 2012. p. 23-37.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vigotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 111-137.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

KUENZER, A.Z. Competência com Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro. V. 29, n. 1, p. 16-27, abr., 2003.

LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos**. Tradução de Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LANKSHEAR, C.; GEE, J.P.; KNOBEL, M. Literacy and empowerment. In: LANKSHEAR, C.; GEE, J.P.; KNOBEL, M. **Changing literacies**. Philadelphia: Open University Press, 2002, p.63-79.

LANKSHEAR, C; GEE, J.P.; KNOBEL, M. **New literacies**. New York: open University Press, 2011.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. New York: Cambridge University Press, 2006.

LEA, M. R.; STREET, B. The academic literacies model: theory and applications. **Theory into Practice**. v. 4, n. 45, p. 368-377, 2006.

LEÃO, D. O. de. Docência e alfabetização na EJA: espaços e tempos de formação cotidiana. In: GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V. **Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres**. Santa cruz do Sul: EUNISC, 2007. p. 33-47.

- LEFFA, V. J. Vygotsky e o ciborgue. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009, p. 131-155.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIMA, L. **Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez, 2007.
- McLAREN, Peter. **Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- MARTELOTTA, M. E. (Org.) **Manual de linguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1. Vol I. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível e Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.
- MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 85-105
- MOLL, J. **Proeja e democratização da escola básica**. In: MOLL, J. (Org.) Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. 313p.
- MOLL, J. Alfabetização de adultos: desafios da razão e ao encantamento. In: MOLL, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.7-16.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MORATO, E.M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 149-165, Julho/2000.
- NÓVOA, Antônio. **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.
- OLIVEIRA, M. K. de. EJA: jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 59-73.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PAHL, K; ROWSELL, J. **Literacy and education**. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom. London: Paul Chapman Publishing, 2005.

PAHL, K.; ROWSELL, J. Bridging local and global literacies. In: **Literacy and education**: understanding the New Literacies Studies in the classroom. London: Paul Chapman Publishing, 2006. p. 36-45

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas/SP: CEDES, nº 71, p. 45-78, abril, 2000.

PINO, A. **As marcas do humano**: Às origens de constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, V.L.; SOBRAL, A. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshínov. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, 8 (1): 205-219, Jan./Jun. 2013.

RAJAGOPALAN, K. A confecção do memorial como exercício de reconstituição do self. In: MOITA LOPES, Luis Paulo & BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2002, p.339-49.

RAMOS, M. N. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010.

REGO, M. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural. 19. ed. São Paulo: Vozes, 2008.

RIBEIRO, V. M. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. L. M. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de letras, 2005. p. 17-40.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**, UFSC, v. 24, p. 569-596, 2006.

ROJO, R. H. R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**. LemD, v.8, n.3, p. 581-612, set./dez.,2008.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RUMMERT, S. M. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v.26, n.1, 175-208, jan-jun. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: jan.2012

SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Afrontamento, 2003.

SANTOS, B. dos S. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Portugal: Afrontamento, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Bilkstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007 a.

SAVIANI, D. Trabalho educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 152-180, jan./jun. 2007 b.

SCHROEDER, E; FERRARI, N; MAESTRELLI, S. R. P. A Construção dos conceitos científicos em aulas de ciências: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento como referencial para análise de um processo de ensino sobre sexualidade humana. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.3, n.1, p.21-49, maio 2009.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V.L.F.; MANZONI, R. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre ao processo educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em <http://www.diadia.pr.gov.br/nre/ibaiti/arquivos/ile/sforni.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 161-200.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.) **Identidade e diferença**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.p. 73-102.

SILVA, J. Q. G.; MATÊNCIO, M. de L. M. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, A. et al.(Orgs.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 245-271.

SILVA, A.; GUIMARÃES, P.; DIONÍSIO, M. L. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 9-22, jan./jun. 2012.

SMOLKA, A. L. B. Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. **Anais do Encontro sobre Linguagem, Cultura e Cognição**. UFMG/FE-UNICAMP, março, 1997.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. Processos de cultura e internalização. **Revista Viver: Mente e cérebro** (Coleção memória da pedagogia: Vygotsky). São Paulo: Duetto, n.2, p. 77-83, 2005.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 04 jan.2012.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. p. 89 -113.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOBRAL, A. O Ato “Responsível”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.

_____. **Do dialogismo ao gênero**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

STREET, B. **Social Literacies**. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Harrow: Pearson, 1995 a.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995 b.

_____. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University, vol. 5 (2), p. 77-91, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu>> Acesso em 10/06/2011.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, n.8, p.465-488, julho, 2006.

TERRA, M. R. Letramento e letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **DELTA**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502013000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Sept. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>. Acesso em> 13 jan. 2014.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes,1988.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução de Pedrinho Guareschi et ali. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

TOASSA, G. Conceito de Consciência em Vygotsky. **Psicologia USP**, n. 17(2), São Paulo, p.59-83, 2006.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigostsky**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TUGDE, J. Vygotsky, a ZDP e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, Luís. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, p. 151-168, 2002.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Tradução de Patrícia Ozório. Brasília: UNESCO, 2010.

VIDICH, A. J. ; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: sua história a sociologia e na antropologia. In: DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.49-90.

VIERO, A. Educação de jovens e adultos: da perspectiva da ordem social capitalista à solução para emancipação humana. In: GUSTSACK, F; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: saberes e fazeres. Santa Cruz do Sul, RS: EUNISC, 2007. p. 204 -232.

VOVIO, C. L. Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, 401-431, jul.dez.2010.

VÓVIO, C. L. Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas. **EJA em debate**, Florianópolis, vol. 1. p.11-21, nov. 2012. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA> Acesso em: 25 mar 2013.

VÓVIO, C. L.; KLEIMAN, A. B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, Aug. 2013. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Jan. 2014.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** Tradução de Maria da Penha Vilalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, EDUSP, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA T.T. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WERTHEIN, J. ; CUNHA, C. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000.

ZAVALA, I. O que estava presente desde a origem. Tradução de Fernando Légon; Diana Araújo Pereira. In: BRAIT, B.(Org.). **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009. p.17-44.

APÊNDICES

APÊNDICE A

FICHA DE INFORMAÇÕES GERAIS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ORIENTADOR: PROF. Dr. Hilário Inácio Bohn
DOUTORANDA: Evanir Piccolo Carvalho

FICHA DE INFORMAÇÕES GERAIS

Solicitamos que você preencha da ficha abaixo com seus dados para compor o perfil dos entrevistados do projeto de tese: **Os letramentos e as identidades nos discursos dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**..

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Idade: _____

Número de Filhos: _____

Profissões/ocupação em que atuou:

Época	Profissão/ocupação

Escolas que frequentou antes do PROEJA:

Série	Nome da escola (rural ou urbana)

Tempos de afastamento/ interrupções da vida escolar

Projetos futuros: _____

APÊNDICE B**TÓPICOS PARA A PRODUÇÃO DE NARRATIVA ESCRITA 1**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS - UCPEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ORIENTADOR: PROF. Dr. Hilário Inácio Bohn
DOUTORANDA: Evanir Piccolo Carvalho

Caro entrevistado,

A partir do tópico **Eu, aluno do PROEJA**, escreva um texto contando como você se percebe ou se descreve como aluno do PROEJA, os processos que utiliza para aprender e utilizar a Língua Portuguesa, no seu cotidiano, na escola, no trabalho, etc.

Eu, aluno do PROEJA

APÊNDICE C**TÓPICO PARA PRODUÇÃO DE NARRATIVA ESCRITA 2**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS - UCPEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ORIENTADOR: PROF. Dr. Hilário Inácio Bohn
DOUTORANDA: Evanir Piccolo Carvalho

Caro entrevistado,

Convido você a escrever uma ou duas páginas sobre o tópico: **Eu, aprendendo a ouvir, falar, ler e escrever.**

Obrigada pela colaboração.

Evanir

APÊNDICE D

ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA

1. O que é ler?
2. O que é ler melhor? É ler oralmente/ fluência? O que mais?
3. O que é interpretar para você?
4. Em que presta atenção quando lê/ escreve?
5. Livro ou filme? Por quê?
6. O que chama mais atenção em relação ao uso da língua?
7. O que é diferente hoje para você em relação ao uso da língua?
8. Você faz uso da língua escrita no seu cotidiano? Mencione esses usos.

APÊNDICE E

TÓPICOS- GUIA ORIENTADORES DO GRUPO FOCAL (PARTE 1)

- 1- O que é aprender a língua para vocês?
- 2- Como todos nós aprendemos a língua?
- 3- Como é sua atitude/ interesse pela linguagem, frente a palavras/ termos/ frases diferentes?
O que você ouve e lê?
- 4- O que faz você para aprender a língua?
- 5- Que situações do dia a dia (fala, escuta, escrita, leitura) fora da escola contribuem para aprender mais a Língua Portuguesa?
- 6- Que situações na escola que fizeram você aprender (ou não) a língua?
- 7- Que coisas você notou ajudaram você a aprender a Língua Portuguesa? (que não esperava, que era incomum)
- 8- Como você estuda? O que faz para estudar?
- 9- O que/ quem auxilia você? De que modo ajudou você a aprender mais?
- 10- Que instrumentos você usa para estudar/aprender a língua materna?
- 11- Que fato você lembra que levou você a aprender coisas relacionadas à língua?
- 12- Descreva seu sentimento ao falar em público e ao escrever.

APÊNDICE F

TÓPICOS-GUIA ORIENTADORES DO GRUPO FOCAL (PARTE 2)

- 1- Sua atitude frente a palavras/ termos/ frases diferentes.
- 2- Fale de seu interesse pela linguagem.
- 3- Fale sobre seu sentimento, ao manifestar-se em público.
- 4- Que situações de fala, escuta, escrita, leitura fora da escola contribuem para aprender a Língua Portuguesa?
- 5- O que você faz para aprender a língua? Como você estuda?
- 6- Que coisas você notou (não esperava, era incomum) que ajudaram você a aprender a língua materna?
- 7- Para estudar, você escreve, lê, fala, discute com colegas, faz esquemas, etc?
- 8- Que situações fora da escola que fizeram você aprender mais a língua?
- 9- Que situações na escola que fizeram você aprender mais a língua?
- 10- Como é o modo/ aula/situação em que você mais aprende a língua?
- 11- Quem e de que modo ajudou você a aprender mais?
- 12- Que instrumentos (caderno, TV, som, outra pessoa, desenhos, vídeos) você usa para estudar a língua?
- 13- Esses nossos momentos de reflexão ajudaram você a refletir sobre a língua?

APÊNDICE G

TÓPICOS-GUIA ORIENTADORES DA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

1. Ouvir

No seu cotidiano, ao ouvir o que você chama sua atenção em relação à Língua Portuguesa?

Em que você presta atenção durante as atividades, nas conversas, na rua, em casa?

Que pessoas participam normalmente de suas conversas?

Em que você presta atenção quando falam com você? Dê um exemplo?

2. Falar

Você se acha um bom falante de Português? Por quê?

As pessoas com quem você convive falam bem? Por que você pensa isso?

Como você se sente nas oportunidades em que pode falar com as pessoas? Por quê?

Como é para você falar em público? Por quê? Você se sente à vontade ao falar com as pessoas? Por quê? Explique.

Como você se organiza para as apresentações em público?

O que observa quando vai falar com outras pessoas ou com o público?

Em que ambientes você encontra/busca espaço para falar mais?

Essas conversas/contato com outras pessoas trazem aprendizagens? Como? Explique.

Fale um pouco de como se sente diante de filhos/parentes/ pessoas com maior escolarização?

Como você se posiciona perante as pessoas. O que faz falta nas interações?

3. Ler

Você gosta de ler? Por quê? O que você costuma ler?

Que coisas você gosta de ler?

Que tipo de leitura você faz? Com o que estão ligadas as leituras que você faz?

4. Escrever

Você costuma escrever? O que você escreve?

Por que você escreve?

O que você observa nesse processo de escrever?

Como é sua relação com a escrita? O que você observa nesse processo?

5. Usos em geral

Que conhecimentos da língua são necessários para ter uma vida profissional e social? Que coisas contribuem para aprender a língua? Que elementos do dia a dia auxiliam você ?

APÊNDICE H

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Os letramentos e as identidades nos discursos dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA),

Nome do (a) Pesquisador (a): Evanir Piccolo Carvalho

Nome do (a) Orientador (a): Prof. Dr. Hilário I. Bohn

1. **Natureza da pesquisa:** o Sr. (Sra.) _____ está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar como alunos de Cursos Técnicos da modalidade PROEJA constroem os conhecimentos em Língua Portuguesa, especialmente, em leitura e escrita e como esse aprender relaciona-se com as concepções de linguagem e a perspectiva sociocultural dos letramentos.
2. **Participantes da pesquisa:** 20 alunos de uma turma de um curso técnico na modalidade PROEJA.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo o Sr. (Sra.) permitirá que a pesquisadora realize entrevistas narrativas e individuais e trabalho em um Grupo Focal e utilize as informações originadas desses trabalhos na descrição, análise e interpretação dos dados, conforme o objetivo da pesquisa. O Sr. (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e seu orientador.
4. **Sobre as entrevistas:** Serão realizadas de forma escrita, oral, individual e também será organizado um Grupo Focal cujas discussões versarão sobre o tema da pesquisa e a participação será gravada e, posteriormente, transcrita para fazer parte do estudo.
5. **Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os possíveis desconfortos poderão ocorrer em caso de questionamentos sobre temas que venham trazer lembranças negativas ou que o Sr. (Sra.) não queira mencionar. Essa sua atitude de resguardar o conteúdo dessas memórias será respeitada pela pesquisadora, pois os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com

Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa, evitando identificar os autores dos depoimentos e usando nomes fictícios.
7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa o Sr. (Sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa contribuir com informações importantes sobre os processos realizados pelos alunos do PROEJA na construção dos conhecimentos em Língua Portuguesa de forma que os resultados gerados a partir da pesquisa possam contribuir para ampliar a compreensão sobre os processos de letramento de alunos adultos. Para tanto, a pesquisadora se compromete em divulgar os resultados obtidos, respeitando o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** O Sr. (Sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar da pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que se segue:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, **Os letramentos e as identidades nos discursos dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Evanir Piccolo Carvalho sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

_____, ____ de _____ de 201__.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador

Pesquisadora: Evanir Piccolo Carvalho

Orientador: Hilário I.Bohn

APENDICE I

AUTORIZAÇÃO



AUTORIZAÇÃO

Declaramos estar cientes que a profa. EVANIR PICCOLO CARVALHO, aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPEL em nível de doutorado, desenvolverá pesquisa relativa ao projeto de tese sob o título: **Os letramentos e as identidades nos discursos dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**, junto aos alunos dos cursos técnicos da modalidade PROEJA do Instituto Federal Farroupilha, Campus de São Vicente do Sul, RS.

Autorizamos a realização da pesquisa pela relevância do tema e pela possibilidade de ampliar os conhecimentos sobre os processos de construção dos conhecimentos linguísticos dos alunos em âmbito geral e do PROEJA especialmente e, também, pelo fato de o estudo poder contribuir para ampliar a compreensão no meio acadêmico sobre os processos de aprendizagem de alunos adultos.

Atenciosamente,

São Vicente do Sul, 06 de junho de 2012.

Diretor Geral