

PESQUISA SOBRE TEXTOS ESCRITOS DE JOVENS E ADULTOS

Marta Lima de Souza

Universidade Federal do Rio de Janeiro souzamartalima@gmail.com

Resumo: A presente comunicação insere-se no Grupo de Trabalho 11 e tem como objetivo apresentar resultados parciais de pesquisa (2013-2015) sobre a produção escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização e de escolarização em escolas do estado do Rio de Janeiro. Um dos objetivos da investigação foi compreender o que jovens e adultos fazem com a escrita e o que a escrita faz com eles na escola. Para alcançar tal objetivo, o estudo centrou-se nos referenciais teóricos de BAKHTIN (1999; 2003; 2005), de SMOLKA (2012) e de GOULART (2014, 2010 e 2003), buscando compreender a linguagem escrita na ótica da enunciação, da construção do sentido e da alfabetização em perspectiva discursiva. No presente texto, focalizamos indícios, vestígios e marcas relativas à construção do sentido nos textos escritos por meio do paradigma indiciário (GINZBURG, 2002). Os resultados apontam que a produção escrita analisada constitui formas de dizer com sentidos que revelam os lugares sociais daqueles que escrevem e que, portanto, buscam se apropriar desta escrita no próprio processo de aprender a escrita. Concluímos sobre a importância de o professor, que ensina a escrever, a olhar para os textos escritos dos estudantes em processo de alfabetização ou de escolarização, indo além de aspectos ortográficos e gramaticais, procurando compreender que movimento faz o estudante na própria trajetória de dizer a sua palavra e de aprender a dizê-la por escrito.

Palavras-chave: textos escritos, construção de sentido, jovens e adultos.

Introdução

Esta comunicação insere-se no Grupo de Trabalho 11 e apresenta resultados parciais da pesquisa (2013-2015)¹ sobre linguagem que, em especial, focalizou os discursos escritos de jovens e adultos em processo de alfabetização ou de escolarização no ensino fundamental, tendo como referencial teórico-metodológico os estudos da enunciação de Bakhtin (1999; 2003; 2005), da construção do sentido de Smolka (2012) e da alfabetização em perspectiva discursiva de Goulart (2014; 2010; 2003).

Comprendemos que a afiliação a este referencial teórico-metodológico, em uma sociedade em que “a expansão de uma escola que se amplia tornando-se, cada vez mais, ‘menos escola’” (PEREGRINO, 2008, p.116), possibilita-nos investigar a escrita de pessoas jovens e adultas de outro ponto de vista, de outras lógicas e miradas que não incidam na

¹ “O trabalho alfabetizador com jovens e adultos em perspectiva discursiva: princípios, aspectos teórico-metodológicos e didáticos” (2013-2015) vinculada à pesquisa “A organização curricular e pedagógica do trabalho alfabetizador em perspectiva discursiva: compilando princípios e elementos teórico-metodológicos e didáticos”, coordenado pela Profa. Dra. Cecília M. A. Goulart, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2013-2014.

ratificação do “mito da alfabetização” (GRAFF,1995) sustentado na ideia de superioridade dos que detêm o conhecimento da escrita em relação aos “outros”.

O argumento contra esta visão fundamenta-se também no somatório de dados estatísticos referentes aos maiores de 15 anos sem escolaridade no Brasil, desde a alfabetização ao ensino médio, incluindo as estatísticas de analfabetismo funcional², que atingem mais da metade da população brasileira: 128 milhões de pessoas (HADDAD & SIQUEIRA, 2015, p.100).

Entretanto, são mais de 100 milhões de pessoas jovens e adultas que produzem a vida cotidiana, a cultura, o trabalho, os bens materiais, mediadas pela linguagem, na qual foram constituindo-se e constituindo outros modos de interagir socialmente, por meio da oralidade, da leitura e da escrita. Neste sentido, os dados são desveladores daquilo que os poucos ou não escolarizados fazem com a escrita e do que a escrita faz com eles em sociedades com escrita e extremamente desiguais. E potencializam a vertente sócio-ideológica do letramento (STREET, 1993; apud KALMAN, 2004, p.263), por ser inevitável a presença deste, inclusive para aqueles que não leem nem escrevem, mas se relacionam com a cultura escrita.

Sem perder de vista a perspectiva acima, consideramos imprescindível dialogar com os saberes que trazem para a sala de aula, para alfabetizá-los e escolarizá-los em um processo discursivo com a linguagem verbal, sem abrir mão do “sistema da língua” (BAKHTIN, 1999), visto que o reconhecimento dos saberes sobre a escrita de pessoas jovens e adultas em sociedade com escrita não invalida a busca pela efetivação da educação como direito humano e, sobretudo, por um ensino e uma aprendizagem da escrita que possibilitem potencializar os horizontes desses sujeitos.

Um dos objetivos foi refletir sobre a linguagem escrita no próprio processo de ensiná-la e de aprendê-la, compreendo que não há uma linguagem pronta e acabada, mas sim uma linguagem que se faz e se refaz no contexto sociocultural, no diálogo com o outro, e na constituição da subjetividade de sujeitos autônomos, criativos e emancipados. Buscamos, portanto, analisar textos escritos de jovens e adultos por meio da captura de indícios referentes à construção do sentido (Smolka, 2012) com base nas seguintes questões: O que a escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização significa? Que sentidos podemos encontrar nessa escrita? Como podemos compreender os textos produzidos pelos jovens e

² Consideram-se os que possuem menos de cinco anos de escolaridade.

adultos em processo de alfabetização, para além de “grafias não convencionais” (REIS E TENANI, 2011)?

I – Os referenciais teórico-metodológicos para analisar textos escritos de jovens e adultos

Os estudos de BAKHTIN (1999; 2003; 2005), principalmente os referentes aos gêneros do discurso, têm sido fundamentais para ampliar a concepção de linguagem compreendida como um fenômeno social de interação por meio da enunciação, como uma manifestação concreta e viva entre os homens, em diálogo, em um contexto enunciativo que extrapola o verbal. O contexto enunciativo relaciona-se ao ensino e à aprendizagem da linguagem escrita e também ao conceito de letramento como horizonte ético-político para a escola. A natureza social e dialógica da linguagem é o terreno para a compreensão de como nós tomamos posse, por meio da linguagem dos/nos processos de interação com outros, da cultura da qual fazemos parte e, ao mesmo tempo, a produzimos. É no processo de interação com o outro que os sujeitos organizam sua experiência no mundo, seu conhecimento sobre ele, e é onde ocorrem as trocas entre os homens.

O homem não pode ser compreendido fora do texto, pois todo ato humano é um texto em potencial que deve ser compreendido no contexto dialógico de seu tempo e espaço (BAKHTIN, 2003). O texto refere-se ao enunciado, na interação e na produção social, na atividade humana, em que há projeto de discurso, há o querer dizer do autor e há modos de realizá-lo, em dadas condições por meio da escolha de gêneros do discurso e na relação com outros participantes do discurso.

O discurso é a língua em sua integridade concreta e viva. A língua materna – sua compreensão vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003).

Observamos assistematicamente o quanto as pessoas pouco ou não escolarizadas sabem sobre a língua materna na qual se constituem e pela qual são constituídas nas experiências com a linguagem, na luta pela vida e pela sobrevivência. Elas revelam conhecimentos sobre a escrita que expressam expectativas sobre a linguagem escrita, que fazem parte do âmbito mental delas, inclusive quando estão aprendendo a

linguagem escrita na escola, reiterando que o conteúdo e a sua expressão externa são criados a partir de um único e mesmo material, visto que “não há atividade mental sem expressão semiótica” (BAKHTIN, 1999, p. 112).

Este é um princípio fundamental para analisar a produção escrita de jovens e adultos, visto que o centro organizador não se situa no interior, mas no exterior: “não é atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 1999, p. 112). Desta forma, a escrita de pessoas pouco ou não escolarizadas está determinada pelas condições reais de enunciação, “isto é, pela situação social mais imediata” (BAKHTIN, 1999, p. 112) de que participam. As evidências do conhecimento da escrita, expressas no mundo interior, na reflexão de cada um, são constituídas por um auditório social próprio e bem estabelecido que configura deduções interiores, motivações, apreciações, entre outros, e que impacta a forma como dão sentido a esse conhecimento.

A produção escrita configura-se como um espaço para compreender indícios da construção de sentidos deixados pelos sujeitos no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Como horizontes para o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita na escola, propomos ultrapassar a descrição da língua e do sistema, no entanto sem negá-las, para compreender modos como os alunos se esforçam para dar sentidos (Smolka, 2012) a seus textos, simultaneamente, à aprendizagem de como se organizam os discursos escritos, como novas linguagens sociais, novas formas de apreensão da realidade e novas formas de ação social.

Tomando a filosofia de Bakhtin como referencial primordial para refletir sobre a linguagem escrita, os estudos de Smolka (2012) compreendem que a escrita é o lugar de construção do dizer relacionado às questões sociais; e os de Goulart (2014; 2010; 2003), que o trabalho com a linguagem na escola deve priorizar atividades de oralidade, escrita e leitura de textos que possibilitem aos escreventes contarem suas histórias, imprimirem suas visões sobre o mundo, enquanto se alfabetizam e se escolarizam.

II – Metodologia

O procedimento teórico-metodológico que mais se adequou aos propósitos da investigação foi o “paradigma indiciário” (GINZBURG, 2002), visto ser uma opção política que aproximamos dos estudos de Bakhtin (2003), ao compreendermos que só é possível “estudar o homem no homem para outros ou para si

mesmo”, portanto, a relação evocada foi entre sujeitos, pesquisador e pesquisados, que se manifestou por meio de textos orais e/ou escritos.

Nesta ótica, trouxemos indícios e marcas singulares, de dados marginais, invisibilizados, principalmente quanto ao conhecimento da escrita que circula na produção escrita dos alunos e que podem contribuir para a compreensão de processos de escrita na perspectiva discursiva e emancipatória, pois alguns indícios mínimos são assumidos como elementos reveladores de fenômenos mais gerais, isto é, “(...) a visão de mundo de uma classe social, de um escritor ou de toda uma sociedade” (GINZBURG, 2002, p. 178), que remetem à ideia da totalidade.

Ao ler e reler o material de pesquisa buscamos sinais, pistas, indícios que permitissem captar nos detalhes, mergulhar nas singularidades trazendo à tona o que, “normalmente”, não é visto, não é considerado científico, mas que permite ler/escrever, ouvir/olhar o mundo de uma outra forma, revelando a construção de sentidos na escrita de jovens e adultos.

O material de pesquisa configurou-se em um total de sessenta e cinco textos produzidos por jovens e adultos em processo de alfabetização e escolarização em instituições públicas de ensino no estado do Rio de Janeiro. O contexto de produção abarcou as atividades de escrita desenvolvidas em sala de aula pelas professoras dos estudantes e foram doadas aos pesquisadores, sendo incorporadas ao banco de dados da pesquisa. Os sessenta e cinco sujeitos autores possuíam entre dezesseis e oitenta anos, eram trabalhadores em funções formais ou informais no mundo do trabalho e, geralmente, em ocupações que exigiam baixa escolaridade e qualificação. A maioria identificava-se com o gênero feminino. Por questões éticas, não houve revelação de autoria nem de nomes das escolas no material pesquisado.

Nesta comunicação, centramos a análise nos dados comuns e peculiares da produção escrita de jovens e adultos referentes à construção de sentidos na produção discursiva, contudo, esta opção metodológica evitou cair em uma abordagem de análise, nas quais as práticas de escrita estivessem focadas em oposições clássicas: padrão/desvio, regra/exceção, acerto/erro, procurando também evitar analisá-las como produtos finais de um processo.

III - Resultados e Discussão

Apresentamos os resultados e discutimos alguns princípios relativos ao trabalho com a linguagem escrita na escola a partir da análise de texto escrito por um adulto em processo de alfabetização, no 3º ano do ensino fundamental, no

período de setembro e novembro de 2015 (BRANDÃO, 2015).

Os jovens e adultos em processo de alfabetização lidam com as questões relativas à aprendizagem do sistema alfabético de escrita, ao mesmo tempo em que lidam com a construção do texto em si, considerando os aspectos gramaticais, lexicais e discursivos. Ou seja, lidam com a grande complexidade de aprender a escrever no próprio processo de escrever, pois, como afirma Clarice, “para escrever, o único estudo é mesmo escrever” (LISPECTOR, 1975, p. XV).

Neste sentido, o ponto de partida e também o de chegada foram os próprios textos: orais, escritos, imagens, livros, revistas, propagandas, leis – em diferentes e diversos suportes que contemplam a linguagem verbal, isto é, os textos legitimados socialmente ou “a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós” (LISPECTOR, 1975, p. XV).

Deste modo, aprender a escrever é aprender a dizer a sua palavra por escrito, é biografar-se, existenciar-se e historicizar-se. Para tanto, é preciso que a escola contribua para a produção de textos antes mesmo de se saber escrever convencionalmente, de modo que os alunos tenham acesso a informações e instruções referentes a uma situação discursiva (para que, como, por que, para quem escrever); tenham acesso aos diversos tipos de textos, principalmente aos sociais: textos com sentidos que buscam uma interação com o outro; que sejam instigados a produzirem textos coletivos, nos quais o professor seja o escrevente da turma; que tenham leitores variados para os textos que escrevem, além do alfabetizador e dos colegas; e que façam da revisão e da reescrita partes integrantes do processo de produção do texto.

Alguns destes princípios expostos acima puderam ser observados no trabalho pedagógico da professora da turma por meio da atividade analisada como, por exemplo, nos indícios presentes nos textos e reveladores de sentidos e da interação com o outro expressos em opiniões sobre os temas e nos problemas contemporâneos privilegiados na produção escrita do aluno.

A atividade consistiu de a professora levar revistas diversas para a sala de aula e uma folha intitulada “A Fotografia” com dois exercícios em sequência. No primeiro exercício, os estudantes deveriam escolher uma imagem/fotografia das revistas, recortá-la e colá-la no espaço indicado na folha. No segundo, deveriam descrever por escrito a imagem/fotografia

escolhida, tendo o cuidado de não omitir nenhum detalhe.

As questões orientadoras da análise foram: O que a escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização significa? Que sentidos podemos encontrar nessa escrita? Como podemos compreender os textos produzidos pelos jovens e adultos em processo de alfabetização, para além de “grafias não convencionais” (REIS e TENANI, 2011)?

Na próxima subseção, apresentamos a análise do texto e deslocamos da visão fonética, ortográfica, lógica ou gramatical para a constituição do sentido, buscando compreender que lugar o aluno assume nesse espaço de interlocução no momento de apropriação da escrita, que lugar assume para escrever o que escreveu, e se revela uma autoria e uma dialogia na relação do pensamento e da linguagem no processo de escrever e de se apropriar da escrita.

3.1 - Analisando o texto escrito

Na atividade analisada, o estudante escolheu uma fotografia (figura 1) com a seguinte legenda: “Haitianos no Acre: O abrigo para refugiados em Brasiléia mancha a reputação do Brasil”. A imagem trazia homens negros, confinados em um espaço pequeno e precário, recebendo alimentação, e integrava a reportagem intitulada “O Haiti é aqui – é mesmo: situação de imigrantes preocupa o governo³”, e a descreveu da seguinte forma:



Figura1. Fonte: Teresa Perosa, Revista Época, nov.2013

“ELI iS TON LUHA
SO FRiDO E LiSTON PERISIZANDO

³ Ver Imagem e matéria Teresa Perosa, publicada em 09 de novembro de 2013 na Revista Época, Seção Felipe Patury, em 09/11/2013. Disponível em: epoca.globo.com/.../bo-haiti-e-aqui-e-mesmo-situacao-de-imigrantes-preocupa-gove... Acesso em: 29 julho.2016

Di ALiMNTO AKi EU LUHA
ACRE ELiS NAO TE ISCOLHA
Di VIDA SAU PESOA BOA i
DiZABRIHDA⁴

Fonte: Banco de Dados Grupo de Pesquisa (Souza, 2013-2015)

[Eles estão num lugar sofrido. Eles estão precisando de alimento. Aqui é o lugar Acre. Eles não têm escolha de vida. São pessoas boas e desabrigadas.]

O texto apresenta muitas palavras com “grafias não convencionais”, contudo, seu autor atende ao que foi solicitado pela professora, visto que escolhe, recorta e cola uma imagem da revista no espaço indicado, passando a descrevê-la em seguida e sem omitir detalhes. É uma escrita inicial que traz constrangimentos, preconceitos e desestabiliza no contexto escolar porque apresenta diferentes modos de dizer relacionados ao discurso social, conforme enfatiza Smolka:

[...] a escrita inicial é indicativa de muitas diferenças, abre espaço para muitas leituras, aponta possibilidades de muitas mudanças. Por isso, sobretudo no contexto escolar, produz constrangimentos. Desestabiliza. Questiona, revela pressuposições e preconceitos na medida em que revela também (e documenta) a variedade dos modos de dizer. Variedade essa que, precisamente, des-cobre e manifesta os espaços de elaboração e os movimentos de transformação do discurso social (SMOLKA, 2012, p.110).

Entretanto, é uma escrita com sentido, em que o estudante assume um lugar de autoria, de escritor, cuja própria escrita assume um lugar de prática dialógica, discursiva e significativa. O estudante ocupa o lugar de protagonista, de interlocutor, de alguém que tem o que dizer, que diz e que assume o seu dizer. A abertura de espaço na escola para que os alunos assumam esse lugar de interlocução, de dizer a sua palavra, possibilita que a escrita passe a ser reveladora de sentimentos, de vivências, de conhecimentos e de formas de pensar o mundo que se constituem também em situações de sala de aula. Escrita também marcada pelas experiências, pelo discurso do cotidiano, reveladora de marcas da realidade sociocultural dos sujeitos e de seus grupos de interação: do texto do aluno emerge o sofrimento dos migrantes haitianos, a terra distante e sofrida que precisaram deixar em busca de outra possibilidade de vida – com a migração –, no entanto, eles continuam em situação difícil.

⁴ Os textos dos alunos foram escritos respeitando a forma com escreveram as grafias das palavras. (83) 3322.3222

Esta dificuldade pode ser observada no texto do aluno quando faz uma revelação importante ao comparar o seu modo de vida ao dos migrantes haitianos, como podemos observar na afirmação “aqui é o lugar Acre” expressiva das condições socioeconômicas encontradas também na vivência do autor do texto, na perspectiva dele como marca de uma realidade sociocultural. Mas, o aluno atende à solicitação da professora, quando descreve a situação da imagem: “eles estão num lugar sofrido”, referindo-se à reportagem sobre os migrantes do Haiti alojados em um espaço para 200 pessoas que, naquele momento, abrigava mais de 800 pessoas, conforme a matéria; e “precisando de alimento”, porque aparece na imagem uma pessoa entregando uma “quentinha” (marmitta de comida). E, quanto à explicação, o autor escreve: “aqui é o Acre” [ou o Brasil, podemos inferir] e justifica [mas] “eles não têm escolha”, ou seja, eles saíram de sua terra natal em busca de uma vida melhor que não se concretizou no país distante. E, por fim, emite sua opinião: “são pessoas boas e desabrigadas”, isto é, mesmo sendo ou apesar de serem pessoas boas, estão desabrigadas, pois encontram-se desassistidas e desamparadas pelo poder público.

Avaliar a escrita do aluno acima na perspectiva de suas ausências ou de grafias não convencionais é negar o movimento de aprender a escrever no próprio processo de escrever, em que se escreve para expressar o seu querer dizer e, nesta dinâmica, utiliza-se e pratica-se a escrita, visto que “para escrever, o único estudo é mesmo escrever” (LISPECTOR, 1975, p. XV).

Há nesse movimento uma tensão, um esforço de tornar explícito o “discurso interior para o outro, abreviado, sincrético, povoado de imagens que adquire a característica de um laborioso trabalho gestual e simbólico” (SMOLKA, 2012, p.151). A autora enfatiza que é neste esforço de explicitação das ideias por escrito que os alunos vão experienciando e apreendendo as normas da convenção: os interlocutores, as situações de interlocução, bem como a necessidade e o delineamento de parâmetros consensuais para a leitura, demarcando que:

[...] a materialidade das palavras ganha novas formas na medida em que é produzida pelo gesto de escrever e marcada no papel. Ao mesmo tempo, o movimento intradiscursivo vai adquirindo, pela escritura, novas características: desponta a questão do “estilo” na escritura; do gosto, da opção, da fruição no jogo de formulações possíveis. Emerge, além da dimensão lúdica, a dimensão estética [...] (SMOLKA, 2012, p.153).

O texto escrito do aluno constitui-se em um momento de interlocução que é o espaço para o trabalho com a escrita como forma de linguagem, nos quais a alfabetização assume uma perspectiva discursiva, apesar de que nem todo dizer constitui a escrita, porém toda escrita é constitutiva do dizer. A escola deve ensinar aos alunos a dizerem a sua palavra, a expressarem por meio do discurso escrito as diferentes falas e os diferentes lugares sociais que ocupam e que são constitutivos do discurso social enquanto elaboração individual.

Conclusões

Em relação à pesquisa, ao apresentado e discutido anteriormente, podemos extrair três breves reflexões. A primeira é a evidência de que pessoas jovens e adultas pouco ou não escolarizadas possuem conhecimentos sobre a escrita que se revelam nas produções escritas em relação à construção do sentido e às questões sociais.

A segunda reflexão relaciona-se ao diálogo entre as práticas sociais de uso da escrita e os gêneros discursivos. Observamos nas enunciações (orais ou escritas) dos jovens e adultos a presença de gêneros do discurso constituídos nas relações dialógicas com os participantes do enunciado, ou seja, nesta interação há o querer dizer do autor, há modos de dizer (o que, como, por que, para quem, quando) que se vinculam aos lugares sociais que ocupam no discurso.

A terceira reflexão diz respeito ao tratamento que a escola tem dado à aprendizagem da linguagem escrita para jovens e adultos: como a escola tem lidado com essas práticas sociais de uso da escrita, quanto ao que eles fazem com a escrita e ao que a escrita faz com eles? Em geral, observamos que a escola ignora a relação discursiva, enfatizando a aprendizagem da linguagem escrita na perspectiva da norma padrão, centrada em uma preocupação de ensinar a escrever, mas não de ensinar a dizer por escrito.

Os resultados da pesquisa evidenciaram a importância de o trabalho com a linguagem escrita na escola tomar o universo de práticas sociais orais e escritas como ponto de partida e de chegada, como expressões de outros modos de falar, de ler e de escrever o mundo em que vivem. Nesta ótica, a aprendizagem da linguagem escrita toma a própria linguagem cotidiana e das práticas sociais como objeto de ensino e de aprendizagem, na construção de uma relação dialógica com o outro em que há intenção de dizer, possibilitando aos jovens e adultos assumirem o lugar de autores de textos orais e escritos que produzem, como pessoas que se constituem na linguagem e pela linguagem, que

assumem lugares sociais como sujeitos emancipados, que constroem pontos de vista sobre o mundo.

Concluimos que a escola, como lugar de aprender a escrever para a classe trabalhadora, deve dar relevância ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita, de modo que possibilite o diálogo da escrita do cotidiano com a escrita da escola, em que a linguagem é o meio e o fim das e nas relações dialógicas entre professores e alunos, em direção a uma alfabetização, em perspectiva discursiva na escola e para além dela. Enfatizamos a importância de o professor, que ensina a escrever, a olhar para os textos escritos dos estudantes em processo de alfabetização ou de escolarização, indo além de aspectos ortográficos e gramaticais, procurando compreender que movimento faz o estudante na própria trajetória de dizer a sua palavra e de aprender a dizê-la por escrito.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: __. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. O discurso em Dostoiévski. In: __. **Problemas da poética em Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BRANDÃO, K. de O. **A análise de textos escritos de jovens e adultos**: sentido e grafias não convencionais. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro: Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos, Abril de 2016. Monografia (inédita). Orientação: Marta Lima de Souza.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais-morfologia e história**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOULART, C. M. A. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. In: **Revista Raído**, Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD, v.8, n.16 (2014). Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3753>
Acesso em: 5.mai.2018

_____. Curso de Extensão Universitária, Programa de Alfabetização e Leitura – PROALE, **O trabalho com a linguagem na escola em seus usos e funções sociais**. Palestra “A linguagem na Educação de Jovens e Adultos: alfabetização, letramento e ensino de língua portuguesa”. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, maio de 2010.

_____. A universalização do ensino fundamental, o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento. In: MACEDO, Donaldo & FARIA,

Lia C. **Os desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

GRAFF, H. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Tradução: Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HADDAD, S. & SIQUEIRA, F. **Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil**. In: ___. Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF: Vitória, v.1, n.2. p.88-100; jul-dez. 2015.

KALMAN, J. **A bakhtinian perspective on learning to read and write late in life**. Syndicate of the University of Cambridge. New York: Cambridge, 2004.

LISPECTOR, C. As três experiências. In: **Seleção de Clarice Lispector de Renato Cordeiro Gomes**. Rio de Janeiro: José Olympio, Brasília, INL, 1975, p.XV e XVI.

PEROSA, T. Reportagem “O Haiti é aqui – é mesmo: situação de imigrantes preocupa governo”. Imagem de Filipe Araújo. In: Revista Época, Seção Felipe Patury, 09/11/2013. Disponível em: epoca.globo.com/.../bo-haiti-e-aqui-e-mesmo-situacao-de-imigrantes-preocupa-gove... Acesso em: 29 julho. 2016.

PEREGRINO, M. Desigualdade, juventude e escola: uma análise de trajetórias institucionais. In: ___. ZACCUR, E. & FÁVERO, O. (orgs.). **Pesquisas em Educação**: diferentes enfoques. Niterói: EduFF, 2008, p.113-151.

REIS, Marília Costa e TENANI, Luciani Ester. **Registros da heterogeneidade da escrita**: um olhar para as grafias não convencionais de vogais pretônicas. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP, 2011. Acesso 02 de março de 2015. Disponível em www.culturaacademica.com.br

SMOLKA, A. L. B. 13ª ed. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012. (1ª ed., 1988).

SOUZA, M. L. de. Pesquisa “O trabalho alfabetizador com jovens e adultos em perspectiva discursiva: princípios, aspectos teórico-metodológicos e didáticos” (2013-2015) vinculada à pesquisa “**A organização curricular e pedagógica do trabalho alfabetizador em perspectiva discursiva: compilando princípios e elementos teórico-metodológicos e didáticos**”, coordenado pela Profa. Dra. Cecília M. A. Goulart, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2013-2014.