

RESSIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA E PROCESSOS DE LETRAMENTO DE ALUNOS PROEJA

Evanir Piccolo Carvalho

Doutoranda/UCEPEL

evanirp@svs.IF Farroupilha.edu.br

Adriana Fischer

Doutora/FURB, UCEPEL

afischerpirotta@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa, por meio de discursos de jovens e adultos, identidades construídas e ressignificadas por eles, a partir do ingresso em práticas de letramento no PROEJA. A pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, a partir do *corpus* formado por entrevistas narrativas e anotações do grupo focal realizado com sujeitos do PROEJA de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. O suporte teórico advém da perspectiva dialógica bakhtiniana, da teoria sociocultural dos letramentos e dos estudos culturais reveladores de processos identitários. Os resultados apontam identidades negativas do passado, incluindo os processos de letramento. No presente, por outro lado, os sujeitos projetam imagens positivas de si e dos processos de letramento. As vozes desses sujeitos indicam que a vida trouxe descontinuidades nos estudos, mas também saberes da experiência e aprendizagens diferenciadas, que contribuem para uma avaliação positiva deles próprios no contexto escolar atual do PROEJA.

Palavras-Chave: Letramentos. Identidades. PROEJA.

ABSTRACT

This article analyzes the discourse of adults and young adults concerning the identities they constructed and re-signified after engaging in literacy practices at PROEJA. The study adopted a qualitative approach, and the corpus was comprised of narrative interviews and notes of the focus groups with PROEJA students of a Federal Institute from Rio Grande do Sul, Brazil. The research draws upon the Bakhtinian dialogical perspective, the sociocultural theory of literacies and the cultural studies that enlighten the identity processes. The results reveal that in the past, students had negative images about their identities and literacy processes. In contrast, at present, the students project positive images about literacies and about themselves. Their discourse reveals that although they had to interrupt their studies because of life contingencies, they acquired knowledge from practical experience and different types of learning. Such knowledge contributed to students' positive evaluation of themselves within the current educational context of PROEJA.

Keywords: Literacies. Identities. PROEJA.

Introdução

As identidades são construídas nas interações sociais sob a mediação da cultura e da linguagem. Desse modo, pelos sentidos partilhados e pelas relações entre o coletivo e o subjetivo, os processos identitários se estabelecem. Sob esse olhar, o presente artigo analisa, por meio de discursos de jovens e adultos, identidades construídas e ressignificadas por eles, a partir do ingresso em práticas de letramento no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Os documentos oficiais como o Documento Base (BRASIL, 2007) e o Decreto nº 5.840, de 03 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), caracterizam os sujeitos e a formação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos. Esses documentos determinam uma parte da composição identitária dos sujeitos e designam identidades a quem se inclui no curso destinado a jovens e adultos trabalhadores. O PROEJA traz a proposta de reunir, em um curso técnico, os princípios da educação básica e profissional na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), objetivando qualificar e valorizar os saberes dos trabalhadores, elevar a escolaridade e promover a cidadania (BRASIL, 2007). Esses aspectos apresentados nos documentos instituem identidades para os sujeitos do PROEJA.

Entretanto, na perspectiva dos estudos culturais, as identidades não se fixam, porque são negociadas nas práticas sociais (HALL, 2011). Elas constroem-se nas interações e nos processos de letramento dos sujeitos (STREET, 2003), os quais trazem as marcas identitárias nos modos de ser, pensar, agir e interagir nos contextos linguísticos e sociais (GEE, 1999). Portanto, a linguagem constitui os sujeitos que, por meio dela, são reconhecidos e se constroem identitariamente.

Como suporte relacionado à teoria sociocultural dos letramentos, o presente estudo apoia-se em abordagens de Street (1995, 2003), para o qual os processos de letramento mudam com os contextos sócio-históricos e são contestados em virtude de relações de poder presentes na sociedade. Nessa mesma vertente teórica, Gee (2001) destaca que os usos linguísticos, em práticas sociais, são sempre situados nas interações dos sujeitos. Esses usos não são aleatórios, pois envolvem valores e constituem, ao mesmo tempo, os papéis sociais assumidos pelos sujeitos. Para Bartlett (2007), por sua vez, os processos de letramento e as identidades desenvolvem-se em interação mútua. Assim, tornar-se letrado exige um trabalho identitário interpessoal (parecer) e intrapessoal (sentir) pelo uso de artefatos culturais. A contribuição de Dionísio (2007) também realça que o envolvimento dos sujeitos, em práticas culturais diversificadas e socialmente representativas, gera a apropriação de recursos discursivos.

Em contexto brasileiro, Kleiman (1995, 2010), sob a perspectiva sócio-histórica dos letramentos, discute as implicações da adoção dessa perspectiva ao ensino e à aprendizagem da língua materna. No âmbito dos letramentos e relações com a EJA, as pesquisas de Rojo (2009), Mollica e Leal (2009) trazem, como fatores envolvidos em práticas de letramento, os saberes prévios dos sujeitos em seus contextos sociais. No que tange aos letramentos acadêmicos, Fischer e Pelandré (2011) analisam os modos de constituição letrada e movimentos dialógicos na esfera acadêmica que fazem emergir aspectos identitários dos sujeitos.

Dois outros campos oferecem subsídios a este estudo. Para os estudos culturais, as construções identitárias constituem um conjunto de sentidos partilhados, em que o coletivo e o subjetivo estabelecem vínculos na formação identitária dos sujeitos. Essas identidades, dessa forma, são móveis como os processos sociais pós-modernos (BAUMAN, 2005; HALL, 2011). Na perspectiva linguística dialógica (BAKHTIN, 2002, 2000), os sentidos se evidenciam pela linguagem em processos discursivos, nas interações sociais, consequentemente, a linguagem compõe identitariamente os sujeitos.

Com base nesses pressupostos teóricos e em coerência com o objetivo proposto, este artigo está organizado em quatro seções. A primeira traz aspectos relacionados às concepções de letramentos na perspectiva sociocultural. A segunda apresenta relações entre processos de letramento e processos identitários. A terceira seção aborda os aspectos metodológicos e a caracterização dos sujeitos da pesquisa. A quarta, por sua vez, é composta por quatro subseções, enfocando análises dos discursos dos sujeitos do PROEJA sobre os processos de letramento. Para finalizar, fazem-se presentes as considerações finais, em que são abordadas sínteses das análises centrais acerca desses processos no PROEJA, os quais são decisivos para a construção dos letramentos e das identidades dos sujeitos.

Portanto, este trabalho se organiza no sentido de dar visibilidade a práticas de letramento que são singulares no PROEJA, as quais contribuem para melhor se compreenderem os processos identitários de jovens e adultos. Ainda, os dados, advindos dessas práticas, podem auxiliar na resignificação de práticas escolares de letramento destinadas ao PROEJA.

As concepções de letramento

A inclusão de jovens e adultos em processos escolares de letramento constitui uma perspectiva emancipatória, a qual conduz à apropriação das diferentes linguagens e, consequentemente, à ampliação de repertórios sociais (STREET, 2003). Entretanto, embora a escolarização seja valorizada culturalmente, o acesso ao meio escolar e a posterior permanência são ainda

desafios na sociedade brasileira, pois muitos contextos socioculturais (VÓVIO, 2012) são geradores de processos de afastamento, de repetência e de total abandono escolar.

Diante desse contexto, a perspectiva sociocultural dos letramentos propõe aproximações entre práticas do meio escolar e de outros contextos sociais. Assim, o ponto de partida para a ampliação de repertórios linguísticos dos sujeitos (MOLLICA; LEAL, 2009) está focado em contextos significativos dos sujeitos do PROEJA.

A partir dos Novos Estudos dos Letramentos (STREET, 1995; GEE, 1999), a compreensão dos processos de leitura e escrita amplia-se, ao relacioná-los às práticas sociais que se modificam com as transformações advindas da globalização, da tecnologia e da comunicação. Para Street (2003, p.77), a concepção de letramento simboliza “um meio de focalizar as práticas sociais e concepções do ler e escrever”. Em sentido semelhante, Kleiman (1995, p. 81) afirma ser o letramento o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

As práticas sociais, segundo Soares (2005), são geradoras de processos de letramento em virtude da imersão dos sujeitos na cultura letrada. Esses processos, de acordo com Freire (2011), são nomeados como letramentos sociais e/ou como conhecimentos de mundo, os quais oportunizam apropriação de processos de leitura e de escrita. O foco norteador, na perspectiva sociocultural dos letramentos, é que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 11). Essa forma de perceber a prática com a linguagem ratifica o contexto social como mobilizador de aprendizagens e produtor de sentidos.

O contexto social apresenta-se diversificado e veloz, promovendo mudanças na comunicação, no acesso a novas tecnologias na produção e circulação de informações e nos usos da língua (ROJO, 2009). Assim, por serem processos socioculturais, os processos de letramento alteram as maneiras como se realizam as práticas linguísticas em comunidades de prática (GEE, 2001). Dessa forma, é fundamental considerar a realidade do contexto social e a diversificação de práticas de letramento, pois os sujeitos assumem papéis diversos em diferentes esferas de atividade (BAKHTIN, 2000), transitam por contextos sociais onde produzem e partilham discursos e sentidos.

Nessa vertente, os contextos modificam a organização dos processos de letramento dos sujeitos que frequentam o PROEJA, porque trazem “a possibilidade de usufruir de certas produções culturais e de obter recursos para interagir nos mais variados âmbitos sociais” (VÓVIO, 2012) e, assim, alterar repertórios culturais dos sujeitos envolvidos. As relações contextuais, para Gee (2001), referem-se à socialização dos sujeitos na produção de Discursos (com D maiúsculo).

Os Discursos, conforme Gee (2001, p. 719), integram ações como:

modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias, com a finalidade de ativar identidades e atividades significativas, socialmente situadas (tradução nossa).

Esse conjunto de práticas, reveladoras não só dos Discursos, mas também de identidades, constitui um “kit de identidade” (GEE, 2001) que aponta para múltiplos Discursos e papéis assumidos pelos sujeitos em práticas sociais nos mais diferentes domínios (FISCHER, 2010).

O ideal da prática escolar, no âmbito do PROEJA, é partir de necessidades e interesses dos sujeitos nos diversos espaços e usos, oportunizando processos diferenciados de letramento. Essa concepção se contrapõe a práticas linguísticas que visam à reprodução de conhecimentos (MARTELOTTA, 2010). Na perspectiva sociocultural, a língua é variável resultante da interação e produtora de sentidos (BAKHTIN, 2002). Portanto, o uso é que orienta as atividades linguísticas em práticas de letramento no contexto escolar.

Street (2003) destaca que as práticas de letramento são marcadas pelo caráter ideológico, por isso, há usos linguísticos mais valorizados, manifestados em letramentos dominantes. Estes se vinculam às organizações formais e a Discursos especializados, como os escolares, cujos objetivos são definidos socialmente.

Por outro lado, os letramentos locais (GEE, 1999, 2001) configuram-se pela heterogeneidade de práticas cotidianas. Esse autor defende que práticas de letramento, com ampla circulação social, são pouco valorizadas por instituições educacionais, ainda que possam estabelecer vínculos entre os sujeitos e as práticas de letramento e trazer ainda um sentido maior para atividades escolares (ROJO, 2009; MOLLICA; LEAL, 2009). Nesse âmbito, inserem-se os processos de letramento no PROEJA, em vista das especificidades dos sujeitos para os quais a formação deve passar “necessariamente pela transformação de práticas sociais que os excluem, como as da escola” (KLEIMAN, 2012). É uma formação na perspectiva cidadã cuja base é a própria cultura dos sujeitos.

Os processos de letramento, dessa forma, são constituídos por singularidades presentes nas histórias de vida e nas práticas sociais dos sujeitos. Assim, ao se inserirem em práticas de letramento do PROEJA, eles revelam processos identitários, os quais chegam à superfície, pela linguagem, traduzida em discursos (VÓVIO, 2008).

Os letramentos e os processos identitários

As memórias sobre os processos de letramento trazem os percursos dos sujeitos em seus encontros com a leitura e a escrita. Assim, ao falarem de si, revelam também processos de letramento e de constituição identitária. Os discursos traduzem sentidos (BAKHTIN, 2002) e revelam tanto pertencimentos como deslocamentos nos espaços sociais (BAUMAN, 2005).

Na atualidade, não é possível defender identidades únicas e fixas, porque as mudanças sociais alteram também as construções identitárias pelos vários papéis que são designados socialmente aos sujeitos (BAUMAN, 2005, 2001). As identidades são móveis, alteram os modos de perceber a realidade social e de produzir sentidos. Esses não se realizam completamente, estão “sob rasura” (HALL, 2011, p. 104), estão em negociação nos contextos sociais e dependem dos modos como o sujeito é percebido, como age e como se posiciona nas esferas sociais. A identidade também é incompleta, formada por processos inconscientes, compondo-se a partir de “uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (HALL, 2011, p. 39).

A perspectiva sociocultural dos letramentos revela processos identitários, por traduzir essas mobilidades inscritas (HALL, 2011; BAUMAN, 2005) nos processos de letramento, em movimento contínuo de adaptação e revisão mediante as transformações da sociedade que atualiza os usos linguísticos. Nessa perspectiva, para Dionísio (2007, p. 98), o processo de letramento compreende práticas culturais que contêm “[...] relações de poder e de identidade construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefatos tecnológicos que os vinculam e possibilitam”.

Os sujeitos, aos ingressarem em novas práticas, como é o caso dos alunos de PROEJA, passam a construir novas identidades e a assumir novos repertórios. É um processo de tornar-se letrado (BARTLETT, 2007). Na construção identitária, os sujeitos realizam um trabalho nos níveis interpessoal (parecer) e no intrapessoal (o sentir), como já referido anteriormente. Isso significa que o sujeito, além de construir uma imagem, sente-se e toma parte no grupo social e passa a utilizar os artefatos culturais do grupo. Nesse contexto, as vozes dos interlocutores auxiliam o sujeito no sentido de ele elaborar novas concepções sobre o contexto e sobre as identidades, posições que deve assumir no contexto social (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2007).

A identidade é marcada também por diferenças de outros sujeitos e de outros não-eus, em processos que ocorrem nas relações entre os seres

humanos. É um processo de negação e exclusão (WOODWARD, 2000). Nesse aspecto, os sujeitos do PROEJA têm suas identidades marcadas pela idade adulta, experiências de vida e do trabalho e linguagens sociais próprias. Essas são especificidades que os identificam e expõem as diferenças entre o PROEJA e outros sujeitos. Esse contraponto conduz os sujeitos à revisão dos modos como se percebem e são percebidos no âmbito escolar (VÓVIO, 2012).

O trabalho linguístico, na perspectiva sociocultural dos letramentos (STREET, 2003; GEE, 2001; DIONÍSIO 2007), atribui outros sentidos às práticas escolares de leitura e de escrita, por trazer a percepção de que as linguagens são indissociadas dos aspectos culturais. Por isso, considera-se que o contato com os diferentes discursos e modelos culturais constitui a formação dos sujeitos.

Metodologia

Este artigo analisa, por meio de discursos de jovens e adultos, identidades construídas e ressignificadas por eles, a partir do ingresso em práticas de letramento no PROEJA. Para responder a este objetivo, o corpus deste estudo está constituído por sete textos escritos, resultantes de entrevistas narrativas, e de apontamentos realizados durante o grupo focal com sujeitos do PROEJA (BAUER; GASKELL, 2002).

As entrevistas narrativas, realizadas em 2012, originaram textos escritos que possibilitam trazer os processos de letramento e as construções identitárias dos sujeitos, suas singularidades e a complexidade desses processos para o PROEJA. As anotações do grupo focal foram realizadas por uma das autoras deste artigo, como complementação contextual e aprofundamento das entrevistas com os sujeitos¹.

O grupo de sujeitos compõe-se de sete alunos do Curso Técnico em Vendas da modalidade PROEJA de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. São jovens e adultos trabalhadores que ocupam postos sem exigências de qualificação profissional. As histórias de vida deles revelam poucas oportunidades de estudo e situações de afastamento escolar. Por tais motivos, esses sujeitos retornam ao PROEJA com o objetivo de concluírem a escolarização e realizarem a formação profissional, em face da possibilidade de melhores condições de inserção no mundo do trabalho.

Esta pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) e na teoria sociocultural dos letramentos para trazer à superfície os processos de letramento reveladores de processos identitários

¹ Neste artigo, os sujeitos estão identificados com nomes fictícios.

(BARTLETT, 2007; FISCHER, 2010; GEE, 2001, 1999; KLEIMAN, 2010; STREET, 2003; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2007).

A análise do corpus busca, a partir da perspectiva linguístico-discursiva, enfocar os sentidos e as marcas nos discursos dos sujeitos do PROEJA, ao se referirem aos seus processos de letramento e as suas construções identitárias em contextos diversos como o familiar, o do trabalho e o escolar.

As identidades em construção no PROEJA

Com base nos aportes teórico-metodológicos, até o momento explicitados, os sujeitos vão se constituindo identitariamente pela linguagem (GEE, 2001). O processo de falar de si e dos processos de letramento faz emergir movimentos identitários vivenciados pelos sujeitos, em suas trajetórias passadas e a partir do ingresso no PROEJA: as ressignificações, a presença do outro, as dificuldades e as relações entre a vida e a escola. Esses movimentos, os quais serão mais bem abordados nas quatro subseções que seguem, compõem identidades em processo, em transformação e fragmentadas (HALL, 2011), as quais se revelam nos discursos e nas posições assumidas por jovens e adultos nos contextos sociais.

78

As ressignificações

A ressignificação (GUTIÉRREZ, 2008), no contexto do PROEJA, constitui uma alteração de sentidos, produção de outras respostas e comportamentos a partir da inserção em novas práticas de letramento e da percepção diferenciada promovida pelo contexto social e escolar. Como parte desse processo, nos discursos, é recorrente o contraponto passado-presente que atua na ressignificação desse passado, alterando o modo de perceber o presente e os projetos futuros.

Em primeiro lugar, destaca-se o presente, colocado no plano positivo, em que o curso é o elemento motivador. Essa perspectiva mais otimista percebe-se em: *É bom ser aluna do PROEJA [...], voltar a estudar faz bastante diferença na minha vida* (Laís); *Sinto-me muito feliz por ter mais uma chance na vida [...]* (Gabriela); *[...] o PROEJA é algo tão importante [...]* (Nara). Nesses discursos, os verbos ser e sentir atuam como reveladores de certeza da escolha, e as palavras “muito” e “tão” intensificam o sentido positivo atribuído ao curso que traz novas perspectivas socioculturais aos sujeitos.

A inserção dos sujeitos no curso e em processos de letramento promove reflexões e a consequente revisão do passado. É um olhar sobre as decisões

tomadas em outro tempo, sobre a possibilidade de mudança contida em mais uma chance, e sobre a construção de outras identidades, renovadas agora pelas experiências, diferentes daquelas restritas aos letramentos dominantes.

Por outro lado, o passado liga-se ao inacabado, ao arrependimento, à dificuldade, à inconsequência e às decepções, portanto, traduz-se negativamente, apresenta-se como um percurso a ser reconstruído. Esses sentidos concedidos ao passado são marcados pelos verbos no passado *deixei de estudar, não soube aproveitar, tive que largar os estudos e sonho* e pela recorrência do intensificador “muito”. A expressão *tive* que revela uma imposição social de assunção da identidade como um sujeito “evadido” do contexto escolar. O passado é resignificado por meio de escolhas lexicais como [...] *não soube aproveitar* (Gabriela), *me arrependo* e [...] *deixei de estudar* (Láís). Esses discursos revisam decisões, assinalam identidades rejeitadas e outras em transformação. Assim, os sujeitos resignificam experiências e mostram perspectivas mais positivas sobre as escolhas do presente.

Nos enunciados, destaca-se a renovação frente ao ser aluno. O trecho, [...] *ser aluno de PROEJA tem que ter muita persistência, responsabilidade, vontade de aprender, saciar a sede de aprender* [...] (Jussara), aponta para a ocorrência de vozes que vêm de outros lugares, como da família, da sociedade e da própria escola, que instituem formas de ser e de agir dos sujeitos. Esses dizeres indicam modos de traduzir-se dentro de um papel específico, de compor uma identidade (GEE, 2001), em que uma voz social indica o “tem que” e impõe um percurso. Além disso, os sujeitos encontram-se em uma dada posição, na qual é importante ser reconhecido por outros sujeitos, em virtude de determinação e de identidades em transformação. O depoimento de Láís assim o comprova: [...] *estamos aqui tentando usufruir ao máximo dessa maravilha toda* [...]. Nele, o processo é marcado pela locução verbal “estamos tentando”.

Nessa perspectiva, o sujeito define-se como alguém que está no processo da inclusão, com apoio do PROEJA. É um processo caracterizado pela interação entre os sujeitos de diferentes discursos e comunidades, os quais desejam cruzar as fronteiras sociais, econômicas e culturais, no intuito de criarem discursos e comporem novas identidades. A esses sujeitos é relevante o reconhecimento e a incorporação de elementos culturais, bem como de comportamentos próprios da nova cultura (GEE, 1999).

O modo de os sujeitos perceberem-se na identidade futura é expresso em: *O PROEJA me abriu novos horizontes sei que sou capaz de aproveitar muito a oportunidade que o PROEJA está me proporcionando* (Gabriela) e *já pensando no futuro* (Rosa). Esses depoimentos traduzem a construção de projetos de vida, uma valoração às conquistas presentes.

Os sujeitos também projetam imagens de si mesmos assumindo outras identidades que, nos discursos, são traduzidas *pelas escolhas vontade de aprender; aproveitar muito a oportunidade*, as quais, implicitamente, dizem sobre como percebem hoje, ao rever antigas identidades e reforçam o engajamento na construção de outra identidade como alunos.

Os enunciados reiteram, dessa forma, uma nova posição em relação à escola. No presente, há um desejo de “aproveitar a oportunidade”, de se engajar mais com o curso. Isso constitui uma forma de os sujeitos expressarem a possibilidade de alterar identidades como excluídos do contexto escolar (BAUMAN, 2005), identidades que estarão sempre na iminência de transformações. Agora, os sujeitos inserem-se em outras posições e, embora as identidades sejam temporárias, construídas nas práticas discursivas (HALL, 2011), são identidades nas quais os sujeitos investem como alunos do PROEJA.

A linguagem deixa notar, na superfície dos enunciados, sentidos implícitos em: *Agora com os filhos crescidos [...] já posso aproveitar essa oportunidade que surgiu que é o PROEJA* (Nara). “Agora” e “já posso” traduzem um impedimento passado. Indicam também condições desfavoráveis, a impossibilidade da assunção de outra identidade no passado, a existência de obstáculos e dificuldades. Essa impossibilidade é reiterada no segmento *Tive um passado muito duro, tive que trabalhar com nove anos de idade, não tive muita oportunidade de estudar [...]* (Rosa), isto é, houve alguma oportunidade, talvez insuficiente, inadequada, a qual não foi condizente com as condições disponíveis.

Os discursos estão a serviço da identidade, conforme Gee (1999), eles envolvem linguagem, sentido e interação e, ainda, traduzem palavras, ações, pensamentos e valores. As identidades tentam se estabelecer por meio de imagens, como em: *O PROEJA me abriu novos horizontes [...] sou capaz de aproveitar muito a oportunidade que o PROEJA está me proporcionando, para quem sabe futuramente ter um futuro brilhante [...]* (Gabriela). Distinguem-se aqui sentidos que apontam o PROEJA como mobilizador de potencialidades: *me abriu novos horizontes*, ou seja, desvelou o não percebido, um horizonte, uma perspectiva futura até então não considerada. A expressão “horizontes” produz uma imagem de amplitude, de alargamento de perspectivas relativas às potencialidades do sujeito e possibilidades de inserção profissional. O sentido está relacionado à construção de novas identidades e à necessidade de marcação de outros lugares sociais aos sujeitos do PROEJA (AGUIAR; KERN, 2012).

O segmento *sou capaz de aproveitar* (Gabriela) reconstrói uma imagem que se opõe a do passado. No presente, o sujeito sente-se com habilidades para agir nas práticas profissionais, trazidas pelo curso; afasta, portanto, a

imagem negativa e estereotipada do passado como “não capaz” (BAUMAN, 2005). Esses traços, por conseguinte, não se colocam para os sujeitos como impeditivos à superação das condições adversas.

Portanto, as palavras, nesse contexto, traduzem pensamentos, ações e valores que buscam compor identidades cambiantes, as quais estão sob o domínio das condições sociais e por isso são identidades que nunca se completam (HALL, 2011) e expressam incertezas, como em *quem sabe futuramente ter um futuro brilhante* (João).

A presença do outro

Para Bakhtin (2000), o sujeito defende sua posição correlacionando-a a outras assumidas anteriormente e, também, com posições de outros sujeitos. Dessa forma, o processo identitário relaciona-se com pluralidade, é constantemente mutável (BAUMAN, 2005) sob a força das interações e das posições assumidas pelo sujeito nas práticas sociais. No presente, os sujeitos vislumbram novas possibilidades e projetam outros papéis, como em *talvez um superior em Gestão Pública* (Carolina).

As identidades compõem-se também na diferença, dependem de outras para existirem (WOODWARD, 2000). São marcadas pela diferença de outros não-eus; envolvem, portanto, a negação e a exclusão, como sugere o enunciado:

[...] o aluno PROEJA tem mais capacidade e responsabilidade de aprendizagem em relação aos alunos dos cursos normais [...] por terem mais idade e experiência de vida que nos permitem assimilar, argumentar, coordenar ideias baseadas em que já vivemos (Jussara).

A alteridade no enunciado de Jussara se apresenta como constitutiva do sujeito e efetiva-se pelas relações sociais. Ao rever a si mesmo como aluno no passado, o sujeito mostra conhecer o que é ser aluno de um curso nomeado regular. Faz, no mínimo, duas comparações: uma com o que foi; outra com os outros sujeitos, os alunos do Ensino Médio. Assim, o sujeito quer destacar, positivamente, o PROEJA e responde (BAKHTIN, 2002) às representações negativas vindas do contexto social sobre o curso e sobre si mesmo. O sujeito assume, desse modo, uma posição frente ao outro.

Essa comparação entre aluno de curso “normal” e do PROEJA constitui uma resistência, uma resposta aos estigmas lançados socialmente ao PROEJA. Há, também, relações de poder subjacentes ao discurso (GEE, 1999),

reação a vozes que desvalorizam a EJA como formação. Então, o sujeito projeta imagens positivas ligadas à experiência, ao posicionamento crítico, à capacidade de argumentação, às marcas identitárias que estabelecem fronteiras entre o PROEJA e os outros, inexperientes (VÓVIO, 2008). A base para as construções identitárias do PROEJA está, portanto, nas experiências de vida, as quais marcam a diferença e reiteram as características positivas do PROEJA (WOODWARD, 2000). São as marcas impressas pelo sujeito ao seu pensar, agir, avaliar, interagir que, juntamente com a linguagem, revelam suas identidades (GEE, 1999).

Há, portanto, uma pluralidade de vozes presentes no discurso: a do próprio sujeito, as replicadas no diálogo social e as outras vozes sociais institucionalizadas, que vêm pelo processo dialógico-discursivo escolar (BAKHITIN, 2002). Essas vozes inserem-se em discursos heterogêneos, que conduzem a percepções diferenciadas do PROEJA; não somente pelo viés da exclusão.

O discurso do sujeito constitui-se como ideológico, pois define os sujeitos do PROEJA com características e interesses positivos: [...] *têm mais capacidade, responsabilidade do que os alunos dos cursos normais* (Jussara). Desse modo, o PROEJA traz o traço identitário da experiência como elemento auxiliar na superação de imagens ligadas à dificuldade e contraponto à imagem de formação redutora, simplificada, de menor valor acadêmico, lançadas socialmente à EJA, na perspectiva excludente (WOODWARD, 2000). Assim, o sujeito constrói a argumentação para levar à aceitação de novos sentidos e imagens ressignificadas ao PROEJA, modificando, também, a própria identidade.

Percebe-se, nesse discurso, a presença de um modelo cultural (GEE, 2001) que traduz o que é normal ou não no contexto escolar, seguindo parâmetros carregados de valores sociais dominantes. O normal seria a sequência curricular ininterrupta em faixa própria da normalização. O PROEJA, então, estaria situado, em um polo oposto, em parâmetros não normais que o desqualificariam, na perspectiva dominante.

Relações entre a vida e a escola

As relações entre a vida e a escola revelam-se no discurso de pertencimento ao PROEJA, como já enfocado na seção “A presença do outro”:

[...] o aluno PROEJA tem mais capacidade e responsabilidade de aprendizagem em relação aos alunos dos cursos normais [...] por terem mais idade e experiência de vida que nos permitem assimilar, argumentar, coordenar ideias baseada em que já vivemos (Jussara).

As experiências extraescolares podem ser analisadas por outra perspectiva. Elas constroem outros traços identitários dos sujeitos, uma vez que o afastamento escolar não representa ausência de saberes, como entende a perspectiva dominante. Ao contrário, o afastamento escolar gera experiências que podem ser consideradas como aquisição, exposição dos sujeitos à prática social, a processos de letramento (GEE, 2001). Essas experiências constituem os letramentos locais (PAHL; ROWSELL, 2006; VÓVIO, 2012), pouco valorizados no meio escolar, no entanto, são essenciais para a apropriação dos discursos especializados que integram os letramentos dominantes (GEE, 1999).

Assim, vida e escola apresentam-se quase em oposição nesse discurso. As aprendizagens e as experiências extraescolares como o saber realizar tarefas, conhecer lugares e situações práticas cotidianas de interação social, usos da linguagem oral e escrita trazidos pela vivência, traduzem-se como um saber maior que o escolar, aproximam-se dos Discursos (com D maiúsculo) (GEE, 2001), constituem, conforme Jussara [...] *experiência de vida que nos permitem assimilar, argumentar, coordenar ideias baseada em que já vivemos*. Envolve, portanto, o sentido; integra leitura, ação, interação, crença, audição, escrita, leitura, sentimento, valor (GEE, 2001).

Esse discurso, em primeira pessoa, desvela o que caracteriza as identidades dos sujeitos, os saberes experienciais como base para os letramentos escolares e para as identidades em construção. Nesse contexto, os conhecimentos advindos da escolarização parecem ocupar um papel secundário na história de vida, embora sendo eles necessários socialmente para a formalização dos processos educativos e para a inserção profissional no mundo do trabalho.

Dificuldades

A menção a dificuldades constitui outro traço identitário que perpassa os depoimentos dos sujeitos do PROEJA. São narrativas de problemas e imposições do contexto social e escolar aos sujeitos, dificultando ou impedindo os processos de letramento, como em:

[...] não tive muita oportunidade de estudar [...] passei muitas dificuldades, tinha que trabalhar noite e dia. Devido ao pouco estudo que tinha, não foram muitas as escolhas de trabalho. Fui babá, faxineira, cozinheira, cuidadora de idosos, até mesmo vendedora ambulante (Rosa).

As imposições sociais e econômicas são traduzidas pelo diálogo que, para Bakhtin (2002), responde, entre outras coisas, ao que é valorizado socialmente. Isso se evidencia em itens lexicais como “tinha que”, reveladores de imposição sobre o sujeito. Essa sequência, associada ao segmento “não foram muitas escolhas”, reitera a ausência de opções. No entanto, nos enunciados, também, o sujeito apresenta vários postos de trabalho ocupados por ele. Inicialmente, isso constitui uma contradição, porém revela a impossibilidade de exercer profissões socialmente valorizadas e desejadas pelo sujeito.

No discurso de Nara, há outra dificuldade: [...] *enfrento muitas dificuldades por não ter o hábito de ler em língua portuguesa e dicção* [...] (Nara). O sujeito expõe problemas relativos ao uso da linguagem oral como motivadora de situações adversas socialmente. Esse contexto, conforme Brait (2010), sugere que há uma relação intrínseca entre a linguagem, os enunciados e as situações sociais de um modo geral pelo caráter dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2002).

Entretanto, as leituras referidas podem estar dialogando com uma leitura escolar específica no passado. Em relação à dicção, pode-se pensar que essa constitui uma prática de letramento pertencente ao curso Técnico em Vendas, que inclui práticas de um Discurso, de forma consciente, em contexto específico (GEE, 1999). Essa prática consiste no domínio do discurso secundário para atingir objetivos que é o uso de repertórios linguísticos do contexto comercial. Em síntese, o uso da linguagem, no contexto enunciado, está relacionado à assunção da identidade profissional.

A composição identitária requer do sujeito a ação de assumir papéis, integrar a cultura de uma identidade, aplicar os conhecimentos e agir de acordo com as exigências dos contextos culturais reais (GEE, 1999). O trecho, a seguir, expressa a necessidade de compor as identidades: [...] *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* [...] (João).

Esse enunciado revela as exigências sociais como desestabilizadoras (BAUMAN, 2005) e geradoras de dificuldades que impulsionam o sujeito a buscar os letramentos necessários para a produção identitária. Em *percebendo como é difícil o mundo dos negócios*, há uma busca ao pertencimento e à ameaça de deslocamento que motiva ou justifica a inserção no curso técnico como formalização necessária dos saberes, para compor novas identidades no mundo dos negócios. Evidenciam-se, nesse discurso, construções identitárias em transformação, isto é, o sujeito, ao se inserir em novos letramentos no curso técnico, age no sentido de buscar identidades condizentes com as novas posições no mundo dos negócios e com a liderança em uma organização.

Ao destacar: [...] *sendo o presidente sentia dificuldade e não tendo ensino médio resolvei fazer o curso técnico em Vendas, o PROEJA [...]* (João), o sujeito expõe as dificuldades relativas aos letramentos necessários à vida profissional. Embora o sujeito não mencione detalhadamente, nesse trecho, os processos de letramentos em que a dificuldade se apresenta, há subjacente a esse discurso a valorização social do Ensino Médio, indicado em primeiro lugar e, em segundo lugar, o curso técnico como formação necessária para assunção de postos de trabalho. Depreende-se, então, que as dificuldades relacionam-se ao domínio dos discursos secundários (GEE, 1999), que o sujeito busca construir de forma consciente, no ensino médio e no curso técnico concomitantemente.

Posteriormente, no grupo focal, o sujeito explicita quais são as dificuldades mencionadas em seu discurso. Elas referem-se aos letramentos necessários para realizar atendimento direto ao público sem entrar em conflito com o interlocutor e refletir antes de falar, pronunciar-se com tranquilidade em reuniões, usar a linguagem com propriedade, organizar eventos, entre outros.

As dificuldades marcam aspectos associados à vida pessoal e escolar de outros sujeitos em interferências mútuas. Devido a isso, o sujeito constrói identidades associadas às dificuldades linguísticas e ao afastamento do meio escolar, representadas em: [...] *tive dificuldades para ir ao colégio [...]* *não soube aproveitar a pequena chance [...]* *enfrento muitas dificuldades por não ter o hábito de ler em língua portuguesa e dicção [...]* (Nara).

Na perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2002), as afirmações dos sujeitos remetem a um diálogo com vozes situadas, no passado, num contexto histórico adverso percebido e resignificado no presente. Nesse contexto, os enunciados destacam as dificuldades como constitutivas da vida desse sujeito, de sua linguagem e de suas identidades.

Considerações finais

Os dados da presente pesquisa indicam que os sujeitos constroem identidades de maneira singular, constituem-se nas interações, em práticas sociais, em diversos contextos. Em consequência, por valorizarem os saberes das experiências, atribuem à escola um papel secundário, apesar de compreenderem sua importância. Assim, nos processos interativos, por meio da linguagem, os sujeitos negociam e revelam sentidos e diferentes identidades como sujeitos do PROEJA, ainda que não revelem, explicitamente, como utilizam os processos de escrita e leitura. De modo implícito, há indícios de aspectos de suas identidades pelo que enunciam sobre a vida atual e

pregressa em seus percursos de letramento, seja na condição de alunos do PROEJA ou assumindo outras funções em diferentes contextos sociais.

Esses sujeitos colocam-se numa posição exotópica (BAKHTIN, 2000) e, assim desvelam o passado como sendo negativo aos olhos do presente, em virtude das adversidades e dos projetos adiados, os quais compõem também identidades negativas. O passado contrapõe-se ao presente, o qual é representado positivamente, pois é quando os sujeitos projetam imagens positivas de si, as quais se estendem às identidades de alunos do PROEJA e às perspectivas de letramento. Dessa forma, os processos enfocados nos discursos relacionam-se com a assunção de identidades ressignificadas, positivas, inseridas em novos projetos, a partir da inserção no PROEJA; diferenciando-se de identidades inscritas no passado e associadas à ausência de perspectivas, resignadas às ofertas indesejadas do contexto social.

As identidades do passado relacionam-se às condições sociais adversas que promoveram a descontinuidade da escolarização. Por outro lado, os afastamentos trouxeram aos sujeitos saberes experienciais e, aos poucos, melhorias das condições econômico-sociais e familiares. As condições favoráveis do presente, então, possibilitaram a inserção no PROEJA e a adoção de identidades engajadas em novos processos de letramento que trazem desafios, representados por dificuldades e por inadequações no uso da língua, especialmente, em práticas ligadas ao Discurso secundário (GEE, 1999), presentes nas atividades do curso técnico do PROEJA no qual se inserem.

As relações estabelecidas entre a vida e a escola encontram-se em polos opostos, uma vez que a vida, apesar das dificuldades, pode trazer múltiplos saberes e experiências ao sujeito. O afastamento escolar, a princípio negativo, por não significar a conclusão de etapas escolares, oportuniza outros saberes. E esses saberes são vistos como positivos, ou seja, diferenciais de sujeitos do PROEJA frente a outros da escolarização regular. Nessa perspectiva, as vivências extraescolares oferecem condições para letramentos diferenciados e constituem traços identitários do PROEJA, que identificam esses sujeitos entre si. Ao mesmo tempo, essas vivências representam traço de diferença que os separam de outros não-eus inexperientes (WOODWARD, 2011).

Em vista desse cenário, a escolarização, nas vozes desses sujeitos, parece ocupar um espaço restrito na vida deles; ela tem sua importância percebida no momento em que pode auxiliar na inserção no mundo do trabalho ou na construção imediata de projetos de profissionalização. Por essa razão, o PROEJA passa a representar um projeto viável na vida desses sujeitos. Além disso, constituem traços identitários a consciência da necessidade de aprender, a perseverança e a valorização das conquistas, especialmente, as relacionadas à formação técnica.

Para os envolvidos com a formação do PROEJA, compreender os complexos processos identitários parece ser fundamental para auxiliar na continuidade dos letramentos desses sujeitos, para a permanência deles no âmbito escolar e para resignificação de identidades indesejadas e de práticas escolares. O conhecimento de processos identitários desses sujeitos possibilita, ainda, estabelecer aproximações como o mundo do PROEJA para propor práticas de letramento que aproximem mundo da vida e mundo da palavra.

Referências

AGUIAR, P. A.; KERN, C. Sujeitos em contexto de exclusão escolar e social: dialogias de práticas pedagógicas na constituição dos letramentos. **EJA em Debate**, Florianópolis, v.1, n.1, p. 57-77, nov. 2012.

BAKHTIN, M. **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 Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

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.

BAUER, M. W. H.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

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.

_____. Congresso Nacional. Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto->

5840-13-julho-2006-544587-norma-pe.html>. Acesso em: 02 abr. 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIONÍSIO, M. de L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n.1, p. 209-224, jan./jun. 2007.

FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Educação**, Santa Maria, v.35, n.2, p. 215-228, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 08 abr.2013.

FISCHER, A; PELANDRÉ, N. L. Letramento acadêmico e a construção de sentido nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, v. 28, n.2, p.569-599, jul./dez. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**. Ideology in discourses. 2 ed. London /Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

_____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent and adult literacy**, v. 8, n.44, p. 714-125, May, 2001. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/40018744?uid=3737664&uid=2&id=4&sid=21102223518891>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

GUTIÉRREZ, K. D. Developing a sociocritical literacy in the third space. **Reading research quarterly**, v. 43, n. 2, p. 148-164, apr.-jun. 2008.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011. p.103-133.

KLEIMAN, Â. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v.8, n.2, p. 375-399, jul/dez. 2010.

_____. O ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **EJA em Debate**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 23-37, nov. 2012.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p.15-61.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

MARTELOTTA, M. E. (Org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2010.

PAHL, K.; ROWSELL, J. Bridging local and global literacies. In:_____. **Literacy and education: understanding the New Literacy Studies in the classroom**. London: Paul Chapman Publishing, 2006, p. 36-45.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Autêntica: Belo Horizonte, 2005.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

_____. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues comparative education**, Columbia, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. Possibilidades de análise de dados a partir da proposta dos movimentos de construção identitária de Holland et al.: análise linguístico-discursivo-enunciativa de diários. In: CORRÊA, M. L. G. **Práticas escritas na escola: letramento e representação II**. São Paulo: Convênio CAPES/COFECUB, N. 510/05, 2007.

VÓVIO, C. L. Construções identitárias: ser leitor e alfabetizador de jovens e adultos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n.3, p. 439-466, set./dez. 2008.

_____. Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 11-21, nov. 2012. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 7-72.

Recebido em: 07/01/2013

Aprovado em: 14/04/2013