

Conflitos e Tensões na Construção da Identidade de Alfabetizando Adultos¹

Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa

Resumo: Esse estudo mostra como o discurso de alfabetizando adultos é revelador da imagem que eles têm de si. Noções como imagem pública e face subsidiam a análise de atos de linguagem² presentes na fala dos sujeitos pesquisados. Os dados foram coletados em entrevistas áudio-gravadas a sete alfabetizando do Projeto Brasil Alfabetizado. As respostas sugerem o desejo de autonomia dos entrevistados em relação às práticas cotidianas da escrita e demonstram que, no processo da alfabetização, as mudanças na esfera das suas identidades ocorrem em meio a conflitos e tensões gerados pelas expectativas pessoais e sociais dos aprendizes.

Palavras-chave: Alfabetização; adultos; face; identidade.

Abstract: This study shows how the discourse of adults in literacy programs reveals the image they have of themselves. Notions such as public image and face are the basis of the analysis of the linguistic acts present in the speech of the research subjects. Data were collected in recorded interviews of seven individuals in literacy classes of the Brazil Literacy Project. The analysis of the interviews points to the interviewees' desires for autonomy with respect to daily practices of reading and demonstrates that in the process of becoming literate the changes in their identities occur amidst conflicts and tensions generated by the personal and social expectations of the learners.

Keywords: literacy; adults; face; identity.

Resumen: Este estudio muestra como el discurso de alfabetizando adultos es revelador de la imagen que ellos tienen de sí. Nociones como imagen pública y

1. Artigo enviado em 09 de junho de 2010.

2. Atos de linguagem são definidos por autores como Austin (1962) e Searle (1980) como sendo enunciados que apresentam um conteúdo proposicional (sentido literal) e força ilocucionária, que é a ação pretendida ao se dizer algo.

“face” subsidian el análisis de actos de lenguaje presentes en el habla de los sujetos investigados. Los datos fueron recogidos en entrevistas grabadas con siete alumnos de alfabetización del Proyecto Brasil Alfabetizado. Las respuestas sugieren el deseo de autonomía de los entrevistados respecto las prácticas cotidianas de escritura y demuestran que, en el proceso de alfabetización, los cambios en la esfera de sus identidades tienen lugar en medio a conflictos y tensiones generados por las expectativas personales y sociales de los aprendices.

Palabras-llave: Alfabetización; adultos; “face”; identidad.

Introdução

O objetivo da pesquisa é estudar a identidade sociodiscursiva de alfabetizando adultos, com base em atos de linguagem que se orientam para a imagem cujos aprendizes têm de si. No estudo, destacam-se as avaliações que os pesquisados fazem do modo como eles se veem antes e depois de terem ingressado no aprendizado da língua escrita.

Sabe-se que os indivíduos não-alfabetizados são alvos do preconceito estimulado por uma sociedade grafocêntrica, cuja visão dicotômica da escrita e da oralidade confere prestígio àquela em detrimento desta. É notório também o fato de que há uma maior atribuição de poder aos grupos de indivíduos cujo uso da escrita se estende a contextos variados da vida social, ao passo que os grupos sociais que não se apropriaram das práticas de leitura e de escrita são objetos de estereótipos sociais desfavoráveis à imagem dos seus membros. Desse modo, torna-se importante conhecer as estratégias sócio-discursivas utilizadas pelos aprendizes, na construção e reconstrução da sua identidade, em meio a conflitos e tensões constitutivos dos processos interacionais.

A pesquisa sobre o tema em foco parte da noção dos alfabetizando adultos como atores sociais cuja identidade é construída através da mediação das práticas discursivas da escrita (Kleiman 2002a; 2003; Magalhães 2003). Como participantes da comunicação interacional, eles recorrem ao uso das estratégias discursivas utilizadas frente às suas próprias expectativas (auto-avaliações) e às expectativas dos outros.

Neste estudo assume-se a ideia de que o discurso dos alfabetizandos adultos é revelador da imagem que eles têm de si. É por meio do conhecimento das estratégias discursivas utilizadas pelos sujeitos pesquisados que são alcançadas respostas para as seguintes questões:

1. Que aspectos da autoimagem dos alfabetizandos adultos podem ser revelados à luz das estratégias discursivas utilizadas por eles no curso da interação verbal?
2. Em que medida o conhecimento da identidade sócio-discursiva dos alfabetizandos ajuda a quem lida com a Educação de Jovens e Adultos a propor estratégias de interação e de ensino compatíveis com as expectativas³ dos alunos?

Interação, Identidade e Faces

Neste estudo, a noção de identidade é vista como sendo resultante de processos interacionais dinâmicos que são condicionados pelos objetivos e interesses estratégicos⁴ dos comunicantes. O que significa que a identidade é construída na interação, em conjunto com estratégias do discurso, sendo mediada pelas práticas discursivas. Kleiman (2002a:280-281), após analisar o conceito de identidade, com base em diferentes perspectivas de estudo, o enuncia da seguinte forma:

Como um conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e da realidade social, que são construídos na interação. A construção das identidades é constitutiva da realidade social das práticas discursivas, como a construção de relações sociais entre os falantes e a construção de sistemas de conhecimentos e crenças (ver Fairclough 1992). As identidades são (re)criadas

3. O ensino da alfabetização deve respeitar o direito de o alfabetizando ter expectativas positivas em relação à avaliação que os outros fazem dele, bem como em relação à avaliação que ele faz de si. Este respeito ao aluno tem base na *Pedagogia da Positividade* (Gomes de Matos 1996).

4. Este conceito se baseia em Kleiman (2002b: 276) e foi por ela enunciado com base em Gumperz (1982).

na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social.

A identidade entendida como resultado dos processos interacionais dinâmicos conduz à ideia de mudança, de transformação da própria imagem que os indivíduos têm de si, uma vez que a construção da identidade dá-se conjuntamente ao processo de significação e re-significação das ações tecidas nas interações sociais, sendo mediada pela escrita em contextos nos quais os indivíduos aprendem a ler e escrever. Magalhães (2003), por exemplo, mostra como a escrita media a mudança da identidade de indivíduos não-alfabetizados através do exemplo de uma mulher adulta cuja mudança na esfera de sua identidade social e das suas relações sociais e familiares foi mediada pela escrita. Para Magalhães (*op cit*:223), a imagem que o não-alfabetizado tem de si, em relação ao grupo de alfabetizados, “é uma imagem marcada pela falta de auto-estima e pela insegurança”.

Esta insegurança advém da percepção de que “saber ler e escrever é ter acesso a uma espécie de “linguagem secreta” que confere não apenas segurança e auto-estima, mas, sobretudo, poder de argumentar e direito de ser ouvido” (Magalhães 1994 *apud* Magalhães 2003:225). A expressão “linguagem secreta” se refere à distribuição social dos usos da escrita entre os membros de uma sociedade ou de uma comunidade e tem relação, no contexto do estudo citado, com o uso da escrita pelos homens cujo domínio das práticas letradas para o mundo do trabalho se opõem aos usos da escrita pelas mulheres a quem é atribuído o papel de donas de casa, cabendo-lhes apenas aprender a assinar o nome.

O estudo da identidade dos alfabetizando adultos filia-se aos pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional, inserindo-se a problemática da identidade sócio-discursiva na perspectiva pragmática, visão analítica que considera os atos de linguagem como fonte de ameaça à imagem dos comunicantes.

Na perspectiva da Sociolinguística Interacional, encontra-se o estudo de Goffman (1967) cuja noção de interação pressupõe participantes que,

mesmo tendo conhecimentos semelhantes, se empenham em ajustar as suas próprias expectativas às expectativas dos outros. A interação é, pois, um processo dinâmico de ajustamento das expectativas que os interagentes têm de sua imagem pública e da imagem pública dos outros. A imagem pública é “o valor social positivo, que uma pessoa reclama para si, é a imagem do *self* delineada em termos de atributos sociais aprovados” (p.5).

A teoria da Preservação das faces e o Princípio Universal da Polidez Linguística de Brown e Levinson (1987:61), através de uma visão pragmática das faces, enuncia essa necessidade de aprovação da imagem pública. Para ambos os autores, “face” é a imagem pública que todo indivíduo reclama para si, constituindo-se de dois aspectos relacionados: face negativa e face positiva. A face positiva se refere à auto-imagem dos interagentes e inclui o desejo de aprovação e a face negativa se refere às reclamações com relação aos territórios e ao direito de não ser impedido em relação à liberdade de ação, de ser livre de imposição.

Às vezes, as faces são ameaçadas na interação por atos de linguagem (atos de ameaça às faces) quando o desejo de reconhecimento (face positiva) e o desejo de autonomia (face negativa) não são atendidos pelos interagentes. Como exemplos de atos de ameaça à face negativa dos falantes, destacam-se as ações como pedir, perguntar, uma vez que colocam aquele que pede ou pergunta em posição inferior ao ouvinte.

Como exemplo de atos de ameaça à face positiva dos falantes destacam-se depreciações, críticas, reprovações, insultos, acusações, questões indiscretas, desvalorização e avaliações negativas do outro.

É por meio de estratégias de polidez linguística que os interagentes cuidam de suas próprias faces e das faces dos interlocutores. Dentre as estratégias identificadas por Brown e Levinson (1987), destacam-se a estratégia de polidez positiva (cuida da face positiva) e a estratégia de polidez negativa (cuida da face negativa).

Ações verbais de reconhecimento da imagem positiva dos outros como avaliações ou elogios solidários com o desejo de os indivíduos serem reconhecidos e aprovados são exemplos de estratégias de polidez positiva; já

as expressões que atenuam depreciações, ofensas, insultos do falante para o ouvinte ou que atenuam auto-depreciações do falante para si, por exemplo, são estratégias de polidez negativa porque evitam constrangimentos aos interagentes.

No contexto da alfabetização de adultos, há evidências de que as faces dos alfabetizandos jovens e adultos são vulneráveis a imagens negativas dos alunos subentendidas na fala de professores. Estereótipos sociais, implícitos na fala dos alfabetizadores, acarretam conflito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita quando são percebidos pelos aprendizes; constituem-se, pois, em ameaças às faces destes (Kleiman 1995 *apud* Kleiman 2002a: 279). Uma outra fonte de conflito no contexto da alfabetização de adultos surge quando se instaura em sala de aula o deslocamento e a substituição das práticas discursivas dos alunos por outras práticas da sociedade dominante (Kleiman 2003:57). Na perspectiva de Brown e Levinson (1987), esta é uma ação impeditiva que limita às ações desejadas pelos alfabetizandos.

Em Kleiman (2002a:292), há referências a uma situação de sala de aula em que a professora demonstra interesse em preservar a auto-imagem de alfabetizandos adultos por meio de atitudes interacionais que evitam impedimento à ação discursiva dos alunos.

É preciso ressaltar que os conflitos comunicativos são constitutivos das trocas verbais inseridas em conversações face a face e ocorrem praticamente em todos os eventos comunicativos em que os interagentes se encontram um diante do outro. No entanto, para Brown e Levinson (1987), fatores como poder, distância social e força de imposição de atos de fala determinam o nível de ameaça das faces dos interagentes. A polidez linguística é o mecanismo reparador das faces e varia de acordo com o padrão cultural das diferentes sociedades ou de acordo com o padrão cultural de diferentes grupos de uma mesma sociedade.

A relação de indivíduos não-alfabetizados com indivíduos alfabetizados pode suscitar desequilíbrios interacionais em virtude da desigualdade nas relações de poder e/ou da distância social que se estabelecem entre eles, bem como em virtude da força impeditiva de atos de fala enunciados no curso

das trocas verbais em que se engajam esses atores sociais. Os contextos de interações como os da sala de aula de alfabetização de jovens e adultos e os das conversações cotidianas dos não-alfabetizados com alfabetizados refletem conflitos gerados em uma sociedade grafocêntrica (Kleiman 2002a; 2002b; 2003) como a nossa.

O estudo da identidade sócio-discursiva de alfabetizandos jovens e adultos requer, portanto, um referencial teórico cujas perspectivas de análise atentem para a dinâmica das relações sociais estabelecidas entre indivíduos de um mesmo grupo sociocultural e de grupos socioculturais diferentes, uma vez que a construção das identidades dos interagentes não se dá à margem dos processos interacionais. Neste sentido, a noção de face de Brown e Levinson (1987), inspirada na noção de imagem pública (face) de Goffman (1967), será central para o estudo à medida em que considera tanto a identidade pessoal como a identidade social dos indivíduos.

Metodologia da Pesquisa

O corpus analisado compreende atos de linguagem enunciados por sete alfabetizandos adultos do Programa Brasil Alfabetizado do Município de Recife. Cada pesquisado foi submetido a uma entrevista aberta, em um contexto de informalidade, no local em que eles estudavam. As entrevistas foram áudio-gravadas e partiram das seguintes perguntas:

1. Qual é a importância da leitura e da escrita em sua vida?
2. Como você se sentia antes de aprender a ler e escrever?
3. Como você se sente aprendendo a ler e escrever?
4. Como é a convivência entre as pessoas que não leem nem escrevem com as pessoas que leem e escrevem?

5. De que forma as pessoas que não leem nem escrevem se comportam quando são solicitadas a escrever o nome ou preencher um formulário, por exemplo?

Após a transcrição das fitas procedeu-se à seleção dos dados a serem analisados por meio da pesquisa qualitativa. Excertos do discurso dos entrevistados foram destacados quando continham atos de linguagem reveladores da imagem que os entrevistados têm de si, sobretudo quando esta imagem aponta para uma construção da identidade dos aprendizes mediada pela aprendizagem da escrita.

A Construção da Identidade dos Alfabetizandos Jovens e Adultos: uma análise dos dados

A análise do discurso dos pesquisados, a partir de uma abordagem sócio-pragmática da linguagem (Brown e Levinson 1987), que se inspira na Sociolinguística Interacional (Erving Goffman 1967), possibilita a compreensão da identidade dos alfabetizandos pesquisados à medida em que estes revelam a imagem que têm de si enquanto falam das suas expectativas em relação ao aprendizado da escrita.

Os dados analisados revelam que a noção de face de Brown e Levinson (1987) contribui para mostrar não apenas as expectativas cujos alfabetizandos adultos apresentam em relação à sua autoimagem, como também revela as expectativas deles em relação à imagem que lhes é atribuída por indivíduos alfabetizados. O discurso dos entrevistados revela o etos⁵ de um grupo social cuja identidade é afetada por práticas discursivas de grupos sociais que usam a escrita em diferentes contextos sociais.

Nas respostas dos pesquisados, há indícios de que o desejo de aprender a ler e escrever está ligado à necessidade de autonomia (face negativa) sócio-

5. O etos se refere ao modo como os indivíduos de diferentes grupos sociais ou de diferentes culturas se comportam na interação social (Kerbrat-Orecchioni 1994: 63-64).

discursiva, uma vez que eles se sentem humilhados em situações nas quais por não saberem escrever uma carta ou preencher um formulário, são obrigados a pedir ajuda a pessoas que leem e escrevem. Os exemplos, a seguir, ilustram a forma como a imagem pública de alguém que não sabe ler e escrever é ameaçada em situações nas quais é solicitado a fazê-lo:⁶

Exemplo 1:

Entrevistado: M.V.S, encarregado de serviços gerais, 49 anos

Entrevistadora: *Qual é a importância da leitura e da escrita em sua vida?*

Entrevistado: /.../ *a leitura é muito importante pra tirar um documento...pra entrar num ambiente sem perguntar nada a ninguém /.../*

Entrevistadora: *Como é que o senhor se sente perguntando/pedindo a informação porque o senhor não sabe ler a informação escrita?*

Entrevistado: *o:lhe eu...me sinto: como é que se diz ? ((tosse)) ...sei lá eu me sinto mei rebachado...sei lá um negócio assim /.../*

Entrevistadora: *tente...tente falar sobre esse seu sentimento*

Entrevistado: /.../ ((referindo-se a pessoas que se negam a dar informações)) *às vezes não quer ensinar...diz logo ao camarada ...ih! rapaz tu não sabe lê não? aí isso é: é muito ruim ...eu acho isso*

Entrevistadora: *aí o que o senhor sente quando a pessoa diz “olha a placa aí você não sabe ler não? como é que o senhor se sente?”*

Entrevistado: *eu me sinto homilhado eu me sinto homilhado...porque se uma pessoa perguntar alguma coisa a mim e eu souber eu não digo isso eu vou lá e ensino aquela pessoa...porque eu sei que ela não sabe*

Brown e Levinson (1987) chamam de “perda da face” a este sentimento de “humilhação ou de embaraço” que alguém sente na interação face a face. No exemplo 1, o enunciado “*ih! rapaz tu não sabe lê não?*” é um ato de ameaça à face positiva de M.V.S, uma vez que conduz implicitamente uma depreciação

6. As entrevistas foram transcritas de acordo com o Sistema Mínimo de Notações para transcrições do material do Projeto *Norma Urbana Culta da Cidade do Recife* (NURC), elaborado por Luiz Antônio Marcusch (docente e pesquisador da Universidade Federal de Pernambuco).

à autoimagem dele. A força ilocutória da indagação acima é fazer uma crítica ao entrevistado por ele não saber ler. O exemplo 1 é ilustrativo de um ato de ameaça endereçado à autoimagem do pesquisado, percebe-se, dessa forma, que nem sempre os atos de ameaça às faces dos interagentes são formulados diretamente”. M.V.S à semelhança do que ocorre com os alfabetizando cujas interações em sala de aula são descritas por Kleiman (2002a), percebe a crítica sub-entendida na fala do seu interlocutor e em razão desse fato sente-se como ele próprio diz “rebaxado”, “homilhado”. Atos de fala como o do exemplo analisado contribuem para a construção da identidade do alfabetizando com base em uma imagem negativa de si.

Por outro lado, uma auto-imagem positiva está sendo construída à medida em que o entrevistado aprende a ler e escrever. O exemplo 2 mostra o modo como esse aprendiz reconstrói a sua identidade a partir do ingresso na alfabetização:

Exemplo 2:

(Uma outra pergunta é direcionada a M.V.S)

Entrevistadora: *como é que o senhor se sente, hoje, aprendendo a ler e a escrever?*

Entrevistado: *hoje eu me sinto melhor...pra mim eu dei um pulo na vida...hoje pra mim eu tô: muito... eu tô muito contente...porque: eu tô aprendendo a ler e a escrever...tô me realizando no que eu tinha desejo e tinha vontade... é isso que eu tenho hoje pra dizer...porque antes de eu saber eu não era como eu sou agora...hoje sou outro...agora sou outro...não sei ler direito ainda mas já conheço alguma coisa... quer dizer...eu já me saio /.../*

Entrevistadora: *o senhor disse que não é mais como era antes*

Entrevistado: *um:um*

Entrevistadora: *como é que o senhor era antes?*

Entrevistado: *porque antes eu não sabia de nada né? e hoje eu sei...de alguma coisa... tô aprendendo ainda...mas já posso dizer que tô muito diferente do que eu era antes... muito melhor do que eu era antes*

Entrevistadora: *e o que é que isso muda em sua vida?*

Entrevistado: *muda tudo ((silêncio))*

Entrevistadora: *tudo o quê?*

Entrevistado: *muda tudo muda tudo tudo...muda tudo já sabe...muda tudo porque a pessoa que sabe ler e escrever é MUI:to diferente de quem não sabe NA:da ...porque tudo o que ele quer ele tem que perguntar às pessoa ou senão fica só de o/olhar de longe como é que aquelas pessoas faz...marcando qual é o lugar que ele vai...eu vou ali ali eu vou...ai...é muito diferente*

A identidade de M.V.S está sendo reconstruída com base na expectativa de ele ser diferente do que era antes de aprender a ler e escrever. Na resposta à segunda pergunta, ele se *auto-deprecia* ao se referir à imagem que tem de si no passado “*antes eu não sabia de nada né?*” (refere-se ao período antes da alfabetização) para logo depois investir em uma auto-avaliação positiva quando se refere à imagem que tem de si após ter se inserido no aprendizado da escrita: “*hoje eu sei de alguma coisa*”, “*tô muito diferente do que eu era antes*”, “*tô muito melhor do que eu era antes*”. Observa-se aqui uma gradação no sentido da força argumentativa dessa resposta, que vai de um argumento mais fraco para outros mais fortes “*sei de alguma coisa*”, “*tô muito diferente*”, “*tô muito melhor*”. Do ponto de vista discursivo, considera-se que essa gradação atende aos objetivos comunicativos do entrevistado. Na perspectiva dos atos de fala, um ato ilocutório deve ser suficientemente forte a fim de atender interesses dos falantes no curso da interação verbal (Vanderveken 1992). No caso analisado, o objetivo do falante é comunicar uma imagem positiva de si à entrevistadora em função do aprendizado da escrita.

A identificação com uma autoimagem positiva é reiterada por M.V.S na seguinte afirmação: /.../ *eu tô aprendendo a ler e a escrever...tô me realizando no que eu tinha desejo e tinha vontade* /.../. As expressões *tô aprendendo*, *tô me realizando* indicam um movimento na auto-imagem do entrevistado rumo à construção de uma identidade que embora se espelhe em valores de grupos sociais com apropriação da escrita revela dimensões peculiares à realidade do entrevistado, está de acordo com expectativas e desejos pessoais deste. Nesse sentido, a identidade sócio-discursiva é social em sua essência, mas é também pessoal à medida em que se liga a necessidades da auto-imagem dos indivíduos pesquisados.

Outros aspectos significativos chamam a atenção durante a análise das entrevistas como, por exemplo, o fato de a aprendizagem da leitura e da escrita ser associada também ao desejo de autonomia dos pesquisados (face negativa). O exemplo 3 ilustra o modo como uma aprendiz relaciona a importância de aprender a ler e escrever à sua autonomia e privacidade:

Exemplo 3:

(Entrevista à M. F. S, serviços gerais, 48 anos)

Entrevistadora: *mas éh: éh: éh:: o que é que incomoda pedir aos outros?* ((pergunta sobre o incômodo que a entrevistada manifesta ao pedir aos outros que leiam ou escrevam por ela))

Entrevistada: *dar o saber d'agente os outo né?*

Entrevistadora: *como?*

Entrevistada: *o saber d'gente... porque agente precisa de: de: numa carta né? ler a carta... tá pedindo aos outo é muito ruim... porque aí vai os segredo d'agente...e todo mundo fica sabendo né?*

A alfabetizanda queixa-se da falta de privacidade na esfera da produção e recepção de gêneros textuais como correspondências íntimas. A expressão “*dar o saber d'agente os outos*” é um exemplo de que a entrevistada reclama a preservação da sua intimidade. Esse desejo se liga à esfera da face negativa, diz respeito à necessidade de liberdade de ação. De acordo com Brown e Levinson (1987), os mecanismos de preservação da face negativa são o cerne da polidez linguística ocidental. O que significa que nas sociedades ocidentais os indivíduos apresentam baixa tolerância a ingerências na esfera de sua privacidade. Em função desse fato, as estratégias de polidez negativa são altamente elaboradas e visam a atender às necessidades e aos desejos que se ligam ao não impedimento das ações dos interagentes, inclusive das ações ligadas às suas práticas sócio-discursivas.

O exemplo 3 é, pois, ilustrativo da forma como a face negativa de uma adulta não-alfabetizada é atingida em contextos nos quais a sua intimidade é violada em virtude do fato de ela não ter se apropriado das práticas discursivas da escrita. Este exemplo serve para mostrar, de forma mais ampla, que a

identidade sócio-discursiva dos alfabetizandos é construída em meio a conflitos e tensões próprios de uma orientação interacional que super-valoriza a intimidade e a privacidade, ou seja, super-valoriza tantos os territórios⁷ físicos como os espaciais e discursivos.

A escrita para M.F.S apresenta-se como uma prática discursiva cuja aprendizagem assegura relações sociais autônomas, livres da ingerência de um escriba, por exemplo. Nessa perspectiva, os desejos pessoais dos indivíduos, mais particularmente aqueles que se relacionam à face negativa, competem à dimensão individual da escrita, sem que, no entanto, o ato de escrever se separe de uma prática social mais ampla: “*o saber d’gente... porque agente precisa de: de: numa carta né? ler a carta... tá pedindo aos outo é muito ruim...porque aí vai os segredo d’agente...*”

As entrevistas analisadas, embora tratadas qualitativamente, sugerem que os entrevistados percebem a escrita como um agente de mediação na construção de suas relações sociais cotidianas. O discurso dos entrevistados revela, pois, a imagem que os alfabetizandos têm de si antes e depois de haverem ingressado no aprendizado da escrita. É com base em aspectos pessoais e sociais dessa imagem que os aprendizes constroem e reconstróem as suas identidades.

Observa-se também, através das entrevistas, que os sujeitos pesquisados revelam uma noção de identidade dinâmica e variável. Por um lado, mostram uma imagem negativa de si quando são indagados sobre a forma como se sentiam antes de aprender a ler e a escrever; por outro lado, ao serem indagados sobre a forma como se sentem depois de ingressarem no aprendizado da escrita, revelam em seu discurso uma nova identidade que se baseia em uma imagem mais positiva de si e, sobretudo, uma identidade que reclama autonomia em relação a suas práticas sócio-discursivas. Uma análise mais detalhada dos dados

7. Os territórios, segundo Goffman (1971: 29-41), se ligam à preservação de limites dos indivíduos. Variam: 1) quanto a espaçados fixados (campos, casas etc.), cujas reclamações são apoiadas por leis; 2) quanto a equipamentos que são fixados em situações públicas ou privadas e que são reclamadas, enquanto em uso (bancos de parques, mesas de restaurantes) e; 3) quanto à preservação egocêntrica, visto que os territórios circundam o próprio indivíduo como é o caso da preservação da identidade sociodiscursiva.

demonstra que a identidade dos alfabetizandos é construída com base em expectativas individuais e sociais e se insere em uma dimensão intercultural na medida que eles se auto-avaliam em relação a indivíduos de outros grupos sociais, cuja apropriação da escrita os faz serem percebidos como detentores do saber por parte dos indivíduos não-alfabetizados. Retome o trecho da fala de M.V.S no exemplo 1 e verifique que o discurso deste entrevistado denuncia a existência de um confronto entre não-alfabetizados e alfabetizados cuja solução seria, segundo ele, mediada pela aquisição da escrita por parte daqueles: */.../ a leitura é muito importante pra tirar um documento...pra entrar num ambiente sem perguntar nada a ninguém /.../*

Este excerto da entrevista 1 revela que, para um alfabetizando adulto, a aprendizagem da leitura e da escrita está associada a imagem que o aprendiz tem de si e que esta imagem é avaliada por este em relação às pessoas escolarizadas. Porém, essa identidade não é uma amálgama de imagens, uma vez que nela se revelam aspectos das faces dos pesquisados, face negativa e face positiva, ambas ligadas à esfera das necessidades pessoais e sociais dos aprendizes.

Conclusão

Fala-se muito na ‘baixa autoestima’ dos indivíduos adultos defasados na escolaridade, mas é preciso saber até que ponto os Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos preocupam-se em inserir os alunos em práticas discursivas de leitura e de escrita que contribuam para que estes indivíduos mudem suas relações com os alfabetizados e construam uma imagem positiva de si.

A análise do discurso dos entrevistados não confirma a visão de estudiosos de que o letramento não é uma prioridade na vida dos indivíduos não-alfabetizados (Hunter e Harman 1978 *apud* Street 1984:216), conseqüentemente eles não se sentiriam diminuídos por não saberem ler e escrever.

Com uma visão contrária a esta, os resultados desse estudo reafirmam a ideia de Ratto (2003:235) de que há uma institucionalização da diferença entre

os sujeitos escolarizados e não escolarizados e que “os analfabetos percebem o estigma e se auto-destituem por força dessa imposição”. No contexto da alfabetização de jovens e adultos, a *auto-destituição* dos alfabetizandos seria assim reforçada por um modelo que viola princípios cooperativos⁸ para a relação ensino-aprendizagem. Essa violação resulta na “desvalorização do saber do aluno” que “pode, em consequência, provocar o enfraquecimento de sua disposição de se colocar em novos empreendimentos na sociedade letrada. Daí o silêncio, a evasão, o apagamento de si mesmo” (op. cit.:274-275).

É preciso saber também como os alfabetizadores definem alfabetização e se as práticas pedagógicas dos programas vigentes, na sociedade atual, se inserem ou não em um cotidiano constituído não apenas de processos de ensino-aprendizagem de conteúdos relacionados à leitura e à escrita, mas também da construção das identidades de alfabetizandos e alfabetizadores. Desse modo, a inserção dos alfabetizandos adultos no mundo da escrita depende, em parte, de como lhes é dada a oportunidade de se verem e de se sentirem como sujeitos capazes de aprender a ler e escrever. Uma identidade favorável dos alunos deve ser construída conjuntamente às práticas discursivas no cotidiano da sala de aula.

Um professor consciente das expectativas de seus alunos é um parceiro na construção dessa identidade favorável, pois ele é capaz de ajudar ao aprendiz a manejar a imagem de si, ajustando-a a imagens favoráveis em relação ao aprendizado da leitura e da escrita. A identidade do alfabetizador será construída também no cotidiano da sala de aula, sendo ajustada, às vezes, à identidade dos aprendizes. Logo, é preciso que se adote uma concepção de alfabetização que considere o conflito como constitutivo do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (Kleiman 2002a). Cabe assim aos alfabetizadores relacionar o ensino de diferentes práticas discursivas com as diferentes necessidades e reclamações dos alunos.

8. A autora se refere ao Princípio de Cooperação enunciado assim por Grice (1982: 95): “Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado”.

Nesse estudo, destacam-se as auto-avaliações negativas ligadas à imagem que os alfabetizandos têm de si antes de ingressarem no aprendizado da escrita e as avaliações concebidas positivamente por eles após o ingresso no Curso de Alfabetização. Estas autoavaliações se dirigem à esfera das expectativas das faces dos alfabetizandos e refletem a influência das relações sociais entre os indivíduos não-alfabetizados e os alfabetizados. De modo geral, os dados do estudo apontam para a necessidade de uma escuta atenta da fala dos alfabetizandos, pois são eles que deverão apontar, em grande parte, os caminhos da alfabetização.

Referências Bibliográficas

AUSTIN, J.L. 1962. *How to Do Things with Words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

BROWN, P. & LEVINSON, S. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: University Press.

GOFFMAN, E. 1967. *Interaction Ritual: essays on face to face behavior*. New York, Basic Books.

GOFFMAN, E. 1971. *Relations in Public: microstudies of public order*. New York, Basic Books.

GRICE, H. P. 1982. Lógica e Conversação. In: M. DASCAL. (org). *Fundamentos Metodológicos da Linguagem: vol. 4 - Pragmática - Problemas, Críticas, Perspectivas da Lingüística*. São Paulo: Global, pp. 81-103.

GUMPERZ, J.J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge University Press, London.

KERBRATH-ORECCHIONI, C. 1994. *Les Interactions Verbales*. Tome III. Armand Colin, Paris.

KLEIMAN, A. 2002a. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNOINI, I.(org.). *Linguagem e Identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, pp. 267-302.

_____. 2002b. Ação e Mudança na Sala de Aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, pp. 173-203.

_____. 2003. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.) *Os Significados do Letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, pp. 15-61.

MAGALHÃES. I. 2003. Práticas Discursivas de Letramento: a construção da identidade em relato de mulheres. In: KLEIMAN, A (org.). *Os Significados do Letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, pp. 201-235.

MARCUSCHI, L.A. 2003. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

MATOS, F. G de. 1998. *Pedagogia da Positividade: comunicação construtiva em Português*. Recife: Ed. Universitária.

RATTO, I. 2003. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, A (org.). *Os Significados do Letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, pp. 267-290.

ROJO, R. 2002. O letramento na ontogênese: uma perspectiva sociconstrutivista. In: ROJO, R. (org.) *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Mercado de Letras.

SEARLE, J. 1980. *Speech Acts - An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

STREET, B [s.d.]. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.

VANDERVEKEN, D. 1992. La Théorie des Actes de Discourse et l'Analyse de la Conversacion. *Cahiers de Linguistique Française*. Nº 13. Geneve, pp. 9-61.