

Discursividade e alfabetização na Educação de Jovens e Adultos:

processos de diálogo e subjetivação humana

Discursivity and literacy in Youth and Adult Education:

processes of dialogue and human subjectivation

Discursividad y alfabetización en la Educación de Jóvenes y Adultos:

procesos de diálogo y subjetivación humana

 **MARIA LETÍCIA CAUTELA DE ALMEIDA MACHADO***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 **PAULA DA SILVA VIDAL CID LOPES****

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 **VALÉRIA ROSA POUBELL*****

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: Este artigo objetiva discutir a subjetividade inerente à alfabetização de jovens e adultos/as, considerando a dimensão discursiva como ponto de partida, caminho e projeto de formação. Argumenta-se a respeito da invisibilização recorrente que sofre a modalidade EJA no país e defende-se o direito público subjetivo das pessoas jovens e adultas à escolarização, ao saber sistematizado, bem como ao acesso aos bens culturais historicamente produzidos no Brasil e no mundo. Conclui-se que as subjetividades e a constituição de sujeitos/as da EJA apontam para percursos diferenciados de aprendizagem, o que

* Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista Prociência (2022-2025) e Prodociência UERJ (2022-2025). *E-mail:* <maria_leticia2005@hotmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora no Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino na Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista Prodociência (2022-2025). *E-mail:* <paulacidlopes@gmail.com>.

*** Mestra em Educação. Professora e pedagoga na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SMERJ). *E-mail:* <valeriapoubell@gmail.com>.

motiva a busca por opções didáticas que viabilizem a diversidade de práticas de ensino em alfabetização. Assim, sinaliza-se a discursividade como via possível para a defesa das identidades subjetivas de jovens e adultos/as e suas culturas em contato, pois acredita-se que é na transitoriedade dos sentidos em jogo, nas salas de aula, que a cultura escrita tem o seu lugar.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Diversidade. Discursividade.

ABSTRACT: This article aims to discuss the subjectivity inherent in the literacy of young people and adults, considering the discursive dimension as a starting point, path and training project. This article tackles the recurrent invisibility that the EJA – the Brazilian acronym for Youth and Adult Education – suffers in the country and defends the subjective public right of young people and adults to schooling, to systematized knowledge, as well as to access to cultural assets historically produced in Brazil and in the world. The findings show that the subjectivities and the constitution of EJA subjects point to different learning paths, which motivates the search for didactic options that enable the diversity of literacy teaching practices. Therefore, discursivity is understood as a possible way to defend the subjective identities of young people and adults and their cultures in contact, as it is believed that it is in the transience of the meanings at play, in the classrooms, that written culture has its place.

Keywords: Literacy. Youth and Adult Education. Diversity. Discursivity.

RESUMEN: Este artículo pretende discutir la subjetividad inherente a la alfabetización de jóvenes y adultos/as, considerando la dimensión discursiva como punto de partida, camino y proyecto de formación. Se discute la recurrente invisibilidad que sufre la modalidad EJA en Brasil y defiende su derecho público subjetivo a la escolarización, al conocimiento sistematizado, así como al acceso a los bienes culturales históricamente producidos en el país y en el mundo. Se concluye que las subjetividades y la constitución de sujetos de EJA apuntan a diferentes caminos de aprendizaje, lo que motiva la búsqueda de opciones didácticas que posibiliten la diversidad de prácticas de enseñanza en alfabetización. De esta forma, la discursividad se señala como una forma posible de defensa de las identidades subjetivas de jóvenes y

adultos/as y sus culturas en contacto, pues se cree que es en la transitoriedad de los significados en juego, en las aulas, que la cultura escrita tiene su lugar.

Palabras clave: Alfabetización. Educación de Jóvenes y Adultos. Diversidad. Discursividad.

Introdução

Como fenômeno que se constrói a partir da diversidade de produção de sentidos e representações conceituais, a alfabetização de jovens e adultos/as se consolida como ação educacional de resistência na educação brasileira, por meio da EJA, por variadas razões, entre as quais é possível destacar: a garantia do direito à educação, independentemente da idade; a invisibilidade de seus/suas sujeitos/as em políticas públicas voltadas para a orientação curricular; as desigualdades sociais que marginalizam grande parte desse grupo; os aspectos sócio-históricos que imprimem marcas culturais e modos individuais de interação e produção de conhecimento.

A legitimação das especificidades da alfabetização dessas pessoas – desafiadoras da cultura científica padrão – se constrói num paradoxo que impõe o olhar pedagógico para além de seus históricos escolares. Esses revelam pouco dos muitos modos de ser jovem ou adulto/a em situação de analfabetismo ou analfabetismo funcional¹ num país que culpabiliza sujeitos/as vítimas dos processos históricos de colonialidade que aprofundam desigualdades econômicas tão severas.

A alfabetização, como processo intercultural legitimado para a inclusão em diversos contextos sociais, tem sua origem em princípios cartesianos, edificados a partir de padrões idealizados de sujeitos/as, para os/as quais há idade, tempo e formato planejado de aprendizagem. Porém, é com pressupostos teóricos histórico-culturais que, neste artigo, buscamos discutir a subjetividade inerente à Educação de Jovens e Adultos – EJA, considerando a dimensão discursiva como ponto de partida, caminho e projeto de formação.

Compreendida como experiência de práticas de linguagem, a alfabetização de jovens e adultos/as em perspectiva discursiva é aqui discutida em três seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira busca problematizar a negação do direito à educação, considerando a constituição dos/das sujeitos/as da EJA, ou seja, o seu processo de subjetivação, a partir de um recorte que considera a relação entre a história e a cultura, em contexto de aprendizagem da leitura e da escrita. Compreende-se que a produção de linguagem, como constituinte e constituidora do pensamento (SMOLKA, 1999) se dá em operação cognitiva complexa, que não se explica isolada dos aspectos sociais, pedagógicos, afetivos e semióticos, entre outros. Deste ponto, a segunda seção pretende

contemporanizar a constituição dos/das sujeitos/as da EJA para além da noção da *idade certa* para aprender, considerando o direito à aprendizagem ao longo da vida. Como estratégia para a superação da noção dicotômica entre os padrões científicos clássicos e escolares e a diversidade como natureza da EJA, a discursividade é tratada na terceira seção, destacando-se a dimensão pedagógica por ela motivada para a alfabetização contextualizada sócio-historicamente.

A alfabetização de jovens e adultos/as: direito, subjetividade e inclusão

A formação da população brasileira, de predominância social, econômica e cultural eurocentrada, constituiu-se sob bases excludentes e racistas, cuja lógica colonialista legou efeitos epistêmicos, materiais e simbólicos nefastos quanto à garantia do direito à educação pública escolar para toda a população, sobretudo às pessoas menos favorecidas socioeconomicamente, majoritariamente de racialidade negra ou indígena. Tais fatores são preponderantes em sistemas socioeconômicos neoliberais como o que temos vivenciado no Brasil desde a colonização, no qual o racismo funda-se como princípio organizador das configurações sociais e das relações de dominação historicamente produzidas (GROSFOGUEL, 2020). Este cenário oculta e justifica a exclusão social de jovens e adultos/as a partir da destituição de direitos civis a esses grupos *ditos* minoritários, seja pela via da escolarização, seja pelo acesso aos bens culturais ou a garantia de serviços públicos básicos à vida.

No Brasil, o direito à educação por parte das pessoas jovens e adultas constituiu-se como conquista das lutas históricas dos movimentos sociais, ocorridos no país principalmente a partir do final dos anos 1950 e início dos anos 1960, vindo a ser duramente interrompidos com o golpe militar de 1964. A Educação de Jovens e Adultos – EJA, que representa uma modalidade específica da Educação Básica, foi prevista, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), somente a partir de 1996, após a redemocratização do país ao final dos anos 1980. Apesar da conquista, a garantia desse direito é pauta constante nas lutas e nos movimentos sociais atuais, visto que essa modalidade de educação sofre ainda hoje com os baixos investimentos e a descontinuidade das propostas pedagógicas apresentadas nas políticas públicas educacionais, acarretando, por vezes, consequências desastrosas na garantia da vivência humana dessas pessoas e seus/suas familiares.

Soma-se como agravante a invisibilização recorrente que sofre a EJA no país, tão debatida pelas representações sociais, que ativamente se colocam na luta pelo direito público subjetivo² das pessoas jovens e adultas à escolarização, ao saber sistematizado, bem como ao acesso aos bens culturais historicamente produzidos no Brasil e no mundo. Sobre tal retrocesso, sinaliza-se que o *golpe político* que culminou com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, acarretou a interrupção do desenvolvimento

da EJA, à época ligada à extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, bem como o consequente esvaziamento das propostas definidas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000a; BRASIL, 2000b). Tais documentos defendem, entre outros aspectos: a reparação histórica a sujeitos/as destituídos/as do direito de aprender a ler e a escrever; a garantia do direito de continuar aprendendo no curso da vida; a equalização da educação; a qualificação para o mundo do trabalho – num viés perpassado pelo trabalho e não apenas para o trabalho; e a implementação de políticas públicas educacionais promotoras de justiça, equidade social e respeito à diversidade.

Vale destacar que o Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000a), que discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sinaliza três funções fundamentais da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora visa restituir o direito ao acesso a uma educação de qualidade, até então negada a uma parte da população; a função equalizadora objetiva restabelecer a garantia da continuidade dos processos formativos historicamente interrompidos; e a função qualificadora introduz e formaliza a ideia de educação ao longo da vida e não como supletiva.

Contudo, no início de 2018, com o governo à época em exercício, a EJA sofre cortes substanciais no seu financiamento, frente a um retrocesso na conquista do direito de todos/as à educação escolar, preconizada numa perspectiva democrática e emancipatória. Inclusive, faz-se necessário destacar que a atual política curricular norteadora dos sistemas e redes de Educação Básica Nacional – a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – não se refere, de forma expressiva, a grupos sociais historicamente excluídos da sociedade – como, por exemplo: jovens e adultos/as em geral; jovens e adultos/as em situação de privação de liberdade; crianças, jovens e adultos/as indígenas, do campo, quilombolas e refugiados/as; crianças, jovens e adultos/as com deficiências. Essas ausências marcam uma postura de silenciamento das questões educacionais que envolvem as *ditas* minorias sociais, que requerem um olhar voltado às diversidades e um currículo a elas disponível.

Há que se atentar, também, para o fechamento de inúmeras turmas e escolas que atendem a EJA, o que vem sendo amplamente denunciado pelos/as agentes sociais engajados/as nas lutas em prol da democratização da educação para os/as que não tiveram acesso à escola ou que dela precisaram se afastar, como os fóruns de EJA, os sindicatos dos/das profissionais da educação de diversas unidades federativas do país, entre outros.

Adjuntam-se ao exercício de pensar a EJA como direito público subjetivo – portanto, inquestionável e inalienável –, a partir de valores libertários e emancipadores, as preocupantes medidas tomadas pelo governo em exercício no período de 2019 a 2022, como as reformas trabalhistas e previdenciárias, a tentativa de extinção do Ministério do Trabalho – instituição que, entre outras funções, atua de forma combativa contra os abusos que sofrem os/as estudantes trabalhadores/as da EJA –, o congelamento dos gastos para

a educação e a cultura, os discursos retrógrados, discriminatórios e preconceituosos que foram proferidos nas mídias sociais digitais.

Além do exposto acima, destacam-se no cenário sociopolítico brasileiro o progressivo movimento de tomada do público pelo privado, de violência acirrada contra negros/as e pobres que moram nas favelas – que interdita os seus direitos de ser e de viver –, de ataque às políticas afirmativas – que visam minimizar a injustiça social que repeliu, por séculos, a inserção de negros/as e pobres nas universidades. Tais ações constituem indícios do projeto de nação que vem sendo delineado e que se materializa nos dados que apontam mais de onze milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas no país (BRASIL, 2014).

O analfabetismo persistente e os afastamentos recorrentes dos/das estudantes da EJA, por conta da dificuldade de conciliar o trabalho formal e a escola, entre outros motivos, atingem majoritariamente a classe popular brasileira acima dos 15 anos, desvelando uma desigualdade social constituída, que ainda desafia professoras/es e pesquisadoras/es do campo da educação, e sociedade em geral, comprometidos/as com uma educação de qualidade para todos/as e a democratização da cultura escolar.

Tal contexto nos incita a refletir sobre quem constitui a EJA. Trata-se de uma modalidade de educação na qual histórica e majoritariamente se inserem pessoas pobres e negras, trabalhadoras que lutam pelo próprio sustento e da família em uma sociedade que lhes nega direitos por diferentes mecanismos, entre eles, o não reconhecimento e a desvalorização das variadas formas de elaboração e exercício do letramento que desenvolvem entre familiares e pares nas suas comunidades.

Nas escolas da EJA, recorrentemente, os/as estudantes chegam impregnados/as do processo de aculturação que sofreram, desde seus/suas ancestrais, de silenciamento e invisibilidade dos seus corpos, acreditando que devem um favor à escola, que nem sempre os/as acolheu respeitando suas identidades e culturas. Desse modo, tal mecanismo reafirma, ainda hoje, o apagamento das culturas ancestrais e das experiências vividas pelos/as sujeitos/as da EJA, impondo-lhes a universalização dos saberes dominantes, produzidos pelos povos brancos, superiorizados, detentores de privilégios historicamente preservados. No topo do preconceito e da invisibilidade social está a mulher negra da EJA, condicionada a desvalorizar a sua própria feminilidade (hooks, 1995) e a assumir papéis sociais dos mais diversos para dar conta das atividades domésticas, de educar os/as filhos/as e prover meios de vivência, de sustentação social básica, como alimentação e vestuário, muitas vezes sozinhas.

Para refletirmos sobre o acesso à educação da mulher negra, minoria entre as matrículas na EJA (BRASIL, 2021), hooks afirma que “em todas as instituições, os homens negros tinham mais poder e autoridade que as mulheres negras” (hooks, 2017, p. 161). Dessa forma, promover a construção de uma consciência crítica e reflexiva quanto à experiência universalizada das mulheres brancas em relação às mulheres negras se faz necessário como forma de tratar as questões feministas com foco na raça, na classe e no gênero.

Isto posto, compreender o papel da EJA como uma modalidade da Educação Básica requer conhecer os/as sujeitos/as que a acessam, acolher as suas narrativas, valorizá-las e problematizá-las como forma de identificar suas necessidades pedagógicas, numa perspectiva freireana, que nos alerta quanto à diferença entre a educação como prática para a liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação. Sobre os efeitos da colonização sobre os corpos colonizados, nos alerta Paulo Freire:

assim como o corpo e a alma dos homens e mulheres que nasceram no chão americano, [...] não importa de que combinações étnicas, o corpo e a alma de mulheres e homens que dizem não à dominação de um Estado sobre o outro, de um sexo sobre o outro, de uma classe sobre a outra, sabem o corpo e a alma dos e das progressistas (aquelas/es que sonham e defendem a educação democrática e igualitária para todos) o que representou o processo de expansão europeia que trazia em si as limitações que nos eram impostas (FREIRE, 2000, p. 74).

Neste sentido, defende-se uma alfabetização de jovens e adultos/as contextualizada nas vivências e experiências discutidas e refletidas no coletivo dos processos educacionais, visando, assim, a decolonização através do desenvolvimento de conhecimentos emancipadores. Na chamada grande tarefa para combinar novos deslocamentos e configurações econômicas e sociopolíticas, Edward Said aponta possibilidades para a EJA:

é o fato de ser necessária uma nova consciência crítica, a qual só pode ser alcançada com uma revisão das atitudes perante a educação. Simplesmente insistir com os estudantes para que se armem em sua identidade, sua história e tradição, em sua especificidade única, pode em princípio levá-los a expressar suas exigências fundamentais de democracia e do direito a uma vida assegurada e decentemente humana. Mas precisamos ir além e situá-los numa geografia de outras identidades, outros povos e culturas, e aí estudar como eles sempre se sobrepuseram uns aos outros, apesar de suas diferenças, seja por influência mútua, cruzamento, incorporação, lembrança, esquecimento deliberado, seja, evidentemente, por conflito (SAID, 1995, p. 389).

Se dá, portanto, na coletividade e nas leituras diversas de mundo, o processo de desconstrução da colonização eurocêntrica. O que se (re)constrói na escola, através de iniciativas locais, pode reverberar em projetos amplos de formação e intervenção social da realidade em outros tempos e espaços. De forma complementar, Nelson Maldonado-Torres (2016) propõe que sejamos pontes para a construção entre as diversas áreas do ensino, pela opção decolonialista:

Esta é uma visão do sujeito cognoscente e da atividade cognitiva que se encontra na base dos chamados estudos étnicos. É, por exemplo, a partir da atitude decolonial que o étnico como conceito é tomado como instrumento para desafiar a boa consciência do sujeito moderno em seu uso asséptico do conceito. É também a partir de uma consciência decolonial, comprometida com a decolonização como projeto e orientada pela atitude decolonial, que as disciplinas e seus métodos aparecem como tecnologias a serem desmanteladas, criticadas e usadas em um projeto de maior envergadura do que a simples acumulação do conhecimento e a consolidação da linha secular moderna. Isto tem prioridade epistêmica, ética e política sobre as artes liberais, sua atitude e seu projeto (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 94).

No campo da EJA, os deslocamentos necessários, como sugerem os/as autores/as citados/as, implicam reconhecer e questionar a hegemonia excludente de um grupo social para construir uma consciência crítica quanto às relações de poder típicas de uma sociedade classista, racista, sexista, neoliberal, predatória e ecocida³. Isso se concretiza a partir de olhares, ouvidos e corpos atentos para narrativas outras, produzidas por sujeitos/as libertos/as da hegemonia de uma visão eurocentrada do mundo. Tais deslocamentos podem ser desenvolvidos a partir do que Peter McLaren (1997) chama de pedagogia crítica voltada para a cidadania, através da denúncia, da conscientização de estudantes quanto à opressão das diversas forças do modelo econômico capitalista, almejando, pela via da libertação (FREIRE, 2005), a emancipação dos/das sujeitos/as, a partir do reconhecimento e valorização das suas identidades culturais e das relações com o/a outro/a.

Através dessa conscientização, muitos/as atores/atrizes, pertencentes a diferentes esferas da sociedade, vem impulsionando uma pedagogia outra nas diferentes comunidades. A escola não pode prescindir de tal construção coletiva, de modo a construir uma educação verdadeiramente reparadora, equalizadora e qualitativa. Dessa forma, a pedagogia do acolhimento dos corpos e das narrativas de estudantes da EJA é cada vez mais reivindicada nos espaços das relações sociais e educativas.

As enunciações desses/as sujeitos/as constituem potentes narrativas no combate aos valores sociais discriminatórios e na construção da autonomia leitora crítica de si, do/da outro/a e do mundo, uma vez que, por meio de diferentes tecnologias, há a oportunidade de reconhecerem e valorizarem suas ancestralidades e a dos povos a que pertencem. Trata-se, desse modo, do diálogo como método de construção de leituras de mundo, o que demanda processos enunciativos-discursivos de produção de linguagem, na escola e na vida.

Vale ressaltar que um conjunto de circunstâncias sociais, como a revolução das tecnologias da informação e da comunicação, abriu brechas potentes para a visibilidade da diversidade cultural e epistemológica do mundo, desvelando as ações dos diferentes movimentos sociais pela libertação das opressões e luta pelo respeito às diversidades e singularidades. Tal insurreição teve impacto indelével na Educação Básica e superior, mas, sobretudo, na educação de jovens e adultos/as.

Decolonizar as consciências conservadoras na EJA implica ações coletivas de produção de conhecimento, nas quais os saberes elaborados a partir das experiências dos/das sujeitos/as são valorizados, problematizados, ampliados e reconhecidos. Através da informação, da diversidade na produção de linguagem e do diálogo entre os saberes de diferentes sujeitos/as – de diferentes culturas, nas suas singularidades subjetivas –, busca-se promover saberes outros, coletivizados na construção de uma sociedade mais equitativa, na qual haja, de fato, justiça social.

Subjetividade e constituição do/da sujeito/a da EJA: existe idade certa para a alfabetização?

De acordo com o Documento Nacional Preparatório da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, “a alfabetização de jovens e adultos, para além das questões metodológicas e pedagógicas, deve ser enfrentada como um fenômeno histórico de uma sociedade desigual e excludente, não apenas como um problema de política pública de Ensino Fundamental” (BRASIL, 2016, p. 20). Para tanto, muito mais do que assegurar o acesso à escolarização a qualquer tempo, em qualquer idade e em qualquer condição, é imperativo reconhecer o direito à aprendizagem ao longo da vida. Com isso, reitera-se a urgência do estabelecimento de estratégias para atender, de forma diversa, sujeitos/as em diferentes condições de aprendizagens, respeitando assim as especificidades e realidades da EJA.

A ciência positivista, por séculos, e mais recentemente, os estudos de base naturalista e desenvolvimentista, vêm apontando padrões de desenvolvimento visual, auditivo, psicomotor e linguístico – entre outros –, que definem, a partir da figura de um/uma sujeito/a cientificamente idealizado/a, a idade e o padrão esperados, por exemplo, para controlar o pescoço, sentar, engatinhar, andar, balbuciar, falar as primeiras palavras e, posteriormente, os enunciados complexos, desenvolver o grafismo, as hipóteses alfabéticas de escrita, como também a leitura e a produção de textos. Como consequência, se construiu um imaginário de sujeito/a da alfabetização escolar, desautorizando jovens e adultos/as a assumirem o lugar de sujeitos/as cognoscentes, como se houvesse uma idade crítica para a aprendizagem da língua escrita. Essa perspectiva científica fundamenta, ao longo da história da alfabetização no Brasil, metodologias alijadas do diálogo e da discursividade, por estarem amparadas em normativas generalistas de sujeito/a, de ensino, de aprendizagem e de linguagem, além de atenderem a projetos políticos de perpetuação de desigualdades sociais.

Em movimento contrário, a partir de Lev Vigotski (2008a, 2008b), é possível compreender os/as estudantes da EJA como sujeitos/as socioculturais ativos/as e interativos/as, criadores/as de conhecimento e cultura, inseridos/as num meio histórico socialmente construído por eles/elas próprios/as, em interação com demais sujeitos/as, de diferentes culturas, que constituem o povo brasileiro. Trata-se de “um sujeito de reflexão e de ação, de criação e de reconstrução, em constante processo de transformação na busca por tornar-se humano” (VARGAS & GOMES, 2013, p. 451). Freire (2005, 2007) complementa que, na condição de *estar sendo*, o ser humano compara, valoriza, intervém, escolhe, decide, fazendo-se ser ético.

Portanto, na concepção histórico-cultural, a pessoa não é entendida como ser universal e abstrato, mas historicamente situada. Somos todos/as sujeitos/as em devir, que nos (re)construímos a cada nova relação interpessoal, que se funda em diferentes contextos sócio-históricos. Dessa forma, é na troca com outros/as que os conhecimentos, papéis

e funções sociais vão sendo internalizados, possibilitando a elaboração de novos conhecimentos e conceitos, bem como o desenvolvimento das subjetividades e a constituição das identidades. Percebe-se, portanto, que os princípios dialógicos sustentados por Freire (2005) podem encontrar nas práticas discursivas de linguagem o espaço-tempo no qual a experiência de alfabetização se vê imbricada às intervenções sociais emancipadoras, identitárias e coletivamente.

Segundo Alexandre Ribeiro (2006), o conceito de identidade se apresenta como um *construto*, devido à possibilidade de contextualização nas reorganizações lógico-discursivas dos/das indivíduos/as ou de grupos sociais, bem como da influência tecnológica na transformação dos modos de ver e de viver. Dessa forma, o autor contesta a lógica aristotélica *ser ou não ser*, sinaliza a existência de *linguagens* – utilizando o plural como indício das singularidades e diversidades – e abre espaço para outros conceitos, necessários para a compreensão das variáveis dos fenômenos humanos que determinam a identidade dos/das sujeitos/as.

Dayse Alves e Linduarte Rodrigues complementam a ideia ao afirmarem que “os conflitos individuais e sociais que ajudam no estabelecimento de ideias sobre identidade dão origem à certeza subjetiva da própria existência, através da ação ativa do sujeito” (ALVES & RODRIGUES, 2013, p. 5). A partir disto, as autoras explicam que a indivisibilidade e totalidade da identidade nascem através do diálogo pelos discursos na cultura e, assim, assinalam as relações entre língua, discurso e identidade. Desse modo, tanto a língua oral quanto a língua escrita caracterizam sujeitos/as identitariamente, pressupondo repertórios linguísticos desenvolvidos em consonância com a significância social advinda do contexto em que estão inseridos/as os/as sujeitos/as na cultura. Mikhail Bakhtin (2003) também possibilita o entendimento de que sujeitos/as se constituem no encontro com outros/as sujeitos/as, mediados/as pelo material semiótico proveniente da interação social – a língua.

Valentin Volóchinov explica que a realidade da língua está na interação discursiva e nos enunciados concretos que resultam dela. O autor alega que “a língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 24). Desse modo, a realidade efetiva da língua, não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (VOLÓCHINOV, 2018).

Portanto, a forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível. Volóchinov esclarece que “as formas dos signos são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas de interação” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 109).

Maria Clarisse Vieira e Luciana Pinto sinalizam que a existência do signo é a materialização da comunicação social, e a palavra é um fenômeno ideológico por excelência, pois a realidade da palavra é totalmente absorvida por sua função de signo.

Embora a realidade da palavra, como a de qualquer outro signo, resulte do consenso entre indivíduos, Bakhtin (2014) observa que uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do indivíduo. Isso implica o papel da palavra como material semiótico da vida interior, da consciência, do discurso interior. A palavra, portanto, perpassa todas as relações entre indivíduos, sendo tecida a partir de fios ideológicos que servem de trama a essas relações em todas as suas instâncias. Ela existe na realidade concreta, na realidade viva da língua e não em estado de dicionário (VIEIRA & PINTO, 2019, p. 5).

Assim, o signo “não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante”. Nesse sentido, “onde há signo há também ideologia. Tudo o que é ideológico possui significação *sígnica*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93). Em outras palavras, todo signo é ideológico e “constitui não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também parte material dessa mesma realidade” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 94). Por esse ângulo, a realidade do signo é bastante objetiva, de modo que constitui um fenômeno do mundo externo. Tanto o próprio signo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa.

Sob tal perspectiva, compreende-se a natureza social e histórica dos processos de ensino e de aprendizagem, que se dão nas relações interpessoais, mediadas pela linguagem, situadas num tempo e num espaço próprios. Portanto, constituídos como processos sociais, tanto o ensino quanto a aprendizagem se efetivam na dialogicidade, no uso da linguagem em contextos reais de comunicação. Nesses processos, os/as sujeitos/as partem de suas experiências, vivências e sentidos para uma análise intelectual, comparando, diferenciando, aproximando, conceituando e estabelecendo relações lógicas. Assim, os conceitos construídos ao longo da vida passam, na escola, por um processo de transformação e resignificação, estabelecendo uma nova relação cognitiva que resulta no desenvolvimento subsequente da consciência e de vários processos internos do pensamento, entre eles, a (re)construção de conceitos, agora, científicos (VIGOTSKI, 2008a).

Vigotski diferencia os conceitos *espontâneos* ou *cotidianos* dos *científicos*, que são aqueles “adquiridos através do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos, particularmente relevantes nas sociedades letradas” (OLIVEIRA, 1992, p. 31). O movimento de construção desses conceitos de naturezas diferenciadas acontece no cotidiano da vida das pessoas também de modo diferenciado. Os conceitos *espontâneos* podem ser elaborados antes mesmo que deles se faça uso ou que sejam usadas palavras

para defini-los. Em contraponto, os conceitos *científicos* são elaborados inicialmente a partir de sua definição e de sua utilização em situações formais (VIGOTSKI, 2008a; 2008b).

Para a elaboração de conceitos *científicos*, os/as estudantes adotam procedimentos também científicos de leitura de mundo, mas a esses conceitos são somados todos os outros produzidos por toda a vida, de maneira intercultural. Essa forma, entretanto, instaura uma inédita compreensão de mundo, definida por Luiz Antônio Senna (2007) como um sistema metafórico, ou seja, como uma maneira ímpar de organizar os conceitos, num processo de transposição de ideias e não de simples superposição. Tal processo pode ser compreendido como uma tentativa mais contemporânea de transitar entre a cultura escrita, de natureza científica, e as demais culturas que fazem parte da vida dos/das estudantes nos demais contextos, para além da escola.

Desse modo, a escola se constitui enquanto instituição cultural que proporciona vivências, atividades, ações, atitudes e a construção de modos de pensar específicos de ser e de pertencer à cultura escrita. Como assinalam Patrícia Vargas e Maria de Fátima Gomes (2013), situada numa sociedade grafocêntrica, a escola configura-se como um espaço no qual ocorrem diversas práticas culturais e relações entre os processos cognitivos e os instrumentos semióticos criados pelos seres humanos. Portanto, ao ingressarem na escola, os/as sujeitos/as da EJA se inserem e interagem com os modos de funcionamento particulares da cultura escrita. Contudo, há que se considerar que seus conhecimentos e processos de aprendizagem se iniciaram muito antes de frequentarem os bancos escolares, uma vez que vivenciam situações, contextos, necessidades e exigências cotidianas da sociedade contemporânea – quer seja em seus ambientes de trabalho, nas relações interpessoais, ou na vida, de um modo geral.

Ressalta-se, então, que ao ingressarem na escola, jovens e adultos/as, que já construíram conceitos *espontâneos* ou *cotidianos* – nos termos de Vigotski (2008a, 2008b) –, vivenciarão processos de ensino direcionados, de modo sistematizado, para a aprendizagem dos conhecimentos *científicos*. Assim, esse aprendizado produzirá algo novo no desenvolvimento mental dos/das estudantes (VIGOTSKI, 2008a; 2008b).

Sobre essa questão, ratifica-se, com Vigotski (2008a, 2008b), que a relação entre a capacidade de aprendizagem e os processos de desenvolvimento não se pode ater-se a etapas pré-definidas (ou universais) de desenvolvimento. Corrobora-se essa ideia, pois, do contrário, como explicar as aprendizagens e o desenvolvimento que se realizam ao longo da vida? Como explicar processos de aprendizagem da língua escrita tão individuais quanto aqueles que são vivenciados por estudantes jovens e adultos/as? (ALBUQUERQUE & LEAL, 2004).

Vigotski explica que “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2008a, p. 103). Portanto, os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, tampouco são realizados na mesma medida ou paralelamente. Em decorrência disso compreende-se que o que existem são

relações dinâmicas e complexas no curso dos processos de desenvolvimento e de aprendizado de jovens e adultos/as.

Assim, entende-se que o tempo de se alfabetizar é o agora, o ontem ou o amanhã, independentemente da idade do/a sujeito/a, uma vez que a capacidade de aprendizagem é condição da natureza humana, e a língua escrita se instaura enquanto objeto cultural, vivida e conceituada sempre na relação com o/a outro/a.

Alfabetização de jovens e adultos/as em perspectiva discursiva: formação para a autoria e princípios didáticos para uma educação inclusiva

Os processos de alfabetização de jovens e adultos/as, em princípios de discursividade, se constroem como uma resposta possível para o diálogo entre as subjetividades e as desiguais realidades vividas por essas pessoas. Isso se dá pela aposta nos contextos de produção de linguagem escrita e seus sentidos, num movimento que desloca o “olhar das (condições de) restrições ou de (im)possibilidades”, atentando, assim, para “o trabalho de elaboração conjunta e de produção de conhecimento que se torna possível na dinâmica das *interações* em sala de aula” (SMOLKA, 2017, p. 25).

Neste sentido, com o objetivo emancipador de superação da exclusão social imposta pela condição de analfabetos/as ou de analfabetos/as funcionais, torna-se imperativo tratar as práticas de produção de linguagem voltadas para a autoria, na medida em que essas pessoas justapõem suas experiências cotidianas aos modos de aprendizagem escolar. É desse modo que os processos discursivos se tornam o ponto de partida do trabalho de alfabetização e do caminho didático-metodológico, ao mesmo tempo em que materializam o projeto amplo de formação de leitores/as e escritores/as, para além da escola, com repercussão na vida pessoal e em sociedade.

Em exercício de memorização da conceituação da alfabetização como processo discursivo, Ana Luíza Smolka declara que isso “rompia com a ideia de linearidade do desenvolvimento, a ideia de prontidão, as sequências pré-estabelecidas de ensino, etc.” (SMOLKA, 2017, p. 31). Assim, em movimento enunciativo e discursivo, a leitura e a escrita se construíam como enunciação, pois “tratava-se de mobilizar o desejo, construir a vontade, explorar possíveis sentidos de aprender a ler e a escrever, e perceber e viabilizar os alcances e possibilidades dessa atividade humana” (SMOLKA, 2017, p. 31).

Numa perspectiva filosófica e marxista, é possível explicar a alfabetização como prática de linguagem em processo de discursividade na medida em que a produção de sentidos se dá em eventos enunciativos contextualizados social e culturalmente. Há, portanto, situação comunicativa envolvida e, principalmente, atores/atrizes sociais ativos/as, em papel de locução e interlocução, trazendo significação à palavra, conforme sinalizado por Volóchinov:

A significação não está na palavra, nem na alma do falante nem na alma do ouvinte. A significação é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro. É uma faísca elétrica surgida apenas durante o contato de dois polos opostos. Quem ignora o tema, acessível apenas a uma compreensão ativa e responsiva, e tenta, na definição da significação da palavra, aproximar-se ao seu limite inferior, estável, idêntico, na verdade quer acender uma lâmpada desligando-a da corrente elétrica. Apenas a corrente da comunicação discursiva atribui à palavra a luz da sua significação (VOLÓCHINOV, 2018, p. 233).

Tal noção supera a compreensão isolada de leitura e produção de textos como decodificação e codificação, ou mesmo a centralidade da atenção ao texto enquanto produto estanque à discursividade, pelo apagamento dos tantos e não lineares percursos formativos dos/das sujeitos/as da EJA. A elaboração de conceitos em cultura escrita pode ser pensada, desse modo, em uma concepção curricular interdisciplinar que privilegie diálogos possíveis entre as culturas de seus/suas sujeitos/as e a cultura da escola, em construção num constante *devoir*.

A discursividade permite que a constituição subjetiva se estabeleça como condição de ensino e de aprendizagem. Isso se torna possível em processos de alfabetização auto-rais e dialógicos que se constroem no cotidiano das interações na escola. Enquanto têm oportunidades para compartilhar suas produções orais ou escritas, elaborar conceitos, criar mundos possíveis a partir do que leem e escrevem, os/as sujeitos/as em alfabetização constroem práticas em linguagem que transbordam a ideia restrita à representação direta do pensamento, na medida em que “a palavra transforma e redimensiona a ação humana” (SMOLKA, 1999, p. 65).

Os estudos de Jerome Bruner colaboram para a compreensão dos processos de alfabetização como prática de linguagem atrelada sempre ao/à outro/a, mas também como elaboração individual de conceitos. Assim afirma o autor:

A linguagem não apenas transmite, ela cria ou constitui conhecimento ou ‘realidade’. Parte dessa realidade é a atitude que a linguagem implica em relação ao conhecimento e à reflexão, e o conjunto generalizado de atitudes que se negociam cria, com o tempo, um sentido *self*. Reflexão e ‘distanciamento’ são aspectos cruciais na realização de um sentido do alcance das atitudes possíveis – um passo metacognitivo de grande importância. A linguagem da educação é a linguagem da criação de cultura, não apenas do consumo ou da aquisição de conhecimento (BRUNER, 1997, p. 139).

Ao relacionar as questões culturais (diversas) à linguagem, é possível relativizar o papel da cultura escrita nos processos de subjetividade e constituição do/da sujeito/a da alfabetização de jovens e adultos/a. O reconhecimento de que esse papel pode ser diferente para cada um/uma possibilita ao/à professor/a e seu grupo em alfabetização uma negociação de sentidos que se explique a partir das interações de ensino e de aprendizagem.

Bakhtin afirma que “A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente ao contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” (BAKHTIN, 2019, p. 78). Esse princípio convida à reflexão sobre a relação imbricada entre a linguagem, como atividade humana essencial, os processos de enunciação e as práticas de alfabetização, pois, de acordo com Luiz Antônio Marcuschi, “quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística” (MARCUSCHI, 2008, p. 90).

Esses processos se constituem coletivamente, ao longo da experiência autoral das práticas de linguagem, nas quais a *leitura de mundo* (FREIRE, 1996), tão evocada nas últimas décadas, vai desafiando estudantes e professores/as ao exercício do diálogo que, através de “idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas” (FREIRE, 1996, p. 86). Trata-se de um processo social, e daí a associação a uma postura política de ensino e de aprendizagem. Frente aos desafios atuais da sociedade brasileira, em repetidos ataques à democracia, à produção de ciência e ao respeito à diversidade, conforme temos visto se manifestarem de forma cada vez mais veemente na última década, se torna fundamental construir pontes entre a produção de conhecimento sobre alfabetização e seu impacto nas formas de ler e interagir com o mundo.

João Wanderley Geraldi corrobora essa visão, afirmando que:

Ao aprender uma língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo, pois como vimos, é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica (GERALDI, 1997, p. 179).

Deste modo, a discursividade é caminho de encontro ao que pode ser dito e lido sobre o mundo e a vida, construindo disponibilidade à curiosidade, à pesquisa, à escuta e à criação. Um dos desafios é possibilitar que as práticas autorais na alfabetização de jovens e adultos/as se deem como produção de linguagem, considerando, portanto, as dimensões humanas, históricas e culturais.

Considerações finais

A tomada de decisão teórico-metodológica para a alfabetização de sujeitos/as jovens e adultos/as em uma base discursiva, alicerçada em estudos histórico-culturais, se justifica por dois aspectos que, entre outros, representam escolhas de resistência por uma educação inclusiva e intercultural. O primeiro deles é o de que as subjetividades e a constituição de

sujeitos/as da EJA apontam para percursos diferenciados de aprendizagem, o que motiva a busca por opções didáticas que viabilizem a diversidade de práticas de ensino em alfabetização. Vertentes mais tradicionais da alfabetização, centradas na adoção unificada de métodos, limitam o potencial autoral de professores/as e estudantes e, portanto, a produção de conhecimentos emancipadores. A discursividade, entretanto, como propósito político e pedagógico, entrelaça língua, história e cultura, na medida em que se sustenta dialogicamente na complexidade do contexto histórico e social. Desse modo, os sentidos da alfabetização na EJA se materializam como produção (e não reprodução) de conhecimento (e não de reconhecimento) em cultura escrita.

O segundo aspecto diz respeito ao entendimento de que a alfabetização é consequência de um processo de elaborações conceituais mentais, vivido pelos/as estudantes em contexto de enunciação. A discursividade, se instala, assim, como princípio para a valorização deste contexto que requer disponibilidade para a negociação de sentidos, sempre fluidos, pois em constantes novos contextos de enunciação – o que se torna viabilizado apenas através de interações em diálogo.

Disso decorre a defesa por políticas públicas que orientem estados e municípios para uma alfabetização de jovens e adultos/as que se baseie nos pressupostos teóricos desenvolvidos neste artigo e que invistam num processo amplo de formação humana emancipadora. Logo, uma das especificidades da alfabetização de jovens e adultos/as é a discursividade como via possível para a defesa das identidades subjetivas e de suas culturas em contato. Na transitoriedade dos sentidos em jogo, a cultura escrita tem também o seu lugar.

Recebido em: 08/04/2024; Aprovado em:13/01/2025.

Notas

- 1 O analfabetismo funcional se refere à situação de instrução de alguém que assina o próprio nome ou é capaz de ler palavras e frases isoladas, bem como fazer cálculos simples, mas não é capaz de interpretar os sentidos dos textos, tampouco usar a leitura e a escrita para seu desenvolvimento pessoal ou para fazer frente às suas demandas sociais (LORENZO, 2007). Diferentemente, analfabetismo corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela deles consiga ler números familiares como o do telefone, da casa, de preços etc. (IPM, 2018).
- 2 Direito público subjetivo é aquele pelo qual o/a titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O/A titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer faixa etária, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo (BRASIL, 2000a; BRASIL, 2000b).
- 3 O ecocídio é uma atividade humana evidentemente ilegal, que causa danos extensos e graves ao meio ambiente (KOWALSKA, 2023).

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de & LEAL, Telma Ferraz. *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ALVES, Dayse Auricéa da Silva & RODRIGUES, Linduarte Pereira. Aquisição da escrita na educação de jovens e adultos: discutindo alfabetização e letramento. *Revista Encontros de Vista*, n.12, p. 1-20, jul/dez.2013. Disponível em: <<http://www.journals.ufpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4603>> Acesso em: 11 set. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo. Editora 34, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 set. 2022.
- BRASIL. *Parecer CEB 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 28 set. 2022.
- BRASIL. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2014*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/maria/Downloads/liv94935.pdf Acesso em: 28 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192>. Acesso em: 11 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]* – Brasília: Inep/ MEC. 2021. Disponível em <https://download.inep.gov.br>. Acesso em: 14 set. 2022.
- BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed. 1997.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 16. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GROSFUGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: COSTA-BERNARDINO, Joaze; TORRES-MALDONADO, Nelson & GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 55-77. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. – São Paulo: WMF / Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. Intelectuais negras: *Revista Estudos Feministas*. n. 2/95, v.3, 1995.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO – IPM / INAF BRASIL 2018: Resultados Preliminares. São Paulo: IPM, 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEi6/view>>. Acesso em: 05 abr. 2024.

KOWALSKA, Samanta. Ecocídio: Uma ameaça ao tecido biológico e à segurança ecológica. *Veredas do Direito*, Belo Horizonte, v. 20, e202416, 2023. Disponível em: <<http://www.domhelder.edu.br/revista/index.php/veredas/article/view/2416>>. Acesso em: 05 abr. 2024.

LORENZO, C. O consentimento livre e esclarecido e a realidade do analfabetismo funcional no Brasil: uma abordagem para a norma e para além da norma. *Revista Bioética*, vol. 15, núm. 2, 2007, p. 268-282. Conselho Federal de Medicina Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361533246010>>. Acesso em: 17 mar. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Dossiê: Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado* – v. 31, n. 1, p. 75-94, janeiro/abril 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00075.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Prefácio de Paulo Freire; Apresentação de Moacir Gadotti. São Paulo: 3. ed. Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Marta Korl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Korl de & DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ser ou não ser?! Que questão!: Linguagens. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil & FERREIRA, Dina Maria Martins (Orgs.). *Políticas em linguagem – perspectivas identitárias*. São Paulo: Mackenzie, 2006. p. 81-106.

SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. *Revista Delta*, vol. 23, n. 1, São Paulo, Brasil. 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília M.A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes & FERREIRA, Norma Sandra de A. *A Alfabetização como processo discursivo: 30 anos de 'A criança na fase inicial da escrita'*. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-45.

VARGAS, Patrícia Guimarães & GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v.39, n.2, p. 449-463,

abr./jun.2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/DnV8rmCjytjF8KnLb5yfxC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 set. 2022.

VIEIRA, Maria Clarisse & PINTO, Luciana de Oliveira. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizados a partir de uma abordagem histórico-cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.35, p.1-24, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/d5VXVD7qTvZz46tNXrvs55w/?lang=pt>>. Acesso em: 10 set. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018.