

DA ESCRITA DO NOME À ESCRITA DA VIDA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Leda Verdiani TFOUNI²⁴

Anderson de Carvalho PEREIRA²⁵

Filomena Elaine Paiva ASSOLINI²⁶

Resumo: Com base na Teoria Sócio-Histórica do Letramento proposta por Tfouni e na Psicanálise freudo-lacanianana, trazemos um relato de experiência, no qual sistematizamos algumas estratégias utilizadas em práticas de letramento e alfabetização, que possibilitaram a sujeitos adultos em asilamento psiquiátrico elaborar e preencher lacunas de sua subjetividade, por meio do intercâmbio entre a palavra escrita e a falada. As estratégias discutidas abrem espaços para repensarmos o discurso pedagógico escolar tradicional, que se prende a metodologias que ignoram a singularidade do sujeito e da alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Práticas. Subjetividade. Memória. Estratégias.

Abstract: Based on the Socio-Historical Theory of literacy proposed by Tfouni, as well as in the Freudian-Lacanian Psychoanalysis, we bring an experience report wherein some strategies used in literacy practices are articulated. These strategies enabled adult subjects in psychiatric isolation to elaborate and fulfill gaps in their subjectivity, through the exchange between oral and written words. The strategies create spaces for us to rethink the traditional teaching discourse, tied to methodologies that ignore the subject's singularity.

Keywords: Literacy. Writing. Subjectivity. Memory. Strategies.

²⁴ Departamento de Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil, lvtfouni@usp.br

²⁵ Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil, apereira.uesb@gmail.com

²⁶ Departamento de Educação, Informação e Comunicação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil, elainefd@ffclrp.usp.br.

Introdução

A reflexão teórica e as estratégias aqui compartilhadas com o leitor são frutos dos trabalhos de alfabetização de adultos inseridos no âmbito de um serviço de extensão oferecido pelo grupo “AD e suas interfaces” (Análise do Discurso; doravante, AD), coordenado por Leda Verdiani Tfouni no hospital psiquiátrico Santa Tereza de Ribeirão Preto, SP, no ano 2005.

Durante um período de três meses ao longo de 2005, muito se pensou na necessidade e na importância em se registrar esses fragmentos de palavras até então habitadas, adormecidas, na memória, fechadas nos cadernos, que serviram em algum momento de diário de campo.

Olhando nossa questão mais de perto

O ato de alfabetizar alguém pressupõe considerar sempre que as formas orais e escritas da língua estão atravessadas pela amplitude dos aspectos sócio-históricos e pela diversidade de situações e contextos em que ocorre.

Trata-se de um ato que implica considerar que o manejo com a linguagem é, inevitavelmente, um ato político. Não se trata, obviamente, de considerar a política representacional, partidária, mas o jogo de interesses por parte de todos aqueles que estão imersos na linguagem, incluindo-se alfabetizadores e alfabetizados enquanto participantes de um processo.

Pensamos, com Biarnés (1998, s/p.), que

Queira-se ou não, cada um de nós tem de construir uma relação com a letra e, portanto, constrói-se, em parte, nessa e através dessa relação. Neste sentido somos todos letrados. O iletrismo, conceito puramente francês, não pode ser, senão, um conceito vazio.

[...] é sabido que construímos todos nossa relação com a letra numa funcionalidade heterogênea, isto é, com funcionalidades parciais ligadas à nossa história, nosso meio, nossos interesses pessoais e profissionais, nossa cultura no sentido antropológico do termo, nossas subculturas de grupo. A funcionalidade total em termos de leitura é, no melhor dos casos, um mito de onipotência, no pior, um delírio.

Isso leva a considerar que a alfabetização deve ser tratada conforme cada contexto, inserida como prática, bem como sua complexidade na medida em que, como processo, pressupõe movimento. Tal ideia está ligada ao pano de fundo dessa prática, que pode ser tomado como pressuposto: o conceito de letramento. É assim que pretendemos aqui ressignificar as

marcas deixadas pelas vozes que tocaram a escrita da palavra de cada um, entre aqueles que participaram desse processo ao longo de anos de trabalho.

É pertinente assinalar que concebemos letramento como “[...] um *processo* sócio-histórico” (TFOUNI, 1995, p.31). Esse conceito opõe-se a concepções, ainda vigentes, que tratam o fenômeno como a-histórico e não processual. Outro aspecto importante a ser destacado é que os estudos realizados diferenciam alfabetização e letramento (TFOUNI, 1992, 1994, 1995, 1996, 2001, 2008, 2010).

Entendemos que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém, relacionado à existência e à influência de um código escrito. Compreender o letramento como fenômeno sócio-histórico, que se insere em *continuum*, tal como formulado por Tfouni (1994), permite-nos afirmar que existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização. Esse eixo permite-nos pensar em graus ou níveis de alfabetização e graus ou níveis de letramento, considerando as posições que podem ser ocupadas pelo sujeito, em uma sociedade letrada, marcada pela desigualdade social, que não assegura formas igualitárias de participação. Dessa forma, sujeitos ágrafos ou iletrados seriam somente aqueles que não sofrem nem experimentam a influência de um sistema de escrita, mesmo que indiretamente. O letramento, concebido a partir de uma perspectiva sócio-histórica, concentra-se nos aspectos amplos do social, investigando as demandas, mudanças sociais e discursivas que ocorrem inevitavelmente em uma sociedade, quando se torna letrada.

Ainda segundo Tfouni (1994, 1995), a alfabetização, que é um dos aspectos do letramento, ocupa-se, fundamentalmente, da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos. Tendo em mente o eixo do *continuum*, podemos compreender por que não são coincidentes o nível de alfabetização e nível de letramento. Ou seja, o sujeito pode ter alcançado algum nível de letramento, mas, ainda, vivenciar as primeiras etapas do processo de alfabetização.

Nosso entendimento sobre alfabetização considera que esse fenômeno é também processual, sendo afetado pelas práticas discursivas de letramento, vivenciadas socialmente pelo sujeito.

Essa concepção distancia-nos das que reduzem a alfabetização ao aprendizado mecânico de supostas habilidades que, necessariamente, deveriam ser adquiridas para a aquisição da leitura e da escrita, ou, ainda, como processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes, como a proposta da psicogênese da língua escrita, pensada por Ferreiro e Teberosky (1989).

Em trabalho já consagrado, nas áreas das Ciências da Linguagem e da Educação, Tfouni (1995) assinala que ambas as concepções “[...] correspondem a um modelo linear e ‘positivo’ de desenvolvimento” (TFOUNI, 1995, p.20). De acordo com esse modelo, o sujeito sairia de um ponto “x” e chegaria, naturalmente, a um ponto “y”, como se o processo acontecesse linearmente, de forma “natural”. Há, portanto, descon sideração das diferenças sociais e individuais, bem como das condições de produção em que se dão as práticas sociais letradas que exigem o domínio da escrita.

Apresentados alguns dos muitos conceitos centrais relacionados à alfabetização e ao letramento, destacamos que este artigo pretende sistematizar algumas estratégias utilizadas em práticas de letramento e alfabetização, propondo algumas diretrizes para educadores, pesquisadores, interessados em geral que, nos mais diversos contextos, se interessam pela prática com letramento e alfabetização.

O intuito é que este texto sirva de norteador de discussões ou, ainda, de atividades cotidianas ligadas às práticas orais e escritas. Assim, ele poderá autorizar aqueles que estão afetados pela linguagem, pelo contato com os diversos portadores de texto e, ainda, não tiveram um espaço de escuta e de elaboração para aquilo que pretendem escrever, bem como aqueles que, de outro lugar, estão comprometidos com as diversas manifestações de letramento e com sua circulação social, a promoverem espaços fecundos de encontro com a linguagem, no que ela tem de primordial, a maioria das vezes, adormecida: sua relação com a verdade.

Não nos referimos à verdade em si, até porque esse tipo de atributo de verdade já está ancorado nos sentidos previamente formulados e monopolizados no seu entorno, quando assim oportunamente promovem uma voz uníssona. Consideramos a verdade do sujeito ancorada em sua história, como co-referencial de sua historicidade. Trata-se, portanto, de uma visão que desloca ambos da posição de dominados e dominadores, que procura dismantelar as amarras dos rótulos de analfabetos e alfabetizadores.

Na perspectiva aqui descrita, problematizamos as estagnações que, invariavelmente, tomam de assalto os que trabalham com letramento e alfabetização. Dentre essas, destacamos a dicotomia que antepara, na maior parte das vezes, de um lado, a posição estagnada dos alfabetizadores, e, de outro, dos educandos.

Adiantamos ainda que este artigo não pretende sistematizar e formalizar um método, ou um manual a ser aplicado. Trata-se de, como preferimos denominar, estratégias e diretrizes, organizadas e registradas em diários de campo, observações de escuta, que gostaríamos de

compartilhar como experiência, passagem daquilo que veio ao nosso encontro nesse tipo de trabalho.

Outras razões, algumas delas, de caráter teórico, também deixarão mais visíveis os motivos de não se propor um método de letramento e alfabetização. Ressaltamos isso também porque consideramos a complexidade e a diversidade das práticas enunciativas e, assim, entendemos que, embora tratemos de letramento e alfabetização, o desenrolar desse processo clama por sua singularidade, a cada parceria que se forma, para que, seja quem esteja de um lado e de outro, compartilhe trocas e intercâmbios por meio das formas orais e escritas da língua.

Nosso trabalho teórico-prático, portanto, utiliza, também, um importante conceito da proposta sócio-histórica do letramento, a que diz respeito à interpenetração dos discursos oral e escrito (TFOUNI, 2001). Assim, aceitamos que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços da escrita no discurso oral. Considerar essa interpenetração entre as duas modalidades, denominada por Marcuschi (2001) de continuum tipológico, requer o entendimento de que é possível incluir entre os letrados também os não-alfabetizados, e, ainda, aqueles sujeitos que são alfabetizados e, no entanto, têm baixo grau de escolaridade.

Destacamos que não nos prendemos à metodologia ou método justamente porque consideramos as singularidades do alfabetizando, do alfabetizador, as posições discursivas que podem ocupar, no processo de alfabetização, a memória discursiva desses sujeitos, e as condições de produção, amplas e restritas, nas quais se efetivam o processo. Limitarmo-nos a metodologias ou métodos significa abafar todos esses aspectos que influenciam o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Ressaltamos que este relato de experiência, focado na análise das estratégias envolvidas em torno das práticas com letramento, lida com o imprevisto, com a assunção de significantes caros às posições-sujeito em questão. Trazemos adiante a análise da produção textual de adultos em processo de alfabetização por ocasião de um serviço de extensão datado do período de 2005, mas que repercutiu em reflexões mais acuradas sobre esta postura teóricoanalítica quando resolvemos remexer os subterrâneos da memória deste caminho em parte já percorrido, mas em parte sempre aberto às novas considerações. Em outras palavras, com este olhar sobre o modo de construção de uma trajetória da prática, alçando tanto sua natureza teóricoanalítica quanto o valor do referencial teórico, retomamos parte do que já discutimos em Tfouni et al (2008) por ocasião da análise do texto coletivo produzido por estes alfabetizandos, quanto trazemos a análise inédita da produção de dois adultos asilados no hospital psiquiátrico Santa Tereza de Ribeirão Preto-SP. A continuidade da análise deste *corpus* formado pelos textos dos

alfabetizando se justifica pelo fato da produção ter acompanhado mais a particularidade do manejo de cada um no corpus aqui apresentado como o valor simbólico da escrita na organização de sua singularidade no imaginário.

Como mostraremos, ao longo do desenvolvimento desse relato de experiência, a compreensão singular de sujeito, cindido e clivado, bem como o pressuposto segundo o qual o trabalho com a alfabetização de adultos requer outras estratégias e recursos, ultrapassam o âmbito do pedagógico.

As estratégias

Dentre as diversas situações em que as estratégias aqui compartilhadas foram levadas a efeito, destacamos, inicialmente, um trabalho com moradores internos do Hospital Santa Tereza, realizado em 2005. Esse será o ponto de partida que incluirá reflexões erguidas durante experiências anteriores, por um processo de retroceder à memória reerguida a partir de outros trabalhos realizados, por ocasião dos diversos estágios e serviços de extensão coordenados pela primeira e principal autora deste artigo. A cada estratégia apresentada, intercalaremos algumas colocações teóricas com reflexões acerca do contexto em que foram elaboradas e viabilizadas.

Participaram do grupo de letramento e alfabetização do serviço de extensão prestado ao Hospital Santa Tereza de Ribeirão Preto-SP, aproximadamente 18 a 20 adultos. O projeto teve duração de três meses, conduzido conforme uma rotina de três encontros de periodicidade semanal. Cada encontro durava de uma hora e meia a duas horas coordenado por três pós-graduandos do curso de Psicologia (dois graduados em Psicologia e uma graduada em Letras) da Universidade de São Paulo (campus Ribeirão Preto-SP) sob supervisão de Leda Tfouni.

Para a coleta do material aqui analisado, foram utilizadas as folhas escritas pelos alfabetizando e anotações do caderno disponibilizado para cada um, além de um diário de campo utilizado por um dos alfabetizadores.

Consideramos importante delimitar o tamanho dos grupos, para que haja a possibilidade de estabelecer um contato mais próximo, e que, assim, faça o quase anonimato dar lugar à singularidade de cada parceria, que se restabelece no encontro com cada alfabetizador. Assim, entre 15 e 18 participantes é um tamanho adequado. Da mesma maneira, é importante comentar, inicialmente, a importância de alguns materiais, tais como: fichas com as letras do alfabeto, folhas de papel sem pauta, rolos de papel pardo tamanho grande, diversidade de canetas

hidrocor em várias cores, lápis, borracha, e um caderno para cada alfabetizando, um quadro com giz ou pincel atômico, bem como espaços adequados para a fixação das produções escritas.

Embora o presente relato apresente produções textuais do serviço de extensão realizado em 2005, fazemos considerações mais gerais sobre a possibilidade de coordenar este tipo de prática com letramento e alfabetização em outros contextos. Em geral, é sempre importante trazer portadores de textos, dos mais diversos: rótulos de embalagens, bulas de remédios, livros variados, jornais antigos e atuais, revistas sobre diversos assuntos e dirigidas a diferentes públicos. Na medida em que o trabalho é desenvolvido, são trazidos para o contexto mais portadores de texto. A disposição espacial da sala fica a critério de cada equipe de coordenadores dos grupos. Entretanto, ressaltamos a importância de se favorecer encontros em dupla e em pequenos grupos, bem como uma disposição espacial, que favoreça, de maneira geral, o trânsito pela fala, e também pelo andar, favorecendo a troca de olhares e conversas face a face.

Em cada um desses grupos, os alfabetizadores devem atuar em dupla - ou mesmo em trio, para que possam ser alternados momentos de intervenção mais direta por parte de uns, enquanto outros tomam nota num diário de campo, daquilo que é discutido com a supervisora, ou mesmo entre si, e do que poderá ser proposto como atividade no próximo encontro. Mesmo assim, inicialmente são sugeridas algumas atividades já desde o início. A importância em se começar de algo já formalizado não está descartada, na medida em que procuramos salientar para os participantes que a linguagem é algo construído com os outros e que disso necessita para se tornar subsídio inerente aos laços sociais e culturais, bem como aos intercâmbios estabelecidos nesses níveis.

Quem sou eu? – a escrita do nome

O início, a primeira ancoragem que a escrita proporciona neste trabalho, refere-se à escrita do nome. Pensamos, com Bourgain (2013, p.241), que

Estabelecer a ligação entre escritura e identidade faz ressaltar a priori a evidência. O primeiro aprendizado da escritura e da leitura não é em nossa sociedade, pelo menos, o da escrita do nome? Dessa escrita primeira do nome, que inaugura uma assinatura, (seja ela um pseudônimo ou mais ou menos ilegível), pode-se dizer que se trata de um ato fundador a partir do qual a criança ou o adulto vai poder autenticar quem ele é e validar os atos maiores pelos quais ele participa da vida de uma sociedade: agora ele pode se tornar um estudante, depois, quando tiver idade inscrever seu nome em um registro

eleitoral ou de casamento, fazer um cheque, estabelecer um contrato de trabalho ou de aluguel, manter uma correspondência amorosa, ter seu diário, ou mesmo produzir conhecimento.

Sendo assim, a primeira atividade sugerida é a escrita do nome próprio porque entendemos que é essa uma maneira de situar o sujeito diante de seus laços sociais e culturais. Nessa esteira, sugerimos a escrita do sobrenome. É indicado que isso comece a ser escrito em tiras de papel pelos alfabetizadores e que, na sequência, sejam colocadas na frente de cada participante. Assim, cada participante, com a ajuda dos alfabetizadores, bem como de seus colegas, manipulará as fichas, reescrevendo com elas seu nome do tampo da sua mesa. Os nomes são registrados em cartazes e fixados nas paredes, numa sequência de cima para baixo e da esquerda para a direita, na mesma ordem que regula a escrita alfabética. São relidos a cada encontro. Acompanhada disso, está a sugestão de cada um ir buscar a própria tira na parede quando retornar à sala, o que os disporá à confecção de crachás, que deverão ser fixados em algum canto de parede para serem retomados a cada encontro, maneira pela qual se familiarizarão com o registro do nome próprio. A instância sobre a escrita do nome que apresentamos a seguir foi citada em Tfouni et al. (2008, p.106):

Durante a escrita do nome de cada um, notou-se que o morador S. queria escrever seu nome completo. Apresentava bastante dificuldade, por não conhecer as letras, mas era nítida sua vontade de aprender a escrever o próprio nome, o que o estimulava a primeiro trabalhar com as fichas e depois tentar escrever com o lápis. A primeira vez que escreveu seu nome completo, sorriu e disse à alfabetizadora que o acompanhava nessa atividade: "*Senhora Milena, é a primeira vez que eu escrevo o meu nome desde a infância.*", e ficou parado olhando o nome escrito na folha sulfite. Tal fato nos remete à noção de que a palavra escrita, em sua materialidade linguística, pode agir no resgate da subjetividade. S. olhou para o seu nome escrito e se identificou, como se olhasse para a representação de si próprio como um sujeito social e jurídico: um sujeito que tem um nome reconhecido pelos outros e comprometido ao Outro. A esse respeito, Lacan (1998) afirma que a linguagem, com sua estrutura, preexiste à entrada no simbólico: "Também o sujeito, se pode parecer servo da linguagem, o é ainda mais de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito em seu nascimento, nem que seja sob a forma de seu nome próprio" (LACAN, 1998, p.498).

Eu sou o narrador da minha história

Considerando a importância de trilhar com as fichas em meio aos significantes mais caros ao sujeito, estamos atentos, já desde esse início, para a sugestão de iniciar uma narrativa

de si mesmo, prestando uma escuta a palavras esparsas e dispersas que surgem, ligadas aos prazeres mais cotidianos de sua vida, ou, ainda, à função social ou à posição social que os sujeitos ocupam, seja por meio do trabalho - alienado à sua força de trabalho e à mais valia - ou não. Gostaríamos de lembrar que a narrativa, que está na base de toda elaboração que fazemos sobre o mundo (RICOUER, 1983 apud TFOUNI, 1995), tem a função de organizar, “[...] através da linguagem, nossas interações, conhecimento e experiências sobre (no) mundo e com o outro, constituindo-se [...] lugar privilegiado para a elaboração da experiência pessoal, para a transformação do real em realidade e, também, para a inserção da subjetividade” (TFOUNI, 1995, p.73-74).

A ideia é iniciar a elaboração de protonarrativas autobiográficas. O nome próprio marca na escrita o “eu”-escritor, e o relato da própria história se segue com a proposta de escrever o nome do local de origem (vilarejo, cidade, país, bairro, arraial), para que, assim, se reforce a marca simbólica daquilo que se tem como pista, marca frente aos outros. Esse tipo de estratégia tornou-se importante para nosso trabalho não apenas entre moradores de hospitais psiquiátricos (para tornar menos adormecida a memória acometida pelo isolamento e anonimato da internação), mas entre boias-frias e outros tipos de trabalhadores, como os da construção civil, para lhes sinalizar que não são apenas a função a que parte de sua subjetividade está alienada como função utilitária do Capital.

Dessa maneira, mesmo que seja importante registrar os significantes que, inevitavelmente aparecerão em função de suas atividades sociais, a elaboração pessoal de pequenas quase-narrativas propicia aos sujeitos um caminho adequado para lidar com parte de diversos lugares da memória adormecidos pelo contexto de vida. Foi o que ocorreu, por exemplo, com migrantes que trabalham em lugares distantes de seus locais de origem; também falamos do estado de servidão de cortadores de cana; das duras penas sociais e do isolamento social daqueles que estão reclusos em presídios ou sanatórios e de todos aqueles que uma vez conseguiram entrelaçar suas vidas com a letra, mas perderam o contato como decorrência da memória dormente e dos imperativos do cotidiano, que não permitem a elaboração de fragmentos da subjetividade.

Na medida em que essa escrita autobiográfica é desenvolvida, as palavras repetidas, ou mesmo ditas, aparentemente ao acaso, pelos participantes, são registradas em folhas de papel em branco e dispostas para que as escrevam em fichas e posteriormente, em seus cadernos. A repetição contribui para a elaboração de enigmas inconscientes, e permite o trânsito social de palavras recalcadas e alocadas em usos muitas vezes excessivamente individualizados. Para

fazer com que as palavras individuais circulem, elas são registradas também nas paredes, para que os outros também possam delas se apropriar, se for o caso, de maneira modificada, em outro contexto.

A cada encontro, cada um desses registros afixados às paredes é retomado numa leitura coletiva em voz alta. A narração escrita da vida se inicia com o sintagma a ser completado: MEU NOME É.... O movimento que esse novo passo permite, para além da escrita solitária de nome e sobrenome, é um deslocamento metonímico, necessário à narrativa. Adiante, o resgate da própria história pode ter contribuição de outros enunciados, como EU NASCI EM.... Juntando os dois enunciados, temos como resultado uma protonarrativa, que conta fatos inaugurais da história do sujeito; aquilo que o torna diferente de todos os outros, mas também o insere na cultura comum. Esse produto particular da escrita de cada um sobre si deverá ser fixado para todos terem acesso, ao mesmo tempo em que as palavras enigmáticas ganham estatuto de dar fôlego à rotina. Outros enunciados inacabados são propostos aos sujeitos-alunos, a fim de dar contorno à narrativa: EU TRABALHO COM....; EU GOSTO DE.... Nem sempre todas as lacunas eram preenchidas, nem a ordem preestabelecida era obedecida (fatos que, aliás, não contradizem nossa proposta). Um exemplo: *Eu vim de Bauru. Lá perto tinha perto um zoológico com muitos bichos: macacos, peru e passarinho grandes. O Ferrati estava comigo quando eu fui nesse zoológico.*

Outros acontecimentos observados e anotados, a seguir:

1 - Em meio a esse trabalho de agitação de significantes, numa ocasião, um adulto começou a falar do Brasil e desenhou o formato da bandeira nacional. As palavras bandeira e nacional foram oferecidas a ele escritas em tiras e acompanhadas das fichas. Dessa maneira, ele pôde encarar o enigma do que na bandeira está escrito: ordem e progresso.

2 - As tiras ficavam coladas na parede e um senhor emudecido diante delas não falava nada, até que um dia “espontaneamente” ele contou sua história, com o que trabalhava. Esse episódio mostra o poder de simbolização que a escrita pode propiciar mesmo quando vem do outro, ao preço do nosso silêncio.

A leitura/escrita da(s) vida(s)

Na contramão da pedagogia que apregoa que objetivos educacionais e conteúdos instrucionais devem ser previamente “planejados”, indo de encontro aos anseios dos alunos que

esperam que suas particularidades sejam respeitadas, assumimos, neste trabalho, com Certeau (DURAN, 2007), um compromisso com as “práticas comuns”, as “artes de fazer” dos alunos-aprendizes. Tal posicionamento se estende para além da dinâmica da sala de aula para as histórias de vida dos sujeitos. O autor afirma que é preciso desenhar estratégias que possibilitem ao “homem ordinário” a fuga da ordem econômica dominante, que impõe lugares e produtos a consumir, de acordo com a racionalidade técnica. Duran (2007, p 119) comenta a esse respeito que:

Certeau, ao contrário, nos mostra que “o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que Certeau chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. Ele acredita nas possibilidades de a multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas.

Nossa opção neste trabalho de letramento de adultos é bastante similar, pois procuramos alocar cada um em um espaço de falar, escrever e ler a respeito das coisas e eventos mais caros dentro de sua trajetória de vida. A prática de escrita de micronarrativas expressando acontecimentos marcantes para cada um representa um momento de abertura para que encontrem seu próprio caminho com a escrita e a leitura.

Mas o que se lê nesse espaço? Simplesmente, de início, lê-se o que se escreveu, as escritas produzidas pelos próprios sujeitos-alunos. Seguimos o ensinamento de Biarnés (1998, s/p.).

A letra, objeto do outro se a leio, objeto para o outro se a escrevo, é um espelho mágico que me permite reconhecer-me, descobrindo-me outro. O problema do acesso à leitura, como o da iniciação à escrita, está aí. Para que, pela letra, eu possa conhecer-me outro, é necessário que eu possa antes reconhecer-me nela. Se sou obrigado a reconhecer nela o outro que eu deveria ser, antes de me reconhecer a mim próprio, encontro-me mergulhado num non-sens, num delírio. É o problema da aprendizagem da leitura (letras do outro) quando não houve antes iniciação à escrita (minhas letras – cartas – para o outro),

Para nós, o contato com a alteridade²⁷ e o reconhecimento dessa outra dimensão subjetiva, através da letra, representa ponto de apoio em todas as atividades. A leitura dos pequenos textos escritos de cada um é mais uma etapa. Nesse momento, o sujeito-aluno tem a oportunidade de ler em voz alta sua produção, para o outro. Do mesmo modo, cada um lê os escritos dos outros. A troca de vozes na leitura de cada pequeno texto marca a possibilidade de várias leituras, a presença do outro interpretando o sentimento de cada um. Biarnés (1998, s/p.) afirma que:

[...] é sabido que construímos todos nossa relação com a letra numa funcionalidade heterogênea, isto é, com funcionalidades parciais ligadas à nossa história, nosso meio, nossos interesses pessoais e profissionais, nossa cultura no sentido antropológico do termo, nossas subculturas de grupo.

Os sujeitos-alunos, a seguir, recebem cadernos para escrever seu nome, seja na capa, com etiqueta, seja na primeira folha, e também para registrar com sua letra, no espaço particular em branco do caderno, as palavras que estão na parede, já “escritas” por eles, assim como as pequenas narrativas que escreveram a respeito de si e dos colegas.

Mesmo que no início possam aparecer apenas palavras isoladas, no caderno, a isso se seguirá um texto falado, cujo momento é oportuno para começar a ganhar corpo.

Ainda tendo em vista a dimensão da alteridade, e também ressaltando que escrita e leitura têm uma dimensão social por excelência, propomos, então, a escrita de um texto coletivo, que começa a ser escrito oralmente, quando são colocadas para o grupo questões tais como: *Alguém já precisou escrever algo para alguém? Em que ocasião? Vocês querem escrever algo para alguém? Para quem gostariam de escrever algo? Sobre o quê?*

O tema central do texto aparecerá após um debate promovido no grupo. Os alfabetizadores conduzem o debate, através de indagações que resgatem o percurso testemunhado até ali. A realização dessa etapa requer cuidado e cautela, pois o objetivo é promover a associação livre no grupo, e é essencial que haja uma escuta por parte dos sujeitos-alfabetizadores, no sentido de organizar as várias vozes sem atropelá-las. Assim, pouco a pouco, as frases e semifrases dispersas pronunciadas vão sendo escritas no quadro. Os alfabetizadores devem cuidar também para evitar a dispersão e a deriva das vozes, fazendo com que o eixo organizador escolhido inicialmente pelo grupo não se perca. No caso aqui enfocado, o tema

²⁷ Entendemos alteridade no sentido dado por Lacan (2012), ou seja, como parte constitutiva do sujeito pelo grande Outro, em um processo dialético de alienação e separação que assegura um refúgio ilusório, porém necessário no imaginário diante dos desígnios do grande Outro a serem cifrados.

escolhido foi “A fazenda”. Convém ressaltar que o texto em grupo foi o momento culminante do processo, pois, além de já trazer como base uma estrutura narrativa plena, coroava todo o trabalho de escrita atrelado ao conceito de letramento do qual se falou no início deste artigo.

Eis o texto coletivo construído pela orquestração de várias vozes heterogêneas, numa profusão de frases pronunciadas pelos moradores, as quais foram organizadas pelos alfabetizadores no eixo sintagmático.

A FAZENDA

A Fazenda é um lugar bom de morar. Nela, nós trabalhamos com a terra. Lá tem muita criação: porco, gado, galinha. Lá tinha muito peixe. Nós tomávamos muito café, leite e água de coco. Existe uma dificuldade quando você fica doente porque é longe. Mas, quem tem a sua fazenda que se vire por lá.

Analizamos essa narrativa detalhadamente em Tfouni et al. (2008) e em Tfouni (2008). Mostramos, nesses trabalhos, como a escrita propicia a oportunidade de elaborar e atualizar as experiências, bem como falar do sintoma e do estigma da doença.

Depois de manusear essa unidade textual contextualizada, deve-se começar um trabalho de segmentação, que vai do enunciado para a palavra, para a sílaba, para a letra. O trabalho com segmentação da escrita é importante, visto que as pausas na leitura nem sempre correspondem às pausas na escrita, fato que leva aprendizes em etapa de alfabetização a produzirem a chamada escrita fonética, na qual oralidade e escrita se interpenetram, como em: *eumichamo*. Para incluir a participação mais “ativa”, é interessante notar que o convite para se aproximar da lousa, autorizando-os a fazer marcações no texto com canetas hidrocor, contribui para continuar a mostrar o caráter coletivo da leitura e da escrita. Essas marcações são feitas com canetas de diferentes cores para mostrar a diferença da segmentação da escrita em relação à fala. A leitura deve ser acompanhada da escrita, respeitando-se aqueles que preferem não se expor coletivamente.

Em seguida, a escolha pelo grupo de uma palavra do texto torna-se um passo importante de eixo norteador, ou mesmo como referente da identidade grupal e da unidade textual. Após o trabalho de segmentação dessa palavra, ela é isolada para que cada um possa ressignificá-la no próprio caderno, resgatando um lugar mais singular da escrita. O uso da palavra escolhida em novas frases, elaboradas individualmente ou em grupo, é mais um passo para mostrar a possibilidade de variação do contexto e possibilitar uma mudança na representação comum, segundo a qual “escrever é copiar”.

Estas sugestões de estratégias aparecem no contato com os adultos participantes do relato de experiência que aqui trazemos parcialmente e que também já teve parte de seus dados apresentados em Tfouni et all (2008).

Vemos como contrariamos o discurso pedagógico, que tem por base alguns discursos altamente letrados, como o científico, uma vez que não admite que experiências vividas ganhem voz, que sejam trocadas. Contrariando esse espaço, a nossa proposta é promover atos de leitura encorpados em trocas de partes da história de cada um. Isso permitirá a troca de posições sociais. Isso porque consideramos que há, em nossa sociedade, uma tentativa de separação radical entre as esferas públicas e privadas, e que nem sempre é o que ocorre nos diversos contextos em que se propõem atividades como essa.

Assim, numa situação vivenciada num desses grupos de alfabetização de adultos, um participante pôde escrever parte da própria história. O que se deve, também, ao acompanhamento mais próximo, por parte de um dos alfabetizadores, o que é acertado ao longo do próprio trabalho, por questões de identificação entre o grupo, e dinamizado ao longo dos encontros. O princípio organizador do texto, ocupado por um dos alfabetizadores, partiu de significantes dispersos escutados pelo alfabetizador, que os dispôs de maneira espelhada numa unidade textual, de volta ao alfabetizando. Vejamos: *Eu vim de Bauru. Lá perto tinha perto um zoológico com muitos bichos: macacos, peru e passarinho grandes. O Ferrati estava comigo quando eu fui nesse zoológico.* Como dissemos, esse texto foi escrito por um dos alfabetizadores, na tentativa de construir um centro organizador para uma dispersão de significantes, constantemente repetida por esse sujeito.

Trata-se do lugar discursivo, o de um centro organizador das várias vozes discursivas que se manifestam no grupo de alfabetizandos. Após a etapa em que os participantes são incentivados a contar a própria história por meio da escrita inicial do nome e da própria origem, é proposta a construção de um texto coletivo como resultado de debates e diálogos que aparecem de modo disperso a partir das conversas do grupo e do contato com portadores de texto. Neste momento, um dos alfabetizadores transcreve os significantes considerados mais caros ao grupo. É neste momento, que aparece a posição do centro organizador, como pode ser visto em Tfouni et all (2008). O lugar do supervisor da prática com letramento e alfabetização também pode ser entendido como um lugar deste centro organizador, como ocorreu na experiência aqui relatada; nesta, a supervisão foi crucial para a construção dessas estratégias de reconhecimento dos significantes que designavam posições-sujeito no grupo. Em suma, este lugar pode ser tomado seja por um dos alfabetizadores que tem por função transcrever as várias

vozes da coletividade do grupo no calor dos debates, seja por um supervisor para quem os alfabetizandos dirigem questões acerca dos desafios no cotidiano do grupo, transitam no lugar do grande Outro.

Mais importante, nesse caso, é observar que esse desencadeamento do que estava calado na memória, começou com um gesto de desejo de escrever a palavra “jardim”. Metáfora do começo do desabrochar de palavras que se engancham em rastros da subjetividade desse morador. Assim, com a autorização do alfabetizador para escrever esta palavra “solta” no caderno, esse participante começou a tentar organizar o relato, que resultou no texto acima. Em momento posterior, o próprio alfabetizando produziu um novo relato, numa ocasião em que o alfabetizador que o acompanhava mais de perto não estava próximo dali.

Eu fui no cinema sozinho no cinema. Eu assisti um filme com bastante cavalo. Era filme de caubói rapaziada. O cinema era portu era nu Porto Ferreira. No Faria tem carro de boi, victor. Lá tem muita bolacha bastantes lá fora tem bastante. São José de Sousa Portugal. Minha família veio de Portugal. Aluguel, aparazata, Bauru, nessa sala tem um lugar.

O alfabetizador, diante do texto acima, deve procurar espelhá-lo para o participante, mostrando que ele escreveu um texto, mesmo que haja uma visível dispersão no final.

Focalizando neste artigo as estratégias articuladas para valorizar e alavancar produções como essas, vejamos o texto mais de perto, do ponto de vista que se tomou frente a ele. Sendo assim, não se trata de corrigir, mas de permitir que o fluxo de significantes tão caros àquela subjetividade emerja, para, assim, tornarmos possível a produção de outros textos. Isto pode ser feito, no caso, pinçando cada fragmento, e construindo a partir daí, desses outros significantes caros ao sujeito, pequenos textos, que ganhem uma continuidade outra, que não se prenda somente ao texto inicial, ainda que possam ser encadeados com este. Não se pode esquecer de que trabalhar com grupos fragilizados e vulneráveis requer muito cuidado e respeito. Quem nos guia neste ponto, mais uma vez, é Biarnés (1998):

Não esqueçam isso quando estiverem com públicos em dificuldade. A angústia que irão sentir, consequência da transformação que estão empreendendo, é mil vezes mais fraca que a que vão ter essas pessoas com problemas quando estiverem trabalhando com vocês. Aprender ou reaprender a ler quando se é adulto significa inscrever-se numa profunda mudança de identidade, e de cultura, e a grande dificuldade para o formador está em acompanhar o aluno nesse caminhar a fim de que a periculosidade da letra fique nos limites negociáveis para o indivíduo.

A dimensão dessa periculosidade pode ser medida pela constante agitação causada pela demasiada profusão de significantes, invariavelmente atrelados ao tema da morte e da perseguição. É preciso saber como lidar com isso. Um texto escrito por um sujeito-aluno adulto, interno de hospital psiquiátrico, pode auxiliar nessa questão:

*Nasci em uma
Cidade sem nome
Se tinha nome não me
Disseram e sumiram com eu
E me deram pão, comprei um doce
Paguei e não comi e busquei
Um comprimido e rezaram
Contra eu num dinheiro
Argentina deve ser o nome
Da cidade ou país.*

A leitura/interpretação desses significantes deve ir além da grafia, da gramática e do vocabulário. Há evidente dispersão, apesar das tentativas de encadeamento. Aparentemente, o impedimento para que a escrita faça “Um” é o sentimento persecutório e a expressão de não pertencimento a um lugar ou um grupo social (família, por exemplo). O sujeito, perdido e à deriva entre uma profusão de significantes, não consegue dizer quem é. Cabe perguntar: a inserção da silabação através da segmentação barra a interpretação de lugares da memória que começavam a emergir? Fazemos essa indagação porque alguém pode objetar ao uso da segmentação dentro da presente proposta. Com efeito, a silabação, conforme entendida pelo discurso pedagógico tradicional, visa tão somente o aprendizado da mecânica da escrita. Uma das cenas mais deprimentes da televisão recente era de um programa em que adolescentes competiam soletrando palavras cujo significado às vezes nem conheciam. Ora, do nosso ponto de vista, o que se visava era à escrita “correta”, independente da prática discursiva na qual as palavras poderiam ser usadas. As crianças que competiam perdiam horas da vida decorando o dicionário! O valor do signo, como discutido por Saussure (2006) não entrava em questão, porque não havia contexto que pudesse fornecê-lo. Nosso uso da segmentação segue o caminho oposto: do contexto mais amplo para a sílaba. Cada pedaço de escrita é entendido como um átomo a constituir moléculas cada vez mais complexas de significado. Perceber o espaço entre as palavras e as sílabas pode fazer surgir combinações inusitadas, que o aluno queira explorar em novas produções. Servimo-nos do clássico exemplo de Saussure (2006): “Eu aprendo” e “Eu a prendo”, onde a segmentação faz toda a diferença. Os espaços vazios ganham um valor;

algo inesperado ocorre: um gesto de separação entre o sujeito e seu dizer, atravessado pela escrita. Para retomar Certeau (1994, p.252), “eis então que um falar se depreende”, da escrita. Marca-se, assim, o caráter de interação social da escrita, a necessidade em apontar para os moradores a existência de um código, ao qual se está submetido, e que é preciso respeitar, que é o código da língua.

Recorremos à psicanálise para entender melhor. Freud (1900 [2006]), em sua obra *A interpretação dos sonhos*, fala da escrita e se serve das letras e de suas possíveis combinações para nos mostrar o que se passa no sonho. Nossa argumentação pode ser corroborada a partir do trecho seguinte:

[...] o sonho tem, até no detalhe, essa forma de representação. [...] É como se passa na escrita: *ab* indica uma só sílaba, *a* e *b* separadas por um *espaço* nos deixam compreender que *a* é a última letra de uma palavra, *b* a primeira de outra. Assim, essas combinações não se formam a partir de elementos quaisquer e perfeitamente disparates de seu material, mas de elementos que, nos pensamentos dos sonhos se encontram estreitamente unidos (FREUD, 1900 [2006, p.337], grifos nossos).

Do mesmo modo, Lacan (1971 [2012, p.19]) enfatiza a aproximação entre a estrutura e o funcionamento do sonho e a estrutura e o funcionamento da escrita, bem como as relações e articulações decorrentes dessa aproximação concebidas por Freud:

[...] é um fato que, pelo menos para mim, é quando eu escrevo que eu encontro alguma coisa. Isso não quer dizer que, se eu não escrevesse, nada encontraria. Mas, enfim, eu talvez não seria capaz de perceber o que encontrasse (LACAN, 1971 [2012, p.19]).

Para o psicanalista, a escrita é entendida no seu sentido abrangente. Não apenas o traço sobre o papel, as marcas do alfabeto deixadas sobre o suporte. É essa a diferença fundamental entre a segmentação usada como técnica de memorização da escrita correta das palavras ou como forma de mostrar uma diferença, como linguagem que rompe o *continuum* do mundo e estabelece uma marca que singulariza o que era antes indissociado. O arado que corta a plantação, os traços nas gamelas exemplificariam essas marcas. Reduzir a escrita às marcas fonéticas ou à representação ortográfica, como acontece em alguns casos, quando predomina o discurso pedagógico escolar tradicional, é operar uma violência e desclassificar a história do homem.

Algumas conclusões que são partida e chegada para novas estratégias

A aquisição e uso da escrita é majoritariamente associada à escolarização pelas teorias que valorizam o raciocínio lógico como apanágio do desenvolvimento de habilidades cognitivas, sendo essa uma visão estreita e simplista que produz o quase total apagamento dos modos de “escrever” a própria subjetividade, pelo uso de práticas pedagógicas generalistas e prescritivistas de cópias de excertos anônimos e padronizados a que o escrevente deve se adequar. Entretanto, por meio de uma perspectiva sócio-histórica de letramento, é possível verificar nas produções textuais de adultos, com pouco tempo de escolaridade e baixo grau de escolarização, formas particulares de re-organização da subjetividade, por meio da escrita.

Em meio a essas formas, destacamos a produção de “protonarrativas”, que emergiram num trabalho de alfabetização de adultos em situação de asilamento psiquiátrico na cidade de Ribeirão Preto, Brasil, a partir de uma perspectiva de letramento.

Em várias ocasiões, durante o trabalho, percebemos a alienação dos sujeitos à ordem do discurso pedagógico, na medida em que se preocupavam em “escrever certo”, faziam listas de palavras sem sentido, ou usavam a silabação sem qualquer objetivo, como nesse texto de um dos sujeitos: *Eu tenho saldade do irmão Geraldo da corredeira. Eu nasci em Pontal na corredeira. Eu vou trabalhar na fazenda Barbasena. Ba-be-bi-bo-bu. Fazenda Barbasena.*

Em outros momentos, vimos de que forma a escrita serve para elaborar elementos adormecidos na memória discursiva do sujeito e servir-lhe de instrumento alternativo de interação, em contraponto à internação: *Eu trabalhei na lavoura. E na usina Tamoio. Eu carpia cana, lá no canavial. Na fazenda do Engenho, o Adilson fazia garapa de cana e rapadura. Ele trabalhava na lavoura também.*

Isso demonstra que outros modos de participação dos indivíduos em sociedades letradas podem decorrer de formas singulares de estreitamento da relação entre escrita e subjetividade. Deve ser enfatizado o fato de que nessas produções ocorrem indícios de formas narrativas que se apresentam como formas discursivas de enfrentamento da exclusão proporcionada pela lógica da escrita escolarizada. Tal enfrentamento decorre de um drible no discurso lógico, já que torna possível a assunção de elementos da subjetividade, invariavelmente deixados de lado pela escolarização formal.

Nossa proposta procura se descolar do discurso pedagógico tradicional, que nos amarra à imagem e à postura de educadores e educandos, para propor o trabalho com o desejo daqueles que se veem (entre si e pelo olhar do outro) na situação de lidar com a linguagem, nas maneiras

de dizer a palavra escrita, bem como de escrever a palavra falada. Afinal, educar, juntamente com a representação política e a prática do psicanalista estão entre aqueles ofícios considerados por Freud como da ordem do impossível, porque tentam soerguer o desejo do interlocutor na boa intenção do próprio narcisismo daquele que os conduz. Nosso intuito é considerar esse impossível como contingente, um vir a ser, uma promessa do esforço de sistematizar algumas estratégias que puderam autorizar a por em circulação os saberes daqueles, que, supostamente analfabetos, já traziam consigo, em sua história, partes de uma leitura própria acerca de si e do Outro; já traziam uma história escrita no corpo.

No nosso caso, é se dar conta de que, no inesperado, reside a dimensão mais enriquecedora para tratar da palavra escrita e falada, que nos possibilita marcar, dessa posição, um diálogo possível. Isso porque imaginamos que muitos leitores poderiam estabelecer esse diálogo. Retomando algumas das outras questões aqui discutidas, destacamos que possibilitar, aos participantes, estratégias para que possam - por meio do intercâmbio entre a palavra escrita e falada – elaborar e preencher lacunas de sua subjetividade (escrevendo excertos significativos de sua história particular) abre espaço para repensarmos muitas das práticas de alfabetização escolar.

Sabemos que a separação radical entre os espaços públicos e privados, bem como a dificuldade de circulação das práticas sociais, na atualidade, principalmente nos espaços urbanos, com a colaboração das *media*, têm dificultado também a apropriação - mesmo entre os alfabetizados - de textos preexistentes, do interdiscurso, para articularem narrativas afins a si mesmos e, assim, elevar seu grau de letramento.

Finalizamos provisoriamente com Biarnés (1998, s/p.), com essa advertência que aponta bem para as dificuldades de quem se aventura por uma proposta alternativa:

O estágio de formação que vocês vão seguir não vai de maneira alguma trazer-lhes receitas prontas que possam passar a um público preparado para consumi-las. Vamos juntos tentar compreender: compreender as pessoas com as quais vocês vão trabalhar, compreender os sistemas de relações dessas pessoas com seu meio, compreender a situação de um adulto em situação de aprendizagem, compreender os instrumentos pedagógicos de que poderão servir-se, etc. Mas sei muito bem que na metade do estágio muitos de vocês vão novamente pedir-me receitas prontas, completas.

Referências

- BIARNÉS, J. O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v.24, n.2, sem paginação, July/Dec. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200009#back>. Acesso em: 06 jan. 2017.
- BOURGAIN, D. Représenta ons et iden té scripturale. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p.241-260, jan./jun. 2013.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. As artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.7, n.22, p.115-128, set./dez. 2007.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREUD, S. **A interpretação dos sonhos** (1900). Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- LACAN, J. **O seminário, livro 19: ... ou pior** (1971). Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- MARCUCHI, A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo:Cortez, 2001.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 2006.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e analfabetismo**. Tese de Livre Docência n/p. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1992.
- _____. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, n.26, p.49-62, jan./jun. 1994. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3029/4171>>. Acesso em: 06 jan. 2017.
- _____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **A emergência da função poética em adultos não alfabetizados**. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1996. (mimeo).
- _____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In.: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.77-97. (col. Ideias sobre linguagem).
- _____. Autoria: um lugar à espera? **ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**, São Paulo, v.37, n.3, p.71-77, set.-dez. 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_08.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

_____. (Org). **Letramento, escrita e leitura:** questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p.217-228.

TFOUNI, L. V. et al. O caráter terapêutico da escrita: práticas de letramento em um hospital psiquiátrico. **Paidéia**, v.18, n.39, p.101-110, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a10.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2017.