

# Linguagem e Alfabetização de Adultos: uma perspectiva crítico-ideológica

Guilherme Rios

## Índice

1	A função ideológica das políticas de educação de adultos no Brasil e suas alternativas críticas . . . . .	8
1.1	A educação regular . . . . .	8
1.2	A educação de adultos . . . . .	17
1.3	Conclusão: o projeto de alfabetização de jovens e adultos do Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá (DF) . . . . .	24
2	O fracasso escolar e algumas explicações . . . . .	27
3	A Consciência Linguística e a Consciência Linguística Crítica . . . . .	38
4	A Análise de Discurso Crítica, o Modelo Ideológico de Letramento e a Metodologia de Pesquisa . . . . .	50
4.1	Bases da Teoria Social do Discurso . . . . .	50
4.2	A prática sociocultural . . . . .	52
4.3	A prática discursiva . . . . .	55
4.4	Texto . . . . .	58
4.5	Mudança Discursiva e Mudança Social . . . . .	60
4.6	O Modelo Ideológico de Letramento . . . . .	61
4.7	A Metodologia de Pesquisa . . . . .	67
5	A coexistência de práticas discursivas de letramento tradicionais e críticas na sala de aula . . . . .	71
5.1	A linguagem mantenedora das relações de dominação . . . . .	73
5.1.1	<i>A linguagem em uso</i> . . . . .	73
5.1.2	<i>A linguagem como objeto de ensino</i> . . . . .	81

5.2	Identidades sociais dos (as) participantes (pesquisador, alfabetizadora e alfabetizadas) . . . . .	93
5.2.1	<i>Identidades enfraquecedoras</i> . . . . .	93
5.2.2	<i>Identidades fortalecedoras</i> . . . . .	98
5.3	A coexistência de práticas . . . . .	114
5.3.1	<i>A linguagem em uso</i> . . . . .	114
5.3.2	<i>A linguagem como objeto de ensino</i> . . . . .	121
5.4	Conclusão: o poder na/pela linguagem . . . . .	136
6	Considerações Finais: Para uma alfabetização emancipatória de jovens e adultos . . . . .	141
7	Referências Bibliográficas . . . . .	147

**Nota:** Para adequar o texto à linguagem que evite discriminação de gênero social ou sexista, todos os termos referentes a pessoas em geral foram registrados com a marca de gênero feminino seguida entre parênteses, p. ex. “os (as) alfabetizando (as)”.

## **Introdução – Por que investigar a alfabetização das camadas populares?**

A universalização do ensino é um reclame que vem de longa data no Brasil. Desde meados da Primeira República, com a crescente expansão do setor industrial-urbano, a educação tem servido de bandeira de luta para diversos grupos cujo interesse na recomposição política fazia dela instrumento para sua consecução. Embora Dermeval Saviani (1991) argumente a autonomia da educação e da política em um nível conceitual, Vanilda Paiva (1987) analisa em perspectiva histórica que a prática do discurso político no Brasil, ao longo de diferentes períodos, lançou sobre a educação um papel preponderante, em qualquer ideologia político-partidária que seja.

O fato mais surpreendente é que, em mais de oito décadas desse discurso, e da implementação de programas oficiais para as diferentes séries escolares, os índices de exclusão social na escola atualmente apresentados indicam ser essa questão ainda um desafio para políticos, educadores, economistas, especialistas em Linguística Aplicada e outros profissionais cuja área seja correlata à educação. Um ponto central na relação política e educação é que, no Brasil, não obstante os esforços dessas pessoas no reconhecimento pelos governos, tanto federal como estadual e municipal, de sua responsabilidade pela difusão de um ensino de qualidade para todos os brasileiros, ainda há divergências quanto a esta questão, haja vista o modelo das últimas décadas que instaurou a alternância entre ensino público e privado na carreira escolar. No Capítulo 1 deste livro, exponho em detalhe o desenvolvimento histórico desse discurso sobre a educação e as políticas que culminaram com essa alternância entre público e privado nas séries escolares.

Magda Soares (1991) aponta que a democratização do acesso ao ensino para as camadas populares não representou efetivamente uma permanência desses setores na escola. Conforme a autora, essa democratização do acesso não se fez acompanhar de uma transformação da própria escola, que a habilitasse para servir àqueles que vêm conquistando seu direito a ela, de modo que a investigação do fracasso escolar na alfabetização e a busca de alternativas para sua reversão vêm se configurando como uma questão prioritária na área educacional do país,

uma vez que tal fracasso representa uma ameaça à democratização do saber e da cultura.

O Brasil apresentou em 1995 um índice de 15,6% de pessoas não-alfabetizadas na idade de 15 anos ou mais, conforme o IBGE-PNAD. Em 2001, esse índice teve uma pequena redução para 12,4%, nessa mesma metodologia, e os estados da Bahia, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e Ceará responderam pela metade dessa população (Mapa do Analfabetismo no Brasil, 2003). De acordo com o censo educacional de 2005, realizado pelo INEP/MEC, a escola brasileira aprovou no Ensino Fundamental 26.316.971 alunos (as) e reprovou 4.301.062, configurando um percentual de 14% de reprovação dentre aqueles (as) que efetivamente permaneceram matriculados (as). No Ensino Médio foram aprovados (as) 6.468.517 e reprovados (as) 1.014.913, ou seja, 13,52% de reprovação sob permanência na matrícula. Ao mesmo tempo, houve crescimento do número de matrículas - 55.265.848 em 26.03.2003 (Censo Escolar 2003) e 55.942.047 em 29.03.2006. Esses dados são evidência satisfatória para se dizer que, se há milhares de brasileiros (as) marginalizados (as) da escola é porque essa escola ou não chega até eles (as), ou chega mas não os (as) mantém. De tal maneira que, a existência de tantas pessoas jovens e adultas excluídas da escola paralelamente ao crescimento da oferta de vagas, demonstra o vínculo estreito entre a alfabetização de jovens e adultos e a alfabetização de crianças das camadas populares: o fracasso da escola brasileira em alfabetizar as crianças resultou em iniciativas *a posteriori* de alfabetização do adulto que o sistema escolar não manteve na idade regular.

Conforme Soares (1994), à questão do fracasso escolar, que não é exclusividade do contexto brasileiro, surgiram explicações como a “carência cultural”, a “diferença cultural”, o “sistema de ensino como reprodução da desigualdade social” e a “linguagem como capital cultural”. Essas explicações influenciaram, de alguma forma, especialistas em Linguística Aplicada, que atentaram para a questão, chegando a promover estudos linguísticos e de aprendizagem linguística nas camadas populares, a fim de contribuir para a superação do problema. Esses estudos, no entanto, não se aprofundaram numa abordagem linguístico-discursiva das relações sociais de poder na escola que contribuem para a reprodução e manutenção desse quadro de exclusão.

Especificamente em relação à quarta explicação, a “linguagem como

capital cultural”, Bourdieu (1992) propõe um papel reprodutor da estratificação social para a linguagem, que resulta no fracasso escolar das camadas populares. O autor se refere a um “*capital linguístico escolarmente rentável*” dominando a comunicação pedagógica na escola e a linguagem que deverá ser ensinada. E conclui que o “rendimento” da comunicação pedagógica é, conseqüentemente, baixo nas camadas populares, pois estes indivíduos não vivenciaram o processo de familiarização do capital linguístico escolarmente rentável. Com base em Bourdieu, Soares afirma que a escola colabora com a perpetuação da divisão de classes ao fracassar na função de levar as camadas populares à aquisição dos bens simbólicos que constituem o *capital cultural e linguístico*, condenando essas camadas a permanecerem na condição de “dominadas”. Essas explicações teóricas sobre o fracasso escolar são detalhadas no Capítulo 2.

Partindo desse contexto e do reconhecimento da alfabetização como um campo prioritário, devido ao número de publicações acadêmicas de diversas áreas do conhecimento, dentre as quais a Linguística, a Psicolinguística e a Sociolinguística, é que empreendi esta pesquisa de etnografia de sala de aula, em um projeto de alfabetização de jovens e adultos, de iniciativa comunitária - Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (cidade satélite de Brasília, Distrito Federal) - orientada pelos princípios da teoria de Consciência Linguística Crítica (Clark *et al.*, 1987; Fairclough (ed.), 1992), durante os anos de 1996 a 1998. Essa teoria reconhece o jogo de poder na legitimação da língua oficial e na estigmatização dos outros usos linguísticos e defende a conscientização de que o uso de linguagem pode contribuir tanto para a reprodução como para a transformação social. A teoria de Consciência Linguística Crítica pretende munir, preferencialmente, professores (as) e alunos (as) de grupos sociais marginalizados de uma reflexão do papel da linguagem tanto na reprodução das relações sociais de dominação como na possibilidade de contestação e criação sobre tais relações. É uma teoria atrelada à Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001a; 2001b; 1995b), à pedagogia crítica (Freire & Macedo, 1990) e ao Modelo Ideológico de Letramento (Street, 1984; 1993; 1995; 2001). A discussão da teoria de Consciência Linguística Crítica, em contraponto ao movimento de Consciência Linguística, surgido no início da década de 1980 na Grã-Bretanha, é feita

no Capítulo 3, e as teorias de Análise de Discurso Crítica e dos modelos de letramento são discutidas no Capítulo 4.

O objeto de estudo desta pesquisa, à luz da teoria de Consciência Linguística Crítica, são os momentos em que o uso de linguagem em sala de aula contribui para a manutenção de relações de dominação e para a contestação e criação sobre essas relações. A linguagem em sala de aula aparece de duas maneiras: na interação verbal e não-verbal entre alunos (as) e professores (as), e como objeto de ensino. Focalizo o papel da linguagem na reprodução e na contestação das relações sociais de dominação nessas duas maneiras, tratando na interação apenas da dimensão verbal. Para a investigação do objeto de estudo formulei duas questões-chave, as quais orientam a análise dos dados (no Capítulo 5), realizada com base nas categorias analíticas da Análise de Discurso Crítica: 1) Como a linguagem em sala de aula, sendo mediadora e constitutiva das relações nos contextos socioinstitucionais, contribui para excluir as camadas populares da escola? 2) Se a linguagem contribui para excluir as camadas populares da escola, ela não poderia, por outro lado, ser veículo de mudança nesse estado de coisas, nos momentos de resistência e criatividade em sala de aula tanto por parte dos (as) alfabetizando (as) como da alfabetizadora?

Os objetivos traçados para a pesquisa foram os seguintes: a) reconhecer quais identidades são constituídas para os sujeitos alfabetizando por meio do discurso no contexto investigado; b) reconhecer quais identidades os sujeitos alfabetizando constituem para si; c) reconhecer a natureza das práticas linguísticas na sala de aula, testando a classificação em práticas reprodutoras das relações sociais de dominação e práticas críticas ou criativas sobre tais relações; d) em uma dimensão mais ampla, contribuir para a alfabetização de jovens e adultos dentro de uma perspectiva crítica e ideológica sobre o letramento<sup>1</sup>.

Meu propósito na pesquisa de campo, conforme a etnografia crítica (Thomas, 1993), a pesquisa fortalecedora (Cameron et al., 1992; Magalhães e Gieve, 1994) e a pesquisa colaborativa (Hamilton, Ivanic &

<sup>1</sup> Considero Letramento aqui conforme a discussão de Magda Soares (2004): a capacidade de usar a leitura e a escrita em práticas sociais que constituem as novas demandas aos indivíduos deste período da modernidade tardia, à distinção de Alfabetização - processo que leva o indivíduo a, minimamente, poder ler e escrever um pequeno texto.

Barton, 1991; Ivanic, 1994) era não só observar a sala de aula, mas também participar e introduzir os objetivos e estratégias da abordagem de Consciência Linguística Crítica, com vistas ao fortalecimento da identidade dos (as) alfabetizandos (as), e à mudança de práticas linguísticas reprodutoras para práticas críticas. Esse propósito duplo apresenta validade, conforme o que se expõe na Seção “A Metodologia de Pesquisa” do Capítulo 4.

Embora a teoria de Consciência Linguística Crítica seja proposta aqui como uma alternativa para a superação do fracasso escolar, faço advertir que ela está sendo aplicada em combinação com o conceito de “prática de letramento”, que se diferencia de uma abordagem da leitura e escrita como uma tecnologia neutra, a qual informou a maior parte das campanhas de alfabetização funcional (UNESCO, 1975). Assim, não defendo a introdução da abordagem linguístico-pedagógica de Consciência Linguística Crítica (CLC) em um modelo de campanha de alfabetização de massas, porque dificilmente terá sustentabilidade. Enfatizo, neste ponto, que a contribuição da CLC se faz em contextos de luta social e, desse modo, destina-se preferencialmente a projetos associados aos movimentos sociais, o que, por outro lado, não exclui sua adoção por órgãos dos governos aos currículos oficiais de ensino de linguagem no sistema de educação formal<sup>2</sup>.

Por fim, ao investigar o papel da linguagem na exclusão escolar e em sua reversão, pretendo considerá-lo como mediador de práticas sociais que contribuem ou não para essa exclusão. Dessa forma, esse papel não deve ser sobrevalorizado no quadro de evasão e repetência escolar, pois este se estabelece mesmo antes do processo de escolarização, por meio da desigual distribuição de renda no país, que obriga as pessoas a ocuparem o tempo de estudo com trabalho para complementação de renda.

---

<sup>2</sup> A questão que se põe hoje no debate sobre CLC e ensino é que as transformações ocorridas dentro do processo de globalização trazem demandas a indivíduos de quaisquer grupos sociais, de tal modo que, mais do que nunca, uma abordagem crítica da linguagem nos currículos de educação formal faz-se urgente e preciso (ver Fairclough, 1999 e Wallace, 1999).

# **1 A função ideológica das políticas de educação de adultos no Brasil e suas alternativas críticas**

## **1.1 A educação regular**

Neste capítulo, a existência de uma considerável população de jovens e adultos não-alfabetizada no Brasil é apresentada como um problema que resulta do próprio modo como ocorreu a ampliação do sistema de ensino formal para as crianças das camadas populares. Para tanto, faço uma síntese da história da educação regular e de jovens e adultos, abordando desde o período do final da Primeira República até o início da década de 1990, focalizando os ideais que orientaram a educação nesse período e seus efeitos em termos das políticas promovidas pelo Estado para a educação. Essa síntese é predominantemente feita com base em Vanilda Paiva (1987), Bárbara Freitag (1978), Celso Beisiegel (1974), entre outros, de quem utilizo alguns comentários úteis para a argumentação deste texto.

Conforme Vanilda Paiva, no final da Primeira República predominava uma “concepção de educação-panaceia”, orientada por ideais humanitaristas, em contraste com as décadas anteriores, nas quais poucas vozes se levantaram a favor da difusão do ensino elementar, a exemplo de Rui Barbosa, que em 1882 propôs a criação de um Fundo Nacional destinado à instrução pública. Entretanto, nesse mesmo período, surgem os primeiros “profissionais da educação” (entre os mais destacados estão Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Paschoal Lemme), os principais responsáveis pelas reformas educativas da década de 1920 nos Estados de São Paulo, Ceará e no Distrito Federal. Esses “profissionais da educação” inauguram a tradição brasileira do “tecnicismo’ educacional”, contestando a concepção dominante na época. Entre outras coisas, essa concepção de educação trazia a ideia do (a) analfabeto (a) como um indivíduo incapaz.

Primeiramente, ocorre uma verdadeira cruzada contra os altos índices de analfabetismo, a qual estava ligada ao serviço militar obrigatório, à nacionalização do ensino nos Estados do sul e à pressão dos políticos e diletantes da educação em prol do auxílio da União aos Estados a fim de possibilitar a difusão do ensino elementar. Essa cruzada repre-



sentava as pretensões do grupo industrial-urbano de recompor o poder por meio da ampliação das bases eleitorais, uma vez que as pessoas não-alfabetizadas estavam impedidas de votar (em 1882, a Lei Saraiva estabelecia, pela primeira vez, a restrição ao voto do analfabeto). Dessa maneira, como uma das forças sociais dominantes, o grupo industrial-urbano, que se encontrava em luta com a aristocracia agrária pela hegemonia política e econômica no país, enxergou a educação como fator decisivo para sua estratégia de alçamento ao poder político.

A eclosão da Primeira Guerra Mundial gera um forte sentimento nacionalista, que resgata os ideais republicanos e democráticos de universalização do ensino elementar e de ampliação de oportunidades educacionais para o povo. Assim, são criadas as “Ligas”, vinculadas à mobilização militar e justificadas nos pontos apresentados acima: a nacionalização do ensino, a integração nacional por meio da instrução no serviço militar obrigatório e a luta pela hegemonia política do grupo industrial-urbano.

Uma preocupação geral, nessa época, é a criação de uma coordenação nacional do movimento educativo e uma política nacional de educação, pois a descentralização do movimento nos estados resultava em esforços educativos muito variados. Dessa maneira, diante da pressão nacionalista durante a Primeira Guerra, o Governo Central fechou as “escolas estrangeiras” no sul do país e estabeleceu por decreto auxílio federal para a manutenção de escolas nacionais em municípios constituídos por antigas colônias de europeus. Até 1919, os recursos necessários para a nacionalização do ensino nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul foram incluídos no Orçamento Geral da República. Em 1921, o ministro Alfredo Pinto Vieira de Melo enviou ao Presidente da República um relatório no qual se afirmava que 90% das crianças do país estavam privadas de ensino e que “a Constituição não impedia a interferência da União para dar combate ao analfabetismo, propondo o auxílio do governo central aos Estados por meio de um Fundo Escolar para a difusão do ensino elementar, sob fiscalização federal. A União deveria não apenas nacionalizar o ensino, mas torná-lo obrigatório e homogêneo; deveria impor a obrigatoriedade da língua vernácula e a uniformização dos métodos pedagógicos” (Paiva, 1987:101). Em resposta a esse relatório, o presidente Epitácio Pessoa convocou a Conferência Interestadual do Ensino Primário, que se posi-

cionou a favor da intervenção da União para a difusão do ensino elementar, a fim de “desanalfabetizar” o país. Tal intervenção foi amparada em uma nova interpretação do artigo 35 da Constituição Republicana (“ao Congresso caberia animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências ... sem privilégios que tolham a ação dos governos locais, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal”), pela qual seria compromisso da União decretar a obrigatoriedade do ensino e criar escolas primárias federais (alfabetizantes e profissionais), além da sugestão de as empresas particulares e industriais que empregassem menores de 10 a 16 anos ministrarem a alfabetização a estes (as). Também foi defendida a organização de escolas noturnas com cursos de um ano para adultos (as).

Embora as iniciativas dessa conferência tenham se originado de um clima criado pelo “entusiasmo pela educação” (educação-panaceia) que a precedeu, elas não foram traduzidas em programas concretos, devido à alegada falta de recursos da União. Somente no Governo Arthur Bernardes, frente a uma pressão pela organização do ensino elementar, houve um amplo debate sobre a questão. Como resultado, foi decretado uma reforma educativa em 1925, que criava o Departamento de Educação, vinculado ao Ministério da Justiça e substituía o Conselho Superior de Ensino pelo Conselho Nacional de Ensino, a fim de coordenar os esforços nacionais em favor do ensino em todos os graus. A União ficava autorizada a colaborar com os Estados para a difusão do ensino primário, especificamente o ensino rural. Ficaria também incumbida do pagamento dos (as) professores (as), reservando-se o direito de fiscalizar o funcionamento das escolas subvencionadas. Os Estados deveriam fornecer os prédios escolares, a residência do (a) professor (a) e o material escolar, comprometendo-se a aplicar, no mínimo, dez por cento da receita na instrução primária e normal.

Contudo, o Congresso não aprovou a dotação orçamentária para a efetivação da Reforma de 1925, uma vez que a modificação da interpretação constitucional (consolidada agora em lei), frente à efervescência política da época, poderia representar uma ameaça às oligarquias rurais, que, cabe lembrar, estavam em luta política com os grupos industrial-urbanos. Igualmente, já em 1925, a educação não constava como uma área decisivamente importante na luta política, pois se tornava cada vez

mais uma área “técnica” onde a qualidade do ensino passava a ser mais importante que a sua difusão.

Dessa forma, a partir das reformas educativas nos estados, na década de 1920, a educação passa a ser considerada como uma questão de eficiência, rendimento e qualidade, dando-se ênfase à administração das escolas, à formação de professores e à elaboração de currículos e métodos para a organização dos cursos. Dois fatores, principalmente, contribuíram para essa passagem da visão de educação articulada à luta política para a visão técnica: 1) a emergência dos profissionais de educação, que combatem o “entusiasmo pela educação” dos anos 1910 e fundam, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), instaurando-se, pela ação desses profissionais, o “otimismo pedagógico”. Este, por sua vez, preconizava a eficaz preparação da pessoa para as tarefas sociais; 2) o avanço dos estudos de psicologia no início do século, que trouxe consequências para a pedagogia, por meio das ideias da Escola Nova. Essa passagem do “entusiasmo pela educação” para o “otimismo pedagógico” dificultou aos educadores perceber o caráter ideológico das decisões educacionais e sua vinculação com o conjunto da sociedade. A ênfase sobre fatores internos ao processo educacional acarretava menor consideração dos problemas gerados pela introdução do sistema educacional numa determinada sociedade e sua vinculação aos ideais propostos pelos grupos políticos hegemônicos.

No início da Segunda República, é retomado o “entusiasmo pela educação”, com a preocupação crescente da difusão quantitativa do ensino, a qual se manifesta em grupos que assumem direções bastante distintas. Entre estes, estão aqueles elementos conservadores com uma visão humanitarista da educação, remanescentes dos anos 1910, os quais acreditavam que a educação rural pudesse conter a migração do campo para as cidades e que o ensino técnico-profissional, ao qualificar os trabalhadores urbanos, solucionaria o problema das agitações sociais nas cidades. Pensavam, em suma, que a área educativa seria determinante para a “questão social”. Porém, o governo não pensava assim, fato que resultou em uma tardia aplicação de iniciativas para a difusão do ensino. De qualquer forma, em função da mobilização desencadeada desde a década de 1910, os pronunciamentos de políticos em favor de uma educação pública tornaram-se cada vez mais frequentes, ao ponto

de se criar formalmente, pela primeira vez, em 1930, um Ministério de Educação e Saúde, conforme Freitag.

A partir de 1930 intensifica-se nos meios técnicos a reivindicação de medidas em favor da democratização do ensino e da responsabilidade da União pela educação em todos os níveis por meio de uma política nacional. Tal reivindicação promove o acirramento da luta entre renovadores e conservadores, estes ligados ao ensino particular e confessional. Em 1932, o movimento renovador, representado pela ABE, publica o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”, que vem a obter o apoio do governo por meio de um pronunciamento de Getúlio Vargas, no qual afirmava o ineditismo da sistematização da educação nacional. Vargas defendia a cooperação dos poderes públicos federais, estaduais e municipais a fim de alcançar os recursos para um projeto de “salvação nacional”, restando apenas atribuir à União o direito de organizar e superintender, fiscalizando todos os serviços da educação nacional. Mais tarde, com a Constituição de 1934, viria a complementação da responsabilidade da União sobre o ensino elementar.

De acordo com a Constituição de 1934, deveria ser elaborado um Plano Nacional da Educação para coordenar e supervisionar as atividades de ensino em todos os níveis. São estabelecidas quotas fixas para a Federação, Estados e Municípios, visando ao financiamento da rede oficial de ensino, além de se fixar as competências entre os níveis administrativos e seus respectivos níveis de ensino. Implanta-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, extensivas à educação de adultos, conforme Beisiegel.

Segundo Paiva, a legitimidade das ideias propagadas pelos “profissionais da educação” em relação ao governo era tão visível que Vargas adota várias posições defendidas por estes, solicitando-lhes mesmo que determinassem o “sentido pedagógico” da Revolução. São realizadas as Conferências Nacionais de Educação e o Convênio Estatístico entre a União e os Estados, deliberado na IV Conferência, medida que centraliza, pela primeira vez, as informações educacionais no país. Com o agravamento da situação política e a crise das instituições liberais, em 1935, o prestígio dos educadores começa a declinar, exigindo-se sua definição ideológica, até então encoberta por meio da “atuação técnica”. De tal modo que, embora as decisões no âmbito da educação não dependessem mais dos “profissionais da educação”, sua posição conquistada

desde a década anterior estava consolidada, amparada na aceitação da educação como uma área “técnica”. Essa ideia se mantém no Estado Novo por meio da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, e da influência que os técnicos exerceram na regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), no final do período getulista. Além disso, proliferaram duas iniciativas: 1) a qualificação do magistério primário, por meio da promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores (as), de responsabilidade dos estados, municípios e entidades privadas voltadas para o problema educacional; 2) a fundação de sociedades privadas para atender à educação rural, por meio de programas de Desenvolvimento Comunitário.

No Estado Novo, esses dois eixos se mantêm, à diferença que agora serão implementados pela União. A rede de ensino elementar cresce no meio rural e nas cidades é introduzida a educação técnico-profissional. Em 1938, foi criada uma Comissão Nacional do Ensino Primário com a finalidade de desenvolver estudos que trouxessem propostas para a orientação de políticas para o ensino neste nível, além de estabelecer um plano de combate ao analfabetismo. Nesse mesmo ano, o governo central auxilia financeiramente os estados com grande contingente de imigrantes, em continuidade ao esforço nacionalizador do ensino nos anos anteriores. Contudo, os objetivos do governo, mais do que a capacitação de mão-de-obra e democratização do ensino elementar, estavam centrados na defesa da ordem social. Com o declínio do prestígio dos educadores, a educação é novamente “pensada em conexão com os demais problemas da sociedade. Antes, como instrumento para recomposição do poder político; agora, como fator capaz de contribuir para a sedimentação desse poder recomposto, como instrumento de difusão ideológica” (Paiva, 1987:131). Freitag, a respeito de tal difusão ideológica, comenta que a criação das escolas técnicas profissionalizantes deveu-se às mutações ocorridas na infra-estrutura econômica, com a exigência de maior qualificação e diversificação da força de trabalho na indústria, em contraste com o trabalho na produção açucareira ou do café. Dessa maneira, a União se propôs a assumir o treinamento da força de trabalho que as empresas privadas necessitavam.

De acordo com Paiva, ocorre, nesse período, uma modificação ideológica, no sentido da substituição do liberalismo da Segunda República pelo autoritarismo do Estado Novo. Em consequência, os esforços do

governo federal em relação ao problema educacional serão marcadamente favorecedores de uma integração da massa nos quadros políticos do Estado Novo, evitando assim o uso do ensino para a “propaganda subversiva”. A Conferência Nacional de Educação de 1941 foi, dessa maneira, orientada para o ensino elementar em conexão com o ensino técnico profissional e a criação da “Juventude Brasileira”, destinada ao ensino pré-militar e à educação moral e cívica. Assim, “pela primeira vez a luta ideológica através dos canais da educação torna-se realidade clara no país, realidade essa que estará presente na vida educativa brasileira até nossos dias, permeando - mais que o ensino elementar destinado à infância - o ensino dos adultos, que adquire cada vez mais importância” (Paiva, 1987: 132).

A tão reclamada responsabilidade do Estado no auxílio à educação elementar nos estados só vai se efetivar em agosto de 1945 com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, o FNEP, por meio do qual a União arcava com as despesas de construções escolares e de qualificação do pessoal técnico, restando aos estados a manutenção do sistema. Além disso, conforme Beisiegel, vinte e cinco por cento dos recursos de cada auxílio aos estados deveria ser aplicado em um plano geral de ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos (as) analfabetos (as). Segundo Paiva, tal medida teve em grande parte a colaboração de estudos do INEP, que demonstraram a precariedade da situação em que se encontrava o ensino elementar. Em 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Primário, estabeleceram-se as condições de organização e funcionamento do ensino elementar como orientação para todo o país (introdução de um currículo fixo), uniformizando o ensino primário em quatro anos, com um ano complementar, e reafirmando a obrigatoriedade escolar. A partir de então, com vistas à ampliação do sistema de ensino, os educadores iniciam o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que será sancionada em 1961. No entanto, devido à interferência do poder político local nos estados e municípios, somente a ajuda federal não logrou solucionar o problema da difusão do ensino. Por outro lado, os educadores identificaram vários problemas de ordem qualitativa, o que resultou na criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e de métodos de planejamento educacional, em meados da década de 1950.

Nesse período, a difusão do ensino elementar já não representava

a ampliação das bases eleitorais, nem tampouco instrumento de propaganda ideológica, mas sim

um ideal educativo com valor intrínseco. É a educação dos (as) adultos (as), entretanto, que passa a ser fortemente percebida como instrumento para a consecução de objetivos políticos-ideológicos. Já não bastam os tradicionais sistemas de ensino supletivo e os recursos do FNEP destinados a uma campanha de educação de adolescentes e adultos possibilitam uma atuação maciça sobre a população analfabeta e esta atuação se vincula diretamente à vida política e aos ideais da democracia liberal no imediato pós-guerra. (Paiva, 1987:143).

O período de 1945 a 1964, no nível político, caracterizou-se, de acordo com Freitag, por uma polarização entre o “Estado populista-desenvolvimentista”, representante de uma aliança relativamente instável entre um empresariado nacional e setores populares. Ao final deste período, tal polarização sofre um remanejamento com a introdução do capital estrangeiro, sendo os setores populares representados, até certo ponto, pelo Estado e por alguns intelectuais de classe média, de um lado, e de outro, uma massa heterogênea que compreendia grandes parcelas da classe média, da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias. Conforme Freitag, “a política educacional que caracteriza esse período reflete muito bem a ambivalência dos grupos no poder. Essa política se reduz praticamente à luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública” (1978: 49). Dois projetos-de-lei espelham essa luta entre os dois grupos: o primeiro, que remonta a 1948 (que por sua vez provém do movimento renovador e escolanovista, representado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Paschoal Lemme), encaminhado à Câmara pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, propõe a extensão da rede escolar gratuita para o nível secundário e a criação da equivalência dos cursos de nível médio; o segundo, apresentado à Câmara pelo deputado Carlos Lacerda, em 1959, chamado de “substitutivo Lacerda”, tencionava uma redução do controle do Estado sobre o ensino, propondo a preponderância das instituições privadas, cabendo

ao Estado sua complementação. Aprovada em 1961, a Lei 4.024, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que acabou por juntar ambos os projetos-de-lei, estabeleceu o direito, tanto do setor público como do setor privado, de ministrar o ensino em todos os níveis (Art.2), omitiu a gratuidade do ensino fixada na Constituição de 1946 e propôs a subvenção pelo Estado de escolas particulares, em casos específicos (Art. 95, §1,c).

A partir do golpe militar de 1964, os rumos da educação são revertidos para o controle da ordem social e política, sendo as primeiras diretrizes formuladas no início do governo de Castello Branco. Em suas declarações aos Secretários de Educação dos Estados, em meados de 1964, Castello Branco afirma que o objetivo do seu governo era restabelecer a ordem e a tranquilidade entre estudantes, operários e militares. A legislação educacional desse período abrange a Constituição de 1967, na qual se reafirma o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 a respeito do ensino particular, assegurando-lhe agora ajuda técnica e financeira do governo, inclusive bolsas de estudo, e o prolongamento da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário de 4 a 8 anos, a ser ministrado integralmente pela rede oficial de ensino (Art. 168, §3, III). O Estado promove uma reforma do ensino superior, em 1968, pela Lei 5.540; institucionaliza o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) por meio dos Decretos-lei 5.379, de 1967, 62.484 e pela legislação de seu financiamento, em 1970; promove uma reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692 de 1971); e institucionaliza o “ensino supletivo” pelo Decreto-lei 71.737. Nesse período, o governo fortalece uma prática pouco usual na história da educação brasileira, a implantação do planejamento educacional, atribuindo a si um caráter “científico-tecnocrático”. Esse planejamento era não mais que o reflexo na área educacional do planejamento econômico global. Assim, foram elaborados o plano decenal de 1967/76, o plano trienal de 1972/74 e o plano quinquenal de 1975/79.



## **1.2 A educação de adultos**

De acordo com Paiva, a educação dos (as) adultos (as) passa a ser um problema independente da educação geral a partir de 1935, com a experiência do Distrito Federal, e dos debates motivados pelo Censo de 1940, que indicou a existência de 55% de iletrados (as) nas idades de 18 anos e mais. Desse modo, é lançada em 1946 a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com um objetivo político explícito de fortalecimento da democracia liberal. Surge, em seguida, a Campanha Nacional de Educação Rural, na qual se reflete a reorientação dos organismos internacionais em relação à educação dos adultos analfabetos. É convocada pelo Ministério da Educação uma reunião com delegados estaduais para tratar de problemas relativos à CEAA. Nessa reunião, decidiu-se pela realização do I Congresso de Educação de Adultos, em 1947, em que predominaram as teses do “entusiasmo pela educação”, embora houvesse uma ou outra experiência ligada a técnicas de trabalho comunitário.

Em 1956, em virtude da influência da economia da educação, ideia que advoga um papel central da educação para o desenvolvimento do país, é criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Em 1958, em vista dos insucessos de tal Campanha, é convocado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Neste Congresso, várias tendências estão presentes, desde as ideias remanescentes que vinculavam o funcionamento da democracia liberal à expansão quantitativa do ensino elementar, até as propostas pedagógicas de Paulo Freire, orientadas pelas teorias do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e pelo pensamento filosófico cristão europeu mais recente.

Paulo Freire (1980a) pensava no início da década de 1960 que a sociedade brasileira vivia um processo de transição de uma “sociedade fechada” para uma “sociedade democrática”, em que o povo emergia de uma consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade sócio-política de que é parte. E uma educação crítica e conscientizadora, realizada com base no diálogo com o outro, seria para ele o motor desse processo de “democratização fundamental”, ou seja, a participação popular no processo de desenvolvimento econômico brasileiro. Dessa maneira, Freire conduziu experiências de educação de adultos (as) como coordenador do “Projeto de Educação de Adultos”, do Re-

cife, lançando duas instituições básicas: o Círculo de Cultura e o Centro de Cultura. Em vez de escola, o Círculo de Cultura; em lugar do professor (a), o coordenador (a) de debates; em lugar de aula expositiva, o diálogo; em lugar de aluno (a), o (a) participante de grupo; em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. Em 1962, funda o Movimento de Educação Popular com a experiência realizada na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, cujos resultados - 300 trabalhadores (as) alfabetizados (as) em 45 dias - fizeram o presidente João Goulart aplicar o método para todo o território nacional (1980b). Essa contribuição de Freire tornou-se conhecida mais tarde como o ‘Sistema Paulo Freire’.

No início da década de 1960, a alfabetização de jovens e adultos (as) torna-se uma bandeira de luta, defendida tanto por udenistas (partidários da UDN - União Democrática Nacional), como pelas esquerdas em geral. Proliferam os movimentos ligados à promoção da cultura popular, como os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Tais movimentos pretendiam promover a participação política do povo, por meio da valorização da cultura popular, e atuavam em comunidades tanto urbanas como rurais. Os CPCs da UNE se engajaram na alfabetização de adultos somente no final de 1963, pois até então priorizavam o teatro de rua e a exibição de produções artísticas cujo tema se referia aos problemas sociopolíticos do país. Os MCPs se originaram do MCP do Recife (criado em maio de 1960), ligado à prefeitura, do qual Paulo Freire foi um dos fundadores. O movimento pretendia encontrar métodos para a prática educativa condizentes com a realidade nacional, ligados às artes e à cultura do povo, e suas atividades estavam voltadas para a conscientização popular por meio da alfabetização e da educação de base. O MEB, por meio de transmissão radiofônica, pretendia oferecer à população rural educação de base ligada a sua preparação para reformas básicas, como a reforma agrária. Esses movimentos, ao lado de vários outros, reuniram-se no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no Recife entre 15 e 21 de setembro de 1963, que deliberou pela organização de uma coordenação nacional dos movimentos, apoiada pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso.

A partir de 1964, a efervescência político-ideológica do momento anterior sofre intenso refluxo, Paulo Freire é preso e sai para exílio no Chile, e os movimentos de alfabetização diversificados em várias tendências são esvaziados pelo regime militar, salvo o MEB, que persiste, mas ao custo de uma revisão de seus pressupostos teóricos. Em contrapartida, crescem os movimentos de desenvolvimento comunitário e os programas de extensão universitária voltados para a educação de adultos. Em 1966, o Estado subvenciona a cruzada ABC (Ação Básica Cristã), entidade norte-americana de apoio a programas comunitários fundada no Recife, sendo esta sua principal medida em relação à alfabetização de adultos até 1970, com a implementação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado em 15 de dezembro de 1967, e em 1969 foi criada a Fundação MOBRAL, entidade que asseguraria a manutenção do programa. A criação do MOBRAL surge no momento em que a cruzada ABC recebia críticas dos movimentos de educação popular a seu material didático, à concepção do analfabeto como incapaz, além da acusação de improbidade na aplicação dos recursos subvencionados pelo Estado. Após o estudo de levantamento de fundos para o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos, anexado ao projeto de criação do MOBRAL, decidiu-se que o atendimento cobriria a população de 15 a 30 anos, com prioridade aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento socioeconômico. A intenção do programa era descentralizar a ação sistemática por meio de convênios com entidades públicas e privadas e integrar a alfabetização a programas mais amplos de educação para a saúde, ao trabalho, ao lar, à religião, ao civismo e à recreação, além da instalação de centros de integração social e cívica. Sua meta era atingir a onze milhões e quatrocentos mil não-alfabetizados entre 1968 e 1971, para que se pudesse pensar na extinção do analfabetismo até 1975.

O MOBRAL deve ser visto no contexto mais amplo do conceito de “alfabetização funcional” proposto pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), criada em 1945. Segundo Soria (1968: 59, *apud* Beisiegel, 1974: 83),

a “alfabetização funcional”, na concepção da Unesco, constitui um processo global e integrado de formação técnica

e profissional do adulto, realizado em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes, ativos e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social, a facilitar-lhes sua passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para sua melhoria pessoal e do grupo.

Conforme Paiva, a primeira etapa do MOBREAL utilizou as metodologias da Unesco. Contudo, devido às críticas do técnico da Unesco aos problemas organizacionais do programa e às discussões em torno da experiência-piloto de Quatis, o governo brasileiro não renovou a solicitação de seus serviços e passou então a executar uma campanha de massa. O programa pretendia a mudança sem alterar a ordem vigente: sedimentação das estruturas com modernização. O material didático veiculava o incentivo ao esforço individual para vencer na vida aliado ao estímulo à adaptação a padrões de vida modernos, por meio da difusão de novas possibilidades de consumo. Um aspecto crucial no material didático é a ideia subjacente de responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso na consecução dos novos objetivos. Essa ideia funcionava ideologicamente no sentido de diminuir os riscos de uma contestação das estruturas socioeconômicas e políticas por parte dos que não conseguissem realizar suas novas aspirações.

O programa de alfabetização do MOBREAL foi lançado em oito de setembro de 1970, buscando entusiasmo popular. A campanha teve uma justificação econômica, pois alguns documentos consideravam que o analfabetismo era a causa do desemprego. Entretanto, sua implementação foi realizada por meio da improvisação, sem um planejamento da continuação das atividades educativas para os novos alfabetizados, outro fato que evidencia o caráter ideológico do programa. De modo que, a justificação do MOBREAL se deu pela ideia geral de que a educação traz benefícios, sobretudo econômicos, por meio de uma relação “custo-benefício” desejável, que vinha sendo a base do planejamento educacional do país.

Esse ideal de educação como fator de desenvolvimento econômico é instaurado ideologicamente após o golpe militar de 1964, como se observa no documento *Educação de Adultos no Brasil* (Brasil/MEC, 1971 1-3):

a partir de 1965, a educação de adultos passa a ser considerada como investimento rentável para os projetos de desenvolvimento e objetivos econômicos, sociais e culturais. (...) Os objetivos básicos fixados para a década de 1970, dentro do plano global do governo são, entre outros: 1) aceleração do desenvolvimento econômico, mantendo-se a inflação sob controle; 2) progresso social; 3) expansão das oportunidades de emprego de mão-de-obra; e 4) estabilidade política e segurança nacional. Essa formulação, fundada numa visão integrada do desenvolvimento, atribui à Educação papel do maior alcance para a consecução orgânica daqueles objetivos econômicos, sociais e políticos.

De acordo com Freitag, a partir de 1973, o MOBRAL é vinculado ao Departamento de Ensino Supletivo (DSU), uma vez que a clientela atendida pelo MOBRAL formava a grande clientela do ensino supletivo. Porém, o ensino supletivo não logrou os objetivos de treinamento das camadas populares para o trabalho e de transmissão do instrumental (leitura, escrita, aritmética) necessário para serem mais eficazes no processo produtivo. Como a maior parte da clientela do supletivo frequentava os cursos com a finalidade de obtenção de um diploma formal para tentar posteriormente um vestibular, proliferaram os cursos supletivos particulares, que desviaram a intenção original do governo.

No decurso da campanha do MOBRAL, a referência ao “método Paulo Freire” passa a constar em alguns documentos do programa. Essa incorporação indébita tornou-se motivo de polêmica entre educadores populares, que seguiam a metodologia do Sistema Paulo Freire, e técnicos oficiais, que tentavam assim confundir o confronto que se estabeleceu entre o “Sistema Paulo Freire” e o MOBRAL na década de 1970. Desse modo, a concepção alfabetizadora exposta na *Educação como Prática da Liberdade* e na *Pedagogia do Oprimido*, extraída de seu contexto filosófico e político, foi recontextualizada como prática não de liberdade, mas de integração ao “Modelo Brasileiro”.

Januzzi (1979) apresenta este confronto entre o Sistema Paulo Freire e o MOBRAL em relação à concepção de educação e finalidade, aos métodos, às técnicas de preparação de material de alfabetização e às técnicas de alfabetização propriamente. De acordo com a autora, “Paulo Freire concebe educação como conscientização, que é práxis social, isto é, reflexão sobre a realidade existencial, procurando captá-la na causalidade autêntica, nas causas mais profundas dos acontecimentos vividos, procurando sempre inserir os fatos particulares na globalidade das ocorrências da situação”. O MOBRAL, por sua vez, “assume a educação como investimento, preparação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. A atividade de pensar proposta é direcionada para motivar e preparar o mobralense para o desenvolvimento segundo o Modelo Brasileiro em vigor”. De maneira que, não pode “visar à reflexão radical da realidade existencial do (a) alfabetizando (a), porque é pôr em perigo seus objetivos. [...] A discussão conjunta é desnecessária para o MOBRAL, porque parte para a situação pedagógica com as metas definidas. Coerentemente, só coloca a discussão ao nível dos meios para atingi-las” (Januzzi, 1979: 69-70).

A pedagogia de Paulo Freire implica mudança de atitude da elite e do povo, por meio da qual ambos passarão a construir juntos a história do país. Para o MOBRAL, somente os indivíduos da elite são sujeitos transformadores, capazes de crítica autêntica, enquanto que, em Paulo Freire, todo homem é capaz de crítica. O MOBRAL concebe o mundo como predeterminado, caminhando sempre para o desenvolvimento dentro dos moldes prescritos pela elite. Já Paulo Freire parte da visão de um mundo “em aberto”, isto é, a ser transformado em diversas direções pela ação dos homens.

Paulo Freire introduz o diálogo como meio de participação na prática educativa, enquanto o MOBRAL procura conquistar o (a) adulto (a) não-alfabetizado (a) por meio do convencimento de que o fato de ser iletrado (a) é a causa de não ter acesso ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, não gozar de bem-estar social.

Quanto às técnicas de preparação do material didático, no sistema Paulo Freire a equipe profissional e representantes da comunidade que se vai alfabetizar participam conjuntamente de toda a preparação do material. Assim, o primeiro trabalho da equipe profissional é levantar o pensamento e a linguagem da comunidade a partir da realidade conc-

reta. Já o MOBRAL não executa essa etapa, pois prepara um único material didático para o Brasil inteiro, elaborados em um centro de decisão, o MOBRAL/CENTRAL.

Como técnica de alfabetização, Paulo Freire usa a “descodificação”, a análise crítica da situação codificada, isto é, decompõe-na em seus elementos constitutivos pelos sujeitos do diálogo, que ao proceder assim, vão percebendo as relações entre os elementos codificados e os fatos de sua vida real. Na descodificação problematiza-se a realidade em que os educadores e educandos vivem. O MOBRAL usa a “decodificação”, dá o significado da palavra geradora. A preocupação fundamental é com a palavra geradora, com a sua assimilação, com os significados adequados das palavras geradoras.

Atualmente, no debate educacional brasileiro, Paulo Freire permanece como uma referência obrigatória entre as tendências pedagógicas modernas. Silva e McLaren (1993) discutem a atualidade do pensamento de Freire para o desenvolvimento de uma teoria e prática educativa emancipatória, ao mesmo tempo em que criticam a proposta de Saviani (1991) de uma “Pedagogia Histórico-Crítica” (conhecida como “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”), por adotar uma visão não conflitiva da escola, onde professores (as) e aprendizes estariam em busca da “verdade”, o que implica uma concepção de conhecimento não-problematizadora e independente da prática política, ideológica e de relações de poder.

Conforme Haddad (1994), a educação de jovens e adultos (as) no Brasil do final do governo militar até os primeiros anos da década de 1990 tem passado por um momento de retração de políticas públicas. Em 1986, no governo Sarney, O MOBRAL foi transformado em Fundação Educar, que almejava descentralizar as ações do Estado por meio do apoio às iniciativas de educação de adultos (as) da sociedade civil organizada. No governo Collor, a Fundação Educar foi fechada, predominando neste período um esvaziamento das ações no âmbito federal, se considerarmos que o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, lançado em setembro de 1990 e abandonado um ano depois, constituiu-se em uma resposta improvisada ao decreto da ONU do ano de 1990 como Ano Internacional da Alfabetização. Em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos (Ministério da Educação e Cultura) contemplou a educação básica de jovens e adultos (as) com a meta de oferecer

oportunidades de educação básica equivalente a quatro séries para 3,7 milhões de adultos (as) não-alfabetizados (as) e 4,6 milhões de adultos (as) semi-alfabetizados (as). Contudo, não estabeleceu claramente a proveniência dos recursos e os instrumentos com os quais pretendia alcançar as metas estabelecidas.

### **1.3 Conclusão: o projeto de alfabetização de jovens e adultos do Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá (DF)**

Esta síntese histórica das políticas públicas para a educação do povo até o início da década de 1990 permite reconhecer que o Estado brasileiro agiu quase sempre movido pela pressão de grupos na sociedade brasileira que, ou defendiam a responsabilidade do Estado pela difusão do ensino ou o avanço do setor privado na educação. Esse estado de coisas reflete nos dias de hoje a dualidade do ensino no Brasil, que remonta à Constituição de 1937, em que o ensino secundário privado é a ponte que conduz os (as) filhos (as) da classe média e da elite para a Universidade, enquanto às classes populares é oferecido ensino de menor qualidade na escola pública, reproduzindo assim a clássica divisão do trabalho e a desigual distribuição de renda, entre setores com menor e maior atribuição intelectual. Dessa forma, é inegável reconhecer uma contribuição do Estado brasileiro para a questão do fracasso escolar. Conforme Paiva (1984), um dos efeitos dessa contribuição é o crescimento da área não-formal de educação no país, promovida por entidades da sociedade civil. Basicamente na educação de adultos (as), essas iniciativas visam à aprendizagem de conteúdos diversos, vinculados aos anseios e iniciativas da população e à sua educação política, relacionada a diferentes formas de luta social: luta pela terra, pelos terrenos urbanos para habitação, luta sindical, além de outras. O projeto de alfabetização de jovens e adultos do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá, onde este trabalho foi desenvolvido, é uma dessas iniciativas de educação política visando à formação cidadã consciente dos (as) moradores (as) do Paranoá, em suas lutas por melhores condições de vida.



A motivação inicial desse projeto partiu do fato de as lideranças comunitárias vislumbrarem na alfabetização dos (as) moradores (as) a estratégia que desse sustentação à luta social pela fixação da moradia no local de origem do assentamento. Em 1985, um censo promovido pela Associação dos Moradores do Paranoá, que atualmente é uma cidade-satélite de Brasília no Distrito Federal, mostrou que metade da população da comunidade era não-alfabetizada. Em virtude desse dado, a Associação dos Moradores solicitou apoio junto à Universidade de Brasília, por meio da Faculdade de Educação, o que culminou na criação do Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá, o CEDEP, em 1987.

Com a criação do CEDEP e do Projeto “Formação em Processo de Educadores/Alfabetizadores de Jovens e Adultos das Camadas Populares”<sup>3</sup>, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, teve início o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do CEDEP. Esse projeto foi coordenado por uma parceria entre o CEDEP, que incentivava a participação de pessoas da comunidade com até o primeiro grau completo, em linha descendente, a atuarem como alfabetizadores (as); a Universidade de Brasília, por meio de uma equipe de professores (as) e estudantes da Faculdade de Educação e do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, além de outros, que colaboraram para a organização da dinâmica e da metodologia do curso, ao lado do desenvolvimento de pesquisas; e a Fundação Educacional do Distrito Federal, que por sua vez, cedeu o espaço físico para as aulas e eventuais bolsas para as alfabetizadoras. À época da pesquisa, o curso contava com a estrutura física de três escolas (Escolas Classe 1, 3 e 4 do Paranoá) e cada escola tinha uma coordenadora, geralmente alguém com bastante experiência no projeto, alfabetizadores (as), alfabetizadores (as) - auxiliares e alfabetizandos (as), e estudantes da Universidade de Brasília, que acompanhavam os (as) alfabetizadores (as) em sala de aula.

Meu argumento neste trabalho é o de que a educação popular, construída nesses setores de movimentos comunitários e suas lideranças, pode e deve contribuir para a emancipação de grupos tradicionalmente marginalizados nas estruturas sociais de poder. No entanto, é preciso ter

---

<sup>3</sup> Este projeto foi inicialmente coordenado pela prof<sup>a</sup>. Maria Alice Pitaguary e posteriormente pelo prof. Renato Hilário dos Reis.

atenção à linguagem que se ensina e ao seu uso nesses contextos, pois é substancialmente por ela que as práticas sociais reproduzem padrões de dominação na sociedade, ou buscam transformá-los. Mais do que a própria linguagem como objeto de ensino, pois mesmo a linguagem das camadas populares ensinada em práticas que estabeleçam relações de dependência e subalternidade está fadada a sedimentar ainda mais essas relações, conforme será discutido no Capítulo 3. No recorte do projeto de alfabetização do CEDEP, que analiso no Capítulo 5, as práticas sociais em que a linguagem cumpre papel fundamental ora contribuem para sustentar relações de dominação mais amplas na sociedade ora atuam no sentido de desconstruir nas interações situacionais essas relações. A principal lição destas páginas está na reflexão sobre essa coexistência de práticas de dominação e transformação, olhando-as com um distanciamento necessário para que nós, atores do processo de educação popular, avancemos nesse processo sem comprometê-lo em suas instâncias mais corriqueiras.

## 2 O fracasso escolar e algumas explicações

Ao compararmos o índice de 55% de pessoas na idade de 18 anos ou mais não-alfabetizadas no Brasil, de acordo com o censo de 1940, com o índice do censo de 1980, de 25,5% de pessoas não-alfabetizadas na idade de 15 anos ou mais (Atlas da educação no Brasil. FAE, 1985), podemos constatar um decréscimo percentual de 29,5%. E este último, comparado com o índice de 15,6%, na faixa etária de 15 anos ou mais, de 1995 (IBGE/PNAD 1995), representa um decréscimo de 9,9%. E para 12,4%, em 2001 (IBGE/PNAD 2001), uma redução de 3,2%. Esses números, embora pareçam significar uma diminuição progressiva das taxas de analfabetismo no Brasil, ainda precisam ser avaliados nos seguintes termos: 1) O que é uma pessoa alfabetizada? 2) Esses números consideram a regressão da aprendizagem da leitura e da escrita?

Conforme Haddad (1994: 92), embora a taxa de analfabetismo tenha decrescido no Brasil, “o número bruto de analfabetos tem crescido<sup>4</sup>, o que demonstra a insuficiência das ações produzidas. Mesmo que essa tendência de crescimento bruto venha a ser gradativamente revertida, o caminho percorrido tem sido muito lento, colocando o Brasil entre os

<sup>4</sup>Haddad (1994: 92) apresenta a seguinte tabela:

Tendências do analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos e mais a partir de 1920

Ano	Fonte	Total	Analfabetos	%
1920	censo	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	censo	23.709.769	13.269.381	56,0
1950	censo	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	censo	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	censo	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	censo	73.541.943	18.716.847	25,5
1982	PNAD	76.534.782	17.685.987	23,1
1984	PNAD	81.140.959	17.273.309	21,3
1986	PNAD	86.554.036	17.320.725	20,0
1987	PNAD	88.816.170	17.456.384	19,7

Fonte: IBGE

países com maiores taxas percentuais e com elevado número de analfabetos”.

Se, por um lado, as estatísticas são meios facilitadores de observação quantitativa dos fenômenos, por outro lado, é mister investigar o fenômeno educativo como parte da realidade sócio-histórica em que se desenvolve, a fim de obtermos uma compreensão do que seja o “fracasso escolar”, quem dele é vítima e promotor, e como alguns educadores e cientistas sociais estrangeiros trataram o problema desde seu surgimento. A constatação de um “fracasso da escola” na tarefa de educar e manter a maioria da população brasileira em seu interior por um período de oito anos, no mínimo (conforme desde a Constituição de 1967), é apontada por vários (as) estudiosos (as) da educação brasileira<sup>5</sup>.

A *produção do fracasso escolar*, de Patto (1993), é um estudo que tem por objeto essa realidade. A autora trata o problema a partir das concepções das elites que, orientadas por sua visão de mundo, ofereceram explicações ao fato de haver diferenças de rendimento escolar de crianças de diferentes origens sociais.

Conforme a autora, o século XIX configura-se como a era em que se consolidam as revoluções burguesas, que trazem a crença no progresso, na riqueza, na racionalidade científica e no controle sobre a natureza. Essa crença, ou ideologia, cuja origem se filia ao Iluminismo, é propagada pelas pessoas que dela se beneficiam, ou seja, os fabricantes e empresários, e instaura um novo modelo de indivíduo, racional, ativo e bem-sucedido devido a habilidades e méritos individuais. Essa é a visão de mundo predominante nesse período, no qual o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo, sendo a divisão social de classes explicada por essa visão.

As revoluções burguesas do final do século XVIII na Europa são o germe de um nacionalismo que irá encontrar uma expressão prática no advento dos sistemas nacionais de ensino, na segunda metade do século XIX, os quais são implantados de acordo com o ideário liberal-democrático de abolição dos privilégios de nascimento, da servidão, e da construção de uma nova ordem social, na qual condições iguais de oportunidade propiciariam a emergência de capacidades individu-

---

<sup>5</sup> Para um maior detalhamento ver o artigo de Brandão et alii (1983), *O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981)*.

ais independentes de classe social. Contudo, a principal razão para a implantação desses sistemas de ensino foi a necessidade de unificação territorial e linguística para a sustentação dos novos governos.

Concomitante a esse processo de difusão nacional do ensino nos novos Estados Nacionais europeus, cresce no meio científico a psicologia e a biologia evolucionistas, que irão fornecer as bases do *biologismo social*, defendido pelo filósofo inglês, Herbert Spencer (1820-1903). A psicologia, que tem como marco histórico a fundação do laboratório de Wundt, em 1879, na Alemanha, vem trazer as primeiras explicações para um fenômeno que se deflagrou em consequência da expansão do ensino para todas as classes sociais: o alto índice de reprovações ao término de um período escolar. Tais reprovações escolares, se compreendidas dentro de uma visão de mundo em que as desigualdades sociais eram creditadas ao sucesso logrado pelo mérito pessoal, seriam objeto de estudo para se obter a explicação e a mensuração das diferenças individuais. O *biologismo social*, por sua vez, adotou o conceito da evolução das espécies em geral para uma teoria da evolução da espécie humana, no sentido de se considerar os indivíduos bem-sucedidos da nova ordem social como os mais dotados de sua espécie, ou seja, é o *biologismo social* de Spencer que inaugura uma tentativa de legitimação científica das teorias racistas já antigas.

A psicologia diferencial, aliada ao *biologismo social*, vão juntos oferecer legitimidade científica ao estudo das diferenças individuais como determinantes do fracasso escolar, a partir de então. Contudo, durante os primeiros trinta anos do século XX, a tese da determinação racial do comportamento e dos padrões de interação já estava enfraquecida, devido aos recorrentes resultados de pesquisa nos Estados Unidos que apontavam não somente os negros, mas também os pobres como os indivíduos submetidos a diagnóstico psicológico das dificuldades de aprendizagem escolar. Daí, a explicação passa de racial para cultural, no sentido de que não se trata “de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, mas de culturas inferiores ou diferentes - o que dá no mesmo, segundo argumentação de Chauí (1981), - de ‘grupos familiares patológicos’ e ‘de ambientes sociais atrasados’, que produziriam crianças desajustadas e problemáticas” (Patto, 1993: 45). Dessa maneira, muda-se a nomenclatura, de “deficiência” para “diferença”, mas o preconceito se mantém.

De acordo com Patto, a maior influência da psicologia diferencial nas ideias sobre a educação foi o surgimento da Escola Nova, corrente de ideias identificadas com a classe burguesa, com as quais se pretendia rever os princípios e as práticas da educação, a fim de fazer da escola uma instituição a serviço da paz e da democracia. A Escola Nova trouxe uma nova abordagem ao ensino em termos das relações professor (a) - aluno (a), defendendo a introdução no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, alcançado pela psicologia. Assim, ao verbalismo do (a) professor (a) dever-se-ia contrapor a participação ativa do (a) aluno (a).

Com todas as mudanças introduzidas na área educacional pelas ideias da Escola Nova, os índices de reprovação escolar se mantiveram crescentes nos países que tomaram a iniciativa de expansão do ensino para os grupos socioeconomicamente em desvantagem. A ênfase nas diferenças individuais, pela Psicologia, e nas desigualdades sociais como base da natureza da espécie humana, pelo *biologismo social*, criou as condições para o surgimento da teoria da “carência cultural”, na década de 1960, fundamentada pelo professor de sociologia e antropologia da Universidade de Chicago Loyd Warner, e pelos pedagogos Robert Havighurst e Martin Loeb. A teoria da “carência cultural” assume que o fracasso dos indivíduos pertencentes a grupos socialmente marginalizados se deve ao ambiente precário de estímulos em que vivem, inclusive nas interações em família, e à distância de seus valores e crenças aos das classes dominantes. Como consequência, surgiram os programas educacionais pré-escolares para as crianças das camadas populares, que buscavam interferir o mais cedo possível nas relações família-criança, a fim de “compensar” as “falhas” de sua socialização no contexto familiar.

Conforme Soares (1994), a teoria da “carência cultural” deve ser vista como a “ideologia da deficiência cultural”, que surgiu no contexto de luta das minorias étnicas nos Estados Unidos contra a desigualdade econômica a que foram submetidas. A discriminação no mercado de trabalho e no sistema de ensino causou a eclosão de movimentos reivindicatórios, que por sua vez, levaram o governo a implementar medidas de integração social desses grupos. Na área da Educação e da Psicologia, buscou-se analisar “cientificamente” o problema das dificuldades da aprendizagem e do fracasso na escola das crianças “pobres” por

meio da aplicação de testes, da realização de entrevistas e da observação do comportamento no contexto escolar. Esses estudos tomavam como modelo implícito ideal o comportamento da classe socioeconomicamente privilegiada, em comparação com o qual as crianças das camadas populares eram avaliadas. Assim, os resultados apresentaram essas crianças como portadoras de carências afetivas, deficiências perceptivas e motoras e privação cultural.

Em decorrência de sua “privação cultural”, as crianças das camadas populares chegariam à escola com uma linguagem deficiente, o que as impediria de obter sucesso nas atividades de aprendizagem. Essa extensão da teoria da “carência cultural” para o domínio da linguagem tornou-se conhecida como a “hipótese do déficit linguístico”. De acordo com essa hipótese, as crianças das classes populares seriam portadoras de um vocabulário pobre; usariam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe seria confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometeriam “erros” de concordância, de regência, de pronúncia; comunicariam muito mais por meio de recursos não-verbais que de recursos verbais.

Para Soares, Bernstein contribuiu involuntariamente para a teoria da deficiência linguística por duas razões. Primeiro, porque seu pensamento passou por mudanças desde os primeiros escritos da década de 1960. E, segundo, porque foi mal-interpretado. A teoria de Bernstein afirma a existência de diferentes tipos de linguagem, determinados pela origem social, e propõe uma relação causal entre a classe social a que pertence a criança, sua linguagem e seu rendimento escolar. Dessa maneira, o uso da linguagem depende do sistema de relações sociais: a forma de relação social atua seletivamente sobre o que, quando e como é falado, regulando as opções do falante nos níveis léxico, sintático e semântico. Em uma sociedade dividida em classes haveria dois “códigos” determinados pela forma de relação social: o “código elaborado” e o “código restrito”, ligados aos diferentes processos de socialização das classes sociais. O processo de socialização das crianças da classe média levaria à aquisição dos dois códigos, o elaborado e o restrito, enquanto o das crianças da classe trabalhadora daria acesso apenas ao código restrito.

Bernstein caracterizou inicialmente o “código elaborado” por meio de aspectos léxicos e morfossintáticos, como estrutura gramatical com-

plexa, o uso de orações subordinadas adverbiais, de preposições, de verbos na voz passiva, de adjetivos e advérbios; e posteriormente, por aspectos semânticos, tais como o uso de sentenças cujo significado seria universal e independente do contexto. O “código restrito” foi caracterizado, nos aspectos morfossintáticos, por estruturas gramaticalmente simples, uso frequente de ordens e perguntas, de afirmações categóricas, repetição de pronomes pessoais, de conjunções, uso limitado e rígido de adjetivos e advérbios, pouca frequência de orações subordinadas adverbiais e de verbos na voz passiva, frequente substituição da expressão verbal por recursos não-verbais; e, no aspecto semântico, pelo uso de orações cujo significado seria particular e dependente do contexto.

Para Bernstein, conforme Soares, as dificuldades de aprendizagem da criança da classe trabalhadora se devem ao confronto entre códigos no contexto da instituição escolar. Contudo, sua teoria possibilitou uma justificação para os defensores da “hipótese do déficit linguístico”, principalmente pelo sentido pejorativo do termo “restrito” em oposição a “elaborado”, além “do uso que Bernstein fez de termos como ‘pobre’, ‘limitado’, ‘rígido’, para descrever o código restrito, bem como a sua sugestão de que este código não permitiria o uso de formas de pensamento “universalistas”, mais complexas e abstratas” (1994: 30).

Tendo em vista a desigualdade que os sistemas de ensino impuseram aos (às) alunos (as) das classes populares, a ideologia da “deficiência cultural” contribuiu para dissimular a verdadeira causa da discriminação - a desigual distribuição da riqueza numa sociedade capitalista - o que representou uma solução cômoda à ameaça que a desigualdade do sistema vinha constituindo ao ideário liberal de “igualdade de oportunidades”. Dessa forma, a ideologia da “deficiência cultural” atribuiu o fracasso na escola a deficiências culturais e linguísticas da criança das camadas populares.

A solução proposta pelos defensores da teoria da “deficiência cultural” constituiu-se na oferta de programas especiais às crianças das camadas populares que “compensassem” suas deficiências geradas pela “privação cultural” de seu meio familiar e social. Tais programas tornaram-se conhecidos como “educação compensatória”. O que é discutível a respeito dessa solução encontrada é o fato de se reconhecer a causa do fracasso nas características do contexto social da criança, mas optar pela “compensação” dos seus efeitos sobre ela, em vez de se pensar



na transformação desse contexto. Algumas pesquisas sobre os resultados dos programas de “educação compensatória” nos Estados Unidos evidenciaram que a melhoria no desempenho escolar, quando ocorria, não tinha longa duração. O fracasso dos programas de educação compensatória foi explicado de três maneiras: 1) sem discutir a ideologia da deficiência cultural, o fracasso se atribui à intervenção educacional tardia, o que impede a reversão dos efeitos da “privação cultural”; 2) o fracasso se deve à ideologia da deficiência cultural, porém atribui-se a responsabilidade à escola, em vez de se considerar a estrutura social de relações de dominação; 3) o fracasso se deve à ideologia da deficiência cultural, compreendida dentro de uma estrutura social mais ampla de relações de dominação.

A ideologia da deficiência cultural chegou no Brasil na década de 1970. A esse respeito, um dado significativo, observado por Patto, é o levantamento do objeto de relatos de pesquisa educacional brasileira, feito por Gouveia (1976), entre 1970 e 1976, em três fontes: os suplementos da revista *Ciência e Cultura* (publicação dos resumos dos trabalhos apresentados nas reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), as pesquisas financiadas pelo INEP e os *Cadernos de Pesquisa* (revista da Fundação Carlos Chagas). Entre as categorias estabelecidas nessas pesquisas consta “Características dos alunos e/ou do ambiente de que provêm” e “Características dos alunos e/ou do ambiente de que provêm, focalizadas em função do desempenho escolar (como variáveis independentes)”. A utilização de variáveis psicológicas na caracterização das crianças oriundas de grupos sociais marginalizados tinha por finalidade a elaboração de programas e currículos escolares, ou seja, a “educação compensatória”. Esse dado mostra como a teoria da “carência cultural” esteve em relevo na primeira metade da década de 1970 nos estudos da educação no Brasil.

Por outro lado, de acordo com Patto, “nem só da teoria da ‘carência cultural’ se fez o pensamento educacional sobre o fracasso escolar nos anos 1970. Desde a primeira metade desta década, a teoria do sistema de ensino de Pierre Bourdieu e J.C. Passeron, ausente da RBEP<sup>6</sup>, já circulava entre filósofos e pesquisadores da educação no Brasil. Este foi, sem dúvida, um marco na história dos referenciais teóricos que nortearam as formas de conceber o papel da escola numa sociedade

<sup>6</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicação do INEP.

dividida em classes” (1993: 113). De acordo com essa teoria, a escola não deveria ser vista como um instrumento de promoção social, mas sim de dominação cultural, de violência simbólica das classes dominantes para com as classes dominadas. Tal violência simbólica se materializa no “privilegiamento de estilos de pensamento e de linguagem característicos dos integrantes das classes dominantes, o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural”<sup>7</sup> (p. 114). Entretanto, Patto considera que a apropriação dessas ideias pelos (as) pedagogos (as) brasileiros (as), em sua maioria, não se voltou para a pesquisa do fracasso escolar, ficando concentrada mais em ensaios de análise e divulgação da teoria, o que resultou em uma convivência entre a teoria da “carência cultural” e a teoria da “reprodução”. Isto pode ser observado na compreensão do conceito de “dominação” com um sentido a-histórico, ou seja, como um desencontro entre dois segmentos culturais distintos que resultava na segregação dos grupos e classes mais pobres. Como nessa compreensão os fatores sociais determinantes das diferentes condições de vida não eram considerados, a “violência simbólica”, denunciada por Bourdieu e Passeron, perdia seu significado de instrumento ideológico para transformar-se em processo de socialização.

Em um outro momento, Bourdieu (1992) aborda de outro modo a teoria da “reprodução” do sistema de ensino, aplicando suas ideias a respeito de uma “economia de trocas simbólicas” para a linguagem, considerada nesse corpo de ideias como um bem simbólico. Para o autor, “aceitar o modelo de Saussure e seus pressupostos é tratar o mundo social como um universo de trocas simbólicas e reduzir a ação a um ato de comunicação, que, assim como o conceito de *parole* de Saussure, destina-se a ser decifrado como uma criptografia ou um código, linguagem ou cultura” (p. 37). Entretanto, Bourdieu considera que “apesar de ser legítimo tratar as relações sociais - até mesmo relações de dominação - como interações simbólicas, ou seja, como relações de comunicação que implicam a cognição e a re-cognição, não se deve esquecer que as relações de comunicação *par excellence* - trocas lingüís-

---

<sup>7</sup> O capital cultural corresponde ao conjunto de valores, usos, costumes, linguagem, obras artísticas e literárias relativo ao grupo social dominante.

ticas - também são relações de poder simbólico nas quais as relações de poder entre falantes ou seus respectivos grupos são realizadas” (p. 37).

Bourdieu aponta a discussão que Saussure faz no *Curso de Linguística Geral* entre língua e espaço para mostrar como os linguistas simplesmente incorporaram em sua teoria um objeto pré-construído, ignorando suas leis sociais de construção e mascarando sua gênese social. Saussure, conforme Bourdieu, ao tentar provar que não é o espaço que define a língua, mas a língua que define o espaço, observa que nem os dialetos nem as línguas conhecem limites naturais, de modo que, são as inovações fonéticas que determinam sua própria área de difusão, por meio da força de sua lógica autônoma. Assim, Bourdieu argumenta que tal filosofia da história, que faz das dinâmicas internas de uma língua o princípio único dos limites de sua difusão, esconde os processos propriamente políticos de unificação, por meio dos quais um determinado grupo de “sujeitos falantes” é conduzido na prática a aceitar a língua oficial.

Esse processo de unificação é o que se observa no momento da implantação de sistemas de ensino pelos Estados Nacionais europeus emergentes, na segunda metade do século XIX, com o objetivo político de unificação linguística e, conseqüentemente, territorial, a fim de assegurar a estabilidade dos novos governos. Desse modo, a escola representa uma instituição decisiva por onde passa a política de unificação linguística.

Nesse sentido, Norman Fairclough (2001b) discute a relação entre a centralização do poder no estado-nação e o processo de padronização da língua, na Inglaterra. Neste contexto, a padronização linguística fez parte de um processo mais amplo de unificação econômica, política e cultural no fim do período medieval, em que a comunicação nas atividades econômicas exigia a compreensão da língua-padrão pelos sujeitos envolvidos, ainda que estes não a usassem produtivamente.

Para entender essa relação entre unificação política e linguística, Bourdieu sugere que, assim como existe no sistema econômico-político um mercado de bens materiais, também existe um mercado de bens simbólicos (língua, religião, arte, literatura etc), determinado pela legitimidade de uma ordem social, em que prevalece a cultura dos grupos socioeconomicamente dominantes.

Conforme a leitura de Soares (1994) sobre Bourdieu, toda situação

linguística funciona como um mercado linguístico, em que os bens que se trocam são palavras; o falante coloca seus produtos nesse mercado, prevendo o preço que lhes será atribuído. O preço do produto linguístico depende não só das mensagens que veicula, mas também da posição e da importância que tem, na estrutura social, o grupo a que pertence seu produtor. Como o sistema escolar é gerido pelos grupos socioeconomicamente dominantes, seus produtos, ou seu capital cultural, é o que deve prevalecer nela, em detrimento dos produtos dos grupos socioeconomicamente em desvantagem. Assim, pode-se falar em um “capital linguístico escolarmente rentável”, dominando a comunicação pedagógica na escola e a linguagem que deverá ser ensinada. Ocorre que o “rendimento” da comunicação pedagógica é, conseqüentemente, baixo nas camadas populares, pois estes indivíduos não vivenciaram o processo de familiarização do capital linguístico escolarmente rentável. Soares conclui que,

dessa forma, a escola colabora com a perpetuação da divisão de classes: fracassando na função de levar as camadas populares à aquisição dos bens simbólicos que constituem o “capital cultural e linguístico”, condena essas camadas a permanecerem na condição de “dominadas”. Certamente, um dos instrumentos mais eficientes para que a escola cumpra essa função de perpetuação da estratificação social é o uso da linguagem “legítima” e a exigência de seu uso, na comunicação pedagógica. (p. 61).

Assim, conforme Bourdieu (1982: 128), “a desigual distribuição do *capital linguístico escolarmente rentável* entre as diferentes classes sociais constitui uma das mediações mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação entre a origem social e o êxito escolar”.

Em suma, a “economia das trocas linguísticas” fornece uma explicação para o fracasso escolar das camadas populares, não se amparando em deficiências genéticas ou clínicas, mas investigando o papel da linguagem na interação professor (a) - aluno (a) e como objeto de ensino. A linguagem aí é considerada como valor, no sentido das ciências econômicas, dentro de um mercado de bens simbólicos, em concorrência desigual entre os estratos sociais, o que faz com que os indivíduos

das camadas populares, detentores de um capital desvalorizado em relação aos grupos dominantes, sejam obrigados a praticar na escola o capital cultural socialmente legitimado, sem ter as mesmas condições de partida que os (as) aprendizes dos grupos dominantes.

### 3 A Consciência Linguística e a Consciência Linguística Crítica

Com base na constatação de um fracasso da escola na alfabetização das crianças das camadas populares, apresentei no capítulo anterior algumas teorias psicológicas e sociológicas que intentaram explicar esse fracasso, bem como apresentaram propostas para sua superação. A partir daí, diferentes áreas do conhecimento lançaram suas propostas. Entre aquelas da Linguística, discuto em detalhe a de “Consciência Linguística”, derivada do “modelo de adequação”, que tem suas bases na Sociolinguística Variacionista, e a de “Consciência Linguística Crítica”, que surgiu no início da década de 1990 em contraposição à primeira.

De acordo com Soares (1991), o reconhecimento da alfabetização como uma área prioritária pode ser observado pelo número de publicações acadêmicas de diversas ciências sobre esse tema, entre as quais a Linguística, a Psicolinguística e a Sociolinguística. Nesse sentido, Aryon Rodrigues (1966) lançou a alfabetização como uma das tarefas básicas para os estudos de Linguística no Brasil, e na década de 1970 surgem as primeiras publicações na área de Linguística: o artigo de Leda Bisol (1974), *Fonética e Fonologia na Alfabetização*, e a dissertação de mestrado de Myrian Barbosa da Silva (1974), *O ensino da leitura segundo perspectivas de uma análise ortográfico-fonológica*.

Na década de 1980, vários textos com orientação sociolinguística são publicados. A maior parte desses textos levantam a inadequação dos procedimentos de alfabetização e das cartilhas, que não levam em conta a realidade social dos (as) alunos (as) e seu uso da língua. Outros textos abordam a presença na escola de atitudes preconceituosas para com as variedades linguísticas faladas pelos (as) alunos (as), a influência sociocultural sobre a alfabetização das crianças marginalizadas, as diferenças de funções das linguagens escrita e oral e suas implicações para o processo de aquisição de língua escrita, e a necessidade de renovar a formação do (a) alfabetizador (a) e os procedimentos de alfabetização para lidar com as novas compreensões das áreas até então recentemente envolvidas na alfabetização.

Soares apontou que a produção acadêmica da Linguística para os problemas da alfabetização, durante a década de 1980, confirmava a

atualidade de sua colaboração para essa área, que, conforme a autora, não pode ser ignorada pelas ciências que têm uma contribuição a dar na busca de soluções.

Contudo, em vista da complexidade do fenômeno do fracasso escolar das camadas populares, em países com grandes disparidades sociais, penso que tais contribuições ainda estão distantes de trazer alguma solução em termos de emancipação social desses grupos. Uma razão crucial para tal afirmação é que a Sociolinguística fundada por William Labov (1972), ao afirmar o estatuto de legitimidade das linguagens praticadas em comunidades de fala específicas em relação à língua padrão, negligencia as relações sociais de poder que concorrem para a legitimação dessa linguagem, que assim se torna normatizada pela gramática e passa a ser reconhecida como oficial. A consequência disso é que, como veremos adiante, a Sociolinguística Variacionista, em última análise, redundou em reproduzir o *status* da língua-padrão como a cultura legítima, sem conseguir conter o efeito de marginalização das variedades linguísticas.

O avanço das ideias da Sociolinguística Variacionista para a educação resultou na reivindicação de um ensino de linguagem que conduzisse os (as) alunos (as) a uma “consciência linguística”, no sentido de fazê-las compreender a legitimidade das linguagens não-padrão em função de seu contexto de uso. Dessa maneira, surge o movimento de “Consciência Linguística” como aplicação do conhecimento produzido pela Sociolinguística nos programas escolares de linguagem. Tal movimento defendeu o conceito-chave de “adequação”, ou seja, para diferentes variedades linguísticas, diferentes propósitos e contextos.

De acordo com Fairclough (1992, ed.), especificamente na Inglaterra, esse conceito se fez presente em discussões a respeito do ensino de inglês nas escolas, do ensino pré-vocacional e de materiais e programas de “Consciência Linguística”. O autor aponta como o conceito de adequação perpassa um relatório oficial sobre o ensino de inglês padrão (Relatório *Cox*, 1989). De acordo com o relatório, o ensino de inglês padrão deveria acompanhar o ensino de outras variedades da língua, ou até mesmo outras línguas, em contextos bilíngues, com vistas a ampliar a “competência” dos (as) aprendizes no uso de linguagem em diferentes contextos. Isso deveria acontecer por meio do “acréscimo” do inglês padrão ao repertório linguístico dos (as) aprendizes, e não de

substituição dos dialetos e variedades praticados por ele (as), de modo a respeitá-los. Para Fairclough, há nesse ponto um “paradoxo”. Segundo ele, ao exemplificar os contextos de uso das variedades do inglês, o relatório aponta aqueles identificados com o domínio particular e familiar, excluindo os domínios público, formal e a escrita, os quais têm maior prestígio social. Desse modo, se o objetivo é mostrar que todas as variedades são legítimas em algum contexto, como seria possível esconder dos (as) aprendizes que em determinados contextos essas mesmas variedades são “marginais e irrelevantes”?

Fairclough afirma que os modelos de adequação estão firmados nos seguintes pressupostos da Sociolinguística Variacionista:

1. Há uma relação de 1:1 entre variedades de língua e contextos/propósitos aos quais essas variedades são adequadas;
2. essa relação caracteriza todas as partes da ordem sociolinguística;
3. essa relação existe para todos os membros de uma comunidade de fala;
4. a distinção entre linguagem adequada e inadequada é nítida; e
5. as variedades de uma língua, contextos e propósitos são entidades bem definidas e claramente demarcadas.

Segundo o autor, tais pressupostos ainda não foram examinados cuidadosamente, pois em algumas áreas específicas da variação sociolinguística contemporânea, como a comunicação entre gêneros sociais em organizações, eles se afastam da realidade. Nessa área tem-se observado uma indeterminação em relação ao pressuposto 1, uma vez que a problematização de convenções na conversação entre mulheres e homens em determinados contextos (universidade, indústria) torna insustentável qualquer noção de convenções de adequação na comunicação entre gêneros sociais. Tal indeterminação invalida os pressupostos 2 e 3. O pressuposto 4 é contestado à medida que tal distinção é objeto de negociação entre os (as) interlocutores (as), ou seja, nem todas as pessoas compartilham das normas de adequação em um dado contexto. Em consequência, o pressuposto 5 torna-se invalidado.



Do mesmo modo, no contexto educacional, não se pode afirmar categoricamente em que propósitos e momentos particulares o inglês-padrão deve ser usado e em que propósitos e momentos particulares as outras variedades devem ser usadas, pois essa questão está no domínio da luta sociolinguística.

Portanto, os modelos de adequação baseiam-se na consideração das linguagens padrão e não-padrão (cf. a terminologia da sociolinguística) como se existissem em distribuição complementar nos diversos contextos de uso, que é o mesmo de dizer que tanto uma como outra são boas e legítimas, porém a linguagem padrão deve ser usada nas ocasiões públicas e formais e as linguagens não-padrão nos contextos familiar e particular.

Deborah Cameron (1995) oferece uma crítica ao modelo de adequação tomando por base a dicotomia prescrição/descrição de linguagem. Os (as) linguistas, em geral, tendem a ver a prescrição linguística como algo negativo, que ignora a natureza variacional e mutante da língua. Porém, segundo a autora, o argumento da “natureza variacional e mutante da língua”, dirigido contra a prescrição, oculta o juízo de valor que se confere ao que é natural na língua. Se o natural da língua é sua existência em variedades, o que permite dizer que essas variedades são naturalmente compartilhadas pelas pessoas nas diferentes instituições modernas a que elas corresponderiam? Dessa maneira, subjacente à crítica ao prescritivismo existe uma vontade de grupos sociais em regular e manter convenções discursivas sob o rótulo da variedade adequada ao contexto. Cameron cita exemplos como os manuais de estilo organizados por editores (as) de jornais, o ensino de gramática inglesa nas escolas, os movimentos pró e contra o “politicamente correto” e a proliferação de recomendações às mulheres com vistas a um uso de linguagem eficaz. Portanto, os modelos de adequação redundam em prescrever o uso de linguagem, da mesma forma que a gramática tradicional, contribuindo dissimuladamente para a desigual distribuição do êxito escolar.

Em relação à escola, os modelos de adequação reafirmam a necessidade do aprendizado da língua normatizada para a consecução dos objetivos de promoção social traçados pelos programas educacionais. Mas tal reafirmação é relativizada por uma orientação não-preconceituosa quanto aos diferentes usos de linguagem dos diversos grupos sociais e

étnicos. Entretanto, o maior problema se verifica quando essa forma de representação da realidade sociolinguística negligencia o fato da legitimação do *status quo*, reproduzido por uma aprendizagem a-crítica da linguagem normatizada, o que gera o efeito da sobredeterminação dessa linguagem em relação às demais e da exclusão social e escolar daqueles que não a praticam.

Em contraposição à proposta de “Consciência Linguística”, adoto a perspectiva da “Consciência Linguística Crítica”, segundo a qual os (as) aprendizes deveriam ser levados (as) a compreender as relações sociais de poder subjacentes ao uso de linguagem e os processos sociopolíticos de unificação linguística, de modo a optar entre conformar-se à língua normatizada, tolerá-la estrategicamente ou contestá-la oportunamente, fortalecendo a identidade dos grupos socioeconomicamente em desvantagem. Porém, não se trata aqui de uma contribuição ao modelo de alfabetização funcional de jovens e adultos (as), mas sim, de uma contribuição às iniciativas comunitárias de alfabetização, dentro de um “modelo ideológico de letramento”, conforme discutido no Capítulo 4.

Embora a teoria de Consciência Linguística Crítica tenha sido formulada por um grupo de linguistas britânicos (Clark *et al.*, 1987) nesse contexto de crítica às diretrizes de política de educação para a linguagem do início da década de 1980, no Reino Unido, um esboço de suas premissas já vinha sendo desenvolvido nos escritos de Paulo Freire a partir da década de 1970 (Freire, 1972). Conforme Fairclough (1992: 2), “a teoria de Consciência Linguística Crítica pressupõe e se edifica sobre o que é variavelmente denominado de ‘Estudo Crítico de Linguagem’, ‘Linguística Crítica’ ou ‘Análise de Discurso Crítica’. Também pressupõe uma concepção crítica de educação e escolarização”. De acordo com o autor,

O Estudo Crítico de Linguagem (ECL) não significa um ramo de estudos de linguagem, mas uma orientação em direção à linguagem (e pode ser um embrião de uma nova teoria da linguagem) com implicações em vários ramos. Tal estudo pode esclarecer como as convenções e práticas de linguagem são investidas de relações de poder e processos ideológicos, dos quais os indivíduos são frequentemente inconscientes. Critica as correntes dominantes nos estudos de linguagem por considerar as convenções e práticas em seu

valor superficial, como objetos a serem descritos, de modo a obscurecer seu investimento político e ideológico. (Fairclough, 1992: 7).

A crítica referida acima se centrou nos postulados de “Consciência Linguística” (Hawkins, 1984) e nas propostas curriculares para a educação linguística no Reino Unido (NCLE, 1985), bastante influenciadas por aqueles postulados, que por sua vez se originaram dos estudos desenvolvidos sobre variação em Sociolinguística. Conforme Clark *et al.*, (1987), a visão de linguagem subjacente aos textos analisados (Hawkins, 1984; NCLE, 1985) é descritiva (variacionista) e desfavorável a modelos idealizados de competência linguística: 1) identifica um papel para as línguas vernáculas das crianças no currículo de linguagem, tratando-as ora como um “problema” ora como uma “fonte de enriquecimento”; 2) estabelece relações de adequação entre a língua padrão e as línguas vernáculas, considerando as avaliações negativas sobre as variedades linguísticas no plano individual, e não como uma desvalorização socialmente legitimada.

Na visão de Clark *et al.*, estes dois aspectos, aliados a uma concepção da escola como vanguarda no desafio à desvalorização das variedades linguísticas não-padrão, demonstram que o teor do que se criticava era a apresentação de práticas linguísticas naturalizadas como práticas naturais, dentro de um senso comum e de uma realidade dada, em que se obscurecem as origens sociais dessas práticas linguísticas. Dessa maneira, os (as) aprendizes teriam uma falsa visão “rósea” de seu mundo sociolinguístico, de modo que o propósito de consciência crítica desse mundo sociolinguístico estaria então comprometido.

Em suma, Fairclough aponta a ilusão da premissa do conceito de adequação segundo a qual as variedades linguísticas coexistem em distribuição complementar entre contextos diferenciados. Conforme discutido acima, o argumento dos proponentes do conceito de adequação consiste em que haveria um consenso entre todos os falantes e escritores (as) circunscritos sob a mesma variedade linguística, o que pressupõe a inexistência de desacordos no uso de linguagem pelos falantes da mesma variedade. Como esse último pressuposto não se sustenta, uma vez que os participantes da interação podem negociar as formas e sentidos no uso de linguagem, a representação da realidade sociolinguística

neste modelo também tende a ser falseada. Ademais, sua aplicação educacional assume que a língua padrão possui naturalmente um prestígio social, devendo ser aceita como tal, em contraste com as variedades não-padrão, que se tornam socialmente estigmatizadas, o que resulta na reprodução de uma dominação linguística. Dessa maneira, o conceito de adequação camufla a desigualdade em diversidade, configurando-se como um cinismo, pois teria como objetivo o desafio e a superação das relações linguísticas de dominação.

O Estudo Crítico de Linguagem (ECL) propõe que esta seja estudada levando-se em consideração as relações de poder entre os interlocutores em interação verbal. Fairclough caracteriza o ECL em termos de cinco proposições teóricas:

1. O uso de linguagem - “discurso” - molda e é moldado pela sociedade;
2. O discurso contribui para constituir (e mudar) o conhecimento e seus objetos, as relações sociais e a identidade social;
3. O discurso é moldado pelas relações de poder e investido de ideologias;
4. O amoldamento do discurso é um marco definidor nas lutas de poder;
5. O ECL desenvolve-se no sentido de mostrar como a sociedade e o discurso moldam um ao outro. (Fairclough, 1992: 8).

A teoria de Consciência Linguística Crítica pode propiciar à pedagogia da linguagem um arcabouço para o desenvolvimento de práticas alternativas que visem à mudança das relações pedagógicas. Muito se tem escrito a respeito da reprodução social das relações de poder na escola (cf. Cap. 2), mas pouco se tem debatido sobre uma função da linguagem em tal reprodução. Em vista disso, a proposta linguístico-pedagógica de Consciência Linguística Crítica toma como ponto de partida o uso de linguagem nas interações verbais concretas, o que aplicado ao contexto educacional significa relevar a capacidade e experiência linguística dos (as) aprendizes. Em contrapartida, os (as) educadores (as)

proporcionam aos (às) aprendizes meios de construção de uma abordagem aberta e sistemática dessa experiência. O conhecimento resultante dessa abordagem torna-se então um objeto de conscientização das causas sociais do amoldamento de seu próprio discurso e do discurso dos outros.

A proposta de Consciência Linguística Crítica, para tornar-se efetiva, deve considerar os propósitos reais dos usos de linguagem dos (as) aprendizes nos grupos sociais a que pertencem, caso contrário, poderá gerar aceitação das relações de poder na linguagem, além de provavelmente oferecer apenas a alguns indivíduos uma melhora de vida dentro de uma estrutura de dominação que é legitimada por não ser referida.

A conscientização crítica da linguagem destina-se ao desenvolvimento de capacidades coletivas de grupos dominados com vistas a objetivos emancipatórios, que não necessariamente estejam restritos ao interior da escola, pois o (a) educador (a) nem sempre é um (a) professor (a). E é nesse ponto que os modelos populares de letramento (conforme Street, 1993) podem se articular à prática de uma consciência linguística crítica.

Assim, uma meta a se atingir nas práticas linguísticas por meio da proposta de Consciência Linguística Crítica é a prática de um “discurso emancipatório”. Janks e Ivanic (1992: 305) apontam que o “discurso emancipatório” é parte integrante das práticas emancipatórias e “significa usar a linguagem, paralelamente a outros aspectos da prática social, para servir na busca de maior liberdade e respeito para com todas as pessoas, inclusive nós mesmos”. As autoras concentraram-se na questão de como as práticas, especialmente as práticas linguísticas que mantêm e reproduzem padrões de dominação e subordinação na sociedade, podem ser contestadas, examinando o significado de ler e escrever a partir de posições de sujeição nas instituições educacionais, a fim de mostrar que o discurso torna-se emancipatório quando rompe o ciclo de reprodução dos padrões de dominação.

Dessa maneira, o uso da linguagem pelos participantes quando representam seus interlocutores, suas falas, ou quando se dirigem a eles manifestam formas que os “fortalecem” ou “enfraquecem”. Janks e Ivanic apontam dois sentidos para uma prática fortalecedora dos participantes que ocupam a posição de desvantagem e de vantagem na interação:

1. tomada da palavra para resistir ao enfraquecimento dirigido a si próprio (a), o que exige uma atitude de sinceridade em relação à linguagem e ao grupo com o qual nos identificamos. Para reverter a consciência de linguagem em ação é necessário compreender a razão de uma variedade linguística tornar-se a variedade padrão e reconhecer o valor de outras variedades, defendendo o uso de padrões próprios de interação; lutar pelo turno de fala, mesmo que a pessoa se considere na posição de dominada; prática de leitura positiva e crítica, conscientizando-se da intencionalidade do falante ou escritor (a) em fazer-nos aceitar seu ponto de vista.
2. cautela em nosso uso linguístico de modo a evitar o enfraquecimento dirigido aos nossos interlocutores, ou às pessoas sobre quem falamos. As seleções que fazemos de sequências linguísticas constroem posições de sujeito para os outros. Por exemplo, ao qualificarmos como “analfabetos” os milhões de cidadãos brasileiros que não praticam o letramento formal, inevitavelmente produzimos um sentido depreciativo para essas pessoas. Uma vez que optamos pela atitude de responsabilidade em relação às pessoas, nosso uso linguístico pode recorrer a algumas estratégias, como a hesitação ao tratarmos das maiorias excluídas e a sobrelexicalização, que significa a oferta de várias opções lexicais ao referirmos às pessoas.

Um outro modo de evitar o enfraquecimento do outro é o reconhecimento do poder investido no falante ou escritor (a), assumindo atitudes de fala e escrita que sejam menos impositivas em relação às pessoas com quem falamos. Essas atitudes implicam menos interrupção da fala, maior permissão de turnos de fala e mais tempo para que os outros falem e sejam ouvidos.

O trabalho de conscientização crítica da linguagem pretende despertar os atores do processo de ensino-aprendizagem de linguagem para as relações hegemônicas da sociedade subjacentes na linguagem. Tal atitude não implica medidas de rejeição absoluta das marcas mais evidentes de relações de poder na linguagem, ou seja, as normas, de estilo e gramaticais. Tampouco se trata, de forma simplista, de se fazer um levantamento pela média dos interesses do (a) aluno (a) em relação

à linguagem. Em suma, os (as) participantes do processo de ensino-aprendizagem de linguagem devem apropriar-se das regras linguísticas e ter conhecimento da relação norma linguística e poder na sociedade. Após esta etapa, e de acordo com os propósitos específicos na comunidade em que vivem, os (as) alunos (as) poderão arbitrar sobre que posição escolher em relação à norma linguística: conformar-se a ela, contestá-la ou tolerá-la estrategicamente.

Para o desenvolvimento de um trabalho exploratório de Consciência Linguística Crítica, é necessário sempre ter presentes os objetivos críticos a que se quer chegar para uma prática emancipatória. Abaixo, apresento um resumo com alguns objetivos críticos para a aprendizagem de linguagem (conforme Ivanic, s/d) e algumas estratégias para seu alcance (conforme Janks & Ivanic, 1992):

<b>Objetivos Críticos para a aprendizagem de linguagem</b>	<b>Estratégias</b>
1- Reconhecer como as pessoas que detêm o poder selecionam a linguagem que é usada para descrever as pessoas, coisas e eventos.	1- Prática de análise de entrevistas pela TV e observação das relações de poder em ação.
2- Compreender como muitos tipos de linguagem, especialmente a linguagem escrita, foram moldados por grupos sociais de maior prestígio e parecem excluir os outros tipos. É isto que os faz difíceis de entender, difíceis de usar confiantemente ou difíceis de escrever.	2- Consciência do processo de legitimação da variedade padrão, defesa do seu próprio uso linguístico e insistência no direito de usá-lo, por meio de publicações inclusive.
3- Compreender como o <i>status</i> relativo dos participantes envolvidos na interação afeta o modo como usamos a linguagem (por exemplo, a interação médico-paciente).	3- Consciência da dominação da conversação por determinados grupos.
...	...

...

4- Reconhecer que quando as relações de poder mudam, a linguagem muda também – tanto historicamente como entre os indivíduos.

5- Compreender como o uso de linguagem pode tanto reproduzir como desafiar relações de poder existentes.

6- Valorizar a linguagem falada.

7- Reconhecer como a linguagem pode tanto ser ofensiva quanto mostrar respeito - e escolher o uso de linguagem de acordo.

8- Reconhecer quais possibilidades de mudança existem em circunstâncias correntes e as barreiras que surgem.

...

...

4- Discussão sobre as várias identidades sociais e seus direitos e responsabilidades.

5- Prática de análise das várias perspectivas presentes nas leituras, decorrentes da heterogeneidade de sujeitos – desnaturalização de perspectivas por meio da simulação de papéis.

6- Uso de padrões alternativos de interação (diálogo na escrita acadêmica).

7- Desenvolvimento de capacidades coletivas de linguagem, mais do que simplesmente habilidades individuais.

8- Escolha e prática de modos de falar e escrever menos impositivos. Menos interrupção, permitindo mais turnos aos outros. Prática de leitura, escrita e conversação com propósitos reais e em situações concretas, com interlocutores concretos.

...



...

9- Aprender como decidir, se for o caso de desafiar práticas de linguagem existentes em circunstâncias particulares e como opor-se à prática de linguagem convencional se houver interesse.

...

9- Consciência de que as regras de adequação e apropriação não são fixas, mas sujeitas a forças sociais. Consciência dos momentos em que é mais conveniente a adequação às convenções da linguagem ou o seu desafio, pesando os riscos.

## 4 A Análise de Discurso Crítica, o Modelo Ideológico de Letramento e a Metodologia de Pesquisa

No referencial teórico para a análise dos dados proponho a integração entre os campos de estudo da Análise de Discurso Crítica (ADC), ou Teoria Social do Discurso, e do Modelo Ideológico de Letramento. A ADC é uma abordagem teórica dentro do campo da Análise do Discurso que visa ao estudo das relações sociais de poder na linguagem e seu impacto na mudança social<sup>8</sup>. O Modelo Ideológico de Letramento, por sua vez, se articula à Análise de Discurso Crítica por meio da análise das práticas sociais de leitura e escrita, com vistas ao reconhecimento das matrizes sócio-históricas que determinam as concepções ideológicas subjacentes a essas práticas. Na dimensão da análise da prática social de letramento, Izabel Magalhães (1995a) inclui a dimensão da prática discursiva, presente no modelo tridimensional de Fairclough (2001a; 2001b; 1995b), por meio do conceito de “prática discursiva de letramento”, conforme veremos adiante. A implicação dessas considerações teóricas iniciais para o objeto de estudo desta pesquisa é que a alfabetização de jovens e adultos (as) passa a ser concebida como prática discursiva de letramento no contexto de ensino-aprendizagem, tal que as práticas de leitura e escrita deixam de ser consideradas como meras habilidades cognitivas para significarem os valores, as relações sociais e as ideologias que perpassam o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização de adultos.

### 4.1 Bases da Teoria Social do Discurso

Na concepção de Fairclough, o discurso é não somente um modo de representação do mundo, mas principalmente um modo de ação dos grupos sociais sobre o mundo e entre as pessoas, por meio da construção de significados; além disso, discurso e estrutura social estão dialeticamente relacionados: o discurso é moldado pela estrutura social e contribui para

<sup>8</sup> Consulte-se, a propósito, o livro *Análise de Discurso Crítica*, de Viviane Resende e Viviane Ramalho, o qual faz uma apresentação geral da teoria atualizada.

a construção dessa mesma estrutura, por meio do “evento discursivo”, que é uma situação social concreta cujo funcionamento na prática social se realiza pela mediação entre o social e o discursivo. Os eventos discursivos guardam as marcas das contradições e lutas sociais e podem servir tanto para reproduzir relações hegemônicas como para problematizar e transformar as convenções sociais e discursivas subjacentes a tais relações.

A Teoria Social do Discurso se harmoniza com uma visão do discurso como constitutivo da prática social, na qual os textos constituem paralelamente sistemas de conhecimento e crença, por um lado, e relações e identidades sociais, por outro. Estes elementos constituídos no e pelo texto correspondem, respectivamente, às funções ideacional (de representação da realidade) e interpessoal (de relação entre atores sociais), formuladas por Michael Halliday (1991) em sua proposta de se ver os textos como multifuncionais (há uma terceira função, a função textual, de concretização no texto das duas funções anteriores). Fairclough reelabora a noção multifuncional de texto de Halliday, propondo três dimensões de sentido ou funções: a função textual; a função relacional, que engloba a função interpessoal e uma outra denominada de função de identidade, a qual corresponde aos processos constitutivos das identidades sociais; e a função ideacional, que compreende os modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações. Atualmente, sua teoria vem nomeando esses sentidos textuais de significado acional, identificacional e representacional, respectivamente (Fairclough, 2003).

Conforme o autor, o discurso é tanto um modo de prática política como ideológica. Como prática política, o discurso estabelece, sustenta e muda relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades e grupos) em que se instauram essas relações de poder. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, sustenta e muda significações do mundo. A prática política e a prática ideológica não são independentes nessa formulação, pois o discurso como uma prática política é não somente o *local*, mas também um *marco definidor* de/na luta pelo poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares, de tal maneira que os modos com que tais convenções estão articuladas nos diversos tipos de discurso são um foco de luta. Em consequência, os valores

políticos e ideológicos não se concentram em um tipo de discurso específico, mas são os diferentes tipos de discurso que podem ser política ou ideologicamente investidos.

A ADC, conforme a teorização na primeira metade da década de 1990, apresenta um modelo tridimensional, composto pelo texto, pela prática discursiva e pela prática sociocultural, o qual integra as tradições de análise textual, análise micro e macro-sociológica (Fairclough, 1995a). Na teorização da segunda metade da década de 1990 (Chouliaraki & Fairclough, 1999), esse modelo foi parcialmente alterado, ficando a prática discursiva e a prática sociocultural condensadas na dimensão da prática social, que por sua vez engloba elementos tais como o discurso, as atividades materiais, as relações sociais e institucionais e o poder, e os fenômenos mentais (desejos, crenças e valores). No entanto, os pressupostos basilares da teoria não sofreram modificações substanciais, apenas um aprofundamento, não invalidando a utilização do modelo anterior. Assim, o discurso figura como constituinte da prática sociocultural, mas esta nem sempre se reduz a discurso, pois existem formas de prática sociocultural de natureza basicamente não-discursiva. No entanto, o foco desta pesquisa é crucialmente de natureza discursiva: as interações entre alfabetizandos (as), alfabetizadora, coordenadora e pesquisador em sala de aula.

## 4.2 A prática sociocultural

A análise da dimensão da prática sociocultural de um evento discursivo envolve três diferentes níveis: o contexto situacional imediato, o contexto maior das práticas institucionais em que o evento está ancorado e ainda o quadro mais amplo da sociedade e da cultura. Esses três níveis fornecem compreensões relevantes do evento, pois este constitui e reconstitui a prática sociocultural nos três níveis. Os principais aspectos da prática sociocultural na abordagem crítica são o econômico, o político (relacionado a questões de poder e ideologia) e o cultural (ligado às questões de valor e identidade). Os três níveis mencionados compõem uma ordem social, à qual corresponde uma ordem discursiva. Esta se constitui pela constante articulação e rearticulação de elementos,

tais como o tipo de discurso (por exemplo, o discurso técnico-científico da medicina, o discurso feminista), o gênero discursivo, o estilo e o tipo de atividade social. Tal rearticulação manifesta no discurso as lutas travadas na ordem social, as quais se referem ao jogo hegemônico<sup>9</sup> na sociedade entre grupos sociais. A sustentação desse jogo ocorre, por sua vez, pela prática ideológica - que se constitui na mobilização dos sentidos para estabelecer e sustentar relações de dominação (Thompson, 1995).

De forma idealizada, existiria uma relação biunívoca entre gêneros discursivos e tipos de atividade. Mas, na realidade, tal relação se torna complexa ao ponto de se instaurarem linhas de tensão em suas fronteiras. Um exemplo bastante geral e simples da relação contraditória entre gêneros num determinado tipo de atividade é o que observamos em duas situações, como por exemplo, entre o ensino baseado unicamente em aula expositiva e o ensino com forte apelo ao diálogo. Na primeira situação, o (a) professor (a) concebe o gênero discursivo “aula expositiva” como o modo mais adequado, enquanto que o gênero discursivo “diálogo”, praticado entre os (as) alunos (as) ou mesmo entre os (as) alunos (as) e o (a) professor (a), toma o sentido, nesta situação, de desviante e fora dos propósitos da atividade aula. Na segunda situação, o diálogo entre professor (a) e aluno (a) é um gênero discursivo diferenciado na atividade de ensino, configurando-se como um contraponto à primeira situação. Além disso, a ocorrência do gênero “diálogo” na aula pode ser resultado de lutas anteriores nas fronteiras entre estes elementos (tipo de atividade e gênero discursivo) da ordem de discurso na instituição educacional.

Partindo da premissa, mencionada acima, de que as fronteiras entre os elementos das ordens de discurso numa instituição podem se relacionar, na realidade, como linhas de tensão, Fairclough adverte que

a escola e sua ordem de discurso podem ser consideradas em relação complementar e não-sobreposta a domínios adjacentes, como o lar ou a vizinhança, ou por, outro lado, contradições percebidas entre tais domínios podem

---

<sup>9</sup> A noção de “hegemonia” é derivada de Gramsci (1974) que a caracteriza como um equilíbrio instável na luta entre as classes sociais, o que daria margem a uma incessante reconfiguração entre grupos dominantes e dominados.

virar plataforma de lutas para redefinir seus limites e suas relações; lutas, por exemplo, para estender as propriedades da relação pai/mãe-filho (a) e suas convenções discursivas à relação professor (a)-aluno (a) ou vice-versa, ou estender as relações e as práticas entre amigos na vizinhança e na rua à escola (Fairclough, 2001: 97).

As lutas apontadas acima desembocam em rearticulações de ordens de discurso, e em rearticulações entre elementos no nível “local” das ordens de discurso, como a escola, bem como entre ordens locais na ordem societária de discurso. As fronteiras entre os elementos da (s) ordem (ens) de discurso se deslocam de modo intenso ou não, em conformidade com a articulação em jogo. Os elementos podem se manifestar de forma nítida ou maldefinida, mas não constituem internamente um todo homogêneo. Como consequência dessa luta articulatória, os novos elementos passam a existir como elementos constituídos pelo remodelamento de fronteiras entre elementos “pré-construídos” (Pechêux, 1975). Assim, um determinado elemento pode ser vivenciado como heterogêneo ou não, embora de fato o seja em sua origem, sob diferentes circunstâncias e espaços diacrônicos: quando as convenções discursivas são intensamente cristalizadas e naturalizadas, essa heterogeneidade histórica não se torna claramente perceptível; em outras condições, essa mesma heterogeneidade pode ser experienciada como uma contradição interna do elemento.

Para exemplificar, tomemos o cruzamento de gêneros no programa televisivo conduzido pelo humorista Jô Soares na emissora Rede Globo. Sua classificação consiste em um programa de entrevista. Não obstante, o modo “conversacional” com que as entrevistas são realizadas desloca a concepção tradicional do gênero discursivo entrevista, sobre o qual atuam convenções determinadas, e por vezes rígidas, para uma concepção híbrida, em que as convenções discursivas de outros gêneros se mesclam aos elementos pré-construídos daquele.

Conforme o que dissemos acerca de ordem de discurso, o programa do Jô Soares articula ações tanto da esfera pública como da esfera privada, resultando numa prática social permeada de ações que possivelmente parecessem contraditórias à opinião pública há algum tempo atrás. E tal prática social é fundamentalmente discursiva, uma vez que a linguagem é preponderantemente constituinte dela. Assim, tem-se uma

prática social constituída de ações, até um determinado ponto de vista, contraditórias, e uma prática discursiva correspondente com elementos (gêneros discursivos, estilos, tipos de textos, discursos), também sob determinada perspectiva, contraditórios, configurando o gênero discursivo entrevista de forma híbrida, que neste caso não se pode afirmar ser entrevista telejornalística nem “bate-papo” televisivo. Portanto, a esta hibridização de gênero discursivo subjazem as noções de “intertextualidade constitutiva” e “ordem de discurso”.

A intertextualidade constitutiva se define, segundo Fairclough, pela constituição dos textos por meio daqueles elementos já referidos, que são, na verdade, tipos de convenções de práticas discursivas. Este processo pode ser descrito como a transformação de convenções e textos anteriormente existentes em outras convenções e textos, nos quais alguns elementos prévios à transformação permanecem e coexistem à nova configuração de elementos. Tal processo representa uma passagem histórica em que os tipos de discurso tomam modos particulares de seleção de convenções e textos, tornando-os de rotina e naturalizando-os.

### **4.3 A prática discursiva**

O termo “prática discursiva” tem origem em Foucault (1995), que o conceituou como a concretização pelos enunciados de “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (p. 136).

Conforme a reelaboração desse conceito empreendida por Fairclough, a prática discursiva compreende os processos de produção, distribuição e consumo dos textos. Tais processos têm em parte uma natureza sociocognitiva, pois estão firmados em procedimentos interiorizados e compartilhados pelos sujeitos sociais, denominados de “recursos dos atores sociais”. Esses procedimentos, ou operações, são determinados pelas estruturas e convenções sociais.

A distribuição dos textos pode ser simples ou complexa. Ela é simples quando existe uma relação biunívoca entre locutor e alocutário e

complexa quando tal relação é não-biunívoca, isto é, locutor e alocutário são múltiplos. Um exemplo de distribuição complexa dos textos é o que se pode observar na edição da reportagem jornalística. Na imprensa moderna, uma série de textos produzidos pelos participantes desta instituição precede o texto final. Esses textos vão desde a captação dos fatos, passando pela editoração das agências de notícias, até sua publicação pelos jornais locais, que também passam por um processo de editoração. E a esta cadeia de produção textual segue a múltipla recepção que a notícia, por sua vez, pode ter entre os vários participantes para os quais ela se destina. Uma distribuição simples pode ser exemplificada pelo exercício de redação nas disciplinas escolares, em que o texto possui um (a) destinatário (a) único (a), ou seja, o (a) professor (a) que irá corrigi-la.

A dimensão da prática discursiva envolve determinados aspectos de análise como a “força” dos enunciados (o tipo de ato de fala), a coerência dos textos e sua intertextualidade. A análise da correlação entre texto e prática discursiva corresponde à interpretação, que é um resultado do cruzamento das propriedades textuais e dos “recursos dos atores sociais”. A “força” dos enunciados refere-se ao sentido do ato de fala (Austin, 1962), sobreposto à literalidade de sua proposição, cuja eficácia o contexto de situação contribui para constituir. Por exemplo, se alguém diz: “Faz muito calor aqui”, o conteúdo proposicional deste enunciado é ‘alguém faz uma constatação sobre a temperatura alta do ambiente’. Mas se for enunciado na presença de outra pessoa, sua força pode desencadear uma ação no (a) interlocutor (a), ou seja, a pessoa para quem se fala pode aceitar o enunciado como um pedido para que abra as janelas do recinto. Assim, a “força” de um enunciado é aquele componente ligado a uma ação, que é realizada por meio de uma ordem, um pedido, uma promessa ou uma ameaça. Um aspecto fundamental dessa subcategoria é seu significado interpessoal, isto é, a “força” do enunciado toma parte na composição da função interpessoal de um texto.

A coerência tem sido tradicionalmente associada às propriedades textuais de estrutura e coesão. No entanto, se consideramos que um texto só faz sentido para quem produz este sentido nele, admitimos então que a coerência é uma propriedade de interpretações. E como a interpretação é gerada em uma base sociocognitiva, nos diversos tipos de



discurso podem ser adotados diferentes princípios interpretativos. Tais princípios estão associados às posições em que os participantes são “interpelados nos textos”<sup>10</sup>, realizando-se como um convite para a inferência dessas posições, nas quais pode-se dizer que há uma leitura coerente. Assim, é possível compreender a partir desse processo sociocognitivo que a construção da coerência no texto tem uma função ideológica.

A intertextualidade não implica somente o processo de produção textual, mas também a distribuição e a interpretação, pois nestas duas últimas perspectivas é possível observar como os textos participam de sequências encadeadas e estáveis nas instituições e como os sujeitos intérpretes lançam mão de “seus próprios textos” no processo de interpretação. A essas sequências encadeadas de textos, que ocorrem nas instituições, Fairclough denomina de “transformação textual”. O autor se detém sobre dois tipos de intertextualidade: a manifesta e a constitutiva. A intertextualidade manifesta é observável na representação do discurso, na pressuposição, na negação, no metadiscurso e na ironia. A intertextualidade constitutiva, por sua vez, é menos perceptível por meio de marcas formais, pois resulta do hibridismo entre elementos de uma ou mais de uma ordem discursiva. A intertextualidade constitutiva está imbricada na subcategoria coerência, e por isso, tem uma implicação ideológica.

Conforme Fairclough (1995a), práticas discursivas similares podem ser compartilhadas por diferentes instituições e uma prática discursiva particular pode ter uma distribuição complexa em várias instituições. Por exemplo, as práticas discursivas na economia podem ser adotadas em outras instituições como a escola, ao se tratar a instituição escolar como uma empresa e os alunos como clientes, e a prática discursiva tradicional de ensino de língua pode sofrer mudanças em instituições que não são as responsáveis pela educação formal, mas exercem algum tipo de formação, como é o caso do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP) - a entidade que mantém o curso de alfabetização para jovens e adultos, no qual esta pesquisa foi realizada.

Esta relação entre práticas discursivas e instituições, sejam públicas sejam privadas, configura uma ordem de discurso. O gênero discursivo e o tipo de atividade em que o discurso se localiza também estão impli-

---

<sup>10</sup> Derivando de Althusser (1974), que propõe que os indivíduos são interpelados pela ‘ideologia’, que lhes impõe uma determinada posição como sujeitos sociais.

cados na ordem de discurso. O tipo de atividade é a instância marcada pela interação entre os participantes na prática social (por exemplo, o ensino, o trabalho de grupo e a avaliação em sala de aula, na instituição escolar). É composto por uma sequência estruturada de ações envolvendo a alternância de posições de sujeito, que são socialmente constituídas e reconhecidas em conexão com o tipo de atividade. O gênero discursivo pode ser compreendido como a organização material da linguagem relativa às convenções do tipo de atividade em que tem lugar e aos processos de produção, distribuição e consumo dos textos. Em outras palavras, é o elemento mediador concreto entre a prática social e o discurso (como linguagem em funcionamento), dotado de um ritual que define tanto as regras da atividade social quanto a estrutura textual. Bakhtin (1997) assinala que os gêneros textuais (discursivos), analogamente à progressão cronológica na história, são a ponte entre a história da sociedade e a história da linguagem. Exemplos de gêneros discursivos são a conversa informal, a compra de produtos em uma loja, uma entrevista de admissão a emprego, um documentário televisivo, um poema ou um artigo científico.

Cabe lembrar aqui o que foi dito no início, conforme Fairclough: a prática discursiva é constitutiva tanto de um modo convencional como de um modo criativo: pode tanto contribuir para reproduzir a sociedade (identidades, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença) como para transformar a sociedade. Por exemplo, as identidades de professores (as) e alunos (as) e as relações entre elas, as quais estão no centro de um sistema educacional, dependem, para sua reprodução, da consistência e durabilidade de padrões de fala, tanto no interior como nas adjacências do sistema. Entretanto, tais padrões estão abertos a transformações que podem se originar parcialmente no discurso: nas falas em sala de aula, no pátio da escola, na sala da administração e dos (as) professores (as), nos debates educacionais e assim por diante.

#### **4.4 Texto**

Por texto tomamos emprestado o conceito de Halliday: qualquer instância de linguagem viva que desempenhe uma função em um contexto de

situação. O texto é constituído por palavras e orações, que, por sua vez, constituem seus significados. É fundamentalmente uma unidade semântica, uma sequência mais ou menos extensa de língua falada ou escrita, embora inclua outros meios de expressão, como fotografias, gravuras e desenhos. É tanto um produto como um processo. O texto é um produto em virtude de que resulta de uma construção que se pode dizer sistematizada na língua. E é um processo no sentido de uma contínua escolha semântica dentre os vários significados potenciais, em que cada série de escolhas constitui o ambiente para uma série posterior. Esta concepção de texto como processo implica uma perspectiva de evento interativo que dá lugar a um intercâmbio social de significados, ou seja, o aspecto fundamental do texto é a sua dimensão dialógica, de interação entre falantes. Portanto, o texto é tanto um objeto em si quanto uma instância de significado social em um contexto particular de situação.

Na teoria tridimensional da ADC, o texto é a parte que contém os traços linguísticos necessários à análise, como gramática, estrutura, coesão e vocabulário. A análise textual corresponde à descrição. Esta, por sua vez, apresenta o problema de conciliar as duas concepções de texto, a de produto e de processo, em uma teoria de linguagem que não desdenhe o sistema linguístico subjacente à combinação das palavras e orações, nem tampouco se conforme aos reducionismos estruturalistas avessos às teorias sociais de linguagem. A categoria gramática delimita as unidades textuais selecionadas, ou seja, as orações, seus significados funcionais (ideacional, interpessoal e textual) e o tipo de processo em questão (verbal, mental, relacional). E no nível da oração, que termos estão posicionados como tópicos ou temas, a transitividade e a escolha entre orações passivas ou ativas. O vocabulário é analisado em termos das escolhas lexicais que representam construções de significados relativas às experiências dos participantes, como parte de suas lutas políticas e sociais. A coesão se estende desde as ligações das unidades maiores nos textos até o encadeamento vocabular em um campo semântico comum, além da repetição de palavras, uso de sinônimos, mecanismos de referência (pronomes, artigos, demonstrativos, elipses) e as conjunções. A estrutura textual compreende aqueles aspectos de planejamento textual dos diferentes tipos de texto. Importa aqui a maneira e a ordem de combinação dos elementos que constituem o texto, regidas por determinadas convenções, as quais se relacionam aos sistemas de conhecimento

e crença, às relações sociais e às identidades sociais construídas nessas convenções.

#### **4.5 Mudança Discursiva e Mudança Social**

Na tradição althusseriana, a prática ideológica objetiva legitimar as relações de dominação pelo estabelecimento de um senso comum onde tais relações são acreditadas como naturais e justas. Contudo, tal propriedade estabelecida e estável das ideologias não deveria ser sobrevalorizada, pois uma das dimensões da prática discursiva é a luta ideológica, que remodela as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas, tendo em vista a reestruturação ou transformação de relações de dominação. Assim, Fairclough (2001: 117) concebe as ideologias como “significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são constituídas nas várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação de relações de dominação”.

A luta ideológica em torno de convenções discursivas é o motor da “mudança discursiva”, que se refere ao modo de ocorrência dos processos de mudança social nos eventos discursivos e, em consequência, ao modo como os processos de rearticulação afetam as ordens discursivas. Para haver mudança discursiva é preciso haver mudança social em curso e ambas interagem dialeticamente. Um primeiro passo na investigação da mudança discursiva é observar como as mudanças estruturais na sociedade adquirem materialidade nos eventos discursivos. As motivações e origens imediatas da mudança no evento discursivo podem ser encontradas quando os atores sociais problematizam as convenções discursivas, como, por exemplo, na interação homem-mulher em vários domínios e instituições. A problematização de convenções leva ao surgimento de “dilemas”, que podem ser resolvidos pelas pessoas de modo inovador. Contudo, tais “dilemas” têm suas condicionantes nas lutas e contradições da estrutura social, de modo que os eventos discursivos podem tanto contribuir para a reprodução da hegemonia existente, neutralizando as convenções problematizadas, como podem contribuir para a transformação de tais convenções por meio da luta hegemônica, quando

as pessoas tentam resolver os dilemas pela inovação. Portanto, os eventos discursivos serão ou não inovadores e contribuirão ou não para a mudança discursiva de acordo com a natureza da prática social.

Na dimensão da prática discursiva, o conflito entre práticas discursivas tradicionais e criativas pode indicar uma mudança discursiva dentro do contexto maior de mudanças sociais. Contudo, a direção da mudança não deve estar sempre associada à alteração de relações de dominação. Fairclough, ao apontar a “democratização” como uma das tendências de mudança discursiva, alerta para o fato de que a democratização no discurso, assim como a democratização em geral, tem sido um grande parâmetro de mudança nas décadas recentes, mas em ambos os casos o processo tem sido bastante desigual, havendo questões sobre quão real ou cosmética foram essas mudanças. De modo que, a direção da mudança deve ser sempre investigada em relação à estrutura mais ampla de dominação social, o que significa estudar a mudança sócio-histórica à luz das proposições teóricas do Estudo Crítico de Linguagem, vistas no Capítulo 3.

#### **4.6 O Modelo Ideológico de Letramento**

O Modelo Ideológico de Letramento é um termo cunhado por Street (1984; 1993; 1995) para designar um campo de estudos que trata o uso, ou a aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade, como prática social. Esta, por sua vez, traz concepções ideológicas subjacentes aos propósitos específicos dos grupos sociais nas ocasiões empíricas de uso da fala e da escrita.

Esse campo de estudos pretende contrapor-se a outro - o Modelo Autônomo de Letramento (termo também cunhado pelo autor) - que trata a escrita como uma entidade autônoma, geradora de consequências benéficas para a sociedade, como o desenvolvimento do raciocínio lógico e dos processos políticos democráticos. A crítica que Street faz ao Modelo Autônomo de Letramento localiza-se na concepção naturalista do sistema alfabético de escrita, a qual aponta o desenvolvimento da escrita alfabética na Grécia Antiga independente de sistemas de escrita de outras culturas. Tal concepção desdenha outros estudos que

apontam ter o modelo de escrita grego se originado do sistema de escrita semítico. Assim, a escrita alfabética é vista como autonomamente constituída na sociedade grega, livre de determinações socioculturais, como se fosse tão-somente uma “tecnologia neutra”.

Street cita Olson e Hildyard, cuja versão radical do Modelo Autônomo de Letramento sugere que a função lógica da linguagem é intensamente afetada pelo domínio de um sistema de escrita, à diferença da linguagem oral que, embora tendo a função de gerar sentidos (lógica) e a função de regular e manter relações sociais e interpessoais, não facilitaria a separação dessas funções. Dessa maneira, a escrita, além de acumular as funções interpessoais da linguagem, tornaria possível especializar a linguagem para servir a uma função particular.

Para Olson e Hildyard (1978, *apud* Street) a escrita tem o efeito de distanciar o falante do ouvinte, de modo que as funções sociais ou interpessoais da linguagem podem ser mais ou menos mantidas constantes, enquanto que as funções lógicas se ampliam. Em decorrência disso, a invenção da escrita tem resultado em um redimensionamento das duas funções de linguagem primárias. A linguagem oral é sempre dirigida para os indivíduos a fim de influenciar suas visões, manter certa relação ou controlar suas ações, podendo ser constantemente modificada de acordo com seus efeitos, e, por isso, a função social domina a função lógica. A língua escrita, por outro lado, neutraliza esses efeitos das funções interpessoais, transportando-se sobre o tempo e espaço, servindo assim mais à função lógica do que à interpessoal. Em suma, a escrita segundo Olson e Hildyard (1978: 8-9, *apud* Street, 1984: 20), desenvolve a “habilidade de operar dentro das fronteiras do significado de sentença, sobre o significado expressamente representado na sentença *per se*, e daí para operar dentro das fronteiras de um problema explicitamente apresentado”.

Olson e Hildyard, para contestar a divergência que outros (as) estudiosos (as) expuseram em relação ao poder intrínseco da linguagem escrita, asseveram que as pessoas não compartilham funções básicas da mente, tal como habilidades lógicas e abstratas. Argumentam que a existência de tantos esforços e recursos investidos na escolarização compulsória pelas sociedades modernas é um indicador de que os sistemas educacionais desenvolvem “a competência intelectual”, que, do contrário, permaneceria não-desenvolvida. De maneira que, para esses

estudiosos, o letramento desempenha um papel central nesse processo, pois as qualidades inerentes da escrita justificam os altos custos dos sistemas de educação ocidentais.

Tal justificativa para a escolarização compulsória com base no “benefício intelectual” do letramento gera o que Street & Street (1995) denominam de “pedagogização do letramento”, processo em que as práticas de leitura e escrita dominantes na escola são construídas e reproduzidas em todos os contextos de modo a marginalizar práticas de leitura e escrita alternativas, a fim de controlar aspectos centrais da linguagem e do pensamento. Street & Street apontam quatro modos de incorporação do Modelo Autônomo de Letramento na escola, observados em pesquisa de campo. O primeiro é a separação entre a linguagem e os sujeitos, de modo que a escrita deteria regras próprias e externas a seu contexto de produção. O segundo são os usos metalinguísticos para referir aos processos de leitura e escrita, como se estes fossem habilidades neutras e independentes, obscurecendo assim seu significado ideológico. O terceiro, o privilegiamento da linguagem escrita em relação à linguagem oral como se aquela fosse intrinsecamente superior a esta e os indivíduos que a adquirissem também se tornassem superiores. E por último, a “filosofia de linguagem”, o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso de linguagem como se estas unidades fossem neutras, camuflando a natureza ideológica das construções sociais que associam tais elementos a ideias sobre a lógica, ordem e mentalidade científica.

A aplicação do Modelo Autônomo de Letramento no contexto educacional conduz, segundo Street & Street, à “objetificação da linguagem”. Entre as práticas que contribuem para essa objetificação está a ênfase na obtenção de uma consciência metalinguística com vistas à aquisição da escrita. Dessa maneira, a autoconsciência sobre a linguagem e o desenvolvimento de termos específicos para descrevê-la são vistos como parte do desenvolvimento cognitivo, levando a um pensamento crítico, à descentração e objetividade, tomando-se como dado que a prática da escrita facilita esses processos. Entretanto, uma questão que se põe é se a aquisição do letramento está de fato particularmente associada ao desenvolvimento de uma consciência metalinguística. Uma outra questão é a tendência em focalizar certos aspectos formais e sintáticos da linguagem verbal (sacrificando outros aspectos) como se a

consciência linguística fosse uma questão de terminologia gramatical específica.

Conforme os resultados da pesquisa de campo de Street & Street, há na sala de aula uma voz pedagógica que se constitui por meio dos procedimentos para organizar o tempo, a prática de tarefas e os materiais didáticos. Uma aula é dividida em fases por meio de marcadores linguísticos cuja força ilocucionária constrói o tempo e o espaço separadamente. O (a) professor (a) interrompe continuamente o (a) estudante, definindo a organização dos textos, trabalhos, materiais de leitura e escrita, assim como a organização do tempo e espaço culturais. Ao mesmo tempo em que esses marcadores linguísticos parecem ser estratégias de ensino, eles de fato fixam as fronteiras do letramento e asseguram seu lugar dentro de uma estrutura de autoridade culturalmente definida. O (a) professor (a) tem a autoridade para dividir o tempo e o espaço para os (as) estudantes, e essa autoridade reforça seu controle sobre as definições e fronteiras das práticas linguísticas.

Tomando como referência a tradição de estudos etnográficos da Antropologia Social, Street (1993) critica o modo etnocêntrico com que os estudos no Modelo Autônomo de Letramento foram desenvolvidos nas academias dos países do ocidente. O autor aponta o fato de que as convenções e características intrínsecas atribuídas à escrita nesses estudos são aquelas depreendidas do gênero predominante no sistema educacional desses países: o ensaio acadêmico.

Em contraposição a esse modelo, Street conduziu pesquisas sobre a campanha oficial de alfabetização no Irã e as práticas de letramento dos habitantes do meio rural naquele país; organizou também uma coletânea de trabalhos de outros pesquisadores dentro do que ele denominou “os novos estudos de letramento”. As pesquisas empreendidas por esses autores vêm demonstrando que a transmissão do letramento das culturas ocidentais para as culturas não-ocidentais, ou dos grupos socioeconomicamente dominantes em uma sociedade para os grupos socialmente em desvantagem, resulta em efeitos diversos que vão desde a incorporação da autoridade dos gêneros de escrita da cultura dominante até a apropriação dos modos desta autoridade para as convenções discursivas dos grupos autóctones, de um modo transformativo.

O conjunto desses trabalhos converge para o “Modelo Ideológico de Letramento”, que se concentra nas práticas sociais específicas de leitura



e escrita, ou seja, nas “práticas de letramento”. De acordo com Street (1984), o significado do letramento depende das instituições sociais em que está envolvido e, conseqüentemente, “as práticas particulares de leitura e escrita que são ensinadas em qualquer contexto dependem de aspectos da estrutura social, tais como estratificação e o papel das instituições educacionais” (p. 8). Os autores que defendem este modelo enfatizam a significância do processo de socialização na construção do significado do letramento por seus participantes e a consideração das instituições sociais gerais por meio das quais esse processo toma lugar, sem restringir-se às instituições educacionais. Os estudos nesse modelo reconhecem a natureza ideológica e culturalmente contextualizada das práticas de leitura e escrita.

Ao contrário das afirmações de Ong (1982), Goody (1977) e Gellner (1983) de que o impacto do letramento em culturas ágrafas traria invariavelmente conseqüências benéficas como o desenvolvimento econômico, cognitivo e o desenvolvimento de uma “consciência crítica”, os estudos de letramento no modelo ideológico evidenciam que as conseqüências da introdução do letramento em comunidades ágrafas só podem ser verificadas com base no significado real que o letramento tem para tais comunidades. Assim, uma das principais tarefas de pesquisadores nesse modelo tem sido o foco na investigação do papel do ensino de leitura e escrita para o controle social e a hegemonia de classe.

Uma questão central nos “novos estudos de letramento” é a desmistificação da “grande divisão” entre modo oral e modo escrito e, conseqüentemente, entre letrados (as) e não-letrados (as). A investigação na linha do modelo ideológico tem apontado a existência de práticas de letramento culturalmente específicas nos grupos considerados pelos defensores do modelo autônomo como não-letrados ou com baixo grau de letramento. Street denomina tais práticas, para distinguir das práticas de letramento oficiais, de “modelos populares de letramento”.

As práticas de letramento são, a um só tempo, a situação empírica de uso da escrita e as concepções sociais sobre a escrita relacionadas a tal situação. Quanto à situação de uso, Shirley Brice Heath (1982) propôs o conceito de “evento de letramento”. Por esse conceito entende-se qualquer ocasião em que um texto é parte essencial da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos. Contudo, o conceito de prática de letramento incorpora o de evento e encerra

um nível de abstração maior, uma vez que abrange as práticas populares e suas concepções subjacentes. Segundo David Barton (1994), as práticas de letramento são os modos culturais gerais de uso do letramento, a que as pessoas recorrem em um evento de letramento. Esses modos são referidos nas sociedades por meio de metáforas, as quais implicam a valorização e a desvalorização dos indivíduos letrados e não-letrados, conforme os significados que o letramento tem nas diferentes sociedades.

Nesse ponto, cabe lembrar a distinção entre letramento e alfabetização, tratada por Soares (2004) em *Letramento: um tema em três gêneros*. Letramento é um termo originário do inglês *literacy* e vem sendo progressivamente utilizado no campo acadêmico dos estudos de alfabetização no Brasil. É uma recuperação lexical de um termo antigo, mantendo assim sua vernaculidade, mas que naquela época tinha outro significado. O termo “letramento” vem servindo para designar o que alguns países como os Estados Unidos e a Grã-Bretanha já se referiam por práticas de leitura e escrita associadas a demandas sociais dos indivíduos em uma sociedade ou cultura. No Brasil, tradicionalmente, quando os indicadores educacionais avaliavam o domínio de leitura e escrita do indivíduo pelo fato de este saber escrever seu nome ou um pequeno bilhete, se estava tratando de “alfabetização”. Nos países citados acima, as pesquisas buscavam saber o nível de proficiência do indivíduo com a linguagem escrita para resolver determinadas situações sociais que demandam habilidades cognitivas e comunicativas. Está aqui a se tratar do “letramento” ou “letramentos”, conforme alguns autores. Como essas demandas vão se tornando complexas à medida que os indivíduos crescem em sociedade, deve-se falar em progressivos “níveis de letramento”.

Por fim, em correspondência à noção de “prática de letramento” de Street, situamos o referencial teórico da Análise de Discurso Crítica, no desenvolvimento de Fairclough. Com o propósito de fazer um quadro mais ampliado de relações entre ambos, tomamos o conceito de “prática discursiva de letramento”, de Izabel Magalhães (1995a). Conforme a autora, as “práticas discursivas de letramento são as matrizes históricas que determinam a produção e interpretação de instâncias concretas de textos falados ou escritos, com emissores e receptores concretos. As práticas discursivas de letramento têm caráter institucional ou comu-

nitário, constituindo identidades, valores e crenças mediados pelo meio escrito” (p. 205). Esta noção configura-se como o conceito-chave para a análise empreendida no Capítulo 5.

#### **4.7 A Metodologia de Pesquisa**

A orientação metodológica aplicada ao processo de pesquisa consistiu na adoção dos princípios da etnografia crítica (Thomas, 1993); da pesquisa fortalecedora (Cameron *et al.*, 1992; Magalhães & Gieve, 1994); e da pesquisa colaborativa (Ivanic, 1994). Entre os instrumentos de pesquisa, as notas de campo foram amplamente exploradas, além da utilização de textos escritos pelos (as) alfabetizados (as), transcrições de aulas gravadas em vídeo e de entrevistas realizadas duas vezes com três alfabetizados e três alfabetizadas.

Conforme Thomas, por etnografia crítica compreende-se um estilo de análise e discurso inscrito na etnografia convencional. Esta se refere à tradição de descrição e análise cultural que mostra os sentidos por meio da representação da cultura, enquanto a etnografia crítica “refere-se ao processo reflexivo de escolha entre alternativas conceituais, e de realização de juízos carregados de valores sobre o sentido e o método para desafiar a pesquisa, a política e outras formas de atividade humana” (p. 3-4).

Thomas distingue a etnografia convencional e a etnografia crítica e aponta uma consequência fundamental disso. Em primeiro lugar, os etnógrafos convencionais geralmente falam por seus participantes de pesquisa, habitualmente para uma audiência de outros pesquisadores, enquanto que os etnógrafos críticos aceitam a tarefa de pesquisa adicional de falar em nome dos participantes, como um meio de fortalecê-los, atribuindo mais autoridade para a sua voz. Em segundo lugar, os etnógrafos convencionais estudam a cultura com o propósito de descrevê-la; os etnógrafos críticos estudam a cultura para mudá-la. E em terceiro lugar, os etnógrafos convencionais reconhecem a impossibilidade da pesquisa livre de induções normativas e outras, mas acreditam que essas induções devem ser reprimidas. Os etnógrafos críticos, ao contrário, exaltam sua posição política e normativa como um meio de invo-

car a consciência social e a mudança da sociedade. Como consequência, a etnografia crítica procede de uma conjuntura explícita que, ao modificar a consciência, ou invocar uma chamada para ação, tenta usar o conhecimento para a mudança social.

A pesquisa fortalecedora pressupõe uma situação de estudo em que os participantes estão de alguma maneira posicionados em relações desiguais de poder. A noção de poder que Cameron *et al.* adotam é a de Foucault (1980), pela qual o poder é exercido por meio de uma organização semelhante a uma rede de relações. Os indivíduos tanto sofrem o poder dos outros como exercem poder sobre os outros, sendo assim veículos de poder e não pontos de aplicação. Uma consequência disso é que, como os indivíduos experienciam o poder em formas de divisão social tão diversas, suas identidades são múltiplas e complexas. Dessa maneira, duas questões que devem estar sempre presentes na pesquisa fortalecedora são: quem necessita ser fortalecido? Onde está o poder?

A pesquisa fortalecedora compreende a pesquisa *sobre, para e com*, em que esta última preposição confere à pesquisa um caráter dialógico entre o (a) pesquisador (a) e os participantes da pesquisa. Tal caráter implica necessariamente o uso de métodos interativos; o reconhecimento da importância das questões postas pelos participantes; e o retorno e a partilha do conhecimento com eles (as).

Magalhães & Gieve descrevem as diversas acepções do termo “fortalecimento” com base em vários autores. Na prática educativa, é referido como resistência aos significados e conhecimentos produzidos por aqueles que dominam culturalmente; como um *fazer* (autonomia de ação), *ser crítico* (autonomia de pensamento) e *cooperar em comunidade*. Paulo Freire (1972) usa a expressão com o sentido de valorizar os significados e conhecimentos de um grupo sem impor a ele os nossos próprios significados e conhecimentos. Em suma, a pesquisa fortalecedora impõe a responsabilidade do (a) pesquisador (a) com os participantes de pesquisa.

Conforme Ivanic, a “pesquisa colaborativa” não trata de um método distinto e definido, mas do reconhecimento de que há mais de uma pessoa envolvida na atividade de pesquisa, além do (a) pesquisador (a). A autora focaliza uma forma específica de pesquisa colaborativa, segundo a qual os sujeitos de campo tomam parte ativa no processo de pesquisa,

incorporando a identidade de pesquisador (a) e estudando a si mesmos (as) com vistas a obter benefícios desse estudo para si.

A pesquisa de campo teve a duração de três semestres e seus participantes foram uma coordenadora, três alfabetizadoras, duas alfabetizadoras-auxiliares e alfabetizandos (as) de três turmas de diferentes níveis (turma intermediária no segundo semestre de 1996, turma concluinte no primeiro semestre de 1997 e turma iniciante no segundo semestre de 1997)<sup>11</sup>. A coordenadora, à época com trinta e dois anos, possuía segundo grau completo, foi pioneira no curso de alfabetização de jovens e adultos do CEDEP e ocupava então a presidência de um grupo organizado do Paranoá. A alfabetizadora da turma do segundo semestre de 1996, vinte e um anos, possuía o segundo grau completo; a da turma do primeiro semestre de 1997, quarenta e dois anos, possuía o primeiro grau completo; e a da turma do segundo semestre de 1997, dezessete anos, cursava o primeiro ano do segundo grau magistério. A alfabetizadora-auxiliar da turma do primeiro semestre de 1997, dezenove anos, havia ingressado recentemente no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e a alfabetizadora-auxiliar da turma do segundo semestre de 1997, dezesseis anos, cursava o primeiro ano do segundo grau acadêmico. A faixa etária dos (as) alfabetizandos (as) era, em geral, de quinze a sessenta anos, a renda média mensal, de um salário mínimo<sup>12</sup> e a experiência escolar bastante heterogênea, havendo alguns (umas) que frequentaram até os primeiros anos do antigo ginasial (quinta e sexta séries do primeiro grau), mas, em decorrência da precariedade do ensino, da regressão de aprendizagem e da falta de comprovação formal dos estudos, tiveram que reiniciar a alfabetização. Outros (as) jamais sentaram nos bancos escolares.

Como a pesquisa etnográfica depende fundamentalmente de categorias interpretativas para a análise, um *corpus* contendo uma variedade de dados é bastante desejável para a obtenção de validade e confiabilidade nos resultados, combinando-se diferentes tipos de amostragem

<sup>11</sup> A metodologia do curso se baseia na classificação de E. Ferreiro e A. Teberosky (1985) dos níveis de alfabetização em pré-silábico, silábico e alfabético (correspondendo no curso a iniciante, intermediário e concluinte, respectivamente).

<sup>12</sup> Esta informação eu obtive casualmente ao ajudar a alfabetizadora-auxiliar da turma do segundo semestre de 1997 no preenchimento de fichas cadastrais dos (as) alfabetizandos (as) para o controle de uma entidade patrocinadora do curso de alfabetização de jovens e adultos do CEDEP.

por meio do processo de “*triangulação*”. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: 1) notas de campo; 2) textos dos (as) alfabetizandos (as) relacionados às atividades de sala de aula; 3) transcrições de quatro aulas gravadas em vídeo, sendo uma aula do primeiro semestre de 1997 e três aulas do segundo semestre de 1997; 4) transcrições de duas entrevistas com três alfabetizandas e três alfabetizandos da turma concluinte do primeiro semestre de 1997.

## **5 A coexistência de práticas discursivas de letramento tradicionais e críticas na sala de aula**

Como vimos no Capítulo 2, a questão posta pela academia em referência à evasão e repetência escolar até a década de 1970 definia a educação como meio de promoção do indivíduo na sociedade, e aqueles (as) que não atingissem tal promoção (geralmente oriundos de grupos sociais marginalizados) deveriam receber uma educação compensatória, que neutralizasse os efeitos de sua “deficiência cultural”. A partir da década de 1970, com a repercussão dos estudos de Bourdieu sobre a violência simbólica de grupos dominantes sobre grupos dominados, a questão é vista sob a perspectiva do papel da escola numa sociedade dividida em classes, sofrendo então um deslocamento das diferenças individuais e coletivas como determinantes da evasão e repetência para centrar-se no papel da escola em assegurar a reprodução do capital cultural das classes dominantes no sistema de ensino.

Na teoria da economia das trocas linguísticas, a linguagem é um capital cultural. E na escola, o capital linguístico rentável, ou seja, o que promove a passagem de ano dos (as) alunos (as), é a linguagem normatizada, com a qual as alunas oriundas das classes sociais dominantes se familiarizam desde tenra idade. O mesmo não acontece com os (as) alunos (as) das camadas populares, que são estigmatizados (as) por seu uso linguístico, e levados (as) a praticar na escola a linguagem normatizada.

É a partir dessa contextualização, e das proposições teóricas do Estudo Linguístico Crítico, que formulo as seguintes questões-chave, as quais constituem o fio condutor da presente pesquisa, servindo de orientação para a análise que faço neste capítulo:

1. Como a linguagem em sala de aula, sendo mediadora e constitutiva das relações nos contextos socioinstitucionais, contribui para excluir as camadas populares da escola?
2. Se a linguagem contribui para excluir as camadas populares da escola, ela não poderia, por outro lado, ser veículo de mudança nesse estado de coisas, nos momentos de resistência e criatividade

em sala de aula tanto por parte dos (as) alfabetizados (as) como do (a) alfabetizador (a)?

Por convenção metodológica, adoto como unidade de análise o evento discursivo (cf. Cap. 4) e momentos de evento discursivo, ou seja, partes de eventos significativas para a discussão das questões-chave da pesquisa. A maioria desses eventos discursivos são eventos discursivos de letramento (cf. Magalhães, 1995b): eventos integrados por algum material escrito, regidos por normas que prevêem seus participantes, os papéis de leitor (a) e/ou escritor (a), e os usos e valores atribuídos ao letramento em uma determinada cultura. Os eventos discursivos de letramento têm um objetivo e uma organização no tempo com um começo, meio e fim, e podem funcionar na mudança das práticas socioculturais, mediante a negociação entre os (as) participantes sobre os papéis de leitor (a) e escritor (a) e os valores atribuídos à leitura e escrita.

Na presente análise, o evento discursivo pode consistir de todo o desdobramento de um tema-gerador<sup>13</sup>, ou pode ser apenas uma parte desse desdobramento. De qualquer forma, para a análise do evento discursivo reúno dados de diferentes instrumentos de pesquisa, como as notas de campo, os textos escritos dos (as) alfabetizados (as), as transcrições de vídeo e de entrevistas, que, de algum modo, façam referência ao mesmo evento, objetivando, dessa maneira, uma análise intertextual.

Da leitura de todo o material coletado do segundo semestre de 1996 ao segundo semestre de 1997, dividi a análise em quatro seções, selecionando os eventos mais significativos para cada seção, sendo a última uma síntese das três primeiras: 1) A linguagem mantenedora das relações de dominação, com duas subseções sobre o uso de linguagem e a linguagem como objeto de ensino; 2) Identidades sociais dos participantes (pesquisador, alfabetizadora, alfabetizados (as) e coordenadora) na interação por meio da linguagem, também subdividida em duas sub-

---

<sup>13</sup> O tema-gerador refere-se a uma questão, vinculada tanto à realidade local quanto global, construída no processo de planejamento do curso de alfabetização de jovens e adultos pelos (as) alfabetizadores (as), alfabetizados (as), coordenadoras e grupos da Universidade de Brasília, a qual norteará o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula. Este termo está situado na proposta de Paulo Freire de problematizar a relação homem-mundo associada ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos da educação.



seções: as Identidades enfraquecedoras e as Identidades fortalecedoras; 3) A coexistência de práticas, subdividida, assim como a primeira seção, no uso de linguagem e na linguagem como objeto de ensino; e 4) Conclusão: o poder na/pela linguagem.

## **5.1 A linguagem mantenedora das relações de dominação**

### **5.1.1 A linguagem em uso**

Entre os momentos/eventos selecionados para a análise do uso de linguagem para manter relações de dominação destaco quatro: 1) uma breve conversa informal com uma aluna do ensino supletivo da Escola Classe 03 do Paranoá<sup>14</sup>; 2) uma tentativa de realizar entrevistas em que os (as) alfabetizando(s) se entrevistariam mutuamente, utilizando questões elaboradas colaborativamente entre mim, eles (as), a alfabetizadora e a coordenadora, como uma atividade de sala de aula; 3) uma intervenção de um sindicalista com o propósito de passar um abaixo-assinado na turma; 4) uma intervenção de uma professora do supletivo noturno da Escola Classe 03 do Paranoá em uma atividade conduzida por uma alfabetizadora auxiliar em sala de aula.

#### Momento 1:

Estava me dirigindo para a sala de aula onde acompanhava uma turma de alfabetizando(s) de nível intermediário e deparei-me no corredor com uma aluna que havia frequentado o ensino regular noturno da mesma escola, no qual eu lecionara para a 5a. série do 1o. grau, durante o ano de 1995. Apesar de não ter sido minha aluna, conhecia-me e perguntou se eu continuaria

---

<sup>14</sup> Na Escola Classe 03, onde a pesquisa foi desenvolvida, também funcionava o ensino supletivo noturno fase II, da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal, hoje agregada à estrutura da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

como professor na escola. Eu lhe respondi que no momento estava trabalhando no curso de alfabetização de jovens e adultos do CEDEP. Ela disse:

“- Ah, você tá no Mobral, é?”.

Eu lhe respondi que não se tratava do MOBREAL e que as pessoas que estavam ali no curso de alfabetização logo estariam no supletivo fase II, assim como ela. A aluna não aprovou o que eu acabara de dizer e rebateu:

“- Mas por que você está lá (no curso de alfabetização de jovens e adultos do CEDEP)? Aquele pessoal é burro, eles são ignorantes!”.

Eu ainda tentei replicar, mas a aluna, que estava acompanhada de uma colega, que havia sido minha aluna, saiu de repente, deixando-me sem interlocução. (Nota de campo de 13/08/96).

Analisando a categoria ‘vocábulo’, destaco a palavra *Mobral*, que se derivou da sigla correspondente MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Esta palavra realiza dois sentidos conforme a referência e a força ilocucionária. O sentido correspondente à referência diz respeito ao programa oficial de alfabetização de adultos Mobral, lançado em 1970 (cf. Cap. 1). Quanto à força ilocucionária, considerando-se a curva melódica com que a oração foi enunciada, o sentido construído com o uso do vocábulo é de um comentário pejorativo, em que *Mobral* significa o nível onde se encontram as pessoas que não lêem ou escrevem, sendo dito por alguém que se encontra em um grau mais elevado de escolaridade. Deste ponto de vista, as pessoas em processo de alfabetização são consideradas “incapazes” ou “desabilitadas”.

O vocábulo *Mobral* sofreu um processo de cristalização de um sentido depreciativo após a implementação do programa, sendo usado em situações informais pelas pessoas para a desqualificação de quem cometesse “erros de português”, como por exemplo, quando alguém enuncia o seguinte logo após algum deslize de outrem no uso da língua normatizada: “– Fulano, vá para o Mobral”. Textualmente, a cristalização de tal sentido é observada por meio da coesão lexical entre o vocábulo *Mobral* e os vocábulos *burro* e *ignorantes*.

Essa cristalização do sentido negativo de *Mobral* está filiada à incorporação da “ideologia da deficiência cultural” pelos próprios indivíduos das camadas populares (cf. Cap. 2). A manifestação de tal ideologia contribui para manter relações de dominação, pois não se questionam os propósitos das elites dirigentes brasileiras com a instituição do programa governamental. Assim, enunciados como esses naturalizam os propósitos do Mobral vistos no Capítulo 1. Essa naturalização acontece ao ponto de o vocábulo tornar-se o local onde ocorre o programa: *está no Mobral*; e a referência anafórica *lá*.

O evento 2 é uma tentativa de realização de entrevistas recíprocas entre os (as) alfabetizandos (as). Em relação às questões-chave que formulei, as quais constituem o ponto de partida do processo de pesquisa, podemos fazer a seguinte consideração em torno da primeira questão, *A linguagem exclui da escola os alunos das camadas populares?*: no momento da atividade de entrevista recíproca, quando perguntados (as) sobre que atividades de escrita realizavam fora da sala de aula, os (as) alfabetizandos (as) permaneceram em silêncio. Uma alfabetizanda perguntou em que o projeto de alfabetização estava ajudando na escrita, e a coordenadora sugeriu que se invertesse o tópico da pergunta e se abordasse o que o curso de alfabetização estava proporcionando em termos de crescimento, quanto à aprendizagem da escrita, fora da escola. O silêncio dos (as) alfabetizandos (as) sobre a escrita praticada anterior e exteriormente ao curso, bem como a pergunta e a recomendação da coordenadora apontam para o sentido de que a escrita praticada fora da escola pelos (as) alfabetizandos (as) não é digna de estar na mesma posição da escrita aprendida no processo de escolarização. Tal resultado aponta para o predomínio do processo de “pedagogização do letramento” nas práticas de leitura e escrita dos participantes de pesquisa. Por outro lado, na primeira entrevista, Célia<sup>15</sup> expõe seus próprios usos da escrita fora da escola:

G: Ah que bom. Agora bom então você falou é ... de como as aulas lá do curso do CEDEP tão te ajudando no que você precisa fora da escola Agora antes do curso e aproveitando também que você falou qui você gosta de escrevê é ... o que qui você escrevia o que qui você gosta de escrevê tanto em casa quanto lá no trabalho?

<sup>15</sup> Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios.

C: Eu já te falei eu gosto muito de cozinha intão eu passava a maioria do meu tempo fazendo organizando receitas intão como eu gosto de escrevê eu não gosto muito di calculá então eu gosto de copiá tentá desenhá o que tá ali escrevê muito receita eu gosto di eu vô fazê pasta de alho que eu gosto eu consegui escrevê uns dez meses eu gosto de escrevê fazê redação eu gosto assim de pensá numa estória e fazê eu gosto de escrevê cartas não é que é prá mim porque eu mesmo não mando carta prá ninguém mas eu gosto de a pessoa chegar em mim e fazê ou então fazê um encadernamento normalmente eu peço às minhas colegas elas trabalham agora eu passo prá elas então isso eu faço muito isso.

Como uma maneira de reprodução de relações de dominação na escola, o senso comum de que a linguagem escrita é apenas uma questão escolar contribui para a desqualificação dos usos e formas de escrita fora das instituições educacionais (o que consequentemente privilegia a língua escrita normatizada). E é nesse ponto que se torna relevante a questão da exclusão escolar das camadas populares. Se os indivíduos dessas camadas insistirem em suas formas e gêneros próprios de escrita não terão um lugar reservado na escola e nela pouco durará sua estada. Portanto, cabe a eles (as) aceitar seus padrões de interação linguística como subalternos aos padrões socialmente hegemônicos, posicionando estes como o modelo a se buscar na escola. A esse respeito, vejamos o seguinte trecho da primeira entrevista realizada com Geraldo. Esse alfabetizando pertencia à turma em que ocorreu este evento em análise. O trecho seguinte está no meio de uma conversa sobre a correção de língua na escola:

G: É ... por que que ... por que que você acha que a escola exige só a norma correta e não permite o jeito que as pessoas escrevem?

Ge: Rapaz eu ... eu acho que ela não permite é ... a pessoa no modo de escrevê ... quando a pessoa escreve errado eu acho bom dela não permitir né? de não aceitar o modo da pessoa escrevê porque ela não aceitando ela vai corrigir aquela pessoa né? eu concordo plenamente de no meu caso eu fazê uma escrita e ela não aceitar sendo que a minha escrita ela num tá correta eu

concordo plenamente dela não aceitar aquela minha escrita, de ficá prá ela antes de corrigir, eu aceito completamente a correção daquela escrita, do meu falar antes de guardar ... antes dela corrigir aquilo prá guardar em um ... onde deva ser guardado. Eu acho muito bom ela não aceitar antes de corrigir ... e daí vai me ajudar, isso é, aquela correção de não aceitar ali aquilo do jeito que está porque ela vai me ajudar a eu melhorar mais na frente né? vai me ajudar eu melhorar mais naquela forma de de escrevê naquela forma de falar eu acho muito bom ela primeiro corrigir e não aceitar o de jeito ... de acordo com o que vem se no caso estivé errado ... concordo plenamente.

Os momentos 3 e 4 serão analisados conjuntamente por terem ambos uma situação semelhante: a intervenção de alguém que não pertence ao contexto da sala de aula.

### Momento 3:

O senhor se apresentou como um sindicalista, acrescentando que era um “Sem-terra” e que estava ali apenas solicitando um minuto de atenção da turma. Disse que ia falar sobre “privatização” e perguntou à turma se alguém sabia o que era. Ele mesmo respondeu, dizendo que era como se ele chegasse naquela sala de aula, tomasse o giz, o quadro-negro e a mesa da professora, levasse para outra sala e lá vendesse, mandando o dinheiro para uma conta bancária na Suíça, o que, segundo ele, é o que vinham fazendo os representantes do governo federal. Ele trazia consigo uma folha de papel que era um abaixo-assinado solicitando um referendo popular para as propostas de emendas constitucionais apresentadas pelo governo. Solicitou que fosse passada entre os (as) alfabetizandos (as) e que não se esquecessem de pôr a identidade. A alfabetizadora perguntou como proceder com as pessoas que não tinham identidade. Ele respondeu que bastaria escrever o bairro ou a rua, mas que não deveria ser colocado o número da casa, porque, segundo ele, é proibido. Uma alfabetizanda, Olga, perguntou-me por que seria proibido e eu lhe respondi de

modo vago, que talvez seria por tratar-se de uma informação sigilosa. Mas eu mesmo não entendi o porquê, especulei que seria para evitar represálias, mas talvez fosse pouco provável. Um alfabetizando fez a leitura do documento. Leu de forma bastante pausada, pois era um documento escrito em língua normatizada e com um vocabulário complexo para uma turma concluinte de alfabetização. Depois, ele me passou o documento para que eu lesse para a turma, numa demonstração de legitimação de minha autoridade como leitor. Fiz a leitura e perguntei aos (às) alfabetizando(s) se haviam compreendido. A maior parte permaneceu em silêncio e a minha interpretação foi de que não haviam compreendido. Então eu expliquei o que era um referendo popular, o que o abaixo-assinado pleiteava e expus um pouco do teor do que o governo pretendia modificar na reforma constitucional: a reforma previdenciária e a reforma administrativa, dentre as que eu me lembrei. (Nota de campo de 03/06/97).

No momento 4, uma professora do supletivo veio até a sala de aula reclamar que a turma estava fazendo barulho e atrapalhando as turmas do supletivo. Mas ela disse de modo bastante autoritário, o que provocou na coordenadora (ela estava participando da atividade, a qual estava sendo conduzida pela alfabetizadora auxiliar) certa indignação, saindo de sala para verificar se não se tratava de “implicação” da professora do supletivo, conforme ela disse. E logo retornou à sala dizendo que realmente o volume das vozes estava alto.

Tanto no momento 3 como no 4 as duas pessoas que intervêm na sala de aula usam uma linguagem na modalidade deôntica<sup>16</sup>, com a finalidade de obter a adesão dos ouvintes, seja pela auto-legitimação na posição de uma liderança de classe (momento 3) ou seja pela auto-legitimação na posição de uma autoridade no domínio da escola (momento 4). Contudo, ambas são situações de natureza distinta. Se por um lado a professora do supletivo se impõe na posição de uma autoridade, e que de fato é no domínio escolar, a imposição no caso do momento 3 não provém da força de uma posição de autoridade, uma vez

<sup>16</sup> De acordo com Koch (1987), a modalidade deôntica está associada a um pendor da linguagem, por meio de determinados recursos lingüísticos, para o campo da normatividade, da conduta. Por ela, expressa-se o tom de autoridade do (a) locutor (a) para o (a) alocutário (a).

que o sindicalista não ocupa qualquer posição de mando na escola. Na posição de sindicalista “Sem-terra”, como uma liderança de movimento popular, ele visa à afirmação de terreno comum com os (as) alfabetizados (as). Entretanto, o modo com que o sindicalista introduziu o debate sobre o tópico “privatização” se caracterizou por limitar o turno de fala dos (as) alfabetizados (as), no momento em que lhes perguntou o que era “privatização”. No período composto pela oração interrogativa “– Alguém sabe o que é privatização?”, a oração principal “Alguém sabe” na posição de tema do período guarda o pressuposto de que há pessoas que não sabem “o que é privatização” - a oração subordinada na posição de rema<sup>17</sup>. Tal pressuposto, realçado como tema, contribui no sentido de naturalizar uma posição de assimetria em relação a quem sabe o conteúdo do rema “privatização”. Em seguida, a turma se cala frente a sua exposição sobre o tópico ‘privatização’ e o sindicalista passa o abaixo-assinado sem ter havido qualquer tipo de discussão a respeito do mérito das reformas pretendidas pelo governo federal. O silêncio dos (as) alfabetizados (as) pode ter alguns sentidos, como: 1) não houve compreensão do tópico, o que provocou o abandono do turno, seguido da apropriação do turno dos (as) alfabetizados (as), no qual possivelmente poderiam arriscar algum palpite; 2) houve algum grau de compreensão por alguns (umas) alfabetizados (as) que compartilharam o valor de verdade das intenções que orientavam o sindicalista. Entre os dois sentidos o primeiro refere-se a uma adesão “sem consciência” à proposta veiculada pelo sindicalista, enquanto no segundo haveria a “consciência” de parte dos (as) alfabetizados (as) que subscreveriam o abaixo-assinado. De qualquer forma, nessa adesão silenciosa pesa o fato da privação do turno de fala dos (as) alfabetizados (as), o que representou um convite a que aderissem também a um silêncio quanto ao sentido ideacional<sup>18</sup> do documento, formulado em língua normatizada e construído por meio de vocábulos alienígenas em relação ao uso de língua cotidiano dos (as) alfabetizados (as).

<sup>17</sup> A estrutura temática aqui está sendo analisada na acepção de Halliday (1985: 38), onde os termos ‘tema’ e ‘rema’ referem-se, respectivamente, ao que é dado e ao que é novo em um enunciado. Fairclough (1992: 183) acrescenta que a posição que os elementos ocupam em uma oração traz significados sobre o senso comum na ordem social e as estratégias para sua manutenção.

<sup>18</sup> Ver Cap. 4.

A respeito do silenciamento dos (as) alfabetizados (as), Paulo Freire (1976) refere-se a uma “cultura do silêncio”. Um hábito de resignação e consentimento da exploração de opressores sobre oprimidos, que perpassa tanto a prática de representantes das elites que assumem o compromisso de libertação de grupos oprimidos como a prática de representantes destes. Nesse sentido, vejamos o seguinte trecho da fala de João, na primeira entrevista:

G: É ... dá um exemplo do que é diferente aqui no projeto da alfabetização do CEDEP em comparação com a escola da roça<sup>19</sup>?

J: Eu ... de lá era mais difícil prá vim né?

G: Hum. Mais difícil é ... por quê?

J: Mesmo porque lá tinha professora que não estava preparada ... que ... o professor tem que explicar direito né? ... por exemplo ele tem que passá ... quando ele passa um (ininteligível) prá você ele passa prá você já dando um exemplo né? como que é aquilo né? aí eles passavam aquilo prá você, outra hora português né? não dava o exemplo ... aí você fazia aquilo tudo bem ... mas ... ela não explicava direito ... aí a gente ficava em dúvida né?

G: E você não perguntava?

J: Não perguntava não aí ficava ... aí a gente ficava em dúvida né? (...)

Em complementação, a transferência da leitura do documento pelo alfabetizando para mim, marca novamente o abandono de uma iniciativa de prática linguística, uma vez que os (as) alfabetizados (as) estão deixando de praticar a leitura e a interpretação do texto por si próprios (as).

Esses dois momentos de eventos discursivos, assim comparados, mostram como a relação de autoridade não se manifesta apenas na relação professor (a)-aluno (a), mas também em outros tipos de relações, como líder-liderado (a) no movimento popular, o que indica serem as relações de dominação mais complexas do que a ideia de dominação

<sup>19</sup> A escola rural onde o alfabetizando estudou em seu lugar de origem no período regular.



de um grupo sobre outro. No interior de um grupo orientado por objetivos democráticos e emancipatórios, relações de dominação podem se fazer presentes, tornando tais objetivos ainda mais distantes de serem alcançados. Assim, os dois eventos são exemplos da noção de poder em Foucault (cf. Cap. 4), pela qual o exercício de poder se assemelha a uma organização em rede, em que os participantes tanto sofrem o poder dos outros como exercem poder sobre os outros.

### **5.1.2 A linguagem como objeto de ensino**

Selecionei para compor a presente seção cinco eventos. O evento 1 refere-se a uma atividade com exercícios mimeografados, conduzida pela alfabetizadora; o evento 2 trata da exposição de conteúdos de português pela alfabetizadora e uma problematização lançada por mim no decorrer da atividade; e os momentos 3, 4 e 5, que serão descritos e analisados conjuntamente, são atividades de exposição e exercício de conteúdos de português com a minha participação.

#### Evento 1:

Os (as) alfabetizados (as) estavam trabalhando em um exercício. Solicitei a uma alfabetizanda que o mostrasse, no qual o número 1 pedia que escrevessem o nome dos objetos desenhados abaixo da linha destinada ao nome, e no número 2 que separassem as sílabas das palavras (no quadro seguinte transcrevo apenas as repostas dos exercícios):

1)		2)
gravata	borboleta	trombeta - trom-be-ta
trigo	óculos	tribuna - tri-bu-na
cravo	lâmpada	criação - cri-a-ção
cruz	lápiz	trapalhões - tra-pa-lhões
trinta	bolsa	gripe - gri - pe
chave	relógio	caderno - ca-der-no
		semana - se-ma-na
		agosto - a-gos-to
		mês
		carinho - ca-ri-nho

A alfabetizadora passou outro exercício na mesma linha dos anteriores, sendo que este foi uma espécie de instrução programada, com uma lista de palavras com letras incompletas para completar com o encontro consonantal tr. Em seguida, passou mais um exercício, um pesca-palavras. (Nota de campo de 27/08/96).

Esse tipo de atividade manteve a atenção dos (as) alfabetizados (as). Porém, eles (elas) permaneceram trabalhando individualmente e em silêncio. O número 1 é um exercício de rotulação, bastante comum na alfabetização de crianças, no qual representações icônicas são dadas para que os (as) alunos (as) juntem a representação gráfica à representação icônica. Por meio desse exercício, os (as) alfabetizados (as) escrevem uma lista de palavras que aparentemente, do ponto de vista semântico, não têm conexão entre si. Mas do ponto de vista fonológico-ortográfico, as palavras contêm encontros consonantais (gr, tr, cr), duas formas diferentes de representação fonética da letra l (lápiz/bolsa), e uma palavra cujo som da primeira sílaba pode ser representado por duas letras diferentes (chave=ch;x). O número 2, um exercício de separação de sílabas, também contém palavras com encontro consonantal (tr, cr, gr) e no exercício seguinte os (as) alfabetizados (as) são solicitados (as) a grafar mecanicamente o encontro consonantal tr.

Embora a alfabetizadora não tenha explicitado que se objetivava o reconhecimento de tais unidades, a importância que se confere à exploração de unidades estruturais da palavra, em detrimento de sequências discursivas maiores, torna-se evidente em ambos os exercícios. No

ensino de linguagem, a ênfase em estruturas linguísticas caracteriza a abordagem da escola primária sobre a prática de escrita (Street, 1995). Na escola, a escrita nas primeiras séries é uma questão de ortografia e de treino ortográfico para que as crianças grafem a letra desejável, ou pares de letras desejáveis em determinada posição. Essa prática de escrita na escola impede o reconhecimento da língua escrita como tendo parte em diversas situações sociais, as quais envolvem interação entre as pessoas. Dessa maneira, o contexto socioinstitucional da escola assume um determinado ponto de vista sobre o uso da escrita que deve ser aí praticado: a escrita alfabética está condicionada a uma habilidade a ser desenvolvida nos (as) alunos (as). Essa associação entre letramento e habilidade cognitiva é um dos pontos centrais no Modelo Autônomo de Letramento, que sugere uma concepção de língua escrita como entidade autônoma em relação a variáveis socioculturais.

O obscurecimento de determinações socioculturais da escrita no contexto institucional da escola contribui para a naturalização do significado do letramento no Modelo Autônomo: o de uma tecnologia neutra. Sendo transmitida como tal, os (as) aprendizes das camadas populares tendem a valorizar esse uso da escrita na escola, sob a promessa de sucesso na vida social por meio do domínio de “práticas de leitura e escrita predominantes na escola”<sup>20</sup>. Porém, ao longo de um processo conflitivo de substituição de seus próprios usos de escrita por aqueles exigidos na escola, grande parte dos (as) aprendizes se vêem fracassados (as), uma vez que imputam esse fracasso a um “problema” relativo a suas características individuais, em vez de reconhecerem o sistema escolar como um agente desse fracasso.

Na visão descritiva de linguagem, o fracasso escolar dos (as) aprendizes no ensino de linguagem normatizada tende a ser atribuído à vontade e às características individuais destes (as) (Ivanic e Moss, 1991), em vez de se considerar a linguagem como um capital cultural (cf. Cap. 2) que é excluído das maiorias sociais para a manutenção do poder das elites. A crença no fracasso escolar determinado por um problema individual é um efeito ideológico do Modelo Autônomo de Letramento. Vejamos, como exemplo, dois trechos da primeira entrevista com Célia:

<sup>20</sup> Street (1995) refere-se a “schoolled literacy”.

G: Você acha que ... é ... você largou a escola das primeiras vezes porque você quis?

C: Às vezes foi ... eu dizia assim “ah eu vô istudá mas eu tenho só quinze anos vô fazê o quê na escola, gente? se eu tenho tantos anos pra vir pela frente”? Então muitas vezes a gente pensa nisso, tanto que às vezes os meninos aqui eu converso “olha gente...” porque tem muitos igual a eles pensam eu pensava também por quê? vô estudar prá quê tanta coisa né? E o desemprego de primeiro era mais fácil o serviço, se eu soubesse a lê e escrevê seria mais fácil o serviço mas não, então isso faz a gente acordá também. Eu perdi muito porque eu *mesma* quis perdê, entendeu, por falta de experiência falta, de tê uma pessoa ali prá poder te ajudar, minha mãe nunca ficava muito com a gente, agora, depois que eu casei, é que ela tem mais contato comigo, mas não tem uma pessoa assim pra poder estar te dando umas cutucadas prá você acordar prá ver como é que é ... então eu acho qui eu perdi muito também por causa disso.

\*\*\*

C: (...) ... quem ... a pessoa que tem que pensar bem jovem, criança ou adulto, ter vontade de estudar, não desistir, porque eu me arrependo demais, eu me arrependo não pela oportunidade perdida, (mas) porque eu tive muitas oportunidades e joguei pra fora, porque jovem e tal né então jovem não tem jeito né? E ... agora eu tô correndo atrás do que eu perdi, agora até que a gente acorde, vai tê um mundo né, e vê que mundo é, intão a gente tem qui corrê atrás do qui perdeu.

No segundo trecho, tomando a seleção lexical e a transitividade, destaco os vocábulos *vontade*, e os verbos *acorde* e *perdeu*. Ao se referir à prática educativa como uma questão de vontade individual, a alfabetizanda esquece a contraparte da instituição educacional no problema do fracasso escolar. Os verbos *acorde* e *perdeu* também são indicativos de que o agente do fracasso escolar é a alfabetizanda: não é a escola que mantém as aprendizas fora dela, mas a própria indolência e apatia destas que as faz “perder” a oportunidade. Tal responsabilidade dos

(as) alunas pelo fracasso na escola é extensivamente naturalizada no contexto brasileiro quando elas passam a ser chamadas ou referem-se a si próprios (as) como indivíduos com “problemas” ou “dificuldades” (ver os momentos 2 e 3 da Seção Identidades enfraquecedoras neste capítulo).

Assim, nas camadas populares, a ilusão de que a aprendizagem de estruturas linguísticas conduz ao sucesso escolar finda no momento em que os (as) aprendizes são levados (as) a crer que os problemas de aprendizagem, que também são problemas de linguagem, devem ser atribuídos a suas características individuais e cognitivas, o que não acontece com os (as) alunos (as) das classes média e alta, que em sua maioria não apresentam tais problemas. Esse fato demonstra a força das teorias do déficit cultural e linguístico no discurso da instituição escolar ainda nos dias de hoje. De maneira que, na escola, a leitura e a escrita praticadas exclusivamente como metalinguagem contribuem de forma decisiva para a questão do fracasso escolar das camadas populares. Além disso, a voz da “falta de vontade individual” na fala dos (as) aprendizes, como explicação desse fracasso, é uma maneira pela qual a instituição escolar, mediada pela linguagem, contribui para a cristalização da ideologia da deficiência dos (as) alunos (as), uma vez que essa ideologia se faz presente em suas falas.

#### Evento 2:

Entrei em sala de aula e a alfabetizadora estava trabalhando com os (as) alfabetizando(s) ‘separação de sílabas’ de palavras e ‘encontro consonantal’. Escreveu as seguintes palavras no quadro:

Palavras	separação silábica
– baixo	
– Paraguai	
– Goiás	
– São Paulo	
– saúde	
– Maceió	
– água	
– Paranoá	
– Uruguai	
– Ceilândia	
– iguais	

Enquanto os (as) alfabetizandos (as) iam anotando no caderno, apareceu o sindicalista de quem tratamos no momento 3 da seção anterior. A alfabetizadora iniciou a correção do exercício. Em seguida, tratou de hiato, ditongo e tritongo, e depois escreveu o seguinte no quadro:

Principais encontros consonantais

bl  
br  
cl

Quando terminou, ela perguntou se havia alguma dúvida e eu levantei a seguinte questão, movido pela impressão que me causaram as respostas mecânicas que um alfabetizando novato deu, bem como sua expressão facial de monotonia: todos estavam sabendo muito bem quando numa sílaba havia ditongo e quando havia hiato, mas o que é que vem antes para se saber que as vogais na mesma sílaba formam ditongo e vogais em sílabas separadas formam hiato? Ou melhor dizendo, porque pode existir a dúvida entre formar uma sílaba como ditongo e formar uma sílaba como hiato na palavra ‘Maceió’, por exemplo? Ocorreram duas possibilidades, empiricamente comprovadas, na execução pela alfabetizadora e por uma alfabetizanda, ‘ma-cei-ó’ e ‘ma-ce-ió’, respectivamente. Então eu expliquei que existe uma forma

que é a única aceita em situação de exame. E essa forma pode tanto ser uma como a outra, depende da que for convencionalizada pelos gramáticos. De qualquer forma, os gramáticos escolhem uma forma consagrada pela literatura, geralmente praticada pelas classes sociais privilegiadas, enquanto que a outra forma fica excluída nos momentos em que as pessoas usam a linguagem em domínios como a burocracia. Mas não se pode dizer de uma ou de outra forma que seja errada, pois é uma questão de seleção ligada ao prestígio e ao poder na sociedade. Ressaltei que não estava querendo dizer que a alfabetizadora estava errada, nem que eu estava certo, ou que eu estava errado e a alfabetizadora estava certa, porque na verdade eu mesmo, à época, estava em dúvida quanto à prescrição gramatical no caso específico da palavra ‘Maceió’. Portanto, argumentei que deveríamos deixar de lado a divisão binária entre o certo e o errado e perceber como ela funciona nas relações de poder na sociedade. Uma alfabetizanda, Olga, observou que isso era como o Paulo Freire havia dito no vídeo: “há um sabichão por trás do que as pessoas fazem e elas devem obedecer docilmente a seus preceitos”. Confirmei a ela que era exatamente isso. Nesse momento a alfabetizadora auxiliar acenou-me dizendo que gostaria de me falar mais tarde. Logo em seguida, a alfabetizadora saiu com a alfabetizadora auxiliar para conversarem, a pretexto de tirar a alfabetizadora auxiliar de sala de aula para que a turma pudesse combinar uma festa de despedida para ela. No final, a alfabetizadora auxiliar veio conversar comigo e disse que eu não deveria ter levantado aquela questão porque uma alfabetizanda a seu lado dissera: “Então a alfabetizadora resolveu o exercício de forma errada”. Aí eu lembrei a ela que não estava colocando a questão entre o “certo” e o “errado”, mas que estava levantando uma outra questão que era a de quem decide qual é o padrão e o porquê de as pessoas em geral obedecerem a ele. E devolvi com a seguinte pergunta: “Então você acha que essa questão não deveria ser levantada?”. Ela respondeu-me que deveria ser levantada, mas que, segundo ela, a explicação dada por mim não havia sido suficiente, estava complicada, as alfabetizandas não haviam entendido e que eu deveria trazer essa questão de um modo mais elaborado. Repliquei-lhe que faria uma reelabo-

ração da questão em casa e traria novamente para a sala de aula na quarta-feira. Saí de sala discutindo a questão com a alfabetizadora auxiliar e depois com uma outra alfabetizadora. (Nota de campo de 02/06/97).

Há aqui um flagrante de como os conteúdos curriculares de língua portuguesa em questão, ‘separação de sílabas’ e ‘hiato, ditongo e tri-tongo’ foram assimilados por um alfabetizando: por meio do consentimento e resignação. Assim como no momento 1, o uso de metalinguagem nos processos de leitura e escrita contribui para a construção desses processos como tecnologias neutras, e aliena o sujeito aprendiz do objeto de aprendizagem (cf. Capítulo 4). E tal alienação entre sujeito e escrita pode ter reações diversas nos (as) aprendizes, que podem demonstrar interesse nessa forma de condução do processo de ensino-aprendizagem, ou reagir apaticamente a ela, como foi o caso do alfabetizando que não pôde dissimular o sentimento de tédio. O consentimento sobre a metalinguagem frequentemente acarreta a memorização dos conteúdos sem reflexão, de tal maneira que, essa prática tradicional de ensino da língua escrita relega o desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita nos contextos de uso concreto dos (as) aprendizes.

A problematização iniciada por mim foi interpretada por uma alfabetizanda, conforme relato da alfabetizadora auxiliar, como se eu estivesse “corrigindo” a alfabetizadora e, conseqüentemente, ameaçando sua competência, embora eu tenha ressaltado que não era essa a questão levantada. Dessa interpretação da alfabetizanda posso inferir que: 1) os conteúdos escolares de português são legitimados como “o certo” para todos os contextos de uso de língua; 2) a alfabetizadora detém conhecimento sobre todos os conteúdos do currículo de português, caso contrário não seria alfabetizadora. Tais inferências revelam o quanto parece haver uma relação mística, até dogmática, entre sujeito aprendiz e objeto de aprendizagem acerca do conteúdo de português, ao ponto de a alfabetizadora auxiliar haver-me censurado por ter levantado a questão. Não obstante ela tenha se referido ao modo com que eu expliquei a questão problematizadora, quando dirigiu-se a mim para fazer o comentário seu argumento foi o da infração da inferência 2, ou seja, eu não poderia ter questionado sob pena de expor a alfabetizadora ao descrédito da turma. E se não se pode evidenciar que o (a) educador (a) de linguagem pode não ter afinidade com a linguagem normatizada, tendo



esta que ser natural para ela, incorre-se no cinismo que contribui para a perpetuação da dominação linguística e social (cf. Cap. 3).

A inferência 1 acima é discutida por Magalhães (1995a) como o “mito do português correto”, um senso comum, produzido no contexto escolar, pelo qual a linguagem “possui” uma forma que é a correta, devendo ser praticada em todos os contextos de uso. Como exemplo desse mito nos dados, Célia relata o seguinte sobre sua experiência escolar anterior ao curso de alfabetização do CEDEP, na primeira entrevista:

C: Foi lá que ... e muito bom lá pelo menos o ensino eu peguei ... lá foi tanto que eu peguei direitinho eu sempre tive notas boas nunca tive notas ruins nunca tirei MI (a menção Média Inferior) ... intão ela me ajudou muito e abre né abre os olhos da gente também cê já pensou? é ruim quando a gente é grande a gente nunca dá conta de lê de falá assim as palavras ... eu lembro que eu nunca que eu falava a palavra ‘liquidificador’ nunca que saía ... depois que eu fui pra escola que fui cunhecendo umas palavras que eu conseguia falá.

G: Você acha que quando você não falava ‘liquidificador’ as pessoas notavam e ...

C: Notavam porque assim muitas vezes o pessoal me corrigia “não é assim” por exemplo às vezes eu falava assim “fulano é mais maior do que fulano” eu tinha muito disso também ... então muitas pessoas me corrigiam ... tanto tanto que era errado as pessoas logo que eu estava conversando me corrigiam ... é chato né a pessoa te corrigir assim ...

G: Você tinha consciência de que era errado?

C: Sabia ... não, assim quando eu comecei a falar, não, prá mim tava correto, né ... Aí depois que o pessoal começou a mi corrigir aí eu eles me explicavam porque que tava errado e tal aí eu fui entender o porquê do errado aí toda vez que eu ia falar eu pensava primeiro antes de falar.

Também a esse respeito, vejamos o seguinte trecho da primeira entrevista com Álvaro:

G: E nas aulas de português é ... quando você falava em sala de aula né? se você falava é... você percebia que a professora

ou algum colega discriminava a sua forma de falar ou isso não existia?

A: Bem ... é ... ela não discriminava apenas ela ensinava quando eu falava errado assim como sempre a gente fala errado né? eu por exemplo sempre falo errado ela me corrigia é ... com educação e eu gostava porque eu aprendia então sempre que ela me corrigia que eu falava errado ela vinha repetia a palavra como é a palavra aí eu repetia a palavra sempre que eu repetia a palavra errada ela dizia “Não a palavra certa é ...” aí falava a palavra certa e assim eu fui aprendendo (...).

O consentimento e a resignação das pessoas sobre o “português correto” é uma evidência da naturalização da língua normatizada e do Modelo Autônomo de Letramento, cuja sobrevalorização da língua escrita escolarizada constrói o sentido de que esta deve ser utilizada em todos os contextos de uso. E o efeito ideológico dessa naturalização é a dominação cultural que se estabelece, ao inculcar nos (as) aprendizes das camadas populares os valores positivos subjacentes a essa prática de escrita.

### Momento 3:

Entrei em sala de aula, cumprimentei os (as) alfabetizandos (as) e sentei-me perto da parede do lado direito da sala, no último par de carteiras. A alfabetizadora veio até a mim e perguntou-me se eu aceitava trabalhar com os (as) alfabetizandos (as) a formação de frases oralmente. Disse que sim, mas lhe solicitei que me detalhasse o que tinha em mente. Ela disse que executaria a divisão silábica das palavras que já vinham sendo trabalhadas com os (as) alfabetizandos (as) e que a minha participação ficaria para o final. Logo que terminou, a alfabetizadora solicitou-me que iniciasse o trabalho de formação de frases com a turma. Levantei-me e falei à turma que agora nós construiríamos frases com aquelas palavras que estavam no quadro. Não anotei todas as palavras, mas lembro-me que a primeira era ‘remo’. Perguntei a eles o que é um remo e me explicaram que era uma coisa que a gente passa na água do rio. Aí eu disse que poderíamos fazer

uma frase aproveitando isso que acabara de ser dito. A frase ficou 'O remo nada no rio'. E assim fomos fazendo com todas as outras palavras que estavam no quadro com sua respectiva divisão silábica. A alfabetizadora disse-me que podia apagar a divisão silábica para ter mais espaço para as frases. Apaguei e fui desenvolvendo a atividade de modo bastante espontâneo, destilando um pouco de humor, utilizando os próprios nomes dos (as) alfabetizando (as) e passando rapidamente de uma para outra palavra para que desse tempo de terminar o exercício no prazo da aula. (Nota de campo de 26/08/97).

#### Momento 4:

A alfabetizadora fez mais um ditado de números na turma, que foi o seguinte:

Ditado			
1- vinte	4- dois	7- três	10- um
2- oito	5- dez	8- dezenove	
3- sete	6- doze	9- zero	

Ela ditava, dava um tempo para que os (as) alfabetizando (as) escrevessem no caderno e passava para outro número. Os (as) alfabetizando (as) pareciam executar a atividade sem maiores problemas. Ao término, a alfabetizadora solicitou-me que corrigisse o exercício. Eu me utilizei de um método participativo para a correção. Primeiramente solicitei aos (às) alfabetizando (as) que me dissessem cada número. Em seguida, solicitei-lhes que soletrassem. E por fim, líamos juntos sílaba a sílaba até ler a palavra inteira. Como alguns (umas) alfabetizando (as) estavam trocando letras por som, por exemplo, em 'vinte' diziam que a última letra era um i, eu tentei explicar a distinção entre fonema e grafema, apelando para um argumento histórico de que as letras continuam prevalecendo porque eram assim faladas há muito tempo atrás, pois a escrita sofre condicionamentos sociais mais fortes em termos de conservação. E pareceu-me que a maioria entendeu a explicação. (Nota de campo de 29/09/97).

## Momento 5:

Em continuação à aula anterior de trabalho com números, a alfabetizadora passou no quadro o seguinte exercício de separação de sílabas:

## 1) Separe as sílabas

três	oito	dezenove
sete	dezenove	
nove	doze	
vinte	seis	
quinze	um	
dez	quatro	

A alfabetizadora procedeu à correção do exercício, adotando o mesmo método que eu empreguei na aula do dia anterior: leitura letra a letra de cada sílaba, leitura sílaba a sílaba de cada palavra com ênfase na distinção fonema/grafema. Por exemplo, na palavra ‘sete’ o som da última letra é /i/ apesar de ela ser grafada com a letra e. (Nota de campo de 30/09/97).

Os momentos 3, 4 e 5 descritos acima têm como foco a execução prática do conteúdo ‘divisão silábica’ e ‘ortografia’, pela alfabetizadora, e uma participação minha como estimulador de formação de frases no momento 3 e revisor do exercício de ‘ortografia’ no momento 4. Nesses três momentos tem-se a coexistência de elementos de distintas práticas discursivas. Se no momento 4 o ‘ditado’ parece pertencer a uma prática discursiva tradicional no ensino de língua portuguesa, a seleção das palavras para o exercício baseou-se na anotação pela alfabetizadora auxiliar das falas dos (as) alfabetizados (as) durante a discussão sobre o tema ‘Administração’ (cf. o método dos temas geradores), o que seria um início de uma prática discursiva alternativa.

De acordo com Miriam Lemle (1995), a prática pura e simples da “correção ortográfica” por meio da “correção de pronúncia” é um equívoco linguístico, um desrespeito humano e um erro político. Um equívoco linguístico, pois ignora o fato de que as unidades de som são afetadas pelo ambiente em que ocorrem, ou seja, sons vizinhos afetam-se uns aos outros. Um desrespeito humano, pois humilha e desvaloriza a pessoa que recebe a qualificação de que fala errado. Um erro político,

pois ao se rebaixar a auto-estima linguística de uma pessoa ou de uma comunidade contribui-se para achatá-la, amedrontá-la e torná-la passiva, inerte e incapaz de manifestar seus anseios. Por outro lado, o procedimento de correção do ditado foi colaborativo, conforme a metodologia adotada por mim no processo de pesquisa (ver. Cap. 4) e utilizou o conceito da diferença entre sons e letras, preconizado por Lemle. Desta forma, a prática tradicional do “ditado e correção ortográfica” adquire um elemento novo que não lhe é original: uma correção partindo da memória oral dos (as) alfabetizandos (as) e da explicação das relações entre sons e letras como um estágio para se chegar à soletração. Contudo, esse elemento funciona na prática discursiva tradicional de ensino como um “suavizador” da punição pela troca de letras nas palavras. Contribui, desse modo, para a reprodução de uma prática discursiva tradicional no ensino de língua portuguesa, não impedindo a ocorrência do “equivoco linguístico”, do “desrespeito humano” e do “erro político” apontados acima por Lemle. Esse exemplo evidencia a coexistência de elementos de distintas práticas discursivas com a função hegemônica de manutenção da prática discursiva tradicional de ensino de português. Tal coexistência de elementos de distintas práticas discursivas, por ser frequente nos dados desta pesquisa, será aprofundada na Seção 3.

## **5.2 Identidades sociais dos (as) participantes (pesquisador, alfabetizadora e alfabetizandas)**

### **5.2.1 Identidades enfraquecedoras**

Entre os momentos que evidenciam a construção de identidades enfraquecedoras dos participantes na interação por meio da linguagem, destaco três: 1) uma intervenção da coordenadora em sala de aula para incentivar os (as) alfabetizandos (as) a participarem dos fóruns<sup>21</sup>; 2) a

---

<sup>21</sup> Os Fóruns, realizados às sextas-feiras, são sessões que comportam dois tipos de atividades: 1) apresentação de trabalhos realizados durante o desenvolvimento das atividades integradas entre tema e conteúdos; 2) avaliação de todo o processo e planejamento de estratégias e dinâmicas de ensino, que integrem o tema-gerador aos conteúdos.

apresentação de dois alfabetizandos pela alfabetizadora a mim; e 3) um relato de uma alfabetizanda em uma atividade oral de avaliação do trabalho colaborativo, conduzida por mim.

#### Momento 1:

A coordenadora entrou na turma para explicar a importância de se comparecer aos fóruns, solicitando que cada alfabetizando (a) confirmasse sua presença e apurando quais não poderiam ir e porque não. Uma alfabetizanda que não poderia ir justificou-se dizendo que teria um “negócio” para resolver. A coordenadora disse a ela que “esperava que no próximo fórum ela não tivesse esse mesmo ‘negócio’”. (Nota de campo de 24/04/97).

Nesse momento, a coordenadora usa a linguagem para estimular a participação dos (as) alfabetizandos (as) no fórum de 25/04/97, relativo ao tema Sem-terra, que contou com extensa participação dos (as) alfabetizandos (as), configurando-se como uma instância fortalecedora do uso de linguagem por eles (as). Contudo, o modo com que a coordenadora se dirigiu aos (às) alfabetizandos (as) em sala de aula, inquirindo as prováveis ausências no fórum evidencia um uso de linguagem para o controle e a coerção. O enunciado “espero que no próximo fórum a senhora não tenha esse mesmo ‘negócio’ para resolver” é investido de uma força indicativa de repressão à possibilidade do não-comparecimento. A força desse enunciado estabelece identidades sociais assimétricas para a alfabetizanda e para a coordenadora, nas quais a alfabetizanda se encontra em franca situação de desvantagem.

#### Momento 2:

Entrei em sala e a alfabetizadora explicou-me que o tema bissemanal seria “administração”. Em um dado momento, a alfabetizadora perguntou-me se eu não queria “passar” pela sala para conhecer alguns (umas) alfabetizandos (as) com certa “dificuldade”. Ela apresentou-me dois alfabetizandos e eu conversei um pouco com eles. Sobre um deles ela me disse que tudo o

que ele aprende num dia no outro esquece. Tentei estimulá-lo dizendo que se diariamente a gente faz um bocado de coisas e no outro dia não as esquece, então é possível a gente passar a não esquecer as coisas se começarmos a exercitá-las. (Nota de campo de 18/08/97).

Como uma prática naturalizada, a alfabetizadora designa os (as) alfabetizando(s) que não retêm as informações transmitidas por meio de “procedimentos de exposição da linguagem escrita” (cf. Cap. 4) por “pessoa com dificuldade”. Esse termo mantém uma relação intertextual com os estudos no Modelo Autônomo de Letramento sobre o domínio da língua escrita e desenvolvimento cognitivo (Goody e Watt, 1968). A hipótese traçada por Goody e Watt é que a aquisição da escrita por indivíduos pertencentes a grupos não-letrados teria por consequência o desenvolvimento da racionalidade e de processos cognitivos. O pressuposto de tal hipótese é que esses indivíduos seriam portadores de uma “mente primitiva”, o que impediria o progresso científico e tecnológico do grupo. De modo semelhante, o indivíduo não-letrado tem sido caracterizado como um ser de intelecto inferior nos discursos institucionais veiculados pela mídia (cf. Matencio, 1995; Ratto, 1995). A ênfase em se considerar o (a) não-letrado(a) como alguém “com dificuldade de aprendizagem” devido à “baixa capacidade cognitiva”, leva a uma invisibilidade das causas sociais determinantes dos usos da escrita. Assim, a legitimação da existência de casos de dificuldade de aprendizagem da escrita por meio de critérios exclusivamente cognitivos acarreta uma visão fatalista sobre a aquisição da escrita, visão esta que privilegia o (a) letrado(a) nas sociedades tecnológicas e condena o (a) não-letrado(a) à exclusão. Tal condenação é perceptível por meio do preconceito para com os indivíduos denominados de “pessoas com dificuldade”, os quais são posicionados como “socialmente em desvantagem”.

Uma das tarefas da Consciência Linguística Crítica é explorar as determinantes sociais nos eventos discursivos, desmistificando assim os efeitos ideológicos veiculados pela linguagem. Entre esses efeitos está o modo de constituição das identidades sociais (cf. Cap. 4). Dessa maneira, o uso da expressão “pessoa com dificuldade de aprendizagem” contribui para posicionar os sujeitos sociais como “incapazes”, “inaptos” ou “intelectualmente inferiores”. A função de tal efeito ideológico é a de persuadir o indivíduo de que ele é uma pessoa com problemas,

à diferença de outros indivíduos. Por outro lado, se pensarmos em perspectiva histórica, por que não haveria alguma relação entre as atitudes de um indivíduo classificado nesse perfil e sua história de vida e de relações sociais? Vejamos um início de resposta para esta pergunta no relato de uma alfabetizanda a seguir.

O momento 3 faz parte de uma avaliação oral por mim conduzida no final do ano de 1997 sobre alguns tópicos das primeiras entrevistas que realizei com os (as) alfabetizandos (as) nos meses de julho e agosto desse mesmo ano.

Apresentei a avaliação por meio de duas perguntas: 1) Como foi a sua experiência na escola que você estudou antes de entrar no curso do CEDEP e como está sendo a sua experiência no curso do CEDEP?; 2) O que a escrita que você está aprendendo no curso do CEDEP pode fazer para o seu futuro? Essas duas questões eu havia elaborado em casa e acabei acrescentando uma terceira naquele instante: 3) O que você achou deste trabalho realizado entre mim, a alfabetizadora e vocês?

O relato seguinte é de uma alfabetizanda que já vem estudando no curso de alfabetização desde 1991. Assim como ela, outros (as) alfabetizandos (as) nessa avaliação relatam a humilhação que às vezes sofrem ao solicitar a alguém a leitura da linha do ônibus:

A minha experiência é assim né?, a gente morava no interior, aí tinha uma casinha pequenininha, nós fomos falar com uma professora que ia ensinar a gente num sítio, é muito difícil, aí eu cheguei para o meu pai: “Deixa eu estudar” aí ele falou “Não é prá estudar não, menina é prá trabalhar no cabo da enxada”, aquilo me decepcionou muito porque o sujeito não tem direito num sabe nem o que é escola ... aí passou quando eu cheguei aqui já tinha muitos anos depois, aí teve uma escola na Ceilândia, comecei uns dias lá aí com o negócio da família que teve que mudar (ininteligível) aí eu saí do colégio aí depois eles (ininteligível) lá a escola (ininteligível) o menino no hospital e eu não, aí eu consultei o menino, voltei, quando eu chego na L2<sup>22</sup>, eu falei “– Moço prá onde que vai esse ônibus aí?” “– Cê não dá conta de lê até hoje não?”. Eu falei “– Eu tô perguntando porque eu não sei ler porque se eu soubesse eu não tava perguntando”. Aí quando

<sup>22</sup> L2 é uma sigla que designa uma avenida de Brasília.



eu cheguei em casa (inint.) aí eu disse “eu vou prá escola” mas fui ali num colégio ali o colégio de lá eu acho que você chegou a conhecer ali o colégio de baixo (dirigindo-se a mim). Pois é. Eu entrei quando eu cheguei lá pela primeira vez eu comecei a fazer o A aquilo eu tive (ininteligível) era emoção sabe o quê que é? agora eu não sei quê que tem comigo que eu não consigo olhá e tá escrevendo, lendo, lendo tudo, eu escrever eu escrevo, mas o meu maior problema é que eu não consigo é ler entendeu? eu tenho problema mas eu já sei pegar o ônibus sem perguntar o nome, eu já sei o número, às vezes a letra pela primeira vez, então prá mim não é muita coisa mas significa alguma coisa prá mim: eu também (ininteligível). (Transcrição de vídeo gravado em 09/12/97).

Esse relato traz dados bastante significativos a respeito da relação entre “dificuldades de aprendizagem” e a história de relações sociais do indivíduo. A alfabetizanda já vinha frequentando o curso desde 1991, conforme gravação em vídeo do grupo de pesquisa naquela época. Ela diz no relato: “eu não sei quê que tem comigo que eu não consigo olhá e tá escrevendo, lendo, lendo tudo, eu escrever eu escrevo, mas o meu maior *problema* é que eu não consigo é ler entendeu? *eu tenho problema*, mas eu já sei pegar o ônibus sem perguntar o nome...”. O que dizer disso em contraste com o pedido que fez a seu pai e a recusa terminante deste? E também em relação à resposta da pessoa para quem ela perguntou na parada de ônibus, que provavelmente deve ter sido recorrente em sua vida, trazendo, conseqüentemente, algum impacto para seus juízos sobre a leitura e a escrita?

O vocábulo *problema*, em itálico, está intertextualmente ligado ao vocábulo do momento anterior *dificuldade*, e ambos são indicativos de um juízo implícito de letramento, ou seja, estão integrados a uma determinada prática discursiva de letramento (cf. Cap. 4). A identificação do próprio desempenho de leitura e escrita como um “problema” remete à análise que Clark *et al.* fazem da “Consciência Linguística” (Hawkins, 1984) e do *National Congress on Languages in Education* (Congresso Nacional sobre Linguagem na Educação) (1985) (cf. Cap. 3) em que, conforme os autores, a experiência linguística dos (as) aprendizes nos textos analisados ora é vista como “fonte de enriquecimento”, ora como

um “problema”. No caso dessa alfabetizanda, os “problemas de letramento” não devem ser vistos somente do ponto de vista do plano individual, mas fundamentalmente da perspectiva histórico-social do grupo a que pertence. Caso contrário, recai-se na produção do (a) aprendiz, que é vítima, como responsável pelo fracasso educacional no ensino para as camadas populares.

Um estudo que demonstra, em parte, a construção de identidades sociais para as mulheres em posições enfraquecedoras, tomando como ponto de partida seus próprios relatos sobre o uso da leitura e da escrita, é o de Magalhães (1995a; 1995b). A Autora analisa dados coletados em 1992 por meio de entrevistas com alfabetizandas do curso do CEDEP e representantes de grupos organizados na comunidade do Paranoá, e conclui que ainda é muito forte a presença de uma prática discursiva de letramento de base conservadora na construção da identidade que uma alfabetizanda faz de si. Um outro estudo que evidencia a posição enfraquecedora dos sujeitos alfabetizandos, ainda nesse contexto, é o de Elenita Rodrigues (2001), que, por outro lado, registra momentos de práticas discursivas críticas em sua pesquisa etnográfica de sala de aula.

Uma observação final é o indício de fortalecimento da identidade, no momento da avaliação oral, quando a alfabetizanda enuncia a oração coordenada “mas eu já sei pegar o ônibus sem perguntar o nome”, e as orações subsequentes, relativizando a imagem negativa de sua própria identidade, construída por meio da linguagem. Esse tópico será aprofundado na próxima seção.

### **5.2.2 Identidades fortalecedoras**

Entre os eventos que evidenciam a construção de identidades fortalecedoras destaco quatro: 1) a aula de introdução ao tema “Sem-terra” e uma produção textual subsequente; 2) uma dinâmica de introdução ao tema “Sem-teto”, conduzida por mim e por uma alfabetizadora auxiliar, e produções textuais subsequentes; 3) uma dinâmica para discussão dentro do tema “Administração”, e a apresentação pelos (as) alfabetizandos (as) do relato de representantes de órgãos ligados à Administração do Paranoá; 4) uma dramatização em sala de aula.

## Evento 1:

A alfabetizadora auxiliar iniciou a aula dizendo que nesse dia um novo tema seria introduzido. E para tanto, faria uma pergunta para cada um (a) dos (as) alfabetizandos (as) responderem, como uma estratégia de aproximação ao novo tema. A pergunta era: De onde você vem e o que você fazia lá? Ela empregou uma dinâmica simples: solicitou a resposta por ordem alfabética. Os (as) primeiros (as) alfabetizandos (as) disseram que chegaram a trabalhar na roça, mas logo em seguida vieram para a cidade. Chamou-me bastante atenção o que Álvaro relatou: que era da Bahia, que trabalhava em umas terras no local, as quais não eram de propriedade de sua família (informação obtida em resposta à pergunta da alfabetizadora auxiliar), veio para Brasília tentar uma vida melhor e que com todas as dificuldades para conseguir atendimento médico, o serviço público de saúde no Distrito Federal não tinha comparação com o de seu local de origem.

Geraldo mencionou que seu pai era vendedor. Antes ele havia sido produtor rural, mas que por não haver conseguido saldar uma dívida de financiamento com banco foi obrigado a vender tudo e partir para o comércio.

A alfabetizadora auxiliar estava conduzindo a aula. Foi chamando os (as) alfabetizandos (as) por ordem alfabética, enfatizando as letras do alfabeto, embora alguns (umas) deles (as) não quisessem falar sobre suas histórias de vida. Na sequência, reiterou que essa atividade estava sendo realizada como uma aproximação ao tema da semana. Perguntou aos (às) alfabetizandos (as) se já tinham alguma ideia sobre o tema pelas questões que haviam sido apresentadas. Luís arriscou a palavra “Sem-terra” e eu disse que ele havia “matado a charada”. A alfabetizadora auxiliar indagou se a situação dos Sem-terra não tinha traços em comum com a história de alguns (umas) dos (as) alfabetizandos (as) ou de seus pais. Álvaro logo se manifestou dizendo que os trabalhadores rurais que estavam caminhando de diferentes pontos do Brasil para Brasília estavam pedindo terra ao governo, e que ele veio para Brasília para arranjar um serviço que proporcionasse melhores condições de vida, mas que sempre viveu do

trabalho próprio, sem precisar pedir ao governo<sup>23</sup>. Outros (as) alfabetizandos (as) se manifestaram explicando que muitos trabalhadores rurais são transformados em parceiros de pessoas que de repente se intitulam os donos da terra, quando não são confinados a uma parcela ínfima da gleba e obrigados a arrendá-la, ou mesmo forçados a trabalhar em regime de escravidão. A alfabetizadora auxiliar explicou que a extensão territorial do país é enorme e que muitas pessoas humildes desbravaram o sertão em busca de uma propriedade na qual pudessem trabalhar. Em um determinado momento surge algum fidalgo declarando-se o proprietário daquelas terras. Em consequência, vários conflitos se iniciam pela posse da terra, com uma estatística lastimável de violência no campo. Geraldo apontou que a situação vivida pelos Sem-terra é bastante parecida com a dos moradores da cidade Estrutural, ou seja, assim como os Sem-terra têm direito à terra, os moradores da Estrutural também têm. Em resposta, Cristina rebateu que, de fato, eles têm direito à moradia, porém, naquele local não há condições mínimas de infra-estrutura e que o que os deputados distritais que apóiam o assentamento estão fazendo é um abuso com a vida daquelas pessoas. Houve uma certa polarização do debate entre esses dois alfabetizandos. Embora Álvaro tivesse dito que o seu emprego não o conseguira pedindo, em contraste com os Sem-terra, que para ele estavam pedindo terra ao governo, a alfabetizadora auxiliar insistiu se havia alguma diferença marcante entre a história de vida dos (as) alfabetizandos (as) e a história dos Sem-terra. Ao longo do debate, Álvaro acabou por concluir que se deveria apoiar o movimento dos Sem-terra. A alfabetizadora auxiliar sintetizou as declarações dos (as) alfabetizandos (as) e passou para a questão de qual era o objetivo dos Sem-terra. Os (as) alfabetizandos (as) logo responderam com a expressão “reforma agrária”. Em seguida, a auxiliar perguntou a eles o que era Reforma Agrária e solicitou-lhes que dissessem o que poderia ser feito em prol da marcha dos Sem-terra. Os (as)

<sup>23</sup> O alfabetizando se refere à marcha dos trabalhadores rurais Sem-terra que partiram de vários estados do Brasil para Brasília, e chegaram no dia 17/04/97 para uma manifestação na Praça dos Três Poderes, que une o Congresso Nacional, o Supremo Tribunal Federal e o Palácio do Planalto.

alfabetizando (as) enumeraram: carta coletiva, oração, doação de mantimentos e discurso. Ficou decidido que para o último os oradores seriam a Luíza e o Gustavo. (Nota de campo de 15/04/97).

Esse evento é um dos mais significativos do uso de linguagem para o fortalecimento de uma identidade de sujeito crítico. Apesar de a atividade haver sido conduzida em sua maior parte pela alfabetizadora auxiliar, a adesão obtida dos (as) alfabetizando (as) à proposta de relacionar sua história de vida à história do grupo social Sem-terra é evidência de uma condução participativa da atividade. E a dinâmica de grupo empregada contribuiu, de certa maneira, para a consecução dos objetivos traçados no fórum<sup>24</sup>. As histórias relatadas por alguns (umas) alfabetizando (as) fazem coro com a história dos (as) ascendentes dos Sem-terra, e, de modo geral, com a história das famílias agricultoras pobres no Brasil. É mister observar a capacidade interpretativa de alguns (umas), por exemplo, quando comentaram que muitos trabalhadores rurais são transformados em parceiros de pessoas que se intitulam os donos da terra, quando não são confinados a uma parcela ínfima da gleba e obrigados a arrendá-la, ou mesmo forçados a trabalhar em regime de escravidão. Esse exemplo é evidência de que o (a) adulto (a) alfabetizando (a) não é alguém incapaz de realizar operações cognitivas, como interpretar a realidade social em que vive. Tal resultado se apresenta de modo semelhante aos achados de Tfouni (1988), nos quais os (as) adultos (as) não-alfabetizados (as) compreendiam os silogismos apresentados pela pesquisadora, embora recorressem a diferentes procedimentos para sua interpretação.

O modo dialógico de condução da atividade (por meio de perguntas aos (às) alfabetizando (as), organizando o turno de fala por ordem alfabética, exercitando o alfabeto!) é condizente com uma prática crítica de linguagem e até mesmo permite o debate entre um alfabetizando e uma alfabetizanda. O tópico desse debate é uma questão de política habitacional no Distrito Federal, que os (as) afeta sobremaneira, dado que muitos (as) vivem de aluguel ou vivem como agregado (as) na propriedade de amigos e parentes. O conteúdo deste debate, que polariza

<sup>24</sup> Nesse fórum, que aconteceu no dia 11/04/97, foi traçado o objetivo de relacionar a história dos Sem-terra com a história de vida dos (as) alfabetizando (as), por meio de dinâmicas para a introdução do tema no início da semana subsequente.

a discussão em sala de aula, espelha uma polêmica ideológica entre alguns setores de oposição e o governo do Distrito Federal, à época. A alfabetizadora auxiliar retoma o tópico que vinha sendo desenvolvido, sem, contudo, interromper o debate ocorrente.

A exercitação da fala dos (as) aprendizes está entre as estratégias propostas por Janks e Ivanic (1992) para a consecução de objetivos críticos (Ivanic, s/d) (cf. Cap 3). Cabe lembrar neste ponto que a CLC principia pela experiência linguística dos (as) aprendizes, o que para se efetivar, requer impreterivelmente que eles (as) falem em sala de aula, tomando um papel ativo em relação à linguagem e assumindo uma posição fortalecedora no contexto educacional. Um exemplo de quando um (a) alfabetizando (a) toma um papel ativo no uso de linguagem é o seguinte trecho da primeira entrevista, no qual Leda relata um episódio ocorrido em sala de aula:

L: Porque eu fico ... se eu não conseguir entender, se me passar uma matéria e eu não conseguir entender, se eu vou pra casa sem entender aquela matéria, então eu fico perturbada, eu não consigo ... se eu não conseguir ... é tipo agora quando eu comecei a estudar: eu acho que as meninas da minha sala até ficaram assim meio chateadas porque a alfabetizadora, ela passou eu acho qui uma conta de matemática, uma conta de dividir, e eu perguntei a ela, voltei a perguntar a ela umas duas vezes seguidas, aí o pessoal ficou assim meio chateado, eu falei ‘ gente, se eu não perguntar eu num vou aprender, se eu tiver com dúvida e ficar calada, ela vai pensar que eu entendi ... aí eu pergunto, eu tendo dúvida eu pergunto.

Em um trecho mais adiante nessa mesma entrevista, a alfabetizanda faz um comentário sobre a exercitação da fala em sala de aula, fortalecendo sua posição de aprendiz em relação à autoridade de conhecimento da professora:

G: E você acha que é importante o aluno falar sobre os conteúdos sobre a ... é ... assim, falar dentro das atividades que estão sendo feitas em sala de aula?

L: Eu acho, eu acho. Eu acho importantíssimo.

G: Por quê?

L: Bom eu não sei se é no mesmo ponto que eu tô falando que você tá falando ...

G: Não tem problema diga o que você quiser ...

L: Eu acho o seguinte: por exemplo, se eu tenho dificuldade numa matéria e se eu não perguntar, então não vou saber. Eu acho que é o que acontece na sala de aula, às vezes até a professora erra, que ninguém ... que ninguém é justo ninguém é perfeito, por exemplo, se ela passa um dever no quadro e eu vejo que tem alguma coisa errada eu ... o meu dever é falar prá ela né? “Olha tá errado assim assim” então ela vai e corrige, se eu tô errada ela fala “Não, é assim mesmo”, se ela tiver errada se corrige, eu acho assim.

No dia da chegada dos Sem-terra a Brasília, a alfabetizadora distribuiu uma folha para cada alfabetizando (a) e em cada qual estava colada alguma imagem sobre a marcha dos Sem-terra, veiculada em jornais que circulam no Distrito Federal. Ela solicitou à turma que fizesse um texto tendo por base a imagem no canto da folha. Entre os textos produzidos, eu selecionei o seguinte, que é um verdadeiro poema de cordel. Este texto foi produzido pelo alfabetizando que havia registrado uma discordância entre sua história de vida e a dos Sem-terra, uma vez que, segundo ele, nunca havia “pedido emprego ao governo”, ao passo que os Sem-terra estavam vindo para pedir terra ao governo:

*Os Sem terra em Brasilia*

1)

*a) Os Sem-terra em Brasília,  
fizeram uma grande evolução,  
fizeram longa caminhada;  
por um pedaço de chão.*

*b) Muitas vezes as pessoas,  
não compreendem esta ação,  
de caminhar muitos quilômetros,  
prá ter uma decisão,*

*deixando de ser agregado,  
prá mexer com plantaço.*

*c) Grande é o desejo da terra,  
prá repousar e plantar o grão;  
enquanto muitos latifundiários  
dormem com fartura de pão.*

2)

*a) A jornada dos Sem-terra,  
foi uma jornada veemente  
Que formaram entre si,  
Prá falar com o presidente,  
bem recebida foi pelo povo,  
e chamou atenção de muita gente.*

*b) Os seu pés calejaram,  
palmilhando a dura estrada;  
por volta de dois meses,  
em uma luta por morada.*

3)

*a) Através deste poema,  
Eu posso me expressar;  
A essas pessoas rurais,  
Que gostam de lavrar,  
fazem até um sacrifício,  
prá que possam trabalhar.*

*b) Aos meus prezados ouvintes,  
Passem agora a dar valor;  
Aos homens da zona rural,  
Que são pequenos lavradores,  
porque poucos são os que plantam;  
mas todos são consumidores.*

*Simplesmente Ass) Álvaro*



Neste poema, analisarei a intertextualidade constitutiva (cf. Cap. 4). Na disciplina Português, o gênero discursivo corrente no modo escrito é a redação, enquanto que a escritura de poemas aparece em seus conteúdos como desenvolvimento da criatividade, recebendo assim um valor diferenciado em relação à redação escolar, desejável para o treinamento com vistas ao vestibular. Dessa maneira, tem-se o gênero poema, que é um gênero literário, em vez do gênero redação, em uma atividade de produção textual em sala de aula do curso de alfabetização de jovens e adultos do CEDEP. E esse gênero está, de certa maneira, ligado aos usos da escrita na comunidade do Paranoá<sup>25</sup>.

Um ponto que se sobressai nesta interpenetração de discursos é a incorporação do enunciador<sup>26</sup> favorável à causa dos Sem-terra. O autor e o locutor são o próprio alfabetizando, que poderia ser caracterizado como um sujeito da educação quando fala do lugar do curso de alfabetização de jovens e adultos. Mas quando assume a posição do enunciador o mesmo se caracteriza como um sujeito político, dotado de conhecimento da realidade política e capacitado a tomar posições em relação a ela. O enunciador aponta a contradição entre os Sem Terra que caminham “prá ter uma decisão” e os latifundiários que “dormem com fartura de pão”. Dessa maneira, o enunciador estabelece, por meio de seu texto, uma posição de respeito e valorização dos indivíduos pertencentes ao grupo social dos Sem-terra. Já o locutor narra a passagem dos Sem-terra em Brasília, explicando para que vieram e como foram recebidos pelo povo. O locutor também se duplica, ao relatar um acontecimento que ele mesmo não experienciou, e ao referir a si para expressar sua solidariedade à luta dos Sem-terra, e convidar seus “prezados ou-

<sup>25</sup> Em um curso de formação para as alfabetizadoras, promovido pela equipe da Universidade de Brasília em fevereiro de 1997, tomei conhecimento de uma moradora pioneira da comunidade que escreve poemas de cordel, já tendo um volume suficiente para uma publicação. Essa pessoa, que participou do curso como convidada, declamou um poema sobre a história do Paranoá.

<sup>26</sup> Os termos ‘locutor’, ‘enunciador’ e ‘autor’ são aqui empregados conforme Ducrot (1987: 161-217). O autor é o produtor do enunciado. O locutor, que pode se distinguir do autor, é o responsável pelo enunciado, podendo se duplicar em um locutor “L” (o locutor propriamente dito) e locutor “λ” (o locutor como ser do mundo), conforme seu engajamento na enunciação. No poema do alfabetizando, o relato da caminhada dos Sem-terra atribui-se a L, enquanto que a exortação que ele dirige à sociedade atribui-se a λ. O enunciador é o responsável pelo (s) ponto (s) de vista da enunciação, havendo tantos enunciadores quantos forem os pontos de vista.

vintes” para que “passem agora a dar valor aos homens da zona rural”. Na última estrofe, este locutor faz uma convocação à sociedade como um todo para que compartilhe a responsabilidade pela questão agrária, “porque poucos são os que plantam, mas todos são consumidores”.

#### Evento 2:

Eu expliquei aos (às) alfabetizandos (as) como era a dinâmica e começamos a dividir a turma em três grupos: os que “nada” sabiam sobre o tema, designado por grupo 1; os que sabiam, ainda que por alto, designado grupo 2; e os que estavam realmente inteirados da questão, o grupo 3. O grupo 1 fazia perguntas que seriam respondidas pelo grupo 2, cujas respostas por sua vez seriam comentadas pelo grupo 3. No início da execução da atividade o grupo 1 permaneceu mudo, demonstrando certa insegurança. Eu reforcei que as pessoas do grupo poderiam fazer qualquer tipo de pergunta, até mesmo, por exemplo, o que é “Sem-teto”, pois o grupo necessitava inteirar-se do tema. Sandra, a alfabetizadora auxiliar, estimulou-os (as) a perguntarem e em poucos minutos foram formuladas as seguintes perguntas, as quais eu anotei no quadro-negro:

1. *Por que eles não têm teto?*
2. *“Sem-teto” é quem mora de aluguel?*
3. *O que eles devem fazer para conseguir um teto?*
4. *“Sem-teto” é aqueles que moram embaixo da ponte?*
5. *“Sem-teto” é quem mora de favor?*
6. *Qual é a quantidade de “Sem-tetos” no DF?*
7. *Qual é a ajuda que podemos dar aos “Sem-teto”?*

No desenvolvimento da dinâmica, os grupos 2 e 3 se fundiram e, ao final, o grupo 1 também, formando todos um único grupo. Das perguntas, algumas ideias foram levantadas: o que caracteriza de fato o ser Sem-teto, não ter casa própria e viver de aluguel, ou nem ter um salário e viver em condições precárias de moradia, como debaixo da ponte? O que deve vir primeiro, um salário digno ou um lote para construir uma casa?

O debate foi se tornando acalorado e ganhou uma dimensão bastante vigorosa. Nem todas as questões foram completamente respondidas; contudo, a partir da expansão das ideias emergentes na discussão falou-se em política eleitoreira, pela qual os políticos compram os votos dos eleitores à véspera das eleições, usando às vezes lotes como moeda de troca. Em suma, falou-se numa escala crescente de grupos de Sem-teto e suas respectivas condições materiais: desde os que são completamente miseráveis até os que pagam um aluguel na cidade no valor máximo de duzentos reais. Uma alfabetizanda lembrou que alguns moradores do Paranoá venderam seus lotes para voltar à terra natal, mas logo em seguida retornaram e estão sem onde morar, às vezes até pagando aluguel.

Por já estar avançada a hora, paramos a atividade, e eu prometi continuá-la no próximo encontro. No outro dia, eu fiz uma ligação telefônica para a Assessoria de Comunicação Social do Governo do Distrito Federal, a fim de obter resposta para a pergunta nº 6. Indicaram-me um outro número, o qual liguei várias vezes, mas não consegui resposta. (Nota de campo de 05/05/97).

Esse resultado é bastante positivo, pois os que “nada” sabiam passaram a fazer parte do grupo que “sabia e dominava” o assunto. De tal modo que a dinâmica configurou-se como um agente nivelador do conhecimento entre os (as) próprios (as) alfabetizandos (as), possibilitando uma reversibilidade de papéis e posições de quem detém e quem não detém o conhecimento.

Na semana subsequente, fiquei impossibilitado de comparecer à escola. Tomei conhecimento da realização de atividades de produção textual nessa semana e tive a oportunidade de comparecer ao fórum de apresentação dos trabalhos desenvolvidos durante as semanas em que foi explorado o tema “Sem-teto”.

No fórum, Laura, coordenadora do projeto de alfabetização, tomou a palavra e foi chamando as turmas, por escola, para a apresentação dos trabalhos. Ao final, a administradora do Paranoá falaria em resposta aos trabalhos. A turma que eu acompanho foi representada por três alfabetizandos que fizeram a leitura de seus textos, após uma breve apresentação da coordenadora da escola. Segue abaixo o recorte da transcrição do vídeo sobre este momento:

*Coordenadora: Agora então chamamos a turma concluinte para apresentar os trabalhos.*

*Célia: (vem até o palco) Boa noite. Isso aqui é um abaixo-assinado pra nossa administradora:*

*Sra. administradora,*

*Como representante dessa turma concluinte Escola Classe 03 do Paranoá, nós, os cidadãos do Paranoá Sem-teto, não queremos desordem na população, pois pagamos impostos, portanto temos o direito a uma moradia digna, criando um país democrático onde os direitos são iguais, e fazemos um pedido para solicitação da faixa de pedestre na cidade, nas saídas e demais locomoções, carros, pessoas, evitando assim acidentes (palmas e a administradora vai até á alfabetizanda pegar o abaixo-assinado).*

*Coordenadora: Deixa eu só explicar a questão da faixa de pedestre. Foi uma proposta da escola da 17, onde a gente solicita à administração RA VII que pense nas faixas de pedestre nas saídas das escolas, posto de saúde, aonde tenha mais tráfego de pessoas para que a gente esteja realmente dentro do que o governo propôs, que é a segurança de todos nós (a coordenadora passa o microfone para outra alfabetizanda).*

*Regina (alfabetizanda): É... também já pediram, né, sobre a faixa de pedestre, mas eu já fiz a minha, então eu vou falar (risos). É...eu vou ler então (e a alfabetizanda passa o microfone para a coordenadora, rindo. A coordenadora pergunta “se tá dando choque” e ela diz que não gosta “dessa boca preta”, risos):*

*Administradora,*

*Gostaríamos de saber por que ainda não temos (a coordenadora coloca o microfone perto de sua boca e ela desata a rir) a faixa de pedestre aqui no Paranoá e também gostaríamos que a faixa fosse feita nas saídas das escolas, nas saídas das escolas para o segundo grau.*

*Regina: Aqui também é um trabalho que a gente fez na sala de aula:*

*Os problemas da moradia dos Sem-teto*

*Os problemas de moradia deixam inúmeros desempregados, porque a moradia é um sonho de todos nós, nem todos conseguem realizar, porque isso é uma consequência ... uns conseguem realizar (a coordenadora auxilia a alfabetizanda que se perdeu na leitura). Por quê isso? Isso é uma consequência, porque tem desemprego e as altas taxas de morte. Porque tem os que trabalham e o que ganham não dá prá ter um teto para morar e por isso também cria muitos problemas, como por exemplo, prostituição, violência, abandono analfabetismo etc (risos). Porque não tem onde morar, não tem lugar certo para ficar, hoje está aqui no amanhã sabe Deus aonde. Isto é a maior causa que leva à destruição, também leva ao desemprego, e isso também é mal governação, a mal distribuição social. Tem gente que não tem nada e outros têm que não se dá conta. Seria melhor que os que têm ajudasse os que não têm para que eles conseguissem seu teto para morar (palmas).*

*(A coordenadora oferece o microfone para o terceiro alfabetizando e este recusa)*

*Álvaro: Em primeiro lugar eu gostaria de cumprimentar a todos com boa noite, agradecer essa possibilidade de estarmos todos aqui reunidos né para falar do assunto que temos no nosso Paranoá, não é verdade?*

*Eu tenho aqui em minhas mãos uma pequena escrita diretamente para a senhora administradora, está dizendo assim:*

*Pedimos a urgência da expansão do Paranoá, pois essa situação não dá prá continuar, estamos cansados de esperar. Será, será que a expansão do Paranoá vai ficar só nos discursos? Pedimos também as faixas de pedestre e os sema/semáforos (a coordenadora diz 'semáforos' baixinho). Agora, aproveitando a oportunidade, pedimos cursos pro profissionaliza/profissionalizantes. Realmente são poucos os que têm alguma profissão né?*

*Nós fizemos algumas perguntas aqui:*

*Gostaríamos de saber quando vai sair a expansão do Paranoá?*

*Uma outra pergunta que está aqui, é a segunda pergunta:*

*Quais são os critérios exigidos para ganhar um lote?*

*Quantos lotes, a outra pergunta, quantos lotes serão distribuídos se a expansão sair?(Ele se perde e a coordenadora aponta no papel)*

*Tem a outra aqui também, a quarta, a quarta pergunta:*

*Administradora governando*

*Gostaríamos de saber se a vossa senhoria é a favor ou contra a expansão do Paranoá.*

*(Transcrição de vídeo gravado em 13/06/97)*

As cartas têm por significado ideacional (cf. Cap. 4) a situação de baixa qualidade de vida das pessoas de classe social de menor renda, exortando para a necessidade de mudança de tal situação, como bem se pode ver pelas orações “não queremos desordem na população, pois pagamos impostos portanto temos o direito em uma moradia digna criando um país democrático onde os direitos são iguais”, “Tem gente que não tem nada e outros têm que não se dá conta. Seria melhor que os que têm ajudasse os que não têm para que eles conseguissem seu teto para morar”. No relatório final do Projeto “Processos Discursivos na Educação”, Magalhães (1996) demonstra que as práticas discursivas de letramento no curso de alfabetização do CEDEP estão associadas à ideologia de construção da cidadania. Os textos acima são amostra bastante representativa da força de tal ideologia.

No evento 3, que faz parte de um evento do qual outro momento foi analisado na Seção 2.1 (Identidades enfraquecedoras na interação por meio da linguagem), tem-se uma dinâmica conduzida pela alfabetizadora dentro de uma atividade sobre o tema “Administração”, e uma atividade em que os (as) alfabetizandos (as) de cada turma relatariam a apresentação que alguns representantes de setores da Administração, como a Polícia, a Diretoria Regional de Ensino e o Corpo de Bombeiros

realizaram em sala de aula de cada turma da escola da quadra 17. Esta apresentação da finalidade, do funcionamento e do estado dos órgãos referidos acima havia sido planejada pela coordenadora em conjunto com as alfabetizadoras da escola, e foi concebida como uma atividade de fomento à discussão do tema “Administração”. A turma acompanhada por mim teria a presença da administradora, que infelizmente não pôde comparecer, de modo que a coordenadora a substituiu por um representante do Corpo de Bombeiros. A seguir, descrevo a dinâmica conduzida pela alfabetizadora:

A alfabetizadora pegou um punhado de papezinhos nos quais estavam inscritos itens de administração (serviços, como água, luz, saúde, etc) e disse que cada alfabetizando (a) comentaria como estava para ela o item que escolhesse. Tomou o papel contendo a palavra ‘água’ e escolheu uma alfabetizanda para falar sobre como estava o serviço de água no Paranoá. E assim foi fazendo com ‘luz’, ‘alimentação’, ‘saúde’, ‘escola’, ‘segurança’, etc. Chamou-me atenção o comentário de um alfabetizando sobre ‘alimentação’. Ele disse que agora a alimentação estava melhor, porque os preços não haviam aumentado tanto. Eu perguntei a ele se achava que o salário estava dando para comprar mais coisas do que antes. Ele respondeu-me que sim. Eu repliquei perguntando o que ele estava podendo comprar a mais com seu salário agora. Ele disse que fazia toda a compra na feira e comprava praticamente produtos hortifrutigranjeiros, sendo que agora podia comprar uma quantidade um pouco maior. Outro alfabetizando rebateu dizendo que o que cada um pode comprar de alimento está de acordo com sua posse e que ainda tem muita gente passando fome no Paranoá, porque não tem emprego fixo e às vezes passa até dois meses mal-alimentado.

Depois, a alfabetizadora explicou que cada alfabetizando (a) pegaria um papelzinho para dizer o que faria em relação àquele item se fosse ela a administradora. A alfabetizadora auxiliar ia anotando tudo o que eles iam dizendo para transcrever posteriormente no quadro, a fim de que elas pudessem copiar. As anotações foram as seguintes:

Escola - Tirava os meninos de rua, aumento dos salários.

Saúde - Mais médicos e hospitais.

Esgoto - Proibiria desperdício de água.

Emprego - Daria mais empregos.

Cursos - Proporcionaria cursos profissionalizantes

Alimentação - Ajudaria as famílias carentes.

Moradia - Doaria lotes.

Limpeza - Proibiria a sujeira.

Trabalho - Doaria empregos.

Água - Fazer tratamento de 10 em 10 dias.

Luz - Manutenção das redes para não faltar energia

Ensino - Fazer um estudo sobre a qualidade do ensino. (Nota de campo de 18/08/97).

Assim, os (as) alfabetizandos (as) puderam falar livremente durante a dinâmica introduzida pela alfabetizadora, que se constituiu como um ensaio para a atividade posterior de apresentação (pelos próprios representantes dos órgãos) e discussão sobre os órgãos da Administração do Paranoá. No desenvolvimento de ambas as atividades, elas puderam até criticar os serviços prestados pela Administração do Paranoá, que no caso seriam também serviços prestados pela Administração do DF. O gênero discursivo ‘debate’, ainda que não formalmente convencionalizado como ocorre nos debates eleitorais, foi amplamente usado nas duas atividades. Um aspecto relevante a se destacar é a transformação textual (cf. Cap. 4) predominante na execução da segunda atividade, uma vez que os (as) alfabetizandos (as) ouviram a apresentação dos representantes dos órgãos administrativos e relataram-na para as outras turmas. Essa transformação textual é indicadora do modo criativo com que os (as) alfabetizandos (as) enunciaram o relato que lhes foi dirigido. Esses dados apontam uma posição fortalecedora para os sujeitos alfabetizandos, que são estimulados a expressar opiniões próprias sobre a vida política na comunidade e a usar a fala para relatar o discurso de outros. Nessa posição de sujeito livre para falar sobre as questões ad-



ministrativas de sua comunidade é que se constrói uma identidade de sujeito comunitário (Magalhães, 1996a e 1996b; Bazzo *et al.* 1997).

O evento 4 trata de uma atividade cênica em sala de aula, a qual eu vinha pretendendo introduzir desde o início do trabalho:

Neste dia, conforme havíamos combinado na aula anterior, a alfabetizadora e eu introduziríamos uma atividade de dramatização sobre o subtema “Alcoolismo e tabagismo”. Aproveitamos alguns minutos no início da aula, enquanto os (as) alfabetizados (as) copiavam o cabeçalho, para acertar os detalhes da atividade. Primeiramente apresentá-la-íamos como uma aula de artes cênicas. Fariamos alguns exercícios de movimentação corporal e depois começaríamos a encenação e a filmagem. Antes das dinâmicas preparatórias para a dramatização, fiz uma apresentação da filmadora para eles (elas), dizendo que é como se fosse o olho humano, é um olhar que se faz através de uma máquina e que registra cenas, cenário, etc. Fiz cada uma pegar a câmera e ver pela lente. Praticamente todos (as) ficaram impressionadas com o que viram.

Em seguida, a alfabetizadora dividiu a turma em dois grupos: o dos fumantes e o dos alcólatras. Os dois grupos ficariam frente a frente e um (a) a um (a) de cada grupo travaria um diálogo informal sobre o uso de álcool e de fumo, enquanto as outras colegas filmavam. Ao final, a alfabetizadora solicitou que todos (as) conversassem juntos (as) ao mesmo tempo.

Passamos então para a organização da dramatização. Os dois grupos que já existiam permaneceram formados e os membros de cada grupo reuniram-se para combinar a encenação. Enquanto isso, a alfabetizadora passava entrevistando-os (as) a respeito do assunto discutido. No final, acabou que os dois grupos se fundiram em um e todos participaram da mesma encenação que foi produzida em pelo menos dois atos, filmada por mim. Ao final da dramatização, a alfabetizadora juntou todos (as) em uma roda e solicitou a quem quisesse ir ao centro da roda fazer um depoimento sobre a atividade e também sobre o assunto. Foi neste momento que se registrou o quanto este subtema faz ou já fez parte da vida cotidiana de alguns (umas) alfabetizados (as), a julgar pelo relato que fizeram, como se estivessem em terapia de

grupo. De fato, foi uma experiência marcante para todos (as) que participaram. (Nota de campo de 03/11/97).

A dramatização foi organizada pelos (as) próprios (as) alfabetizados (as), que se sentiram à vontade para representar ações que a maioria deles (elas) já vivenciou em algum momento de suas vidas. O desempenho dos papéis de alcóolatra e de fumante foi tão realista, assim como os depoimentos no final, que as alfabetizadas demonstraram possuir uma expressão verbal ativa, bastante diferenciada de quando exercem o papel de receptoras passivas dos conteúdos de português, como nos eventos analisados na Seção 1.2. Dessa maneira, a atividade de dramatização contribuiu significativamente para o alcance de uma posição fortalecedora para os (as) alfabetizados (as).

### **5.3 A coexistência de práticas**

#### **5.3.1 *A linguagem em uso***

Para a presente seção, selecionei dois eventos: 1) uma negociação entre os (as) alfabetizados (as), alfabetizadora e coordenadora para decidir o local de comemoração do Dia das Mães; 2) a aula introdutória do tema “CEDEP”.

#### Evento 1:

A alfabetizadora, antes de terminar a aula, avisou aos (às) alfabetizados (as) da comemoração do Dia das Mães, programada para o dia 08/05/97 no CEDEP. Os (as) alfabetizados (as) questionaram o porquê de não se fazer a comemoração na própria escola da Quadra 17, que seria mais conveniente pela proximidade de suas casas. A alfabetizadora explicou que seria uma comemoração junto com as outras turmas da escola e que estas já haviam concordado em ir para o CEDEP. O desejo da maioria da turma era de se fazer na própria escola e a alfabetizadora não introduziu novos argumentos a favor do deslocamento para o

CEDEP, prevalecendo uma decisão provisória da turma de alocar a comemoração na escola da Quadra 17.

Passados dois dias, durante a execução de um exercício de matemática, a coordenadora da escola veio conversar com a turma para convencê-la a ir ao CEDEP no dia seguinte, em vez de fazer a comemoração na escola da Quadra 17. Este ponto merece destaque porque na anotação anterior a turma havia tomado a decisão de fazer a comemoração na escola da Quadra 17 e a alfabetizadora não havia objetado. A coordenadora argumentou, em primeiro lugar, que na escola da Quadra 17 há as turmas de supletivo, que seriam atraídas para o burburinho, o que atrapalharia suas aulas e, em segundo lugar, que a turma havia escrito uma carta para o presidente do CEDEP (ver evento 2 desta seção) reivindicando a promoção de eventos e que quando eles (elas) têm uma oportunidade para participar de algum resolvem se abster? Concluiu que a decisão dos (as) alfabetizados (as), nesse sentido, era incoerente. Cobrou de Álvaro o poema que recitaria na comemoração e inquiriu as alfabetizadas sobre o que elas deveriam levar. (Notas de campo de 05 e 07/05/97).

Há, nesse episódio, um flagrante explícito de luta pelo poder de decidir quem determina o local da comemoração do Dia das Mães. A alfabetizadora já havia consentido no critério da distância alegado pelos (as) alfabetizados (as). O argumento da incompatibilidade por causa das turmas de supletivo é por demais substantivo, mas cobrar que os (as) alfabetizados (as) fossem ao CEDEP porque exigiram mais atividades da entidade é problemático porque essa comemoração não é diretamente um evento promovido pelo CEDEP, mas propriamente pela escola da Quadra 17, o que implicaria uma negociação entre os (as) diferentes participantes, desde as coordenadoras até os (as) alfabetizados (as). O CEDEP, no caso, estaria apenas oferecendo o espaço para a realização de um evento promovido diretamente pelo projeto de alfabetização. A coordenadora, do seu lugar de *status*, reverteu a decisão dos (as) alfabetizados (as), que não resistiram a seus argumentos, quando ela própria disse que havia sabido da resistência anterior dos (as) alfabetizados (as), dando-lhe um sentido negativo, como se estes (as) não deveriam questionar suas determinações. Dessa maneira, embora tenha havido uma negociação em primeira instância entre alfabetizados (as)

e alfabetizadora sobre a escolha do local da comemoração, o que representa uma prática discursiva criativa, a coordenadora fez uso de seu poder argumentativo e de sua posição hierárquica no projeto para que prevalecesse sua própria decisão, o que representa uma prática discursiva reprodutora das posições de sujeito e dos padrões de dominação no contexto escolar. A relação entre essas práticas não é harmônica, mas conflitiva, pois a prevalência da decisão da coordenadora presume a eliminação da possibilidade de os (as) alfabetizandos (as) virem a participar da tomada de decisão. De modo que, nesse caso, a coexistência entre ambas as práticas não é naturalizada pelos participantes, visto que a tomada de decisão tornou-se palco de luta pelo poder de decidir, resultando na preponderância do papel da coordenadora na tomada de decisão.

Esse resultado demonstra que práticas discursivas criativas coexistem com práticas discursivas tradicionais na interação mediada pela linguagem nesta sala de aula. As práticas discursivas criativas, como respeitar o turno de fala dos (as) alfabetizandos (as) tanto para concordar como para opor aos enunciados dos participantes em posição de vantagem na interação (alfabetizadora, coordenadora e pesquisador), são sistematicamente incentivadas por estes (as) com vistas ao fortalecimento da identidade dos (as) alfabetizandos (as). Entretanto, a mudança de práticas requer uma constante vigilância por parte de quem está na posição de vantagem na interação, pois em muitos momentos não temos consciência do processo de naturalização das práticas tradicionais ao longo de nossa socialização nos domínios do lar, da escola, do trabalho e das instituições públicas em geral. Por isso, a CLC é uma orientação que deve ser lembrada no cotidiano das situações sociointeracionais em que o uso de linguagem está presente, para que, efetivamente, as iniciativas com base nessa linha possam ter sucesso.

#### Evento 2:

Na aula de introdução ao tema, a alfabetizadora fixou no quadro um texto escrito pela coordenadora da escola, grafado em folha de papel pardo:

*O Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CE-DEP) é uma entidade civil sem fins lucrativos e sem discrim-*

*inação de filosofia, cor, sexo, política. O CEDEP desenvolve criatividades através da consciência crítica.*

A alfabetizadora iniciou a discussão mostrando a relação entre a sigla e seu nome por extenso.

Antônio levantou uma questão na qual a expressão “sem fins lucrativos” teria um sentido negativo em relação aos resultados e à importância do projeto na comunidade, pois para ele a qualidade das alfabetizadoras e de seu trabalho implicaria um lucro que seria a boa formação dos (as) alfabetizados (as). Assim, tal expressão, para falar com suas palavras, seria “muito pesada”, dando a entender que o projeto não tem importância, que não há um resultado satisfatório do trabalho desempenhado por seus membros. Eu enfatizei sua fala para o restante da turma que estava dispersa e um tanto ou quanto à margem da discussão. Uma alfabetizanda lamentou o fato de nem todas os (as) alfabetizados (as) estarem participando, o que desestimularia a participação dos (as) mais ativos (as). Esta alfabetizanda acrescentou que concordava com o que estava escrito no texto, que a entidade é de fato uma organização sem fins lucrativos. Outros (as) alfabetizados (as) também intervieram na discussão tomando partido de um e outro sentido, o literal e o metafórico. Eu sugeri, já que eles (as) estavam justamente fazendo uma leitura oposta do texto apresentado, que pensassem em outra expressão que pudesse substituir “sem fins lucrativos”, ou mesmo que se substituísse a oração ou todo o período. Isso poderia ser feito no momento da produção textual.

A alfabetizadora deu início à produção textual dizendo que os (as) alfabetizados (as) fariam, naquele momento, uma carta dirigida ao Rogério, presidente do CEDEP, onde eles (as) poderiam solicitar maiores informações, avaliar os trabalhos da entidade e até mesmo reivindicar algo. Aí um alfabetizando, Álvaro, observou que não tinha elementos para escrever essa carta nos moldes em que estavam sendo dados porque não conhecia com mais riqueza de detalhes a finalidade do CEDEP, seus membros e as atividades desenvolvidas. Para ele, como é que faria uma pergunta sem saber o que poderia ser perguntado. Eu achei sua argumentação de uma lógica incontestável e sugeri que no seu caso a carta deveria ser feita expondo a falta de conhecimento dos detalhes da entidade, estando ele cioso em saber sobre o CEDEP

mais profundamente. Outros (as) alfabetizandos (as) deram suas sugestões, eu perguntei se a carta seria individual ou coletiva. A alfabetizadora rebateu que seria melhor que fossem individuais para que cada alfabetizando (a) tivesse liberdade em tratar de assuntos de interesse próprio em relação à entidade. Nesse momento, encerrou-se a aula e o texto ficou para o dia seguinte.

No dia seguinte foi produzido um texto coletivamente pelos (as) alfabetizandos (as). A alfabetizadora relatou-me que os (as) próprios (as) alfabetizandos (as) preferiram fazê-lo assim. O texto é uma carta dirigida ao presidente do CEDEP:

*Senhor Presidente,*

*Vimos através desta convidar a Vossa Senhoria para vir, aqui na nossa escola, pois gostaríamos de conhecer o vosso trabalho por ser um trabalho importante, gostaríamos de obtermos mais informações, para aprendermos mais.*

*Atenciosamente, grupo concluinte da alfabetização. (Nota de campo de 31/03/97).*

Esse evento em sua totalidade traz significados que constituem uma prática social em que atuam forças contraditórias, materializadas nas ações dos participantes. Explicitemos, em primeiro lugar, a natureza da prática social. Esta se compõe da atividade aula na instituição educação. Tal instituição é constituída por práticas discursivas que se articulam em relação opositiva, mas que em determinado momento podem se rearticular neutralizando sua oposição nos tipos de atividades, e naturalizando-se em uma prática discursiva resultante. A naturalização ocorre por meio do consentimento dos participantes envolvidos nas práticas, o que estabelece um equilíbrio hegemônico relativamente estável de uma prática discursiva dominante (cf. Cap. 4).

Assim, se temos uma prática discursiva na instituição educação que molda a atividade aula e seus gêneros específicos, de tal modo que os textos circulantes têm papéis definidos e associados aos participantes dos processos, qualquer ruptura em relação a esses papéis significa a existência de uma outra prática discursiva (Fairclough, 2001a) que define outros papéis para os textos em sala de aula. Essa outra prática discursiva concorre com a já instituída e se relaciona a ela em linha de tensão (cf. Cap. 4).

Exemplificando, de acordo com a prática tradicional na educação, os textos que servirão de leitura para os (as) alunos (as) devem ser aqueles escolhidos pelo (a) professor (a). Fica, desse modo, implícito que aos (às) aprendizes não é dada a liberdade de escolha do material para leitura, bem como a interpretação atribuída ao texto é tão mais valorizada quanto mais literal ela for. Em contraste, uma prática crítica de linguagem deve fomentar a discussão sobre o significado de somente o (a) professor (a) escolher os textos, e, havendo a liberdade de escolha, quais textos deverão ser escolhidos e o porquê dessa escolha. Outra questão seria indagar se essa prática se diferencia do modelo em que só o (a) professor (a) escolhe, pois pode ser uma estratégia idêntica de uma prática discursiva oposta (Foucault, 1981, *apud* Fairclough, 2001a). Por fim, questionar o fato de não se pensar na multiplicidade de sentidos que um texto pode encerrar.

Analisando a aula descrita acima, poderíamos reconhecer elementos tanto de uma como de outra prática, os quais entram em tensão por meio da interação entre os participantes. A produção do texto introdutório ao tema coube exclusivamente à coordenadora da escola, que possui um *status* superior ao dos (as) alfabetizadores (as), fato que reconhecemos estar em concordância com uma prática tradicional da atividade aula. Por outro lado, a interpretação do texto não representou um procedimento de simples decodificação e paráfrase, mantendo-se na literalidade, mas avançou para uma negociação e deslocamento do sentido da sequência textual ‘sem fins lucrativos’. Tal deslocamento implicado na fala do alfabetizando, significa, em primeiro lugar, que a atividade de leitura em sala de aula é um espaço que permite a negociação de sentidos entre os sujeitos interlocutores (cf. Cap. 3). E em segundo lugar, fosse um contexto bastante tradicional, muito provavelmente as convenções do gênero aula não previssem a fala opositiva do alfabetizando ao texto. De tal modo que, usar a fala para veicular outros sentidos aos textos nesse ambiente seria um elemento de contradição. Já neste contexto, este uso da fala na interpretação textual não aparece como um elemento contraditório, mas naturalizado, indicando uma prática criativa na interpretação de texto.

Outro momento em que ocorreu uma atitude crítica em relação à linguagem foi a produção textual. Havia sido previamente planejado que os (as) alfabetizando(s) escreveriam uma carta ao presidente do

CEDEP, como propôs a alfabetizadora, sugerindo que eles (as) poderiam solicitar informações, avaliar o trabalho ou reivindicar algo. Contudo, um alfabetizando argumentou que não estava em condições de avaliar ou reivindicar algo porque mal tinha conhecimento sobre a entidade, e como ele mesmo disse, “como fazer uma pergunta sem saber antes o que poderia ser perguntado?”. Assim, eu tentei estimular sua escritura para exemplificar à turma, dizendo que ele poderia escrever solicitando informações sobre a entidade, caso a produção fosse individual. A alfabetizadora propôs que fosse individual, mas no outro dia a turma optou pela produção coletiva, e foi o que prevaleceu. De tal modo que, temos a negação de um alfabetizando à proposta da alfabetizadora. No entanto, o que é negado não é a proposta de escrever, mas de escrever em tais e tais moldes, consistindo em uma negação polêmica<sup>27</sup>. A opção do modo de produção textual, se individual ou coletivo, é um aspecto relevante para uma atitude crítica sobre a linguagem, pois significa a valorização da fala e de um papel ativo para os (as) alfabetizando(s). E a carta produzida pela turma mantém um encadeamento intertextual com a discussão ocorrida na aula anterior, uma vez que se configura como uma solicitação polida, haja vista a modalização por meio dos verbos no futuro do pretérito, “gostaríamos”, evidenciando certa distância entre remetente e destinatário, como se pode ver pelo desconhecimento da turma sobre a entidade. E de fato, o presidente do CEDEP compareceu à turma e foi alvejado de perguntas pelos (as) alfabetizando(s). Esses elementos todos reunidos apontam para práticas contraditórias no tipo de atividade ‘aula’, em que as atitudes críticas emergem em reação às atitudes disciplinares<sup>28</sup> e são estimuladas pela coordenadora, pela alfabetizadora e por mim. Tais práticas discursivas permeiam as interações em sala de aula e funcionam no interior de uma prática social mais ampla na instituição escolar, cindida entre práticas tradicionais e as práticas críticas. E por fim, essas práticas discursivas são práticas discursivas de letramento tradicionais e práticas discursivas

<sup>27</sup> Conforme Ducrot (1985: 216-218, *apud* Maingueneau, 1993: 82-84), a negação polêmica é uma forma de intertextualidade manifesta na qual um enunciado se opõe a outro, sendo que a oposição não é dirigida ao locutor, mas a um enunciador mobilizado no enunciado.

<sup>28</sup> Formulo essa expressão no sentido proposto por Foucault sobre a escola como instituição disciplinar em *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões* (13<sup>a</sup> ed., Petrópolis, Vozes, 1996) p. 141-146.



de letramento críticas; ambas definem dois tipos de sujeito: o sujeito disciplinar - o sujeito da obediência às regras implícitas na estrutura de dominação institucional, e o sujeito comunitário - o sujeito que percebe o contexto do grupo social a que pertence e a relação deste com a estrutura de dominação institucional.

### **5.3.2 A linguagem como objeto de ensino**

Para a análise da coexistência de práticas reprodutoras e criativas, focalizando a linguagem como objeto de ensino, reúno três eventos: 1) a leitura de um texto publicado no editorial do jornal *Resgatando* nº 4, de 25 de novembro de 1996<sup>29</sup>, e outro texto também do mesmo jornal, constando na seção “Ponto de Vista”, e uma atividade de pesquisa, a título de exercício de sala de aula, executada pelos (as) alfabetizandos (as), na primeira semana de abril, ambas dentro do tema “História do Paranoá”; 2) a exposição de conteúdos de português pela alfabetizadora e uma colaboração minha para a produção de um texto, ambas dentro do tema “Sem-terra”; e 3) uma atividade de leitura das falas transcritas da dramatização produzida em sala de aula dentro do tema “Saúde”, e o exercício de reconhecimento de vogais e consoantes, e separação silábica, conduzido pela alfabetizadora.

#### Evento 1:

A coordenadora da escola solicitou-me que auxiliasse a alfabetizadora da turma concluinte em uma atividade de leitura e logo fui apresentado à turma por esta. Perguntei o que havia sido feito e os (as) alfabetizandos (as) responderam-me que apenas haviam anotado o texto e lido em voz alta. Daí iniciei uma discussão acerca dos conteúdos texto e frase. Passados doze dias,

---

<sup>29</sup> O jornal “Resgatando” foi uma das formas de colaboração do grupo de pesquisa “Usos da Escrita na Comunidade”, coordenado por Izabel Magalhães, com o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do CEDEP. O jornal era elaborado com a participação dos alfabetizandos (as) e alfabetizadoras (es), e os textos publicados eram, em sua maioria, de autoria destes (as).

a alfabetizadora já estava trabalhando com os (as) alfabetizandos (as) outro texto, em continuação ao que havia sido trabalhado anteriormente. O primeiro texto consiste na contribuição de uma alfabetizanda para o editorial do Jornal *Resgatando*, no. 2. Sua fala foi transcrita por outra pessoa. O segundo texto é a contribuição de um alfabetizando e uma alfabetizanda para a seção “Ponto de Vista”, no mesmo número do jornal. Os dois textos são os seguintes:

#### Texto 1: PARANOÁ: ONTEM E HOJE

*Ano de 1957; lembrar de tudo com todos os pormenores é um tanto difícil. Mas tentarei dizer (ou melhor escrever) o que passamos nestes anos.*

*Quando cheguei no paranoá (para ser mais exata, na invasão do acampamento) vim com a cara e a coragem.*

*Dificuldade, encontrava-se em cada esquina (porque não dizer em cada beco, entre os barracos?).*

*Posso lembrar das diversas formas de confrontos, onde houve prisões e queda de barracos. Mas na verdade o que mais ficou firme na minha mente e com certeza na de muitos que lerem e que lá viveram é o fato da água.*

*Você lutar para não ver seu barraco retirado, demolido é menos doloroso do que não ter água.*

*Água! Rio do Goiano endereço mais do que certo para encontrá-la, onde com esta água bebíamos, lavava roupa, banhava as crianças.*

*Próxima parada da água.*

*Torneira do Severino. Aqui o bicho pegava era um sofrimento só.*

*A fila era interminável, as brigas muitas. Conseguir algumas latas de água tinha que brigar na torneira do Severino.*

*Em busca deste líquido de grande valia para todos, muitos não sabiam o que era dia ou noite, folga de trabalho não se tinha.*

*Quantas vezes não vi mães pedindo uma lata de água pelo Amor de Deus. E eu perguntava: em que mundo estamos Senhor, onde iremos parar. O que passei, não desejo ao meu pior inimigo.*

*Quantas lágrimas foram derramadas por uma lata de água.  
Alívio com o carro pipa, deixamos de usar o lago com mais  
frequência.*

*Com a mobilização de alguns da comunidade iniciou a ligação do rio dos Goianos aos chafarizes ali construídos.*

*Melhora, mas não acaba com o sofrimento, as filas e as preferências continuaram, brigas constantes.*

*Posso não ter falado tudo, pois os anos passados nos levam várias lembranças, mas com certeza este simples relato fará com que todos nós retornemos ao Paranoá de ontem e viva aqueles momentos, não com tristeza, raiva, piedade, mas com dignidade por termos vencido.*

Fátima Sampaio de Souza - alfabetizanda, Escola Classe 02, QI 30, Paranoá.

Jornal *Resgatando* no. 2, p. 1 - produzido em parceria do Grupo de Alfabetização de Jovens e Adultos com o projeto “Usos da Escrita na Comunidade”, coordenado por Izabel Magalhães.

## Texto 2: PONTO DE VISTA

*Hoje o Paranoá está em festa, pois está completando 39 anos.*

*Eu acho que o Paranoá é um ótimo lugar para morar, pois 39 anos atrás eram apenas pequenos barracos que os pioneiros construíram e se pararmos para analisar, é um dos assentamentos mais antigo que temos em Brasília, e na minha opinião o melhor, pois temos direito a urbanização, escolas, e até mesmo postos de saúde.*

*Eu acho que falta um pouquinho era mais de segurança. Mas quem sabe com a visita do nosso Governador nós conseguiremos mais segurança ou até mesmo, nosso tão sonhado hospital.*

Divina Aparecida e Claldemy N.S. Silva - alfabetizandos, Escola 24

Jornal *Resgatando*, no. 2, p. 2.

Na segunda aula de linguagem e produção textual, referente ao desdobramento do tema “história do Paranoá”, a alfabetizadora passou no quadro o texto 2 para que os (as) alfabetizandos (as) copiassem-no para o caderno. Eu também copiei e aproveitei para conversar rapidamente com as pessoas que estavam próximas a mim. Passado o prazo para a cópia, a alfabetizadora pediu a cada um (a) dos (as) alfabetizandos (as) que lesse uma frase dos textos. Os (as) alfabetizandos (as) liam em voz muito baixa, mal se podia escutar, e a alfabetizadora pedia à turma que ouvisse a colega que estivesse lendo. Os (as) alfabetizandos (as) estavam sentados (as) em semi-círculo, o que facilitou à alfabetizadora aferir a leitura de um (a) por um (a) circulando dentro do semi-círculo. Eu mesmo li inclusive.

Terminada essa atividade, a alfabetizadora pediu-me que realizasse um ditado com as palavras do texto 1. As palavras já estavam marcadas por ela, o que facilitou bastante a minha condução do exercício. Ditei as palavras marcadas e escolhi outras que não estavam, inteirando dez palavras. Em seguida, passamos para a comparação entre o que os (as) alfabetizandos (as) haviam escrito e a ortografia que a turma me ditava. Na palavra ‘coragem’, eu parei para perguntar por que se escrevia com ‘g’ e não com ‘j’. Estimulei-as a arriscar uma resposta e como não quiseram discorrer sobre o assunto, eu apresentei a questão da história da língua como uma das determinantes da ortografia das palavras. Aproveitei para frisar a diferença entre sons e letras. Os (as) alfabetizandos (as) aparentemente me ouviam com atenção. Depois do ditado, trabalhamos uma breve discussão do texto, eu perguntei qual foi o sentimento que o texto havia passado a elas por meio da leitura. Falei que se tratava de um depoimento de como era a vida no Paranoá Velho pela recordação de alguém que vive hoje no Paranoá Novo e compartilha com eles o fato de ser uma alfabetizanda. Disse que o texto me soava como um desabafo, era como se estivesse ouvindo a alfabetizanda falando ali do meu lado. Aproveitei então esse momento para enfatizar a entonação e a dramaticidade na leitura desse texto, que tem marcas bastante fortes de oralidade. Fiz uma leitura com entonação e fala emocional. Em seguida, abri novamente o debate e Luíza comentou que realmente era essa a situação no Paranoá Velho

descrita no texto, exemplificando como ela, a mãe e várias outras mulheres percorriam muitas vezes de casa ao lago para lavar roupas e levar água até a casa durante a semana. Outras alfabetizadas também relataram experiências semelhantes. E logo apareceu um colega avisando que era hora de ir. Fechei a atividade dizendo aos (às) alfabetizados (as) que no próximo encontro poderíamos continuar a discussão.

O que deve ser ressaltado nesse evento é a presença de dois textos produzidos pelos (as) próprios (as) alfabetizados (as) como material para o desdobramento da aula de conteúdos “leitura e interpretação de textos”. Dessa maneira, dois objetivos críticos, que são “reconhecer o valor da linguagem falada” e “opor-se à prática de linguagem convencional” (cf. Cap. 3) estão sendo alcançados na condução desta atividade, uma vez que o texto 1 é uma fala transcrita e ambos os textos estão exercendo o papel do conteúdo “leitura” no ensino de linguagem, em vez de algum outro texto completamente fora do contexto dos (as) alfabetizados (as). No entanto, a minha participação na segunda aula de desdobramento do tema foi a revisão ortográfica do ditado, fato que, conforme a discussão dos momentos 3, 4 e 5 na Seção 1.2 (A linguagem como objeto de ensino para a manutenção das relações de dominação) contribui para a reprodução das práticas tradicionais de ensino de Português. Por outro lado, deve-se considerar que a transmissão de tais conteúdos consta do programa curricular do curso de alfabetização do CEDEP, de modo que eu não poderia alterá-lo de acordo com minha própria vontade. Assim, conforme venho demonstrando na Seção anterior, duas práticas discursivas de letramento são contrapostas nesse evento: uma prática discursiva de letramento crítica, identificada na escolha de um material de leitura (texto 1) cujo significado ideacional é comum aos (às) alfabetizados (as), além de ser a fala da autora, que ainda não escreve, transcrita para o jornal *Resgatando*, o qual visa à manutenção de práticas de leitura e escrita entre os (as) alfabetizadas do curso do CEDEP; e uma prática discursiva tradicional, em que os textos são transformados em fonte de “dissecação” de material para o estudo de unidades estruturais, como os fonemas e grafemas de algumas palavras do texto 1.

Na abordagem do Modelo Ideológico de Letramento, o modo de produção do texto 1 poderia ser denominado de evento de letramento

mediado<sup>30</sup>. O evento de letramento mediado é fundamentalmente caracterizado pela mistura entre o oral e o escrito, como se pode constatar pela atividade de fala da alfabetizanda e a atividade de escrita por outra pessoa durante o processo de produção do texto. Assim como este, muitos outros textos no curso de alfabetização do CEDEP são produzidos com a mediação de outra pessoa, sendo os papéis de quem fala e quem escreve distribuídos entre os (as) participantes.

Em uma outra aula de desdobramento do mesmo tema, os (as) alfabetizandos (as) foram estimulados (as) a pesquisar por conta própria, fora da escola, mas no âmbito da comunidade, os fatos que constituíram a história da cidade do Paranoá. Essa pesquisa surgiu em uma reunião das alfabetizadoras da escola 03, dentro do planejamento, como uma atividade a ser aplicada na semana subsequente. Algumas ideias gerais foram alinhavadas neste momento e o detalhamento da atividade seria realizado nos primeiros dias da semana antes da aula. A atividade consistiu de um roteiro com questões formuladas pelas alfabetizadoras para os (as) alfabetizandos (as) mesmos (as) responderem em um determinado prazo. Posteriormente, eles (as) apresentariam para todos (as) em sala de aula. A turma foi dividida em quatro grupos, de quatro a sete pessoas. As questões são as seguintes:

*Perguntas:*

1. *Há quantos anos você mora no Paranoá?*
2. *Quantos pioneiros você conhece?*
3. *Quais foram as dificuldades que você encontrou vindo morar no Paranoá?*
4. *Como vivia a comunidade do Paranoá?*
5. *Você sabe contar alguma história de vida do Paranoá?*
6. *Como se deu a transferência da antiga vila Paranoá?*
7. *Você sabe contar como foram os primeiros 6 meses de vida do assentamento?*

---

<sup>30</sup> Conforme Baynham (1993), o evento de letramento mediado é um tipo de prática comunicativa em que numa atividade de escrita um participante auxilia na realização ou decodificação do material escrito para o outro, por meio da fala em uma mesma língua, podendo os textos serem multilíngues.

8. *you know any story of settlement similar to ours?*
9. *do you know who signed the decree of fixation of Paranoá?*
10. *Do you know any entity that fought for these changes?*
11. *Was the fight worth it? Why?*

A seguir, transcrevemos algumas respostas dos (as) alfabetizados (as) às perguntas, qualitativamente representativas, colocando apenas o número da pergunta em frente à resposta:

Texto 3:	Texto 4:
<i>Grupo Todos Juntos</i> <i>Leda</i>	<i>Dora</i>
1. <i>15 anos.</i>	1 <sup>a</sup> ) <i>17 anos.</i>
2. <i>Severino da água.</i>	2 <sup>a</sup> 3, <i>D<sup>a</sup> A alfabetizadora, Sr. José, Severino da água.</i>
3 <sup>a</sup> <i>Água - Atendimento médico - transporte - asfalto</i>	3 <sup>a</sup> <i>Moradia, pois morava de aluguel.</i>
4 <sup>a</sup> <i>Em meio a tantas dificuldades, mas também algumas coisas boas que não existem aqui, como, por exemplo, éramos mais unidos, não se ouvia falar em estupros, nem roubos em nossas residências, éramos mais tranquilos. As dificuldades que encontrei: apanhar água do chafariz na cabeça, muitos lavando roupas no lago</i>	4 <sup>a</sup> <i>Como vivia a comunidade do Paranoá? A meu ver, bem diferente de como vivem hoje, prá começar, a questão segurança: havia tranquilidade, menos violência, eu, por exemplo, andava a qualquer hora a noite sem medo, alta madrugada, íamos buscar água nos chafarizes, ou nas minas.</i>
...	...

...

*5ª não**6ª Com muita luta, recebemos uma carta para nova moradia, mas algumas pessoas não receberam imediatamente, tiveram que lutar por ela.**7ª Quando viemos para o novo assentamento foi muito difícil, não tinha energia elétrica, foram construídos barracos porque muitos não tinham condições de construir casa de imediato.**8ª Varjão, Vila Planalto.**9ª José Aparecido.**10ª Associação dos moradores.*

...

...

*5ª Lembro-me quando alguns moradores invadiram e o governador Zé Aparecido mandou a tropa de choque e derubou todos, no meio da confusão, entre cavalos e cachorro da policia, uma mulher deu à luz a uma criança.**6ª Recebemos pelo correio a carta de aviso, depois passamos dias e noites na fila pra pegar o endereço do lote.**7ª Vida nova, havia muita esperança de vida melhor, planos de construção, a falta de energia e água não preocupava, pois a esperança de melhora era evidente.**8ª Varjão, Vila Planalto e Telebrasília.**9ª) Governador José Aparecido.**10ª Associação dos moradores do paranoá.*

...



...

*11ª Valeu, porque hoje temos nossa moradia própria, e sabemos que não lutamos em vão, temos hoje água encanada, energia elétrica, vários colégios, mais professores do que antes, temos esgoto, enfim, muitas coisas que se não lutássemos não teríamos hoje.*

...

*11ª) Sim, porque ajudou todos a adquirirem local de moradia digna.*

---

**Texto 5:**

**GRUPO Unidos Venceremos**  
18/03/97  
**PARANOÁ**

*1ª Eu moro no Paranoá há 8 anos.*

*2ª Eu conheço a alfabetizadora, João e Francisco.*

*3ª A dificuldades foi muita.*

*4ª Eu acho legal, só não é mais legal porque tem muito morador que mora de aluguel.*

*5ª Eu tenho uma estória: eu moro de aluguel, fico um dia num lugar e outro dia em outro.*

...

---

**Texto 6:**

**Grupo A**

*1. Eu moro há 13 anos.*

*2. Eu conheço vários pioneiros.*

*3. A dificuldade era água, que era muito difícil.*

*4. A comunidade do Paranoá não tem segurança.*

*5. A minha história que eu tenho para contar é que era quando os moradores estavam invadindo os lotes, os fiscais da Terracap vinham para proibir.*

...

...	...
<i>6ª Eu não morei no Paranoá Velho não.</i>	<i>6. Foi tudo legal.</i>
<i>7ª Foi muito difícil, principalmente a água, a gente tinha que enfrentar fila.</i>	<i>7. Ah, cheio de sacrifícios, sem água, luz, transporte e outros.</i>
<i>8ª Eu não conheço.</i>	<i>8.</i>
<i>9ª Eu não conheço.</i>	<i>9. José Aparecido.</i>
<i>10ª Eu conheço a administração, foi alguns de lá.</i>	<i>10. Associação dos moradores.</i>
<i>11ª Valeu muito, porque tem muito comércio.</i>	<i>11. Sim. Porque hoje temos um novo paranoá.</i>
<i>Rui</i>	<i>Teresa</i>
...	...

Essa atividade planejada objetivou um processo de produção textual que, embora simulado como um exercício de sala de aula, está envolvido na prática de investigação do contexto sócio-histórico da comunidade em que os (as) alfabetizados (as) vivem. E tal processo resultou nos textos das respostas dos (as) alfabetizados (as). Esses textos têm por textura fundamental o dispositivo de coesão gramatical do par adjacente pergunta-resposta<sup>31</sup>.

As perguntas formuladas pelas alfabetizadoras têm por significado ideacional (cf. Cap. 4) a história da cidade do Paranoá. Praticamente todas as respostas dadas fazem referência às precárias condições de vida

<sup>31</sup> Conforme Halliday (1991:82), os pares adjacentes (Pergunta/Resposta; Oferta/Aceitação; Ordem/Obediência) são dispositivos de coesão gramatical, que aparecem como relações orgânicas dos textos, e pertencem a um tipo mais amplo de coesão textual, a coesão não-estrutural.

dos moradores que foram pioneiros no acampamento próximo à barragem do lago Paranoá, como falta de água, luz e urbanização. Uma das respostas faz referência à repressão mantida pelo então governo do Distrito Federal, frente à decisão de grupos organizados da comunidade em resistir na ocupação do acampamento, durante as três décadas que antecederam ao assentamento, realizado em 1989.

Um aspecto relevante a ser considerado é a coincidência, nos textos selecionados, entre a história da comunidade, o tema em questão, e a história de vida dos (as) alfabetizados (as), o tema anterior. A história da comunidade poderia ser explorada de diversas maneiras, utilizando-se os mais variados recursos pedagógicos. Mas, no momento da tomada de decisões, optou-se por desenvolver o tema em sua mediação pela história dos (as) alfabetizados (as). Esse exemplo evidencia uma estreita relação entre texto, sujeito e história, intencionalmente pretendida no planejamento da atividade.

Essa atividade relaciona a prática de escrita à consciência da realidade social em que os (as) alfabetizados (as) vivem. Assim como nos textos analisados no momento 2 da Seção Identidades Fortalecedoras, a ideologia subjacente ao uso do letramento é a de construção da cidadania, que perpassa o discurso do CEDEP.

O evento 2 foi a exposição dos conteúdos de Português “Artigo”, “Frase” e “Substantivo” e a minha colaboração no momento da produção de um texto:

Neste dia, a alfabetizadora introduziu os seguintes conteúdos do programa do curso para o nível concluinte: artigo e sua definição, frase e sua definição (com um exercício para organização de uma frase com elementos fora de ordem) e substantivo:

“artigo: palavra que indica ou individualiza um ser.

artigos definidos

o - os - a - as

artigos indefinidos

um - uns - uma - umas

> Frase é um conjunto de palavras que comunica uma ideia, com sentido completo.

Organize a frase:

Os - sala - quatorze - alunos - são - da

Os alunos são da sala quatorze

Substantivos

Os substantivos são as palavras que dão nome aos seres”

Em seguida, solicitou a algum (a) alfabetizando (a) que se habilitasse para redigir o texto que seria feito com a participação de todos em sala, para ser pronunciado no Fórum seguinte. A alfabetizadora tentou estimular um alfabetizando que se mantém, de certa maneira, afastado das atividades em sala. Como ele não queria ir, foi o Álvaro, também outro alfabetizando que às vezes se afasta da turma e eu também fui à frente da sala, atendendo a sua solicitação, com o propósito de coordenar a atividade. Dei algumas explicações sobre o que era um discurso e tentei minar as resistências dos (as) alfabetizandos (as) para ditar o texto. Aí uma alfabetizanda tomou a iniciativa e Álvaro ia anotando no quadro, enquanto eu dava possibilidades de encadeamento sintático e verificava com a turma a aceitação de como o texto ia sendo construído. No fórum de apresentação dos trabalhos, este texto, terminado na sala de aula em outro dia, foi proferido por Ana, com uma breve apresentação de Geraldo, que demonstrou talento para falar em público.

*Discurso*

*A Reforma Agrária e bom não só para o país, mas para todos nós, porque*

*os preços diminuem e os produtores tem lugar onde morar e plantar.*

*A Reforma Agrária também gera mais empregos nas zonas rurais melhora*

*a qualidade vida dos Brasileiros e aumenta as exportações.*

*A Reforma Agrária é uma excelente ação e todos os Brasileiros devem dar*

*o maior apoio para que o nosso país melhore 100%.*

(Nota de campo de 22/04/97).

Nesse evento, a alfabetizadora ministra os conteúdos formais da disciplina Português, completamente descontextualizados da vida e da comunidade dos (as) alfabetizados (as). Contudo, em uma outra parte da aula iniciou a execução da produção do discurso em prol dos Sem-terra, conforme deliberação da turma na aula introdutória desse tema (ver evento 1, na Seção Identidades Fortalecedoras). A transmissão dos conteúdos formais, como já se discutiu na Subseção A linguagem como objeto de ensino da Seção A linguagem mantenedora das relações de dominação, contribui para uma visão não-crítica de linguagem, naturalizando-a como um sistema abstrato de regras, enquanto que o texto que seria pronunciado como um discurso no Fórum é um gênero discursivo bastante frequente no uso concreto de linguagem. Dessa maneira, em conformidade com as análises anteriores, é possível verificar neste exemplo a coexistência entre uma prática discursiva de letramento tradicional e uma prática discursiva de letramento crítica em um mesmo evento.

O evento 3 trata de um trabalho de leitura da escrita da peça teatral referida no momento 5 da Subseção A linguagem como objeto de ensino, desta seção, e de um trabalho com unidades linguísticas, tais como vogais, consoantes e sílabas:

Eu propus à alfabetizadora que dividíssemos a aula em uma leitura do texto da peça juntamente com os (as) alfabetizados (as) e uma segunda parte de trabalho com as unidades linguísticas, conforme ela havia planejado. Ela concordou e eu lhe solicitei que filmasse enquanto fazia a leitura com a turma. Primeiramente eu propus ler em voz alta, secundado por eles (as) também em voz alta e com os olhos no trecho que estivessem lendo. Comecei a ler e eles (as) repetiam atrás de mim com os olhos fixados no papel. Como ainda assim algumas não estavam podendo acompanhar, eu repetia o trecho lido, o que fez com que a alfabetizadora me chamasse a atenção para que lesse continuamente, porque interrompendo o fluxo das falas traria ainda mais dificuldades para a compreensão dos (as) alfabetizados (as). Fiz então de acordo com a alfabetizadora e lemos as duas páginas

transcritas com dois atos da peça até o fim. E, de fato, a leitura dos (as) alfabetizandos (as) estava mais altíssima e consistente.

Na segunda metade da aula eu passei a gravar e a alfabetizadora escreveu a seguinte frase da peça no quadro: “E você tem dinheiro rapaz?”. A alfabetizadora passou a fazer exercícios de discriminação entre vogais e consoantes, e posteriormente passou para a separação de sílabas das palavras da frase transcrita no quadro. (Nota de campo de 17/11/97).

O método empregado por mim pode ser comparado com a leitura de orações na missa ou culto religioso, em que o dirigente do ritual lê enquanto os (as) fiéis repetem. Eu decidi empregar este método, por duas razões: 1) em uma turma concluinte de alfabetização no segundo semestre de 1995, em uma atividade de produção textual em que os (as) alfabetizandos (as) foram solicitados (as) a escrever uma mensagem homenageando a alfabetizadora pelo seu dia, vários (as) deles (as) escreveram mensagens de agradecimento similares àquelas ocorrentes na missa ou no culto, o que demonstra a prática religiosa perpassando a prática educativa e as práticas de leitura e escrita; 2) porque os (as) alfabetizandos (as) em nível iniciante<sup>32</sup> ainda não têm experiência de leitura suficiente para exercê-la individualmente.

Por meio do vídeo, pude observar que duas alfabetizandas não olhavam para o caderno onde o texto estava escrito, limitando-se apenas a repetir oralmente o que eu lia, observando-me. Mas a maioria dos (as) alfabetizandos (as) repetia a leitura fixando os olhos no texto.

Assim como no evento anterior, tem-se duas práticas linguísticas de natureza diferente: uma prática criativa, a leitura do texto da dramatização, que são as falas da peça transcritas, e uma prática reprodutora do modo de ensino de português, o reconhecimento isolado de unidades linguísticas como vogais e consoantes e a separação de sílabas de palavras. A leitura do texto da peça em turma iniciante representa um avanço, se considerarmos que a leitura de textos de extensão superior a uma página na alfabetização, seja de crianças ou de adultos (as), é muito pouco ocorrente.

Na totalidade dos eventos analisados nesta seção, as práticas de leitura e escrita são, de uma parte, uma questão de a alfabetizadora,

---

<sup>32</sup> Esse evento ocorreu em turma iniciante.

como uma autoridade em sala de aula, conduzir procedimentos para a abordagem dos materiais escritos (cf. Cap. 4), e de outra, atividades que envolvem a leitura e a escuta de uma narrativa oral sobre a história da comunidade, transposta para o modo escrito; uma busca coletiva de informações na comunidade a respeito de sua história, tarefa mediada pela interação em linguagem oral; e um modo de leitura oriundo do contexto religioso.

Esse segundo tipo de atividades de leitura e escrita tem uma função política e ideológica que está relacionada à prática social na comunidade. Tal função é organizada na concepção de letramento do CE-DEP: o letramento como fator de construção da cidadania. De modo que, neste contexto, as práticas de leitura e escrita não são neutras, nem tampouco poder-se-ia dizer que estão ligadas à aprendizagem de habilidades que conduzam ao pensamento lógico e abstrato. Essas atividades de letramento configuram-se como “atos textuais orientados para a comunidade” (Magalhães, 1995b) e se contrapõem às atividades características do processo de pedagogização do letramento (cf. Cap. 4), tais como a condução autoritária pela professora de procedimentos de abordagem dos textos escritos e a transmissão mecânica de conteúdos formais descontextualizados das práticas sociais da comunidade em que os (as) alunos (as) vivem, práticas identificadas com o Modelo Autônomo de Letramento prevalente na escola.

Esse resultado, do ponto de vista da integração que pretendo realizar entre a teoria de Consciência Linguística Crítica e o Modelo Ideológico de Letramento, aponta para a coexistência de práticas discursivas de letramento tradicionais e críticas nas atividades de sala de aula.

#### **5.4 Conclusão: o poder na/pela linguagem**

A presente análise aponta como a linguagem se faz presente na constituição das identidades e práticas sociais no contexto pesquisado entre o segundo semestre de 1996 e o primeiro e segundo semestres de 1997. Os elementos linguístico-discursivos dos textos analisados fazem parte da prática social em que estão envolvidos, contribuindo assim para sua significação e construção. O que pretendi mostrar nessa análise é

que tais elementos linguístico-discursivos, dependendo da natureza da prática social, contribuem para sua reprodução ou transformação. A manifestação desses elementos pode variar desde o nível fonético, como na pergunta em tom de desdém da aluna no momento 1 da da Subseção A linguagem em uso, na Seção A linguagem mantenedora das relações de dominação (“Ah, você tá no Mobral, é?”), até o nível semântico, como no deslocamento de sentido que o alfabetizando atribuiu à sequência textual “sem fins lucrativos” no evento 2 da Subseção A linguagem em uso, na Seção A coexistência de práticas. No primeiro exemplo, o uso de linguagem constrói determinada identidade social, a de sujeito incapaz, o que atua no sentido de reforçar a dominação dos indivíduos que se presumem “capazes” sobre aqueles rotulados como “incapazes”. No segundo exemplo, o uso de linguagem contribui para a inovação de um sentido cristalizado, e conseqüentemente, para a construção de significados, em que a expressão “sem fins lucrativos” perde o significado de ‘isenção de interesses capitalistas’ e adquire um sentido negativo que desqualificaria a ação das alfabetizadoras. Nesse sentido, “lucro” estaria associado ao poder que a alfabetização pode conferir às alfabetizadas. Essa prática de negociação de sentidos no interior da sala de aula configura-se como uma prática criativa na ordem discursiva local da instituição educacional.

A linguagem contribui para a manutenção de relações de dominação basicamente de duas maneiras: por meio de seu uso e como objeto de ensino. O uso de linguagem desempenha tal função seja pela referência que fazemos dos outros (momento 1 da Subseção A linguagem em uso, na Seção A linguagem mantenedora das relações de dominação), seja pela maneira como nos dirigimos aos outros (momentos 3 e 4 dessa mesma subseção e seção), ou ainda pelos juízos implícitos das pessoas sobre a escrita (momento 2 da mesma subseção e seção). A manutenção das relações de dominação por meio da linguagem como objeto de ensino pode ser vista na maneira como o ensino de linguagem ocorre nos eventos analisados na Subseção A linguagem como objeto de ensino, na Seção A linguagem mantenedora das relações de dominação: a linguagem torna-se algo separado dos (as) aprendizes, ao ser considerada como um objeto de aquisição e algo diferente do que eles (as) praticam em seu dia-a-dia. Tal objetificação (cf. Cap. 4) produz o senso comum de que a linguagem, sobretudo a linguagem escrita, está intimamente



vinculada à escola, relegando, por isso, seu uso nos domínios fora da escola.

A linguagem posiciona os participantes, ou seja, constitui identidades socialmente construídas na interação. E isso pode ser uma questão de modalidade, como no momento 1 da Subseção A linguagem em uso, na Seção Identidades sociais dos participantes, em que a coordenadora faz uso de sua autoridade no modo de falar com os (as) alfabetizando(s); ou de grupo nominal, como em “pessoa com dificuldade de aprendizagem”, no momento 2 da Seção Identidades enfraquecedoras. Esses são exemplos em que os (as) alfabetizando(s) são posicionados (as) em desvantagem na interação, na qual é construída uma identidade enfraquecedora para eles (as). Por outro lado, quando os (as) alfabetizando(s) têm o turno de fala respeitado, podendo até negociar os sentidos sobre a linguagem, tanto oral como escrita, posicionam-se como pessoas ativas, tomando iniciativa no exercício da fala, por vezes de modo criativo como no evento 3 da Seção Identidades fortalecedoras, no qual os papéis de condutor e conduzido na atividade foram invertidos. O fortalecimento da identidade pode ser analisado por meio da coesão gramatical no seguinte período: “eu tenho problema mas eu já sei pegar o ônibus sem perguntar o nome”, onde a conjunção ‘mas’ estabelece um pressuposto na oração antecedente (“eu tenho problema”) que se vai restringir na oração que introduz, como no momento 3 da seção Identidades Enfraquecedoras. Os demais eventos da Seção Identidades Fortalecedoras são significativos quanto ao fortalecimento da posição de aprendiz por meio da exercitação da fala.

Em relação à questão-chave *Como a linguagem em sala de aula, sendo mediadora e constitutiva das relações nos contextos socioinstitucionais, contribui para excluir as camadas populares da escola?*, os dados mostram como o uso da linguagem (normatizada ou não), tanto na interação oral quanto como objeto de ensino, pode resultar no silenciamento dos (as) alfabetizando(s) nas atividades em sala de aula, o que contribui para o estigma de “pessoa inferior”, que muitas delas já trazem de suas relações sociais, e, conseqüentemente, para seu afastamento em sala de aula e posteriormente da escola.

Em relação à questão-chave *Se a linguagem contribui para excluir as camadas populares da escola, ela não poderia, por outro lado, ser veículo de mudança nesse estado de coisas, nos momentos de resistên-*

*cia e criatividade em sala de aula tanto por parte dos (as) alfabetizandos (as) como da alfabetizadora?*, é possível observar nos eventos e momentos analisados na Seção Identidades sociais dos (as) participantes e na Seção A coexistência de práticas, um uso de linguagem fortalecedor da identidade dos (as) alfabetizandos (as), que significa o rompimento com práticas sociais de dominação. De um modo geral, a maior parte dos eventos discursivos distribuídos nas três seções é constituída por uma coexistência de práticas reprodutoras das relações de dominação e de práticas criativas e contestatórias. Tal coexistência é harmônica em alguns eventos, como no evento 2 da Subseção A linguagem em uso, na Seção A coexistência de práticas, no qual a escolha do material de leitura realizada somente por um participante do processo de ensino-aprendizagem, que é uma prática tradicional nas instituições educacionais, é vista pelos (as) aprendizes como algo natural, ao lado da prática de negociação de sentidos nos textos, que é uma prática crítica.

Por outro lado, o evento 1 da mesma subseção e seção é um exemplo de como duas práticas discursivas entram em conflito. A primeira prática discursiva poderia ser caracterizada como o envolvimento dos (as) alfabetizandos (as) na decisão do local de comemoração do Dia das Mães, o que é uma prática crítica. A segunda prática discursiva poderia ser caracterizada pela preponderância da decisão tomada por apenas uma pessoa, o que é uma prática tradicional, pois mantém afastadas as pessoas que tradicionalmente são alijadas dos processos decisórios. Ambas as práticas nesse evento não são tomadas como naturais pelos participantes, porque o poder de decidir sobre o local da comemoração torna-se alvo de luta mediada pelo uso de linguagem. Essa coexistência conflitiva entre uma “prática discursiva tradicional” e uma “prática discursiva crítica” nesse evento, é evidência de luta entre práticas linguísticas. Se por um lado, o objetivo de envolver os (as) alfabetizandos (as) nos processos decisórios é uma busca constante na sala de aula, como acontece com o processo de escolha do tema-gerador no projeto, por outro lado, esse objetivo ainda não se tornou naturalizado na prática diária (como se pode observar neste evento). De qualquer forma, a problematização existente na convenção de quem deve participar dos processos decisórios no curso de alfabetização aponta para uma mudança discursiva (cf. Cap. 4). Na interação discursiva, tal mudança se evidencia na tomada do turno para questionar e argumentar sobre as

decisões previamente tomadas. No próximo capítulo examino esse processo de mudança discursiva no nível da ordem discursiva institucional e societária.

Dessa maneira, a organização da análise nesses três tópicos pode ser resumida na Seção A coexistência de práticas. A constituição de identidades sociais é um dos principais efeitos construtivos das práticas de linguagem, de maneira que não se pode separar a construção de identidades das práticas linguísticas. Estas podem tanto contribuir para a reprodução de padrões de subordinação social, como no evento 1 da Subseção A linguagem em uso, na Seção A coexistência de práticas, como podem contribuir para a transformação desses padrões na sala de aula, como no evento 2 da mesma seção - a aula de introdução ao tema “CEDEP”.

## **6 Considerações Finais: Para uma alfabetização emancipatória de jovens e adultos**

Este estudo discutiu o papel da linguagem, localizado em salas de aula do curso de alfabetização de jovens e adultos do CEDEP, na construção de uma realidade no contexto socioinstitucional da escola: o ensino garantido em sua plenitude para as classes socioeconomicamente em vantagem e a exclusão das camadas populares desse ensino. Entretanto, meu interesse centrou em um papel da linguagem na desconstrução desta realidade.

Esse papel abrange tanto a situação interativa entre os (as) participantes no contexto da sala de aula, como a linguagem transformada em objeto com a finalidade de ensino. As implicações de uma e de outra para a realidade apontada acima se referem, respectivamente, ao exercício da autoridade dos participantes em posição de vantagem, que intimida os (as) aprendizes em posição de desvantagem, e à exigência da aprendizagem de uma língua normatizada fora da realidade dos (as) aprendizes das classes socioeconomicamente em desvantagem.

Contudo, o processo de construção dessa realidade ocorre, em sua face discursiva, pelo privilegiamento de determinadas práticas discursivas em detrimento de outras (cf. Cap. 4). Consideramos essas práticas discursivas como práticas discursivas de letramento, uma vez que é com o uso da escrita no curso de alfabetização de jovens e adultos do CEDEP que tais práticas discursivas se relacionam. Caracterizo as práticas identificadas com a reprodução das relações de dominação na escola como práticas discursivas de letramento tradicionais e aquelas criativas em relação às práticas tradicionais como práticas discursivas de letramento críticas. Dessa maneira, o processo de construção da realidade referida no primeiro parágrafo é mediado pela preponderância de práticas discursivas de letramento tradicionais sobre práticas discursivas de letramento críticas na sala de aula e na escola.

As práticas discursivas de letramento tradicionais podem ser exemplificadas, com base na análise, pela condução de atividades em sala de aula em que prevalece o silêncio dos (as) alfabetizandos (as); pelo tratamento de unidades linguísticas descontextualizadas da situação concreta em que tomam parte; pelo modo enfraquecedor com que as pes-

soas se referem ou dirigem aos (às) alfabetizandos (as), posicionando-os (as) como socialmente inferiores. Os exemplos de práticas discursivas de letramento críticas são os momentos em que os (as) alfabetizandos (as) usam a fala para expressar algum questionamento, tanto sobre a forma como sobre os sentidos dos textos que lhes são veiculados; o tratamento da linguagem como conteúdo de ensino de forma ampla, onde as sílabas e as palavras estejam contextualizadas nos textos de que fazem parte e na situação concreta em que foram produzidas; o modo fortalecedor com que as pessoas se referem ou dirigem aos (às) alfabetizandos (as), posicionando-os (as) como alguém importante em seu grupo e no mundo social. Esse último exemplo é fundamental para uma prática crítica em sala de aula, pois o reconhecimento da pessoa não-alfabetizada como um ser incapaz é uma crença ainda persistente em nossa cultura, haja vista que até se tentou justificá-la cientificamente, por meio da hipótese do *biologismo social*, dos estudos de psicologia diferencial (cf. Cap. 2) e dos estudos no Modelo Autônomo de Letramento (cf. Cap. 4). E persiste, inconscientemente, até mesmo nas práticas de quem se propõe a mudar o estado de coisas. De maneira que, é preciso atentar para o modo com que nos referimos ou dirigimos aos (às) aprendizes, sob pena de fracassar em um intento de conscientização crítica de linguagem.

A pesquisa de campo levada a cabo permitiu concluir que as práticas discursivas de letramento tradicionais e as práticas discursivas de letramento críticas coexistem no contexto das salas de aula investigadas. Tal coexistência nem sempre é harmônica, pois a prevalência de uma pode significar a incorporação da outra ou sua exclusão, conforme seu processo de articulação e rearticulação. Esse resultado é evidência de uma luta entre práticas discursivas, a qual pode se configurar como embrião de uma mudança discursiva. Esta, por sua vez, principia pela problematização de convenções na interação, resultando em novas convenções que serão praticadas na ordem discursiva institucional e societária (cf. Cap. 4). Na ordem discursiva das instituições acadêmicas, as práticas discursivas derivadas do pensamento e da prática de Paulo Freire em direção a uma pedagogia crítica e emancipatória se posicionam em tensão com as práticas discursivas derivadas da pedagogia tecnicista e crítico-social dos conteúdos. Na ordem discursiva societária, o confronto Sistema Paulo Freire x MOBREAL marcou a transição por que

passou a política educacional para os adultos no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970, que, com a mudança de governo foi radicalmente transformada. A instituição do MOBREAL pelo governo militar ocorre numa situação-limite, em que, após o exílio de Paulo Freire e a paralisação dos movimentos de educação popular, o governo não havia tomado qualquer iniciativa com relação à alfabetização de adultos (as), demonstrando não ter alternativas à linha do Sistema Paulo Freire. Atualmente, o nome de Paulo Freire vem figurando em muitos programas de alfabetização em massa, no Brasil e em outros países do Terceiro Mundo, que, de fato, pouco traduzem a essência de suas ideias. De modo que se torna hoje uma tarefa fundamental, para a área de educação de adultos (as), aprofundar a proposta de uma “pedagogia crítica”, representada em Paulo Freire, sobretudo em seus escritos mais recentes (por exemplo, Freire e Macedo, 1990; Freire, 1997), e as práticas que efetivamente correspondam a propósitos emancipatórios dos grupos socialmente marginalizados.

Portanto, a coexistência entre práticas discursivas de letramento tradicionais e críticas encontradas nesta pesquisa são o microcontexto do contexto mais amplo de um processo de mudança social, em que práticas críticas coexistem com práticas tradicionais. A metodologia desta pesquisa serve de apoio aos movimentos sociais que visam à emancipação de grupos socialmente marginalizados, de modo que o resultado que ora se apresenta deve ser compreendido como um estímulo a outros (as) pesquisadores (as) e educadores (as) no sentido de que as mudanças emancipatórias no contexto societário são possíveis, e de que as mudanças discursivas que tomam lugar na sala de aula são um primeiro passo para sua consecução. Assim, sugiro neste estudo que as práticas discursivas de letramento críticas constituam o início de um processo de mudança discursiva e social que vise à emancipação dos grupos socialmente marginalizados.

Uma consideração a ser feita sobre a relação entre tais práticas discursivas e os (as) participantes é que estes (as) nem sempre estão conscientes das implicações mais amplas das práticas discursivas identificadas em seus textos. Isso se refere particularmente à consciência dos fatores sócio-políticos envolvidos na constituição da língua nacional, que tende a ser representada por meio da língua normatizada. Nesse sentido, os dados apontam que a língua normatizada é vista pelos par-

participantes como não-suscetível à crítica. De modo que, ainda há um longo caminho a percorrer na tarefa de discussão do papel da linguagem normatizada como uma construção social dos grupos de prestígio na sociedade brasileira com propósitos de unificação política (cf. Cap. 2).

Em relação aos textos inscritos em uma prática discursiva de letramento crítica, embora a produção destes não signifique um conhecimento explícito das relações de poder e das ideologias investidas na linguagem, como foi dito acima, os (as) participantes parecem demonstrar por meio deles modos próprios de uma consciência linguística crítica, ou seja, sua face prática. Entretanto, a Consciência Linguística Crítica é uma *praxis* onde teoria e prática não podem estar dissociadas. Conforme Paulo Freire (1987), a palavra é ação e reflexão, numa interação una. Se se sacrifica a ação, a reflexão torna-se simples falatório, e se o sacrifício é da reflexão, a ação se transforma em puro ativismo. Isso quer dizer que a Consciência Linguística Crítica, como prática (ação), é, de fato, um embrião já existente na realidade. Contudo, sem a teoria, que a torna uma direção nos estudos de linguagem, não é mais do que uma ação dentro do senso comum do “politicamente correto”, pelo qual as palavras devem mudar sem que as estruturas mudem. E de outro lado, a teoria sem a prática torna-se um corolário mecânico de recomendações visando a aumentar o fortalecimento via linguagem dos participantes em posição social desvantajosa. Parece-me que investigar esses modos próprios de manifestação de consciência linguística crítica, ou seja, sua prática ainda não informada pela teoria, seja um trabalho relevante, pois pode ser o ponto de partida para novas pesquisas que tenham por objetivo a implementação da proposta linguístico-pedagógica de Consciência Linguística Crítica. Dessa maneira, a emergência desses modos próprios de consciência linguística crítica representa o terreno para a introdução dos objetivos e estratégias críticas listados no Capítulo 3.

É importante observar que essas práticas discursivas de letramento críticas trazem juízos implícitos em relação à escrita, e em sua relação com a oralidade. Entre os momentos em que analisei essas práticas pude constatar que: 1) a escrita é objeto de negociação entre os participantes que sobre ela interagem (negociação que ocorre pela mediação da oralidade); 2) os materiais escritos estão em conexão com situações concretas do mundo social; 3) alguns gêneros escritos cultivados na comunidade, como poemas e cartas, são estimulados no ambiente escolar;

5) a fala é usada de modo argumentativo em negociações permeadas por relações de poder entre os sujeitos sociais, como na discussão para se decidir o local de comemoração do Dia das Mães (cf. Cap. 5). A principal implicação disso para a alfabetização de adultos é a necessidade contemporânea do sistema educacional brasileiro de deslocar-se de um paradigma de “grau de alfabetização” para “níveis de letramento” (cf. a discussão na Seção O Modelo Ideológico de Letramento no Cap. 4). É uma meta insuficiente dotar os indivíduos não-alfabetizados da possibilidade de escrever textos curtos, a que programas de alfabetização de adultos no Brasil tradicionalmente têm se proposto. Mais do que isso, é urgente e preciso fomentar programas baseados em parcerias com entidades da sociedade civil que atendam às necessidades e sustentem as práticas de leitura e escrita emergentes das demandas que têm os indivíduos das comunidades representadas por essas entidades.

Portanto, no contexto investigado, a linguagem encerra relações de poder na interação entre falantes, por meio do *status* social destes e da própria forma com que é construída na organização dos eventos discursivos. Neste trabalho, sugiro que a conscientização disso, em acréscimo à conscientização da existência de variedades linguísticas (dentre as quais os (as) aprendizes devem buscar a aquisição daquelas de maior prestígio social para sua promoção), pode levar determinado grupo social à emancipação, por meio de práticas linguísticas que sejam efetivamente fortalecedoras de seus (suas) usuários (as), ao mesmo tempo em que não contribuam para o enfraquecimento dos outros com quem se relacionam.

Por fim, este resultado não deve ser generalizado para todos os contextos. Contudo, este investigado faz parte de um contexto social mais amplo, e como tal, tem em comum com alguns contextos a relação entre uma entidade comunitária que atua na área de educação não-formal vinculada à educação política da população e uma estrutura social de dominação mais ampla. De modo que, este estudo pode significar uma contribuição para outras iniciativas similares.

Considero que a solução para o problema sobre o qual tratei nessa pesquisa não se limita exclusivamente à sala de aula, tampouco é suficiente uma simples intervenção sobre a linguagem. Entretanto, o desenvolvimento de práticas discursivas de letramento críticas em iniciativas comunitárias de educação política pode contribuir para uma reflexão



sobre as relações sociais, com o objetivo de mudança, no sentido de fortalecimento de grupos sociais em desvantagem, a fim de sua instrumentalização para as lutas nas arenas político-institucionais.

## 7 Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1974), *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, Lisboa: Presença-Martins Fontes.
- AUSTIN, J. L. (1962), *How to do things with words*, Cambridge: Harvard University Press.
- BAKHTIN, M. (1997), *Estética da Criação Verbal*, São Paulo: Martins Fontes.
- BARTON, D. (1994), *Literacy: an introduction to the ecology of written language*, Oxford, U.K. and Cambridge, U.S.A.: Blackwell.
- BAYNHAM, M. (1993), "Code switching and mode switching: community interpreters and mediators of literacy", in: STREET B., *Cross-cultural approaches to literacy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BAZZO, A. C., COSTA P. H. H. et al (1997), "Análise de Discurso Crítica e letramento", *Intercâmbio*, vol VI (parte II): 925-943.
- BEISIEGEL, C. R. (1974), *Estado e educação popular*, São Paulo: Pioneira.
- BERNSTEIN, B. (1971), *Class, codes and control*, London: Paladin.
- BISOL, L. (1974) "Fonética e fonologia na alfabetização", *Letras de Hoje*, 17: 32-39.
- BOURDIEU, P. (1992), *Language and symbolic power*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. (1982), *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.
- BRANDÃO, Z. et al (1983), "Estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 64 (147): 38-69.

- CAMERON, D. (1995), *Verbal Hygiene*, London and New York: Routledge.
- CAMERON, D., FRAZER, E. *et al* (1992), *Researching language: Issues of power and method*, London: Routledge.
- CHAUÍ, M. (1981), *O que é ideologia?*, São Paulo: Brasiliense.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. (1999), *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*, Edinburgh University Press.
- CLARK, R., FAIRCLOUGH, N. *et al* (1987), “Critical language awareness”, *Working Paper n° 1. Working Paper Series*, Centre for Language in Social Life, Lancaster University.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1989), *English for ages 5 to 16 (Cox Report)*, HMSO.
- DUCROT, O. (1985), *Le dire et le dit*, Paris: Éditions de Minuit.
- . (1987), “Esboço de uma teoria polifônica da enunciação”, in DUCROT, O., *O dizer e o dito*. Campinas, S.P.: Pontes, p. 161-218.
- FAIRCLOUGH, N. (2001a), *Discurso e mudança social*, Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- . (2001b), *Language and power*, 2nd ed, London: Longman.
- . (ed.) (1992), *Critical language awareness*, London and New York: Longman.
- . (1995a), *Media discourse*, London: Edward Arnold.
- . (1995b), *Critical Discourse Analysis*, London: Longman.
- . (1999), “Global capitalism and critical awareness of language”, *Language Awareness*, 8 (2): 71-83.
- . (2003), *Analysing Discourse*, London and New York: Routledge.

- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1985), *Psicogênese da língua escrita*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- FOUCAULT, M. (1980), *Power/Knowledge: selected interviews and other writings 1972-77*, Brighton: Harvester.
- . (1981), *History of sexuality*, vol. 1, Harmondsworth: Penguin Books.
- . (1995), *Arqueologia do saber*. 4ª. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FREIRE, P. (1972), *Pedagogy of the oppressed*, Penguin Books: Harmondsworth.
- . (1976), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- . (1980a), *Educação como prática da liberdade*, 10ª Ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- . (1980b), *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, 3ªed., São Paulo: Moraes.
- . (1987), *Pedagogia do oprimido*, 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- . (1997), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. e MACEDO, D. (1990), *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAG, B. (1978), *Escola, estado e sociedade*, São Paulo: EDART.
- GELLNER, E. (1983), *Nations and nationalism*, Oxford: Blackwell.
- GOODY, J. (1977), *The domestication of the savage mind*, Cambridge: Cambridge University Press.

- GOODY, J. and WATT, I. (1968), "The consequences of literacy", in: GOODY, J. (ed.), *Literacy in traditional societies*. New York: Cambridge University Press.
- GOUVEIA, A. J. (1976), "A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá", *Cadernos de Pesquisa*, 19: 75-79.
- GRAMSCI, A. (1974), *Obras escolhidas*, São Paulo: Martins Fontes.
- HADDAD, S. (1994), "Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil", *Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (1993-Olinda) - Anais*, Brasília: INEP.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985), *An introduction to functional grammar*, London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. (1991), *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- HAMILTON, M., IVANIC, R. & BARTON, D. (1991), "Knowing where we are: participatory research and adult literacy", *Working Paper 29, Working Papers Series*. Centre for Language in Social Life, Lancaster University.
- HAWKINS, E. (1984), *Awareness of language: An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HEATH, S. B. (1983), *Ways with words: language, life and work in communities and Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HILDYARD, A. and OLSON, D. (1978), "Literacy and the specialisation of language". Unpublished MS, Ontario Institute for Studies in Education.
- IVANIC, R. (s/d), "Critical language awareness in action", *Working paper 6, Working Papers Series*. Centre for Language in Social Life, Lancaster University.

- . (1994), “Collaborative research: Enriching the contribution or contaminating the data?”, in: MAGALHÃES, I. & GIEVE, S. (ed), *Power, ethics and validity, Occasional Report 6*. Centre for Research in Language Education, Lancaster University, p.116-120.
- IVANIC, R. & MOSS, W. (1991), “Bringing community writing practices into education”, in: BARTON, D. & IVANIC, R. (eds.), *Writing in the community*, Newbury Park, California: Sage Publications, p. 193-223.
- JANKS, H. & IVANIC, R. (1992), “Critical language awareness and emancipatory discourse”, in: FAIRCLOUGH, N. (ed.), *Critical language awareness*, London and New York: Longman, p. 305-331.
- JANUZZI, G. S. de M. (1979), *Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobraal*, São Paulo: Cortez e Moraes.
- KLEIMAN, A. (1995) (org.), *Os significados do letramento*, Campinas: Mercado de Letras.
- KOCH, I. V. (1987), *Argumentação e linguagem*, São Paulo: Cortez.
- LABOV, W. (1972), *Sociolinguistic patterns*, Oxford: Blackwell.
- LEMLE, M. (1995), *Guia teórico do alfabetizador*, 11ª ed., São Paulo: Ática.
- MAGALHÃES, I. (1995a), “Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres”, in: KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, Campinas: Mercado de Letras, p. 201-235.
- . (1995b), “Beliefs about literacy in a Brazilian community”, *International Journal of Educational Development*, 15 (3): 263-276.
- . (1996), *Processos Discursivos na Educação*. Relatório de pesquisa. Universidade de Brasília / CNPq.

- MAGALHÃES, I. & GIEVE, S. “On empowerment”, in: MAGALHÃES, I. & S. GIEVE (ed), *op. cit.*, p. 121-145.
- MAINGUENEAU, D. (1993), *Novas tendências em análise do discurso*, 3ª ed., Campinas: Pontes.
- MATENCIO, M. de L. (1995), “Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o Letramento”, in: KLEIMAN, A., *op. Cit.*
- MEC/INEP. (2003), *Mapa do Analfabetismo no Brasil*, Brasília: INEP /Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais.
- . (2004), *Censo escolar 2003*, Brasília: INEP/Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais.
- . (2006), *Censo educacional 2005*, Brasília: INEP/Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais.
- NATIONAL CONGRESS ON LANGUAGE IN EDUCATION (1985). *Language Awareness*, CILT.
- ONG, W. (1982), *Orality and literacy*, London: Methuen.
- PAIVA, V. (1984), “Estado e educação popular: recolocando o problema”, in: RODRIGUES, C. B., *A questão política da educação popular*, 4ª ed., São Paulo: Brasiliense.
- . (1987), *Educação popular e educação de adultos*, 5ª ed., São Paulo: Edições Loyola.
- PATTO, M. H. S. (1990), *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*, São Paulo: T.A. Queiroz.
- PECHÊUX, M. (1975), *Les vérités de la palice*, Paris: Maspero.
- RATTO, I. (1995), “Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto”, in: KLEIMAN, A., *op. Cit.*
- RESENDE, V. e RAMALHO, V. (2006), *Análise de discurso crítica*, São Paulo: Contexto.

- RODRIGUES, A. D. (1966), “Tarefas da Linguística no Brasil”, *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 1 (1): 4-15.
- RODRIGUES, E. G. (2002), “Sobre a consciência e a crítica : Discurso, reflexividade e identidade na formação de professores/as alfabetizadores/as”, Brasília, Universidade de Brasília, Dissertação de Mestrado inédita.
- SAUSSURE, F. de. (1978), *Curso de Linguística Geral*, 8ª ed., São Paulo: Cultrix.
- SAVIANI, D. (1991), *Escola e democracia*, 23ª ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- SILVA, M. B. da. (1974), “O ensino da leitura segundo perspectivas de uma análise ortográfico- fonológica”, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado inédita.
- SILVA, T. T. da & MCLAREN, P. (1995), “Knowledge under siege”, in: MCLAREN, P. & LEONARD P. (eds.), *Paulo Freire: a critical encounter*, London and New York: Routledge, p. 36-46.
- SOARES, M. (1991), *Alfabetização: o estado do conhecimento*, Brasília: INEP/ Santiago: REDUC.
- . (1994), *Linguagem e escola*, 11ª ed, São Paulo: Ática.
- . (2004), *Letramento: um tema em três gêneros*, 2ªed, Belo Horizonte: Autêntica.
- SORIA, L. F. (1968), *Alfabetización funcional de adultos*, Mexico: CREFAL.
- STREET, B. (1984), *Literacy in theory and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1993) (ed), *Cross-cultural approaches to literacy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1995), *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, London and New York: Longman.



- STREET, B. (2001) (ed.), *Literacy and development*, London: Routledge.
- STREET, B. & STREET, J. (1995), “The schooling of literacy”, in: STREET, B., *op. cit.*, p. 106-129.
- TFOUNI, L. V. (1988), *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes.
- THOMAS, J. (1993), *Doing critical ethnography*, Newbury Park, California: Sage Publications.
- THOMPSON, J. B. (1995), *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*, Petrópolis: Vozes.
- UNESCO. (1975), *Guia prático de alfabetização funcional*, Lisboa: Editorial Estampa.
- WALLACE, C. (1999), “Critical Language Awareness: Key principles for a course in Critical Reading”, *Language Awareness* 8 (2): 98-110.