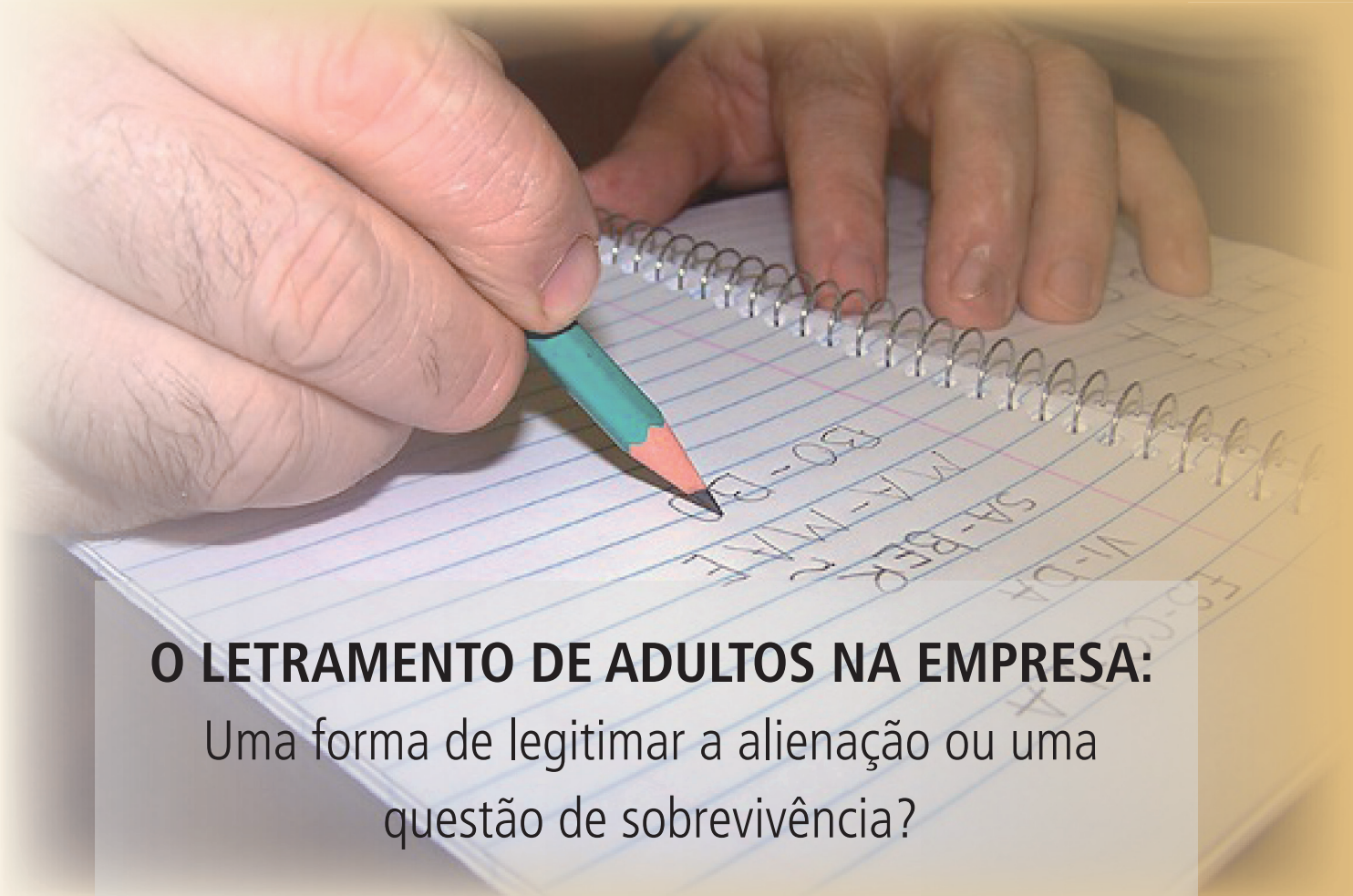




UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA



O LETRAMENTO DE ADULTOS NA EMPRESA:
Uma forma de legitimar a alienação ou uma
questão de sobrevivência?

Fonte: Foto <http://www.diariodamanha.com/docs/brasil_alfabetizado.jpg>

ELDA ALVES OLIVEIRA IVO

Brasília/DF

2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ELDA ALVES OLIVEIRA IVO

O Letramento de Adultos na Empresa: Uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Linguística, na área de concentração *Linguagem e Sociedade*.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Josenia Antunes Vieira

Brasília/DF

2013

ELDA ALVES OLIVEIRA IVO

O Letramento de Adultos na Empresa: Uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Linguística, na área de concentração *Linguagem e Sociedade*.

Orientadora: Profa. Dra. Josenia Antunes Vieira

Aprovada em 10 de maio de 2013.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Josenia Antunes Vieira (UnB/LIP) – Orientadora/Presidente

Josenia Antunes Vieira

Profa. Dra. Dina Maria Machado Andréa Martins Ferreira (UECE/PosLA) – Membro Efetivo

Dina Maria Machado Ferreira

Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva (UnB/LIP) – Membro Efetivo

Denize Elena Garcia da Silva

Profa. Dra. Ana Adélina Lobo Ramos (UnB/LIP) – Membro Efetivo

Ana Adélina Lobo Ramos

Profa. Dra. Francisca Cordélia Oliveira da Silva (UnB/LIP) – Membro Efetivo

Francisca Cordélia Oliveira da Silva

Profa. Dra. Cláudia Gomes Paiva (UnB/LIP) – Membro Suplente

Claudia Gomes Paiva

A Deus, que sempre fez da minha
necessidade o melhor dos meus caminhos.
Com Ele descobri o quanto posso ser.

Ao Antônio Celso e ao Igor Henrique, a razão e a alegria
da minha luta, apoio e entusiasmo para persistir, sempre!

A constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas.

(FAIRCLOUGH, 2001, p. 93).

Agradecimentos



A Deus, por revelar em mim a vida, a paz, a felicidade, a humildade, a oportunidade, e por não permitir que eu desanimasse ou desistisse nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Rodolfo Oliveira Melo e Maria das Dores Alves Oliveira, cuja origem simples, sem a condição e a oportunidade de estudos, mas com determinação para sobreviver e vencer com honestidade, mantiveram em mim a chama do incentivo e da dedicação para colher os bons frutos, incondicionalmente.

Ao meu marido Antônio Celso Ivo e ao meu filho Igor Henrique Oliveira Ivo, por compreenderem e apoiarem a minha dedicação à tese, mesmo quando eu não pude estar presente no cotidiano de coisas tão simples e que são tão importantes para a família.

À Professora Josenia Antunes Vieira, por acreditar na minha capacidade e incentivar sempre a minha caminhada, dedicando-se a minha orientação com critério, firmeza, correção e a delicadeza da amizade.

À Banca Examinadora, pela disponibilidade e atenção, pelo trabalho dedicado a minha tese e pelas contribuições que a enriquecem.

Aos professores do PPGL pelo convívio enriquecedor, desvelando nos caminhos da Análise do Discurso um universo de motivação para ver e entender o mundo, sempre.

À querida Luíza Hiroko Yamada Kuwae, pela alegria do convívio e pelo suporte de todas as horas e situações, sempre com grandes contribuições. Sem ela para compartilhar as conquistas, os congressos, as angústias e as inquietações, tudo teria sido muito mais difícil.

À querida Carmem Jená Caetano Machado, pela colega e amiga que se revelou tão especial na atenção, no apoio e no desprendimento com todo o material disponibilizado, além de sugestões muito relevantes.

À Janaína de Aquino Ferraz e à Ormezinda Maria Ribeiro (Aya) pela amizade, pela receptividade, pelas oportunidades que me proporcionaram e pelo quanto me valorizaram.

Aos queridos Harrison da Rocha, Simone Abrahão Scafutto, Cintia Pacheco, Edgleuba de Carvalho Queiroz e Jardélia Moreira Santos pelo incentivo e atenção constantes e pela alegria de ver a vida, como eu, sempre pelo lado bom de todas as experiências.

À minha querida tia Helena Gonçalves Alves (*in memoriam*), que me recebeu como uma filha em seu lar para dar continuidade aos estudos e me aconselhou desde os primeiros passos acadêmicos até os últimos meses do doutorado, mas que partiu antes de ver o resultado de todo o meu esforço. Seu exemplo de fé e de luta na vida, na saúde e na doença, ficarão para sempre comigo.

Ao Coordenador Dionei Moreira Gomes, pelo apoio e objetividade em resolver, sempre, da melhor forma, todas as situações.

Às funcionárias do PPGL Renata e Angela, pelo profissionalismo, pela atenção e pela delicadeza constantes, o que tornou tudo mais simples e prático.

MUITO OBRIGADA!!!



Sob a ótica da Teoria Social do Discurso, no viés da Análise de Discurso Crítica (ADC), como aporte teórico e metodológico, e ainda, em um diálogo transdisciplinar com os pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento, da Ideologia e de suas contribuições e da constituição da Identidade no contexto da globalização, esta pesquisa **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?** tem como objetivo analisar a produção textual de alunos de um curso de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvido para os funcionários e ministrado na empresa. Esta análise tem a finalidade de verificar se as práticas discursivas dos alunos estão associadas e condicionadas ao contexto de polêmicas acerca do trabalho da empresa na cidade, e, ainda, se refletem por meio da construção identitária e das ideologias predominantes, as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência como estratégias de fortalecimento desses sujeitos diante da natureza das relações e das formas simbólicas que as expressam, sendo tudo intermediado pela linguagem. A pesquisa defende a tese de que **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência**. Com vistas a atingir o objetivo, analiso quatro textos produzidos pelos alunos e três reportagens sobre o trabalho da Empresa na cidade. Este *corpus* é analisado para responder a três questões: (i) É possível identificar marcas linguístico-discursivas do discurso da Empresa, na produção textual dos alunos?; (ii) Os discursos da mídia ao representar a Empresa permeiam a produção textual dos alunos?; (iii) Como as práticas de letramento dos alunos representam discursivamente a legitimação, a alienação e a sobrevivência? A metodologia é de cunho qualitativo e as categorias analíticas são embasadas em Fairclough (1992, 2003), em Thompson (1995) e em van Leeuwen (1998). Os resultados indicam que, na produção textual dos alunos no letramento de adultos na Empresa, as práticas discursivas estão associadas e condicionadas ao contexto apresentado e refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência como estratégias de fortalecimento desses sujeitos, diante da natureza das relações e das formas simbólicas que as expressam, sendo tudo intermediado pelo discurso.

Palavras-Chave: Letramento; Discurso; Ideologia; Identidade.

Abstract



From the perspective of Social Theory of Discourse, based on the Critical Discourse Analysis (CDA), as a theoretical and methodological framework, and yet, in a transdisciplinary dialogue with the theoretical assumptions of the New Literacy Studies as well as the Ideology its contributions towards the construction of identity in the context of globalization, this research entitled *The literacy of adults in the enterprise: a form of alienation or a question of survival?* aims to analyze the writing production of students in a literacy course for young people and adults, developed for the employees in the company. This analysis seeks to verify whether the students discursive practices are associated and conditioned to the context of controversies about the company's work in the city, and also if they reflect, through the construction of identity and prevalent ideologies, forms of legitimating alienation and ensuring the survival as strengthening strategies for these individuals towards the nature of relationships and of the symbolic forms they express, everything being mediated by language. The research supports the thesis that the writing production of students in adult literacy in the company, their discursive practices reflect ways of legitimizing the alienation and ensuring survival. In order to achieve the goal, four texts produced by students and three reports on the company's work in the city are analyzed. This *corpus* is analyzed to answer three questions: (i) Is it possible to identify discursive speech marks in the company's discourse, in students writing production? (ii) Are the media discourses, when representing the company, evident in the students writing production? (iii) How do the students' literacy practices represent discursively legitimation, alienation and survival? The methodology adopted is qualitative and analytical categories are based on Fairclough (1992, 2003), Thompson (1995) and van Leeuwen (1998). The results indicate that in the students writing production of adult literacy in the company, the discursive practices are associated and conditioned to the research context and reflect the forms of legitimating alienation and ensuring the survival strategies for the strengthening these individuals, given the nature of relationships and symbolic forms they express, everything being mediated by discourse.

Keywords: Literacy; Discourse; Ideology; Identity.

Lista de Figuras



Figura 1 – Mapa com a Localização da Cidade de Paracatu/MG	22
Figura 2 – Cenas de Paracatu/MG (I)	25
Figura 3 – Cenas de Paracatu/MG (II)	27
Figura 4 – Alguns projetos desenvolvidos ou apoiados pela empresa na cidade (I)	35
Figura 5 – Alguns projetos desenvolvidos ou apoiados pela empresa na cidade (II)	36
Figura 6 – Cenas da Empresa (I)	37
Figura 7 – Cenas da Empresa (II)	38
Figura 8 – Triangulação Teórica.....	41
Figura 9 – Modelo Tridimensional do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992a, p. 101)	80
Figura 10 – Cadeia Semântica sobre o que a Empresa Proporciona (na visão do aluno/funcionário)	124
Figura 11 – Cadeia Semântica no Texto Divulgado pela Empresa	151
Figura 12 – Cadeia Semântica sobre as Atividades da Empresa (na visão do aluno/funcionário)	155

Lista de Fotos



Foto 1 – Vista Panorâmica da Cidade de Paracatu/MG	21
Foto 2 – A Cidade de Paracatu/MG em Imagem de Satélite	23
Foto 3 – Vista Panorâmica do Centro da Cidade de Paracatu/MG	23

Lista de Quadros



Quadro 1 – Turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos (na empresa) no Município de Paracatu/MG	29
Quadro 2 – Categorias Analíticas Propostas no Modelo Tridimensional (FAIRCLOUGH, 1992a)	45
Quadro 3 – Categorias Sociológicas de van Leeuwen (VAN LEEUWEN, 1998, p. 67).....	46
Quadro 4 – Quadro Resumitivo das Categorias Sociológicas Utilizadas na Análise (VAN LEEUWEN, 1998, p. 67)	47
Quadro 5 – Os Modos de Operação da Ideologia (THOMPSON, 1995).....	48
Quadro 6 – Quadro Resumitivo dos Modos de Operação da Ideologia Utilizados na Análise (THOMPSON, 1995, p. 81)	49
Quadro 7 – A Natureza do Letramento (BARTON, HAMILTON & IVANIC, 2000)	60
Quadro 8 – Funções da Educação de Jovens e Adultos	71
Quadro 9 – Arcabouço para a ADC na Visão de Chouliaraki & Fairclough (1999)	82
Quadro 10 – Asserções de Ideologia em Althusser (FAIRCLOUGH, 1992a)	89
Quadro 11 – Os TAs e as expressões sobre as condições em que ocorre o Letramento na Empresa.....	125
Quadro 12 – Os TAs e as Categorias Analíticas Gramática e Coesão	126
Quadro 13 – Argumentações e Inferências Sobre a Empresa	128
Quadro 14 – A Intertextualidade na Produção Textual dos Alunos	139
Quadro 15 – As Relações Sociais e as Identidades Sociais	141
Quadro 16 – Expressões dos TAs Relacionadas às Polêmicas Sobre a Empresa.....	145
Quadro 17 – Expressões Utilizadas pelos Alunos/funcionários Acerca da Empresa.....	147
Quadro 18 – Os excertos do TSEs – Textos Sobre a Empresa.....	150
Quadro 19 – Excertos dos TAs Relacionadas ao que a Empresa Divulga na Mídia	156

Lista de Siglas



ADC – Análise de Discurso Crítica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IAB – Instituto de Arqueologia Brasileira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

NEL – Novos Estudos do Letramento

NLS – New Literacy Studies

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

TA – Texto Produzido pelo Aluno

TSE – Texto Sobre a Empresa

TSC – Teoria Social Crítica

TSD – Teoria Social do Discurso

TSL – Teoria Social do Letramento

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário



RESUMO	VIII
<i>ABSTRACT</i>	IX
LISTA DE FIGURAS	X
LISTA DE FOTOS	XI
LISTA DE QUADROS	XII
LISTA DE SIGLAS	XIII
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	
1. Os Caminhos Metodológicos	21
1.1 Uma Cidade e suas Histórias	22
1.1.1 A Educação em Paracatu/MG	28
1.2 A Empresa	30
1.2.1 A Empresa sob o Olhar da Empresa	30
1.2.2 A Empresa sob o Olhar da Comunidade	34
1.3 O Ato de Pesquisar	39
1.4 A Metodologia de Análise	39
1.5 O <i>Corpus</i> da Pesquisa e seu Detalhamento	42
1.6 Os Questionamentos de Pesquisa	44
1.7 As Categorias Analíticas	44
CAPÍTULO 2	
2. O Letramento em um Amplo Campo Conceitual	51
2.1 Nos caminhos da Alfabetização e do Letramento	51

2.2 O Letramento em um Contexto de Globalização.....	54
2.3 O Letramento no Contexto de Pesquisa	58
2.4 O Letramento como Prática Social	59
2.5 As Práticas e os Eventos de Letramento	61
2.6 Os Modelos de Letramento.....	64
2.6.1 O Modelo Autônomo de Letramento	64
2.6.2 O Modelo Ideológico de Letramento	65
2.7 A Análise de Discurso Crítica (ADC) e o Letramento	66
2.8 Um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil	68
2.9 As Contribuições do Contexto de Letramento na Educação de Jovens e Adultos....	72
CAPÍTULO 3	
3. Uma abordagem sobre a Análise de Discurso Crítica (ADC)	74
3.1 A Linguagem e a ADC	74
3.2 Fairclough e a Análise de Discurso Crítica (ADC)	76
CAPÍTULO 4	85
4. Linguagem, Ideologia e Poder no Contexto da Globalização	85
4.1 Globalização e Poder nas Práticas Sociais	85
4.2 A Ideologia no Contexto de Pesquisa do Letramento	88
4.3 A Ideologia na Teoria Social Crítica de Thompson (TSC)	93
CAPÍTULO 5	
5. A(s) Identidade(s) do Sujeito no Mundo Social	99
5.1 A(s) Identidade(s) e a Modernização Reflexiva	99
5.2 Algumas Discussões sobre a(s) Identidade(s) e suas Implicações	104
5.3 A(s) identidades Constituídas sob o Impacto do Fenômeno da Modernidade	106
5.4 Os Espaços Institucionais e a Construção da(s) Identidade(s).....	109
5.5 A(s) Identidade(s) e a Diferença	110
5.6 A Legitimação da Identidade no Contexto de Letramento.....	112

CAPÍTULO 6

6. As Matrizes Analíticas	116
6.1 Retomando as Categorias Analíticas Seleccionadas.....	116
6.2 Os Textos Produzidos pelos Alunos (TAs).....	117
6.3 As Marcas Linguístico-Discursivas do Discurso da Empresa na Produção Textual dos Alunos	122
6.4 Os textos publicados sobre o Trabalho da Empresa (TSE)	129
6.5 Os Discursos da Mídia na Produção Textual dos Alunos	141
6.6 As Práticas de Letramento e a Representação Discursiva da Legitimação e da Alienação ou da Sobrevivência.....	146
CONCLUSÃO.....	159
REFERÊNCIAS	164
ANEXOS	

Introdução



Sob a ótica da Análise de Discurso Crítica (ADC), esta pesquisa investiga o letramento de adultos na Empresa, investido de ideologias que permeiam os discursos produzidos pelos alunos e desvelam a construção identitária. O objetivo é analisar, na produção textual dos alunos, a constituição desse letramento e se as marcas desses discursos são uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência, diante das relações estabelecidas no contexto específico.

Destaco inicialmente que, ao longo da minha formação, tudo o que se referia à alfabetização de adultos me interessava, pois, desde a mais tenra idade e ainda sem conhecer o universo do letramento, este assunto esteve presente em minha vida, de forma natural e simples, e refere-se à falta de condições e de oportunidade de estudos para os meus pais. Na luta cotidiana deles para a sobrevivência, presenciei como, em determinadas situações, o preconceito era grande e a vontade de vencer aquilo era desgastante, o que fez com que perdessem muitas oportunidades. Desde o momento em que fui alfabetizada e, na condição de primogênita, passei a atuar como apoio para as situações que envolviam a leitura e a escrita, o que me marcou de forma inquietante quanto ao entendimento daquela situação.

Já na academia, encontrei na Análise de Discurso Crítica (ADC) e em outras áreas afins, a oportunidade de pesquisar para entender o viés social, econômico e cultural do problema. Aqui estou para, buscando atender aos aspectos que me motivaram nessa trajetória, hoje transformados em abordagem de pesquisa, colaborar com a discussão legítima de uma perspectiva do tema e produzir mais conhecimento com aporte teórico consistente.

Escrever sobre o letramento na perspectiva da pesquisa aqui realizada não é simples, mas é instigante, haja vista tanto o uso da linguagem quanto a análise linguística serem vinculados a questões de poder e de discurso e construir uma grande narrativa. São consideradas neste trabalho as simetrias e as assimetrias nas diferentes relações de poder, que desvelam os significados articulados nas práticas discursivas predominantes, sobretudo ao se enfatizar o letramento como prática social em decorrência da relação direta existente entre o sujeito e os interesses do grupo social que, neste estudo, é a Empresa.

Esta pesquisa, intitulada **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?** visa a: (i) analisar textos produzidos, no contexto do letramento de adultos na Empresa, por alunos que são também funcionários, com o objetivo de verificar o que contribui para constituir o aspecto discursivo das redes de práticas sociais, na perspectiva de que o texto é um discurso concreto e multissemiótico e nele se entrecruzam as ordens de discurso, a organização social e a maneira como os discursos são configurados ou organizados (FAIRCLOUGH, 2003); (ii) investigar o letramento de adultos na Empresa e a (iii) traçar o percurso da construção ideológica dos alunos de modo a desvelar, nas marcas dos discursos produzidos neste contexto, o que revela a produção textual dos alunos e os discursos representados para o aluno diante da natureza das relações estabelecidas e das formas simbólicas que as expressam.

O estudo defende a tese de que, **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência.**

Para isso serão analisados quatro textos de alunos da turma de alfabetização de adultos e três textos/reportagens divulgados na mídia sobre diferentes aspectos do impacto do trabalho desenvolvido pela Empresa na cidade. Na reflexão que proponho, ressalto que o tema traz à tona questões reveladoras na perspectiva do texto, como um enunciado concreto entrecruza os vários domínios da interação e, para além disso, como transformador da ação social, sobretudo frente à natureza das relações estabelecidas no contexto, e das formas simbólicas envolvidas.

Dessa forma, esse estudo foi orientado para responder às seguintes Questões de Pesquisa:

- 1) **é possível identificar marcas linguístico-discursivas do discurso da Empresa na produção textual dos alunos?**
- 2) **os discursos da mídia ao representar a Empresa permeiam a produção textual dos alunos?**
- 3) **como as práticas de letramento dos alunos representam discursivamente a legitimação, a alienação e a sobrevivência?**

Com a finalidade de desenvolver a pesquisa, cuja tese é **“na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência”**, e de responder às questões levantadas, apresento a seguir a organização da tese:

No **Capítulo 1 – OS CAMINHOS METODOLÓGICOS**, apresentarei o contexto de pesquisa: a cidade, as turmas de alfabetização de jovens e adultos e a empresa, a metodologia, o detalhamento do *corpus*, a tese, as questões de pesquisa e as categorias analíticas, sob o aporte teórico de Bauer & Gaskell (2003), Denzin (2003), Titscher *et al.* (2000), Fairclough (2003, 2006), van Leeuwen (1998) e Thompson (1995), entre outros.

No **Capítulo 2 – O LETRAMENTO EM UM AMPLO CAMPO CONCEITUAL**, farei uma incursão pelo campo conceitual do Letramento na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (NEL), pelo Letramento em um contexto de globalização e como prática social – as práticas e os eventos de Letramento, pelos modelos de Letramento e pelas contribuições do contexto de Letramento, sob os pressupostos teóricos de, entre outros, Street (1993, 2003, 2006), Heath (1983), Barton (2001), Barton & Hamilton (1998), Barton, Hamilton & Ivanic (2000), Graff (2011), Hasan (2012), Vieira (2003), Rojo (2009) e Kleiman (2003).

O **Capítulo 3 – UMA ABORDAGEM SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC)** apresentará uma abordagem teórica da ADC, da Linguagem e da ADC, e, principalmente, Fairclough, à luz das teorias de Gee (2011) van Dijk (2011), Fairclough (1992b, 2003, 2005 e 2006), entre outros.

No **Capítulo 4 – LINGUAGEM, IDEOLOGIA E PODER NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO**, tratarei da linguagem e sua relação com a Ideologia e o Poder no contexto da Globalização, com ênfase na ideologia na Teoria Social Crítica do discurso (TSC), da ideologia no contexto de pesquisa do letramento, sob os pressupostos teóricos da Ideologia, destacando, entre outros, Giddens (2000, 2002), Fairclough (1995, 1997, 2006), Vieira (2003), Zizek (1996), Thompson (1995), Wodak (2003), Blommaert (2005) e van Dijk (1997, 1999, 2010).

No **Capítulo 5 – A(S) IDENTIDADE(S) DO SUJEITO NO MUNDO SOCIAL**, discutirei o entendimento da constituição da(s) Identidade(s) e suas implicações, a(s) identidade(s) construídas sob o impacto do fenômeno da modernidade, os espaços institucionais, a legitimação da(s) identidade(s), a(s) identidade(s) e a diferença e a modernização reflexiva, sob as teorias de Bauman (2001, 2008, 2011), Castells (2002), Hall (2005), Woodward (1997), Fairclough (2006), Bhabha (1998), Giddens (1997, 2002), Lash (1997), Coracini (2003), entre outros.

No **Capítulo 6 – AS MATRIZES ANALÍTICAS**, apresentarei, conforme indicado nos capítulos precedentes, o cotejamento dos dados sob os pressupostos teóricos apresentados e as categorias analíticas indicadas, visando ao entendimento acerca do letramento de adultos na empresa, considerando o contexto específico ser ou não uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência.

A tese proposta, os objetivos estabelecidos, as discussões teóricas realizadas, as questões de pesquisa elaboradas, os capítulos construídos e a análise dos dados irão desvelar o caminho para a defesa da seguinte tese: **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na Empresa as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência.**

A pesquisa vislumbra contribuir para a compreensão do mundo no contexto do letramento e das representações simbólicas e ideológicas imbricadas, como forma de entender e promover a mudança social.

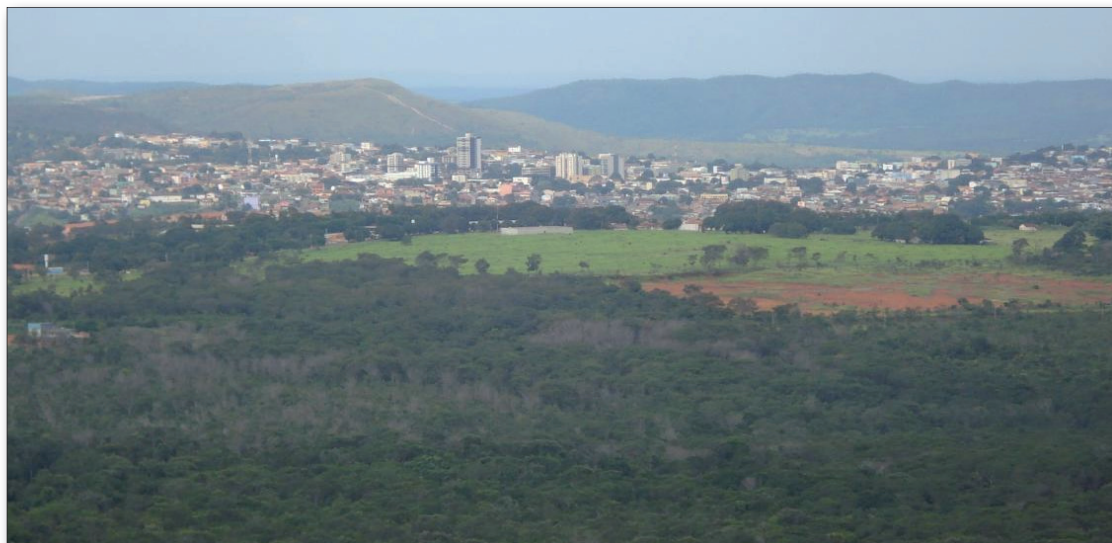
Capítulo 1



1. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Início aqui o percurso metodológico proposto para esta pesquisa **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?** que defende a tese **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência**. Apresento inicialmente o contexto de pesquisa por considerar que o entendimento de todo o trabalho passa, necessariamente, pelo conhecimento do referido contexto e de todas as nuances que estão nele imbricadas. A pesquisa foi feita com textos de alunos de um curso de alfabetização de adultos desenvolvido em uma empresa mineradora, na cidade de Paracatu/MG e com reportagens divulgadas, na imprensa local e nacional, acerca do trabalho da Kinross Gold Corporation que será apresentada na Seção 1.2.

Foto 1 – Vista Panorâmica da Cidade de Paracatu/MG



□ Fonte: Disponível em <<http://static.panoramio.com/photos/original/47701933.jpg>>. Acesso em: 22 dez. 2011.

1.1 Uma Cidade e suas Histórias

Localizado no Noroeste do Estado de Minas Gerais, o município de Paracatu está situado a 502 quilômetros de Belo-Horizonte/MG, a 220 quilômetros do Distrito Federal e a 350 quilômetros de Goiânia/GO. É uma cidade típica do interior mineiro e remanescente do Ciclo do Ouro, com uma população de oitenta e quatro mil habitantes¹.

Figura 1 – Mapa com a Localização da Cidade de Paracatu/MG



□ Fonte: Elaborado por Ronaldo Martins (Extraído de Ivo, 2006, p. 50).

¹ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo 2010.

Foto 2 – A Cidade de Paracatu/MG em Imagem de Satélite



□ Fonte: Google Earth. Acesso em: 24 abr. 2011.

Foto 3 – Vista Panorâmica do Centro da Cidade de Paracatu/MG



Fonte: Disponível em <http://paracatumemoria.files.wordpress.com/2010/11/paracatu_vista_panoramic_a.jpg>.
□ Acesso em: 22 dez. 2010.

O Letramento de Adultos na Empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?

Paracatu surgiu como um ponto de apoio e de comércio para os mineradores que iam com destino às minas de Goiás. Desde 1586, já era conhecida por europeus pela primeira bandeira percorrida pela cidade: a bandeira de Domingos Luís Grau. O povoado surgiu, efetivamente, com a chegada das bandeiras de Felisberto Caldeira Brant e de José Rodrigues Fróis e com a descoberta das abundantes jazidas de ouro e de prata, apesar de ter-se iniciado anteriormente um pequeno povoado com o Ciclo do Ouro. Assim, surgiu o Arraial de São Luiz e Sant'Ana das Minas do Paracatu, depois Vila de Paracatu do Príncipe em 1798 e, finalmente, Paracatu, em 1840. A cidade é histórica e, embora descaracterizada, possui um acervo arquitetônico a céu aberto de casarios antigos em estilo colonial e mantém tradições peculiares por meio do folclore, das artes e dos costumes típicos.

Como uma das cidades históricas do Estado de Minas Gerais, tem em torno de seu território cinco quilombos, os quais ainda preservam sua cultura e são considerados uns dos mais ricos e importantes do Estado de Minas Gerais. Eles são dotados de elementos únicos que os diferenciam dos demais: tais comunidades, segundo documentário feito pelo Instituto de Arqueologia Brasileira (IAB), juntamente com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), subdividem-se em alforriadas e fugitivas, as quais têm grande relevância quanto à constituição étnica da população paracatuense, que, em sua maioria, é afrodescendente. Recentemente elas vêm sendo foco de estudos antropológicos, sociológicos e históricos. Em três delas, há espaço aberto para a visita de turistas (o quilombo de São Domingos, São Sebastião e o da Lagoa de Santo Antônio). Os valores arrecadados com a atividade contribuem para a manutenção e para a preservação da identidade de tais povos e, ainda, para a proteção de suas terras.

Figura 2 – Cenas de Paracatu/MG (I)



Fonte: Disponível em <www.google.com>. Acesso em: 25 set. 2012.

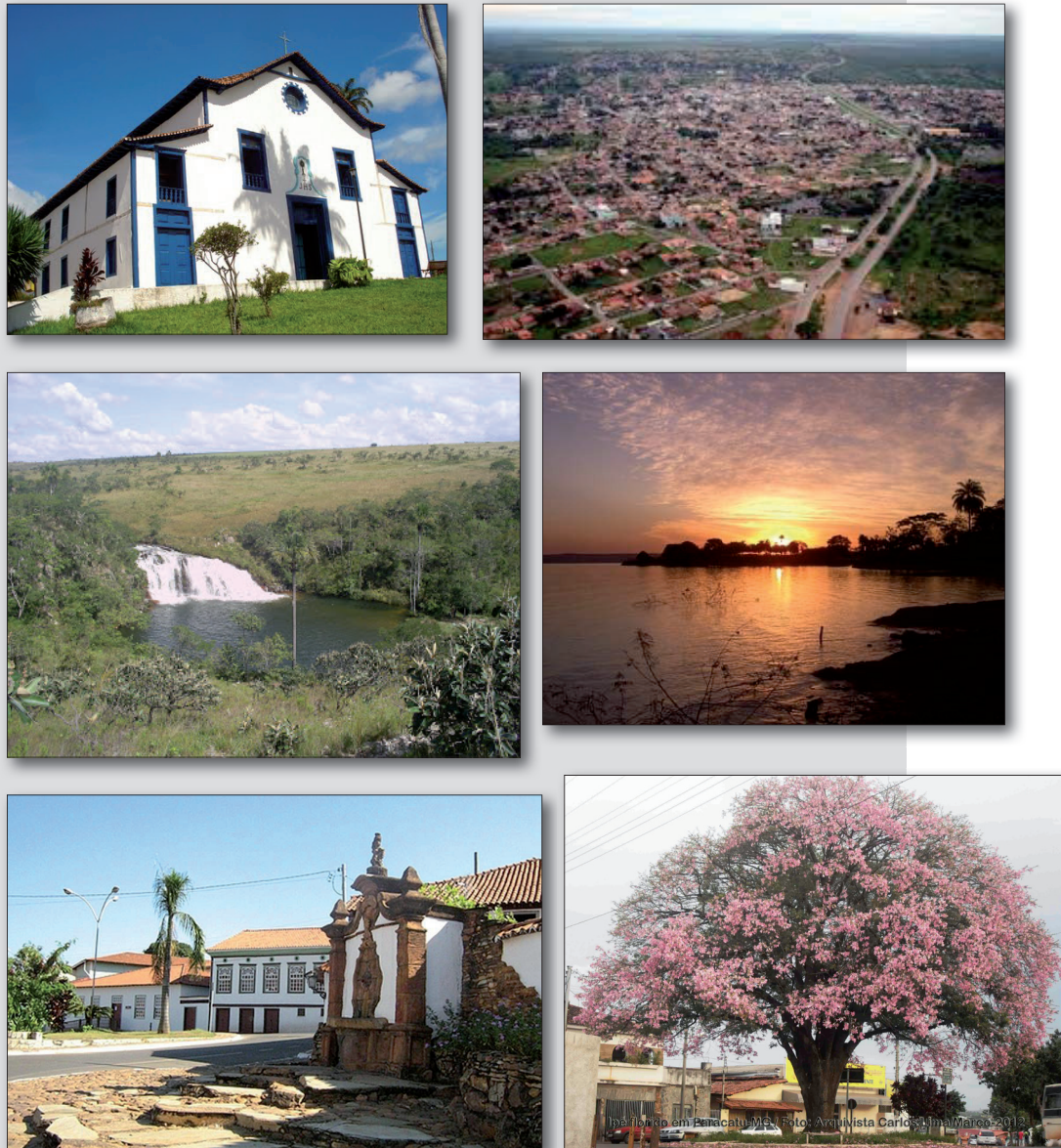
O Letramento de Adultos na Empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?

Como uma das cidades que se formaram durante o Ciclo do Ouro, enfrentou o período de decadência e buscou novas formas de desenvolvimento, como a agropecuária e a agricultura. Após a construção de Brasília, como a cidade se localiza às margens da BR – 040 (Brasília – Rio de Janeiro), foi bastante beneficiada e ocorreram muitas transformações nos âmbitos econômico e cultural. A cidade atualmente destaca-se como um dos centros mais avançados da agricultura irrigada nacional, com investimentos de grandes empresas nacionais e estrangeiras na pesquisa e no melhoramento de grãos para o cultivo.

Nos anos 1980, a instalação de dois grandes projetos colocou o município entre os mais importantes do Estado na atividade mineradora, sendo hoje o que para muitos significa o “Novo Ciclo do Ouro”, em decorrência das grandes possibilidades de empregos diretos e indiretos e dos investimentos que atraem novos moradores para a cidade. O primeiro projeto implantado foi iniciativa de uma empresa mineradora nacional e visa à exploração das jazidas de zinco, chumbo e calcário; o segundo, foi resultado de um consórcio de empresas nacional e estrangeira, hoje sob a responsabilidade desta última, explora jazidas de ouro com tecnologia avançada haja vista esse minério na região ser considerado de baixo teor, mas o valor de mercado do minério justifica e compensa o investimento. Assim, destaca-se, em Paracatu, a extração de minérios, principalmente o ouro (no Morro do Ouro), sendo a maior mina de ouro do Brasil e a maior a céu aberto do mundo, segundo dados do Ministério Público.

A cidade vem se desenvolvendo também como um grande polo turístico e cultural, tendo sido tombada em 2010, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), como patrimônio cultural brasileiro. Paracatu pertence ao seleto grupo das dez cidades nacionalmente tombadas em Minas Gerais, o que a coloca no patamar de um dos municípios mineiros mais ricos cultural e patrimonialmente, sendo integrante também da Associação das Cidades Históricas de Minas Gerais.

Figura 3 – Cenas de Paracatu/MG (II)



□ Fonte: Disponível em <www.google.com>. Acesso em: 25 set. 2012.

O turismo na cidade de Paracatu tem crescido em escala considerável nos últimos anos e isso se deve, principalmente, ao fato de o município ter sido tombado no ano de 2010 e de receber incentivos público-privados, como a criação da Associação de Condutores de Turismo de Paracatu. A implantação de projetos de educação patrimonial e a preservação do núcleo histórico, dos atrativos naturais e dos quilombos remanescentes da cidade, deram bons frutos para o desenvolvimento do turismo no local.

O Letramento de Adultos na Empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?

1.1.1 A Educação em Paracatu/MG

No setor educacional, há uma demanda muito grande contemplada por um atendimento considerável das redes municipal, estadual e particular de ensino. Segundo levantamento da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), de junho de 2012, há em Paracatu trinta e nove escolas de Ensino Fundamental, trinta e uma unidades de Pré-Escola e dez escolas de Ensino Médio.

A cidade recebe cada vez mais estudantes de toda a região para cursar o Ensino Superior em instituições particulares, como a Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM), a Faculdade Tecsona e a Faculdade Atenas, ou em instituições públicas, como a Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG/Unimontes (*Campus Paracatu*) e, mais recentemente, o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (*Campus Paracatu*).

1.1.1.1 A Alfabetização de Jovens e Adultos na Cidade

Retomo aqui o fato de a extração mineral, que teve a sua origem determinada pela mineração do ouro, no século XVIII, sempre ter sido uma atividade importante no município e, diante disso, o contingente de trabalhadores nesse setor ser significativo. Como a mão de obra necessária é imensa, a quantidade de funcionários é considerável e, quanto ao nível de escolaridade, a empresa tem um percentual significativo de analfabetos ou de pessoas que não concluíram os estudos na faixa etária regular.

Assim, considerando que, na alfabetização de jovens e adultos, são alunos aqueles maiores de quinze anos, que não iniciaram ou não concluíram os estudos na faixa etária correspondente, o índice é elevado – cerca de 17%². Portanto, há programas de alfabetização desenvolvidos pelos órgãos estadual e municipal de educação e, desde os anos 1980, pelas empresas que iniciaram cursos de alfabetização de jovens e adultos, em parceria com os órgãos citados. Há também iniciativas de empresas que desenvolvem programas de alfabetização para jovens e adultos no próprio local de trabalho, em horários alternativos (no respectivo turno de trabalho ou extraturno). Portanto, ora as empresas e organizações assumem a responsabilidade de oferecer programas na área, ora encaminham os funcionários às organizações formais.

² Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

1.1.1.2 As Turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos

Para esta pesquisa, foram selecionados textos produzidos por alunos de turmas regulares de programas de alfabetização de jovens e adultos, os quais foram desenvolvidos e ministrados para os funcionários na própria Empresa – a Kinross Gold Corporation. O referido grupo foi caracterizado após pesquisa, estudo e análise, em decorrência tanto de seus programas de alfabetização e de sua organização, como de suas atividades e interesses, conforme o detalhamento da próxima seção.

Destaco que os textos selecionados para esta pesquisa foram produzidos por alunos que estudaram nas referidas turmas, entre os quais foram escolhidos quatro textos. A escolha dos textos deveu-se ao fato de, em uma leitura prévia, a abordagem dos referidos textos estar em consonância com o propósito deste estudo. O quadro a seguir, organizado para esta pesquisa, apresenta os dados relativos às turmas de alfabetização de jovens e adultos no Município, cujo programa é desenvolvido no próprio local de trabalho:

Quadro 1 – Turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos (na empresa) no Município de Paracatu/MG

GRUPO	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS	FAIXA ETÁRIA
Empresa Kinross	02	49	19 a 42 anos

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Unidade Escolar e Centros de Estudos Supletivos e Educação Continuada (Cesec), 2008.

O grupo pesquisado é constituído por turmas regulares de alunos, funcionários contratados pela Empresa mineradora. Nessas turmas, o programa de alfabetização de jovens e adultos é desenvolvido em salas de aula na própria empresa, no horário de trabalho ou ao término deste. Há flexibilidade na organização interna da Empresa em relação aos funcionários que têm interesse em participar dos referidos programas, o que é um indicador do diferencial em relação aos benefícios proporcionados pela empresa, haja vista outras iniciativas de diferentes setores, na cidade, que também

incentivam a alfabetização de adultos, não permitirem que os cursos sejam realizados ou frequentados no horário de trabalho.

Os encontros ocorrem de segunda a sexta-feira, com cerca de duas horas de duração, em horários flexíveis, em consonância com os diferentes turnos de trabalhos. O curso é ministrado sob a orientação de professores com formação específica em nível superior e os alunos recebem todo o material didático utilizado. Quanto à faixa etária dos alunos, está entre 19 e 42 anos, e, como a distribuição das turmas é feita de acordo com o turno de trabalho, os grupos constituídos também apresentam idades diversas. No que se refere ao nível socioeconômico, esses alunos/funcionários, além da remuneração condizente com a função para a qual foram contratados, recebem benefícios e incentivos proporcionados pela Empresa, nas diferentes funções, tendo, portanto, uma situação socioeconômica favorável.

.....

1.2 A Empresa

Com vistas ao entendimento do contexto de pesquisa, apresento a seguir a Empresa sob dois pontos de vista: o da própria Empresa e o da comunidade local.

.....

1.2.1 A Empresa sob o Olhar da Empresa

Todas as informações sobre o trabalho da Empresa, seus projetos, relatórios e outros detalhes são disponibilizados no referido endereço eletrônico, pela assessoria de comunicação da Empresa, que é responsável pela elaboração e divulgação de todo o material.

.....

QUEM SOMOS



A Kinross atua nas atividades de pesquisa e de desenvolvimento mineral, mineração, beneficiamento e comercialização de ouro. É uma das maiores produtoras de ouro do Brasil, responsável por 25% da produção nacional. Com operação na mina Morro do Ouro, em Paracatu, noroeste de Minas Gerais, e escritório em Belo Horizonte, a empresa integra a Kinross Gold Corporation, grupo canadense com presença na América do Sul (Brasil, Chile, Equador), América do Norte (Estados Unidos e Canadá), África (Gana e Mauritânia) e Eurásia (Rússia).

Em 2006 a empresa iniciou um grande projeto de expansão que elevou a capacidade de lavra de minério para 61 Mtpa e fez com que a produção anual de ouro em Paracatu praticamente triplicasse, chegando a 17 toneladas por ano. O projeto também ampliou em mais de 30 anos o tempo de vida útil da mina, agora estimado até 2042. De 2010 a 2012, a previsão de investimentos da Kinross em sua expansão e em novos projetos deve ultrapassar a marca de US\$ 1 bilhão.

A unidade é um importante empreendimento industrial da região, respondendo por 22% dos postos de trabalho formais do município. São cerca de 1.300 empregos diretos e mais de 2,5 mil terceirizados. Além de ser a principal geradora de impostos e responsável pelo fomento a outros negócios, a Kinross investe em iniciativas que contribuem para o desenvolvimento do território e é certificada por normas nacionais e internacionais ligadas à saúde, segurança, gestão ambiental e qualidade. Destacam-

-se as certificações do Código Internacional de Cianeto³, OSHAS 18001⁴, ISO 14001⁵ e SA8000⁶.

A Kinross direciona esforços a projetos de exploração mineral, voltados para a busca de novos depósitos que assegurem a futura implantação de empreendimentos de lavra e produção de ouro. A empresa possui projetos de exploração mineral nas regiões Norte, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil.

Kinross Gold Corporation

A Kinross Gold Corporation é uma empresa global com sede no Canadá, criada em 1993. O grupo emprega mais de oito mil pessoas e, em 2011, passou de oitavo para quinto maior produtor mundial de ouro.

Guiada por princípios orientadores e empreendedores, a empresa busca imprimir a marca da excelência em todas as suas ações. Para isso, a Kinross não somente desenvolve um intenso trabalho para contratar e reter os melhores talentos no Grupo como também busca, incessantemente, agregar valor a todas as etapas de seu processo produtivo.

A Kinross Gold Corporation tem suas ações negociadas nas Bolsas de Valores de Toronto e Nova Iorque. Os relatórios de desempenho da empresa estão disponíveis em *www.kinross.com*.

□ Fonte: Disponível em <www.kinross.com>. Acesso em: 31 Jul. 2012.

Na sequência, o texto divulgado pela Empresa e que apresenta a história dela na cidade desde o início das suas atividades.

³ Atesta boas práticas na compra, manuseio, uso e descarte do cianeto, produto utilizado na lixiviação do ouro na metalurgia. Há quatro anos, a Kinross tornou-se a primeira mineradora de ouro do Brasil a ser reconhecida pelo Código, reforçando seu cuidado com a saúde e segurança dos empregados e comunidade e com a preservação do meio ambiente.

⁴ Norma internacional que avalia práticas de segurança e saúde no trabalho. Verifica se a empresa adota procedimentos de gerenciamento de riscos de acordo com as metodologias do Sistema Integrado de Saúde, Segurança e Meio-ambiente, SGI.

⁵ Norma internacional que estabelece requisitos para criação e operação de um Sistema de Gestão Ambiental que identifica, prioriza, e gerencia os riscos ambientais como parte das práticas usuais da empresa.

⁶ Certificação internacional que verifica a responsabilidade social das empresas. Em 2004, a Kinross tornou-se a primeira mineradora do Brasil a obter este título, o que significa que ela segue todas as regras para garantir a integridade dos empregados no ambiente de trabalho, além de respeitar e promover os direitos humanos dentro da empresa.

NOSSA HISTÓRIA



O ciclo do ouro e o desenvolvimento das cidades

No século XVII, os bandeirantes portugueses partiram para o interior do Brasil em busca de pedras e metais preciosos. Ao final do século, desbravaram as primeiras minas de ouro em Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso.

Esse movimento fez surgir várias cidades nas regiões onde o metal foi encontrado. Os locais desenvolveram-se rapidamente, com a construção de igrejas, escolas, teatros e órgãos públicos. Ao mesmo tempo, surgiram novas profissões e atividades comerciais e sociais. As cidades mineiras do ciclo do ouro mais conhecidas são Ouro Preto, Mariana, Diamantina, Tiradentes e São João Del Rei. Mas Paracatu também faz parte dessa história.

Paracatu

No século XVIII, a descoberta de ouro pelos bandeirantes num pequeno povoado de religiosos no noroeste de Minas Gerais mudou a história daquele lugar. O ouro foi encontrado nas águas batizadas de córrego Rico, e em 1798 o arraial foi elevado à condição de vila, com o nome de Vila de Paracatu (palavra de origem tupi que significa "rio bom") do Príncipe. Depois, em 1849 tornou-se cidade.

Com a queda na produção do ouro encontrado nas margens dos cursos d'água em Minas Gerais, em meados do século XVIII, as riquezas da região começaram a diminuir e foi preciso buscar

outras fontes de renda. No século XIX, a pecuária desempenhou um papel fundamental na retomada do crescimento local. Posteriormente, em meados do século XX, a construção da nova capital federal, Brasília, a 240 km de Paracatu, também estimulou o desenvolvimento da região.

Em 1987, o início das operações da Mina Morro do Ouro impulsionou a produção mineral de forma industrial na região e a atividade voltou a ocupar lugar de destaque na economia do município.

Em 2005 a Kinross Gold Corporation assumiu o controle das operações da Mina, antes feito pela Rio Paracatu Mineração.

□ Fonte: Disponível em <www.kinross.com.br>. Acesso em: 31 jul. 2012.

Saliento que as informações sobre o trabalho da Empresa são constantemente atualizadas pela assessoria de comunicação, única responsável pela elaboração e divulgação de todo o material.

1.2.2 A Empresa sob o Olhar da Comunidade

É importante destacar que a Empresa Kinross, como apresentado anteriormente, sempre teve atividade ligada à exploração de minérios. O trabalho e a permanência da Empresa na cidade são motivo de polêmica, o que divide a comunidade local e reverbera na imprensa local e nacional.

Apresentarei a seguir, sem nenhum critério de preferência na ordem apresentada, as diferentes visões da comunidade local acerca da Empresa e do seu trabalho.

1.2.2.1 Uma visão favorável

A Empresa explora o minério na cidade há mais de trinta anos, com tecnologia avançada para apurar o ouro cuja jazida tem baixo teor sendo extraído em grande quantidade. O nível de empregos diretos e indiretos torna a cidade uma das mais produtivas da região, com grande contingente de trabalhadores que vêm de outras localidades em busca de oportunidades.

Figura 4 – Alguns projetos desenvolvidos ou apoiados pela empresa na cidade (I)

Quitadeiras de Paracatu



Workshop Vocacional



Educarte



Workshop para jornalistas



Projeto Integrar jovens



□ Fonte: Disponível em <www.google.com>. Acesso em: 7 nov. 2012.

Na cidade e na zona rural, a Empresa desenvolve e assegura recursos financeiros para diversos programas de assistência social de incentivo ao pequeno produtor rural, a programas de educação ambiental, além de ser parceira de vários órgãos públicos, instituições e ONGs na promoção de iniciativas de bem-estar social, participando com recursos humanos e materiais, desde que a iniciativa favoreça o maior número de cidadãos. Por exemplo, reformaram recentemente o hospital municipal e o transformaram em um dos melhores da região. Nas Figuras 4 e 5, estão destacados os nomes e as imagens de alguns projetos desenvolvidos ou apoiados pela Empresa na cidade.

O Letramento de Adultos na Empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?

Figura 5 – Alguns projetos desenvolvidos ou apoiados pela empresa na cidade (II)

Projeto Águas do Paracatu



Programa de Educação Ambiental



Parceria Movimento Verde



Projeto Descubra Patrimônio



Projeto Amuja



Geração de Emprego e Renda



□ Fonte: Disponível em <www.google.com>. Acesso em: 7 nov. 2012.

O Letramento de Adultos na Empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?

.....
1.2.2.2 Uma visão desfavorável

A exploração do minério é realizada com um trabalho que utiliza alta tecnologia, sendo que o funcionamento da Empresa é de 24 horas por dia, em todos os dias do ano.

Figura 6 – Cenas da Empresa (I)



□ Fonte: Disponível em <www.google.com>. Acesso em: 3 out. 2012.

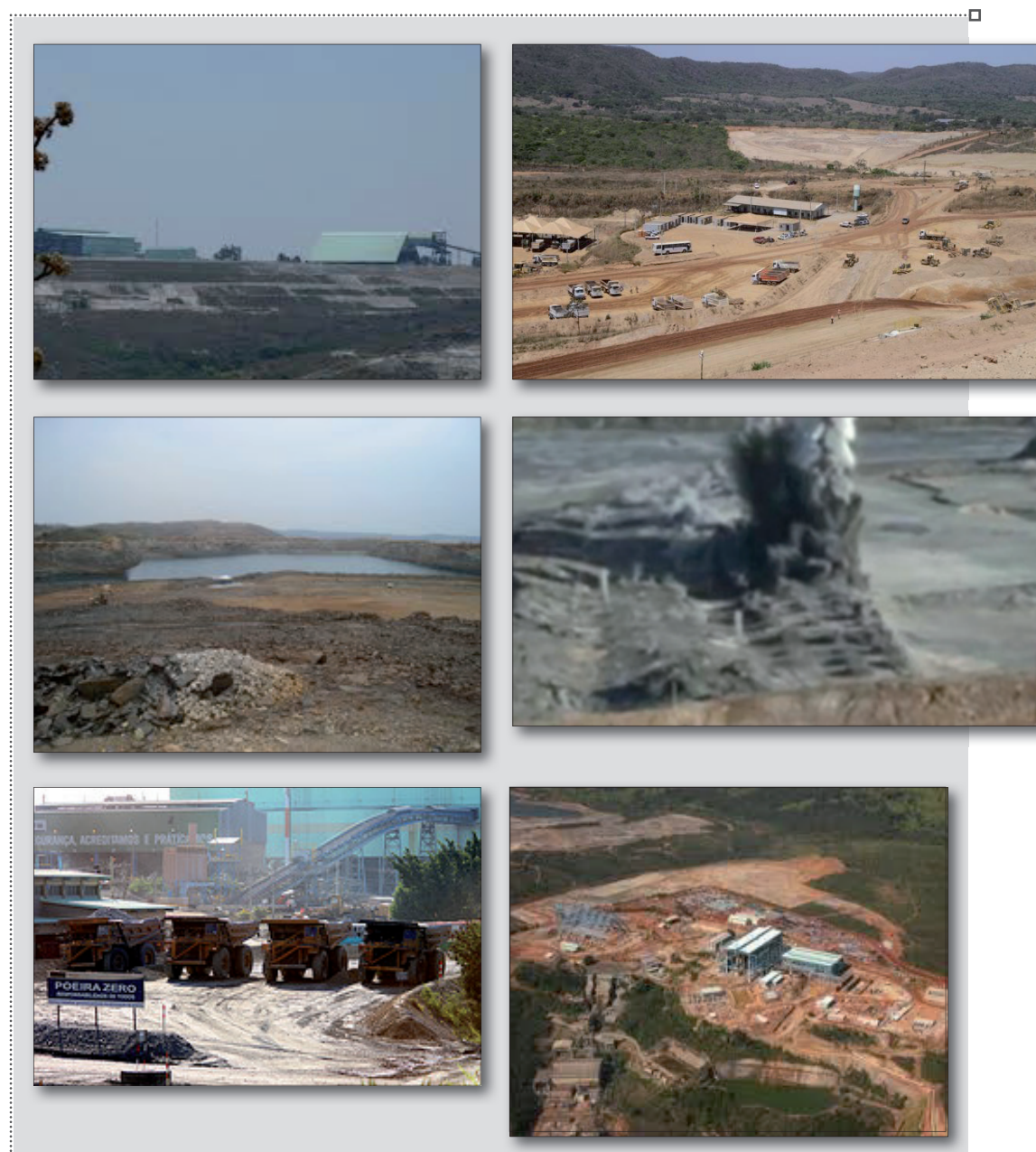
O local em que a Empresa explora o ouro (ao lado da cidade, sendo que a empresa já desapropriou e indenizou moradores de alguns bairros) é muito próximo da nascente de córregos que fazem parte da bacia do Rio Paracatu, afluente do Rio São Francisco e, no processamento do

O Letramento de Adultos na Empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?

cascalho que é retirado, utilizam, conforme testes divulgados por órgãos responsáveis pelo meio-ambiente, grande quantidade de arsênio e outras substâncias tóxicas para o ser humano, pois contaminam o lençol freático e poluem o ar, colocando em risco a saúde da população.

A Empresa não nega a utilização dos produtos químicos, mas justifica e apresenta relatórios e certificações que indicam a utilização de tais produtos em quantidades que não colocam em risco os funcionários ou os cidadãos paracatuenses.

Figura 7 – Cenas da Empresa (II)



Fonte: Disponível em <www.google.com>. Acesso em: 3 out. 2012.

O Letramento de Adultos na Empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?

Este é o motivo da grande polêmica que envolve os moradores da cidade e as autoridades responsáveis pelo meio ambiente: o impacto ambiental da exploração do minério a curto, a médio e a longo prazo.

Enfatizo que o foco desta pesquisa não é o contexto imagético, entretanto, faz-se necessário destacar que, na mídia impressa e eletrônica, todas as imagens aqui expostas são permanentemente divulgadas e fazem parte do cotidiano dos alunos do curso de alfabetização de adultos e da população como um todo.

.....

1.3 O Ato de Pesquisar

Como um esforço dirigido para a aquisição de um determinado conhecimento que propicia a solução de problemas teóricos, práticos e/ou operativos, pesquisar é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis no campo atual do conhecimento humano, o que se coaduna com a afirmação de Fairclough (2003, p. 11) sobre o fato de que a “interpretação é muito reflexiva, exigindo bastante consideração do significado”. Reforço ainda que, nesta pesquisa sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**, de cunho qualitativo, entendo que os textos revelam a ausência de neutralidade, nas escolhas, pois lido com uma realidade social cuja clareza refletirá na qualidade da visão analítica e nos conceitos e nos métodos que utilizei para selecionar os dados e compor o *corpus*.

Destaco que ao rigor teórico deve ser conjugada uma compreensão política, sobretudo no enfoque da pesquisa aqui apresentada, visando priorizar a contribuição para amenizar, para revisar e para repensar o que aconteceu em determinados contextos de pesquisa, com uma reflexão crítica acerca do redimensionamento dos espaços, dos usos da linguagem nesses espaços e a situação dos indivíduos ali inseridos, como é o cenário desta pesquisa.

.....

1.4 A Metodologia de Análise

Na pesquisa social, a força da pesquisa de natureza qualitativa revela-se assaz produtiva ao observar as interações sociais e o modo como estão cotidianamente interligadas. Nesse sentido, aspectos como a natu-

.....

reza da pesquisa, o seu objeto, os propósitos envolvidos, os recursos que temos disponíveis, entre outros, são muito relevantes e devem ser atentamente considerados nas nossas decisões quanto à teoria e à metodologia, porque desvelam o conceito de mundo que temos e o pensamento da nossa pesquisa.

Como o presente trabalho de pesquisa é pautado pela análise de textos produzidos no contexto da Empresa, havendo necessidade de métodos para tal, destaco aqui o que afirma Fairclough (2003), no sentido de que devemos desenvolver

abordagens de análise de texto por meio de um diálogo transdisciplinar com perspectivas sobre a linguagem e discurso imersos na teoria e pesquisa social para desenvolvermos nossa capacidade de analisar textos como elementos do processo social. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 11)

Na pesquisa sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?** entendo que se revela um contexto que evoca observações e discussões críticas, cuja abordagem desvela um tema contemporâneo, como as relações globalizadas, os contextos comunitários e a liberdade de expressão.

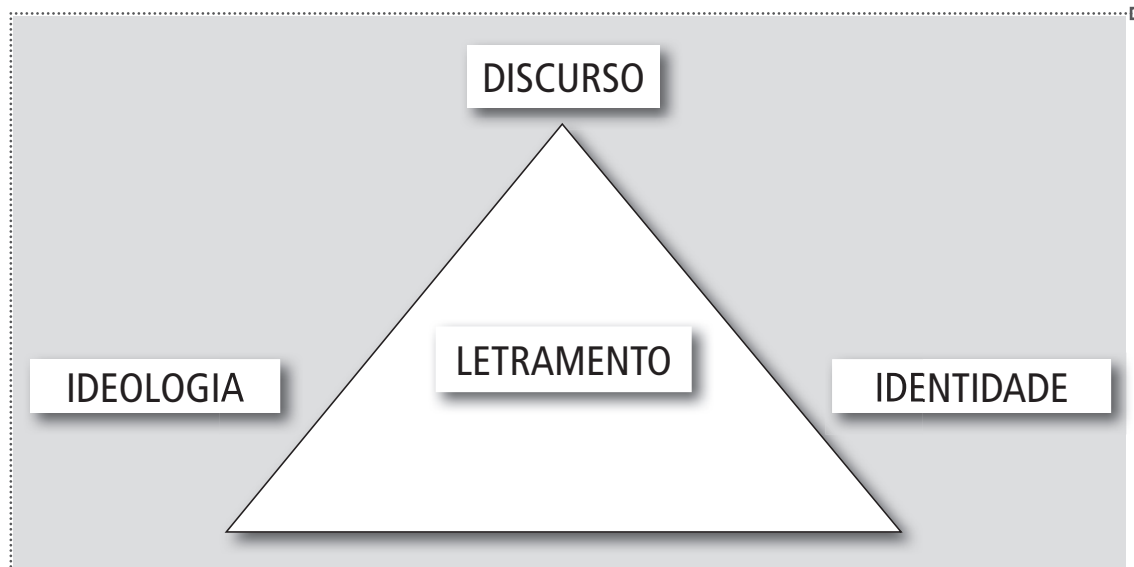
A Análise de Discurso Crítica (ADC) é, segundo Fairclough (2003), uma perspectiva teórica que trata da linguagem e de umas formas de semiotes. É ao mesmo tempo teoria e metodologia e tem a característica de definir seu objeto de pesquisa em observância a uma problemática compartilhada com outras teorias, dialogando entre sistemas sociais, ação social em sociedades contemporâneas e aspectos discursivos da mudança social contemporânea, o que sustenta plenamente a investigação proposta nesta pesquisa. Portanto, a relação da ADC com os Novos Estudos do Letramento (NEL) e as questões que abordam as pesquisas mais recentes acerca da constituição da identidade no novo contexto de pós-modernidade representa uma abordagem complementar que possibilita uma análise com a amplitude que o campo comunicacional representa.

Enfatizo que, mesmo diante do caráter transdisciplinar, nenhuma análise é completa ou definitiva e reforço as palavras de Fairclough (2003) sobre o fato de toda análise textual ser parcial e o conhecimento científico social desenvolvido, com base nela, ser suficiente, e ainda, como observa Titscher *et al.* (2000, p. 164), a natureza interpretativa e explana-

tória da ADC a torna sempre aberta a novos contextos e informações, o que torna possível qualquer mudança.

Para o estudo das estratégias e das estruturas, bem como dos discursos de dominação e de reprodução da dominação, com base na produção textual dos alunos, será utilizada a metodologia desenvolvida pela ADC (FAIRCLOUGH 1992a, 2003), permitindo desvelar a legitimação e a reprodução do discurso da Empresa, assim como a resistência ao discurso da mídia na produção textual dos alunos. Nesse sentido, a triangulação teórica da realidade social será investigada por meio das categorias analíticas da ADC, conjugadas com as categorias dos modos de operação da ideologia de Thompson (1995) e com as categorias analíticas sociológicas apresentadas por van Leeuwen (1998) para a representação dos atores sociais no discurso, desvelando na produção textual dos alunos as marcas que revelam a construção identitária e ideológica como uma forma de indicar como as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência.

Figura 8 – Triangulação Teórica



Fonte: Elaborado pela autora.

O tema Letramento de adultos, com ênfase no Novos Estudos do Letramento (NEL) e na perspectiva teórica de Street (1993, 2003), Barton, Hamilton & Ivanic (2000), Vieira (2003), Graff (2011) e Hasan (2012), tem a triangulação teórica embasada nas noções de discurso de Fairclough (1992a, 2003, 2006), nas abordagens da ideologia, linguagem e poder na

O Letramento de Adultos na Empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?

Teoria Social Crítica de Thompson (1995) e no aporte teórico sobre a identidade e suas implicações para o sujeito no mundo social e no letramento, na perspectiva de, entre outros, Hall (2005), Bauman (2001, 2008, 2011), Castells (2002), Bhabha (1998), Giddens (1997, 2002), Woodward (1997) e Fairclough (2006).

Destaco que, com vistas a validar os resultados na pesquisa qualitativa e assegurar a precisão e a credibilidade dos resultados, deve ser observada a confiabilidade – a verificação da estabilidade da consistência das respostas; a validade – o pesquisador verifica a precisão dos resultados com o emprego de alguns procedimentos ou categorias; e, a generalizabilidade – a verificação da validade externa da aplicação dos resultados a novos locais, pessoas ou amostras, segundo Creswell (2010). Nesse sentido, reforço que, pela triangulação e pela compreensão reflexiva, pela clareza nos procedimentos, pela construção e pela descrição detalhada, o *corpus* desta pesquisa sobre **o letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?** é constituído por 4 (quatro) textos produzidos por alunos/funcionários no contexto de um curso de alfabetização de jovens e adultos na Empresa, e ainda, por 3 (três) reportagens, de diferentes segmentos, sobre o trabalho da referida Empresa.

1.5 O *Corpus* da Pesquisa e seu Detalhamento

Esta pesquisa investiga se o letramento de adultos na Empresa, na abordagem apresentada, é uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência. Portanto, diante do contexto apresentado e com vistas a atender os objetivos da pesquisa, selecionei os textos e destaco que o *corpus* desta pesquisa é constituído por dois tipos de documentos:

- 1) **textos de alunos:** 4 (quatro) textos de alunos da turma de alfabetização de jovens e adultos na Empresa.
- 2) **notícias/reportagens:** 3 (três) textos publicados na internete sobre o trabalho da Empresa na cidade e o impacto das suas atividades, sendo:
 - a) 1 (um) texto promocional divulgado pela Empresa no informativo periódico que mantém na internete e na mídia impressa;

- b) 1 (um) texto publicado por um dos *blogs* que divulgam somente artigos e reportagens sobre a exploração do minério e os danos ao meio-ambiente;
- c) 1 (um) texto sobre o trabalho da Empresa publicado em um jornal de circulação nacional.

Sobre a justificativa para a escolha dos textos saliento aqui as palavras de Flick (2004, p. 84), que destaca o fato de que uma das estratégias para o sucesso do trabalho de pesquisa é observar se o material escolhido é rico em informações relevantes, e ainda, se está em consonância com os objetivos propostos.

De acordo com a produção textual desses alunos⁷ selecionei textos que, de modo relevante e de diferentes maneiras, foram produzidos nas relações do aluno analfabeto no contexto de letramento. Cabe aqui ressaltar que, como professora da Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM), à época, mais precisamente no período de 2007 a 2009, e membro da equipe multidisciplinar que orientava os alunos do curso de Pedagogia, na disciplina Estágio Supervisionado, acompanhei as atividades dos estagiários em diferentes escolas e contextos de alfabetização de adultos, quando tive contato com as diferentes iniciativas e projetos e, sobretudo, tive acesso aos textos dos alunos.

Assim, para atender à proposta desta pesquisa, destaco que os textos selecionados foram produzidos em turmas de alfabetização de adultos, cujos programas são desenvolvidos na Empresa, para atender aos funcionários no local de trabalho, com atividades no próprio turno de trabalho ou extraturno. Isso representa o contexto em seu segmento e os interesses no letramento desses sujeitos.

Portanto, ao selecionar o *corpus* para a pesquisa, observei que uma das justificativas para a escolha dos textos se encontrava na temática da própria produção textual desses alunos, que representa o norte desta pesquisa. Observei ainda, como critérios de seleção desse *corpus*, como esses alunos veem a oportunidade de ter acesso aos estudos, especialmente no contexto da Empresa.

⁷ Vale ressaltar que os cursos de alfabetização de jovens e adultos são ministrados em diferentes contextos, sob a responsabilidade de organizações formais (Estado, Município) e organizações informais (empresas, associações e Organizações não-governamentais – ONGs).

1.6 Os Questionamentos de Pesquisa

O letramento de adultos na empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência? é uma pesquisa que analisa textos produzidos no contexto do letramento de adultos na Empresa e notícias/reportagens sobre a Empresa divulgadas na mídia, sob o viés da identidade e da ideologia, sob os pressupostos teóricos da Teoria Social do Discurso, do Letramento e da Teoria de Representação do Atores Sociais.

Todo o arcabouço proposto visa à defesa da tese: **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência.**

Com os dados coletados e o *corpus* constituído, pretendo buscar respostas para as Questões de Pesquisa:

- 1) **é possível identificar marcas linguístico-discursivas do discurso da empresa na produção textual dos alunos?**
- 2) **os discursos da mídia ao representar a empresa permeiam a produção textual dos alunos?**
- 3) **como as práticas de letramento dos alunos representam discursivamente a legitimação, a alienação e a sobrevivência?**

Em busca da resposta a esses questionamentos e, diante da metodologia indicada, apresentarei a seguir as categorias analíticas que serão empregadas na análise dos dados que constituem o *corpus*.

1.7 As Categorias Analíticas

Para responder à **Pergunta 1: É possível identificar marcas linguístico-discursivas do discurso da empresa na produção textual dos alunos?** e, ainda, para analisar se as identidades estarão em consonância com o que afirma Fairclough (1992a, p. 100) em relação às três dimensões de análise: texto, prática discursiva e prática social, utilizarei na análise textual as categorias: vocabulário, gramática, coesão

e estrutura textual; na prática discursiva, a coerência do texto, a intertextualidade e a representação do discurso. No que se refere às reportagens, em suas diferentes abordagens e escolhas lexicais e como isso é desvelado nas práticas discursivas dos alunos, como uma forma de construir identidades sociais que legitimam a alienação e asseguram a sobrevivência, utilizarei as categorias já explicitadas de Fairclough (1992a, 2003). O detalhamento das categorias elencadas e que serão usadas na análise está nos quadros a seguir:

Quadro 2 – Categorias Analíticas Propostas no Modelo Tridimensional (FAIRCLOUGH, 1992a)

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
Estrutura textual Vocabulário Gramática Coesão	Produção Distribuição Consumo Contexto Força ilocucionária Coerência Intertextualidade Interdiscursividade	Ideologia (sentidos, pressuposições, metáforas) Hegemonia (orientações, políticas culturais, ideológicas) Sentidos Pressuposições Metáforas

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às categorias propostas no Quadro 2, utilizarei para a análise do Texto: a *Estrutura Textual* – as propriedades organizacionais mais amplas do texto, o *Vocabulário* – a lexicalização das palavras, a *Gramática* – as palavras combinadas em orações e frases e a *Coesão* – a ligação entre orações e frases; para a Prática Discursiva: a *Coerência* – como os textos são interpretados e quanto de inferência é requerido, a *Intertextualidade* – o que os outros textos estão delineando na produção textual analisada, e, para a Prática Social: a *ideologia*, com ênfase nos efeitos ideológicos e políticos do discurso, as relações sociais e as identidades sociais.

Apresento o quadro a seguir, e, na sequência, destacarei as categorias analíticas que utilizarei para responder à Pergunta de Pesquisa 2.

**Quadro 3 – Categorias Sociológicas de van Leeuwen
(VAN LEEUWEN, 1998, p. 67)**

Nº	CATEGORIA	DEFINIÇÃO
1)	Exclusão/inclusão	Representações incluem ou excluem atores sociais para adequar seus interesses e propósitos.
2)	Distribuição de papéis	Representações podem realocar papéis, rearranjar as relações sociais entre os participantes.
3)	Generalização e Especificação	Representação de atores sociais como classes ou como identidades específicas e individuais.
4)	Assimilação ou Individualização	Representação como grupo. Representação em termos individuais.
5)	Associação e Dissociação	Representação dos atores sociais como grupos formados por atores sociais e/ou grupos de atores sociais. Representação dos atores sociais como associações feitas e que se desfazem.
6)	Indeterminação e Diferenciação	Representação de atores como não especificados, como indivíduos ou como grupos "anônimos". Representação de atores sociais que explicitamente cria a diferença entre o "self" e o outro.
7)	Nomeação e Categorização	Representação de atores sociais em termos da sua identidade única. Representação de atores sociais como seres únicos.
8)	Funcionalização e Identificação	Atores sociais referidos em termos de uma atividade. Atores sociais definidos não em termos de uma atividade exercida, mas em termos do que eles, mais ou menos, permanentemente, são.
9)	Personalização e Impersonalização	Representação de atores sociais como seres humanos. Representação de atores sociais por outros meios que não incluem o traço humano.
10)	Sobredeterminação	Representação dos atores sociais como participantes, ao mesmo tempo, de mais de uma prática social.

□ Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às categorias analíticas sociológicas apresentadas por van Leeuwen (1998), para a representação dos atores sociais no discurso, elas serão utilizadas para responder à **Pergunta 2: Os discursos da mídia ao representar a empresa permeiam a produção textual dos alunos?** O autor parte de categorias linguísticas com foco no conceito de ator social e destaca que os atores sociais podem ser representados de diferentes formas, em diferentes combinações, haja vista, nas atuais práticas discursivas, as escolhas não necessariamente ocorrerem

de uma ou outra forma e, nesse sentido, ele mostra como categorias sociológicas são realizadas linguisticamente. Ele assegura ainda que tais categorias aliam um número de distintos sistemas linguísticos, nos níveis léxico-gramatical, discursivo, de transitividade, de referência, e outros, concretizando a representação dos atores sociais por meio da construção de identidades sociais.

Entre as categorias analíticas apresentadas no Quadro 3, utilizarei para esta pesquisa as seguintes:

Quadro 4 – Quadro Resumitivo das Categorias Sociológicas Utilizadas na Análise (VAN LEEUWEN, 1998, p. 67)

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
<i>Exclusão/inclusão</i>	as representações incluem ou excluem atores sociais para adequar seus interesses e propósitos;
<i>Generalização e Especificação</i>	Representação de atores sociais como classes ou como identidades específicas e individuais.
<i>Indeterminação</i>	Representação de atores como não especificados, como indivíduos ou como grupos "anônimos".

Fonte: Elaborado pela autora.

Como o viés desta pesquisa, **O letramento de adultos na empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?**, tem como um dos pilares o estudo das questões ideológicas, cabe aqui ressaltar o aporte teórico de Thompson (1995). Ele destaca que a posição e a localização das pessoas em um determinado contexto social serão determinantes no tipo de informação ou recurso que terão à disposição para, desse ponto, exercerem ou não o seu poder de decisão, a capacidade de organização e até de realização. Ao se referir ao termo "dominação", o autor salienta que relações estabelecidas de poder são:

sistematicamente assimétricas quando grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente, e em grau significativo, permanecendo inacessível a outros agentes, ou a grupos de agentes, independentemente da base sobre a qual tal exclusão é levada a efeito. (THOMPSON, 1995, p. 80)

Ele considera ainda de que maneira o sentido pode servir para o estabelecimento e a sustentação das relações de poder, embora asse-

gure que esses modos não são as únicas maneiras de como a ideologia opera, ou que eles sempre operam independentemente um do outro; ao contrário, esses modos podem sobrepor-se e reforçar-se mutuamente e a ideologia pode, em circunstâncias particulares, operar de outras maneiras.

Apresento, no quadro a seguir, os modos de operação da Ideologia, segundo Thompson (1995, p. 81), e, na sequência, os *modus operandi* da Ideologia que utilizarei na análise:

Quadro 5 – Os Modos de Operação da Ideologia (THOMPSON, 1995)

MODOS GERAIS	DEFINIÇÃO	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA	FORMA
Legitimação	Apresenta as relações como legítimas e dignas de aceitação	Racionalização	Cadeia de raciocínio justifica as relações sociais
		Universalização	Interesses individuais tornam-se universais
		Narrativização	Tradições são apresentadas em um contexto de eternalização e aceitação
Dissimulação	Sustenta as relações pela ocultação/negação	Deslocamento	Termos são transferidos com diferentes conotações
		Eufemização	Atribuição de valorização positiva a ações, instituições ou relações sociais
		Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)	Uso figurativo da linguagem para dissimular relações sociais
Unificação	Construção de uma forma simbólica de unidade	Estandardização	Referencial – padrão é proposto como forma simbólica de troca
		Simbolização da unidade	Construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletiva
Fragmentação	Fragmenta a identidade coletiva	Diferenciação	Enfatiza as diferenças e divisões
		Expurgo do outro	Construção de um inimigo que é retratado como ameaça ao grupo
Reificação	Eliminação/ocultação do caráter sócio-histórico de um fenômeno	Naturalização	Criação social e histórica é tratada como natural ou aceitável
		Eternalização	Fenômenos sociohistóricos são tratados como permanentes, eternos
		Nominalização/passivização	Ações e atores sociais são apagados dos processos

□ Fonte: Extraído de IVO, 2006, p. 44.

O Letramento de Adultos na Empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?

Com base em Thompson, ao trabalharmos com a ideologia, é de grande relevância a fundamentação nos conceitos de sentido e de poder na vida social. Segundo ele, os modos de operação da ideologia e as estratégias que levam ao construto simbólico demonstram como interagem o sentido e o poder, no estabelecimento e na sustentação das relações de dominação (THOMPSON, 1995, p. 89).

As categorias analíticas selecionadas com base no Quadro 5 (THOMPSON, 1995) que serão utilizadas na análise estão no Quadro 6:

Quadro 6 – Quadro Resumitivo dos Modos de Operação da Ideologia Utilizados na Análise (THOMPSON, 1995, p. 81)

MODOS GERAIS	DEFINIÇÃO	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA	FORMA
Legitimação	Apresenta as relações como legítimas e dignas de aceitação	Racionalização	Cadeia de raciocínio justifica as relações sociais
		Universalização	Interesses individuais tornam-se universais
Dissimulação	Sustenta as relações pela ocultação/negação	Eufemização	Atribuição de valorização positiva a ações, instituições ou relações sociais
Reificação	Eliminação/ocultação do caráter sócio-histórico de um fenômeno	Naturalização	Criação social e histórica é tratada como natural ou aceitável

Fonte: Elaborado pela autora.

Entendo que essa abordagem se coaduna com a presente pesquisa sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?**. Trata-se de um referencial por meio do qual esse tipo de estudo pode ser levado a efeito, pois apresenta uma estrutura que possibilita analisar as formas ideológicas presentes nas construções discursivas e será utilizada para responder à **Pergunta 3: Como as práticas de letramento dos alunos representam discursivamente a legitimação, a alienação e a sobrevivência?**

Nesta pesquisa, a análise será feita com vistas aos resultados que serão demonstrados por meio da triangulação e pela compreensão reflexiva, pela clareza dos procedimentos, pelo detalhamento e pela construção do *corpus*. Realizarei a triangulação entre as categorias analíticas já indicadas: os modos de operação da ideologia, as de representação de atores sociais de van Leeuwen e as categorias analíticas de Fairclough, já selecionadas e indicadas.

Embasada pelas categorias aqui indicadas e por meio da análise dos dados, busco defender a tese de que **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência** ao chegar às respostas para as minhas perguntas iniciais, aqui retomadas:

- 1) **é possível identificar marcas linguístico-discursivas do discurso da Empresa, na produção textual dos alunos?**
- 2) **os discursos da mídia ao representar a Empresa permeiam a produção textual dos alunos?**
- 2) **como as práticas de letramento dos alunos representam discursivamente a legitimação, a alienação e a sobrevivência?**

Após a apresentação dos procedimentos metodológicos, passarei à apresentação do aporte teórico do Letramento, no próximo capítulo.

Capítulo 2



2. O LETRAMENTO EM UM AMPLO CAMPO CONCEITUAL

Apresento, neste capítulo, entre os marcos conceituais que embasam a minha pesquisa, o aporte teórico dos Novos Estudos do Letramento (NEL)⁸ que diz respeito a um trabalho das últimas décadas e que aborda o estudo do Letramento não como um problema de dimensão ou de causas, mas como práticas sociais que variam de um contexto para outro. Tal abordagem se coaduna com esta pesquisa sobre **o letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?** e com a minha tese de que **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência**, sobretudo, busca mostrar que os letramentos são situados, variam nas diferentes culturas, nos diferentes espaços de uma mesma cultura, nas diferentes instituições e contextos (Cf. STREET, 1993, 1995, 2003; BARTON, 1994, 2001; BARTON & HAMILTON, 1998; BARTON; HAMILTON & IVANIC, 2000; HEATH, 1983; GRAFF, 2011; HASSAN, 2012; VIEIRA, 2003; CHILUWA, 2012).

2.1 Nos caminhos da Alfabetização e do Letramento

Nesta pesquisa, considero necessário destacar a relevância da ampliação do entendimento dos termos **alfabetização** e **letramento**, haja vista tais abordagens delinearem o destaque dado, nos últimos anos, aos trabalhos relacionados à linguagem em uso e às pesquisas acerca da educação linguística.

No que se refere ao termo *alfabetização*, foi um longo caminho percorrido até a definição mais recente de seu significado, indo desde a

⁸ Em inglês New Literacy Studies (NLS).

aquisição da escrita na escola, depois ampliado para atender o que o relacionava à leitura de mundo, conforme Freire (1997), posteriormente associado ao construtivismo que, segundo Mortatti (2004, p. 75), o definia como “a aquisição, por parte de crianças, da *lectoescrita*, ou seja, da leitura e da escrita, simultaneamente (...) resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto do conhecimento (a língua escrita)”. De acordo com Mortatti (*Op. Cit.*, p. 75), baseado na teoria interacionista, o termo passou a ser compreendido como o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, como atividades linguísticas, que dependem diretamente das relações de ensino que ocorrem, na escola, entre professores e alunos.

Destaco, atualmente, o entendimento do termo *alfabetização* com um caráter funcional, cientificamente fundamentado, que designa o processo de escolarização e de aquisição individual de cultura e que envolve, pois, o ensino e a aprendizagem formal da leitura e da escrita, ou seja, é definido como o aprender a ler e escrever.

Em relação ao termo *letramento*, cuja origem da palavra *literacy* em inglês, Venezky (*apud* HARRIS & HODGES, 1999, p. 153) remonta a Cícero, quando o significado do termo remetia à noção de erudição, atravessa a Idade Média com o significado associado à pessoa capaz de ler em Latim, e chega ao século XIV, como a capacidade mínima na língua latina. Ressalta, ainda, que, após a Reforma, *literacy* passou a significar a capacidade que uma pessoa tinha de ler e de escrever em sua língua-mãe. Segundo ele, de acordo com o *Oxford English Dictionary*, o termo teve suas primeiras referências no início da década de 1880, originado do adjetivo *literate*, e que, no século XV, já ocorria na escrita da língua inglesa e delineava uma interação entre exigências sociais e competências individuais. No Brasil, o termo começou a ser usado nos anos 1980 por Kato (1986) com um significado bastante próximo ao que até então se entendia por alfabetização, porém, considerando-se que, no letramento, o domínio do conhecimento depende de como esteja inserido social e culturalmente cada indivíduo.

No concernente ao termo *letramentos*, destaco que estudos da UNESCO indicam a preferência pela utilização do termo “letramento” no plural “letramentos”, associando-o à própria ampliação desse conceito em decorrência de novos fatos, como a extensão da escolarização básica,

o que tornou mais visível alguns aspectos, que, por sua vez, gerou novas ideias e novas maneiras de compreender os fenômenos envolvidos. Desse modo, na perspectiva do tema dessa pesquisa, é necessário reconhecer que, nos diferentes contextos, há uma diversidade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita, sendo que o aluno/funcionário do contexto dessa pesquisa está situado nesse mundo social, tem seus valores, suas histórias, seus desejos e, para tal, constrói significados com o objetivo de agir e de sobreviver onde vive.

Street (1995), assim como os estudos recentes da UNESCO citados, sugere a substituição do termo “letramento” pelo termo “letramentos” sob a justificativa de que são diferentes práticas de letramento e não somente uma. Ele explica em sua obra de 2006 (p. 466) a utilização do termo *letramentos*, enfatizando que

são vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento” (STREET, 2006, p. 466).

Isso reforça que, em diferentes épocas e diferentes contextos sociais, os nossos usos e significados em relação à escrita e à leitura são representados de outra maneira, assim, novas exigências implicam outros usos e, sobretudo, a adaptação do indivíduo a essas novas práticas.

Diante do exposto anteriormente acerca do(s) letramento(s), retomo aqui, por um lado, o entendimento do termo alfabetização com um caráter funcional, cientificamente fundamentado, que designa o processo de escolarização e que envolve, pois, o ensino e a aprendizagem formal da leitura e da escrita, ou seja, é definido como o aprender a ler e escrever; por outro lado, destaco a compreensão do(s) letramento(s) por meio de práticas diversas que são associadas tanto à leitura quanto à escrita, sendo os significados construídos em função de onde estamos e do que necessitamos para agir e sobreviver, o que se coaduna com a situação em que se encontram os alunos/funcionários do contexto dessa pesquisa. Isso reforça o meu entendimento de que, nesta pesquisa, para entender como se constitui **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?** e como os alunos desses cursos dele se apoderam em suas práticas e o que desvelam na produção textual, é necessário adotar a concepção de letramentos.

2.2 O Letramento em um Contexto de Globalização

Destaco que, como para Street (2006, p. 466) o letramento não é o equivalente à aquisição da escrita, há que se considerar ainda os letramentos sociais que surgem e se desenvolvem fora do contexto escolar, sendo abordados na perspectiva desta pesquisa, que examina a **produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa e como as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência**. Busco o entendimento do letramento como uma prática social que reflete as estruturas culturais e os discursos que dela são oriundos, pois, com base nessa realidade, o sujeito pode se situar ou situar o contexto de produção e saber: Quem escreveu? Com qual finalidade? Quando? Para quem? E ainda, compreender efetivamente como ele está situado e saber o que escrever? Para quem? Em consonância com quais objetivos? Quando? Isso representa, de modo adequado, o tema desta pesquisa e seus desdobramentos, com a qual também corrobora a visão de Marcuschi (2004, p. 25), acerca da necessidade de considerar a natureza social e o caráter múltiplo das práticas de letramento, em diferentes manifestações, e, sobretudo, como eventos em que a escrita, a compreensão e a interação estão envolvidas e imbricadas.

Há que se destacar, nesse processo, o que afirma Mortatti (2004, p. 98) sobre o fato de que o letramento está diretamente “relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas”, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Dessa forma, tem-se uma sociedade baseada em comportamentos individuais e sociais que, segundo a autora, supõem inserção em um mundo em que atitudes e conhecimentos são transmitidos por meio da linguagem escrita em detrimento da oralidade, com destaque para a compreensão do fato de que a linguagem não ocorre em um vazio social e tudo o que é produzido em termos de significado é contextualizado. Precisamos saber o seguinte: o que foi falado ou escrito? Como foi falado ou escrito? De onde foi falado ou escrito? Isso reforça que, considerado aqui

como um conjunto de práticas sociais, o letramento promove o envolvimento dos sujeitos em função das necessidades apontadas pelo contexto social e também das habilidades e dos conhecimentos de que dispõem e, portanto, coaduna-se com os objetivos desta pesquisa.

De alguma maneira, o que busco explicitar é que o desenvolvimento industrial, econômico, cultural e tecnológico das sociedades nos últimos séculos tem sido determinante de novas formas e valores de padrões de comportamento. Como é notório que a apropriação e a utilização desses novos saberes acarretam, também, novas exigências para o acesso e a participação efetiva dos sujeitos nos diferentes grupos sociais, a dominação e a utilização desses novos saberes envolvem o letramento e representam uma forma de fortalecimento desses sujeitos.

Com isso, a existência de uma variedade e de uma complexidade de aspectos e de problemas envolvidos no fenômeno do letramento, segundo Mortatti (2004, p. 95), evidencia-se como uma diversidade de sua análise. Na concepção da autora, deve-se estudar o letramento sob o enfoque teórico das diferenças e das semelhanças dos diversos conceitos e considerações que o constituem, como uma forma de assegurar a fluidez de um conhecimento em construção. Os povos, de modo geral, relacionam-se diretamente à presença da oralidade em suas culturas. Entretanto, quando presente a escrita, ela permeia quase todas as práticas sociais dos grupos em que penetrou. Dessa forma, todos os que vivem em sociedades com escrita, e obviamente no contexto de oralidade, inclusive os analfabetos, estão sob a influência das práticas de letramento e, nesta pesquisa, o contexto de letramento em que os alunos/funcionários estão inseridos reflete as exigências desse novo espaço.

É preciso entender que, segundo Marcuschi (2004), de uma visão em que a escrita e a oralidade eram vistas em oposição, com a evidente valorização e o predomínio da primeira sobre a segunda, tem-se, hoje, uma concepção mais interativa e complementar de ambas, pois o contexto das práticas sociais e culturais é considerado. Nessa perspectiva, ele considera letrado “o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita”, o que está diretamente relacionado com os objetivos deste trabalho de pesquisa, pois, no contexto da Empresa em que trabalha e estuda, o sujeito tem uma participação que envolve muitos outros aspectos diretamente relacionados às suas necessidades como aluno, funcionário e cidadão. Ainda

na perspectiva do autor, a escrita transformou-se em um bem social em muitas culturas modernas, imprescindível à sobrevivência, chegando até mesmo a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Preliminarmente, segundo Graff (2011, p. 1), “letramento e história (...) tendem a percepções de crises e decadência às quais estão propensas as civilizações ameaçadas (...) e atreladas aos discursos de legados e lições”, o que torna ainda mais instigante a busca pelo entendimento de como as relações do letramento com as práticas discursivas são estabelecidas nos diferentes contextos, e mais especificamente, no contexto de pesquisa aqui apresentado.

Nos contextos atuais de mudanças e de novas exigências, considero fundamental o que afirma Hasan (2012, p. 228) no sentido de que há “diferentes entendimentos para a palavra Letramento em decorrência de ideias sobre o que constitui ‘educação’”. O que a linguista denomina *Letramento de Reconhecimento* (grifo meu) limita-se à decodificação de sons e letras e, na sua concepção, deixa a desejar por não atender às necessidades dos alunos e, portanto, é ultrapassado e que, eu, considero diretamente associado ao que apresentei e defini anteriormente como alfabetização. O Letramento que ela considera imprescindível no que define como *mundo globalizado* (grifo meu) extrapola os limites da simples decodificação de sons e letras.

O seu trabalho reforça que as mudanças delinearam, a partir da segunda metade do século XX, o que ela nomeia de *Letramento de ação* (grifo meu), em que se deve extrapolar a simples abordagem curricular, priorizar a proficiência, o significado e a expressão no sentido de ampliar, ao máximo, as oportunidades de sucesso, assegurando ao aluno uma educação que possibilite um entendimento que perpassa pelo uso da linguagem no contexto cultural. Para Hasan (2012, p. 229), “o Letramento de ação é um avanço considerável em relação ao Letramento de Reconhecimento”; entretanto, salienta que é preciso ir mais além e chegar ao *Letramento de Reflexão* (grifo meu), que pressupõe o entendimento do aluno quanto à leitura e à escrita com a profundidade do seu significado social e, sendo assim, não apenas como um veículo de formação, mas um instrumento potente de formação social da personalidade.

Há um desdobramento em tudo o que foi dito até aqui e que dialoga com o tema desta pesquisa: o Letramento de Reconhecimento, segundo

Hasan (2012), pela decodificação de sons e letras, não atende mais aos interesses do aluno, dadas as novas exigências do novo cenário mundial. Concordo com a autora embora se verifique que, em muitas instâncias e para muitos alunos, ele ainda seja considerado o suficiente ou o ideal; o Letramento de Ação (HASAN, 2012), que excede a mera abordagem curricular e que enfatiza a proficiência, o significado e um entendimento que ultrapassa o simples uso da linguagem no contexto cultural, já está presente em muitas iniciativas da esfera pública e privada, porém, eu considero que ainda não há consciência plena de todos os envolvidos no processo quanto à abrangência dessa proficiência, consideradas todas as possibilidades do uso da linguagem em seus diferentes contextos. No Letramento de Reflexão, com o pressuposto acerca do entendimento pelo aluno das possibilidades do significado social como instrumento de formação social da personalidade, observo que também não há compreensão ideal sobre tais possibilidades, mas já são verificadas mudanças consideráveis no sentido de se reconhecer que são necessárias. Não obstante essas observações, reforço que mesmo com as ressalvas do parágrafo anterior, há um caminho no sentido de uma movimentação do *Letramento de Reconhecimento*, passando pelo *Letramento de Ação* e com vistas ao *Letramento de Reflexão*, o que será abordado e discutido no capítulo analítico desta tese.

Ressalto que adoto aqui postura de entendimento de um letramento para além do texto escrito ou falado, que implica um processo de construção de sentidos, com base no que é produzido individual e socialmente, ou seja, que sentidos são construídos pelo aluno/funcionário com base na sua vivência na Empresa e nas informações divulgadas na comunidade sobre a Empresa? Entendo que, nesse sentido, o letramento é constituído por meio de práticas sociais e eventos de letramento, com destaque para o fato de que essas práticas são aspectos não apenas da cultura, mas das estruturas de poder em uma sociedade. Como o meu foco está voltado para a análise da produção textual em contextos específicos, a visão de Barton, Hamilton e Ivanic (2000) atende à minha pesquisa, porque o Letramento é considerado como prática social situada. A esse respeito, Marsusch (2004, p. 25) também afirma:

Não é mais possível investigar questões relativas ao letramento, isto é, as práticas da leitura e da escrita na sociedade, permanecendo apenas no aspecto linguístico sem uma perspectiva crítica (...) e uma inserção cultural

das questões nos domínios discursivos. Investigar o letramento é observar práticas linguísticas em relação a situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso.

É relevante mencionar, em consonância com esta pesquisa sobre **o letramento de adultos na Empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**, que as análises de texto que proponho extrapolam o aspecto linguístico por embasarem-se na perspectiva crítica, com vistas a explorar as possibilidades nos domínios discursivos em que tais práticas se realizam, no caso, a Empresa. Outro aspecto a ser considerado é que, mesmo sendo comum acreditar que a escrita tem a finalidade de difundir ideias, em muitos casos, ela serve para assegurar as relações de poder e de dominação que estão por trás da utilização do código escrito, com o que se coaduna o que afirma Heath (1983, p. 78) acerca de que “cada comunidade direciona o letramento de acordo com a cultura de seu grupo”.

É com base nesses pontos de vista de Heath, Barton, Hamilton, Ivanic e Hasan, de letramento como prática social situada, com observância à profundidade do seu significado social e como um instrumento potente de formação social da personalidade que estruturarei a minha análise.

2.3 O Letramento no Contexto de Pesquisa

De acordo com Barton e Hamilton (2000, p. 9) o “letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais observáveis em eventos mediados por textos escritos”, o que significa que as **práticas de letramentos** são as formas como as pessoas usam a língua escrita em seu cotidiano. São consideradas como processos sociais, cognições representadas em ideologias e identidades que envolvem as percepções dos envolvidos no discurso, sendo assim uma forma abstrata não evidenciada na sua plenitude em atividades passíveis de observação; os **eventos de letramento**, por sua vez, são as atividades observáveis oriundas das práticas de letramento e que por elas são moldadas.

Barton (1994a) enfatiza que os diferentes letramentos das pessoas são utilizados em associação com os diferentes contextos em que se fazem necessários e, ainda, são marcados pelas diferentes culturas em diferentes épocas. Dessa forma, verifica-se que existem diferentes letramentos para diferentes objetivos ou finalidades. Os diferentes domínios

instalam diferentes práticas com a incorporação de aspectos do social e do individual na interação em ocasiões particulares e, na pesquisa aqui desenvolvida sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**, a produção textual dos alunos é analisada na perspectiva de um domínio diferente em que há diferentes letramentos para diferentes objetivos ou finalidades. Isso confirma que as instituições, entre elas, a família, a igreja, o trabalho, a escola e outras, em seus diferentes domínios, podem manter diferentes letramentos e práticas de letramento. Isso demonstra a amplitude do próprio discurso, de onde se originam vários eventos discursivos e, sobretudo, em que é necessário considerar, em cada evento de letramento, o contexto social, o contexto situacional e os papéis sociais dos sujeitos.

2.4 O Letramento como Prática Social

Na confluência desses conceitos, é preciso lembrar que, nos anos 1980, surgiu a perspectiva de mudança nos estudos sobre letramento, com ênfase no letramento como um conjunto de práticas sociais ligadas à escrita em determinados contextos e com determinados fins. A diversidade de pesquisas à época foi tratada por Street (1993) ao considerar que as investigações centravam-se na relação entre as práticas orais e escritas, empregadas em determinados contextos e situações, com a ressalva de que as pessoas utilizam-nas por interesses próprios e em contextos culturais diversos.

Cabe destacar o que Barton e Hamilton (1998, p. 3, tradução minha)⁹ enfatizam sobre isso:

Letramento não reside somente na cabeça das pessoas como um conjunto de habilidades (...), e também não reside só no papel, em forma de textos a serem analisados. Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e está localizado na interação entre as pessoas.

Os autores destacam uma abordagem humana e social do letramento e desenvolvem o que hoje conhecemos com a Teoria Social do Letramento, cujo detalhamento foi dado por Barton *et al.* em *Situated litera-*

⁹ "Literacy does not just reside in peoples heads as a set of skills (...), and it does not just reside on paper, captured as texts to be analysed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people".

cies: reading and writing in context (2000). A utilização de uma estrutura metafórica para o letramento contemporâneo surgiu na obra de Barton (1994a), em que ele trata da “ecologia da língua escrita”, de um grande conjunto de relações no qual o letramento está presente no ambiente cotidiano das pessoas e em que elas tanto formam esse ambiente quanto são por ele formadas.

O letramento como prática social em *Local Literacies: reading and writing in one community* (BARTON; HAMILTON, 1998) apresenta seis proposições acerca da natureza do letramento, posteriormente desenvolvidas na obra *Situated literacies: reading and writing in context* (BARTON, HAMILTON; IVANIC, 2000), como se segue no quadro elaborado:

Quadro 7 – A Natureza do Letramento (BARTON, HAMILTON & IVANIC, 2000)

PROPOSIÇÕES SOBRE A NATUREZA DO LETRAMENTO	
1)	O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais inferidas com base em eventos que são mediados por textos escritos.
2)	Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.
3)	As práticas de Letramento são modeladas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, e determinados letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influentes do que outros.
4)	As práticas de letramento têm propósitos e estão encaixadas em objetivos sociais mais amplos e em práticas culturais.
5)	O letramento é historicamente situado.
6)	As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem e construção de sentidos formais (os letramentos são múltiplos e não necessariamente formais).

□ Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, o letramento fica melhor compreendido e situado na abordagem da prática social, o que torna possível identificar relações entre as atividades referentes à leitura e à escrita e à construção das identidades. Desse modo, o letramento enquadra-se em uma atividade social que pode ser analisada em práticas que são constantemente atualizadas em eventos de letramento, cujos conceitos abordo a seguir.

Segundo Rojo, o letramento:

(...) busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma forma ou de outra, sejam eles valorizados ou não valoriza-

dos, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escolas etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

É importante verificar, nesse contexto, que leitura e escrita são processos distintos que envolvem não só diferentes habilidades e conhecimentos, bem como diferentes processos de ensino e aprendizagem, e devem ser compreendidos em uma dimensão individual e em uma dimensão social. Heath (1983) enfatiza em seus estudos o letramento como prática social e assinala que, em decorrência da relação direta existente entre o sujeito e os interesses do grupo social nos diferentes contextos, o letramento está associado à prática social.

Para Vieira (2003, p. 256), é fundamental entender que “o estudo do letramento não se circunscreve apenas à diferenciação do escrito e do oral (...), é um conceito híbrido, compondo-se de práticas discursivas submetidas a práticas sociais”. Dessa forma, a concepção da autora é reforçada ao se considerar que a apropriação e a utilização dessas práticas no contexto social são condições necessárias para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição, nos aspectos cultural, social, político e linguístico.

Saliento que esta pesquisa sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?** baseia-se nos pressupostos de Street (1993, 2006) sobre os letramentos; de Barton e Hamilton (1998) no que se refere ao letramento como essencialmente social e localizado na interação entre as pessoas; de Barton, Hamilton e Ivanic (2000) no que concerne ao letramento situado, no caso a produção textual dos alunos no curso de alfabetização na Empresa e no contexto específico descrito no capítulo metodológico. Quanto à análise proposta, está estruturada no letramento para além do texto escrito ou falado, no letramento que concebe e analisa a escrita como uma prática social discursiva.

2.5 As Práticas e os Eventos de Letramento

Barton (1994a) afirma que o letramento só pode ser compreendido à luz das práticas de letramento que as pessoas utilizam nos diferentes eventos de letramento. Nesse sentido, o letramento é situado histórica e

socialmente e envolve práticas e eventos de letramento. Ele assinala que os diferentes tipos de letramento, de alguma forma, auxiliam o indivíduo na sua interação com outros membros da coletividade.

Na perspectiva de que esta pesquisa **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?** se insere na Teoria Social dos Letramentos e parte de uma abordagem sociocultural dos letramentos, afirmo que as práticas de letramento são consideradas como unidade básica e, portanto, devem ser entendidas como processos sociais que conectam não só as pessoas, bem como cognições comuns representadas em ideologias e identidades sociais como propõe esta pesquisa. Tudo isso envolve as percepções das pessoas, os discursos e as atitudes relativas à escrita que se relacionam com a tese que proponho defender de que **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência**. Desse modo, entendo que as práticas de letramento são uma forma de maior abstração e que não estão totalmente evidenciadas em tarefas e atividades observáveis.

Ao mesmo tempo, e por isso mesmo, as atividades observáveis que surgem das práticas de letramento, e que são moldadas por elas, constituem os eventos de letramento. Assim, o “letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais observáveis em eventos mediados por textos escritos” (BARTON & HAMILTON, 2000, p. 9), o que se coaduna com os objetivos desta pesquisa.

É necessário o entendimento de que as práticas de letramento mudam conforme o contexto social, porque estão associadas às relações sociais estabelecidas e aos aspectos desse contexto. Além disso, como ressalta Barton (1994a, p. 34), as práticas de letramento estão presentes nas atividades sociais de escrita e, por sua vez, referem-se às práticas socioculturais que influenciam o discurso escrito. Elas representam as estruturas de poder vigentes na sociedade, são abstratas e têm um padrão, que reflete o caráter institucional e as relações estabelecidas nesse contexto. Para o autor, as práticas de letramento são formas culturais e gerais que as pessoas exploram em um evento de letramento. Elas são aquilo que as pessoas fazem com o letramento. Elas não são unidades observáveis de comportamento, porque envolvem valores, atitudes, sentimentos

e relações e são exatamente o que as pessoas fazem com o letramento, na visão de Barton (1994a) e de Barton e Hamilton (1998).

De outro modo, os eventos de letramento constituem uma determinada atividade social, concreta, em que a escrita desempenha papel fundamental e, de acordo com Heath (1983, p. 386), eles são ocasiões em que a escrita e/ou a leitura são partes constitutivas das interações dos participantes em suas estratégias interpretativas. São situações observáveis do cotidiano e esses eventos de letramento possuem regras de interação social responsáveis pelo tipo e pela quantidade de fala e de escrita sobre as quais está escrevendo. Nesse sentido, Kleiman (2003, p. 40) reforça ainda que os eventos de letramento são situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes, como em relação aos processos e às estratégias interpretativas. Eles são episódios observáveis que surgem de práticas e são moldados por elas. A noção de evento de letramento acentua a natureza situada do letramento, que sempre existe em um contexto social.

Vieira (2003, p. 256) afirma que, em cada evento de letramento, os contextos social e situacional, os domínios, os papéis sociais, o sujeito e o outro devem ser considerados, coincidindo com Barton (1994a). De modo geral as práticas letradas não estão imunes às relações de poder e às disputas presentes nas diferentes visões de mundo. Neste contexto, os eventos e as práticas estão inseridos nas experiências dos indivíduos e dos grupos aos quais pertencem e condizem com a participação e com as estratégias interpretativas exigidas nesse contexto sendo, portanto, um construto social.

Assim, considero a relevância de enfatizar que práticas, eventos e textos fundamentam a base da Teoria Social do Letramento, conforme Barton e Hamilton (1998) e Barton, Hamilton e Ivanic (2000). De acordo com Barton e Hamilton (1998), uma visão do letramento “como um conjunto de práticas sociais, que são observáveis em eventos mediados por textos escritos” representa a primeira proposição da Teoria Social do Letramento por meio dos três componentes - práticas, eventos e textos. Vale ressaltar que os textos são parte essencial dos eventos de letramento e o estudo do letramento é particularmente o estudo de textos em que se investigam as condições de produção e de utilização, o que se coaduna com esta pesquisa diante do contexto específico que foi detalhado no

capítulo analítico, que reflete nas/as práticas sociais e como isso é permeado nos eventos de letramento, no caso, na produção textual dos alunos pesquisados.

2.6 Os Modelos de Letramento

Para Street (1984), em relação às práticas de uso da escrita da/na escola, são estabelecidos dois modelos de letramento, a seguir descritos.

2.6.1 O Modelo Autônomo de Letramento

O modelo autônomo refere-se à autonomia da escrita, considerada aqui como um produto completo em si mesmo e independente do seu contexto de produção para ser interpretado. Apenas o texto escrito é considerado e o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno a esse texto escrito, centrado no indivíduo e com a aprendizagem vista somente sob o arcabouço de teorias cognitivas, com ênfase nos aspectos mentais do sujeito. O conhecimento é para ser apenas consumido, sem resistência ou contestação e, nesse sentido, considero que nos remete ao conceito de alfabetização abordado nesta tese. De acordo com Vieira (2003), é uma concepção tradicional de escrita que considera o letramento um fenômeno isolado, independente do contexto social e centrado no indivíduo, um produto da cognição individual do sujeito do discurso. Ela afirma:

Ao tratar apenas da escrita, o modelo autônomo discrimina a oralidade e traz implícita a concepção ideológica de que escrever significa ser letrado e, em razão disso, superior. O modelo falha ao definir letramento apenas em termos de escrita e por discriminar o iletrado. (VIEIRA, 2003, p. 255)

Considero que o modelo distancia as pessoas da linguagem em sua mais ampla significação, pois separa oralidade e escrita, não favorece a interação e favorece a autonomia das instituições, desvelando fronteiras entre o certo e o errado e veiculando, assim, ideologias que (re) produzem relações de poder existentes e valores equivocados. Entendo que, nesse modelo de letramento, as práticas de letramento não estão ligadas às estruturas culturais e nem às estruturas de poder da sociedade, sendo que não há o reconhecimento das diferentes

práticas culturais que estão em associação com o ler e o escrever nos mais diversificados contextos.

2.6.2 O Modelo Ideológico de Letramento

No Modelo Ideológico de Letramento, também denominado modelo alternativo, entendo que se destacam todas as práticas como aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder em uma sociedade. É uma perspectiva mais crítica e, segundo Street (1984), a linguagem escrita é uma prática social ligada às relações de poder e, portanto, ideológica, haja vista estar ligada às estruturas sociais, à produção de significados que envolvem a escrita em um determinado grupo social e dependente do contexto, o que está em consonância com esta pesquisa sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**, no sentido em que é analisada a produção textual dos alunos para verificar se os diferentes discursos presentes no contexto descrito estão permeados.

Vieira (2003) afirma que esse modelo considera o letramento como passível de ser estudado em uma perspectiva social, como um fenômeno manifesto de uma dada realidade, e ainda, que o Modelo Ideológico de Letramento aproxima-se da Teoria Social do Discurso e, por estar estritamente relacionado à noção de valor e de contexto, para ser compreendido, necessita do enunciado e do contexto da cultura. Sobre o modelo ideológico, Kleiman (2003, p. 39) destaca que “devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa”. Nesse sentido, o Modelo Ideológico de Letramento considera a realidade social, trabalha a formação da consciência crítica, o que promove a autonomia e a emancipação. No contexto em que o letramento ideológico predomina, os eventos e as práticas de letramento favorecem as transformações e há um sentido de fortalecimento e de emancipação.

Nesta pesquisa sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**, considero o letramento como prática social, intrinsecamente relacionado à noção de contexto social e de cultura, relacionado a outros elementos da vida social e envolve questões como a construção da identidade, sobretudo no que se refere à tese de que **na produção textual dos**

alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência. É importante ressaltar que a minha posição está de acordo com a abordagem de Street (1984), enfatizando que o Modelo Ideológico de Letramento está relacionado às práticas sociais, que não são fixas, pressupõem mudanças e consideram o sujeito em sua criatividade e capacidade de reflexão, portanto, ele está constantemente em movimento, o que foi descrito no contexto de pesquisa detalhado no capítulo analítico.

2.7 A Análise de Discurso Crítica (ADC) e o Letramento

O letramento é uma prática social de linguagem, pois as práticas de letramento são sempre uma maneira de agir sobre o mundo e sobre os outros por meio da linguagem. Segundo Fairclough (1992a), a prática da linguagem é a ação de uso da linguagem, portanto, nesse sentido, o letramento em sua perspectiva crítica, não pode ser desvinculado da vida social, da interação cotidiana, das diferentes situações da vida contemporânea e nem da linguagem. Isso faz com que o letramento esteja intrinsecamente relacionado aos princípios da ADC, sobretudo pelo Modelo Ideológico de Letramento que, por meio de suas práticas sociais, contribui para o fortalecimento, a transformação e a contribuição para a formação da consciência crítica dessas pessoas em relação à realidade. Nessa perspectiva, ao ter consciência sobre o letramento e seus significados, os sujeitos incorporam novas práticas discursivas ao seu cotidiano e fortalecem a construção das suas respectivas identidades como indivíduos e como grupo, o que significa um entendimento para além da linguagem e da análise linguística, e, nesse sentido, vinculado ao discurso e ao poder.

Ao conceber o discurso como prática social desenvolvido de modo contextualizado, a abordagem teórica da ADC se coaduna com o processo de socialização de seus sujeitos nas práticas discursivas de letramento, enfatizando a proximidade entre oralidade e escrita e, daí, entre letrados e iletrados, que é o que preconiza o Modelo Ideológico de Letramento conforme Street (1984, 1993).

Destaco que, no campo teórico da ADC e no campo da abordagem ideológica do letramento, há um entendimento da escrita relacionada

a contextos institucionais determinados, sendo que ambos os campos reforçam a linguagem como prática social permeada por relações que envolvem poder e ideologia. Nisso está imbricado o foco de interesse em processos interacionais existentes entre os sujeitos por meio de projetos de letramentos desenvolvidos com base nos interesses e propósitos particulares, relacionados ao contexto social das pessoas nele situadas, como é o caso desta tese cujo tema é corroborado pelo que afirma Baynham (1995, p. 1) sobre o fato de que

investigar o letramento como “uma atividade humana concreta”, envolve não somente o que as pessoas fazem com o letramento, mas também o que elas concluem do que fazem, os valores que são aplicados e as ideologias que o cercam.

Diversos modos culturais de uso da linguagem, entre eles sentimentos, relações sociais, crenças e valores são abordados pelo letramento e representados por meio de ideologias e de identidades, que estão ligadas inextricavelmente a relações de poder de acordo com Barton (1995) e Barton e Hamilton (1998). Essa perspectiva vai ao encontro do que também afirma Street (1993, p. 7) quanto à ligação entre o letramento e as relações sociais, também associadas às estruturas culturais e de poder na sociedade, e, ainda, reforça que as atividades estão situadas nas instituições em relação direta com processos mais amplos, sociais, econômicos, políticos e culturais, daí o letramento exercer sobremaneira uma função social.

Os estudos atuais acerca do letramento devem considerar o seu conceito como um conjunto de práticas sociais permanentemente receptivas e abertas à natureza da cultura, do poder, das relações sociais e da ideologia no mundo contemporâneo de acordo com Hasan (2012). Tal abordagem requer o reconhecimento das características ideológicas de diferentes práticas de letramento e a forma como, na sociedade contemporânea, os sujeitos são afetados pelas novas modalidades de comunicação e pelas imagens visuais.

Entendo também a relevância de a Teoria Social do Letramento dialogar com os pressupostos da Análise de Discurso Crítica no sentido de verificar como os usos da linguagem oral e escrita, nas diferentes instituições, não desvelam posições ideológicas por meio de palavras e significados com aparente neutralidade segundo Ivanic (1998) e Janks e Ivanic (1992), e, com isso, possibilitam a construção de posições de autoridade,

o que é abordado no que propõe esta pesquisa sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**

A visão do letramento como prática social no enfoque de Baynham (1995, p. 116) deve ser cotejada com uma análise linguística do letramento como texto e como prática textual, com o aporte de uma teoria que considere o contexto, haja vista o letramento ser contextualizado, ser pelo contexto moldado e ainda o moldar. Reconheço, dessa forma, a importância de que os estudos do letramento como prática social entendam que a linguagem verbal, a não-verbal e as imagens visuais sejam estudadas no contexto das práticas sociais e culturais em que estão inseridas, como é o caso desta pesquisa. As questões relacionadas a letramento (usos, efeitos e significados) devem ser analisadas em relação a um contexto social conforme Barton e Hamilton (1998) em virtude de o contexto social exercer papel preponderante na leitura e na escrita em decorrência da língua ser produzida e interpretada em contextos sociais.

Destaco que a discussão e a análise desta pesquisa envolvem intrinsecamente aspectos sociais, culturais e estruturas de poder, ressaltando que relações de discurso e poder permeiam práticas e eventos de letramento e, desse modo, desvelam aspectos ideológicos e atuam na construção das identidades. Ao advogar a defesa da tese **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência**, pondero que a condição de produção dos textos, pelos alunos, está diretamente relacionada à complexidade do contexto em que muitas vezes, em diferentes posições, desvelam diferentes discursos em sua legitimidade, sendo que os efeitos sociais desses discursos estão difusos e permeiam o posicionamento ideológico e a construção identitária dos que estão envolvidos no processo, como destaque nesta pesquisa sobre o letramento de adultos na Empresa e buscarei comprovar no capítulo analítico.

2.8 Um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Com vistas a ampliar o entendimento do letramento e da alfabetização de adultos, apresento aqui um pouco do caminho da Educação de Jovens e Adultos no nosso país.

Na história da educação do Brasil, a alfabetização de jovens e adultos, mesmo tendo definido a sua identidade em um período de grandes transformações sociais com a ampliação da oferta de ensino na década de 1930, sempre foi alvo de críticas maiores quanto à concepção das chamadas “campanhas de alfabetização de adultos”, que já denunciavam o caráter superficial das práticas e a inadequação do método para os jovens e os adultos.

Uma nova visão do problema do analfabeto levou à consolidação de um paradigma diferenciado para a alfabetização de jovens e adultos, o que ocorreu também por meio de um outro entendimento entre a problemática educacional e a social. Essa dimensão social e política e os ideais pedagógicos difundidos tinham um forte componente ético, implicando comprometimento do educador com o educando. Ao longo do tempo, as mudanças políticas e a desarticulação de vários segmentos fizeram com que alguns programas e iniciativas, nas organizações formais e não formais, fossem ora cancelados, ora fomentados, e o grande contingente de adultos não alfabetizados ficou à mercê de tais decisões.

Nos anos 1980, difundem-se entre os educadores brasileiros estudos e pesquisas sobre a aquisição da língua escrita com base na Linguística e na Psicologia, lançando novas luzes sobre as práticas de alfabetização, especialmente sobre a alfabetização de jovens e adultos. Os educadores brasileiros entram em contato com estudos que possuem como temática as relações entre pensamento e linguagem. Nos anos 1990, o conceito de “Letramento” começa a ser usado nos meios acadêmicos em uma tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da aquisição da escrita” (KLEIMAN, 1991) dos estudos feitos sobre a alfabetização de adultos. Nesse sentido, entendo que o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita como as instituições o concebem, diante da responsabilidade de introduzir os sujeitos nesse contexto.

Nos diferentes órgãos que tratam das políticas públicas para a alfabetização de jovens e adultos, a modalidade de ensino é abordada sob a responsabilidade de serem traçadas diretrizes políticas e pedagógicas que busquem garantir aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, ou dela foram excluídos, o direito de educação ao longo da vida. Entre os eixos de atuação da Coordenação-Geral de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação, destacam-se o apoio à ampliação da oferta e à melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos

na perspectiva da educação continuada; o incentivo ao reconhecimento da EJA como direito; a promoção e valorização das diferentes formas de educação, formal e não formal, para jovens e adultos; e a indução à institucionalização da educação de jovens e adultos como política pública nos sistemas de ensino.

Segundo a UNESCO¹⁰, entre os objetivos da Conferência de Dacar (2000), destacam-se os relacionados à alfabetização de jovens e adultos. O primeiro visa garantir que as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos sejam satisfeitas de modo equitativo por meio de programas de aprendizagem apropriados. O segundo visa alcançar, até 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, em particular para as mulheres, em conjunção com o acesso equitativo à educação básica e continuada de adultos. Entretanto, conforme relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) divulgado pela própria UNESCO (2005), o Brasil foi elogiado pela “atenção crescente” dada ao problema, mas foi apontado por estar entre os vinte países que podem não atingir a meta de reduzir em 50% o número de analfabetos até 2015.

Hoje, o Governo federal tem sido a principal instância de apoio e de articulação das iniciativas de alfabetização de adultos, por meio do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e com novas diretrizes (ver Anexos), em uma ação conjunta com empresas, administrações municipais e com universidades, as quais apresentam seus projetos pedagógicos e financeiros para serem financiados pelo Governo. Assim, é importante destacar que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui 33 milhões de analfabetos funcionais – pessoas com menos de quatro anos de estudo – e 16 milhões de pessoas com mais de 15 anos ainda não alfabetizadas. Um dado relevante aponta que a taxa de analfabetismo é maior entre os mais velhos (34% tem mais de 60 anos) e também entre as pessoas com menor rendimento familiar (28% ganham até um salário mínimo).

A questão da existência de programas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil, segundo Buarque (2004), é:

A prova do fracasso social do país, que, se tivesse uma política educacional para a alfabetização das crianças, não teria necessidade de programas para adultos. É também demonstração do fracasso da capacidade de execução

¹⁰ Texto disponível em <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 ago 2010.

de programas sociais do Estado brasileiro, que, apesar deles, não consegue resolver o problema. Mas é, sobretudo, prova de um enfoque equivocado, que busca assistir e não abolir, que pensa pela ótica econômica e não com preocupação ética.

Para o autor, essa visão economicista e assistencialista tem norteado as políticas públicas no que se refere aos programas de alfabetização. As iniciativas são tratadas como meio para aumentar a eficiência das pessoas e não como um direito de cada cidadão.

Nas diretrizes estaduais para a organização da EJA¹¹, salientam-se duas características dos programas de alfabetização: inicialmente, a equidade, entendida como a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e de restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação; depois, a diferença, considerados a identificação e o reconhecimento da característica própria e inseparável dos jovens e adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores. Esse mesmo programa estadual considera as seguintes funções, organizadas para esse trabalho, no quadro a seguir:

Quadro 8 – Funções da Educação de Jovens e Adultos

FUNÇÕES	FINALIDADE
Reparadora	Entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.
Equalizadora	Igualdade de oportunidade, novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços e canais de participação.
Qualificadora	Educação permanente, atualização do desenvolvimento e da adequação aos quadros escolares e não-escolares.

□ Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

Dessa forma, considero que os programas de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvidos e supervisionados em consonância com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação, têm uma preocupação com a inserção desse aluno em um modelo educacional orientado para a formação de cidadãos que são sujeitos de sua ação e, sobretudo, associados

¹¹ Texto disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 19 set. 2010.

aos conhecimentos da vida cotidiana e às suas necessidades e às práticas mais emergentes.

Entendo que o letramento é um conceito que envolve pluralidade de aspectos em uma sociedade cujo desenvolvimento econômico, cultural e tecnológico faz surgir novas necessidades e, portanto, novas exigências. Isso, por sua vez, implica envolvimento maior dos indivíduos visando assegurar o domínio desses novos saberes e o desenvolvimento de habilidades que assegurem a participação no contexto social.

Nesta pesquisa, destaco que o aporte teórico tem o objetivo de me auxiliar a repensar o Letramento, em determinado contexto, na perspectiva dos significados e de uma concepção crítica da ideologia subjacente para verificar se, nas marcas dos textos produzidos e analisados, os alunos legitimam a alienação ou fazem as suas escolhas como uma forma de sobreviverem no contexto em que atuam. Todas as discussões apresentadas aqui visam propiciar um embasamento teórico mais consistente, que muito contribuirá para o entendimento, a análise e as considerações propostas na pesquisa.

2.9 As Contribuições do Contexto de Letramento na Educação de Jovens e Adultos

O contexto da aula de alfabetização de jovens e adultos é particularmente revelador, porque os contextos de aprendizagem, formais ou informais agem como catalisadores das diferenças nos sistemas de crenças e valores de grupo na concepção de Kleiman (2003, p. 49). Sobre a interação na aula de alfabetização de jovens e adultos, ela ainda afirma que nesta aula “se visa ao deslocamento e substituição das práticas discursivas do aluno por outras práticas, da sociedade dominante”, o que está em consonância com o contexto desta pesquisa. Essa potencialidade de conflito possibilita maior entendimento da inadequação de práticas pedagógicas que, apesar de parecerem estar sustentadas em princípios razoáveis, não obtêm êxito.

Os programas emergenciais, geralmente desenvolvidos nas turmas de alfabetização de jovens e adultos, têm abordagens predominantemente instrumentais. A organização de tais programas parte da análise das necessidades de leitura diversificada de textos selecionados por critérios

utilitários e permite o acesso a informações confiáveis e objetivas com relação de pertencimento ao mundo da escrita e da ciência. Para Mey (1975), é importante destacar que a confiabilidade e a objetividade das formas escritas são construtos das classes com acesso à escrita, produto de práticas discursivas estabelecidas já na socialização primária. Assim, a compreensão de um texto específico implica, principalmente, desvendar questões relativas ao discurso e ao contexto em que esse texto faz sentido de acordo com Gee (1990). Destaco que isso significa entender quem é o interlocutor, quais valores culturais estão no texto, qual a relação social estabelecida e outros aspectos, o que é também investigado no contexto desta pesquisa.

Capítulo 3



3. UMA ABORDAGEM SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC)

De acordo com os teóricos que adotam a concepção da linguagem como discurso e como prática social sujeita às convenções sociais, o discurso deve ser associado às intenções comunicativas e às motivações daqueles que o produziram. Tais associações devem ser explicadas por meio de inferências e da exploração das condições sociais que permeiam os desempenhos discursivos e as interpretações e, segundo afirma Gee (2011, p. 89), “nós usamos a linguagem para construir e sustentar diferentes relações (...), para construir relações com outras pessoas e com outros grupos e instituições”, o que está em consonância com esta pesquisa e a tese que defendo: **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência.**

3.1 A Linguagem e a ADC

No contexto de tantos estudos sobre o discurso, ressalto o que afirma van Dijk (2011, p. 7) sobre o fato de que nós estamos somente iniciando o entendimento de como os usuários da língua são capazes de lidar com estruturas de significado complexo, de modo adequado, no que diz respeito ao texto e à fala, em tempo real. Nesse sentido, segundo Billig (2003, p. 38), a ADC emergiu em um momento que “coincide com a ampliação de outros paradigmas/teorias/disciplinas das ciências sociais”, em decorrência da presente ordem social e das relações sociais estabelecidas, o que envolve diretamente os aspectos linguísticos e os significados socialmente construídos.

A teoria norteadora desta pesquisa tem como foco desvelar os fenômenos linguísticos inseridos em contextos sociais. A Teoria Social do Discurso (TSD) é uma abordagem de Análise de Discurso Crítica (ADC), desenvolvida por Norman Fairclough, que se baseia em uma percepção

da linguagem como parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos sociais (FAIRCLOUGH, 2003). Trata-se de uma proposta que constitui modelo teórico-metodológico com ampla aplicação e aberta ao tratamento de diversas práticas na vida social, sendo capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais, por grupos de atores sociais e por aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere. A sua base teórica fundamenta as situações de relações de poder e de ideologia resultantes de atos discursivos e, ainda, revela aspectos da prática discursiva e social, da identidade dos sujeitos envolvidos, do fortalecimento ou não da consciência linguística. Portanto, é aqui adotada por corroborar sobremaneira com o entendimento do sujeito em sua atuação nos processos discursivos, sendo construído por eles e construindo-os, sem deixar de lado a sua natureza de ator ideológico. Sendo assim, não se pode desconsiderar a relevância do papel do sujeito para determinar os rumos do seu papel social. Segundo Blackledge (2012, p. 616), é “na relação com a vida social e com o papel do discurso na vida social que a ADC se constitui”. Assim, a dimensão social desta pesquisa sobre **o letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**, que busca defender a tese de que **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência**, correlaciona-se com a Teoria Social do Discurso, na perspectiva do fortalecimento dos sujeitos em seus contextos e, sobretudo, na investigação do letramento de adultos na empresa e traçado do percurso da construção ideológica dos alunos, de modo a desvelar, nas marcas dos discursos produzidos nesse contexto, se é uma forma de legitimar as relações de dominação ou uma estratégia de sobrevivência desses alunos, diante dessas relações e das formas simbólicas que as expressam. Vale ressaltar que, na vertente crítica, os diferentes contextos sociais têm relevância para o processo de socialização do sujeito e são intermediados pela linguagem.

Assim, reitero a minha posição de que todo discurso, ao ser produzido em seu contexto, é resultado de uma relação crítica entre o meio social e a linguagem. Em decorrência disso, e ainda, em consonância com os objetivos desta pesquisa, adoto o ponto de vista crítico.

3.2 Fairclough e a Análise de Discurso Crítica (ADC)

Na abordagem adotada pela Análise de Discurso Crítica, que tem entre os seus expoentes o linguista britânico Norman Fairclough, língua não pode ser identificada como um conjunto de signos abstratos e neutros que são utilizados pelas pessoas para se comunicar. Ela se confunde com a interação em si mesma por ser um elemento constituidor do processo interativo e situar-se em um momento histórico-social determinado. Os sujeitos envolvidos nas situações de comunicação e de interação assumem os seus discursos em consonância com o *status* que lhes cabe e aos seus interlocutores. De acordo com o autor, a determinação social do comportamento linguístico gera efeitos sociais e, desse modo, não se separam as duas dimensões de linguagem e de sociedade e, portanto, esta pesquisa e a tese aqui defendida de que **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência** remetem ao comportamento linguístico e aos efeitos sociais que ele gera, o que torna cada vez mais imbricadas as relações entre as dimensões de linguagem e de sociedade.

Assim, é relevante considerar que a prática discursiva dos sujeitos os tornam, de certa forma, condicionados à posição que ocupam no processo interativo. Entretanto, como a realidade em que atuam é diversificada, surgem exigências para esses sujeitos em seus diferentes papéis e isso faz com que eles se posicionem de modo criativo.

A ADC, segundo Fairclough (1992b), permite descrever e analisar o discurso subjacente na interação discursiva, o que ocorre em função de alguns itens propostos na Teoria Social do Discurso em seus aspectos de produção e de interpretação das propriedades formais do texto. Como uma atividade multidisciplinar, abrange e procura explicar os processos de produção, de distribuição e de consumo textual em seus processos constituídos por uma diversidade de tipos de discurso em consonância com os fatores sociais, voltando a Fairclough (1992b).

Para o autor, na perspectiva crítica, deve-se considerar o uso da linguagem, não como uma atividade individual ou resultado de diversas situações, mas como uma forma de prática social. Para ele, é relevante

entender que o discurso é uma forma de ação e de representação e, ainda que ele seja moldado e cerceado pela estrutura social vigente em sua amplitude, por sua vez, o discurso também contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social. Dessa forma, o discurso é uma prática que representa o mundo, o constrói e constitui significados, o que implica sobremaneira o entendimento da dialética entre discurso e sociedade na perspectiva de a estrutura social moldar o discurso e este ser constitutivo da estrutura social. Entendo que a relação entre linguagem e sociedade é interna, conforme afirma Fairclough (1992a, p. 91) ao usar o termo discurso e propor “considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de atividades institucionais”. Fairclough (2005) reconhece ainda que há uma “ressonância” dos discursos e uma capacidade de mobilizar as pessoas, não apenas nas instituições a que pertencem, mas também nas suas vidas e isso condiz com o contexto específico desta pesquisa, já detalhado no capítulo metodológico. Isso significa entender a prática social como uma forma de agir sobre o contexto, aqui entendido como o mundo e as pessoas que dele fazem parte, em situações que evidenciem a correlação entre a prática social e a estrutura social.

É importante destacar que a ADC distingue os efeitos construtivos do discurso de três formas, que constituem dimensões do sentido em sua interação no discurso e, a cada uma delas, corresponde uma função da linguagem:

- **na função identitária**, as identidades sociais são construídas e estabelecidas no discurso;
- **na função relacional**, são consideradas as relações sociais entre os participantes do discurso;
- **na função ideacional**, os textos evidenciam o modo como significam o mundo, seus valores, processos e relações.

O fato de a linguagem ser considerada um elemento de manifestação da realidade e de todas as suas possibilidades é relevante no contexto aqui apresentado, porque a pesquisa abriga, entre os seus objetivos, o propósito de analisar se a produção textual, advinda da significação das práticas nas turmas de alfabetização de jovens e adultos, considera a interferência do sujeito aprendiz na concepção de sujeito da ADC.

Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2000) assinala que o signo é o resultado consensual de uma relação entre indivíduos de um contexto social, em um processo de interação, baseado em uma realidade material. O dialogismo, por sua vez, entende o texto como “um tecido de muitas vozes” oriundas dos discursos em suas práticas sociais de linguagem e que, em uma relação dentro do próprio texto, estabelecem diferentes formas de diálogo nos vários aspectos ideológicos dos textos. Embora não tenha utilizado o termo “intertextualidade”, Bakhtin foi o primeiro a considerar, para a análise de texto, uma abordagem intertextual ou “translinguística”.

Fairclough (1992a) assinala que a intertextualidade é constituída pela propriedade dos textos de possuírem fragmentos de outros textos. Essa tessitura textual é construída com base em uma cadeia de comunicação discursiva, que compõe o texto e que pode resgatar enunciados já ditos ou antecipar enunciados não-ditos. Segundo o autor, esse processo é investido de ideologia, pois incorpora no texto atual, em decorrência de um processo avaliativo, os enunciados e seus significados. Ele destaca também que, em função do que é estabelecido na constituição da ordem do discurso, a intertextualidade pode ser construída de duas maneiras. Na intertextualidade manifesta, que é uma forma direta, a construção ocorre na superfície do texto, onde se podem verificar textos de outras ordens discursivas; já na intertextualidade constitutiva ou a “interdiscursividade”, como o termo é considerado em sentido amplo pela Análise de Discurso, compõe-se por meio da associação implícita dos elementos da ordem do discurso e relaciona-se, segundo o autor, à pressuposição e a outros aspectos.

É importante destacar que as relações de poder limitam e condicionam socialmente a produtividade textual em decorrência da relação entre significado e hegemonia. A intertextualidade, em associação com a hegemonia, propicia um controle das possibilidades e das limitações dos processos interdiscursivos nas relações de poder. É relevante para a ADC a compreensão do significado das vozes presentes no texto, que implica entendimento de que o texto não é individual, não está isolado e deve ser associado, sempre, a interlocutores em suas condições de produção, nos respectivos e diferentes contextos. Esse entendimento remete à alusão que o sujeito faz, em seu discurso, de sentidos atribuídos a outros enunciadores, em outros discursos.

Retornando a Bakhtin (2000), na perspectiva do dialogismo e suas considerações acerca da tessitura do texto, uma vez que o discurso é construído entre interlocutores, ele mantém relações com outros discursos e, portanto, constrói-se como um diálogo entre discursos. Segundo ele, essas vozes operam entre si, e, de certa forma, fazem com que o texto tenha uma tessitura resultante do dialogismo entre essas diferentes vozes. Nessa concepção, a intertextualidade das vozes é “interna”, pois tudo ocorre no texto, que reflete a reprodução desse diálogo com outros textos.

Interessante é verificar que, para Bakhtin (2000), esse processo implica também não desconsiderar o caráter ideológico dos discursos envolvidos, já que a linguagem é dialogicamente constituída. Por sua vez, ele assinala que a língua não possui neutralidade ideológica, pois ela apresenta complexidade nos seus usos, nos discursos que produz, nas diferentes condições de produção e relações sociais.

Entendo que o fato de, em um mesmo texto, estarem presentes vozes diferentes que falam de perspectivas diferentes, associado à concepção de linguagem de Bakhtin, corrobora com a concepção de que não há homogeneidade no discurso. O texto é constituído de muitas vozes e os sujeitos são o resultado de múltiplos e simultâneos aspectos que o constituem e o fazem se constituir nos diferentes contextos, como no tema desta pesquisa sobre **O letramento de adultos na Empresa**.

Na sua dimensão textual, o discurso é analisado sob o prisma da sua organização, com relevância para todo aspecto textual. Dessa forma, o discurso é um fator relevante na construção do sujeito, pois proporciona a interferência nas relações sociais e no sistema de valores e de conhecimentos de uma dada sociedade. Não obstante, o letramento, na abordagem teórica proposta nesta pesquisa e nas dimensões do contexto específico em que ocorre, desvela o significado das relações sociais estabelecidas e o discurso com uma prática discursiva.

Fairclough (1992a) trata a relação entre sociedade e evento discursivo na Teoria Social do Discurso e apresenta um modelo tridimensional de discurso, já conhecido por aqueles que desenvolvem pesquisas na área, mas que se mantém muito pertinente a esta pesquisa e ao seu tema. Nesse modelo, todo evento discursivo é, simultaneamente, entendido como demonstra a figura a seguir:

**Figura 9 – Modelo Tridimensional do Discurso
(FAIRCLOUGH, 1992a, p. 101)**



□ Fonte: Extraído de IVO, 2006, p. 29.

No Modelo Tridimensional de Discurso, a análise de discurso é compreendida como um processo de explicação que ocorre de dois modos: a forma e o significado de um texto como funções de seu processamento sócio-cognitivo, e a explicação desse processamento como uma função do contexto social.

Fairclough reúne, na concepção tridimensional do discurso, para a análise de discurso, três linhas analíticas indispensáveis: a análise textual, a análise da prática discursiva e a análise da prática social. A análise textual é organizada pelo autor em quatro aspectos:

- **Vocabulário:** está além do simples dicionário, relacionado a uma grande rede de realizações nos diferentes contextos.
- **Gramática:** considera as palavras combinadas em orações e frases.
- **Coesão:** analisa a ligação entre orações e frases por meio de vários procedimentos.
- **Estrutura Textual:** observa as formas de organização dos textos.

Segundo o autor (2001, p. 99-100), o discurso, como prática discursiva envolve também os processos de *produção* – os textos são criados em contextos específicos; *distribuição* – são distribuídos em diferentes contextos e *consumo* dos textos – eles são consumidos em contextos também específicos e “todos esses processos são sociais e exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado.” Tudo está relacionado a uma complexa rede de construção social de sentidos e, portanto, reforça a necessidade de relacionar-se às diversas maneiras de organização e de interpretações textuais e os modos como ocorre a produção, a distribuição e o consumo, o que leva à compreensão das práticas sociais. Na reflexão que proponho nesta pesquisa sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?** e na tese que defendo de que **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência**, a concepção tridimensional do discurso configura-se como um dos paradigmas ideais para a análise do *corpus* e a resposta às perguntas de pesquisa.

É importante destacar que conceber o discurso como evento tridimensional é uma visão crítica e, para além disso, é uma forma de tornar evidente a relação entre o uso da linguagem e o exercício do poder justamente porque nas práticas sociais, se não há a devida clareza entre as relações que ligam as três dimensões, tem-se a manutenção do poder e da hegemonia.

Para Fairclough (1992a, p. 58), como o discurso é “uma prática não só de representar o mundo, mas de significar o mundo, constituindo e construindo o mundo por meio do sentido”, identificar essas categorias em suas possibilidades de ocorrência é verificar o discurso em seus efeitos e significados sugeridos pelo discurso. Ele afirma que a relação entre discurso e estrutura social deve ser vista muito além de um resultado da realidade social, ou mesmo de representação do discurso como fonte do social, o que será analisado nesta pesquisa, para defender a tese proposta.

Um dos pontos de estudo relevantes da ADC são os conceitos de prática discursiva e de prática social, que não se encontram em direções opostas. A prática discursiva manifesta-se em forma de textos falados ou escritos, reproduz a sociedade e tem o poder de transformá-la; a prática social é um aspecto dos eventos discursivos e tem várias dimensões, sendo uma delas, ideológica.

É certo que texto e discurso, em seus respectivos conceitos, geram divergências quanto à dimensão de cada um deles. Em uma perspectiva, o texto é o produto físico e o discurso, a expressão e interpretação; em outra, o texto é o resultado da composição de um conjunto de sentidos realizados por meio desse texto e o discurso é realizado nos textos. Por sua vez, em uma perspectiva consensual, compreende-se que os tipos de textos estão associados a aspectos culturais e, portanto, submetem-se ao condicionamento histórico.

O modelo tridimensional teve continuidade, avançou e delineou-se com Chouliaraki & Fairclough (1999), sendo mantidas as três dimensões analíticas do discurso e ampliada, de modo acentuado, a análise da prática social.

Quadro 9 – Arcabouço para a ADC na Visão de Chouliaraki & Fairclough (1999)

ETAPAS	
1.	Uma questão de pesquisa (atividade, reflexividade).
2.	Obstáculos para serem superados: a) análise da conjuntura; b) análise da prática particular: (i) práticas relevantes; (ii) relações do discurso com outros momentos da prática. c) análise de discurso: (i) análise estrutural; (ii) análise interacional.
3.	Função do problema na prática
4.	Possíveis maneiras de superar os obstáculos.
5.	Reflexão sobre a análise.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como o entendimento do discurso perpassa agora por um novo momento dentro das práticas sociais, tudo o que o envolve implica observar a complexidade e a amplitude da sua realização e, nesta pesquisa, assim o faço, pois o letramento de adultos na Empresa, as especificidades das relações e as práticas envolvidas o possibilitam. Tal entendimento permite a ampliação das análises e, para além do modelo tridimensional, reforça o interesse pelas relações que envolvem a exploração e a análise de suas práticas, possibilitando, ainda, a verificação das práticas sociais na perspectiva do que é articulado entre discurso e elementos sociais. Com isso contribui

o que destaca Vieira (2010, p. 98) ao afirmar que “todo texto carrega outras formas de representação (...) que não podem ser ignoradas porque desempenham relevante papel na construção do sentido.” Nessa direção, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21) afirmam:

Uma prática particular traz consigo diferentes elementos da vida – tipos particulares de atividade, ligadas de maneiras particulares a condições materiais, temporais e espaciais específicas; pessoas particulares com experiências, conhecimentos e disposições particulares em relações sociais particulares; fontes semióticas particulares e maneiras de uso da linguagem particulares; e assim por diante.

Nessa perspectiva que se coaduna com esta pesquisa sobre **O Letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**, entendo que diferentes elementos da vida social de uma prática particular são considerados e configurados como práticas, cujos momentos podem articular e rearticular internamente os elementos e promover transformações.

É importante destacar que, posteriormente, a visão tridimensional do discurso amplia ainda mais o seu objetivo, por intermédio de uma nova proposta analítica de Fairclough (2003, 2006) em que ele analisa conjuntamente a prática discursiva e a prática social e afirma que a ADC é uma perspectiva teórica que versa sobre a linguagem e, em sentido mais geral, considera as relações textuais internas e externas. Diante disso, propõe que os diferentes níveis de análise sejam feitos por meio do intercâmbio entre tais relações. Destaco aqui que as chamadas relações internas referem-se à semântica, à gramática, ao vocabulário e à fonologia; as externas, às práticas sociais, à estrutura social e aos eventos sociais.

Em Fairclough (2006), merece destaque a proposta transdisciplinar de uma análise social da linguagem, o que ele faz ao cotejar a Teoria Social do Discurso, a multimodalidade e a economia político-cultural. Nesse sentido, o autor afirma que os objetos econômicos e políticos são construídos socialmente e é preciso observância ao fato de que a construção social não se dá apenas com os objetos, haja vista serem também construídos os sujeitos sociais que são associados aos objetos, com o que corrobora Wodak *et al.* (1999, p. 8) ao argumentar que o objetivo da ADC não é descritivo, mas procura desvelar questões relacionadas ao poder no sentido de que “o objetivo da Análise de Discurso Crítica é desvendar as estruturas de poder, de controle político e de dominação filtradas

pela ideologia ou muitas vezes ofuscadas”, nas quais os sujeitos sociais estão envolvidos. Considero ainda que, na perspectiva de uma análise de discurso mais densa e mais crítica, o discurso deve ser considerado muito além do que o momento em que foi produzido, o que remete aos objetivos desta pesquisa, diante do contexto específico apresentado no capítulo metodológico.

Outro aspecto muito relevante é que há um condicionamento cultural dos objetos econômicos e políticos pelos sistemas econômicos e formas de Estado. Tudo está ligado intrinsecamente a significados, interpretações, valores, atitudes, identidades, entre outros, e, portanto, tudo é discurso, sendo que neste cenário evidencia-se a instauração de uma nova ordem de discurso, que acarretará a formação de novos gêneros, estilos e discursos.

Tem-se, então, um processo de reconfiguração da linguagem coadunando-se às novas práticas sociais e aos modelos já existentes, o que está presente nesta pesquisa, sob o viés da análise da produção textual dos alunos com o curso de alfabetização de adultos na Empresa, em que as condições de produção são decisivas para desvelar o que vivem no contexto em que estão inseridos e mediante as diferentes relações ali estabelecidas. Desse modo, o caminho da Teoria Social do Discurso muito contribui, pois permite aos sujeitos o fortalecimento na sociedade por meio dos estudos de linguagem e de ideologia. Há um dualismo no discurso que limita e inova, porém, provoca mudança e transformação.

Finalizo destacando que Fairclough (2006, p. 5) se refere às muitas vozes da globalização, as quais contribuem para a reconfiguração das linguagens em consonância com os respectivos campos de atuação. Tudo isso está diretamente relacionado aos sistemas, ao capital simbólico, às crenças, aos valores, e representa, em sua essência, a luta hegemônica. Assim, entendo que esse cenário reforça o que busco defender na tese **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência**, pois, se considerada a relação existente entre ordem de discurso e ordem social, verifica-se que a análise do texto e das suas condições de produção, em práticas sociais particulares, desvela a configuração das relações sociais por meio das muitas vozes que se revelam nos discursos/produção textual dos alunos do curso de alfabetização de adultos na Empresa.

Capítulo 4



4. LINGUAGEM, IDEOLOGIA E PODER NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

A Globalização, como um cenário em que diversos processos, instituições e contextos são modificados tendo-se em vista influências políticas e econômicas, está transformando o cotidiano e criando sistemas transnacionais, pois evidencia a valorização exacerbada da informação, e, nesse sentido, apresenta-nos

“um mundo de transformações, que afetam quase todos os aspectos do que fazemos. Para bem ou para mal, estamos sendo impelidos rumo a uma ordem global que ninguém compreende plenamente, mas cujos efeitos se fazem sentir sobre todos nós” (GIDDENS, 2002, p. 17).

Portanto, delineia novas formas de organização do trabalho, das relações sociais e políticas, o que torna necessária e inevitável a articulação do mundial e do local – globalização –, com a valorização das diversidades nos diferentes contextos. Entendo que isso, obviamente, incidirá nos usos da linguagem no contexto social e escolar, ampliados significativamente pelas mudanças e, ainda, relacionados às relações de poder e à ideologia, conseqüentemente, também ao discurso e aos significados. Dessa forma, tem-se a relação de tudo isso com esta pesquisa sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**

4.1 Globalização e Poder nas Práticas Sociais

No contexto dessa condição contemporânea, a minha tese se reforça no caminho da investigação proposta, haja vista o objetivo de analisar o letramento de adultos na Empresa, investido de ideologias que permeiam os discursos produzidos pelos alunos. Ao buscar desvelar, nas marcas desses discursos, se é forma de alienação dos alunos ou questão de sobrevivência dos mesmos, diante das relações estabelecidas, acredito contribuir

para o entendimento de mais uma perspectiva da manutenção ou não das relações de poder nas práticas sociais. Saliento o que afirma Giddens:

globalização, em suma, é uma complexa variedade de processos, movidos por uma mistura de influências políticas e econômicas. Ela está mudando a vida do dia-a-dia, particularmente nos países desenvolvidos, ao mesmo tempo em que está criando novos sistemas e forças transnacionais (...) está transformando as instituições das sociedades em que vivemos. (GIDDENS, 2000, p. 43)

Nesse sentido, considero que a análise da linguagem no contexto da globalização tem um vínculo estrito com a Teoria Social do Discurso e, para o analista do discurso, é importante estabelecer relações com a estrutura global das mudanças sociais e culturais, pois a ADC vê o discurso como prática social em relação direta com um evento discursivo particular e com situações, instituições e estruturas sociais. Assim, Giddens (2002, p. 9) reforça que “os estudos críticos do discurso não são meramente interessados em qualquer tipo de poder, mas (...) se concentram no abuso do poder, isto é, nas formas de dominação que resultam em desigualdade e injustiças sociais”. O autor considera que toda pesquisa sobre linguagem e globalização deve considerar o discurso como instrumento de poder e controle, o que está diretamente associado ao tema desta pesquisa sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**

Na confluência desses conceitos e em consonância com o aporte teórico, considero que o discurso é uma faceta da globalização e que os processos econômicos estão politicamente ligados e sujeitos a condições políticas e culturais. Toda pesquisa que tem em seus objetivos análises que perpassam pela globalização devem necessariamente manter constante observância ao modo como, por meio da linguagem, as transformações alcançam e alteram todas as áreas da vida social e a atuação daqueles envolvidos nas diferentes situações. É exatamente o contexto de análise da minha proposta, em que diferentes interesses perpassam pelo letramento de adultos, com todas as peculiaridades que envolvem o sujeito, as informações e as polêmicas nas quais todos estão envolvidos.

Cabe aqui ressaltar, também, que os estudos sobre linguagem e globalização passaram a ter um enfoque maior e tornaram-se explícitos com a publicação de Fairclough (2006) *Language and Globalization*, em que se destaca a contribuição que a ADC pode oferecer ao investigar as trans-

formações do capitalismo, bem como a terminologia usada no contexto da globalização como orientação discursiva para estabelecer e manter as relações de poder, com o que corrobora Giddens (2002, p. 17) ao afirmar que é um equívoco acreditar que a globalização atinge apenas sistemas maiores

como a ordem financeira mundial. A globalização não diz respeito apenas ao que está “lá fora”, afastado e muito distante do indivíduo. É (...) um fenômeno que está “aqui dentro”, influenciando aspectos íntimos e pessoais da nossa vida.

Outra importante contribuição no estudo da globalização quanto à linguagem, à ideologia e ao poder e a uma análise teórica mais minuciosa do tema e seu objeto de estudo é enfatizada por van Dijk, que destaca:

Interessa-nos investigar, por exemplo, de que modo uma entonação específica, um pronome, uma manchete jornalística, um tópico, um item lexical, uma metáfora, uma cor ou um ângulo de câmera, entre uma gama de outras propriedades semióticas do discurso, se relacionam a algo tão abstrato e geral como as relações de poder na sociedade. Isto é, de alguma forma precisamos relacionar propriedades típicas do micronível da escrita, da fala, da interação e das práticas semióticas a aspectos típicos do macronível da sociedade como grupos, organizações ou outras coletividades e suas relações de dominação. (VAN DIJK, 2010, p. 9)

Isso reforça a análise proposta nesta pesquisa sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?** e as categorias analíticas selecionadas, já indicadas no capítulo metodológico, com ênfase na análise da realidade social por meio das categorias analíticas da ADC (FAIRCLOUGH, 1992a, 2003), conjugadas com as categorias dos modos de operação da ideologia de Thompson (1995) e com as categorias analíticas sociológicas apresentadas por van Leeuwen (1998) para a representação dos atores sociais no discurso, desvelando na produção textual dos alunos as marcas que revelam a construção identitária e ideológica como forma de indicar se as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência.

Como a globalização é uma realidade complexa, em que estão envolvidas muitas dimensões, há muitas análises possíveis e, como afirma Fairclough (2006, p. 38), “os seres humanos estão inclusos na represen-

tação, nas estratégias e no discurso da globalização, pois participam de atividades sociais imbricadas em um mundo social”, o que está de acordo com os objetivos desta pesquisa.

4.2 A Ideologia no Contexto de Pesquisa do Letramento

A definição do termo “ideologia” sempre suscitou, nas mais diversas áreas de conhecimento, o interesse por um campo inesgotável de abordagens, em que muitos caminhos podem ser seguidos. Nesta pesquisa em que analiso, na produção textual dos alfabetizados jovens e adultos, os discursos presentes no letramento de adultos na Empresa, diante do contexto de pesquisa apresentado, com vistas a defender a tese de que **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência**, faz-se necessária a abordagem acerca da ideologia e de suas contribuições, em suas diversas formas de sentido e em suas relações com o poder, e, portanto, agindo em todos os contextos da vida cotidiana.

Entendo que a multiplicidade de conceitos de ideologia perpassa as diferentes relações dos sujeitos com as sociedades, como na abordagem desta pesquisa em relação ao letramento de adultos em um contexto específico, no qual as relações sociais estabelecidas são conflitantes e exigem um posicionamento dos alunos/funcionários diante das polêmicas vivenciadas. Isso faz com que, necessariamente, a linguagem e mais precisamente a produção textual desses alunos seja tratada em seus enfoques teóricos diversos, em sua materialidade e à luz dos processos que o constituem.

Isso corrobora o que afirma Zizek (1996, p. 15) sobre a existência de “uma noção imanente da ideologia como doutrina, conjunto de ideias, crenças, conceitos e assim por diante, destinada a nos convencer de sua “veracidade”, mas, na verdade, servindo a algum inconfesso interesse particular de poder. Entendo que, em determinados discursos, as presunções sobre o que é necessário, possível, desejável, ou que já existe em suas particularidades podem ser escolhas ideológicas, posicionadas, ligadas a relações de poder, o que para Fairclough (1989, 2003) significa que tais relações têm uma sustentação maior, pois seus significados são

legitimados, haja vista a universalização de representações particulares fazerem parte da busca por um equilíbrio.

De acordo com os propósitos desta tese, é por meio da análise de discurso orientada simultaneamente do ponto de vista linguístico e social que podemos observar os efeitos que as representações causam em diferentes segmentos do contexto, e ainda, de como as relações de poder e dominação são sustentadas. Segundo Fairclough (1995, p. 71) “a ideologia investe a linguagem de várias maneiras e em vários níveis, e nós não temos de escolher entre diferentes ‘localizações’ possíveis de ideologia, todas são parcialmente justificáveis e nenhuma inteiramente satisfatória”. Como uma propriedade das estruturas e dos eventos, tal abordagem é ampla e rica, portanto, devemos estar atentos a análises que privilegiam um(a) em detrimento do(a) outro(a) e vice-versa. É importante observar todos os aspectos que viabilizem uma abordagem dialética entre estrutura e ação e o que pode ser verificado em ambas, como proponho nesta pesquisa sobre **o letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**

Em Fairclough (1992a, p. 116), a abordagem sobre discurso e ideologia tem sido influenciada pela teoria da ideologia, cujas bases teóricas foram fornecidas por Althusser, o que implicou para Fairclough três asserções sobre a ideologia, conforme quadro a seguir, elaborado para esta pesquisa:

Quadro 10 – Asserções de Ideologia em Althusser (FAIRCLOUGH, 1992a)

ASSERÇÕES	DEFINIÇÃO
Existência material	A existência material abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia.
Interpelação dos sujeitos	Ao interpelar os sujeitos, a ideologia conduz à concepção de um dos mais significativos “efeitos ideológicos” que os linguistas ignoram no discurso que é a constituição dos sujeitos
A orientação dos ‘aparelhos ideológicos de Estado’	Os “aparelhos ideológicos de Estado” (instituições tais como a educação ou a mídia) são locais e marcos delimitadores na luta de classes, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologica mente.

□ Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalto ainda que Fairclough cita Althusser e afirma que a discussão sobre a ideologia tem sido feita à luz de tais asserções. Enfatizo que há um entendimento das ideologias como significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) segundo Fairclough (1992a, p. 117) e que elas “são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação”. É sobre esse viés que reside uma das investigações principais desta pesquisa e a abordagem faircloughiana é adequada, principalmente no que se refere às práticas discursivas e como elas são construídas nas relações de dominação no contexto do letramento de adultos na empresa.

Destaca-se também que não apenas os aspectos ou níveis do texto ou do discurso, por investirem-se de ideologia, são importantes nesse estudo, como afirma Thompson (1995) ao enfatizar que os sentidos e, mais exatamente, os sentidos das palavras, são ideológicos. Fairclough (1992a) considera que outros aspectos semânticos, tais como as pressuposições, as metáforas e a coerência também são relevantes, pois os sentidos dos textos são estreitamente interligados com as formas textuais e com os aspectos formais dos referidos textos, o que está em consonância com esta pesquisa **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**.

De acordo com Vieira (2003, p. 258), no uso da linguagem ocorre o amoldamento do discurso e isso é o marco definidor nas lutas de poder, sendo por essa razão o amoldamento investido de ideologia. Assim, como a linguagem em seus diferentes contextos permite a manifestação da ideologia e possibilita diferentes modos de atribuir significação às diferentes realidades, é necessário considerar o texto como uma forma de veicular a linguagem, de materializá-la. Fairclough (1992a) afirma que é necessário investigá-los sob as suas condições de produção, como produtos de processos ideológicos oriundos das relações entre as pessoas, em seus eventos sociais, como nesta pesquisa o faço ao analisar o letramento de adultos no seu contexto específico.

O texto, visto como uma das maneiras pelas quais as pessoas podem agir e interagir no curso de eventos sociais, faz com que a linguagem seja considerada como um sistema aberto, que percebe os textos como estruturados no sistema e, ao mesmo tempo, inovadores do sistema, justamen-

te pela capacidade da linguagem de estar aberta a mudanças advindas da sociedade e construir, desse modo, outros significados, como afirma van Dijk (2012, p. 54) sobre o fato de a língua ser considerada como inerente à experiência do que é, de modo geral, vivido pelos “membros de uma sociedade ou cultura (...) entende-se que as estruturas linguísticas devem ser tratadas, e possivelmente explicadas, em termos de seu ‘entorno’ natural e das atividades sociais que elas permitem realizar”. Tal enfoque está intrinsecamente relacionado à proposta do que analiso nesta pesquisa e na tese que defendo sobre a produção textual dos alunos no letramento de adultos na Empresa e como as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência.

Vale ressaltar que Fairclough (2003, p. 26) considera a relação do texto com o evento, com o que há de mais amplo no mundo físico e social, e com as pessoas envolvidas no evento. Entendo que, nesse sentido, o texto tem uma organização contextual significativa, faz com que os interlocutores se posicionem de modo interativo e não deixa de representar a experiência, ainda que, para o autor, seja preciso observar, no processo de produção de significado, a análise da produção do texto, o texto em si e como ele é recebido. Assumo o raciocínio do autor quanto ao fato de que a interpretação pode ser vista como um processo complexo com vários aspectos diferentes, como a compreensão do que realmente as palavras dizem, o julgamento do que é dito e a explicação dessa interpretação, e nesse sentido, essa é a perspectiva de análise do *corpus* desta pesquisa.

Outra importante contribuição tem-se em Vieira (2003, p. 259) quanto ao entendimento do conteúdo semântico de algumas formações discursivas e da ideologia presente nelas: isso somente será possível se considerado o universo social e discursivo que envolve o sujeito. Isso significa que a análise de um texto envolve tanto lançar um olhar sobre os efeitos sociais e saber que esses efeitos dependem de processos de produção de significado, bem como observar as formas linguísticas e as suas relações nos diferentes contextos, o que para Fairclough (2003) depende de significado e contexto. Nesta pesquisa, diante do detalhamento do contexto apresentado no capítulo metodológico, é possível nortear a análise dos dados em sua associação com os efeitos sociais e com a produção de significado e as formas linguísticas utilizadas. Retomo aqui a perspectiva de que é muito elucidativo para o foco deste trabalho lembrar que são os significados que têm efeitos sociais e não os textos. Portanto, essa análise

está relacionada às formas linguísticas dos textos e à sua distribuição em diferentes tipos de textos, com destaque para os significados que têm consequências e efeitos sociais, políticos, cognitivos, morais e materiais. Os textos devem ser analisados sob tais considerações e de acordo com o contexto ideológico em que foram produzidos, o que é fundamental para o entendimento da sociedade e dos indivíduos que nela vivem.

Diante do contexto ideológico da produção dos significados pelo sujeito, é relevante destacar que a teoria althusseriana não considera a capacidade do sujeito de (re)agir individual ou coletivamente em algum momento diante das práticas ideológicas na sua constituição como sujeito. Em sua posição dialética quanto a essa teoria, Fairclough (1992a, p. 121), afirma o contrário:

Os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras.

No contexto maior desta tese, a posição de Fairclough, no trecho citado, é o eixo para a minha análise, pois os sujeitos podem agir e construir, no contexto, os seus próprios significados. Assim, ao abordar a nossa condição de produtores ou intérpretes de textos, o autor destaca que a relação das palavras com os significados é múltipla e que, sobretudo, na condição de produtores de textos, precisamos fazer escolhas entre as palavras e os significados que pretendemos expressar, e essas escolhas “não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos” (FAIRCLOUGH, 1992a, p. 230). Para o autor, em decorrência do significado potencial de um texto e das possibilidades de interpretação, os textos apresentam de modo geral uma ambivalência e, pela sua própria constituição, estão abertos a multifacetadas interpretações. Entendo, ainda, que cabe ao intérprete, no caso desta pesquisa, eu, pesquisadora, atenuar essa ambivalência de sentido por meio da escolha de um determinado sentido para a interpretação. Magalhães (2001, p. 18) afirma que as ideologias

estão implícitas nas práticas dos sujeitos, estruturando-os, de modo a dar-lhes um caráter estranhamente multifacetado e uma visão de senso comum, depositária de efeitos diversos das ideologias passadas, mas capaz de estabelecer metas para as lutas presentes.

Esse olhar para ela é uma visão de senso comum que, de certa forma, naturaliza ou automatiza as ideologias.

Trazendo isso para o estudo da ideologia, em sua concepção crítica, e na perspectiva desta pesquisa sobre o letramento de adultos na Empresa, é necessário considerar a noção de sentido e a visão de senso comum e a forma como este pode ser usado pelos indivíduos e pelos grupos aos quais pertencem com a finalidade de estabelecer e sustentar relações de dominação. O sentido aqui considerado é o que se refere às formas simbólicas, definidas como “um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (THOMPSON, 1995, p. 79).

4.3 A Ideologia na Teoria Social Crítica de Thompson (TSC)

É importante ressaltar que, na Teoria Social Crítica de Thompson, não há neutralidade ao se caracterizar a ideologia e os fenômenos a ela relativos, pois eles são considerados sempre relacionados a interesses particulares e utilizados para manter relações de dominação, o que implica a reprodução da ordem social no favorecimento de grupos dominantes. Dessa forma, o autor destaca que a posição e a localização das pessoas em um determinado contexto social serão determinantes no tipo de informação ou recurso que terão à disposição para, desse ponto, exercerem ou não o seu poder de decisão, a capacidade de organização e até de realização. Diante disso, ao referir-se ao termo “dominação”, Thompson destaca que

(...) quando relações estabelecidas de poder são “sistematicamente assimétricas”, isto é, quando grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente, e em grau significativo, permanecendo inacessível a outros agentes, ou a grupos de agentes, independentemente da base sobre a qual tal exclusão é levada a efeito. (THOMPSON, 1995, p. 80)

E assim, ao considerar de que maneira o sentido pode servir para o estabelecimento e a sustentação das relações de poder, Thompson (1995, p. 81) destaca os modos em que o sentido pode operacionalizar a manutenção de tais relações, embora assegure que esses modos “não são as únicas maneiras de como a ideologia opera, ou que eles sempre operam independentemente um do outro; ao contrário, esses modos podem

sobrepôr-se e reforçar-se mutuamente”, sendo que, para ele, a ideologia ainda pode operar em circunstâncias específicas e de outras maneiras.

Enfatizo que a concepção de Thompson procura destacar que, ao se trabalhar com a ideologia, é de grande relevância a fundamentação nos conceitos de sentido e de poder na vida social. Segundo ele, os modos de operação da ideologia e as estratégias que levam ao construto simbólico demonstram como interagem o sentido e o poder no estabelecimento e na sustentação das relações de dominação (THOMPSON, 1995, p. 89), o que está em consonância com a tese que defendo **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência**, e como isso está representado nos textos dos alunos.

O enquadre dessa abordagem é importante para a pesquisa em ADC, por um lado, porque é um referencial para a análise de construções simbólicas ideológicas presentes no discurso; por outro lado, por oferecer recursos para a análise linguística de construções discursivas que se mostram permeadas pela ideologia. Destaco ainda, que essa abordagem se coaduna com a presente pesquisa, sendo que utilizarei alguns modos de operação para a análise do *corpus*, que é um referencial por meio do qual este tipo de estudo pode ser levado a efeito, pois apresenta uma estrutura que possibilita analisar as formas ideológicas presentes nas construções discursivas, principalmente no contexto peculiar apresentado.

Sobre a ideologia, em seus diferentes enfoques, aspectos comuns presentes em todas as definições, como interesses diversos de grupos, posições na estrutura social e esquemas valorativos de práticas sociais, van Dijk (1997, p. 266) afirma que “uma ideologia controla o desenvolvimento, a troca e a organização de um conjunto de atitudes compartilhadas socialmente (...) controla opiniões sobre os eventos sociais representados por modelos pessoais dos atores sociais”. Reitero, portanto, que a ideologia, em suas definições e enfoques diversos, está sempre relacionada a formas de poder e de dominação. Na abordagem de van Dijk (1999, p. 18), o fato de ser um conceito que permeia diferentes áreas de estudo e que envolve o entendimento das relações de dominação e de desigualdade social faz com que ele deva ser trabalhado e analisado, respectivamente, em um enfoque multidisciplinar e crítico. E, para o autor, em oposição

a Thompson (1995), as ideologias não devem ser vistas como essencialmente negativas e nem como um instrumento de dominação. Ele argumenta que, em diferentes contextos, há ideologias que são dominantes, mas existem também ideologias de oposição às ideologias dominantes e isso vai ao encontro desta pesquisa, dos sujeitos envolvidos e do contexto de letramento de adultos na Empresa, já apresentado.

Vale ressaltar que, para van Dijk, a ideologia deve ser estudada em um campo conceitual relacionado à cognição, à sociedade e ao discurso (1999, p. 21), já que, segundo ele, a ideologia pertence ao “campo simbólico do pensamento” e das crenças e relaciona-se à cognição. O autor considera ainda não somente o caráter social das ideologias, para ele quase sempre relacionadas aos “interesses, conflitos e às lutas de grupos”, mas também à associação da ideologia à linguagem e ao discurso, o que, na sua concepção, acontece em decorrência das funções das ideologias nas práticas sociais discursivas de ocultamento, de naturalização, de legitimação, entre outras. Dessa forma, segundo o autor, é relevante entender como a ideologia funciona e, para isso, é necessário conhecer as estruturas mentais que permitem a compreensão das ideologias e, ainda, como essas ideologias são compreendidas no interior dos grupos sociais.

É importante destacar o que van Dijk (1999, p. 23) afirma sobre “as ideologias não serem construtos individuais, idealistas, mas construtos sociais compartilhados por um grupo”. Portanto, os aspectos social, cognitivo, individual e coletivo são, segundo ele, compartilhados em um processo comum que envolve o discurso e a interação social. A relevância da abordagem de van Dijk para esta pesquisa está, inicialmente, na associação da ideologia ao social e ao mental e no entendimento do processo de incorporação daquilo que é visto e das atitudes por parte dos membros de cada grupo social. Assim, de diferentes formas, os membros dos grupos sociais representam, entendem e incorporam as práticas ideológicas. Em decorrência disso, vejo outro ponto relevante e em consonância com os objetivos desta pesquisa que se encontra, justamente, na abordagem pontual acerca da ideologia e das formas por meio das quais ela é capaz de criar, de sustentar e de reproduzir as relações sociais nos diferentes grupos sociais e, mais especificamente, no contexto do letramento de adultos na Empresa.

Reforço ainda, conforme salienta Ruth Wodak, que aspectos relativos a diferenças discursivas estão conectados a diferenças de poder:

Uma perspectiva importante na ADC é a que sustenta ser muito raro que um texto seja obra de uma pessoa qualquer. Nos textos, as diferenças discursivas são negociadas. Estão regidas por diferenças de poder que se encontram, por sua vez, parcialmente codificadas no discurso e determinadas por ele e pela variedade discursiva. Portanto, os textos são, com frequência, locais de combate que mostram as combinações dos discursos e das ideologias que lutarão pelo domínio. Uma característica distintiva da ADC é a sua preocupação pelo poder como condição fundamental da vida social, assim como seus esforços para desenvolver uma teoria da linguagem que incorpore esta dimensão como uma de suas premissas fundamentais. A ADC não só atende à noção relacionada às lutas pelo poder e pelo controle, mas presta muita atenção à intertextualidade e à recontextualização dos discursos que competem. (WODAK, 2003, p. 31, tradução minha)¹²

Para a autora, o poder não tem, necessariamente, origem na linguagem, entretanto, a linguagem como um meio bem articulado pode desafiar e distribuir o poder, o que entendo ser, de certa maneira, uma forma de poder. Assim, diante do que afirma a autora acerca da utilização da linguagem como forma de distribuir o poder, é importante considerar que as práticas sociais podem ser articulações que utilizam o discurso, em diferentes elementos sociais com a devida associação a áreas específicas da vida social, resultando em uma articulação que tem como consequência o controle sobre os atores sociais em seus mais diferentes contextos, como busco desvelar no enfoque desta pesquisa e na defesa da minha tese de que, **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência.**

Para van Dijk (2010, p. 12), e com o que corroboram os objetivos desta pesquisa, “o discurso é uma interação situada como uma prática

¹² Cf. no original: Una importante perspectiva en el ACD es la que sostiene que es muy raro que un texto sea obra de una persona cualquiera. Em los textos, las diferencias discursivas se negocian. Están regidas por diferencias de poder que se encuentran, a su vez, parcialmente codificadas em el discurso y determinadas por él y por La variedad discursiva. Por conseguinte, los textos son com frecuencia arenas de combate que muestran las huellas de los discursos y de las ideologías encontradas que contendieron y pugnaron por el predominio. Una característica definitoria del ACD es su preocupación por el poder como condición capital de la vida social, así como sus esfuerzos por desarrollar una teoría del lenguaje que incorpore esta dimensión como una de sus premisas fundamentales. El ACD no solo atiende a la noción relacionada com las luchas por el poder y el control, sino que también presta una detallada atención a la intertextualidad y la recontextualización de los discursos que compitem.

social ou como um tipo de comunicação numa situação social, cultural, histórica ou política". Isso significa que, sendo o discurso uma ação comunicativa, o poder pode controlá-lo mais especificamente e, desse modo, entendemos que as pessoas não têm a liberdade de falar ou de escrever sobre o que desejam

mas são parcial ou totalmente controlados pelos outros poderosos, tais como o Estado, a polícia, a mídia ou uma empresa interessada na supressão da liberdade da escrita e da fala (tipicamente crítica). Ou, ao contrário, elas têm que falar ou escrever como são mandadas a falar ou escrever.

Esse controle é difuso na sociedade. Poucas pessoas têm uma liberdade total para dizer e escrever o que querem, onde e quando querem ou para quem querem. Há restrições sociais de leis (...) ou de normas sobre o que é apropriado. Além disso, a maioria das pessoas tem empregos nos quais são obrigadas a produzir tipos específicos de fala e escrita. Nesse sentido, o controle do discurso parece ser a regra, não a exceção.

O controle se aplica não só ao discurso, como prática social, mas também às mentes daqueles que estão sendo controlados, isto é, aos seus conhecimentos, opiniões, atitudes, ideologias, como também às outras representações pessoais ou sociais. Em geral o controle da mente é indireto, uma forma intencional, mas apenas uma possível ou provável consequência do discurso.

Se o discurso controla mentes, e mentes controlam ação, é crucial para aqueles que estão no poder controlar o discurso em primeiro lugar. Como eles fazem isso? Se eventos comunicativos consistem não somente de escrita e falas "verbais", mas também de um contexto que influencia o discurso, então o primeiro passo para o controle do discurso é controlar seus contextos. (VAN DIJK, 2010, p. 12)

Nessa visão, entendo que se cria uma ilusão de liberdade que será entendida pelos atores sociais como a expressão livre de ideias, mas que atenderá aos interesses da organização social dominante que, aparentemente, estará em toda parte e em nenhuma parte, de forma dissimulada e diluída em seus próprios interesses e nos diferentes contextos, o que está de acordo com as especificidades do contexto desta pesquisa, com a produção textual e com as categorias analíticas que selecionei para a análise. Busco então, na mesma direção, o que dispõe Blommaert (2005, p. 43, tradução minha) ao afirmar que o contexto "é tanto local quanto translocal. Contexto e globalização são fenômenos dialógicos. Não é o falante sozinho que permite estabelecer e gerar o contexto, mas as outras partes no processo

de comunicação que o fazem”¹³. Entendo que isso significa que a ideologia não apenas reproduz as relações sociais dominantes, mas assegura que isso aconteça de modo fácil e funcional, porque tem uma diversidade de elementos do processo de comunicação que corroboram para tal. É preciso considerar que, em diferentes instituições e em suas práticas sociais, as ideologias que permeiam as realizações são diferentes e têm ali imbricadas relações de poder e regulações sociais, o que dificulta a percepção das pessoas quanto aos sentidos prontos, aos privilégios e às verdades absolutas presentes no contexto. Nesse sentido, Fairclough enfatiza que:

Na utilização do termo “discurso”, afirmo que o uso da linguagem está imbricado nas relações sociais e nos processos que sistematicamente determinam variações nas suas propriedades, inclusive as formas linguísticas que aparecem nos textos. Um aspecto desta imbricação no social e que é inerente à noção de discurso é que a linguagem é uma forma material de ideologia, e a linguagem é investida pela ideologia. (FAIRCLOUGH, 2010 [1995], p.59, tradução minha)¹⁴

Isso confirma que a ideologia, por meio dos sentidos que são veiculados na sociedade, é revelada nas práticas discursivas em todas as suas instâncias e contextos, seja de forma individual ou coletiva, como na abordagem desta pesquisa sobre o letramento de adultos na Empresa. Confirma ainda que, nesse sentido, por meio da linguagem, a ideologia mantém sustentadas as relações de poder e dominação e também promove a configuração de outras formas de domínio. Assim, se a ideologia não considera a prática social, presta-se à veiculação das ideologias da sociedade dominante, sem a contestação, sem a formação da consciência crítica e sem a resistência, o que impede a transformação e o acesso a um sentido fortalecedor e emancipatório. Isso reforça a abordagem desta pesquisa no sentido de que a produção textual dos alunos ocorre em um curso de alfabetização de adultos na Empresa, sendo que as condições de produção revelam um contexto de muitas polêmicas acerca das atividades da Empresa e os alunos vivem, convivem, interagem e têm o sustento garantido pela Empresa, sendo que ideologicamente podem ou não considerar a prática social, contestando ou não, formando a consciência crítica ou não, resistindo ou não, o que será verificado no capítulo analítico, por meio das categorias analíticas selecionadas.

¹³ Cf. no original: (...) context is local as well translocal. Context and contextualization are dialogical phenomena. It is not the speaker alone who offers context to statement and generates context, but the other parties in the communication process do so as well.

¹⁴ Cf. no original: In using the term “discourse” I am claiming language use to be imbricated in social relations and processes which systematically determine variations in its properties, including the linguistic forms which appear in texts. One aspect of this imbrication in the social which is inherent to the notion of discourse is that language is a material form of ideology, and language is invested by ideology.

Capítulo 5



5. A(S) IDENTIDADE(S) DO SUJEITO NO MUNDO SOCIAL

A questão da(s) identidade(s) tem sido amplamente discutida à luz dos processos de transformação pelos quais passa a sociedade contemporânea, e ainda, conforme os significados fundamentais para os sujeitos que vivem e interagem nesta sociedade e, principalmente, fazem uso da linguagem em suas múltiplas formas e de acordo com as exigências dos diferentes contextos, o que está correlacionado e desdobra-se em um contexto ideológico. Antes de prosseguir, esclareço aqui que adoto o termo no plural “identidades”, pois, considero que o contexto multifacetado exige o desdobramento do sujeito em muitos, de acordo com o contexto e com os papéis sociais que esse sujeito precisa desempenhar nessa sociedade.

5.1 A(s) Identidade(s) e a Modernização Reflexiva

A compreensão de quem somos no mundo social tem despertado o interesse de muitos estudiosos de diferentes áreas e tem sido motivo de preocupação. Em uma sociedade de multiplicidades e em constante mudança, estamos cada vez mais expostos às exigências contemporâneas, em sua pluralidade. Diante da pesquisa proposta nesta tese sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**, é importante a observância à modernidade reflexiva em decorrência do contexto de pesquisa, do *corpus* e de todos os fatores e peculiaridades que envolvem a produção textual dos pesquisados. Para Lash (1997, p. 138), a modernização reflexiva “abre outra possibilidade para essa transformação da modernização, em que os avanços do ‘sistema’ parecem destruir inexoravelmente o ‘mundo da vida’”. Desse modo, cada indivíduo, diante das suas possibilidades e dos seus respectivos contextos e, ainda, de acordo com os papéis sociais,

utiliza a linguagem como estratégia para a elaboração dos seus discursos/textos mesmo com toda a complexidade que as particularidades de tais estratégias apresentam. O que o autor afirma remete ao tema desta pesquisa sobre o letramento de adultos e ao contexto em que ocorrem as produções textuais dos alunos, no sentido do que os alunos constroem ou tentam (des)construir por meio de suas práticas discursivas. A modernização reflexiva representa uma nova forma de o indivíduo conduzir e se dispor diante da vida e do contexto, como alguém que age, direciona, planeja e constroi a sua identidade e as suas redes na sociedade com vistas à sua sobrevivência.

Reforço isso com a ideia de "individualização" (LASH, 1997, p. 25), por um lado, a desintegração das certezas da sociedade industrial, assim como a compulsão para encontrar e inventar novas certezas para si e para os outros que não a possuem (como o fato de os alunos/funcionários demonstrarem que o trabalho da Empresa não causa qualquer dano ou prejuízo às pessoas e ao meio ambiente); por outro lado, pelo significado das novas interdependências que podem ser até mesmo globais (como a preocupação com o desemprego). O autor enfatiza que a individualização e a globalização são, na verdade, dois lados do mesmo processo de modernização reflexiva.

Nesse processo de elaboração, emergem aspectos da identidade, pessoal ou coletiva, que "pressupõe significado (...) o processo constante da recapitulação e reinterpretação (...). A identidade é a criação da constância através do tempo, a verdadeira união do passado com um futuro antecipado" (GIDDENS, 1997, p. 100). Para o autor, em "todas as sociedades, a manutenção da identidade pessoal, e sua conexão com identidades sociais mais amplas, é um requisito primordial de segurança ontológica" (GIDDENS, 1997, p. 100), o que vai ao encontro desta pesquisa e da tese que defendo **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência**, haja vista as marcas encontradas nos textos produzidos. Nesta pesquisa, essas marcas serão analisadas e estão na direção daquilo que os alunos constroem de acordo com as exigências para sobreviverem no contexto pesquisado.

É necessário e produtivo, no contexto atual, que as alterações acerca dessas percepções sejam observadas conforme afirma Lopes (2002, p. 14), ao destacar que a concepção homogênea da identidade social “tem levado a nos entendermos como heterogêneos e, ao mesmo tempo, fragmentados, e construídos em práticas discursivas situadas na história, na cultura e na instituição”.

Nesse sentido, Coracini (2003, p. 239) entende que, nos estudos referentes à linguagem e, em particular, à linguística aplicada, “essa preocupação vem se acentuando no decorrer dos anos, com um grande interesse pelas questões da identidade e das relações entre os homens no cenário pós-moderno”, pois, no contexto de mudança social, existem reflexos na transformação das identidades, o que, na configuração do sujeito pós-moderno implica pluralidade. Dessa forma, ele tem de atuar em situações e em momentos plurais, como no que propõe esta pesquisa ao investigar a produção textual dos alunos/funcionários no letramento de adultos na Empresa e, nesse cenário de mudanças, a construção da identidade social.

Na análise que proponho, destaco o que afirma Bauman (2001, p. 131) sobre o fato de que a Era Moderna apresenta “várias facetas das práticas humanas em mudança” e reflete, precipuamente, como o contexto tem delineado e interferido, de diversas formas, na identidade dos sujeitos, assunto abordado pelo referido autor em outra obra. Ressalto, ainda, o que o autor amplia ao discutir posteriormente sobre as mudanças e o seu ritmo, destacando que elas são “contínuas e ubíquas (...) para justificar que se trace uma nova fronteira geracional parecerem eventos quase cotidianos, rotineiros, ou, pelo contrário, menos numerosos e mais espaçados entre si do que nunca” (BAUMAN, 2008, p. 84). Na (re) definição de nova(s) identidade(s), a afirmação do autor correlaciona-se com os objetivos desta pesquisa, pois, no contexto em que vivem e sobre(vivem), os adultos alfabetizando têm constantemente a necessidade de inter(agir) e (re)agir.

O autor destaca, ainda, em sua mais recente obra (BAUMAN, 2011, p. 124) o fato de que a privacidade, a confidencialidade, a intimidade, os vínculos humanos e outras vítimas colaterais da modernidade líquida estão presentes em todos os contextos, pois as pessoas “depositaram a esperança de cumprir a dupla promessa de autoafirmação individual e de

construção comunitária, o que desativou o conflito entre a autonomia e a pertença”. Assim, o cenário que se apresenta é ainda mais propício às identidades múltiplas e multifacetadas, como no contexto específico desta pesquisa sobre o letramento de adultos na Empresa, e que, sobretudo, atendam às necessidades dos sujeitos em seus contextos. Nessa perspectiva, faz-se necessário conhecer e aprofundar em algumas discussões sobre a(s) identidade(s) e suas implicações, em busca de argumentos que sustentem um novo quadro de referência.

Considero que um grande número de processos e tendências estão acontecendo e, sob certas condições, podem contribuir para a criação e a moldagem de processos que são reais e que desvelam um novo entendimento da ordem. Isso nos remete a Fairclough (2006), quando o autor nos leva a pensar acerca das decisões sobre quais discursos particulares serão usados para reflexão, para discussão e para fornecimento de representações. Diante do fato de que os discursos são construídos e de que, depois de construídos, influenciam outros discursos, ajuda-nos a entender melhor as construções significativas, as ações, os textos e outras manifestações, sendo todos com a finalidade de expressar um significado em função das intenções, dos valores, das crenças e das necessidades de cada grupo.

Castells (2002, p. 84) afirma que

(...) as pessoas resistem ao processo de individualização e atomização, tendendo a agrupar-se em organizações comunitárias que, ao longo do tempo, geram um sentimento de pertença e, em última análise, em muitos casos, uma identidade cultural, comunal. Apresento a hipótese de que, para que isso aconteça, faz-se necessário um processo de mobilização social, isto é, as pessoas precisam participar de movimentos urbanos (não exatamente revolucionários), pelos quais são revelados e defendidos interesses em comum, e a vida é, de algum modo, compartilhada, e um novo significado pode ser produzido.

Para os atores sociais excluídos ou que tenham oferecido resistência à individualização da identidade relacionada à vida nas redes globais de riqueza e poder, as comunas culturais de cunho religioso, nacional ou territorial parecem ser a principal alternativa para a construção de significados em nossa sociedade. (...) Aparecem como reação a tendências sociais predominantes, às quais opõem resistência em defesa de fontes autônomas de significado. Desde o princípio, constituem identidades defensivas que servem de refúgio e são fontes de solidariedade, como forma de proteção contra um mundo externo hostil.

O autor chama de “comunas” as formas de organização ou de manifestações que buscam legitimar identidades, reações e significados, pois, de maneira geral, busca-se construir uma identidade social para que os indivíduos tenham condições de assumir papéis sociais. Ênfase que só podemos pensar em indivíduos autônomos, em uma sociedade autônoma, o que demanda uma realização compartilhada dos seus membros. Nesse contexto, destaca-se que a ordem pós-tradicional remete-nos à necessidade de fazermos uma distinção entre escolhas e decisões, situação em que se encontram os sujeitos pesquisados, pois, de acordo com Giddens (1997, p. 95), “muitas de nossas atividades cotidianas, na verdade, tornaram-se abertas à escolha” ou, como o autor considera, a escolha tornou-se obrigatória. Mas reitero que é dentro dos sistemas de significação, no caso a Empresa em que o curso de alfabetização tem as atividades desenvolvidas, que essas escolhas adquirem sentido. O pensamento de Luhman (1983, p. 102) correlaciona-se com o exposto acima no sentido de considerar que a linguagem figura como uma esfera de liberdade de escolha e, por meio dela, o mundo é constituído como um campo complexo e congruente de escolhas. Cabe aqui refletir sobre até onde os adultos alfabetizando, sujeitos dessa pesquisa, veem tais escolhas e o que fazem com elas diante do contexto em que estão inseridos.

Um dos efeitos do processo de globalização é ter-nos tornado conscientes de que o mundo é uma localidade, um único lugar, conforme afirma Featherstone (1997, p. 130), com a importância do sujeito entender que:

o estoque comum de conhecimentos à disposição, no que se refere ao grupo de pessoas que são os habitantes e o entorno físico (organização do espaço, construções, natureza etc.), é relativamente fixo, segundo se pressupõe, isto é, trata-se de algo que persistiu ao longo do tempo e pode incorporar rituais, símbolos, e cerimônias que ligam as pessoas a um lugar e a um sentido comum do passado. Tal senso de pertença, as experiências comuns sedimentadas e as formas culturais que são associadas a um lugar, são fundamentais para o conceito de uma cultura local.

Desse modo, o sujeito no contexto de modernidade precisará lidar com uma ampla e complexa diversidade de cenários, o que poderá deslocá-lo, exigir dele que seja múltiplo e descentrado para agir com rapidez diante das mudanças e fazer as suas escolhas, o que transformará a sua relação com o conhecimento.

5.2 Algumas Discussões sobre a(s) Identidade(s) e suas Implicações

Woodward (1997), ao analisar o conceito de identidade, afirma que ele somente poderá ser compreendido se examinarmos a maneira como as identidades são formadas e os processos que estão envolvidos na situação. Para a autora, os significados envolvidos nos sistemas de representação, aqui compreendidos como um processo cultural, somente são compreensíveis se tivermos a noção das posições que os sujeitos, e nós, ocupamos no interior desse sistema de representação. E ela afirma ainda que esses aspectos são relevantes, porque os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares de onde os indivíduos podem se posicionar e com base no que podem falar. E argumenta:

Pode-se levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e porque alguns significados são preferidos relativamente a outros. Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade. (WOODWARD, 1997, p. 98)

Nesse processo cultural e na construção das suas significações, construímos e (re)construímos a nossa identidade sob a influência e à luz da experiência do mundo social, das suas relações, das suas desigualdades e dos diferentes grupos culturais com os quais convivemos, como propõe esta pesquisa sobre o letramento de adultos na empresa. Para Giddens (1997, p. 95), as escolhas constituem muitas das opções do estilo de vida e "estão fora do alcance do indivíduo ou dos indivíduos que elas afetam (...) são maneiras de lidar com as opções e que, nesse sentido, não podemos deixar de compreendê-las como 'ativas'". Entendo que, na perspectiva da posição em que se encontram, no contexto de pesquisa, os alunos dos cursos de alfabetização de adultos na Empresa, as escolhas representam opções ativas em relação ao que vivem no contexto.

As mudanças rápidas e constantes nas sociedades, segundo Hall (2005), provocam alterações nas identidades e o sujeito pós-moderno tem a sua identidade, antes unificada e estável, agora fragmentada. Desse modo, temos o sujeito cuja identidade não é fixa, essencial ou permanente. Ela é resultante das formas pelas quais somos representados ou

interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, em outras palavras, é definida culturalmente. O sujeito assume identidades diferentes em momentos diferentes e, para Hall (2005, p. 29), “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”. No contexto da Empresa em que os alunos/funcionários trabalham, isso é verificado por meio das diferentes informações acerca das atividades da Empresa e há a necessidade desses alunos/funcionários se posicionarem a respeito disso, diante da produção textual solicitada.

Entendo, portanto, que esse novo sujeito surge com uma nova identidade como uma consequência das mudanças sociais, das novas exigências que decorrem de um processo mais amplo de transformações sociais e dos discursos que circulam nesses contextos específicos. Saliento ainda que Hall (2005, p. 38), ao conceber que “as identidades são os nomes que damos aos modos diferentes por meio dos quais somos posicionados e nos posicionamos nas narrativas do passado”, reconhece as especificidades do processo de mudança das sociedades modernas, e, sobretudo, os efeitos disso sobre a identidade cultural. Também Lopes (2003, p. 22) discute o fato de o tema envolvendo as identidades ser tão focalizado na mídia assim como na universidade e afirma que “são as mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que estão atravessando o mundo e que são experienciadas, em maior ou menor escala, em comunidades específicas”, o que é vivenciado pelos alunos que fazem parte desta pesquisa sobre **o letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**

Outra importante contribuição quanto aos diferentes modos de viver em sociedade são as necessidades e as peculiaridades das mudanças impostas nas práticas cotidianas, as quais fizeram surgir novos estilos, outros costumes de vida e formas de organização social, o que, de várias maneiras, alterou a compreensão dos indivíduos quanto aos aspectos fundamentais da vida social contemporânea. Coracini considera que o tema “identidade” tem sido amplamente discutido por todos aqueles que se interessam por questões sobre linguagem e sobre sujeito, e argumenta que o motivo de tal interesse crescente deve-se ao fato de que “estamos vivendo um momento privilegiado de questionamentos, problematização de tudo o que parece preestabelecido e plenamente justificado, momento de incertezas e de dúvidas inclusive quanto à(s) nossa(s) identidades” (CORACINI, 2003, p. 298).

É notório que o sujeito vive, nesse contexto, a problemática da sua constituição por meio da linguagem que é o elo entre ele e a sociedade. Ao falar para o outro, esse sujeito faz uso da sua história individual no seu tempo e no seu espaço; entretanto, a sua história coletiva também se faz presente já que os seus modos de vida, comportamentos e hábitos indicam o seu pertencimento a uma dada sociedade. Vale dizer, ainda, que Coracini (2003, p. 299.) entende que o modo de contar e de falar, a narrativa de cada sujeito, define-se como o meio primordial que liga cada um à sociedade em que vive, como acontece com os alunos/funcionários dos cursos de alfabetização de adultos na Empresa diante do contexto de polêmicas em que estão inseridos. Ela ressalta que “o mundo é linguagem e nós somos linguagem” (CORACINI, 2003, p. 299), o que está intrinsecamente relacionado à proposta da ADC, que indica como uma das funções da linguagem exatamente a construção da identidade dos sujeitos em seus contextos de atuação.

Retomando mais uma vez a questão do interesse pelo estudo das identidades sociais, acredito que ele é realmente resultado de um novo contexto de significados, como o que se apresenta nesta pesquisa, que advém das grandes transformações e exigências da vida contemporânea, com suas características únicas em decorrência de mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas. Isso também é confirmado por Woodward (1997, p. 132), ao afirmar que esse interesse se prende ao fato de o conceito de identidade ser um construto central na compreensão das mudanças sociais, políticas, tecnológicas, culturais e econômicas.

5.3 A(s) identidades Constituídas sob o Impacto do Fenômeno da Modernidade

Giddens (2002), ao tratar das mudanças do mundo moderno, cita o “fenômeno” da modernidade e emprega o termo referindo-se às instituições e aos modos de comportamento estabelecidos na Europa pós-feudalismo, com impacto mundial no século XX. Na sua concepção, a “modernidade” ora se refere às relações sociais que implicam o uso generalizado da força material e do maquinário nos processos de produção, constituindo assim um dos eixos institucionais da modernidade, ora é entendida na dimensão do capitalismo e de seus mercados competitivos de produtos e da mercantilização da força de trabalho. Entre as caracte-

rísticas da modernidade, Giddens (1997, p. 22) ressalta a ascensão da organização e afirma:

Em vários aspectos fundamentais, as instituições modernas apresentam certas discontinuidades com as culturas e modos de vida pré-modernos. Uma das características mais óbvias que separa a era moderna de qualquer período anterior é seu extremo dinamismo. O mundo moderno é um "mundo em disparada": não só o ritmo da mudança social é muito mais rápido que em qualquer sistema anterior; também a amplitude e a profundidade com que ela afeta práticas sociais e modos de comportamento preexistentes são maiores.

Entendo que a modernidade fez surgir a necessidade de uma nova postura e de novos comportamentos, o que resultou em mudanças do sujeito frente às rupturas e às fragmentações provocadas pela modernidade e o contexto apresentado nesta pesquisa reflete bem isso, por meio dos diferentes discursos oriundos das práticas sociais e das polêmicas que envolvem a Empresa no contexto. É notório que a sociedade reflete as divisões e os antagonismos sociais e, em decorrência disso, o sujeito assume diferentes posições que constituirão diferentes identidades. Enfatizo, nesse sentido, que, ao abordar as transformações sociais do mundo moderno e de seu impacto sobre a identidade cultural, Hall (2005, p. 46) afirma que a modernidade não se restringe à experiência de se conviver com um ritmo diferente, mas de fazê-lo de modo reflexivo que possibilite a alteração de práticas sociais, o que se correlaciona com o que foi abordado sobre a modernização reflexiva (LASH, 1997). Assim, pondero que as sociedades modernas refletem em si mesmas as mudanças constantes e rápidas, o que exige um novo posicionamento do indivíduo nos diferentes contextos.

De acordo com Bauman (1999a), ao tratar das consequências humanas e sociais do processo globalizante, os usos do tempo e do espaço são diferenciados e diferenciadores, pois a globalização divide ao mesmo tempo que une. Destaco que o indivíduo precisa ter a capacidade de estar em movimento e de adaptar-se às situações emergentes dos diferentes contextos. O autor enfatiza que estar em movimento tem significados muito diferentes em função da posição desses indivíduos na sociedade, pois a hierarquia faz com que os impactos sejam diferentes e que reflitam no significado de mobilidade, o que analiso na posição em que se encontram os alunos/funcionários dos cursos de alfabetização de adultos na Empresa.

Creio que, nesse contexto, a identidade deixa de ser vista em sua homogeneidade e as pessoas passam a ser vistas em sua heterogeneidade, um conceito plural que implica uma identidade multifacetada. Exatamente por isso a concepção de linguagem como discurso é também fundamental para que se compreenda o grande interesse pelas questões que envolvem a identidade no campo dos estudos linguísticos. Ao afirmar que a matéria linguística é uma parte do enunciado e que é necessário considerar a parte que corresponde ao contexto de enunciação, Bakhtin (2000) preconizou que a língua é um fato social, e, portanto, reconhece a relevância da situação de enunciação para a linguagem. Há uma estreita relação entre a proposição bakhtiniana e o que Fairclough (1992a) afirma acerca dos discursos e o fato de que estes não somente refletem ou representam as entidades e as relações sociais, mas também eles as constroem ou as constituem.

Estamos constantemente construindo o mundo, os seus significados e nós mesmos por meio dos discursos. Compreender a natureza social do discurso e, conseqüentemente, a participação social dos sujeitos é fundamental para o entendimento da construção dos diferentes significados. É nesse processo que se envolvem aspectos culturais, históricos e institucionais, que as identidades sociais são construídas. Segundo Lopes (2002, p. 30), ao agirem no mundo por meio da linguagem, as pessoas passam a ter consciência de quem são e constroem as suas identidades. Diante de um contexto específico, não há como negar que a ação humana em relação ao outro é relacionada a todo uso da linguagem, que esse discurso será produzido e constituirá a(s) identidade(s) de cada interlocutor de acordo com a(s) sua(s) necessidade(s).

Assim, o mesmo contexto que torna a língua possível é ainda o mesmo contexto que possibilita ao indivíduo ser ele mesmo e o capacita a usar a língua de acordo com aquilo que deseja expressar. Somos, segundo Mey (1975), o resultado de uma sociedade na qual nos percebemos como seres tanto socialmente construídos, quanto individualmente orientados. Com isso corrobora Rajagopalan (2001) em sua proposta de uma reflexão sobre a reconsideração do conceito de identidade em linguística, pois, para ele, a identidade de um indivíduo se constrói na língua e por meio dela, o que é relevante pelo fato de o indivíduo não possuir uma identidade fixa anterior e fora da língua, como também assim discorrem Hall (2005) e Coracini (2003). Os estudos sobre a identidade da língua

e do indivíduo demonstram, para Rajagopalan (2001), neste campo disciplinar, o assunto ter implicações mútuas e as identidades estarem em constante estado de fluxo, sendo preciso reconhecer que a questão da identidade remete à ideia de interesses e está investida de ideologia, pois a construção da identidade é uma operação ideológica, o que remete diretamente a esta pesquisa e à tese que defendo **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência.**

Na abordagem das questões relativas à língua e à identidade, Jacob Mey (1975) afirma que a língua se relaciona com a sociedade, porque é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e de desenvolver o mundo. Concordo com ele ao reconhecer que a sociedade “forja” o elo entre as pessoas e a língua utilizada pelas pessoas, criando a “identidade” dos indivíduos, que se percebem como tal, no momento em que, por um lado, são capazes de usar a língua como a expressão de uma personalidade singular, e por outro, têm a consciência de ser essa língua propriedade de uma comunidade.

.....

5.4 Os Espaços Institucionais e a Construção da(s) Identidade(s)

Sobre os espaços institucionais que possibilitam a construção identitária, para Lopes (2002, p. 16), entre os espaços institucionais, a escola tem sido continuamente apontada como um dos mais importantes na construção de quem somos. Nesse ambiente, segundo ele, somos expostos às diferenças e deparamo-nos com outros mundos, diferentes daqueles constituídos pelas nossas famílias e que até então representavam os nossos referenciais, o que remete ao contexto desta pesquisa e reafirma que a identidade social consiste na diferença. E a diferença é afirmada contra aquilo que é mais próximo e que representa a maior ameaça. Nesta pesquisa, o espaço institucional é, na realidade, a própria Empresa, haja vista os cursos serem oferecidos no próprio local de trabalho e como uma oportunidade, ou investimento, da Empresa para o/no funcionário.

Enfatizo nesta pesquisa que, na visão de Lemke (2008, p. 35) sobre a identidade, as pessoas estão expostas aos meios de comunicação de

massa – mídia – e “a um amplo espectro de instituições sociais, suas normas e culturas”. Essas instituições, segundo ele, apresentam contradições e conflitos entre elas mesmas e, nas diferentes situações, a identidade é criada para atender a esse contexto. Nessa direção e em consonância com o contexto em que ocorre a produção textual dos alunos, Castells (2002, p. 79) afirma que “as pessoas se socializam e interagem em seu ambiente local (...) identidades locais entram em intersecção com outras fontes de significado e reconhecimento social”, o que segue um padrão diversificado dando a outras interpretações alternativas. Portanto, os alunos pesquisados estão inseridos no contexto de normas, culturas, contradições e polêmicas que envolvem a Empresa e repercutem na população local. Isso faz com que interajam cotidianamente construindo e/ou (des)construindo significados, o que lhes possibilitará atender as suas necessidades mais imediatas de entendimento e de (sobre)vivência, nas relações de poder estabelecidas no cenário apresentado.

5.5 A(s) Identidade(s) e a Diferença

A identidade é aquilo que se é e, por sua vez, concebida dessa forma, parece ser uma característica independente, um fato autônomo. Ela é autocontida e autossuficiente, segundo Silva (2005, p. 76). Já a diferença, também é concebida como independente e, em oposição à identidade, é aquilo que o outro é. Fica evidente que a identidade existe e faz sentido em relação de dependência com a diferença, o que significa que ambas funcionam em um contexto de significados e suas relações. Portanto, é preciso considerar que:

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística (...) significa dizer que são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2005, p. 76)

Na abordagem da identidade e da diferença como criações da linguagem, Silva (2005, p. 76) entende que resultam de uma criação

linguística, reforçando, portanto, que são criadas linguisticamente por nós em nossas relações culturais e sociais. Para ele, “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas”. Nesta pesquisa sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**, enfatizo que não podemos compreender a identidade e a diferença isoladas das significações que lhes dão sentidos (SILVA, 2005, p. 83). Tal abordagem vai ao encontro do que afirma Woodward (1997) quanto ao conceito de identidade no sentido de que ambos os autores veem a formação das identidades sob a perspectiva de uma relação com os contextos em que as pessoas estão inseridas.

Destaca-se mais uma vez a relevância do conhecimento da posição que os sujeitos, e nós, ocupamos nesse sistema de representação de onde serão construídos os lugares e os posicionamentos e, então, será definido o que se pode falar. Tal posicionamento é fundamental para o entendimento e a análise da produção textual dos alunos no letramento de adultos na Empresa na perspectiva desta pesquisa, ou seja, como resultados de atos de criação linguística, identidade e diferença precisam ser compreendidas no interior dos sistemas de significação vigentes na cultura e nos sistemas simbólicos que deram origem a esses sentidos. Para a autora, é importante assinalar que identidade e diferença culturais estão também relacionadas à indeterminação e à instabilidade da linguagem, pois fazem parte de um processo de produção simbólica e discursiva.

Toda essa intrincada relação na produção social da identidade e da diferença ainda é considerada por Silva (2005, p. 81) ao afirmar que “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são nunca inocentes”. Acredito que a constituição da identidade e da diferença é uma relação construída socialmente e, portanto, defini-la discursiva e linguisticamente implica reconhecê-la sujeita às forças e às relações de poder que permeiam as relações existentes na sociedade. Disso resulta que a identidade e a diferença são uma imposição e, em decorrência dessa situação, são motivo de disputa no contexto em que operam.

A divisão do mundo social é, na sua essência, uma forma de classificar, um ato que tem significados sociais. A afirmação da identidade e a marcação da diferença estão sempre relacionadas às diversas formas de divisão do mundo social. Ainda de acordo com Silva (2005, p. 82), isso pode ser verificado nas diversas expressões que implicam a utilização de termos que “não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder”. Tais expressões fazem distinções, delimitam fronteiras, separam, confirmam e reafirmam essas relações de poder, o que resulta ainda, segundo o autor, em uma divisão e uma ordenação do mundo social, o que, por sua vez, gera uma classificação e, conseqüentemente, uma hierarquização. Essa divisão geralmente é feita com base em critérios que se originam na autoridade constituída socialmente, também detentora do privilégio de atribuir valores aos demais grupos.

Nesta pesquisa sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**, enfatizo que não podemos compreender a identidade e a diferença isoladas das significações que lhes dão sentidos (SILVA, 2005, p. 83).

5.6 A Legitimação da Identidade no Contexto de Letramento

A determinação de uma identidade como norma legítima, ainda que de modo dissimulado, é um padrão em relação às demais identidades, assim, ser alfabetizado em uma sociedade “letrada” é pressuposto como a identidade normal, desejável, adequada, e, em contraponto, ser analfabeto nessa sociedade tem todos os aspectos negativos em oposição ao modelo ideal estabelecido. Sobre isso, Silva (2005, p. 89.) afirma que a força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade (grifos do autor).

Ainda com base na abordagem teórica, destaco que, na visão bakhtiniana de linguagem em que a presença das vozes na interlocução é uma realidade, a análise do significado como construção social envolve o contexto. A manifestação do outro interfere na percepção que temos de nós mesmos e dos outros e na maneira como construímos os significados, o que entendo que é efetivamente construído por meio das nossas práticas

discursivas. Essas práticas, por sua vez, são realizadas em uma realidade resultante da nossa própria interpretação, ou seja, tudo isso acontece por meio de ações dos participantes em suas condições sociais e históricas no mundo.

As identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre esses indivíduos e reforçam que “a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas” (LOPES, 2002, p. 39). Portanto, a construção da identidade constitui um processo, sendo que as mudanças e as transformações fazem parte dele e, de acordo com Hall (2005, p. 39) as identidades são construídas dentro e não fora e “precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”.

Na produção discursiva e social da identidade e da diferença, temos a manifestação real das identidades, estabelecidas, fixadas, alteradas e construídas por meio dos discursos, com estratégias particulares a cada uma das múltiplas situações. Nessa perspectiva, entendo ser relevante destacar, diante das assimetrias existentes nas relações sociais, serem os significados produzidos também construídos de forma diferente, pois isso interfere na forma com que uns exercem o poder sobre outros e, logo, esse poder influencia a construção das nossas identidades.

Ao construir certas identidades, segundo Lopes (2002, p. 68), os sujeitos o fazem para terem voz na sociedade e a sociedade é permeada pelo poder em diferentes direções em função das diferentes relações sociais e das práticas discursivas nas quais essas pessoas se envolvem, ou, como propõe Cameron (1992), o poder não é monolítico e não vai somente em uma direção. Para alguns autores, a construção da identidade social pode refletir de algum modo o efeito da socialização institucional. Os significados que construímos no contexto institucional sobre a vida social refletem-se na nossa identidade e, sobretudo, entendo que refletem a identidade que é construída naquele contexto específico em que se vive e sobrevive, como na situação dos alunos do curso de alfabetização de adultos na Empresa. Enfatizo que isso remete ao cerne desta pesquisa

no que se refere ao modo como os adultos alfabetizados constroem as suas identidades no contexto das polêmicas que envolvem a Empresa e, ainda, se o fazem como uma forma de alienação ou se o fazem como uma forma de sobrevivência.

Aqui importa pensar na questão da legitimação que o contexto institucional pressupõe, permitindo aos participantes o confronto identitário e a exposição a outras identidades, o que acarretará uma reestruturação do que dizem, como percebem o outro e a si mesmos e, conseqüentemente, o reposicionamento da identidade social. Nesse sentido, para Bhabha (1998, p. 19-20)

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses "entre-lugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.

De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [*empowerment*] no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser antagonico, conflituoso e até inmensurável?

Verifica-se aqui que o chamado embate cultural em sua performatividade é destacado pelo autor como uma forma dialógica de construção social por meio de estratégias que o próprio sujeito irá manifestar em suas práticas sociais e discursivas. No caso dos alunos investigados nesta pesquisa, o autor chama de "estratégias de subjetivação", resultante do fato de o contexto submetê-los a certas condições e, diante da situação e da posição, deste aluno se ver motivado ou não para operacionalizar no seu discurso (o texto).

Vejo, dessa forma, a importância de se considerar no estudo da identidade o foco interacional em que as pessoas constroem sua identidade coletiva ou individual no discurso, tendo em mente a variedade de identidades no fluxo da modernidade tardia segundo Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (1992a, 2003).

Nesta pesquisa, os sujeitos investigados lidam cotidianamente com aspectos que desvelam posições ideológicas e, para sobreviverem, necessitam fazer escolhas linguísticas que revelam as identidades que constroem. Assim, não há como prescindir do fato de que a identidade está investida de ideologia e a sua construção se dá na língua e por meio dela, desvelando ainda que a própria língua é uma atividade em evolução, com mútuas implicações entre as identidades da língua e do indivíduo, estando, portanto, a identidade em permanente estado de fluxo e de transformação.

Capítulo 6



6. AS MATRIZES ANALÍTICAS

Esta análise está relacionada às formas linguísticas dos textos e à sua distribuição em diferentes tipos de textos, no contexto desta pesquisa sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?** e na tese que defendo **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência**. Retomo aqui a afirmação de que os textos têm significados e efeitos sociais, políticos, cognitivos, morais e materiais, assim, devem ser analisados sob tais considerações e de acordo com o contexto ideológico em que foram produzidos, o que é fundamental para o entendimento das práticas sociais do contexto e das pessoas que nele vivem.

Enfatizo que, para o estudo das estratégias e estruturas, bem como dos discursos de dominação e de reprodução da dominação, com base na produção textual dos alunos, será utilizada a metodologia desenvolvida pela Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1992a, 2003), com vistas a desvelar a legitimação por meio da reprodução do discurso da Empresa e da resistência ao discurso da mídia na produção textual dos alunos. Nesse sentido, a realidade social será investigada considerando as categorias analíticas da ADC, conjugadas com as categorias dos modos de operação da ideologia de Thompson (1995) e com as categorias analíticas sociológicas apresentadas por van Leeuwen (1998) para a representação dos atores sociais no discurso, evidenciando na produção textual dos alunos as marcas que revelam a construção identitária e ideológica como uma forma de indicar como as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência.

6.1 Retomando as Categorias Analíticas Seleccionadas

Retomo aqui as categorias analíticas que serão utilizadas. Para responder à **Pergunta 1: É possível identificar marcas linguístico-dis-**

cursivas do discurso da empresa na produção textual dos alunos?

e, ainda, analisar se as identidades estão em consonância com o que afirma Fairclough (1992a, p. 100) em relação às três dimensões de análise: texto, prática discursiva e prática social. Na análise textual, serão utilizadas as categorias: *vocabulário*, *gramática*, *coesão* e *estrutura textual*; na prática discursiva, a *coerência do texto*, a *intertextualidade* e a *representação do discurso*. No que se refere às reportagens e às identidades sociais construídas por elas, utilizarei as categorias já explicitadas de Fairclough (1992a, 2003).

Em relação às categorias analíticas sociológicas apresentadas por van Leeuwen (1998) para a representação dos atores sociais no discurso, o objetivo será responder à **Pergunta 2: Os discursos da mídia ao representar a Empresa permeiam a produção textual dos alunos?** O autor parte de categorias linguísticas com foco no conceito de ator social, das quais utilizarei: *Exclusão/inclusão*: as representações incluem ou excluem atores sociais para adequar seus interesses e propósitos; *Generalização e Especificação*: Representação de atores sociais como classes ou como identidades específicas e individuais; *Indeterminação*: Representação de atores como não especificados, como indivíduos ou como grupos “anônimos”.

Para responder à **Pergunta 3: Como as práticas de letramento dos alunos representam discursivamente a legitimação, a alienação e a sobrevivência?** utilizarei as categorias analíticas dos Modos de Operação da Ideologia (THOMPSON, 1995): *Legitimação*: racionalização e universalização; *Dissimulação*: eufemização; *Reificação*: naturalização. Como esta pesquisa **O letramento de adultos na empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?** – apresenta viés que se sustenta nas questões ideológicas, cabe aqui ressaltar o aporte teórico do autor no que se refere à posição e à localização das pessoas em um determinado contexto social, determinantes do tipo de informação ou recurso que terão à disposição para, desse ponto, exercerem ou não o seu poder de decisão, a capacidade de organização e até de realização.

6.2 Os Textos Produzidos pelos Alunos (TAs)

Apresento a seguir os originais e a transcrição dos quatro textos produzidos pelos alunos, os quais serão utilizados para o cotejamento e

a análise dos dados, em consonância com as categorias analíticas indicadas. Os textos não trazem a identificação do aluno e são classificados como “Texto do Aluno – TA” e a numeração da respectiva sequência, ou seja, TA1, TA2, TA3 e TA4, a saber:

Texto 1 – TA1

Eu estou estudando depois da idade avançada porque quando jovem não tive oportunidade de estudar. Onde morei quando criança não tinha escola. Conheci escola eu estava com 20 anos mas só agora é que eu tive condições de estudar. A empresa me dá tudo até o tempo pra estudar no horário de serviço e sempre eles dizem que nós devemos agradecer a oportunidade e eu agradeço mesmo. Estou aprendendo a ler e escrever vou ser alguém aqui e lá fora. Hoje eu já leio mais ou menos e quando me mostram o que escreveram sobre a poluição que a empresa traz eu não gosto, porque como eles explica aqui é tudo controlado e não tem perigo nem pra nós nem pra cidade. Eu defendo mesmo porque eu estou aqui e posso sustentar minha família e viver diante coisa que eu nunca tive e que ninguém me ajudou. Eu só quero trabalhar e garantir o meu sustento e a empresa me dá isso

Transcrição do Texto 1 – TA1

1. Eu estou estudando depois da idade avançada porque quando jovem
2. não tive oportunidade de estudar. Onde morei quando criança não tinha
3. escola. Conheci escola eu estava com 20 anos mas só agora é que eu
4. tive condições de estudar. A empresa me dá tudo até o tempo pra
5. estudar no horário de serviço e sempre eles dizem que nós devemos
6. agradecer a oportunidade e eu agradeço mesmo. Estou aprendendo a
7. ler e escrever vou ser alguém aqui e lá fora. Hoje eu já leio mais ou
8. menos e quando me mostram o que escreveram sobre a poluição que
9. a empresa traz eu não gosto, porque como eles explica aqui é tudo
10. controlado e não tem perigo nem pra nós nem pra cidade. Eu defendo
11. mesmo porque eu estou aqui e posso sustentar minha família e viver
12. diante coisa que eu nunca tive e que ninguém me ajudou. Eu só
13. quero trabalhar e garantir o meu sustento e a empresa me dá isso

Texto 2 – TA2

11

Eu estou feliz porque estou estudando. Quando eu era criança não tive oportunidade de estudar porque eu tinha de ajudar meus pais trabalhar na roça muitas vezes ficava chorando por ver meus colegas indo para a escola e eu não. Agora depois de muitos anos estou realizando meu sonho com a escola aqui na empresa. Ganho salário, comida e ainda estudo é muito bom. Não aceito que eles falem coisa ruim da empresa porque ela só quer o nosso bem e as pessoas não entendem. Não tem coisa pior do que ficar desempregado, sem ler e escrever e vendo todo mundo passar dificuldade. Tudo aqui é organizado e nada prejudica nem os funcionários e nem a cidade. Se a empresa for embora é muito pior. Pode até fazer mal mas faz bem também. Hoje eu tenho mais esperança com a leitura e a escrita de conseguir crescer.

Conseguir crescer aqui dentro e melhorar minha condição de vida. Não há nada ruim no que ela faz e ela dá emprego e melhora a vida de quem tá aqui.

Transcrição do Texto 2 – TA2

1. Eu estou feliz porque estou estudando. Quando eu era criança não tive
2. oportunidade de estudar porque eu tinha de ajudar meus pais
3. trabalhar na roça muitas vezes ficava chorando por ver meus colegas
4. indo para a escola e eu não. Agora depois de muitos anos estou
5. realizando meu sonho com a escola aqui na empresa. Ganho salário,
6. comida e ainda estudo é muito bom. Não aceito que eles falem coisa
7. ruim da empresa porque ela só quer o nosso bem e as pessoas não
8. entendem. Não tem coisa pior do que ficar desempregado, sem ler e
9. escrever e vendo todo mundo passar dificuldade. Tudo aqui é
10. organizado e nada prejudica nem os funcionários e nem a cidade. Se a
11. empresa for embora é muito pior. Pode até fazer mal mas faz bem
12. também. Hoje eu tenho mais esperança com a leitura e a escrita de
13. conseguir crescer
14. conseguir crescer aqui dentro e melhorar minha condição de vida. Não
15. há nada ruim no que ela faz e ela dá emprego e melhora a vida de
16. quem tá aqui.

Texto 3 – TA3

Eu queria entender porque que as pessoa fala tão mal daqui se todo mundo só que trabalha e ganhar o dinheiro pra sobrevive. Nunca tive antes como continua os estudo e hoje eu sou outra pessoa e quero muito termina o curso lê tudo e entende. É muito dificio fica vendo os filho, os neto, tu lendo e entendendo e eu fico com vergonha e não gosto de fica perto porque eles nota tudo. Agora que eles dá o estudo eu só tenho que agradece e fazê por onde e agradecê o que eles me dá e não é só isso porque eu tenho muitas outras coisa e não posso reclamá de nada. Aqui tudo é muito bom e eu fico ouvindo os comentário e sei que não é verdade essas coisa. Peço a deus todo dia que não deixa eu perde isso e que cada vez mais eles cuida de nós e dá o que agente tanto que.

Transcrição do Texto 3 – TA3

1. Eu queria entender porque que as pessoa fala tão mal daqui se todo
2. mundo só que trabalha e ganhar o dinheiro pra sobrevive.
3. Nunca tive antes como continua os estudo e hoje eu sou outra pessoa
4. e quero muito termina o curso lê tudo e entende.
5. É muito dificio fica vendo os filho, os neto, tudo lendo e entendendo e eu
6. fico com vergonha e não gosto de fica perto porque eles nota tudo.
7. Agora que eles dá o estudo eu só tenho que agradece e fazê por onde
8. e agradecê o que eles me dá e não é só isso porque eu tenho muitas
9. outras coisa e não posso reclamá de nada. Aqui tudo é muito bom e eu
10. fico ouvindo os comentário e sei que não é verdade essas coisa.
11. Peço a deus todo dia que não deixa eu perde isso e que cada vez mais
12. eles cuida de nós e dá o que agente tanto que.

Texto 4 – TA4

Quando eu entrei aqui já não tinha mais esperança de continuar meus estudos porque a vida tava difícil e o tempo que tinha só dava prá trabalhar. Agora tudo mudou e eu já sonho com outras coisa porque estou lendo e escrevendo com muito mais facilidade e já participo de coisas que eu antes não podia nem aqui na empresa nem na igreja e nem nos outros lugar.

Aqui eu tenho o tempo pra trabalhar e pra estudar e sou muito bem orientado. Já tenho mais confiança no que eu faço depois de ler as instruções e as pessoa também confia em mim.

Não concordo com o que fica saindo nos jornal e acho que poluição, doença de pele e outros problema a cidade sempre teve e agora eu estou bem empregado. Como vou reclamar e depois ficar sem a oportunidade? Sei que todo mundo aqui precisa do trabalho e eles são bons prá nós, dão o estudo, salário no dia e muitas outras coisa para mim e para a família.

Quero continuar sim meus estudos ter um diploma, coisa que eu achava que nunca mais ia ter. Muito obrigado por tudo.

Transcrição do Texto 4 – TA4

1. quando eu entrei aqui já não tinha mais esperança de continuar
2. meus estudo porque a vida tava difícil e o tempo que tinha só dava
3. prá trabalhar. Agora tudo mudou e eu já sonho com outras coisa
4. porque estou lendo e escrevendo com muito mais facilidade e já
5. participo de coisas que eu antes não podia nem aqui na empresa,
6. nem na igreja e nem nos outros lugar.
7. aqui eu tenho o tempo pra trabalhar e pra estudar e sou muito bem
8. orientado. Já tenho mais confiança no que eu faço depois de ler as
9. instrução e as pessoa também confia em mim.
10. não concordo com o que fica saindo nos jornal e acho que poluição,
11. doença de pele e outros problema a cidade sempre teve e agora eu
12. estou bem empregado. Como vou reclamar e depois ficar sem a
13. oportunidade? Sei que todo mundo aqui precisa do trabalho e eles
14. são bons prá nós, dão o estudo, salário no dia e muitas outras coisa
15. para mim e para a família.
16. quero continuar sim meus estudo e ter um diploma, coisa que eu
17. achava que nunca mais ia ter. Muito obrigado por tudo.

Iniciarei, na seção seguinte, a análise dos dados à luz das categorias analíticas selecionadas e indicadas no Capítulo Metodológico.

6.3 As Marcas Linguístico-Discursivas do Discurso da Empresa na Produção Textual dos Alunos

Nesta seção, apresento as categorias analíticas de Fairclough (1992a, p. 100) em relação às três dimensões de análise: texto, prática discursiva e prática social. Na análise textual, serão utilizadas as categorias: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual; na prática discursiva, a coerência do texto, a intertextualidade e a representação do discurso. No que se refere às reportagens e às identidades sociais construídas por elas, utilizarei as categorias já explicitadas de Fairclough (1992a, 2003). Assim, analisarei nos textos produzidos pelos alunos, as possíveis marcas linguístico-discursivas presentes, com vistas a responder, inicialmente, à **Questão de Pesquisa 1:**

É possível identificar marcas linguístico-discursivas do discurso da Empresa na produção textual dos alunos?

Enfatizo que é fundamental e necessário o entendimento de que as práticas de letramento mudam conforme o contexto social, porque estão associadas aos valores, às relações sociais estabelecidas e aos aspectos desse contexto. Além disso, como ressalta Barton (1994a, p. 34), as práticas de letramento estão presentes nas atividades sociais de escrita e, por sua vez, se referem às práticas socioculturais que influenciam o discurso escrito. Elas representam as estruturas de poder vigentes na sociedade, são abstratas e têm um padrão, que reflete o caráter institucional e as relações estabelecidas nesse contexto. Para o autor, as práticas de letramento são formas culturais e gerais que as pessoas exploram em um evento de letramento. Elas são aquilo que as pessoas fazem com o letramento.

Para tanto, e de acordo com o tema desta pesquisa, os excertos a seguir são tomados para uma análise crítica em consonância com as categorias analíticas de Fairclough (1992a, 2003) na prática textual: vo-

cabulário, gramática, coesão e estrutura textual; na prática discursiva, a coerência do texto, a intertextualidade e a representação do discurso.

No que se refere ao Vocabulário, os TAs 1, 2, 3 e 4 denotam as escolhas linguísticas abordadas por Fairclough (1992a) quando ele considera, na perspectiva crítica, o uso da linguagem. Para tanto, esse uso deve ser considerado e analisado não como uma atividade individual, mas como uma forma de prática social que constroi e constitui significados. Os significados presentes nas escolhas vocabulares feitas pelos alunos, em todos os textos, revelam a dialética entre o discurso e o contexto em que o letramento ocorre e confirma o que Fairclough (2005) denomina de “ressonância” dos discursos aliada a uma capacidade de mobilizar as pessoas, não apenas nas instituições a que pertencem, mas também nas suas vidas.

Uma vez que a produção textual obedece a escolhas linguístico-discursivas dos alunos, tem-se que os TAs 1, 3 e 4 têm uma estrutura textual organizada que revela as condições em que ocorre o letramento, no caso, na empresa, e isso está marcado, nas diferentes expressões, como se verifica no vocabulário.

TA1

L4 A empresa me **dá** tudo até o tempo pra,

L13 e a empresa me **dá** isso

TA 3

L7 Agora que eles **dá** o estudo eu só tenho que agradece e fazê por onde

L8 e agradecê o que eles me **dá** e não é só isso porque eu tenho muitas

L9 outras coisa e não posso reclamá de nada. Aqui tudo é muito bom

L 12 ...eles cuida de nós e **dá** o que agente tanto que...

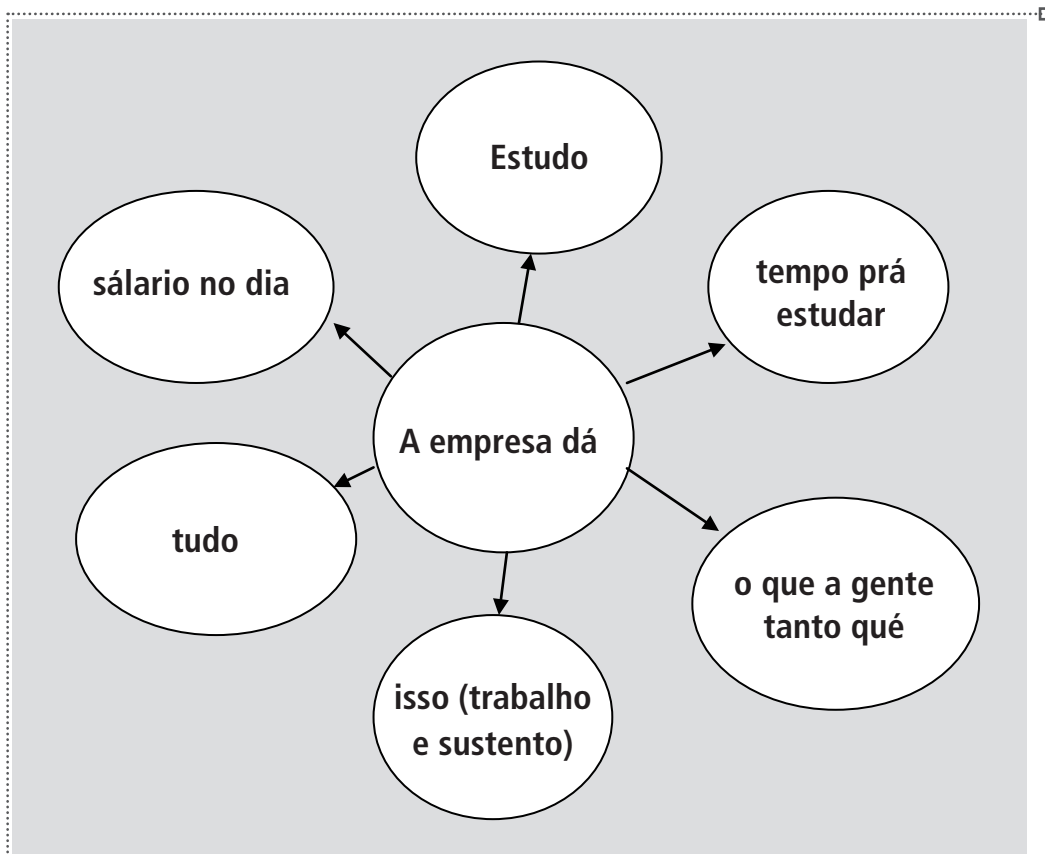
TA4

L14 são bons prá nós, **dão** o estudo, salário no dia e muitas outras coisa

A escolha do verbo “dar” evidencia que a associação feita, pelo alunos/funcionários, no sentido de que todos os benefícios são uma doação e não o resultado de uma relação de trabalho e produção. Verifica-se que o mesmo verbo é utilizado em outros textos e reforça o mesmo en-

tendimento, pelo aluno/funcionário, em observância ao que a relação de trabalho proporciona.

Figura 10 – Cadeia Semântica sobre o que a Empresa Proporciona (na visão do aluno/funcionário)



□ Fonte: Elaborado pela autora.

Há uma questão ideológica representada nas escolhas destacadas, pois o aluno/funcionário vê a empresa como responsável por uma série de benefícios, mas não associa isso à relação de trabalho que mantém com a Empresa. Com isso corrobora o que afirma Magalhães (2001, p. 18), sobre o fato de que as ideologias estão implícitas nas práticas dos sujeitos, estruturando-os, de modo a dar-lhes uma visão de senso comum. Isso reforça o entendimento da prática social como uma forma de agir sobre o contexto por meio dos significados constituídos, o que confirma o pensamento de Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2000), ao salientar que o signo é o resultado consensual de uma relação entre indivíduos de um contexto social, em um processo de interação, baseado em uma realidade material, no caso, o contexto de letramento, na Empresa.

O Letramento de Adultos na Empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?

Quadro 11 – Os TAs e as expressões sobre as condições em que ocorre o Letramento na Empresa

TA1	L4 A empresa me dá tudo até o tempo pra L5 estudar no horário de serviço e sempre eles diz que nós devemos L6 agradecer a oportunidade e eu agradeço mesmo. L13 e a empresa me dá isso
TA3	L7 Agora que eles dá o estudo eu só tenho que agradece e fazê por onde L8 e agradecê o que eles me dá e não é só isso porque eu tenho muitas L9 outras coisa e não posso reclamá de nada. Aqui tudo é muito bom L 12 ...eles cuida de nós e dá o que agente tanto que...
TA4	L7 Aqui eu tenho o tempo pra trabalhar e pra estudar e sou muito bem L8 orientado. L13 ...e eles L14 são bons prá nós, dão o estudo, salário no dia e muitas outras coisa L15 para mim e para a família. L17 Muito obrigado por tudo.

□ Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados corroboram o que afirma Barton (1994a) sobre o letramento ser situado histórica e socialmente e envolver práticas e eventos de letramento, e, ainda, sobre os diferentes tipos de letramento auxiliarem o indivíduo na sua interação com outros membros da coletividade. Na contextualização apresentada no capítulo metodológico desta tese, estão indicadas as relações peculiares que envolvem os funcionários, a Empresa e a comunidade, as quais, somadas aos excertos acima selecionados, reforçam o entendimento do letramento como processos sociais que conectam as pessoas por meio das suas percepções, dos seus discursos, dos seus valores e atitudes.

Em relação à *Gramática* – as palavras combinadas em orações e frases – e à *Coesão* – a ligação entre orações e frases –, os TAs 1, 2, 3 e 4 apresentam exemplos concretos de utilização das relações sintáticas para construir significados adequados ao contexto de letramento e às condições “proporcionadas” pela Empresa aos funcionários.

Observa-se o uso da conjunção aditiva “e” como uma ênfase no acréscimo ao que a Empresa “oferece” aos funcionários, constituindo até mesmo o reforço de uma justificativa. As relações gramaticais são bem definidas no que se refere à localidade do letramento com o uso do ad-

junto adverbial “aqui” e do pronome indefinido “tudo”, sempre enfatizando os benefícios proporcionados pela Empresa, e assim, constroem e constroem o mundo, em seu contexto, por meio do sentido.

Destacam-se estruturas como:

Quadro 12 – Os TAs e as Categorias Analíticas Gramática e Coesão

TA1	L4 A empresa me dá tudo até o tempo pra L5 estudar no horário de serviço e sempre eles diz que nós devemos L6 agradecer a oportunidade e eu agradeço mesmo. L13 e a empresa me dá isso
TA2	L4 ...estou L5 realizando meu sonho com a escola aqui na empresa. Ganho salário, L6 comida e ainda estudo é muito bom. L9 ... Tudo aqui é organizado ...
TA3	L7 Agora que eles dá o estudo eu só tenho que agradece e fazê por onde L8 e agradecê o que eles me dá e não é só isso porque eu tenho muitas L9 outras coisa e não posso reclamá de nada. Aqui tudo é muito bom L12 ...eles cuida de nós e dá o que agente tanto que...
TA4	L7 Aqui eu tenho o tempo pra trabalhar e pra estudar e sou muito bem L8 orientado. L13 ...e eles L14 são bons prá nós, dão o estudo, salário no dia e muitas outras coisa L15 para mim e para a família.

□ Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise da Prática Discursiva, destaco a Coerência, analisada nesta pesquisa por meio do entendimento de como os textos são interpretados e quanto de inferência é requerido. Cabe lembrar que investigo o letramento na perspectiva da prática social, associado às práticas discursivas e ligado à noção de contexto. Portanto, relacionado a práticas sociais e essas, por sua vez, ligam-se ao contexto social, já que as diversas práticas discursivas estão condicionadas às práticas sociais. Faz-se necessário entender o letramento em uma amplitude muito além do texto escrito ou falado, que implica processo de construção de sentidos, com base no que é produzido individual e socialmente e por meio de práticas que são aspectos não somente da cultura, mas das estruturas de poder em uma sociedade. Para WODAK (2003, p. 31), o poder não tem, ne-

cessariamente, origem na linguagem, entretanto, a linguagem como um meio bem articulado pode desafiar e distribuir o poder e, nesse sentido, é importante considerar que as práticas sociais podem ser articulações que utilizam o discurso, em diferentes elementos sociais com a devida associação a áreas específicas da vida social, como ocorre no contexto de pesquisa do letramento de adultos na Empresa.

Os excertos do Quadro 12 destacam as expressões que denotam como os alunos argumentam, de modo coerente, com os significados que construíram naquele contexto e, sobretudo, com base na posição em que nele se situam, acerca do que a Empresa lhes possibilita e as inferências requeridas.

Em relação à argumentação e às inferências sobre a Empresa, nas expressões destacadas dos quatro TAs, verifica-se como o aluno constrói uma rede argumentativa para justificar, de acordo com o que ele considera coerente, o trabalho na Empresa, as oportunidades dos outros benefícios, entre eles, o letramento na Empresa, e o que pode acontecer, na visão deles, caso a Empresa deixe de atuar na cidade.

No **TA1** a ênfase da argumentação está na visão da Empresa, pelo aluno/funcionário, como a oportunidade de trabalho e a garantia da sobrevivência, destacando-se as expressões “L12 **coisa que eu nunca tive e que ninguém me ajudou**”. Aqui evidencia-se, como em outros trechos, a ideia de que a Empresa presta um auxílio e verifica-se o não entendimento da relação explícita de trabalho.

No **TA2** a linha argumentativa enfatiza a afirmação do aluno/funcionário em “L10 **nada prejudica nem os funcionários e nem a cidade**” e em “L11 **Se a L11 empresa for embora é muito pior. Pode até fazer mal mas faz bem**”, o que desvela, por um lado, o que afirma van Dijk (2012, p. 54) sobre o fato de que as “estruturas linguísticas devem ser tratadas, e possivelmente explicadas, em termos de seu ‘entorno’ natural e das atividades sociais que elas permitem realizar”. Os significados construídos por aqueles que estão inseridos no contexto da empresa e que dela dependem para sobreviver, como nos excertos do TA3 L1 “**se todo**” e L2 “**mundo só que trabalha e ganhar o dinheiro pra sobrevive.**” reforçam o discurso dos alunos/funcionários no sentido do que afirma BAUMAN (2011, p. 124) sobre o fato de as pessoas tentarem cumprir o que ele denomina de autoafirmação individual e de

construção comunitária, desativando assim o “conflito entre a autonomia e a pertença”. Por outro lado, isso remete também ao que considera van Dijk (2010, pág. 12), sobre o fato de se criar uma ilusão de liberdade que será entendida como a expressão livre de ideias, mas que atenderá aos interesses da organização social dominante, no caso, a Empresa, que aparentemente estará em toda parte e em nenhuma parte, diluída em seus próprios interesses e nos diferentes contextos. Destaca-se no TA4 o que se encontra em L12 “estou bem empregado. **Como vou reclamar e depois ficar sem a**” e L13 “**oportunidade? Sei que todo mundo aqui precisa do trabalho**” e o fato de que há um posicionamento, indicando uma preocupação em assegurar a oportunidade de trabalho e a sobrevivência.

Quadro 13 – Argumentações e Inferências Sobre a Empresa

TA1	L12 decente coisa que eu nunca tive e que ninguém me ajudou. Eu só L13 quero trabalhar e garantir o meu sustento e a empresa me dá isso
TA2	L10 organizado e nada prejudica nem os funcionários e nem a cidade. Se a L11 empresa for embora é muito pior. Pode até fazer mal mas faz bem L12 também. Hoje eu tenho mais esperança com a leitura e a escrita de
TA3	L1 Eu queria entender porque que as pessoa fala tão mal daqui se todo L2 mundo só que trabalha e ganhar o dinheiro pra sobrevive.
TA4	L12 estou bem empregado. Como vou reclamar e depois ficar sem a L13 oportunidade? Sei que todo mundo aqui precisa do trabalho e eles L14 são bons prá nós, dão o estudo, salário no dia e muitas outras coisa L15 para mim e para a família.

□ Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, associo o que afirma Lash (1997, p. 138) sobre a modernização reflexiva, aos significados que são construídos no contexto institucional e que refletem sobre a identidade, sendo tudo revestido de ideologia. Isso evidencia que os alunos/funcionários, de acordo com os papéis sociais que ali representam, utilizam a linguagem como estratégia para a elaboração dos seus discursos/textos, mesmo com toda a complexidade das particularidades do contexto, o que refletirá na identidade social construída naquele cenário específico. É uma atitude que desvela o entendimento da situação e que evidencia uma visão política, diante das questões ideológicas que estão imbricadas.

6.4 Os textos publicados sobre o Trabalho da Empresa (TSE)

Apresento aqui os três textos sobre a Empresa (divulgados na mídia eletrônica e impressa), que foram selecionados e classificados como “Texto sobre a empresa – TSE” e apresentam a numeração na respectiva sequência, ou seja, TSE1, TSE2 e TSE3, a seguir:

O Cuidado com o Meio Ambiente¹⁵

Texto TSE1

A área de meio ambiente possui ações dentro de uma política uniforme e global, colocada em prática a partir de projetos como a reutilização da água e o gerenciamento da destinação de resíduos sólidos.

Educação Ambiental



O Programa de Educação Ambiental da Kinross foi criado em 1992 para ampliar a percepção de seus públicos – comunidade e empregados – sobre as questões ambientais atuais e locais. Neste objetivo estão inclusos compromissos variados como:

¹⁵ Fonte: <http://www.kinross.com.br/jeito_kinross.php?id_category=14>. Acesso em: 18 ago 2010.

- Contribuição para a inserção da educação ambiental na rede de ensino do município de Paracatu;
- Realização de parcerias com instituições públicas de educação e com entidades ambientalistas locais e regionais.

Treinamento de funcionários da Kinross e contratadas no Sistema de Gestão Integrada, com apresentação dos principais impactos e controles ambientais, além da política de saúde, segurança e meio ambiente.

O Programa de Educação Ambiental é desenvolvido no Centro de Educação Ambiental (CEAM), construído em 1995 e localizado dentro da unidade da Kinross. O CEAM já recebeu mais de 10 mil alunos da rede de ensino de Paracatu.

A educação ambiental promovida pela Kinross ultrapassa os muros de sua unidade. A empresa já coordenou mais de 200 palestras nas escolas da cidade.

Os treinamentos de educação ambiental abrangeram todos os funcionários – diretos e contratados. Os resultados dessa sensibilização impactaram de forma positiva o consumo da água e de energia e a geração de resíduos.

Programa de Gestão de Resíduos Sólidos/Coleta Seletiva

O Programa de Gestão de Resíduos Sólidos da Kinross abrange todos os resíduos gerados no empreendimento, incluindo os rejeitos de processo (de flotação e sulfetados). O sistema de gerenciamento de resíduos sólidos contempla a caracterização e a quantificação dos resíduos sólidos, com identificação das respectivas fontes e áreas geradoras, e a definição de armazenamento temporário, formas de controle e disposição final.

O plano de gerenciamento de resíduos da Kinross adota a política dos 3Rs, ou seja, busca, inicialmente, a redução na fonte geradora, depois, a reutilização e, por fim, a reciclagem.

Programa de Gestão da Qualidade dos Efluentes da Mina e da Barragem

O principal objetivo do programa é garantir que o efluente final atenda ao padrão de qualidade, permitido pela legislação ambiental vigente. Quando as

águas não atendem a esse padrão, elas são coletadas, armazenadas e reutilizadas nas atividades do próprio empreendimento.

O sistema de drenagem e de tanques de decantação da área da mina permite a sedimentação dos sólidos em suspensão arrastados pelas águas de chuva. A água contida nos tanques é utilizada no processo industrial e para a aspersão das vias internas de circulação da mina, durante os períodos de seca.

Em relação à gestão das águas da barragem de rejeito, ressalta-se que seu vertedouro não é utilizado em condições de operação rotineira. Trata-se de uma estrutura de segurança, projetada para verter somente em situações emergenciais. O único efluente da barragem é aquele do dreno de fundo do maciço.

A barragem de rejeitos cumpre importante papel no gerenciamento das águas. A estrutura permite a decantação dos sólidos e a consequente clarificação da água contida na polpa do rejeito, além da degradação natural dos reagentes da flotação e do cianeto residual para níveis ambientalmente aceitáveis. Além disso, a barragem permite que a empresa reutilize aproximadamente 80% da água em seu processo, o que diminui a demanda de captação da água dos rios. A presença dos filtros naturais de areia e brita no maciço da barragem possibilita a retenção de finos sólidos não decantados.

Programa de Monitoramento das Águas Superficiais e Subterrâneas

Esse programa permite a verificação dos impactos diagnosticados, para assegurar a implementação de possíveis ações corretivas. As principais ações são:



- Acompanhamento das vazões em cursos de água superficiais e variações dos níveis de água subterrânea nos poços de monitoramento; Acompanhamento das variações dos níveis de água e das vazões nos poços existentes;
- Verificação da evolução da qualidade das águas nas bacias dos cursos d'água que, potencialmente, poderão ser afetados pelas atividades da Kinross;
- Verificação da evolução da qualidade das águas subterrâneas de poços de monitoramento instalados nas áreas da mina, dos tanques específicos e da barragem de rejeito;
- Adoção, se necessário, de medidas para minimizar ou eliminar problemas verificados por meio dos resultados do programa em questão.

Programa de Monitoramento da Qualidade do Ar

A iniciativa tem o objetivo de acompanhar a evolução das concentrações de material particulado proveniente da Mina Morro do Ouro, nas áreas de entorno da mina e na cidade de Paracatu. É executado pela empresa desde 1985, por meio das medições de Partículas Totais em Suspensão (PTS), em pontos e com periodicidade determinados.

Programa de Controle e Monitoramento do Nível de Ruídos

O principal objetivo do programa é a manutenção dos níveis de ruído dentro dos limites definidos pela legislação estadual. Os níveis de ruído são monitorados no entorno das áreas da mina mais próximas às comunidade e na barragem de rejeitos, quando ocorre o tráfego de equipamentos nas etapas de alteamento.

Programa de Controle da Pressão Acústica e da Vibração

Tem como objetivo manter os níveis de vibração de pressão acústica para áreas residenciais, industriais e diversificadas dentro dos limites definidos pela legislação estadual.

Programa de Manejo da Flora e da Cobertura Vegetal



O subprograma tem por objetivo garantir a conservação de ambientes naturais remanescentes na área de influência da Kinross, para compensar a supressão de ambientes naturais importantes. A ação propiciará, no futuro, a difusão de espécies como líquens e fanerógamas, que possibilitarão a reabilitação ambiental das áreas industriais, de lavra e de disposição de rejeitos, após o encerramento das operações.

Os componentes do subprograma são a valorização da fauna e da flora nativa, o manejo de lenha, o controle de espécies exóticas na área de propriedade da Kinross e a definição do mosaico de áreas protegidas no interior da empresa. Para evitar a disseminação de espécies exóticas, a Kinross evita o plantio dessas espécies em áreas que estejam sendo recuperadas, apesar de serem eficientes como formação de cobertura do solo.

Programa de Manejo da Mastofauna (mamíferos)

Para minimizar os impactos sobre os mamíferos e aves, a Kinross adota diversas ações, como o zoneamento de todas as áreas em sua unidade, monitoramento, educação ambiental e enriquecimento vegetal.

Programa de Prospecção e Resgate de Bens Culturais

O programa tem como objetivo aprofundar o conhecimento sobre os bens culturais na área diretamente afetada do empreendimento, sobretudo no que diz respeito aos seus aspectos arqueológicos. O trabalho é realizado antes de qualquer intervenção em áreas novas.

Mineradora polui as águas de Paracatu com arsênio¹⁶



Estudo da UFMG comprova: Mineradora polui as águas de Paracatu com arsênio. Concentrações são muito altas e preocupantes, informam cientistas.

Por Sergio U. Dani, de Göttingen, Alemanha.

Mais um estudo científico confirma a poluição grave e persistente das águas de Paracatu com arsênio da mina de ouro operada pela mineradora canadense RPM/Kinross Gold Corporation.

O estudo foi conduzido pela pesquisadora Patrícia Rezende, sob orientação de Leticia Costa e Cláudia Windmoller, ambas professoras-doutoras do Departamento de Química da UFMG.

As pesquisadoras mediram a quantidade de arsênio nos sedimentos dos córregos e rios do município. Segundo elas, a análise da poluição das águas

¹⁶ Fonte: <<http://alertaparacatu.blogspot.com/2010/04/mineradora-polui-as-aguas-de-paracatu.html>. >. Acesso em: 24 abr. 2010.

pelo método de dosagem dos poluentes nos sedimentos revela informações mais confiáveis que a simples dosagem na água, pois os poluentes carregados pela água ficam retidos nos sedimentos de forma mais duradoura.

“É como se os sedimentos contassem a história da água que passa”, explica Rezende. Os sedimentos dos córregos e rios de Paracatu estudados pelas pesquisadoras apresentaram uma concentração natural média abaixo de 2 mg de Arsênio por quilo. Após a passagem dos córregos e rios por Paracatu, a concentração média aumenta para 150 mg de Arsênio por quilo, podendo chegar a mais de 1 000 mg por quilo.

As concentrações mais altas foram observadas no ponto de amostragem PTE023, no Córrego Rico. Uma medição feita em Agosto de 2008 indicou uma concentração de 1116 mg de arsênio por quilo de sedimento, o que corresponde a uma concentração 190 vezes maior que a estipulada pela legislação do Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) e 744 vezes maior do que a média natural dos rios e córregos da região.

A maior parte do Arsênio detectado no sedimento do leito do Córrego Rico neste ponto está na forma de arsenopirita, mineral presente na mina de ouro na proporção média de 1 kg por tonelada de minério. Neste ponto também foi detectado o argilomineral illita. Esse mineral também é encontrado na mina de ouro operada pela canadense Kinross, e o ponto de amostragem está a jusante da mina.

O Arsênio da mina de Paracatu pode alcançar os córregos de duas maneiras principais: pela deposição da poeira contaminada e pela drenagem ácida da mina e da lagoa de rejeitos. Os resultados da UFMG contradizem os resultados de auto-monitoramentos realizados pela mineradora e aceitos pelos órgãos públicos de controle ambiental.

Texto 3 – TSE 3

Mina de ouro de Paracatu – críticas e elogios¹⁷



O jornal *O Estado de S. Paulo* publicou nesta segunda feira (10 de Janeiro de 2011) uma reportagem sobre a mina de ouro de Paracatu. A cava, controlada pela empresa canadense *Kinross Gold Corporation*, tem um dos menores teores do minério em todo o mundo; são recuperados apenas 0,4g de ouro de cada tonelada extraída. Apesar disso, a exploração vale a pena devido à alta cotação do ouro no mercado. Prova disso é o plano de expansão que está sendo aplicado na área à um custo de 570 milhões de dólares e que deve dobrar a produção no local. Apesar do bom momento da mina, porém, a empresa sofre uma forte oposição ambiental. Existe uma ação civil pública contra a *Kinross* e a prefeitura de *Paracatu*. Os opositores alegam que a mineração produz uma quantidade maior de arsênio – um elemento tóxico em altas concentrações – do que o permitido. Os alunos que visitaram a Mina da Passagem em Mariana/MG, já perceberam que esse é um problema corriqueiro na extração do ouro.

Os Textos Sobre a Empresa (TSEs), conforme detalhado no Capítulo Metodológico, apresentam o trabalho da Empresa sob três pontos de vista, a saber:

TSE 1 – Texto promocional divulgado pela Empresa no endereço eletrônico que mantém na internet e que também divulga em outras publicações na mídia impressa. Todo o material é elaborado pela assessoria de comunicação da Empresa.

¹⁷ Fonte: <<http://petgeologia.wordpress.com/2011/01/11/mina-de-ouro-de-paracatu-criticas-e-elogios/>>. Acesso em: 7 nov 2011.

TSE 2 – Texto publicado por um dos blogs que divulgam somente artigos e reportagens sobre a exploração do minério e os danos causados ao meio-ambiente e à saúde dos cidadãos paracatuenses, haja vista o convívio diário com o trabalho de exploração na mina. O material divulgado tem sempre o teor de denúncia ou de alerta para a comunidade local, nacional e até internacional.

TSE 3 – Texto sobre o trabalho da Empresa publicado em um jornal de circulação nacional e que aborda os aspectos positivos e negativos das atividades desenvolvidas na mina.

Destaco que a intertextualidade, aqui considerada como uma combinação de vozes (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999), ou seja, um recurso redacional que indica o que os outros textos estão delineando na produção textual analisada, é uma das categorias analíticas selecionadas nesta pesquisa. Para a ADC, a compreensão do significado das vozes presentes no texto implica entendimento de que o texto deve ser associado, sempre, a interlocutores em suas condições de produção, nos respectivos e diferentes contextos. Esse entendimento remete à alusão que o sujeito faz, em seu discurso, de sentidos atribuídos a outros enunciadores, em outros discursos.

Fairclough (1992a) assinala que a intertextualidade é constituída pela propriedade dos textos de possuírem fragmentos de outros textos, ou seja, há uma tessitura textual embasada em uma cadeia de comunicação discursiva, que compõe o texto e que pode resgatar enunciados já ditos ou antecipar enunciados não ditos. Segundo o autor, esse processo é investido de ideologia, pois incorpora no texto atual, em decorrência de um processo avaliativo, os enunciados e seus significados. Retornando a Bakhtin (2000), uma vez que o discurso é construído entre interlocutores, ele mantém relações com outros discursos e, portanto, constrói-se como um diálogo entre discursos. Assim, essas vozes operam entre si, e, de certa forma, fazem com que o texto tenha uma tessitura resultante do dialogismo entre essas diferentes vozes. Nessa concepção, a intertextualidade das vozes é “interna”, pois tudo ocorre no texto, que reflete a reprodução desse diálogo com outros textos. Em um mesmo texto podem estar presentes vozes diferentes, que falam de perspectivas diferentes, e tal assertiva, associada à concepção de linguagem de Bakhtin, corrobora a concepção de que não há homogeneidade no discurso, porque o texto é constituído de muitas vozes e os sujeitos são o resultado de múltiplos e simultâneos aspectos que o constituem e o fazem se constituir nos diferentes contextos.

Nos excertos dos TAs verifica-se que diferentes vozes estão ali representadas e dialogam com o aluno/funcionário em sua produção textual, a saber: a empresa, a mídia e suas polêmicas acerca da Empresa, a comunidade e a sociedade em geral com a preocupação acerca do desemprego.

No **TA 1**

L8 menos e **quando me mostram o que escreveram sobre a poluição que**

L9 **a empresa traz eu não gosto, porque como eles explica aqui é tudo**

L10 **controlado e não tem perigo nem pra nós nem prá cidade. Eu defendo**

L11 **mesmo porque eu estou aqui e posso sustentar minha família** e viver

A linha argumentativa e o Vocabulário indicam que os alunos/funcionários tem acesso às informações sobre o trabalho da Empresa, tanto do ponto de vista de quem denuncia sobre os riscos da poluição “L8 ...e **quando me mostram o que escreveram sobre a poluição que**”, quanto do ponto de vista da empresa que os mantém informados “L9 **porque como eles explica aqui é tudo**” e “L10 **controlado e não tem perigo nem pra nós nem prá cidade**”. Desse modo, verifica-se que o contexto está investido de ideologias que, conforme afirma Thompson (1995, pág. 53), tem como determinantes a posição e a localização das pessoas no contexto, para afirmar, decidir, organizar e realizar. Nesse sentido, os alunos/funcionários também se posicionam em “L9 **eu não gosto**” e “L10 **Eu defendo**”, o que entendo não como indício da formação de uma consciência crítica ou no sentido de ser fortalecedor e emancipatório. Entendo de acordo com o que afirma Fairclough (1992a, p. 121), sobre os sujeitos serem posicionados ideologicamente, mas terem também a capacidade de agir criativamente, no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos, e ainda, de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras. Verifico que na produção textual (TAs) há marcas linguístico-discursivas que denotam uma grande preocupação com o (des)emprego e com a condição de vida que a oportunidade do trabalho assegura, como no TA1 “L11 **mesmo porque eu estou aqui e posso sustentar minha família**” TA2 “L8 **Não tem coisa pior do que ficar desempregado**” e TA4 “L12 **estou bem empregado**”.

Quadro 14 – A Intertextualidade na Produção Textual dos Alunos

TA1	L8 menos e quando me mostram o que escreveram sobre a poluição que L9 a empresa traz eu não gosto, porque como eles explica aqui é tudo L10 controlado e não tem perigo nem pra nós nem prá cidade. Eu defendo L11 mesmo porque eu estou aqui e posso sustentar minha família e viver
TA2	L6 comida e ainda estudo é muito bom. Não aceito que eles falam coisa L7 ruim da empresa porque ela só quer o nosso bem e as pessoas não L8 entendem . Não tem coisa pior do que ficar desempregado, sem ler e
TA3	L9 e eu L10 fico ouvindo os comentário e sei que não é verdade essas coisa.
TA4	L10 Não concordo com o que fica saindo nos jornal e acho que poluição, L11 doença de pele e outros problema a cidade sempre teve e agora eu L12 estou bem empregado

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à Prática Social: a *ideologia*, com ênfase nos efeitos ideológicos e políticos do discurso, as relações sociais e as identidades sociais estão presentes nos TAs, com diversificadas marcas linguístico-discursivas. Na análise da Prática social, os excertos em destaque no Quadro 15 apresentam relações imbricadas e cabem algumas considerações acerca das teorias que envolvem tais relações. É notório que o desenvolvimento industrial, econômico, cultural e tecnológico das sociedades nos últimos séculos tem sido determinante de novas formas e valores de padrões de comportamento. Nesse sentido, a apropriação e a utilização desses novos saberes acarretam, também, novas exigências para o acesso e a participação efetiva dos sujeitos nos diferentes grupos sociais. E dominar esses novos saberes e utilizá-los, envolve o letramento e representa uma forma de fortalecimento desses sujeitos. Assim, os excertos em que os alunos expõem a relevância de pertencer a um contexto de letramento retratam, com diferentes palavras, o significado de pertencimento, de possibilidades, de um futuro e até mesmo de existência como pessoa, a saber:

TA1

L6 agradecer a oportunidade e eu agradeço mesmo. **Estou aprendendo a ler e escrever vou ser alguém aqui e lá fora**

TA2

L4 indo para a escola e eu não. **Agora depois de muitos anos estou realizando meu sonho com a escola aqui na empresa**
L12 **Hoje eu tenho mais esperança com a leitura e a escrita de**
L14 **conseguir crescer aqui dentro e melhorar minha condição de vida**

TA3

L3 Nunca tive antes como continua os estudo e **hoje eu sou outra pessoa**

TA4

L3 prá trabalhar. **Agora tudo mudou e eu já sonho com outras coisa**
L4 **porque estou lendo e escrevendo com muito mais facilidade e já**
L5 **participo de coisas que eu antes não podia nem aqui na empresa,**
L6 **nem na igreja e nem nos outros luga.**

Isso é desvelado ao se considerar o letramento como um conjunto de práticas sociais, que promove o envolvimento dos sujeitos, em função das necessidades apontadas pelo contexto social, e também das habilidades e dos conhecimentos de que dispõem.

No que se refere ao modo como se retratam em relação ao letramento, a análise dos excertos dos TAs revela que as práticas letradas não estão imunes às relações de poder e às disputas das diferentes visões de mundo. Assim, não somente os aspectos ou níveis do texto ou do discurso, pelo matiz ideológico, são importantes nessa abordagem como afirma Thompson (1995) ao enfatizar que os sentidos e, mais exatamente, os sentidos das palavras, são ideológicos. Assim, como a linguagem em seus diferentes contextos permite a manifestação da ideologia – como verificado nos excertos do Quadro 16, em que as expressões escolhidas e que estão presentes nos TAs indicados, possibilitam diferentes modos de atribuir significação à realidade do curso de alfabetização na Empresa e suas especificidades –, é necessário considerar o texto como uma forma

de veicular a linguagem, de materializá-la com os significados que esses alunos constroem diante da prática social. Daí, a necessidade de analisá-los sob as suas condições de produção como produtos de processos ideológicos oriundos das relações entre as pessoas, em seus eventos sociais.

No quadro a seguir, apresento os excertos dos TAs que denotam a visão dos alunos/funcionários sobre a oportunidade do letramento no curso de alfabetização de jovens e adultos na Empresa, na perspectiva das relações sociais e das respectivas identidades sociais:

Quadro 15 – As Relações Sociais e as Identidades Sociais

TA1	L6 agradecer a oportunidade e eu agradeço mesmo. Estou aprendendo a ler e escrever vou ser alguém aqui e lá fora
TA2	L4 indo para a escola e eu não. Agora depois de muitos anos estou realizando meu sonho com a escola aqui na empresa L12 Hoje eu tenho mais esperança com a leitura e a escrita de L13 conseguir crescer L14 conseguir crescer aqui dentro e melhorar minha condição de vida. Não L15 há nada ruim no que ela faz e ela dá emprego e melhora a vida de L16 quem tá aqui.
TA3	L3 Nunca tive antes como continua os estudo e hoje eu sou outra pessoa L9 outras coisa e não posso reclamá de nada. Aqui tudo é muito bom e eu
TA4	L3 prá trabalhar. Agora tudo mudou e eu já sonho com outras coisa L4 porque estou lendo e escrevendo com muito mais facilidade e já L5 participo de coisas que eu antes não podia nem aqui na empresa, L6 nem na igreja e nem nos outros luga.

Fonte: Elaborado pela autora.

6.5 Os Discursos da Mídia na Produção Textual dos Alunos

Nesta seção, analisarei se os discursos da mídia sobre a Empresa permeiam a produção textual dos alunos. Entendo que é relevante destacar que a análise da linguagem no contexto da globalização tem um vínculo estrito com a Teoria Social do Discurso e, para o analista do discurso, é importante estabelecer relações com a estrutura global das mudanças sociais e culturais, pois a ADC vê o discurso como prática social em relação

direta com um evento discursivo particular e com situações, instituições e estruturas sociais. Fairclough (1992a) considera que toda pesquisa sobre linguagem e globalização deve considerar o discurso como instrumento de poder e de controle.

Nesse sentido, utilizarei as categorias analíticas sociológicas apresentadas por van Leeuwen (1998) para a representação dos atores sociais no discurso. O autor parte de categorias linguísticas com foco no conceito de ator social e utilizarei as seguintes: *Exclusão/inclusão*: as representações incluem ou excluem atores sociais para adequar seus interesses e propósitos; *Exclusão/inclusão*: as representações incluem ou excluem atores sociais para adequar seus interesses e propósitos; *Generalização e Especificação*: representação de atores sociais como classes ou como identidades específicas e individuais; *Indeterminação*: representação de atores como não especificados, como indivíduos ou como grupos “anônimos”.

Tais categorias serão utilizadas para responder à Questão de Pesquisa 2:

Os discursos da mídia ao representar a Empresa permeiam a produção textual dos alunos?

À vista dos dados coletados, é importante considerar que, no atual contexto de mudanças, as transformações são constantes e pressupõem, de forma cada vez mais evidente, uma reconfiguração da linguagem, pois os efeitos estão muito próximos do sujeito e do seu contexto. Destaco o que afirma van Dijk (2012) sobre o fato de que a língua é considerada

como parte inerente da experiência vivida dos membros de uma sociedade ou cultura; e por isso entende-se que as estruturas linguísticas devem ser tratadas, e possivelmente explicadas, em termos de seu ‘entorno’ natural e das atividades sociais que elas permitem realizar. (VAN DIJK, 2012, p. 54)

Desse modo, cada indivíduo, diante das suas possibilidades e dos seus respectivos contextos e de acordo com os papéis sociais, utiliza a linguagem como estratégia para a elaboração dos seus discursos/textos mesmo com toda a complexidade que as particularidades de tais estra-

tégias apresentam. O que o autor afirma dialoga com o processo de elaboração, de onde emergem aspectos da identidade, sobre o que afirma Giddens (1997, p.100) “em todas as sociedades, a manutenção da identidade pessoal, e sua conexão com identidades sociais mais amplas, é um requisito primordial de segurança ontológica”.

Na análise que proponho para a Questão de Pesquisa 2, cabe aqui destacar o que afirma Bauman (2001, p. 131) sobre o fato de que a era moderna apresenta “várias facetas das práticas humanas em mudança” e que reflete, precipuamente, como o contexto tem delineado e interferido, de diversas formas, na identidade dos sujeitos. Assim, no sentido da (re)definição de nova(s) identidade(s), a afirmação do autor coaduna-se com a situação dos alunos/funcionários, pois, no contexto em que vivem e sobre(vivem), têm constantemente a necessidade de inter(agir) e (re)agir. Assim, o cenário que se apresenta é ainda mais propício às identidades múltiplas e multifacetadas, e que, sobretudo, atendam às necessidades dos sujeitos em seus contextos.

Woodward (1997, p. 98) afirma que os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares de onde os indivíduos podem se posicionar e com base no que podem falar, e argumenta que “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade”.

Entendo que, no contato dos alunos/funcionários com os discursos da mídia acerca da Empresa e de todas as suas significações, eles estão construindo e (re)construindo as suas identidades, sob a influência e à luz da experiência do mundo social, das suas relações, das suas desigualdades e dos diferentes grupos culturais com os quais convivem e isso implica escolhas. Nesse sentido, Giddens (1997, p. 95), ao abordar as escolhas, afirma que elas constituem muitas das opções do estilo de vida e “estão fora do alcance do indivíduo ou dos indivíduos que elas afetam (...) são maneiras de lidar com as opções e que, nesse sentido, não podemos deixar de compreendê-las como ‘ativas’”. Para Hall (2005, p. 29), o sujeito assume identidades diferentes em momentos diferentes e “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”. Verifico que esse novo sujeito

surge com uma nova identidade como uma consequência das mudanças sociais, das novas exigências que decorrem de um processo mais amplo de transformações sociais. O sujeito vive, nesse contexto, a problemática da sua constituição por meio da linguagem, que é o elo entre ele e a sociedade. Coracini (2003, p. 299) ressalta que “o mundo é linguagem e nós somos linguagem”, o que está intrinsecamente relacionado à proposta da ADC, que indica como uma das funções da linguagem exatamente a construção da identidade dos sujeitos em seus contextos de atuação.

É importante destacar que o campo conceitual da constituição da(s) identidade(s) dialoga com as categorias sociológicas de van Leeuwen (1996, p. 67) no sentido do contexto e suas implicações, pois o autor destaca que os atores sociais podem ser representados de diferentes formas, em diferentes combinações, haja vista, nas atuais práticas discursivas, as escolhas não necessariamente ocorrerem de uma ou outra forma.

Utilizei para a Questão de Pesquisa 2, as categorias analíticas sociológicas apresentadas por van Leeuwen (1998) para a representação dos atores sociais no discurso, para responder à **Pergunta 2: Os discursos da mídia ao representar a Empresa permeiam a produção textual dos alunos?** O autor parte de categorias linguísticas com foco no conceito de ator social:

- (i) **Exclusão/inclusão:** as representações incluem ou excluem atores sociais para adequar seus interesses e propósitos, aqui destacada a Inclusão nos excertos do

TA 2:

“L6 Não aceito que eles falam coisa”

“L9 a empresa traz eu não gosto”

“L10 e não tem perigo nem pra nós nem prá cidade. Eu defendo”

“L11 mesmo porque eu estou aqui e posso sustentar minha família e viver”

“L12 decente”;

- (ii) **Generalização e Especificação:** Representação de atores sociais como classes ou como identidades específicas e individuais, com destaque para os excertos:

TA1:

“L9 a empresa traz eu não gosto”

TA2:

“L7 ruim da empresa porque ela só quer o nosso bem e as pessoas não”

(iii) Indeterminação: Representação de atores como não especificados, como indivíduos ou como grupos “anônimos”, aqui destacados os excertos:

TA3

“L1 Eu queria entender porque que as pessoa fala tão mal daqui...”

“L6 Não aceito que eles falam coisa”.

Na concepção de van Leeuwen (1998), os atores sociais podem ser representados de diferentes formas, em diferentes combinações, tendo-se em vista que, nas práticas discursivas atuais, as escolhas não necessariamente ocorrem de uma ou outra forma e, dessa forma, ele indica como categorias sociológicas são realizadas linguisticamente.

Quadro 16 – Expressões dos TAs Relacionadas às Polêmicas Sobre a Empresa

TA1	L8 quando me mostram o que escreveram sobre a poluição que L9 a empresa traz eu não gosto L10 e não tem perigo nem pra nós nem pra cidade. Eu defendo L11 mesmo porque eu estou aqui e posso sustentar minha família e viver L12 decente
TA2	L6 Não aceito que eles falam coisa L7 ruim da empresa porque ela só quer o nosso bem e as pessoas não L8 entendem. L10 e nada prejudica nem os funcionários e nem a cidade. L11 Pode até fazer mal mas faz bem L12 também. L14 ... Não L15 há nada ruim no que ela faz
TA3	L1 Eu queria entender porque que as pessoa fala tão mal daqui... L9 e eu L 10 fico ouvindo os comentário e sei que não é verdade essas coisa.
TA4	L10 Não concordo com o que fica saindo nos jornal e acho que poluição, L11 doença de pele e outros problema a cidade sempre teve

□ Fonte: Elaborado pela autora.

Verifica-se que nesta pesquisa sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**, em que, conforme o que afirma o autor em relação às categorias analíticas, foi demonstrado por meio da análise dos dados que a(s) identidade(s) sociais dos atores sociais são representadas por meio dos discursos com os quais os alunos/funcionários se confrontam cotidianamente, e ainda, são verificadas nos níveis léxico-gramatical, discursivo, e de referência e de transitividade.

6.6 As Práticas de Letramento e a Representação Discursiva da Legitimação e da Alienação ou da Sobrevivência

Nesta seção analisarei, por meio das categorias analíticas de três Modos de Operação da Ideologia (THOMPSON, 1995) e suas respectivas formas: *Legitimação*: racionalização e universalização; *Dissimulação*: eufemização; *Reificação*: naturalização, a dimensão mais ideológica e simbólica dos eventos sociais por meio dos textos produzidos pelos alunos e das reportagens sobre a empresa, com o objetivo de responder à **Questão de Pesquisa 3**:

Como as práticas de letramento dos alunos representam discursivamente a legitimação, a alienação e a sobrevivência?

A importância dos excertos está no fato de que eles sintetizam a ideia geral, o argumento central que se procura defender. No contexto de uma situação polêmica, como a que envolve as atividades da empresa na cidade, as expressões desvelam uma construção ideológica de defesa da empresa, em oposição a um contexto mais agressivo de informações que se revelam por meio de textos e imagens, cujos significados alertam a comunidade local e nacional para as consequências e os efeitos do trabalho da Empresa na cidade.

Os excertos a seguir mostram, entre outros aspectos, a representação discursiva que o aluno faz da Empresa.

Quadro 17 – Expressões Utilizadas pelos Alunos/funcionários Acerca da Empresa

TEXTO ALUNO	EXPRESSÕES UTILIZADAS PELOS ALUNOS/FUNCIONÁRIOS ACERCA DA EMPRESA
TA1	L8 quando me mostram o que escreveram sobre a poluição que L9 a empresa traz eu não gosto L10 e não tem perigo nem pra nós nem prá cidade. Eu defendo L11 mesmo porque eu estou aqui e posso sustentar minha família e viver L12 decente
TA2	L6 Não aceito que eles falam coisa L7 ruim da empresa porque ela só quer o nosso bem e as pessoas não L8 entendem. L10 e nada prejudica nem os funcionários e nem a cidade. L11 Pode até fazer mal mas faz bem L12 também. L14 ...Não L15 há nada ruim no que ela faz
TA3	L1 Eu queria entender porque que as pessoa fala tão mal daqui... L9 e eu L10 fico ouvindo os comentário e sei que não é verdade essas coisa.
TA4	L10 Não concordo com o que fica saindo nos jornal e acho que poluição, L11 doença de pele e outros problema a cidade sempre teve

□ Fonte: Elaborado pela autora.

Na concepção Fairclough (1992a), os sujeitos podem agir e construir, no contexto, os seus próprios significados. Assim, ao abordar a nossa condição de produtores ou intérpretes de textos, o autor destaca que a relação das palavras com os significados é múltipla e que, sobretudo, na condição de produtores de textos, precisamos fazer escolhas entre as palavras e os significados que pretendemos expressar. E ele ainda afirma que “os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos” (FAIRCLOUGH, 1992a, p. 230).

O cotejamento dos excertos constantes nos Textos dos Alunos (TAs) é feito com os Textos Sobre a Empresa (TSEs) indicados neste capítulo – As Matrizes Analíticas. Os referidos textos sobre o trabalho da empresa foram divulgados na mídia local e nacional. Ressalto que, nos anexos desta tese, estão disponíveis mais alguns textos que abordam, de modo claro e objetivo, o assunto e as polêmicas, sendo do conhecimento de toda a comunidade local e dos alunos/funcionários.

O Letramento de Adultos na Empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?

É necessário lembrar que o discurso é uma faceta da globalização, e que os processos econômicos estão politicamente ligados e sujeitos a condições políticas e culturais. Toda pesquisa que tem em seus objetivos análises que perpassam pela globalização deve, necessariamente, manter constante observância ao modo como, por meio da linguagem, as transformações alcançam e alteram todas as áreas da vida social e a atuação daqueles envolvidos nas diferentes situações. É exatamente o contexto de análise da minha proposta, em que diferentes interesses perpassam pelo letramento de adultos, com todas as peculiaridades que envolvem o sujeito, as informações e as polêmicas nas quais todos estão envolvidos.

À vista dos dados, cabe aqui destacar os excertos a seguir, que mostram a representação discursiva que se faz da Empresa sob três pontos de vista distintos, nos TSEs 1, 2 e 3:

(i) o texto elaborado e divulgado no sítio da própria empresa informando sobre os programas de preservação do meio-ambiente:

- A Kinross desenvolve diversas ações na busca da melhoria de seu desempenho ambiental.
- A educação ambiental promovida pela Kinross ultrapassa os muros de sua unidade.
- Programa de monitoramento das águas superficiais e subterrâneas.
- Programa de monitoramento da qualidade do ar.
- Programa de controle e monitoramento do nível de ruídos.
- Programa de controle da pressão acústica e da vibração.
- Programa de manejo da flora e da cobertura vegetal.
- Programa de manejo da Mastofauna (mamíferos).
- Programa de prospecção e resgate dos bens culturais.

(ii) o texto elaborado e divulgado por um Blog que acompanha o trabalho da Empresa, a relação com a comunidade e os estudos feitos no Brasil e no mundo acerca dos impactos das atividades de extração do metal e os efeitos sobre o meio-ambiente na cidade e proximidades:

- Estudo da UFMG comprova: Mineradora polui as águas de Paracatu com arsênio. Concentrações são muito altas e preocupantes, informam cientistas.

- Após a passagem dos córregos e rios por Paracatu, a concentração média aumenta para 150 mg de Arsênio por quilo, podendo chegar a mais de 1 000 mg por quilo (o normal são 2mg por quilo).
- Os resultados da UFMG contradizem os resultados de auto-monitoramentos realizados pela mineradora e aceitos pelos órgãos públicos de controle ambiental.

(iii) texto elaborado e divulgado em um jornal de circulação nacional que aborda os lados positivos e negativos das atividades da empresa na mina localizada na cidade. É notório ressaltar que tanto os funcionários quanto a comunidade em geral têm acesso às informações que veiculam nas três fontes citadas:

- são recuperados apenas 0,4g de ouro de cada tonelada extraída. Apesar disso, a exploração vale a pena devido à alta cotação do ouro no mercado.
- Apesar do bom momento da mina, porém, a empresa sofre uma forte oposição ambiental.
- Existe uma ação civil pública contra a Kinross e a Prefeitura de Paracatu.
- Os opositores alegam que a mineração produz uma quantidade maior de arsênio – um elemento tóxico em altas concentrações – do que o permitido.

Verifica-se que os TSEs 1, 2 e 3, em suas respectivas abordagens, estão presentes como marcas linguístico-discursivas nos TAs 1, 2, 3 e 4, com ênfase nas escolhas lexicais que desvelam as ideologias presentes, conforme foi demonstrado nas análises dos Quadros 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17.

Quadro 18 – Os excertos do TSEs – Textos Sobre a Empresa

TEXTO SOBRE A EMPRESA	TÍTULO DA REPORTAGEM	PUBLICAÇÃO	EXCERDOS
TSE 1	O cuidado com o meio-ambiente	<i>www.kinross.com.br</i> (sítio da empresa)	<ul style="list-style-type: none"> – A Kinross desenvolve diversas ações na busca da melhoria de seu desempenho ambiental. – A educação ambiental promovida pela Kinross ultrapassa os muros de sua unidade. – Programa de monitoramento das águas superficiais e subterrâneas. – Programa de monitoramento da qualidade do ar. – Programa de controle e monitoramento do nível de ruídos. – Programa de controle da pressão acústica e da vibração. – Programa de manejo da flora e da cobertura vegetal. – Programa de manejo da Mastofauna (mamíferos) – Programa de prospecção e resgate dos bens culturais.
TSE 2	Mineradora polui as águas de Paracatu com Arsênio	<i>Blog Alerta Paracatu</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Estudo da UFMG comprova: Mineradora polui as águas de Paracatu com arsênio. Concentrações são muito altas e preocupantes, informam cientistas. – Após a passagem dos córregos e rios por Paracatu, a concentração média aumenta para 150 mg de Arsênio por quilo, podendo chegar a mais de 1 000 mg por quilo (o normal são 2mg por quilo). – Os resultados da UFMG contradizem os resultados de auto-monitoramentos realizados pela mineradora e aceitos pelos órgãos públicos de controle ambiental.
TSE 3	Mina de ouro de Paracatu – críticas e elogios	Jornal “O Estado de São Paulo”	<ul style="list-style-type: none"> – São recuperados apenas 0,4g de ouro de cada tonelada extraída. Apesar disso, a exploração vale a pena devido à alta cotação do ouro no mercado. – Apesar do bom momento da mina, porém, a empresa sofre uma forte oposição ambiental. – Existe uma ação civil pública contra a Kinross e a Prefeitura de Paracatu. – Os opositores alegam que a mineração produz uma quantidade maior de arsênio – um elemento tóxico em altas concentrações – do que o permitido.

□ Fonte: Elaborado pela autora.

O Letramento de Adultos na Empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?

Em relação ao TSE 1, verifica-se a ênfase da Empresa em divulgar os programas desenvolvidos, sendo que expressões como “desenvolve diversas ações na busca da melhoria de seu desempenho ambiental” e “A educação ambiental (...) ultrapassa os muros de sua unidade” estão ao lado de outras como “Programa de monitoramento das águas superficiais e subterrâneas”, “Programa de monitoramento da qualidade do ar”, “Programa de controle e monitoramento do nível de ruídos”, “Programa de controle da pressão acústica e da vibração”, “Programa de manejo da flora e da cobertura vegetal”, “Programa de manejo da Mastofauna (mamíferos)” e “Programa de prospecção e resgate dos bens culturais”.

Figura 11 – Cadeia Semântica no Texto Divulgado pela Empresa



Fonte: Elaborado pela autora.

Destaca-se aqui a construção de uma cadeia semântica de termos como “monitoramento”, “controle”, “manejo”, “prospecção” e “resgate”, que torna evidente para o leitor a preocupação da Empresa com a reação diante de todas as ações, pois as suas atividades envolvem diretamente a utilização da água, o ar, a produção de ruídos, a intervenção

na flora e fauna das áreas em que ocorrem as atividades de exploração e, ainda, o resgate dos bens culturais das referidas áreas.

Nesse sentido, retomo o que afirma Fairclough (2003) acerca da multifuncionalidade dos textos, que representam aspectos do mundo (o mundo físico, o social e o mental); interpretam as relações sociais entre participantes de eventos sociais e as atitudes, desejos e valores dos participantes, ou seja, as pessoas fazem tudo isso no processo de construção de significados nos eventos sociais, que inclui produção (tessitura) de textos. Assim, a Teoria Social do Discurso considera a linguagem como um sistema aberto que percebe os textos como estruturados no sistema e, ao mesmo tempo, inovadores do sistema, justamente pela capacidade da linguagem de estar aberta a mudanças advindas da sociedade e de construir, com base nisso, outros significados.

Trazendo isso para o estudo da ideologia, em sua concepção crítica, é necessário considerar a noção de sentido e a visão de senso comum e como este pode ser usado pelos indivíduos e pelos grupos aos quais pertencem, com a finalidade de estabelecer e de sustentar relações de dominação. O sentido aqui considerado é o que se refere às formas simbólicas, definidas como “um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (THOMPSON, 1995, p. 79). É importante ressaltar que, na Teoria Social Crítica de Thompson, não há neutralidade ao se caracterizar a ideologia e os fenômenos a ela relativos, pois eles são considerados sempre relacionados a interesses particulares e utilizados para manter relações de dominação, o que implica a reprodução da ordem social no favorecimento de grupos dominantes.

É importante destacar que, retomando Thompson (1995), ao se trabalhar com a ideologia, é de grande relevância a fundamentação nos conceitos de sentido e de poder na vida social, pois, segundo ele, os modos de operação da ideologia e as estratégias que levam ao construto simbólico demonstram como interagem o sentido e o poder no estabelecimento e na sustentação das relações de dominação (THOMPSON, 1995, p. 89).

Assim, nos excertos do TSE 1, a cadeia semântica utiliza os seguintes modos de operação da Ideologia:

- (i) **a Legitimação**, por meio da Racionalização acerca dos projetos desenvolvidos pela Empresa, visando assegurar as melhores condições ambientais para a cidade e a comunidade, haja vista a cadeia de raciocínio justificar as relações sociais – retomo aqui também os outros projetos citados na Contextualização da pesquisa, no Capítulo 1; tem-se ainda na Legitimação, a Universalização, pois interesses individuais - no caso, da empresa – são tomados como universais;
- (ii) **a Dissimulação**, com a utilização da Eufemização, no sentido de que aos projetos apresentados é atribuída valoração positiva à instituição-Empresa, ou seja, os cuidados em relação ao meio-ambiente:
- A Kinross desenvolve diversas ações na busca da **melhoria de seu desempenho ambiental** – aqui a escolha lexical está empregada em oposição aos alegados danos causados ao meio-ambiente e divulgados pela mídia;
 - A **educação ambiental** promovida pela Kinross **ultrapassa os muros de sua unidade** – como a Empresa é acusada de comprometer o ambiente em sua área de mineração e na cidade, a denominação do projeto faz referência a um trabalho de educação ambiental dentro e fora da unidade;
 - Programa de **monitoramento das águas** superficiais e subterrâneas – a mídia divulga relatórios sobre as substâncias químicas e o comprometimento do lençol freático e da Bacia do Rio Paracatu, afluente do Rio São Francisco;
 - Programa de **monitoramento da qualidade do ar** – para a exploração do minério há a explosão diária de trechos do solo, para que o cascalho seja transportado a fim de se apurar o ouro. Tais explosões provocam o levantamento de poeira no local e que atinge a cidade, poluindo o ar;
 - Programa de controle e **monitoramento do nível de ruídos** – para a exploração do minério há a explosão diária de trechos do solo, para que o cascalho seja transportado a fim de se apurar o ouro. Tais explosões provocam grande ruído que chega às localidades mais próximas da mina e, às vezes, até a cidade;

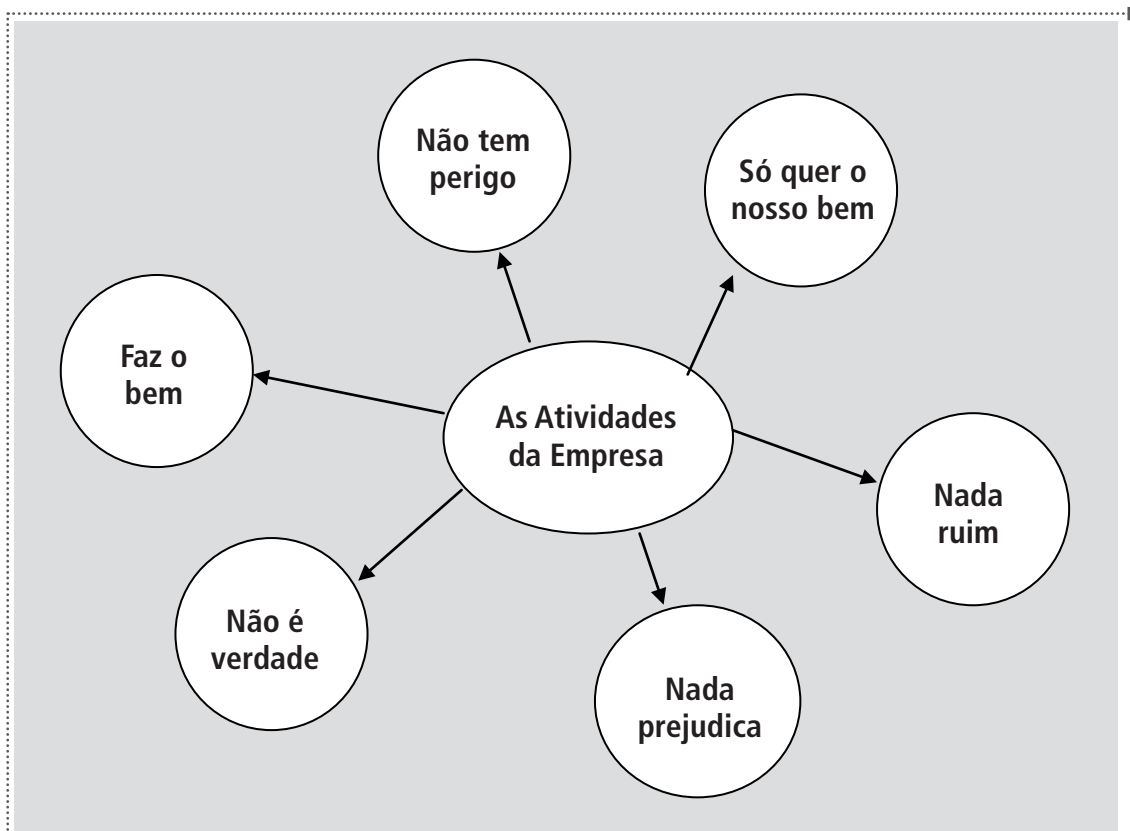
- Programa de **controle da pressão acústica e da vibração** – para a exploração do minério há a explosão diária de trechos do solo, para que o cascalho seja transportado a fim de se apurar o ouro. Tais explosões provocam grande ruído e faz vibrar as casa mais próximas da mina, causando danos;
 - Programa de **manejo da flora e da cobertura vegetal** – com a ampliação da mina, que é a céu aberto, há o desmatamento e o projeto visa ao reflorestamento;
 - Programa de **manejo da Mastofauna** (mamíferos) – com a ampliação da mina, que é a céu aberto, há o desmatamento e o projeto visa ao manejo dos animais que vivem nos locais a serem desmatados;
 - Programa de **prospecção e resgate dos bens culturais** – a Empresa desenvolve ou apoia vários projetos culturais de interesse social na cidade.
- (iii) a **Reificação**, por meio da Naturalização, os projetos desenvolvidos são apresentados como criação social natural e aceitável e que atende às necessidades da cidade e da comunidade em relação ao meio-ambiente.

Destaco aqui, entre outros projetos já apresentados na Contextualização desta pesquisa, outros projetos que foram destacados no TSE1. Verifica-se que o Vocabulário apresenta escolhas lexicais como “monitoramento”, “controle”, “manejo” e “resgate” em um contexto que revela um procedimento ou um cuidado dentro da normalidade, não enfatizando a necessidade de uma ação de controle e verificação devido às denúncias sobre os índices de contaminação.

- Programa de monitoramento das águas superficiais e subterrâneas.
- Programa de monitoramento da qualidade do ar.
- Programa de controle e monitoramento do nível de ruídos.
- Programa de controle da pressão acústica e da vibração.
- Programa de manejo da flora e da cobertura vegetal.
- Programa de manejo da Mastofauna (mamíferos).
- Programa de prospecção e resgate dos bens culturais.

Retomo aqui a Questão de Pesquisa 3: **Como as práticas de letramento dos alunos representam discursivamente a legitimação, a alienação e a sobrevivência?** e destaco que, no cotejamento dos excertos dos TSEs e dos TAs, verifica-se que a produção textual dos alunos do curso de alfabetização de adultos tem as marcas linguístico-discursivas dos TSEs, principalmente o TSE 1, pois, de diferentes formas, os alunos/funcionários constroem cadeias semânticas que adotam uma postura de entendimento da situação, por meio da referência aos problemas que a cidade enfrenta, mas com uma atitude de defesa da Empresa no que se refere à manutenção da oportunidade de emprego, do curso de alfabetização de adultos, do salário e da assistência à família, como indicam os excertos a seguir:

Figura 12 – Cadeia Semântica sobre as Atividades da Empresa (na visão do aluno/funcionário)



Fonte: Elaborado pela autora.

O Letramento de Adultos na Empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?

Quadro 19 – Excertos dos TAs Relacionadas ao que a Empresa Divulga na Mídia

TA1	L10 e não tem perigo nem pra nós nem prá cidade. Eu defendo L11 mesmo porque eu estou aqui e posso sustentar minha família e viver L12 decente
TA2	L7 ruim da empresa porque ela só quer o nosso bem e as pessoas não L8 entendem. L10 e nada prejudica nem os funcionários e nem a cidade. L11 Pode até fazer mal mas faz bem L12 também. L14 ...Não L15 há nada ruim no que ela faz
TA3	L9 e eu L10 fico ouvindo os comentário e sei que não é verdade essas coisa.
TA4	L10 Não concordo com o que fica saindo nos jornal e acho que poluição, L11 doença de pele e outros problema a cidade sempre teve

□ Fonte: Elaborado pela autora.

Entendo que, nesta pesquisa sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?**, em que defendo a tese que **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência**, em consonância com a Questão de Pesquisa 3, os dados revelam que, nas produções textuais dos alunos, as práticas de letramento representam discursivamente a legitimação e a alienação como uma forma de sobrevivência.

Observa-se que

TA1:

“L10 e não tem perigo nem pra nós nem prá cidade. Eu defendo”

“L13 quero trabalhar e garantir o meu sustento e a empresa me dá isso”

TA2:

“L10 organizado e nada prejudica nem os funcionários e nem a cidade. Se a”

“L11 empresa for embora é muito pior. Pode até fazer mal mas faz bem”

TA3:

“L1 Eu queria entender porque que as pessoa fala tão mal daqui se todo”

O Letramento de Adultos na Empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?

"L2 mundo só que trabalha e ganhar o dinheiro pra sobrevive" e

"L10 fico ouvindo os comentário e sei que não é verdade essas coisa."

TA4:

"L10 Não concordo com o que fica saindo nos jornal e acho que poluição"

"L11 doença de pele e outros problema a cidade sempre teve"

"L12 estou bem empregado. Como vou reclamar e depois ficar sem a'

"L13 oportunidade? Sei que todo mundo aqui precisa do trabalho e eles"

"L14 são bons prá nós, dão o estudo, salário no dia e muitas outras coisa"

Os respectivos autores dos textos tem a informação sobre as polêmicas que envolvem a Empresa, entretanto asseguram que não há perigo, questionam o fato de duvidarem da Empresa, defendem a oportunidade de emprego, revelando que, embora estejam cientes do discurso em relação à Empresa, adotam uma postura de amenizar a informação e se alienam dos fatos, enfatizando o que consideram legítimo, que é a oportunidade de trabalho. Desse modo, os argumentos e as expressões presentes nos textos dos alunos revelam que, na produção textual, a prática social do cotidiano das notícias e polêmicas sobre as atividades da Empresa na cidade confirmam a legitimação por parte dos alunos/funcionários ao utilizarem expressões que apresentam informações relativas a discursos que deveriam levá-los a um estado de preocupação ou de alerta, em relação a essas informações. Entretanto, as marcas linguístico-discursivas se confirmam no sentido de uma negação do que está divulgado na mídia, estando o discurso dos alunos mais próximo do texto divulgada pela empresa sobre as suas atividades na cidade. Entendo que essa prática representa na visão deles também uma forma de sobreviver no contexto, em que a oportunidade de trabalho e os benefícios assegurados são proporcionados pela própria Empresa. Concordo com Fairclough (2006) quando afirma que os seres humanos estão inclusos na representação, nas estratégias e no discurso da globalização, pois participam de atividades sociais imbricadas em um mundo social. Assim, como a linguagem em seus diferentes contextos permite a manifestação da ideologia e possibilita diferentes modos de atribuir significação às diferentes realidades, é necessário considerar que o texto é uma forma de veicular a linguagem, de materializá-la, como ocorre na produção textual dos alunos analisada nesta pesquisa.

O Letramento de Adultos na Empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?

Analisei aqui a produção textual de 4 (quatro) alunos/funcionários do curso de alfabetização de jovens e adultos na Empresa e 3 (três) textos sobre a Empresa, publicados na mídia. Para responder à **Pergunta 1: É possível identificar marcas linguístico-discursivas do discurso da Empresa na produção textual dos alunos?** utilizei na análise textual as categorias: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual; na prática discursiva, a coerência do texto, a intertextualidade e a representação do discurso. Em relação às reportagens, em suas diferentes abordagens e escolhas lexicais e como isso foi desvelado nas práticas discursivas dos alunos, como uma forma de construir identidades sociais que legitimam a alienação e asseguram a sobrevivência, utilizei as categorias já explicitadas de Fairclough (1992a, 2003), sendo para a análise do Texto: a Estrutura Textual, o Vocabulário, a Gramática e a Coesão. Para a Prática Discursiva: a Coerência e a Intertextualidade; para a Prática Social: a ideologia.

Para responder à **Pergunta 2: Os discursos da mídia ao representar a Empresa permeiam a produção textual dos alunos?** utilizei as categorias analíticas sociológicas apresentadas por van Leeuwen (1998), para a representação dos atores sociais no discurso, destacando que o autor parte de categorias linguísticas com foco no conceito de ator social e reforça que os atores sociais podem ser representados de diferentes formas, em diferentes combinações.

Para responder à **Pergunta 3: Como as práticas de letramento dos alunos representam discursivamente a legitimação, a alienação e a sobrevivência?** utilizei o aporte teórico das questões ideológicas e considerei a grande relevância da fundamentação nos conceitos de sentido e de poder na vida social. Segundo Thompson (1995, p. 98), os modos de operação da ideologia e as estratégias que levam ao construto simbólico demonstram como interagem o sentido e o poder, no estabelecimento e na sustentação das relações de dominação.

Embasada pelas categorias aqui indicadas e trabalhadas, por meio da análise dos dados, busquei defender a tese de que **na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência** e cheguei às respostas para as minhas perguntas iniciais, cujas considerações apresento na conclusão.

Conclusão



As propostas de análise linguística com foco no letramento de adultos, no contexto da Empresa, estão totalmente imbricadas com as práticas sociais em que se inserem, e, portanto, associadas às práticas discursivas e ligadas à noção de contexto. Com o aporte teórico-metodológico e analítico da Análise de Discurso Crítica, do Letramento, da Ideologia e da(s) Identidade(s), e com base na metodologia da pesquisa qualitativa, esta pesquisa sobre **O letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?** defende a tese de que, na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência.

Para tanto, reuni para minha análise textos produzidos pelos alunos do curso de alfabetização de adultos na empresa e textos/reportagens divulgados na mídia local e nacional sobre as atividades da empresa na cidade, tendo como pano de fundo o pensamento de Hasan (2012, p. 156), com o entendimento dos Novos Estudos do Letramento e a relação entre as práticas discursivas e as práticas sociais. Reforço que considerar a apropriação e a utilização desses saberes no contexto social é condição necessária para a mudança do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição, nos aspectos cultural, social, político e linguístico.

Ao recorrer aos textos, consideradas as suas condições de produção, analisei os eventos para muito além das ocorrências que desvelam em si, principalmente, como textos que atuam socialmente nas diferentes relações estabelecidas nos contextos que interferem no comportamento e na realidade vivida, nos debates e nos embates oriundos das diversas motivações e dos seus efeitos sociais. Nesse sentido, entendo que discutir sobre as proposições teóricas em ADC e compreender o discurso, os modos de representação, as relações de poder estabelecidas e mediadas

pela linguagem, o construir e o (re)construir das identidades sociais e as práticas e os eventos sociais em determinado contexto, desvelaram um caminho de inquietações que, conjugadas com uma compreensão política, contribuirão para repensar o que acontece em determinados contextos de Letramento e de suas práticas sociais. Isso implica uma reflexão crítica acerca do redimensionamento dos espaços, dos usos da linguagem nesses espaços, da construção de sentido e dos efeitos discursivos, dada a situação dos indivíduos ali inseridos.

Com fundamentação nessas considerações teórico-conceituais e com base no modelo da pesquisa qualitativa, a questão geral proposta nesta tese foi **O Letramento de adultos na empresa: uma forma de alienação ou uma questão de sobrevivência?** Uma resposta ampla para essa questão aponta para o fato de que o momento discursivo dos eventos sociais, na interpretação aqui proposta, é uma construção tornada possível pelo papel que os textos exercem no fluxo desses eventos sociais que atuam no plano ideológico e simbólico, sustentado pelas representações do discurso, pelas construções identitárias e pelas relações de poder, permeadas de ideologia, que o discurso ajuda a construir ou transformar. Tais observações foram transformadas em objetos de pesquisa e, com o aporte teórico das concepções da linguagem, discurso, letramento, ideologia e identidade, delinearam esta investigação.

O percurso analítico dos textos selecionados para compor o *corpus* possibilitou verificar que, nas relações estabelecidas, o discurso deve ser correlacionado às intenções comunicativas e às motivações daqueles que o produziram. Tais correlações devem ser explicadas por meio de inferências e da exploração das condições sociais que permeiam os desempenhos discursivos e as interpretações e, segundo afirma Gee (2011, p. 89), nesse sentido, “nós usamos a linguagem para construir e sustentar diferentes relações (...), para construir relações com outras pessoas e com outros grupos e instituições”, o que se coaduna com o contexto desta pesquisa.

Considero que, com base nas questões propostas, que nortearam este trabalho, e ainda, diante da análise dos dados, cheguei aos resultados para as três questões de pesquisa.

A resposta à primeira questão de pesquisa: 1) **É possível identificar marcas linguístico-discursivas do discurso da Empresa na**

produção textual dos alunos? está relacionada às condições de produção e, na análise dos excertos dos Textos dos Alunos (TAs), verifica-se que eles revelam não estarem as práticas letradas imunes às relações de poder e às disputas das diferentes visões de mundo. Assim, os significados das palavras são ideológicos, e isso está na produção textual dos alunos dos cursos de alfabetização de adultos na Empresa. Portanto, há marcas linguístico-discursivas do discurso da empresa nessa produção textual, o que denota as lutas de poder e a ideologia.

A resposta à segunda pergunta de pesquisa: 2) **Os discursos da mídia ao representar a Empresa permeiam a produção textual dos alunos?** envolve as escolhas linguísticas, pois, mesmo sendo desvelado o conhecimento da situação da Empresa ante a mídia e os acontecimentos locais, são realizadas as construções e as escolhas linguísticas que revelam uma situação de conhecimento de todas as informações sobre a Empresa e um posicionamento de defesa dela e do emprego. Daí, a relevância de analisar essa produção textual sob as condições das práticas sociais, como produtos de processos ideológicos oriundos das relações entre as pessoas, em seus eventos sociais, que se concretizam na perspectiva do contexto em que estão inseridos.

A resposta à terceira pergunta de pesquisa: 3) **Como as práticas de letramento representam discursivamente a legitimação, a alienação e a sobrevivência?** indica que, nas produções textuais dos alunos, a prática social do cotidiano é representada discursivamente como uma forma de sobreviver no contexto com vistas a assegurar a oportunidade de trabalho e o sustento da família. Retomando Fairclough (2006, p. 57), saliento que os seres humanos estão inclusos na representação, nas estratégias e no discurso da globalização, como os alunos/funcionários diante da mídia local e nacional, pois participam de atividades sociais imbricadas em um mundo social. Nesse sentido, como a linguagem, em seus diferentes contextos, permite a manifestação da ideologia e possibilita diferentes modos de atribuir significação às diferentes realidades, os alunos/funcionários utilizam-na na produção textual, adotando um posicionamento diante do contexto específico, o que aparenta inicialmente uma alienação, mas que, ao longo da análise e das categorias selecionadas, indica que é uma estratégia de sobrevivência diante das polêmicas que estão no contexto e que são veiculadas na imprensa e na comunidade.

Destaco que os resultados, obtidos por meio do estudo das categorias analíticas da ADC, da Teoria dos Atores Sociais e dos Modos de Operação da Ideologia, sustentam a tese de que, na produção textual dos alunos no letramento de adultos na empresa, as práticas discursivas estão associadas e condicionadas à noção de contexto social e, ainda, refletem as formas de legitimar a alienação e de assegurar a sobrevivência como estratégias de fortalecimento desses sujeitos diante da natureza das relações e das formas simbólicas que as expressam, sendo tudo intermediado pela linguagem.

Pontuo que o discurso, como é concebido na ADC, está presente em todas as formas de interação, revelando as situações de relações de poder e de ideologia resultantes de atos discursivos, e ainda, aspectos da prática discursiva e social, da identidade dos sujeitos envolvidos, do fortalecimento ou não da consciência linguística. Sendo assim, não se pode desconsiderar a relevância do papel do sujeito para determinar os rumos do seu papel social, o qual será determinante no tipo de informação ou recurso que cada um terá à disposição para, desse ponto, exercer ou não o seu poder de decisão, a capacidade de organização e até de realização, como se verifica nesta tese.

Retomando Gee (2011, p. 89), para quem a linguagem é usada para construir e sustentar diferentes relações com outras pessoas, grupos e instituições, e Fairclough (2003), que se baseia em uma percepção da linguagem como parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos sociais, concluo que a atividade dos eventos sociais, no contexto desta pesquisa sobre **o letramento de adultos na empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?**, mostra-nos como a linguagem se permite influenciar e influencia fatores de diversas ordens e amplia a compreensão do mundo, no contexto do letramento, do discurso e das representações simbólicas e ideológicas imbricadas, o que se verifica nos textos produzidos pelos alunos/funcionários como uma forma de entender e de promover a mudança social no sentido de legitimar a alienação no que se refere ao contexto de informações e polêmicas sobre as atividades da empresa e, ainda, no sentido de assegurar a sobrevivência desses alunos/funcionários em relação à permanência na Empresa e ao seu sustento.

Diante das peculiaridades do contexto de pesquisa e, sobretudo, considerada a base teórica da Teoria Social do Discurso, que fundamenta as situações de relações de poder e de ideologia resultantes de atos discursivos, enfatizo aqui algumas observações quanto às discussões que são veiculadas na imprensa/mídia e na comunidade local. Início com a preocupação quanto aos efeitos das substâncias químicas utilizadas na extração do minério pois, enquanto várias versões são apresentadas por todos os envolvidos nas discussões, não há uma definição sobre o que realmente ocorre, haja vista os discursos produzidos e divulgados na mídia serem oriundos de diferentes contextos, os quais envolvem relações econômicas e de poder.

Entendo que toda a população local está à mercê de informações controversas sobre as ameaças à saúde; que há uma grande preocupação quanto à qualidade do ambiente em que vive; que os recursos obtidos com a exploração do minério tornam o município economicamente muito bem sucedido, entretanto são advindos de um contexto polêmico. O cenário apresenta uma questão política e que envolve, sobretudo, as situações de relações de poder e de ideologia resultantes de atos discursivos e, ainda, revela aspectos da prática discursiva e social da identidade dos sujeitos envolvidos, do fortalecimento ou não da consciência linguística e da atuação nos processos discursivos, sem desconsiderar a relevância do papel do sujeito na determinação dos rumos do seu papel social.

Referências



ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1974.

ASHFORTH, Blake. E.; ROGERS, K. M.; CORLEY, K. G. Identity in Organizations: Exploring Cross-level Dynamics. *Organization Science*, Hanover – USA, v. 22(5), p.1144-1156, 2011.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. M. E. G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (Trad. de M. Lahud e Y. F. Vieira). São Paulo: Hucitec, 1979.

BARTON, D. *Directions for literacy research: analyzing language and social practices in a textually mediated world*. *Language and Education*, Lancaster, v. 15, n. 2&3, p. 93-104, 2001.

_____. *Literacy: an introduction to ecology of written language*. London: Blackwell, 1994a.

_____. *Worlds of literacy*. Toronto: Multilingual Matters LTD, 1994b.

BARTON, D. ; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies: Reading and writing in Context*. London & New York: Routledge, 2000.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. London e New York: Routledge, 1998.

BAUER, W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAUMAN, Z. *Danos colaterales: desigualdades sociales en la era global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

_____. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999a.

_____. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999b.

_____. *Modernidade e ambivalência*. Trad. Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAYNHAM, M. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. London e New York: Longman, 1997.

BENWELL, B.; STOKOE, E. *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana L. de L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BILLIG, M. Critical discourse analysis and the rhetoric of critique. In: WEISS, G.; WODAK, R. (Orgs.). *Critical discourse analysis: theory and interdisciplinarity*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

BLACKLEDGE, A. Discourse and power. In: GEE, J. P.; HANDFORD, M. (Orgs.). *The Routledge handbook of discourse analysis*. New York: Routledge, 2012.

BLOMMAERT, J. *Discourse: key topics in sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BUARQUE, C. *Décimo primeiro mandamento*. In: Correio Braziliense, Brasília, 18 de fevereiro de 2004. Acesso em: 5 mar. 2004.

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

CAMERON, D.; FRAZER, E. HARVEY, P. RAMPTON, M. B. H.; RICHARDSON, K. *Researching language: issues of power and method*. London/New York: Routledge, 1992.

CASTELLS, M. *O poder da identidade – a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 3. ed. Trad. Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHILUWA, I. *Social media networks and the discourse of resistance: A sociolinguistic CDA of Biafra online discourses*. *Discourse & Society*, v. 23(3), pp.217-244, 2012.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Editora Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CRESSWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAIRCLOTH, B. S. "Wearing a mask" vs. connecting identity with learning. *Contemporary Educational Psychology*, 2012, v. 37(3), p.186-194.

FAIRCLOUGH, N. *Language and globalization*. London: Routledge, 2006.

_____. Critical discourse analysis in transdisciplinary research. In: WODAK, R.; CHILTON, P. (Orgs.). *A New agenda in (critical) discourse analysis: discourse, approaches to politics, society and culture*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

_____. A Análise Crítica do Discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. Tradução de C. M. Magalhães. In: Magalhães, C. (Org.). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo-Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

_____. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997, pp. 77-104.

_____. *Critical discourse analysis: papers in the critical study of language*. London: Longman, 1995.

_____. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992a.

_____. *Critical language awareness*. London: Longman, 1992b.

_____. *Language and power*. London: Longman, 1989.

FEATHERSTONE, M. *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. Trad. Carlos Eugênio Marcondes e Moura. São

Paulo: Serviço Social do Comércio – SESC. Livros Studio Nobel Ltda., 1997.

FINE, A. de.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GEE, J. *How to do discourse analysis*. London: Routledge, 2011.

_____. *Social Linguistics and Literacies. Ideologies in Discourses*. Hampshire: The Falmer Press, 1990.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

_____. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político-atual e o futuro da social-democracia*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Record: Rio de Janeiro, 2000.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GRAFF, H. J. *Literacy, myths, legacies and lessons*. New Jersey, USA: Transaction Publishers, 2011.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. *A Gramsci Reader: Selected writings. 1916-1935*. FORGACS, David (Org.). London: Laurence and Wishart, 1988.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP e A, 2005.

HALLIDAY, M. A. K. Contexto of Situation. In: HALLIDAY, M. A. K.; HANSEN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. London: Oxford University Press, 1991, pp. 3-28.

HAMILTON, M.; PITT, K. *Changing policy discourses: constructing literacy inequalities*. International Journal of Educational Development, 2011, v. 31(6), p. 596-605.

HASAN, R. Globalization, literacy and ideology. In: WEBSTER, J. J. (Org.). *Language and education: learning and teaching in society*. London: Equinox, 2012. v. 3

HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HORSMAN, J. *The problem of illiteracy and the promise of literacy*. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Worlds of literacy*. Toronto: Multilingual Matters LTD, 1994.

IVANIC, R. *Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1998.

IVO, E. A. *O Letramento de adultos: um estudo crítico da construção identitária e ideológica na produção textual*. Dissertação de Mestrado, UnB, 2006.

JANKS, H. & IVANIC, R. Language awareness and emancipatory discourse. In: FAIRCLOUGH, N. (Org.). *Critical language awareness*. London and New York: Longman, 1992.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. "O Letramento na Formação do Professor". Resumo publicado nos *Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL*. Porto Alegre, 1992. Goiânia, ANPOLL, 1991.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LASH, S. Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna. In: *A vida em uma sociedade pós-tradicional*. GIDDENS, A.; ULRICH, G. (Orgs.). São Paulo: Unesp, 1997. pp. 73-133.

LEMKE, J. Identity, development and desire: critical questions. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; IEDEMA, R. (Orgs.). *Identity trouble: critical discourse and contested identities*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

LOPES, L. P. M.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LOPES, L. P. M. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LUHMAN, N. *Sociologia do direito*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. v. 1.

MAGALHÃES, C. M. A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo. In: MAGALHÃES, C. M. (Org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, pp. 15-30.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

MEY, J. *Whose language. A study in Linguistics Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1975.

MORTATTI, M. do R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PEDRO, E. R. "Análise Crítica do Discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos." In: _____. *Análise Crítica do Discurso. Uma perspectiva funcional e analítica*. Lisboa: Caminho, 1998.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2001.

REX, L. A. et al. *A review of discourse analysis in literacy research: equitable Access*. Reading Research Quarterly, v. 45 (1), p.94 (22), Jan-March, 2010.

RICH, Y.; SCHACHTER, E. P. *High school identity climate and student identity development*. Contemporary Educational Psychology, 2012, v. 37(3), p. 218-228.

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

_____. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

SOARES, L. T. O desastre social. In: *Os porquês da desordem mundial: mestres explicam a globalização*. (Org.). Emir Sader. Record: São Paulo, 2003.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, Brian V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Columbia University, New York, v. 5, n. 2, 2003, p. 77-91.

STREET, B. (Org.). *Literacy and development: ethnographic perspectives*. London & New York: Routledge, 2001.

_____. The schooling of literacy. In: _____. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

_____, B. (Org.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TOURRAINE, A. *Crítica da modernidade*. 3. ed. Trad. Elia Ferreira Edel. Petrópolis: Vozes, 1995.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TITSCHER, Stefan et al. *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage Publications, 2000.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Rodolfo Ilari (Trad.). São Paulo: Contexto, 2012.

VAN DIJK, T. A. Introduction: the study of discourse. In: VAN DIJK, T. A. (Org.). *Discourse studies: a multidisciplinary introduction*. London: Sage, 2011.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. (Org.). Judith Hoffnagel e Karina Falcone. Trad. e adapt. Judith Hoffnagel e outros. São Paulo: Contexto, 2010.

VAN DIJK, T. A. Ideologia e sociedade. In: VAN DIJK, T. A. *Ideologia: uma aproximação multidisciplinar*. Barcelona: Gedisa, 1999.

VAN LEEUWEN, T. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University Press, 2008.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, Emília R. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1998.

_____. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; COULTHARD, Malcom. *Texts and practices: readings in critical discourse analysis*. London: Routledge, 1996.

VENEZKY, R. L. In: HARRIS, T. L.; HODGES, R. E. *Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita*. Trad. Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VIEIRA, J. A. A contribuição do letramento multimodal para os multiletramentos. *Linguagem em foco – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 85-100, 2010.

_____. Práticas sociais de letramento e ensino crítico em língua portuguesa. In: VIEIRA, J. A.; SILVA, D. E. G. da (Orgs.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano, 2003.

_____. As abordagens críticas e não críticas em análise de discurso. In: SILVA, D. E. G. da; VIEIRA, J. A. (Orgs.). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Plano, 2002.

_____. *Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica*. Brasília: Vozes, 2006.

WODAK, R.; MEYER, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Trad. Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguiba. Barcelona: Gedisa, 2003.

WODAK, R. et al. *The discursive construction of national identity*. Edinburgh University Press, 1999.

WOODWARD, K. (Org.). *Identity and difference: culture, media and identities*. London: Sage, 1997.

_____. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. São Paulo: Vozes, 2000.

ZIZEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

Sites:

<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

<<http://static.panoramio.com/photos/original/47701933.jpg>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

<http://www.kinross.com.br/jeito_kinross.php?id_category=14>. Acesso em: 18 ago. 2010.

<http://paracatumemoria.files.wordpress.com/2010/11/paracatu_vista_panoramica.jpg>. Acesso em: 22 dez. 2010.

<<http://www.mec.gov.br/diretrizesprincipiospba>>. Acesso em: 4 jan. 2011.

<<http://www.ibge.gov.br/censo2010>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

<www.mec.gov.br/orientacoessobreopba>. Acesso 23 jan. 2011.

<<http://earth.google.com/intl/pt/>>. Acesso em: 24 de abr. 2011.

<<http://www.paracatu.net>>. Acesso em: 6 mai. 2011.

<<http://fac.unb.br/campusonline>>. Acesso em: 20 mai. 2011.

<<http://www.ecodebate.com.br/2007/12/18>>. Acesso em: 20 mai. 2011.

<<http://www.ecodebate.com.br/2009/06/05>>. Acesso em: 20 mai. 2011.

<<http://alertaparacatu.blogspot.com/2009/04>>. Acesso em: 20 mai. 2011

<<http://alertaparacatu.blogspot.com/2008/09>>. Acesso em: 21 mai. 2011.

<<http://www.uai.com.br>>. Acesso em: 29 mai. 2011.

<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 ago. 2011.

<<http://static.panoramio.com/photos/original/47701933.jpg>>. Acesso em: 22 dez. 2011.

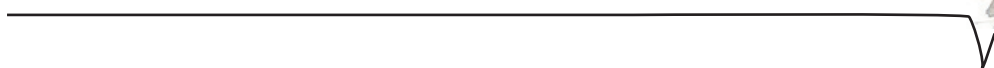
<<http://www.kinross.com>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

<www.google.com>. Acesso em: 25 set. 2012.

<www.google.com>. Acesso em: 3 out. 2012.

<www.google.com>. Acesso em: 7 nov. 2012.

Anexos



Anexo 1

O REJEITO DA MINERAÇÃO

Rejeito de mineração põe em risco águas de minas gerais



Rio Paracatu Mineração Paracatu/MG

Fonte: <<http://sosriosdobrasil.blogspot.com/2009/06/não-e-terrorismo-ambiental-perigo-de.html>>.

□ Acesso em: 18 jun. 2009.

Anexo 2

KINROSS PREMIA FUNCIONÁRIOS DE DESTAQUE



□ Fonte: <<http://defactocomunicacao.com/2011/02/21/kinross-ssma/>>. Acesso em: 24 fev. 2011.

Anexo 3

KINROSS REALIZA FESTA PARA FILHOS DE COLABORADORES



Fonte: <<http://defactocomunicacao.com/2010/11/03/kinross-realiza-festa-para-filhos-de-colaboradores/>>. Acesso em: 4 nov. 2010.

Anexo 4

TRABALHE NA KINROSS



Faça parte da equipe da Kinross e venha trabalhar em uma das maiores mineradoras do mundo. Veja aqui as vagas disponíveis e cadastre seu currículo.

Fonte: <http://www.kinross.com.br/trabalhe_na_kinross.php?id_category=6>.

□ Acesso em: 22 dez. 2011.

Anexo 5

ARSÊNIO É VENENO

Arsênio na poeira de Paracatu – dados assustadores da própria RPM/Kinross



ARSÊNIO É VENENO

Fonte: <<http://alertaparacatu.blogspot.com/2009/07/arsenio-na-poeira-de-paracatu-dados.html>>.

□ Acesso em: 25 jul. 2009.

Anexo 6

O CIGARRO INVISÍVEL



Equivalente-cigarro marca "KGC" está matando em Paracatu: saiba quantos equivalentes-cigarro a Kinross Gold Corporation (KCG) e os amigos da KCG estão obrigando você a "fumar" todo dia e noite em Paracatu.

Fonte: <<http://alertaparacatu.blogspot.com/2009/10/o-cigarro-invisivel.html>>.

□ Acesso em: 29 out. 2009.

Anexo 7

KINROSS X POPULAÇÃO

“Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”



Poeira das explosões da mina polui a cidade.

Fonte: <<http://alertaparacatu.blogspot.com/2009/10/kinross-x-população.html>>.
Acesso em: 19 set. 2011.

Anexo 8

APRESENTAÇÃO DO PBA- PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO



<www.mec.gov.br>. Acesso em: 24 ago. 2011.

Anexo 9

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos

**Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de
Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado:
Elementos para a Formação de Coordenadores
de Turmas e de Alfabetizadores.**

Brasília, abril de 2011.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	3
1. INTRODUÇÃO.....	5
2. O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.....	6
3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ALFABETIZAÇÃO	8
4. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS PRINCÍPIOS, DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS ORIENTADORES PARA A FORMAÇÃO DOS COORDENADORES DE TURMAS E DOS ALFABETIZADORES DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.	10
4.1. PRINCÍPIOS, DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS ORIENTADORES PARA A FORMAÇÃO DOS ALFABETIZADORES E COORDENADORES DE TURMAS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO	11
5. A FORMAÇÃO NO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO	13
5.1. COMPREENDENDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	13
5.2. CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO	14
5.3. AMPLIANDO OS CONTEÚDOS PARA OS COORDENADORES DE TURMAS	15
6. AÇÕES DE APOIO AO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO COMO ELEMENTOS NORTEADORES PARA A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES E COORDENADORES DE TURMAS	16
6.1. A MATRIZ DE REFERÊNCIA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO	16
6.2. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO OLHAR BRASIL	17
6.3. ALFABETIZAÇÃO E AS AÇÕES DE INCENTIVO À LEITURA.....	18
6.4. ALFABETIZAÇÃO E A UTILIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS.....	19
6.5. OBTENÇÃO DO REGISTRO CIVIL DOS ALFABETIZANDOS	19
7. ESTRATÉGIAS PARA A CONTINUIDADE DOS EGRESSOS DO PROGRAMA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS.....	20
8. A ARTICULAÇÃO ENTRE AS INSTITUIÇÕES FORMADORAS E OS GESTORES DO PBA PARA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE CURSO.....	20
9. ANEXO I.....	21

APRESENTAÇÃO

Este documento é fruto do diálogo entre a Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos/SECAD/MEC e as Instituições Formadoras e Gestores do Programa Brasil Alfabetizado e tem como objetivo apresentar **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e Alfabetizadores.**

Para a construção deste documento a DPEJA/SECAD/MEC promoveu 2 Encontros de Trabalho e contou com a participação de 250 participantes no primeiro, realizado entre 29 e 31 de julho de 2009 e, com 180 no segundo, realizado nos dias 8 e 9 de julho de 2010, ambos em Brasília.

A participação das **instituições formadoras¹** e dos **gestores do Programa Brasil Alfabetizado**, assim como dos **especialistas em formação de educadores** convidados, foi de suma importância, pois a versão do documento consolidada a partir das contribuições construídas coletivamente no I Encontro, pôde ser analisada e discutida de forma participativa e coletiva no II Encontro, o que possibilitou a consolidação das novas contribuições para apresentar e disponibilizar este em sua versão final.

Para a DPEJA/SECAD/MEC este processo de construção participativa é parte da elaboração conjunta de uma política pública de educação que, pautada nos princípios de inclusão e equidade, busca garantir o acesso dos jovens, adultos e idosos à uma educação de qualidade, direito de todos e todas.

A construção deste documento de referência para a formação, permeada naturalmente por consensos e diferentes pontos de vista, mostrou-se muito positiva na medida em que orienta sobre princípios, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento dos processos de formação dos coordenadores de turmas e dos alfabetizadores, sem, contudo, apresentar limitações às concepções e às metodologias que serão desenvolvidas pelas diferentes instituições formadoras e pelos gestores do PBA, aspecto descrito entre as diretrizes construídas coletivamente, que garante o atendimento das diferentes propostas elaboradas pelas instituições formadoras e pelos gestores do programa.

Neste sentido, ressaltamos a importância do diálogo entre as instituições formadoras, os gestores, os coordenadores de turmas e os alfabetizadores, compreendendo que os resultados da formação e das práticas alfabetizadoras dependem da participação de todos os envolvidos no processo.

¹ São consideradas "instituições formadoras" as entidades responsáveis pela formação no PBA, sejam instituições contratadas ou a própria Secretaria de Educação, municipal ou estadual.

Com a clareza de que os egressos do PBA deverão ser encaminhados às turmas de EJA para continuidade dos estudos, o programa se traduz em um instrumento que exige a responsabilidade, o compromisso e a articulação dos municípios, estados, distrito federal e governo federal, essenciais para institucionalizar as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos - EJA, garantindo seu espaço e sua qualidade e ampliando a oferta.

Neste sentido, a formação deverá contemplar a dimensão das especificidades da ação alfabetizadora e, também, a abordagem das ações que viabilizem a permanência dos jovens, adultos e idosos em processos educativos, compreendendo a atual política pública de Estado que vem ampliando-se e fortalecendo-se.

A educação ao longo da vida, conceito preconizado nas Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA contempla e valoriza as aprendizagens que se desenvolvem nos contextos formais, não formais e informais, mas é necessário que o sistema público de educação garanta, aos jovens, adultos e idosos, oferta contínua e permanente, da alfabetização ao ensino médio, de uma educação de qualidade.

Desta forma, este documento cumpre duas funções: a primeira refere-se à orientação dos princípios, diretrizes e estratégias que darão suporte à elaboração da dimensão teórico-metodológica da formação e da ação alfabetizadora, construídos no diálogo da DPEJA/SECAD/MEC com as instituições formadoras e gestores do PBA.

A segunda refere-se à dimensão operacional do PBA e, portanto, apresenta elementos norteadores que deverão estar contemplados na formação e que, na qualidade de ações de apoio ao PBA, podem ser traduzidos como instrumentos e estratégias que qualificam o processo de alfabetização, possibilitando atingir melhores resultados no que se refere ao atendimento do público jovem, adulto e idoso, garantindo o direito à educação de qualidade e o exercício pleno da cidadania.

Com a certeza de que esta construção participativa trouxe resultados de qualidade, agradecemos a colaboração e a participação de todos.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, como parte do esforço para avançar rumo à universalização da educação básica – e até como condição necessária e indispensável para a realização desse objetivo prioritário da política educacional nacional, o Ministério da Educação do Brasil ampliou e fortaleceu um conjunto de políticas voltadas especificamente para os grupos sociais historicamente excluídos que não se beneficiaram da expansão do sistema educacional verificado nas últimas décadas.

As políticas de inclusão e diversidade são voltadas aos grupos sociais historicamente excluídos, como: jovens, adultos e idosos não-alfabetizados ou com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas, populações do campo, povos indígenas, população privada de liberdade, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, mulheres e pessoas com deficiência.

Ao definir Alfabetização e Inclusão como um dos quatro eixos estratégicos da política educacional – ao qual se somam Qualidade da Educação Básica/Implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Expansão da Educação Profissional e Tecnológica e Reforma da Educação Superior, o Governo reafirmou o seu compromisso de garantir o direito à educação para os milhões de brasileiros que não tiveram oportunidade de completar seus estudos.

Para dar efetividade a essa prioridade, o Ministério da Educação vem promovendo desde 2004, uma profunda reorientação de suas políticas. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE em 2007 supera-se a visão fragmentada da educação e as ações pautam-se em uma visão sistêmica que articula os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação.

Nessa perspectiva, as ações passam a assegurar a articulação efetiva entre as iniciativas de alfabetização – desenvolvidas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) – e o acesso e continuidade dos estudos com a ampliação da oferta de educação de jovens e adultos (EJA) – fomentada por meio do FUNDEB, instituído em substituição ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Este mecanismo financia os três níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e as modalidades, tendo grande impacto sobre as políticas sob responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI: Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Especial. Além de incluir essas modalidades, o novo sistema de financiamento garante valores per capita diferenciados, de acordo com as suas especificidades.

A Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA) da SECADI assumiu como desafio central o enfreteamento da enorme dívida histórica do país no tocante à educação de

jovens e adultos e o compromisso de criar instrumentos e políticas que conduzam ou reconduzam os jovens e adultos para os sistemas de ensino.

Para isso, estabeleceu como objetivos gerais:

- a) Incentivar o reconhecimento da educação de jovens e adultos como direito;
- b) Induzir a institucionalização da educação de jovens e adultos como política pública nos sistemas de ensino;
- c) Apoiar a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação continuada, entendendo a aprendizagem como processo que se dá em diferentes espaços e em todas as dimensões da vida;
- d) Promover e valorizar as diferentes formas de educação, formal e não-formal, para jovens e adultos.

Para atingir estes objetivos, a DPEJA/SECADI tem centrado suas ações nos seguintes eixos: financiamento; oferta de formação qualificada; elaboração, produção e distribuição de materiais didáticos e literários; fomento a políticas de acesso à leitura e articulação das redes sociais.

No âmbito do Plano Nacional de Formação do MEC², ampliou a oferta de vagas, nos cursos de formação presencial e à distância - EAD, para educadores e professores que atuam junto aos jovens, adultos e idosos, qualificando o atendimento e contemplando suas necessidades e expectativas.

Neste contexto, as propostas de cursos de formação para os educadores da EJA tem incorporado a alfabetização, compreendendo que esta é uma etapa do processo de educação formal e, para dar efetividade às práticas desenvolvidas junto aos jovens, adultos e idosos, a oferta de formação específica e adequada mostra-se uma ação prioritária.

Com o objetivo de subsidiar as instituições formadoras do Programa Brasil Alfabetizado, no planejamento e execução dos cursos de formação, apresentamos o documento intitulado **“Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e Alfabetizadores”**.

2. O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

Lançado no segundo semestre de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado recolocou alfabetização de jovens e adultos como prioridade na agenda educacional do País. Ao tomar esta iniciativa, o governo federal chamou para si a responsabilidade política e constitucional de induzir, sustentar e coordenar um esforço nacional para a oferta de alfabetização de qualidade.

² Plano Nacional de Formação - O plano consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Desta forma, o Programa Brasil Alfabetizado adotou uma concepção de política pública que reconhece e reafirma o dever do Estado de garantir a educação como direito de todos. Nesta perspectiva republicana e democrática, a alfabetização de jovens e adultos deixou de ser vista como uma ação periférica e compensatória, e passou a constituir-se um dos eixos estratégicos da política educacional do país, integrando-se a outras políticas públicas voltadas para a inclusão dos grupos sociais historicamente excluídos.

Como consta do **Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA**³, produzido em 2008, como resultado da mobilização de centenas de atores que atuam na EJA no Brasil, o Programa Brasil Alfabetizado - PBA é “parte de muitas iniciativas que compõem o espectro de atendimento a jovens e adultos, as quais demandam maior compreensão e a perspectiva de se constituírem como políticas públicas de Estado”. O PBA configura-se neste sentido como significativa estratégia de garantia do direito à educação e como alternativa importante para o enfrentamento das desigualdades que marcam as condições de oferta de educação nos municípios e unidades da federação.

Compreende-se, contudo, que o desafio de consolidar a alfabetização de jovens, adultos e idosos, na perspectiva da continuidade da escolarização destes sujeitos como política pública requer, dentre outras ações, o apoio financeiro e o suporte pedagógico aos estados, Distrito Federal e municípios para que incorporem gradativamente este atendimento em suas redes de ensino e que tenham condições de realizar tal atendimento com qualidade e efetividade.

Para garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos nos processos educativos, o Programa Brasil Alfabetizado se apresenta como uma política pública que, por ser contínua, visa à continuidade dos estudos dos recém-alfabetizados. Nesse sentido, supera o caráter de campanha comumente associado às iniciativas de alfabetização de jovens e adultos, adotando uma visão clara de política pública integrada ao esforço educacional do País.

Para o êxito do programa é fundamental compreender a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas como parte integrante da política pública de EJA, garantido a articulação com os sistemas estaduais, distrital e municipais de ensino, principais responsáveis pela oferta de educação de jovens e adultos, e destes com as instituições formadoras, responsáveis pela formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas, agentes fundamentais para a efetividade do processo.

Buscando uma maior articulação com os demais entes federados, a adesão ao Programa realiza-se exclusivamente por intermédio das secretarias estaduais, distrital e municipais de educação de todo o país. Estas elaboram planos e metas, conforme os dados registrados no Censo Escolar de seu município/ estado/DF.

³ A VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – VI CONFINTEA - foi realizada em dezembro de 2009, em Belém- PA.

O esforço republicano de mobilização pela alfabetização de jovens, adultos e idosos por meio do Programa Brasil Alfabetizado, com significativas experiências desenvolvidas e acumuladas no campo da formação continuada, apresenta-se institucionalmente articulado e reconhecido como política pública de Educação de Jovens e Adultos, dando concretude à preocupação e intenção de sua continuidade como modalidade da educação básica, na perspectiva de um sistema público nacional e integrado de educação pública, definidos na I Conferência Nacional de Educação - CONAE⁴.

Neste sentido, o MEC tem intensificado ações que propiciem a aproximação institucional do PBA com as ações de EJA desenvolvidas pelos Sistemas Públicos Estaduais, Distrital e Municipais, induzindo o debate e as orientações necessárias acerca das propostas curriculares elaboradas pelos entes federativos, considerando suas experiências mobilizadoras, destinando recursos financeiros via FUNDEB para garantir a oferta pública de EJA, subsidiando estados, municípios e DF para o estabelecimento de metas de atendimento da população egressa do PBA, dentre outros.

Dentre **os objetivos do Programa Brasil Alfabetizado** destacam-se:

- a) criar oportunidade de alfabetização a todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental;
- b) promover com qualidade o acesso à educação de jovens, adultos e idosos e sua continuidade no processo educativo;
- c) mobilizar gestores estaduais e municipais para ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- d) qualificar a oferta de alfabetização para jovens, adultos e idosos por meio da implementação de políticas de formação, de distribuição de materiais didáticos e literários, de incentivo à leitura e de financiamento.

A meta do programa para 2010 é alfabetizar 2.500.000 de sujeitos jovens, adultos e idosos e anualmente deverão ser estabelecidas novas metas.

3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ALFABETIZAÇÃO

O conceito de EJA, no qual se assentam as políticas públicas voltadas aos jovens e adultos, está fundamentado na perspectiva de **educação e aprendizagens ao longo da vida**, conceito que vem consolidando-se nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos. Neste sentido, compreende-se como essencial, não apenas a elevação de escolaridade nos processos formais de educação, com o acesso às turmas de alfabetização e continuidade nos

⁴ Conferência Nacional de Educação, realizada em março de 2010, em Brasília, DF.

demais segmentos, mas as experiências e vivências em contextos não formais e informais, pois contribuem para o desenvolvimento integral de cada indivíduo, ampliando sua capacidade de leitura de mundo e o exercício da cidadania.

Como exposto no **Marco de Ação de Belém**, documento resultante da VI CONFINTEA, “a alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do continuum da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade” (p.7).

Desta forma, as propostas que contemplam ações de alfabetização - parte do processo que integra a educação de jovens, adultos e idosos - deverão possibilitar o reconhecimento dos saberes dos sujeitos e a apropriação das diversas linguagens como instrumentos para a autonomia e para a emancipação e, neste sentido, a formação daqueles que atuam diretamente junto aos sujeitos mostra-se elemento fundamental.

Compreendendo que **o processo alfabetizador é dialógico**⁵ e incorpora diferentes elementos, é necessário pensar uma metodologia que transcenda a perspectiva puramente técnica de aquisição da escrita, possibilitando aos jovens, adultos e idosos, aprendizagens significativas, compreendendo a escrita como patrimônio sociocultural e o processo de alfabetização em estreita relação com a vida dos sujeitos.

Desta forma **o processo de alfabetização deverá contemplar: a escrita da língua portuguesa e a matemática** a partir de uma abordagem que considere as **relações das práticas cotidianas** vivenciadas nos diversos **contextos sociais**; as **práticas de leitura** considerando **diferentes linguagens**, valorizando aspectos relacionados à **diversidade cultural** e, o **mundo do trabalho**, garantindo a **apropriação de conhecimentos e direitos** que contribuam para **o exercício da cidadania**.

Para pensar **os objetivos da alfabetização** é necessário ter clareza das **habilidades, competências e conhecimentos** que desejamos obter como **resultados do processo educativo**. Para isso no início da formação e durante o seu decorrer é importante a discussão sobre o desenvolvimento das turmas com base nas habilidades indicadas na **matriz de referência de avaliação do PBA**, assim como a reflexão sobre os **conceitos de emancipação e de autonomia**, aprofundando a compreensão do trabalho que está sendo

⁵ A dialogicidade proposta por Paulo Freire considera que educador e educando são mediatizados pela realidade que aprendem e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem.

realizado junto aos alfabetizandos e adequando as práticas conforme as necessidades percebidas.

Considerar estes aspectos e desenvolvê-los com base nos **princípios, diretrizes e estratégias** descritos neste documento são **essenciais para a efetividade do processo**, compreendendo a alfabetização como parte de uma política de educação que está pautada nos princípios de inclusão e de equidade e de garantia dos direitos dos sujeitos.

4. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS PRINCÍPIOS, DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS ORIENTADORES PARA A FORMAÇÃO DOS COORDENADORES DE TURMAS E DOS ALFABETIZADORES DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.

Pensar a formação de educadores implica considerar as diversas dimensões que este processo, na sua complexidade, engendra; pois a compreensão do conceito **formação** refletirá na forma de desenvolvimento deste processo e este, por sua vez, incidirá diretamente nas práticas dos coordenadores de turmas e alfabetizadores.

Neste contexto, foram realizados 2 Encontros com as instituições formadoras e com os gestores do programa para, por meio do diálogo, construir coletivamente princípios, diretrizes e estratégias orientadores para a formação no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

Durante o **I Encontro** com as instituições formadoras e os gestores do Programa Brasil Alfabetizado utilizou-se como estratégia metodológica, a apresentação de painéis para debate sobre as políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos do Ministério da Educação, palestras e debates sobre o tema da formação de educadores da EJA, apresentação de experiências na área de formação de alfabetizadores pelas instituições formadoras do Programa Brasil Alfabetizado, trabalho em pequenos grupos e socialização dos resultados das discussões realizadas nos grupos.

Para a discussão pretendida, propôs-se um **roteiro de tópicos** comuns abordando os seguintes aspectos:

- Princípios que deverão orientar a formação inicial e continuada dos alfabetizadores e coordenadores de turmas do Programa Brasil Alfabetizado quanto ao: planejamento, papel do coordenador de turmas, conteúdo, estratégias de formação, abordagem metodológica, material formativo, atendimento de segmentos específicos (indígenas, pescadores, pessoas com deficiências, quilombolas, dentre outras), avaliação do curso e dos cursistas;
- Estratégias para potencializar os usos da Matriz de Referência da Avaliação Cognitiva do programa no processo de formação inicial e continuada dos alfabetizadores e coordenadores de turmas;
- Estratégias para potencializar os usos dos materiais didáticos e literários no processo de formação inicial e continuada dos alfabetizadores e coordenadores de turmas;

- Estratégias para efetivar a continuidade dos egressos do Programa Brasil Alfabetizado na EJA.

Os resultados do **I Encontro** foram compilados e estruturados em forma de documento e este se tornou material de discussão do **II Encontro** com as instituições formadoras e os gestores do programa. Nos 2 encontros especialistas na área de formação de educadores, apresentaram elementos para ampliar a reflexão sobre os princípios, as diretrizes e as estratégias, contribuindo para aprimorar este documento, agora em sua versão final.

Durante o I Encontro os participantes apresentaram a seguinte definição: “os princípios são marcos definidores da trajetória, o que pressupõe que se tenha claro qual a intencionalidade da ação, no caso, a ação de alfabetizar.” A partir desta definição, elencaram uma série de princípios e diretrizes em uma seqüência única.

No II Encontro, a partir da reflexão nos grupos, os princípios e as diretrizes foram apresentados separadamente e, no aprofundamento da discussão, elaboraram o item estratégias, compreendendo que as diretrizes referem-se às orientações para o desenvolvimento da ação e estão amparadas nos princípios. Por sua vez, as estratégias destacam ações concretas para a melhoria do processo formativo e da prática alfabetizadora a ser desenvolvida.

4.1. PRINCÍPIOS, DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS ORIENTADORES PARA A FORMAÇÃO DOS ALFABETIZADORES E COORDENADORES DE TURMAS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

4.1.1. PRINCÍPIOS:

- 1) Compreender as práticas educativas dos alfabetizadores na dimensão da **formação permanente**.
- 2) **Postura ética** e responsável no trato à coisa pública, garantida pela transparência e o bom uso dos recursos públicos, assegurado o **controle social das ações** do Programa através do Conselho Municipal de Educação e/ou outras instâncias locais, e criteriosa seleção de alfabetizadores, coordenadores e formadores, tendo por base **critérios técnico-pedagógicos e o compromisso com o social**.
- 3) **Construção coletiva** do conhecimento e **valorização das experiências dos sujeitos** durante todo o processo formativo.
- 4) **Respeito à diversidade** sócio-econômica, política e cultural dos sujeitos envolvidos.
- 5) **Respeito às especificidades** de cada localidade, saberes, valores, tradições, experiências, potencialidades, desafios e à diversidade dos sujeitos envolvidos.
- 6) **Indissociabilidade da teoria e da prática** durante as ações de educação e de formação.

- 7) **Compromisso político-social** dos gestores, dirigentes, instituições formadoras e educadores com as **ações transformadoras da realidade social**.
- 8) Formação na **perspectiva da intersectorialidade**.
- 9) Ações formadoras que favoreçam a **autonomia dos sujeitos** considerando as especificidades dos jovens, adultos e idosos tendo em vista as suas diferentes trajetórias, expectativas e experiências.
- 10) **Fortalecer as identidades culturais** no processo de formação.

4.1.2. DIRETRIZES:

- 1) Compreender o Programa Brasil Alfabetizado como **política pública** de Educação de Jovens e Adultos atuando na **perspectiva de continuidade** de escolarização para jovens, adultos e idosos e a **educação ao longo da vida**.
- 2) Garantir o **diálogo e a articulação permanente** entre as instituições formadoras e os gestores locais do Programa Brasil Alfabetizado.
- 3) **Pluralidade de concepções e referenciais teóricos, metodológicos e avaliativos** na perspectiva da formação crítica, emancipadora dos sujeitos.
- 4) Garantia da ideia de **formação enquanto processo**, por meio da integração entre formação inicial e continuada.
- 5) Privilegiar **metodologias coerentes com os princípios do Programa** que favoreçam a observação da prática pedagógica, a produção de registros e de memórias e a teorização e análise da prática.
- 6) Elaboração de estratégias na formação inicial e continuada dos alfabetizadores e coordenadores de turmas para **potencializar os usos de materiais didáticos e literários** no processo de alfabetização.
- 7) Interação entre os participantes através da **prática dialógica e proativa**.
- 8) Fomentar e desenvolver **atividades de pesquisa** junto às práticas pedagógicas do programa.

4.1.3. ESTRATÉGIAS:

- 1) Estabelecimento de **parcerias** para o processo educativo, com a integração de todas as **esferas governamentais** e da **sociedade civil**, relacionadas com o campo do trabalho, da saúde, do meio ambiente, da segurança pública, da assistência social, da cultura da comunicação, entre outras.

- 2) Elaboração de um **plano de ação de formação** que contemple todas as áreas do conhecimento, destacando a importância de perceber as interfaces entre os **conhecimentos científicos e os saberes construídos nas práticas**.
- 3) Elaboração de **plano para a análise, discussão e avaliação da Matriz de Referência da Avaliação Cognitiva** no processo de formação inicial e continuada, visando potencializar o uso da Avaliação Cognitiva durante o processo de alfabetização.
- 4) **Planejamento participativo**, antecedido por diagnóstico envolvendo os alfabetizadores e coordenadores de turmas em todo o processo.

5. A FORMAÇÃO NO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

5.1. COMPREENDENDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO

A formação de educadores para a EJA é um campo vasto e heterogêneo, com múltiplos sujeitos, com atuações e trajetórias de formação variadas que incluem tanto educadores populares como profissionais do ensino com elevada escolaridade formal.

A instituição formadora, ao elaborar a proposta para formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas do PBA, deverá considerar a heterogeneidade presente no grupo, sua diversidade de experiências, de histórias de vida e expectativas.

Neste sentido, a **formação** deverá ser compreendida e desenvolvida em um **processo contínuo**, no qual os coordenadores de turmas e os alfabetizadores do PBA participam de uma **formação inicial**, em período que antecede o início das turmas de alfabetização, e permanecem em processos de **formação continuada** durante todo o período em que estiverem envolvidos em práticas educativas no âmbito do programa.

Compreende-se que todas as **ações de formação** dos agentes envolvidos na educação de jovens e adultos são ações que **articulam o fazer ao pensar**. Trata-se de uma prática na qual **quem ensina esta sistematicamente aprendendo**, não só com seus alunos, mas com teorias já desenvolvidas na área. A formação é sempre um processo contínuo, pois se traduz em um **fazer que requer uma constante avaliação, análise e reflexão**. À frente de processos educativos, qualquer um está sempre diante de processos de formação continuada. **Práticas educativas são intrinsecamente práticas formativas**.

Desta forma, no processo de formação, espera-se que as **experiências práticas pedagógicas e culturais** vivenciadas pelos alfabetizadores sejam **incorporadas como elementos de reflexão sobre a ação** desenvolvida, possibilitando adequá-la às necessidades e expectativas dos alfabetizados.

É importante que os gestores e as instituições formadoras tenham clareza de que, embora a formação seja um processo contínuo, **a formação inicial** deverá possibilitar conhecer concepções e respectivas metodologias para a ação alfabetizadora, discutindo conteúdos que subsidiem o preparo para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, esclarecendo a articulação e a relação com outras ações (fomento à leitura, projeto Olhar Brasil, obtenção do registro civil, dentre outras) voltadas à melhoria da qualidade da alfabetização de jovens, adultos e idosos. Estas ações deverão ser abordadas durante todo o período do processo formativo.

Na **formação continuada**, embora os conteúdos da formação inicial sejam aprofundados, será importante buscar o **aperfeiçoamento da ação alfabetizadora** com base na **análise das práticas desenvolvidas** e nos **resultados da avaliação cognitiva** (diagnóstica e processual) dos alfabetizandos, pois os resultados obtidos apontarão os níveis nos quais se encontram os sujeitos, exigindo a elaboração de propostas adequadas às suas necessidades com o objetivo de **desenvolver as diferentes competências e habilidades**⁶.

Quanto aos coordenadores de turmas que desenvolvem **a formação continuada dos alfabetizadores**, é importante que apresentem uma postura **dialógica e pró-ativa**, propiciando espaços de reflexões sobre as práticas dos alfabetizadores, propondo as construções conjuntas de ações, reorganizando coletivamente o trabalho pedagógico e orientando os alfabetizadores para o atendimento das especificidades presentes em suas turmas.

Para que a ação dos coordenadores seja efetiva, as **dimensões formativa, mobilizadora e gestora do processo de alfabetização** deverão ser trabalhadas junto aos coordenadores de turmas para uma atuação segura e qualificada.

5.2. CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO

Na formação de alfabetizadores e coordenadores de turmas do Programa Brasil Alfabetizado, além da **apresentação do PBA**, serão abordados **concepções, fundamentos, princípios e estratégias metodológicas** da alfabetização de jovens, adultos e idosos; as **ações de triagem de acuidade visual**; a aplicação da **avaliação cognitiva**; a orientação para **obtenção do registro civil** e outros documentos necessários ao **exercício da cidadania** e as ações relacionadas ao **encaminhamento dos egressos do programa às turmas de EJA**.

Ressalta-se, portanto, a **importância do conhecimento das ações de apoio**⁷, em desenvolvimento, para qualificação dos processos de alfabetização e, também, a compreensão

⁶ Considerar a Matriz de Referência de Avaliação Cognitiva do PBA.

⁷ Estas ações estão apresentadas no item Ações de Apoio ao PBA como Elementos Norteadores para a Formação de Coordenadores de turmas e alfabetizadores, parte deste documento.

do papel dos coordenadores, dos alfabetizadores e das instituições formadoras, descritos na RESOLUÇÃO/FNDE/CD/N° 06 de abril de 2010⁸.

A abordagem dos conteúdos referentes aos fundamentos e às metodologias possibilita compreender a **articulação entre as teorias e as práticas**. Desta maneira, **temas** referentes ao conceito de EJA, à diversidade dos sujeitos, questões de gênero, educação sócio-ambiental, direito constitucional, dimensões técnica e política da educação, concepções e metodologias da alfabetização e a relação com as áreas de matemática, língua portuguesa e diferentes linguagens, avaliação da aprendizagem, registro e da análise das práticas, interface com o mundo do trabalho, apropriação da escrita e da leitura como exercício da cidadania, dentre outros, são **fundamentais**.

5.3. AMPLIANDO OS CONTEÚDOS PARA OS COORDENADORES DE TURMAS

Para os coordenadores, sugere-se que a formação contemple, além dos conteúdos essenciais para a ação alfabetizadora, temáticas específicas relacionadas à ação de coordenar. Assim, os coordenadores deverão **apropriar-se de conhecimentos necessários para o acompanhamento das práticas e das aprendizagens**, para orientar e acompanhar a **aplicação da avaliação cognitiva** e discutir os resultados obtidos para o desenvolvimento de práticas adequadas.

Além do aprofundamento nos aspectos didáticos é importante que desenvolvam a capacidade de **identificar e orientar** o atendimento de **pessoas com deficiência**, realizar o **encaminhamento dos egressos** às turmas de EJA, orientar as **ações de fomento à leitura** e de **utilização do material didático e literário**, além de acompanhar a **freqüência** dos alfabetizadores e alfabetizandos e estabelecer **estratégias para garantir a permanência** dos alfabetizandos evitando que ocorra a evasão. Neste sentido o trabalho de **busca ativa permanente** dos coordenadores e educadores é fundamental.

Durante toda a ação, **a pesquisa e o estudo de práticas pedagógicas precisam estar articuladas** para que os alfabetizadores e coordenadores iniciem o trabalho de forma segura, orientando-os sobre a **importância de registrar dúvidas, práticas e resultados** encontrados no trabalho junto às turmas, com o objetivo de discuti-los no processo de formação continuada, **buscando o aprimoramento da ação**.

Como **a formação continuada se realiza ao mesmo tempo em que se desenvolve o trabalho com as turmas do PBA**, é importante que as informações registradas pelos coordenadores sejam trabalhadas durante a formação, possibilitando o aperfeiçoamento das práticas no decorrer do processo.

⁸ RESOLUÇÃO/FNDE/CD/N° 06 de abril de 2010⁸. disponível no endereço eletrônico www.mec.gov.br.

As instituições formadoras e os coordenadores de turmas, responsáveis pela oferta da **formação continuada dos alfabetizadores** deverão ter **informações sobre a execução do programa** e sobre os resultados que vão sendo gerados pela ação dos alfabetizadores. O coordenador, neste sentido, é quem deverá trazer os **elementos para a discussão** a partir dos **registros de acompanhamento** das turmas e das trocas estabelecidas com os alfabetizadores. **Organizar o tempo** para acompanhar o processo de trabalho junto às turmas é essencial para a **compreensão do contexto** e para realizar os **encaminhamentos e orientações** necessários.

Para a realização de uma formação efetiva é importante considerar **duas dimensões do processo de formação**. Uma diz respeito aos conteúdos que são trabalhados no processo de formação e o modo como são trabalhados, ou seja, a metodologia de formação. Outra se refere aos elementos que deverão ser trazidos para discussão e reflexão, como as práticas desenvolvidas e os resultados alcançados, incluindo os que não foram positivos. Entretanto, é importante ter clareza de que cada objeto a ser estudado requer uma didática, ou seja, uma forma de abordá-lo. Daí a **importância da pesquisa e da prática articuladas** durante todo o processo formativo, articulando conteúdos à metodologias específicas.

Partindo do princípio de que a observação e o registro das práticas são parte do processo de formação, é importante orientar os alfabetizadores para anotarem reflexões sobre suas práticas a fim de socializar com o grupo. **As práticas desenvolvidas tornam-se conteúdos de reflexão, discussão e de elaboração de novas propostas de ações e novos aprofundamentos teóricos para o desenvolvimento nas turmas**. O percurso da formação deve possibilitar qualificar cada vez mais a ação alfabetizadora e para isso é necessário total **envolvimento do coordenador com os alfabetizadores**, a fim de dar suporte às suas dúvidas, orientá-los de maneira efetiva, reafirmando a **concepção de um processo de autoformação e formação coletiva**.

6. AÇÕES DE APOIO AO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO COMO ELEMENTOS NORTEADORES PARA A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES E COORDENADORES DE TURMAS

Com o objetivo de subsidiar as ações de formação inicial e de formação continuada e, considerando os princípios, diretrizes e estratégias construídos nos encontros com as instituições formadoras e os gestores do programa, destacam-se alguns **elementos orientadores** que deverão estar contemplados no desenvolvimento das **ações de formação**.

6.1. A MATRIZ DE REFERÊNCIA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

Qual a importância de conhecer e trabalhar a Matriz Referencial de Avaliação do PBA?

“A matriz de referência de avaliação do PBA indica habilidades e capacidades de Matemática e Língua Portuguesa que deverão ser desenvolvidas nos educandos, pois contribuem para a plena inserção social dos sujeitos”.

Desta forma, a utilização da matriz contribui significativamente **para a elaboração dos planos de alfabetização** no que se refere aos conhecimentos e práticas em matemática e em língua portuguesa que deverão ser desenvolvidos junto aos alfabetizandos.

Esta matriz é um importante instrumento **orientador para pensar a metodologia, as atividades, a utilização de materiais** e para preparar os educadores e coordenadores para a avaliação das aprendizagens na entrada e na saída do PBA.”

Os gabaritos comentados: compreendendo o trabalho com os resultados da avaliação

Como complemento a esta matriz referencial foram elaborados dois cadernos, um apresenta o gabarito comentado da avaliação cognitiva de Matemática e o outro, o gabarito comentado da avaliação cognitiva de Língua Portuguesa.

Nestes cadernos, encontram-se as **orientações para a correção da avaliação** e as informações de como proceder para que os resultados de sua turma possam ser lançados corretamente pela Secretaria de Educação.

A primeira parte de cada um dos cadernos apresenta: o gabarito das 24 questões; orientações sobre o que significa o erro do aluno; indicações de atividades ou estratégias que podem melhorar o desempenho do aluno; e uma tabela para a interpretação pedagógica dos resultados.

Na segunda parte, encontra-se um modelo de como fazer o lançamento dos resultados em fichas individuais e orientações do que fazer com as fichas de resultados (onde e para quem entregá-las).

Preparação para a utilização da matriz

Como a formação inicia-se antes das turmas de alfabetização, os coordenadores de turmas e os alfabetizadores preparam-se para **aplicação da avaliação cognitiva** junto aos alfabetizandos. Esta avaliação, utilizada como **instrumento diagnóstico**, orientará os alfabetizadores no desenvolvimento de suas práticas desde o início do processo.

Desta forma, torna-se essencial compreender a proposta da matriz e os gabaritos comentados de Matemática e Língua Português desde o início do processo de formação.

6.2. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO OLHAR BRASIL

O que é o Projeto Olhar Brasil e de que maneira deverá ser trabalhado no processo de formação?

O apoio a Ações Assistenciais aos Alunos da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo geral apoiar órgãos e entidades que executam a ação de alfabetização de jovens e adultos para oferecerem incentivos, na forma de serviços ou produtos, combatendo

alguns dos fatores que contribuem para o abandono e a desistência constatados sistematicamente nos cursos de alfabetização.

Neste sentido, o **Projeto OLHAR BRASIL**, ação conjunta do MEC com o Ministério da Saúde/MS, apresenta como objetivo garantir a realização da **triagem de acuidade visual e o encaminhamento** dos alfabetizandos com deficiências visuais para os órgãos de saúde competentes, possibilitando a **aquisição de óculos** nos casos necessários.

Esta ação visa atender as necessidades dos sujeitos garantindo seus direitos. Muitas vezes o alfabetizando desconhece o problema e esta ação, portanto, incide na participação do alfabetizando no programa.

Desta forma, durante a formação inicial é essencial que os coordenadores de turmas e alfabetizadores compreendam o projeto e sejam capacitados para a realização da triagem de acuidade visual e para o encaminhamento dos alfabetizandos que apresentam alguma deficiência.

6.3. ALFABETIZAÇÃO E AS AÇÕES DE INCENTIVO À LEITURA

De que maneira as políticas de leitura dialogam com a ação alfabetizadora?

A Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos, ao reconhecer a importância da **formação de um leitor crítico e criativo**, capaz de situar-se conscientemente no contexto social, procura implementar uma **política de leitura** capaz de oferecer alternativas para **estimular práticas de leitura** entre as pessoas jovens, adultas e idosas, fortalecendo o processo de alfabetização iniciado no Programa Brasil Alfabetizado e o trabalho desenvolvido nas turmas de EJA.

Dentro dessa política de incentivo à leitura foi criado o “**Concurso Literatura Para Todos**”- **CPLT** (4ª edição em 2010) e destinados recursos para o desenvolvimento de projetos de fomento à leitura.⁹ Estas ações visam um atendimento qualificado junto aos jovens, adultos e idosos **neoleitores**, conceito que deverá ser discutido e compreendido durante a formação, considerando que os sujeitos, embora estejam em processo de apropriação da escrita e da leitura, possuem experiências e convivem, em inúmeras circunstâncias, com o mundo letrado.

Compreendendo a utilização do material

Durante o processo de formação **as obras literárias** e o **guia do neoleitor** (instrumento orientador para a utilização das obras), produzidos no âmbito do CLPT e distribuídos às turmas de alfabetização, deverão ser apresentados e discutidos para que os alfabetizadores e coordenadores possam trabalhar de maneira efetiva junto aos alfabetizandos. A idéia é que o

⁹ RESOLUÇÃO/FNDE/CD/Nº 44 DE 16 DE OUTUBRO DE 2008.

acesso dos alfabetizandos ao **material literário específico para neoleitores jovens e adultos** se realize por meio de uma prática de **leitura significativa**, possibilitando o conhecimento dos **diversos gêneros literários** e ampliando suas leituras de mundo. É importante que as instituições formadoras tenham acesso ao material.

Nesse sentido, durante a formação o alfabetizador deverá ter a oportunidade de **repensar sua própria prática de leitura** para tornar-se um **mediador efetivo**, ou seja, que consegue despertar no educando o gosto e interesse pela **diversidade de gêneros existentes**, mostrando as **inúmeras possibilidades** que a escrita e a leitura permitem.

6.4. ALFABETIZAÇÃO E A UTILIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

Quais materiais didáticos estarão disponíveis aos alfabetizadores e alfabetizandos?

Para atender com maior qualidade aos jovens, adultos e idosos e visando a melhoria dos processos de alfabetização, foi criado em 2007 o PNLA - Programa Nacional do Livro de Alfabetização, com o objetivo de possibilitar aos alfabetizandos e alfabetizadores cadastrados no Programa Brasil Alfabetizado – PBA, o acesso à **livros didáticos adequados aos seus interesses e necessidades**.

Em 2010 foi criado o **Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos – PNLDEJA** que prevê a distribuição de livros didáticos desde a alfabetização ao segundo segmento da EJA.

Neste sentido, os alfabetizadores e coordenadores de turmas, durante o processo de formação, poderão discutir as **possibilidades de materiais** existentes e compreender como o LD torna-se **material de apoio** importante para uma **educação contextualizada e efetiva**. A idéia é possibilitar aos alfabetizadores trabalhar com **textos e atividades interessantes**, que apresentem **desafios alcançáveis** pelos alfabetizandos e propiciem **aprendizagens significativas**.

Embora os alfabetizadores possam utilizar diferentes LDs, a **discussão e reflexão sobre o tema** é de extrema importância, na medida em que permite compreender o **impacto da utilização de materiais** adequados junto aos alfabetizandos, seja pelas **informações** que os textos trazem, ou ainda, pelas **atividades** propostas. Desta forma, **a escolha do LD** deverá considerar a concepção de alfabetização e a metodologia que fundamentam e orientam o trabalho nas turmas do PBA.

6.5. OBTENÇÃO DO REGISTRO CIVIL DOS ALFABETIZANDOS

De que maneira o coordenador de turmas e o alfabetizador poderão contribuir para que os alfabetizandos, quando necessário, obtenham seu registro civil?

Durante a formação é necessário abordar temáticas que se referem às ações que garantem os direitos dos sujeitos. Desta forma, os coordenadores e alfabetizadores devem ter clareza de

como orientar os alfabetizandos para a **obtenção do registro civil**. Para garantir esta ação, o tema deverá estar contemplado na formação e, a cartilha “**Orientação para obter o Registro Civil**”, disponível no sítio da SECAD/MEC, deverá ser o instrumento utilizado na formação e junto aos alfabetizandos.

A temática deverá ser trabalhada junto às turmas como uma **atividade que promove a cidadania** e os alfabetizadores e coordenadores de turmas deverão destacar a importância do **conhecimento de seus direitos** orientando-os para a **obtenção dos diferentes documentos**: Carteira de Identidade (RG), Cadastro de Pessoa Física (CPF), Título de Eleitor, Registro de Casamento Civil, Carteira de Trabalho (CTPS), Carteira de Motorista (CNH).

7. ESTRATÉGIAS PARA A CONTINUIDADE DOS EGRESSOS DO PROGRAMA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Como garantir a continuidade dos estudos aos egressos do PBA?

Para garantir o acesso e a continuidade dos estudos em turmas de educação de jovens e adultos – EJA, os alfabetizadores e coordenadores de turmas, durante o período de funcionamento das turmas, deverão **informar e orientar os alfabetizandos** sobre as **turmas de EJA disponíveis no sistema público de ensino**, em sua localidade, conforme descrito na Resolução que estabelece as orientações, os critérios e procedimentos do Programa Brasil Alfabetizado. É interessante o **estabelecimento de parcerias locais e regionais** para a oferta de qualificação e formação profissional para os jovens, adultos e idosos que participam do programa, atendendo às necessidades dos educandos.

Ações dos coordenadores e alfabetizadores

O gestor do programa, os coordenadores de turmas e os alfabetizadores deverão **planejar com a Secretaria de Educação** dos municípios, do estado e distrital o **encaminhamento dos egressos** das turmas para a continuidade dos estudos, solicitando informações das **escolas da região que ofertam EJA**, encaminhando a lista com a **identificação dos educandos** ao diretor e **acompanhando as matrículas destes egressos**.

A importância do acesso e permanência dos sujeitos, desta forma, deverá ser um tema abordado durante todo o processo de formação, preparando os alfabetizadores e coordenadores para participarem efetivamente no processo de encaminhamento dos egressos do PBA, compreendendo esta ação como **uma dimensão das políticas de inclusão social**.

8. A ARTICULAÇÃO ENTRE AS INSTITUIÇÕES FORMADORAS E OS GESTORES DO PBA PARA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE CURSO

O diálogo entre as instituições formadoras e as entidades executoras é importante para que a instituição formadora tenha **conhecimento sobre como se realiza a execução do PBA** e que, junto com a entidade executora, possa **definir as estratégias para a realização da formação inicial e para a formação continuada**.

Essa articulação entre as duas instituições é bastante importante para que a proposta de curso possa abordar conteúdos que contemplem as **especificidades da realidade** local municipal/estadual. Por exemplo, alfabetizadores que atendam população do campo ou pessoas privadas de liberdade poderão **discutir com maior profundidade conteúdos específicos**, que subsidiem as práticas que serão desenvolvidas junto a esses públicos. Transporte, alimentação, cronograma de execução do curso, dentre outros, são aspectos que poderão ser definidos conjuntamente.

9. ANEXO I

Conteúdos mínimos para a formação de alfabetizadores e coordenadores de turmas

- a) a especificidade da educação de jovens e adultos, a identidade dos sujeitos envolvidos e suas diversidades, incluindo abordagem das questões de identidade de gênero, geracional, relações étnico-raciais e especificidades regionais.
- b) o desenvolvimento histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; o processo histórico-sócio-cultural de humanização (relação homem-natureza, sociedade e cultura); as contribuições de Paulo Freire; as dimensões técnica e política da alfabetização;
- c) as concepções de alfabetização de jovens e adultos no Brasil, fundamentos e respectivas metodologias; construção da língua oral e escrita na alfabetização de jovens e adultos (como os alfabetizadores e alfabetizados ensinam e aprendem); metodologias de formação de leitores e mediadores de leitura, práticas sociais de leitura e inserção social dos sujeitos; função social da leitura e da escrita, da matemática e de outros campos do conhecimento.
- d) utilização de material didático-pedagógico e literário como suportes no processo de alfabetização.
- e) a importância do diagnóstico por meio dos testes cognitivos para o planejamento das ações; a importância do registro e avaliação das aprendizagens para a melhoria da prática pedagógica de alfabetização; registro, análise e reflexão das práticas desenvolvidas como subsídio para o desenvolvimento de novas ações;
- f) os jovens e adultos no mundo do trabalho, os contextos nacional e regional, incluindo a abordagem das dimensões social, política, econômica, cultural, ambiental e a realidade urbano-rural no mundo do trabalho;
- g) a apropriação da escrita e da leitura como exercício de cidadania; a mudança na vida dos sujeitos após o processo de alfabetização (por exemplo, impacto sobre o registro civil de nascimento e outros documentos básicos);
- h) a importância da continuidade do processo educativo em turmas da educação de jovens e adultos.

Anexo 10



Educação
Ministério da Educação

Programa Brasil Alfabetizado

Orientações sobre o Programa Brasil Alfabetizado



Atualização: julho/2011

□ Orientações sobre o PBA. Acesso em: 23 jan. de 2011.

ÍNDICE

1 ACESSO E OPERAÇÃO DO SISTEMA	1
1.1 Procedimentos para o acesso ao Sistema.....	1
1.2 Modificações de Dados	1
1.3 Login no Sistema	2
1.4 Recuperar ou desbloquear a senha de acesso ao SBA	2
1.5 Navegação do Sistema travada ou apresentando outra anormalidade	2
2 TERMO DE ADESÃO E ENTIDADE.....	2
2.1 Quem pode fazer adesão ao Programa Brasil Alfabetizado?	2
2.2 Adesão a um ciclo do PBA.....	2
2.3 Procedimentos e etapas para efetuar a Adesão.....	3
2.4 Observações importantes sobre a Adesão	3
2.5 Prazo final para adesão ao Programa Brasil Alfabetizado.....	3
2.6 O Município fazia parte da abrangência da SEDUC no exercício anterior e no exercício atual fez adesão direta. Como fazer para que o Técnico de Apoio seja o Gestor Local do município	3
2.7 Como transformar o Técnico de Apoio de um ciclo Gestor Local para o ciclo seguinte.....	4
2.8 Alteração dos dados da Entidade e troca do Dirigente	4
3 PPALFA	5
3.1 Metas indicadas no PPALFA para os anos seguintes ao da adesão	4
3.2 Meta inferior ao indicado no PPALFA.....	4
3.3 Aprovação do PPALFA.....	4
3.4 Relatório Final dos Ciclos Anteriores	5
3.5 Como inserir o Relatório	5
4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	5
4.1 Formação Inicial	5
4.2 Formação Continuada	5
4.3 Entidade Formadora	5
4.4 Sugestões para os Temas das Formações	6
4.5 Carga Horária para as Formações	6
4.6 Avaliação dos Alfabetizadores	6

4.7 Pagamento dos formadores das equipes de alfabetização	6
4.8 Prestação de contas de pagamento feito a formador pessoa física	7
4.9 Pagamento feito com cheque ao portador.....	7
4.10 Valor da hora/aula a ser paga na formação	8
.....	8
4.11 Formador sendo funcionário de instituição pública (federal, estadual ou municipal)	8
5 RECURSOS DE APOIO	8
5.1 Transferência de Recursos	8
5.2 Cálculo da quantia de recursos a ser transferida aos entes.....	8
5.3 Despesas que devem ser pagas com o Valor de Apoio	9
5.4 Exemplos de materiais escolares que podem ser adquiridos com o valor de apoio	9
5.5 Exemplos de materiais pedagógicos para uso nas turmas.....	9
5.6 Gêneros alimentícios.....	10
5.7 Aquisição de gêneros alimentícios e agricultura familiar	10
5.8 Mudança do valor dos recursos de apoio em relação ao ano anterior.....	10
6 BOLSISTAS E BOLSAS	10
6.1 Procedimentos para cadastro de bolsistas.....	10
6.2 Cuidados em relação ao cadastro de bolsistas	11
6.3 Substituição de bolsista	12
6.4 Mês de substituição do bolsista	12
6.5 Tipos e valores das bolsas	12
6.6 Pendências de pagamento de bolsas aos voluntários.....	13
6.7 Devolução de bolsas por meio de GRU.....	13
6.8 Transferir bolsista de um Ente Executor para outro.....	14
7 TURMAS.....	15
7.1 Cadastro e alteração de turmas.....	15
7.2 Vincular bolsista (Alfabetizador, Coordenador e Tradutor) à turma.....	15
7.3 Tempo de duração e carga horária para os cursos de alfabetização.....	15

7.4 Ativação da turma.....	16
7.5 Interrupção do funcionamento de uma turma (Paralisação de Turma).....	16
7.6 Cancelamento de Turmas.....	17
7.7 Substituição de Alfabetizando em turmas que já possuem a quantidade máxima de alfabetizandos.....	17
7.8 Modificar a situação do Alfabetizando em uma turma.....	18
7.9 Mudando o alfabetizando de turma.....	18
8.ALFABETIZADORES, COORDENADORES e TRADUTORES-INTERPRETES DE LIBRAS (bolsistas).....	18
8.1 Alfabetizador.....	18
8.1.2 Número de alfabetizandos permitido por turma.....	19
8.2 Coordenador de turmas.....	19
8.3 Bolsista (alfabetizador, coordenador ou tradutor de LIBRAS).....	21
8.4 Inclusão de Alfabetizandos.....	21
9. Teste Cognitivo.....	21
10 PRESTAÇÃO DE CONTAS DOS RECURSOS FINANCEIROS.....	22
10.1 Documentos necessários	22
10.2 Prazo para envio	22
10.3 Para onde enviar a Prestação de Contas.....	22
11 CONSULTA DE USUÁRIOS	23
12 OLHAR BRASIL, CADASTRO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (CADASTRO ÚNICO).....	22
12.1 Projeto Olhar Brasil.....	22
12.2 Cadastro Único.....	23
13 SISTEMA DE GESTÃO DE BOLSA (SGB)	23
13.1 Acesso ao sistema.....	23
13.2 Modificação de dados	24
13.3 Alteração de senha	24
13.4 Recuperação de senha	24
13.5 Procedimentos para pagamento das parcelas das bolsas.....	24

13.6 Obrigações do Gestor Local	24
13.7 Situação do Bolsista	25
14 Denúncias.....	25
14.1 Fazendo uma denúncia	25
15 BIBLIOGRAFIA E PRODUÇÃO	26
15.1 Bibliografia	26
15.2 Produção	26



Programa Brasil Alfabetizado

1 Acesso e Operação do Sistema [Brasil Alfabetizado \(SBA\)](#)

1.1 Procedimentos para o acesso ao Sistema

O SBA está disponível no endereço eletrônico:
<http://brasilalfabetizado.fnde.gov.br/>

O Sistema direciona automaticamente para autenticação no SSD (Sistema Segurança Digital). Usuários **não cadastrados** precisam solicitar o pré-cadastro no SBA (Sistema Brasil Alfabetizado), que é o sistema que gerencia o PBA (Programa Brasil Alfabetizado). A opção "Solicitar Pré-cadastro" está disponível na primeira página (tela) do SBA, do lado esquerdo da tela. Após o fornecimento do CPF, o usuário deve preencher todos os dados do formulário de pré-cadastro e salvar.

Após o pré-cadastro é necessário solicitar e aguardar a liberação do acesso:

Gestor Local: o acesso dos Gestores Locais é liberado pelo Gestor MEC a partir do envio de um dos documentos abaixo:

1. Ofício assinado pelo Prefeito ou Secretário Estadual de Educação, no caso de não haver nenhum gestor local anterior por se tratar de primeira adesão ao PBA.
2. Termo de alteração do Gestor Local, disponível na opção Serviços > Baixar Arquivos do SBA.

Técnico de Apoio: o acesso dos Técnicos de Apoio é liberado pelo Gestor Local na opção Sistema > Usuários > Consultar.

- ◆ Digitar CPF ou nome do usuário, selecioná-lo, marcar a opção "ATIVAR" e salvar.

Coordenador de Turmas: o acesso dos Coordenadores de Turma é liberado pelo Gestor Local por meio do SBA na opção Sistema > Usuários > Consultar.

- ◆ Digitar CPF ou nome do usuário, selecioná-lo, marcar a opção "ATIVAR" e salvar.

1.2 Modificações de Dados

Para modificar os dados do usuário, basta clicar na opção "Alterar dados do usuário", fornecer CPF e Senha, inserir uma justificativa para a alteração, modificar os campos necessários e clicar no botão "Próximo" para avançar para as próximas opções, após finalizar todas as alterações clique em "Salvar".

Para alterar a senha de acesso ao SBA clique na opção "Alterar Senha de usuários", preencha os campos requisitados e clique no botão "Alterar Senha".



1.3 Login no Sistema

Para efetuar o *login* o usuário deve clicar no botão “Identificador e Senha” (janelas localizadas à direita) e digitar o CPF e a Senha.

Ao entrar no sistema, após o *login*, no canto superior direito da tela deverá ser escolhido o “Ano Exercício” ao qual os usuários desejam se vincular.

1.4 Recuperar ou desbloquear a senha de acesso ao SBA

Caso o usuário esqueça ou bloqueie por acidente a senha de acesso ao SBA, ele deverá clicar no botão “Recuperação e Desbloqueio de Senha” na página inicial do SBA, do lado esquerdo, inserir o CPF e o e-mail, e anotar o código gerado. Em alguns minutos o usuário receberá um e-mail com instruções para desbloquear a senha. A senha a ser gerada precisa ser alfa-numérica (conter tanto letras quanto números).

1.5 Navegação do Sistema travada ou apresentando outra anormalidade

Caso o sistema esteja apresentando alguma anormalidade na execução, antes de entrar em contato com o suporte tente um dos procedimentos abaixo:

- reiniciar ou trocar de navegador (trocar Firefox, versão 1.5 ou superior, por Internet Explorer, versão 6.0 ou superior, ou vice-versa), caso isso não resolva é recomendado aguardar alguns minutos.

- realizar a limpeza de CACHE, que pode ser feita da seguinte maneira:

⇒ No navegador Internet Explorer:
Pressionar as teclas de atalho CTRL+ F5.

⇒ No navegador Mozilla Firefox:
Pressionar as teclas de atalho CTRL+SHIFT+DELETE.

2 Termo de Adesão e Entidade

2.1 Quem pode fazer adesão ao Programa Brasil Alfabetizado?

As Prefeituras Municipais e as Secretarias Estaduais de Educação. É vedada a adesão direta ao MEC de ONGs e Entidades Civas ou Privadas, com ou sem finalidade lucrativa.

2.2 Adesão a um ciclo do PBA

A cada novo ciclo ou exercício do Programa Brasil Alfabetizado, é obrigatório o preenchimento do Termo de Adesão e do PPALFA para todos os entes interessados em participar do Programa, independentemente de já terem feito sua



adesão em anos anteriores.

2.3 Procedimentos e etapas para efetuar a Adesão

Os Entes devem fazer o Termo de Adesão ao PBA, no qual se comprometem a seguir as metas do plano, bem como, intensificar as ações de alfabetização.

I - Se ainda não existe um gestor local ativo no SBA, indicado pelo Ente Executor:

- 1º Passo: pessoa indicada como Gestor Local, acessar <http://brasilalfabetizado.fnde.gov.br>
- 2º Passo: selecionar opção "Solicitar pré-cadastro";
- 3º Passo: escolher a opção adequada e fazer o preenchimento das informações, indicando o perfil "Gestor Local";
- 4º Passo: encaminhar solicitação de liberação de acesso pelo Fale Conosco (disponível no site do MEC);
- 5º Passo: aguardar ativação do cadastro pelo gestor MEC;
- 6º Passo: acessar o SBA e realizar o login, informando CPF e senha, ao ser solicitado informar o CNPJ do órgão a que está vinculado (Secretaria Estadual ou Prefeitura);
- 7º Passo: selecionar opção "Adesão e PPALFA";
- 8º Passo: confirmar as informações do Termo de Adesão já preenchidas e complementar as demais;
- 9º Passo: aceitar as condições estabelecidas no Termo de Adesão;
- 10º Passo: clicar em "Continuar";
- 11º Passo: preencher as informações do Plano Plurianual de Alfabetização-PPALFA e finalizar para que seja enviado ao MEC;
- 12º Passo: acompanhar pelo SBA a análise do PPALFA pelo Gestor MEC;
- 13º Passo: atender às diligências indicadas pelo Gestor MEC, quando for o caso;
- 14º Passo: após aprovação pelo Gestor MEC, enviar os documentos (Termo de Adesão e PPALFA), devidamente assinados e com firma reconhecida, para a SECAD/MEC.

II - Se já existe um gestor local ativo no SBA, indicado pelo Ente Executor:

- Seguir o procedimento indicado no item I acima a partir do **6º passo**.

2.4 Observações importantes sobre a Adesão

a) A **versão impressa** do Termo de Adesão, e do Plano Plurianual de Alfabetização com firma reconhecida da assinatura do responsável administrativo pela execução do Programa e do gestor local, indicando a sua concordância em relação a designação para o trabalho, deverá ser **obrigatoriamente enviada** para o seguinte

endereço:

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Coordenação Geral de Alfabetização - Programa Brasil Alfabetizado
Esplanada dos Ministérios – Ministério da Educação - Bloco L
Ed. Sede – Sala 218
Brasília – DF
CEP 70.047-900

ATENÇÃO:

1. Encaminhar o termo de adesão impresso e assinado sem que tenha sido extraído do SBA não caracteriza adesão ao PBA;
2. É extremamente importante atualizar os dados da Entidade no novo Termo de Adesão, com o correto preenchimento do CNPJ, CEP, logradouro e contatos do Ente Executor e, principalmente, do Gestor Local.

2.5 Prazo final para adesão ao Programa Brasil Alfabetizado

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios interessados em participar do Programa deverão preencher e encaminhar o Termo de Adesão e o PPALFA, em até 60 (sessenta) dias a contar da data da publicação da Resolução vigente.

2.6 O Município fazia parte da abrangência da SEDUC no exercício anterior e no exercício atual fez adesão direta. Como fazer para que o Técnico de Apoio seja o Gestor Local do município

A entidade deve solicitar a alteração do perfil do Técnico de Apoio para Gestor Local por meio de fax, contendo CPF e nome completo. A SECADI irá alterar o perfil e retirar a vinculação do usuário à entidade atual.

Ao fazer login como Gestor Local, o sistema irá solicitar ao usuário a nova vinculação. A SECADI irá ativar a nova vinculação do usuário e este poderá acessar o SBA como Gestor Local para a nova entidade informada.

2.7 Como transformar o Técnico de Apoio de um ciclo Gestor Local para o ciclo seguinte

A entidade deve solicitar o cancelamento do Gestor Local atual e solicitar a alteração do perfil do Técnico de Apoio para Gestor Local, por meio de fax contendo CPF e nome completo tanto do Gestor Local como do Técnico de Apoio. A SECADI irá cancelar o Gestor Local e alterar o perfil do Técnico de Apoio para Gestor Local.

No cadastro do Técnico de Apoio devem estar informados o telefone de contato para que ele seja aceito como Gestor local.

2.8 Alteração dos dados da Entidade e troca do Dirigente



Para alterar os dados da entidade, acessar a página principal do SBA, no menu principal, na aba superior centralizada. Selecione a opção “Cadastros”, clique em “Entidade”, clique no botão “Alterar cadastro da Entidade” ou “Alterar cadastro do Dirigente”, o sistema apresentará o formulário com os dados, altere os campos desejados e clique em salvar.

ATENÇÃO:

É muito importante manter atualizados os dados de entidade e dirigente.

3 PPALFA

3.1 Metas indicadas no PPALFA para os anos seguintes ao da adesão

Essas metas são usadas como referência. O Ente Executor pode ter uma execução menor ou maior à meta prevista. Entretanto, deve-se sempre ter a preocupação de informar os dados mais próximos da realidade da proposta a ser apresentada à SECADI.

3.2 Meta inferior ao indicado no PPALFA

Se a quantidade de alfabetizandos efetivamente atendida pelo Ente Executor em um determinado exercício for inferior à meta proposta no PPALFA, o valor de apoio será ajustado na segunda parcela paga no mesmo ciclo, ou na adesão ao ciclo seguinte por meio de um desconto correspondente ao valor restante.

3.3 Aprovação do PPALFA

O Gestor deve acompanhar o andamento do processo de aprovação do PPALFA por meio do SBA. Na tela inicial é informado o status da análise. Havendo diligência, o Ente Executor deve responder de forma tempestiva.

3.4 Situação Final do Alfabetizando

Para adesão em 2011 é pré-requisito o preenchimento no SBA do relatório de Situação Final dos alfabetizandos das turmas finalizadas dos ciclos de 2008, 2009 e 2010, que o ente executor tenha aderido. Caso o município não possua as informações, deverá entrar com uma ação judicial contra o gestor anterior, pois a falta das informações poderá comprometer a prestação de contas junto ao FNDE.

3.5 Como inserir a Situação Final dos Alfabetizandos

No menu principal, na aba superior à direita, clique em “Acompanhamento” e “Alfabetizando”, “Situação Final”. O sistema apresenta uma tela de filtro solicitando Coordenador e Alfabetizador/turma. Para cada turma será apresentada a relação de alunos. Será apresentado um pequeno questionário sobre a situação final para cada um dos alunos.

Obs.: Após a conclusão, os dados não poderão mais ser modificados. Caso tenha ocorrido algum erro de preenchimento, o Gestor Local deverá informar à Coordenação do Programa/MEC o código do alfabetizando e a turma na está cadastrado, por meio do Fale Conosco, e solicitar que permita a correção.

4 Formação Inicial e Continuada

4.1 Formação Inicial

As entidades participantes do Programa Brasil Alfabetizado deverão fazer a formação inicial dos alfabetizadores, coordenadores e tradutores intérpretes de LIBRAS diretamente ou por meio de instituição formadora.

4.2 Formação Continuada

A formação continuada será o espaço de troca de experiências, relatos de práticas bem sucedidas, discussão de dificuldades, planejamentos coletivos, confecção de materiais e leituras complementares. Esse espaço servirá, também, à capacitação dos alfabetizadores e coordenadores como agentes mobilizadores nas ações de encaminhamento para a continuidade dos estudos, e na obtenção do registro civil para aqueles que ainda não o possuem.

4.3 Entidade Formadora

Caso a entidade participante do Programa Brasil Alfabetizado opte pela indicação de uma Instituição formadora, esta deverá responsabilizar-se, a critério do gestor local, também pela supervisão da formação continuada dos alfabetizadores e pela prestação de assessoria técnico-pedagógica.

4.4 Sugestões para os Temas das Formações

- identificação dos sujeitos envolvidos e suas diversidades (Quem são eles? Quais são seus interesses e suas expectativas?);
- história da educação de jovens e adultos;
- concepções sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil e suas respectivas metodologias;
- processo histórico-sócio-cultural de humanização (relação homem-natureza, sociedade e cultura);
- cidadania;
- o mundo do trabalho;
- metodologias de formação de leitores e práticas sociais de leitura;
- construção da língua oral e escrita na alfabetização de jovens e adultos (como os alfabetizadores e alfabetizados ensinam e aprendem);
- função social da leitura e da escrita da matemática e outros campos do conhecimento;
- registro e avaliação da aprendizagem;
- a mudança na vida dos sujeitos após o processo de alfabetização.
- capacitação para o Projeto Olhar Brasil

O rol de temáticas para formação dos alfabetizadores não se esgota e deve ser elencado conforme a realidade local, a experiência dos alfabetizadores e a especificidade dos segmentos que serão atendidos.

4.5 Carga Horária para as Formações

No planejamento da formação deve-se considerar a carga de 40 horas, no mínimo, para formação inicial, sendo que esta deverá ser concluída antes do início do processo de alfabetização.

Deve-se considerar, ainda, a obrigatoriedade da formação continuada presencial e coletiva, com carga horária mínima de duas horas semanais ou 4 horas/aula quinzenais.

4.6 Avaliação dos Alfabetizadores

Tendo em vista que a avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem e que a formação dos alfabetizadores e coordenadores não foge a essa regra, para a avaliação dos alfabetizadores considere alguns aspectos como: concepção de avaliação adotada; suas formas e instrumentos; valorização e participação da reflexão coletiva; assiduidade; pontualidade e dedicação aos estudos; engajamento e compromisso social dos alfabetizadores.

4.7 Pagamento dos formadores das equipes de alfabetização

Devem ser obedecidas as exigências constantes nas Leis nos. 8.666/93 (Lei de Licitações e Contratos da Administração Pública), 10.520/02 (Lei do Pregão) e legislações correlatas na esfera estadual, distrital ou municipal e no Decreto nº. 5.450, de 31 de maio de 2005 (regulamenta o pregão na forma eletrônica). Isso porque toda compra, alienação e contratação de serviços por órgãos públicos devem seguir as regras constantes nesses normativos.

Além disso, O Manual Operacional do Programa Brasil Alfabetizado, Anexo IV da Resolução CD/FNDE nº 32/2011, oferece um quadro de pagamentos para formadores, com valores-base a serem pagos aos profissionais responsáveis pela formação, de acordo com sua qualificação e experiência.

4.8 Prestação de contas de pagamento feito a formador pessoa física

Deve ser realizada por meio de recibo ou nota fiscal.

O Ente Executor deve manter, por cinco anos, arquivada em sua sede a prestação de contas e todos os comprovantes originais dos pagamentos feitos com os recursos transferidos pelo Programa, para que documentação fique disponível para ser auditada pelo FNDE, pelos órgãos de controle interno e externo e pelo Ministério Público.

Os recibos, faturas, notas fiscais e outros documentos que comprovem os pagamentos devem ter sido emitidos em nome do Ente Executor e devem estar identificados com o nome do FNDE/MEC e do Programa.



4.9 Pagamento feito com cheque ao portador

Conforme o Decreto nº 7.507/2011, que disciplina a movimentação de transferências da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, **a partir de 29 de agosto de 2011 qualquer pagamento com recursos recebidos do Programa Brasil Alfabetizado só poderá ser realizado por meio eletrônico**, mediante crédito na conta corrente do fornecedor ou do prestador de serviços, devidamente identificados (parágrafo 1º do Artigo 2º). Não serão mais admitidos pagamentos em cheque.

4.10 Valor da hora/aula a ser paga na formação

O Manual Operacional do Programa Brasil Alfabetizado (anexo da Resolução) oferece um quadro de pagamentos para formadores, com valores-base a serem pagos aos profissionais responsáveis pela formação, de acordo com sua qualificação e experiência. Como está indicado, este quadro é uma base norteadora dos valores, desta forma, o Ente Executor tem governabilidade para pagar valores diferentes do apresentado de acordo com a realidade local.

4.11 Formador sendo funcionário de instituição pública (federal, estadual ou municipal)

O formador poderá ser funcionário de instituição pública, desde que tenha carga horária disponível além daquela dedicada ao seu trabalho na rede pública. Ou seja, ele tem que fazer a formação no período em que não esteja trabalhando para a Rede Pública. Isso porque não é lícito receber das duas fontes pela mesma carga horária trabalhada.

5 Recursos de Apoio

5.1 Transferência de Recursos

A Resolução do PBA indica que os recursos para financiamento das ações do Programa serão transferidos de forma automática aos EEx, sem a necessidade de firmar convênio ou outro instrumento similar.

Todo o recurso de apoio é transferido pelo FNDE para a conta do Ente Executor. A responsabilidade pela contratação da entidade formadora, compra de materiais e gêneros alimentícios e transporte é do Ente Executor, que deverá prestar contas da utilização dos recursos ao FNDE.

5.2 Cálculo da quantia de recursos a ser transferida aos entes

O montante de recursos a serem transferidos para financiar as ações de apoio à Alfabetização de Jovens e Adultos será calculado com base no número de alfabetizandos e alfabetizadores previstos pelo EEx, a partir da seguinte fórmula:

$$VA = \{ [(Ar/10) \times 250 \times m] + [(Au/20) \times 250 \times m] \} \times 0,50$$

Em que:

VA: valor de apoio

Ar: número de alfabetizandos da zona rural

Au: número de alfabetizandos da zona urbana

10: número médio referencial de alfabetizandos nas salas de aula rurais

20: número médio referencial de alfabetizandos nas salas de aula urbanas

250: valor, em R\$, da bolsa de referência

m: número de meses do Programa por parceiro

5.3 Despesas que devem ser pagas com o Valor de Apoio

O valor de apoio destina-se ao financiamento das seguintes ações:

- a) formação inicial e continuada dos alfabetizadores, coordenadores de turmas e tradutores-intérpretes de LIBRAS;
- b) aquisição de material escolar, incluindo-se os custos de reprodução do teste cognitivo a ser aplicado aos alfabetizandos;
- c) aquisição de gêneros alimentícios destinados à alimentação escolar dos alfabetizandos;
- e) transporte de alfabetizandos; e
- c) aquisição ou reprodução e distribuição de material pedagógico e literário para uso nas turmas;
- d) aquisição ou reprodução e distribuição de material didático somente para aqueles Entes Executores - EEx que não fizerem parte do PNLD-EJA.

5.4 Exemplos de materiais escolares que podem ser adquiridos com o valor de apoio

I - Lista de materiais escolares para alfabetizandos:

Apontador de lápis, giz de cera, Arame, lápis de cor, Argila, lápis preto nº 2, Atlas geográfico, massa de modelar, Bloco para desenho, papel almaço com pauta, Borracha, papel sulfite, caderno, pasta com elástico, caneta esferográfica, Pasta polionda, caneta hidrográfica, pincel, cola em bastão, Régua plástica de 30 cm, cola líquida branca, tesoura de metal sem ponta, Dicionário e tinta guache.

5.5 Exemplos de materiais pedagógicos para uso nas turmas

II - Lista de materiais pedagógicos para uso nas turmas:

Apagador, pacote de etiquetas, bloco para desenho, papel cartão, caderno universitário espiral, papel celofane, caneta hidrográfica, papel crepom, caneta marca-texto, papel-de-seda, caneta para transparência, papel pardo, Cartolina, papel sulfite, cola bastão, pasta catálogo, cola líquida branca, pasta com elástico, compasso sem tira linha, pincel, estojo para apagador, pincel atômico, E.V.A. (etil

vinil acetato), pincel para quadro branco, fita crepe, refil de pincel para quadro branco, fita adesiva, régua plástica de 30 cm, giz branco, TNT (tecido não-tecido), giz colorido, estêncil a álcool, giz de cera, estêncil a tinta, lápis-borracha, tesoura de metal sem ponta, lápis de cor, tinta guache, lápis preto nº 2 e transparência

5.6 Gêneros alimentícios

Os recursos para a aquisição de gêneros alimentícios só podem ser utilizados para fornecer alimentação **aos alfabetizandos** matriculados e freqüentes, **durante** o período das aulas.

5.7 Aquisição de gêneros alimentícios e agricultura familiar

Não existe a obrigatoriedade de aquisição dos gêneros alimentícios destinados à merenda do alfabetizando por meio da agricultura familiar, entretanto, a utilização desta forma de aquisição, diretamente dos agricultores familiares, traz vantagens ao EEx uma vez que pode ser realizada por meio de dispensa de licitação agilizando o processo.

5.8 Mudança do valor dos recursos de apoio em relação ao ano anterior

O valor dos recursos se modifica proporcionalmente à meta que foi atingida no ano anterior. Se no PPALFA de determinado ano o Ente cadastrou como meta 100 alfabetizandos e só conseguiu atingir 90, no ano seguinte caso o Ente cadastre 100 novamente, o FNDE só repassará recursos para 90, assumindo que o Ente tenha acumulado os recursos disponibilizados para os 10 alfabetizandos restantes do ano anterior. No caso do Ente atingir um número superior (Ex: 110) ao que estava como meta (Ex: 100), os recursos de apoio gastos com os 10 alfabetizandos que ultrapassaram a meta serão de responsabilidade exclusiva do EEx.

6 Bolsistas e bolsas

6.1 Procedimentos para cadastro de bolsistas

Esta funcionalidade está disponível para os perfis Gestor Local e Técnico de Apoio.

1 – Após logado no sistema, no menu principal, na aba superior centralizada, selecione “Cadastros”, clique em “Bolsistas”.

2 – O sistema apresenta formulário de pesquisa. Selecione um ou mais critérios de busca e, em seguida clique no botão “Buscar” para editar um bolsista já cadastrado. O sistema apresentará a lista de bolsistas conforme o estado do gestor local. Para cadastrar um novo Bolsista, clique no botão “Incluir Bolsista”.

3 – Após incluir o CPF clique em “Entrar”.

4 – O sistema apresenta o formulário.

Os dados apresentados foram recuperados da Receita Federal do Brasil. Complemente-os para a inclusão do Bolsista.

Os campos que apresentarem o ícone vermelho ao lado são de preenchimento obrigatório.

5 – Ao informar o CEP, o sistema habilita os campos abaixo nas Informações Bancárias:

Banco – Banco do Brasil.

Faixa – Km mais próximos do CEP informado.

UF – estados mais próximos do CEP informado.

Município – apresentados conforme o estado selecionado.

Agência – apresentadas conforme o município selecionado.

Deve-se usar um CEP e Agência Bancária de localidade próxima à Secretária de Educação ou Prefeitura na qual o bolsista encontra-se vinculado.

Selecione os campos e clique no botão “Salvar”.

6 – Se desejar incluir outros documentos ao cadastro, clique na aba “Documentos Bolsista”.

O sistema apresenta uma lista de documentos.

ATENÇÃO:

O cadastro do bolsista só deve ser realizado uma vez. Caso o bolsista seja voluntário também no exercício seguinte, basta vinculá-lo diretamente na respectiva turma.

O bolsista só pode atuar no ciclo seguinte após o término das turmas a que ele está vinculado no ciclo anterior.

6.2 Cuidados em relação ao cadastro de bolsistas

Ter atenção em relação ao perfil de vínculo definido (LEI 11947/2009 Coordenador, Alfabetizador e Tradutor de LIBRAS), *situação* e ativação das turmas.

6.3 Substituição de bolsista

Para substituir bolsista na turma, nos formulários de alteração dos dados cadastrais da turma (Menu principal > Cadastros > Turma), selecione a turma na qual deseja vincular o bolsista e selecione o item “Substituir bolsistas ou ver histórico de vinculações de bolsistas”, clique no botão “Substituir” na coluna “Ação”, insira o motivo, data, observação e use algum dos critérios para a busca



do novo bolsista. Quando o sistema apresentar o resultado da busca, clique em “Confirmar Substituição”.

Atenção:

O bolsista substituto só passará a receber as bolsas a partir da data da substituição, e observará a seguinte regra:

-se a substituição ocorrer após a metade do mês, o bolsista fará jus às bolsas a partir do mês seguinte ao da substituição.

6.4 Mês de substituição do bolsista

Receberá a bolsa no mês de substituição aquele bolsista cujo período de vinculação no mês seja maior em dias corridos.

Por exemplo: Se uma substituição ocorre em maio, no dia 18/05, a bolsa será gerada para o bolsista substituído, pois a vinculação dele no mês de maio possui 18 dias e a do bolsista substituto possui 13 dias.

Dica: Se for possível negociar a data da substituição, é preferível que ela ocorra logo no final ou início do mês.

6.5 Tipos e valores das bolsas

I - **Bolsa classe I:** R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) mensais para o alfabetizador de uma turma ativa;

II - **Bolsa classe II:** R\$ 275,00 (duzentos e setenta e cinco reais) mensais para o alfabetizador de uma turma ativa de população carcerária ou jovens em cumprimento de medidas sócio-educativas;

III - **Bolsa classe III:** R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) mensais para o tradutor-intérprete de Libras que auxilia o alfabetizador em turma ativa que inclui jovens, adultos e idosos surdos;

IV - **Bolsa classe IV:** R\$ 500,00 (quinhentos reais) mensais para os coordenadores de turmas de alfabetização ativas, conforme normas do art. 11 desta Resolução;

V - **Bolsa classe V:** R\$ 500,00 (quinhentos reais) mensais para o alfabetizador e tradutor-intérprete de Libras com duas turmas de alfabetização ativas.

6.6 Pendências de pagamento de bolsas aos voluntários

Para informar pendências de pagamento de bolsas aos voluntários do Programa, deverá ser utilizada a planilha disponível na opção **Serviços -> Baixar Arquivos -> Modelo para pendências de bolsas** do SBA. O gestor deve registrar todas as informações constantes na planilha de pendências e encaminhar para a equipe de suporte do programa anexando no formulário do Fale Conosco.

6.7 Devolução de bolsas por meio de GRU



1 – Acesse o portal <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/>

2 – Na página inicial escolha a opção “GRU – Guia de Recolhimento da União” no menu do lado direito

3 – Na tela que se abre escolha a opção “Impressão – GRU” no menu do lado esquerdo

4 – Neste momento, preencha os campos da GRU com as seguintes informações:

UG (Unidade Gestora): 153173 ; Gestão: 15253 ;

Recolhimento código:

666661 (FNDE – Devol. Rec. Transf. Legal no exercício): caso o valor a ser devolvido foi recebido no mesmo exercício;

288500 (Restit. Recur. Convenio Ex. Anterior) : se o valor a ser devolvido foi recebido no ano anterior;

(selecione o código do recolhimento através do botão correspondente ao campo)

5 – Acione o botão Avançar

6 – Na próxima tela continua o preenchimento de outros campos da GRU :

- Número de Referência: 212198021;
- Competência: informar o mês e ano a que se refere a bolsa a ser devolvida. Ex: 062008 (tudo junto, a separação é automática) ;
- Vencimento: informar a data do vencimento que poderá ser igual à data do recolhimento – 14072009 (tudo junto, a separação é automática);
- CPF do contribuinte: Informar o número do CPF do(a) bolsista que está devolvendo o valor recebido indevidamente;
- Nome do Contribuinte/Recolhedor: Informar o nome do(a) bolsista e identificação do Programa a que se refere. Colocar após o nome um traço e o Programa (ex: Paulo da Silva – SBA);
- Nos próximos campos, preencher somente os campos “Valor principal” e repetir a quantia no campo “Valor total”

E por fim, clique no botão “Emitir GRU”

7 – O recolhimento será feito exclusivamente nas agências do Banco do Brasil;

8 – Após o pagamento o próximo e último passo é enviar o documento GRU comprobatório para o Gestor do Programa junto ao MEC. No caso do Programa Brasil Alfabetizado, deverá ser enviado para:

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Coordenação Geral de Alfabetização - Programa Brasil Alfabetizado
Esplanada dos Ministérios – Bloco L – Ed. Sede – Sala 218
Brasília – DF
CEP 70.047-900

Observações:



- Caso o bolsista tenha que devolver mais de uma parcela, ou seja, parcelas com referências diferentes (ex: 01/2010 e 02/2010), deverá fazer uma GRU para cada parcela devolvida.
- O Gestor do programa encaminhará ofício ao FNDE para que seja registrada no sistema SGB a restituição da(s) parcela(s).

6.8 Transferir bolsista de um Ente Executor para outro

Cada bolsista voluntário (alfabetizador, coordenador de turmas ou tradutor-intérprete de Libras) só pode estar com vinculação ativa referente a um Ente Executor de cada vez. Para alterar a vinculação de um bolsista para outro Ente Executor, o bolsista deve ter sua situação atualizada para “INATIVO” na entidade de origem a partir do procedimento abaixo:

- O EEx ao qual o bolsista está vinculado deverá acessar a opção “Cadastro > Bolsista” buscar pelo campo Nome ou CPF;
- Selecionar o ícone na coluna “ATIVAR/INATIVAR” para alterar a situação;
- Desmarcar a caixa de seleção ao lado da situação “ATIVO” e Salvar.

Após este procedimento o novo Ente Executor pode vincular o bolsista da seguinte forma:

- Acessa a opção cadastro → Bolsista;
- Seleciona botão <Incluir Bolsista>;
- Digita o CPF do bolsista e a mensagem questionando se deseja reaproveitar o cadastro dele;
- Seleciona “SIM”;
- Atualizar os dados de contato (telefone, endereço, e e-mail) se necessário;
- Clica em <Salvar> no final da página.

A partir deste momento o bolsista poderá ser vinculado a uma turma da entidade, por meio do cadastro de TURMA.

7 Turmas

7.1 Cadastro e alteração de turmas

Esta funcionalidade está disponível para os perfis Gestor Local e Técnico de Apoio.

Após logado no sistema, no menu principal, na aba superior centralizada, selecione a opção “Cadastros” e clique em “Turma”



O sistema apresenta um formulário de pesquisa;

1 - Para alterar uma turma já cadastrada, selecione um ou mais critérios de busca e, em seguida clique no botão “Buscar”, o sistema apresenta as turmas

cadastradas, clique em “Alterar/visualizar cadastro” na coluna “Ação”, o sistema apresenta os formulários, basta alterar os campos nos formulários de acordo com a necessidade.

2 - Para cadastrar uma nova turma, clique no botão “Incluir Nova Turma”. O sistema apresentará o formulário para preenchimento dos dados (formulário Dados da turma) e logo abaixo os formulários complementares. Após incluir os dados necessários, clique em “Salvar dados da turma”.

Dicas:

- Clique nos ícones  e  para expandir ou retrain, respectivamente, os formulários.
- Clique apenas uma vez nos botões e aguarde o sistema dar a resposta.

7.2 Vincular bolsista (Alfabetizador, Coordenador e Tradutor) à turma

Para vincular bolsista à turma, selecione opção Menu principal > Cadastros > Turma, selecione a turma na qual deseja vincular o bolsista e selecione o formulário “Vincular bolsista à turma”, escolha a “Opção de vinculação” (que é a função do bolsista), selecione os critérios de busca e clique em “Buscar”, o sistema mostra o resultado da busca, clique no botão “Vincular” na coluna “Ação”.

7.3 Tempo de duração e carga horária para os cursos de alfabetização

a) 6 (seis) meses de duração com, no mínimo, 240 (duzentas e quarenta) horas/aula;

b) 7 (sete) meses de duração com, no mínimo, 280 (duzentas e oitenta) horas/aula; ou

c) 8 (oito) meses de duração com, no mínimo, 320 (trezentas e vinte) horas/aula.

Os cursos de alfabetização que apresentem duração e carga horária diferente dos estabelecidos neste Artigo, deverão ser submetidos à aprovação da SECAD/MEC (por meio de ofício).

7.4 Ativação da turma

Requisitos:

- 1º O cadastro preenchido corretamente.
- 2º Possuir Alfabetizador e Coordenador vinculados à turma.
- 3º Respeitar as condições previstas na Resolução do PBA.

Para ativar uma turma, acesse *Menu principal > Cadastros > Turma*, busque e selecione a turma que deseja ativar, selecione o formulário “Ativação da turma”, clique em “Verificar requisitos de ativação de turma”, se todos os dados estiverem corretamente preenchidos, aparecerá a opção de “Ativar a Turma”.

Atenção:

A turma **só deve ser ativada após seu efetivo início**, preferencialmente no dia em que iniciou.

Antes de ativar verifique se a data de início da turma cadastrada no sistema está correta, pois esta data não poderá ser alterada depois da turma ativa e ela serve como base para geração das bolsas.

Se a data cadastrada para início da turma não estiver correta, ela deverá ser alterada no SBA antes da ativação da turma.

7.5 Interrupção do funcionamento de uma turma (Paralisação de Turma)

Se houver necessidade de interromper o funcionamento de uma turma, isso é possível com o seguinte procedimento:

Acesse *Menu principal > Cadastros > Turma*, busque a turma que deseja paralisar e selecione o formulário “Cadastro de paralisação da Turma”, clique na opção “Incluir nova paralisação”, insira o período de paralisação no formato mês/ano e a justificativa para a interrupção, por último, clique em “Salvar Paralisação”.

A paralisação da turma poderá ser feita no máximo 3 vezes por exercício, e dura o mês selecionado. O primeiro e o último mês de exercício da turma não podem ser paralisados.

Durante o mês paralisado, não são geradas bolsas para os bolsistas vinculados àquela turma.

7.6 Cancelamento de Turmas

Uma turma deve ser cancelada quando:

- a) Foi ativada indevidamente pelo Gestor Local ou Técnico de Apoio, ou seja, nunca funcionou apesar de ter sido ativada no sistema. Neste caso, o gestor deve verificar se houve pagamento de bolsas referentes a esta turma, e em caso afirmativo, deverá solicitar a devolução.
 - b) Funcionou por um período, sem que tenha chegado ao término. Neste caso, o gestor não deve autorizar nenhuma bolsa referente ao período posterior ao funcionamento.
- Esse procedimento somente poderá ser efetuado pelo Gestor Local:
 - 1- Acesse *Menu principal > Cadastros > Turma*.
 - 2- Inserir o código da turma, clicar no botão buscar.



3- Vai aparecer um ícone com círculo vermelho, ao lado do ícone de pagamento, e um "X" dentro desse círculo. Clicando nesse ícone, o sistema solicitará uma justificativa para tal cancelamento, que deverá ser preenchido explicando o motivo e o destino dos seus alfabetizandos. Veja abaixo um Print Screen de uma tela de solicitação de cancelamento:

Ação	Sus.Pgto	Código	Exercício	CNPJ	Zona	Locação	Situação	Data Início	Data Término
   		75978	2010	42498659000160	Urbana	IGREJA	Ativa	23/01/2010	23/09/2010

4- Para finalizar clique em Confirmar Cancelamento.

Atenção: É imprescindível que seja cadastrada a justificativa para qualquer uma das opções, inclusive informando o procedimento em relação as bolsas e o destino dos alfabetizandos no caso.

7.7 Substituição de Alfabetizando em turmas que já possuem a quantidade máxima de alfabetizandos

Para substituir um alfabetizando em uma turma o procedimento é o seguinte:

1 - Acessa o cadastro do alfabetizando que será substituído, na parte inferior da tela clica no botão "Modifica Situação" e altera a situação do alfabetizando para "Cancelado" ou "Desistente" de acordo com o caso e grava a alteração.

2 - O alfabetizando "cancelado" ou "desistente" deixa de contabilizar no total de alfabetizandos da turma e o sistema permitirá cadastrar um novo alfabetizando para a turma em questão.

7.8 Modificar a situação do Alfabetizando em uma turma

Em casos onde houve equívoco quanto ao tipo de cadastro do Alfabetizando:

1 - Acessa o cadastro do alfabetizando que foi cadastrado erroneamente, na parte inferior da tela clica no botão "Modifica Situação" e altera a situação do alfabetizando para "Cancelado".

2 - O alfabetizando "cancelado" deixa de contabilizar no total de alfabetizandos da turma e o sistema permitirá cadastrar esse usuário com um perfil diferente.

Em casos onde o Alfabetizando desistiu de estudar:

1 - Acessa o cadastro do alfabetizando que será substituído, na parte inferior da tela clica no botão "Modifica Situação" e altera a situação do alfabetizando para "Desistente".

2 - O alfabetizando "desistente" deixa de contabilizar no total de alfabetizandos da



turma e o sistema permitirá cadastrar um novo alfabetizando para a turma em questão.

ATENÇÃO: É muito importante que o Ente Executor mantenha a informação sobre as desistências atualizadas, para auxiliar a gestão das ações em nível local e Federal.

7.9 Mudando o alfabetizando de turma

Esta funcionalidade está disponível para os perfis Gestor Local e Técnico de Apoio.

- 1 – Acesse *Menu principal > Cadastros > Alfabetizandos*.
- 2 – O sistema apresenta formulário de pesquisa. Coloque os critérios de pesquisa do alfabetizando e, após, clique no botão buscar.
- 3 – O sistema mostra o resultado da busca
- 4 – Clique no botão Alterar/visualizar cadastro na coluna ação.
- 5 – O sistema apresenta o formulário.
- 6 – Altere o código da turma e clique, na parte inferior da tela, no botão Salvar.

8. Alfabetizadores, Coordenadores e Tradutores-Interpretes de LIBRAS (bolsistas)

8.1 Alfabetizador

Os alfabetizadores devem participar de processo de seleção e devem atender aos requisitos estabelecidos na Resolução do programa.

Será permitido que um alfabetizador vinculado a um único EEx desenvolva atividades de alfabetização em 2 (duas) turmas ativas, desde que o horário de funcionamento dessas turmas não seja concomitante.

8.1.2 Número de alfabetizandos permitido por turma

O número de alfabetizandos em cada turma de alfabetização deverá obedecer aos seguintes parâmetros:

- I - nas áreas rurais, mínimo 7 (sete) e máximo 25 (vinte e cinco) alfabetizandos por turma;
- II - nas áreas urbanas, mínimo 14 (catorze) e máximo 25 (vinte e cinco) alfabetizandos por turma.

Observações:

As quantidades mínimas informadas na Resolução devem ser tratadas como exceção e não como regra. O Ente Executor que trabalhar com muitas turmas com quantidade de alfabetizandos próxima do mínimo poderá ser chamado a se justificar.

Caso haja desistências de alfabetizandos, estas devem ser informadas no SBA. Não existe o corte automático da bolsa em virtude da turma ter ficado com número inferior de alunos no decorrer da execução do programa. Entretanto, cabe à gestão local verificar estratégias de redução da evasão.

8.2 Coordenador de turmas

Os coordenadores devem passar por processo de seleção e devem atender aos requisitos estabelecidos na Resolução do programa.

O desempenho do Coordenador de turmas é fundamental para a qualidade das ações de alfabetização.

Entre outras funções indicadas na resolução do programa, o Coordenador de turmas é responsável por:

- ⇒ Acompanhar o processo de alfabetização de jovens e adultos nos locais em que ele ocorre, fazendo a supervisão pedagógica da alfabetização de, no máximo, 15 turmas, nos termos definidos na Resolução do programa.
- ⇒ Orientar os alfabetizadores a utilizarem os resultados dos testes cognitivos de entrada para diagnosticar o perfil dos alfabetizandos (incentivando, quando possível, o encaminhamento daqueles que forem considerados em condições para a Educação de Jovens e Adultos) e para planejar ações de alfabetização mais adequadas aos jovens, adultos e idosos da turma.
- ⇒ Inserir no SBA o resultado da situação final dos alfabetizandos das turmas sob sua supervisão logo após o término da turma.
- ⇒ Identificar e relatar ao gestor local as dificuldades de implantação do Programa.
- ⇒ Supervisionar e articular, junto com o gestor local, o encaminhamento dos jovens, adultos e idosos já alfabetizados para a Educação de Jovens e Adultos e lhes garante a matrícula.
- ⇒ Controlar e supervisionar a frequência dos alfabetizadores e tradutores-intérpretes de Libras nas turmas sob sua coordenação, encaminhando as informações ao gestor local no final do mês.
- ⇒ Controlar e, em parceria com o gestor local, supervisionar a frequência dos alfabetizandos, consolidando mensalmente as informações no relatório frequência dos alfabetizandos.
- ⇒ Planejar e supervisionar estratégias de fomento à leitura, em parceria com os alfabetizadores.

8.3 Bolsista (alfabetizador, coordenador ou tradutor de LIBRAS)

O Gestor Local deve alterar a situação do bolsista para "Inativo".



Procedimento: Na consulta de bolsista acessar o bolsista e selecionar a caixa de seleção na coluna "Ativo" para inativá-lo.

Caso o alfabetizador esteja em turma ativa, ele deverá ser substituído antes da inativação.

8.4 Inclusão de Alfabetizandos

Esta funcionalidade está disponível para os perfis Gestor Local e Técnico de Apoio.

1 – Após logado no sistema, no menu principal, na aba superior centralizada, clique em “Cadastros > Alfabetizandos”.

2 – O sistema apresenta formulário de pesquisa.
Para cadastrar um novo alfabetizando, clique no botão Incluir Alfabetizando.

O sistema apresenta o formulário.

Preencha os dados cadastrais do alfabetizando. Caso o alfabetizando não possua CPF, marque a opção “Alfabetizando não possui CPF” que o sistema apresentará um formulário complementar que deve ser preenchido. Após o preenchimento dos dados clique em “Salvar”.

ATENÇÃO:

Caso o alfabetizando tenha CPF, é obrigatório que este seja informado.

9. Teste Cognitivo

9.1 Teste Cognitivo

Os testes cognitivos pretendem revelar quais as habilidades e competências que os alfabetizandos possuem na área da leitura, da escrita e da matemática. Como o próprio nome diz, a intenção é de diagnosticar para conhecer e agir, permitindo, assim, que os alfabetizadores organizem as atividades que desenvolverão em sala de aula de uma maneira que contemplem desde o início as necessidades específicas de cada alfabetizando. Da mesma forma, os resultados dos testes permitirão que os alfabetizadores encaminhem para turmas iniciais de EJA os alunos que se encontrarem aptos para tal.

9.2 Aplicando o Teste Cognitivo

O teste está disponível no próprio SBA para download. Após efetuado o login no SBA, selecionar no menu principal a aba “Serviços > Teste Cognitivo > Arquivos”. O teste é dividido em “Entrada” e “Saída”, e também é distribuído em três categorias: Aluno, Aplicador e Gabarito Comentado, onde a categoria “Aluno” é



direcionada aos alfabetizandos, “Aplicador” e “Gabarito Comentado” são direcionadas aos Alfabetizadores com instruções de como aplicar o teste.

De acordo com a Resolução do PBA:

Os EExs deverão obrigatoriamente aplicar testes cognitivos de leitura/escrita e matemática aos alfabetizandos, utilizando necessariamente a matriz de referência e os testes oferecidos pela SECAD/MEC, para aferir seu desempenho cognitivo em duas etapas, a saber:

- a) teste de entrada: a aplicação deverá ocorrer até o 15º (décimo quinto) dia após o início das aulas;
- b) teste de saída: a aplicação deverá ocorrer nos últimos 10 (dez) dias de aula.

Os resultados dos testes de entrada devem ser lançados no SBA através das opções “Serviços > Teste Cognitivo > Resultado Entrada” na coluna “Ação”, clique no botão “Lançar resultados dos alfabetizandos”. Os resultados dos testes de saída por enquanto não podem ser lançados.

10 Prestação de Contas dos Recursos Financeiros

10.1 Documentos necessários

A prestação de contas dos recursos financeiros transferidos será constituída:

- I - do Demonstrativo da Execução da Receita e da Despesa e de Pagamentos Efetuados (Anexo VI);
- II - dos extratos bancários da conta corrente específica em que os recursos foram depositados e das aplicações financeiras realizadas;
- III - da conciliação bancária, se for o caso.

10.2 Prazo para envio

O EEx elaborará e remeterá ao FNDE/MEC, até o prazo estipulado na Resolução do respectivo ciclo, a prestação de contas dos recursos recebidos à conta do Programa Brasil Alfabetizado.

10.3 Para onde enviar a Prestação de Contas

Para obter esclarecimentos sobre prestações de contas, procure a Sala de Atendimento Institucional do FNDE, localizado no Setor Bancário Sul, Quadra 2, Bloco “F”, Edifício FNDE, térreo, CEP: 70070-929, Brasília, DF, ou pelos telefones 0800 616161 (discando a opção 2, para ser atendido pelo FNDE) ou ainda pelos números (61) 2022-4142 / 2022-4165 e 2022-4879.

11 Consulta de Usuários

Ferramenta que permite consultar os dados dos usuários ativos no SBA.

No menu principal, na aba superior, clique em “Sistemas”, “Usuários” e



“Consultar”. O sistema apresenta o formulário de pesquisa, selecione um ou mais critérios de busca, e clique em “Buscar”.

12 Olhar Brasil, Cadastro do Programa Bolsa Família (Cadastro Único)

12.1 Projeto Olhar Brasil

Tem como objetivo, identificar problemas visuais, em alunos matriculados na rede pública de ensino fundamental (1ª a 8ª série), no programa “Brasil Alfabetizado” do MEC e na população acima de 60 anos de idade, prestando assistência oftalmológica com o fornecimento de óculos nos casos de detecção de erros de refração. Propiciando assim, condições de saúde ocular favorável ao aprendizado do público alvo melhorando o rendimento escolar e a qualidade de vida desta população de forma a reduzir as taxas de evasão e repetência.

Para orientações sobre como proceder para aderir ao Projeto Olhar Brasil, o usuário pode entrar em contato com o Ministério da Saúde.

WebSite: http://portal.saude.gov.br/saude/area.cfm?id_area=1298

E-mail: olharbrasil@saude.gov.br

Telefone: (61) 3315-2084

Fax: (61) 3321-6711

12.2 Cadastro Único

Tem como objetivo, auxiliar na identificação e mobilização de potenciais participantes para o PBA, buscando pessoas analfabetas no banco de dados do Programa Bolsa Família.

Clique em “Serviços”, “Cadastro Único”. Selecione o Estado e o Município e clique em “Buscar”. O sistema apresentará relação com nome e endereço dos participantes do CadÚnico que informaram ser analfabetos.

13 Sistema de Gestão de Bolsa (SGB)

13.1 Acesso ao sistema

O SGB está disponível no endereço eletrônico:

<http://sgb.fnde.gov.br>

Para efetuar o *login*, o usuário deve clicar no botão “Login” e digitar o CPF e a Senha.

No primeiro acesso, os usuários devem solicitar pré-cadastro clicando na opção “Solicitar Pré Cadastro”. O Sistema direciona automaticamente para o menu do SSD (Sistema Segurança Digital). O usuário deve clicar na opção “Solicitar Acesso”, e após o fornecimento do CPF e preenchimento dos dados no formulário de pré-cadastro, o usuário deve aguardar a liberação do acesso pelos Gestores



MEC.

13.2 Modificação de dados

Para modificar os dados do usuário, basta clicar na opção “Alterar dados do usuário” no menu do SSD, fornecer CPF e Senha, inserir uma justificativa para a alteração, modificar os campos necessários e clicar no botão “Próximo” para avançar para as próximas opções, após finalizar todas as alterações clique em Salvar

13.3 Alteração de senha

Para alterar a senha de acesso ao SBA, clique na opção “Alterar Senha de usuários” no menu do SSD, preencha os campos requisitados e clique no botão “Alterar Senha”

13.4 Recuperação de senha

Para recuperar a senha, o usuário deverá clicar no botão “Recuperar e Desbloquear senha” no menu do SSD, inserir o CPF e o e-mail, e anotar o código gerado. Em alguns minutos o usuário receberá um e-mail com instruções para desbloquear a senha. A nova senha a ser gerada precisa ser alfa-numérica (utilizar tanto letras quanto números).

13.5 Procedimentos para pagamento das parcelas das bolsas

- 1 - O Gestor MEC gera os lotes principais de pagamento.
- 2 - O Gestor Local autoriza os pagamentos, definindo os bolsistas que estão aptos a receber a bolsa e envia ao MEC.
- 3 - O Gestor MEC envia para o FNDE a relação dos bolsistas aptos a receber a bolsa.
- 4 - O FNDE deposita a parcela da bolsa na conta-benefício do bolsista.
- 5 - Quando necessários, são gerados lotes complementares de pagamento para pagar os bolsistas que não receberam no lote principal.

O bolsista só receberá a parcela, no mês seguinte ao mês em que ele atuou, e ainda, condicionada à tempestividade da execução dos procedimentos descritos acima.

13.6 Obrigações do Gestor Local

É obrigação do Gestor Local, definir os bolsistas como “não aptos” no caso de cancelamento da turma na qual os bolsistas estão vinculados ou em qualquer outra situação na qual o bolsista não esteja atuando.

Para o Gestor Local autorizar o pagamento dos bolsistas, ele deve selecionar a opção “Bolsistas para Pagamento (Aptos e Inaptos)” no menu principal do SGB, e na coluna “Receber?”, marcar “Sim” para autorizar o pagamento, ou “Não” para não autorizar e assinalar os requisitos não atendidos pelo bolsista.



13.7 Situação do Bolsista

Para verificar a situação de um bolsista, no menu principal do SGB, coluna do lado esquerdo da tela, clique em “Situação do Bolsista”, insira o CPF ou Nome e clique em “PESQUISAR”, quando o sistema exibir os resultados, clique no botão “Visualizar Registro”. Serão apresentadas as bolsas geradas e o estágio em que se encontra cada uma.

14 Denúncias

14.1 Fazendo uma denúncia

Qualquer pessoa física ou jurídica poderá denunciar a SECAD/MEC, ao FNDE/MEC, ao Tribunal de Contas da União, ao Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal ou ao Ministério Público, irregularidades identificadas na aplicação dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, contendo necessariamente:

I - exposição sumária do ato ou fato censurável, que possibilite sua perfeita determinação; e,

II - identificação do órgão da Administração Pública e do responsável por sua prática, bem como a data do ocorrido.

Quando a denúncia for apresentada por pessoa física, deverão ser fornecidos o nome legível, o endereço e cópia autenticada de documento que ateste a sua identificação.

Quando o denunciante for pessoa jurídica (partido político, associação civil, entidade sindical etc.), deverá encaminhar cópia de documento que ateste sua constituição jurídica e fornecer, além dos elementos referidos no parágrafo 1º deste artigo, o endereço da sede da representante.

As denúncias encaminhadas ao FNDE/MEC deverão ser dirigidas ao setor de Ouvidoria, no seguinte endereço:

I - se via postal, Setor Bancário Sul - Quadra 02 - Bloco F - Edifício FNDE - 5º andar, Brasília - DF, CEP: 70.070-929;

II - se via eletrônica, ouvidoria@fnde.gov.br.

15 Produção

Produção

Miguel Silveira Rocha

Revisão

Ana Cláudia Alves de Medeiros

Márcia França Gomes

Adriana Pinto Rodrigues

Sylmara Campos Pinho Garcia

Supervisão

Sylmara Campos Pinho Garcia

Mauro José da Silva

Adriana Pinto Rodrigues

Jorge Luiz Teles da Silva

Auxílio

Ana Cláudia Alves de Medeiros

Márcia França Gomes

Neli da Costa Serafim Gonçalves

Márcio Grace Pereira da Silva

Adriana Pinto Rodrigues

Sylmara Campos Pinho Garcia

Paulo César Pietro

Ana Paula Rodrigues da Silva

Fabiana Barbosa Araujo

Cleidimar de Oliveira

Marcelo José de Santana

Vilson Pereira Silva

Geovânia Oliveira Dantas

Fábio Nunes Leão Seabra

Daniilton José Rodrigues Silva

Fernanda Sena de Carvalho